



الصفّ كصورة مصغّرة للواقع

مواجهة سلوكيات وتفوّهات عنصرية في الصفّ

مرسيلو فكسلر

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



הסדנא
www.acri.org.il/education

استهلال

يسرّ قسم التربية في جمعية حقوق المواطن في إسرائيل أن يُقدّم للمربين ومقالاتهم لمرسيلو فكسلر. مقالٌ يقترح توجّهًا جديدًا ويعرض طرقًا تربوية للتعامل مع توجهات سلوكية عنصرية في الصفّ وفي الاطر التربوية الاخرى.

الحاجة إلى كتابة وتطوير أدوات تربوية استدلالية لمواجهة تفوّهات وسلوكيات عنصرية للتلاميذ طالعنا من الحقل، من جانب معلمات ومعلمين مهتمين شاركوا في استكمالات ونشاطات بادرت إليها جمعيتنا في السنوات الأخيرة. أشار المشاركون مرات عديدة إلى أنهم لا يملكون ما يكفي من أدوات عمل تربوية لمعالجة حالات يسلك فيها التلاميذ سلوكا يقوم على التمييز أو يتفوهون بشكل عنصري تجاه تلاميذ آخرين ومجموعات أخرى في المجتمع الإسرائيلي. وقد أكدوا أن عدم توفر الأدوات التربوية اللازمة يُفرضي بالمربين والمربين إلى تجاهل أقوال كهذه خلال سير الدرس خشية التورّط في نقاشات مشحونة وخلق أجواء ثقيلة في الصفّ، أو خشية إضاعة الوقت المطلوب لتدريس الموضوع. تساءل بعضهم هل من مسؤوليتهم أو وظيفتهم كمعلمين مهنيين أن يعقبوا على أحداث كهذه في حصّة ليست حصّة تربية أو حصّة في المدنيات.

إننا على اعتقاد بأن التصدي لسلوك أو قول عنصري أو مناهض للديمقراطية من جانب التلاميذ ينبغي أن يكون جزءا لا يتجزأ من عمل كل العاملين في سلك التربية. غياب الردّ من المربين على أقوال وأحداث عنصرية - خاصة ما يحصل منها خلال الحصّة. من شأنه أن يعزّز وجهات النظر العنصرية وأن يعطي شرعية اجتماعية لهذه الظاهرة الخطيرة. بهذا المعنى، يُمكن أن نرى "الحوادث العنصرية" على أنها فرصة تربوية لسيرورة تعلم جدية لمناهضة العنصرية. من المهم أن نُشير في هذا السياق إلى التغيير الجدّي في تعريف مصطلح العنصرية: العنصرية لا تعرّف اليوم حسب مؤشّرات بيولوجية فقط، بل على أساس خصائص اجتماعية وثقافية. أن تكون موجّهة نحو مجموعات مختلفة في المجتمع وأن "الآخر" يُمكن أن يكون أي شخص من أفراد المجتمع. يقترح شنهاف أن نعرّف العنصرية على النحو التالي: "أن يعزو أحدهم صفة الدونية لشخص أو مجموعة، على أساس صفات نمطية مُصاغة بلغة من الحقل البيولوجي أو الاجتماعي أو الثقافي. ضمن الخطاب العنصري تُعتبر هذه الصفات وضيعة وغير قابلة للتحويل وجوهرية في هذه المجموعة"¹. إن تقاطعات ظاهرة العنصرية في أيامنا تُضيف تحديات إضافية على ما يُواجهه العاملون في التربية.

التعامل التربوي الجدّي والمعمّق مركّب حاسم في التربية ضد العنصرية في كل إطار تربوي لأن التربية ضد العنصرية هي سيرورة شمولية (هوليستية) ينبغي أن تتغلغل في كل العملية التربوية ومركباتها: البيئة المدرسية، مواضيع التعليم المختلفة، التربية الاجتماعية ومواجهة مظاهر عنصرية أثناء العملية التربوية.

¹ يرجى قراءة مقال بروفيسور يهودا شنهاف "مقدمة نظرية - ما هي العنصرية؟" في موقع "الورشة - فضاء تربوي للديمقراطية وحقوق الإنسان". انظر أيضا لمجموعة مقالات وفعاليات عن العنصرية.

من الواضح لنا أنه مناهضة ظاهرة العنصرية ليس من مسؤولية المربين وحدهم لكن بدون تدخّل المربين . فإن المعركة ضد العنصرية في الدولة لن تتكلل بالنجاح.

تواصل هذه الكراسة النهج الفكري للحقائب التربوية المختلفة التي أصدرناها في السنوات الثلاث الأخيرة في موضوع التربية ضد العنصرية بهدف إغناء المعرفة القائمة والأدوات التربوية في هذا المجال، وتشجيع أطر تربوية ومربين للمشاركة الفاعلة في التصدّي للعنصرية. كذلك، يعكف قسم التربية هذه الأيام على كتابة وتطوير مواد أخرى تتصل بمواضيع تدريس أخرى. توفّر جمعيتنا، إضافة إلى هذه المواد، ورشات متنوعة ونشاطات في موضوع: استكمالات المعلمين ومؤتمرات وطاولات مستديرة وما إلى ذلك.

وُلد هذا المقال بعد سلسلة من النقاشات المعمّقة أجريناها في قسم التربية حول الموضوع وسُبل مواجهة العنصرية في المدرسة. بحثنا خلال هذه النقاشات أسئلة ومعضلات تربوية طرحها في هذا السياق مربيات ومربون. أنتهز الفرصة لأتقدم إليهم وإلى كل المركزات والمركّزين بالشكر على إسهامهم الهام في هذه النقاشات. هذا المقال محاولة للتعامل مع الأسئلة والمعضلات ذاتها التي تتصل بالعنصرية في المدرسة. نشكر مرسيو فكسلر المستشار التربوي لقسم التربية الذي أخذ على عاتقه مهمة كتابة هذا المقال المحكم نتوجه أيضا نتوجه بالشكر للدكتور كوثر جابر لمساعدتنا في ترجمة المصطلحات. يسرنا أن نتلقى منكم ملاحظات حول مضمون المقال، ويسرّنا أكثر أن تشاركونا تجربتكم في مواجهة العنصرية في أوساط التلاميذ والشبيبة.

أملنا أن يُسهم هذا المقال في إغناء المعرفة وتعزيز القدرة لدى المعلمين على الاشتغال بمواضيع مركّبة ومواجهة العنصرية في أوساط تلاميذهم.

شرف حسّان

مدير قسم التربية

جمعية حقوق المواطن في إسرائيل

الصفّ كصورة مصغرة للواقع

مواجهة سلوكيات وتفوّهات عنصرية في الصفّ

مرسيلو فكسلر

مقدّمة

غرفة الصف هي بيئة دينامية فيها منظومة علاقات، علاقات قوة وتقاسم وظائف ظاهرة ومستترة بين التلاميذ - من الذي يساعد المعلم، من يُعيق عمله، من الذي يغفوه، من الذي يُصغي، ومن الذي يجلس متحفزا للفرار ومن المنبوذ ومن كبش الفداء ومن الجاني ومن الضحية.

غرفة الصفّ غير معزولة عن البيئة الأوسع: منظومات العلاقات فيها تعكس في غالبية الأحيان تلك العلاقات القائمة خارجها، والحاصل فيها متأثر بالواقع الاجتماعي والسياسي بما فيه ظواهر العنصرية والتمييز.

الاعتقاد بأن غرفة الصف هي بيئة حيادية. ما هو إلا وهم فحسب، بل وهم خطير لأنه يُفضي بالمربين إلى تجاهل الواقع خارج المؤسسة التربوية وإلى إغفال ما يحصل فيها.

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 والثبح) تشكل انعكاسا لما يحصل في المجتمع بخصوص "الآخرين".

ادعأونا المركزي في هذا المقال أننا كمربين نستطيع مواجهة أشكال مختلفة من التمييز والعنصرية قائمة 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 التعاطي مع مظاهر العنصرية والتمييز في الصف من خلال فرضية أساسية مؤدّاه أنها كلما تدرّب التلاميذ في حياتهم اليومية وفي الصف على خيارات بديلة للعلاقات بين أشخاص مختلفين فإنهم يذوّتون سلوكيات ومشاعر وتفكير مركّبة مناهضة للعنصرية والتمييز.

هل الأولاد عنصريون؟

الأولاد، على الأقلّ حتى سن الرشد، يميلون إلى إنشاء قوالب إدراك ثنائية (أسود . أبيض، خير . شرّ، وهكذا). هذه الآلية وجدت في الأساس للدفاع عن النفس، لكي تساعد في عمليات التعلّم والتعرّف على الواقع المحيط وتساهم في التذكّر واستعمال سريع للمعلومات.

الأولاد، إذن، يفكّرون بطبيعتهم ضمن قوالب، الأمر الذي يُمكن أن يظهر فيما يتعلق بمجموعات أشخاص ذوي شكل مختلف أو تجاه متحدثي لغة أجنبية، مثلا. لكن لا يدلّ الأمر بتاتا على كون التلاميذ عنصريين بطبيعتهم؛ إنّها الرسائل التي يتلقاها التلاميذ من بيئتهم القريبة والتي من شأنها أن تثبّت التفكير المقولب - الثنائية . والتسبب لاحقا في تقسيم العالم إلى "نحن وهم" وتطوير وجهة نظر قائمة على العنصرية والتمييز.

التفكير ضمن قوالب ثنائية، الذي يُساعد التلميذ على ترتيب العالم حوله بشكل واضح متأثر من التوقعات ومن التجربة، ومن فهم البالغين حوله للواقع الذي في بيئته. فرسائل مضمونها التمييز والعنصرية يبيّنها مجتمع البالغين تُفضي إلى نسخ نمط التفكير الثنائي لدى التلاميذ بالنسبة لمجموعات مختلفة. يترسّخ التفكير الثنائي ويصير منهجيا على الأقلّ حتى يأتي أحد ما أو حدث ما فيقوّض الثقة التي بناها التلميذ من أن العالم يسير على هذا النحو.

يميل الأولاد في سن الرشد إلى بناء وجهة نظر من قوالب ثنائية قائمة لديهم: فهم يصوغون تبريرات التفكير الثنائي عندهم أو يكررون ما يسمعون من تبريرات في بيئتهم. عندما تكون القوالب الثنائية بشأن الاختلاف بين المجموعات فإن تبريرات هذا القالب تشكل تعبيرا لمواقف تقوم على التمييز والعنصرية مثل: المختلف والآخر لا يستطيع الوصول إلى ما أحقّقه أنا البالغ. يُمكن للتبريرات العنصرية أن تكون جينية، سياسية، اجتماعية وسواها. وكلها تقوم على أساس فرضية الداروينية الاجتماعية، هناك مَنْ هو أعلى وهناك مَنْ هو أدنى.

يُمكننا أن نقول بنوع من التعميم أنه كلما تحدّثنا عن مجموعات مُستضعفة أكثر، يزيد الميل إلى إنشاء قوالب ذهنية ثنائية فيما يتصل 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 صغيرا وخطرا؛ وكلما كان الفرد في وضعية صراع بقاء وإقصاء نامت حاجته إلى الدفاع عن وجهة نظره. لذلك، فهو يبرّر كل أشكال التمييز ودوس 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 المختلف والآخر.

من هنا، من غير الممكن الادعاء أن العنصرية تنبع فقط من سيرورة اختيار موضوعية للقيم والأخلاق ووجهات النظر، بل إنّنا 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 التدرّج الاجتماعي الدارويني . كلها عوامل تحدّد مواقفي ومشاعري تجاه الآخر والمختلف.

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

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

الآخر الحاضر والآخر الغائب:

هناك إمكانيتان مبدئيتان بالنسبة لعلاقات القوة في الصف والتي يعبرّ في إطارها التلاميذ عن مواقف ومشاعر عنصرية تجاه "الآخر": الإمكانية الأولى أن هذا الآخر هو آخر مجرّد وجماعي غير موجود في الصف. والإمكانية الثانية أن الآخر موجود في الصف ويشكل محرّكا لسيرورات ترفضها علاقات القوة في هذا الإطار.

إلا أن هذا التقسيم ليس قاطعا بشكل تام لأن ظاهرة العنصرية تجاه الآخر المجرّد ستعكس في نهاية الأمر داخل علاقات القوة بين التلاميذ في الصف. تستند هذه الفرضية إلى أن الشخص الذي طوّر منظومات إدراك ذهنية ثنائية هي أساس وجهة نظره العنصرية والمميّزة لن يعبرّ عنها تجاه الشخص الذي لا ينتمي إلى مجتمعه الطبيعي فقط وإنما سيطور توجهات عنصرية تجاه كل أولئك الذين يعرفهم كمختلفين في إطار مجتمعه - مجتمعه هو. بهذا المعنى فإن ظاهرة العنصرية تتغلغل إلى داخل المجتمع وتعزز داروينيته التي بموجبها تحدّد "سلسلة غذائية" من هم الأقوياء داخله ومن هم الضعفاء.

بناءً على الأبحاث، فإن الأولاد وأبناء الشبيبة يميلون إلى اعتماد علاقات قوة تُقضي الـ "آخرين" بما يتناسب مع مدى قرب أو بُعد هؤلاء مما يُسمى "النموذج" المجموعي. أي الذي يُعتبر قائدا للمجموعة². كلما كان الأولاد أبعد عن النموذج سيعانون أكثر من المضايقات والتصنيف والتمييز بل ومن العنصرية. نتيجة لذلك سيطورون سلوكيات متنوعة تتراوح بين الخضوع أمام الأقوياء وبين العدوانية تجاه أولاد موجودين في مكان أدنى في تدرّج علاقات القوة ليثبتوا أنهم متطرفون أكثر من الأب النموذجي.

تبيّن هذه الظاهرة إلى أي مدى لا يوجّه الخطاب عن العنصرية تجاه الآخر غير الحاضر - المجرّد - فحسب، بل إلى أي مدى يُدوّت هذا الخطاب في السلوكيات اليومية في البيئة القريبة. في الحالتين تعكس العنصرية رؤية للعالم على أنه مكان

² Michael A. Hogg, "All Animals Are Equal, but Some Animals Are More Equal than Others: Social Identity and Marginal Membership", in: Kipling D. Williams, Joseph P. Forgas, William von Hippel (Eds.), The Social Outcast: Ostracism, Social Exclusion, Rejection and Bullying, Psychology Press, 2005, pp. 243 – 261.

قائم على القسوة ينبغي الحفاظ فيه على علاقات القوة، من خلال التمييز والإقصاء والنبذ والعنصرية. بهذه المعاني لا تصحّ مقولة كهذه: "عنصري في الخارج وغير عنصري في الداخل".

نستطيع كمرتين أن نخلص مما سبق إلى استنتاج واحد أساسي من حقيقة أن الخطاب العنصري غير موجّه فقط تجاه الآخر المجرد وإنما ينعكس في الداخل أيضا: إن كل سيرورة تربوية موجهة إلى التعلّم السلوكي. العاطفي والذهني ضد للعنصرية ومن أجل تقبّل الآخر والمختلف ينبغي أن تبدأ من المعروف، من القريب، من الآخر داخل الصفّ في الحقل الذي نستطيع تبيّنه وتعريفه ويسهل علينا التعامل معه.

الاستنتاج الثاني المطلوب من معايشة واقع كهذا هو أن تجاهل المعلّم لأقوال وسلوكيات عنصرية من جانب التلاميذ لا تمسّ فقط رسائله كمُرَبِّ بالنسبة للآخر الخارجي، بل تتركّس أيضا الخطاب العنصري المفهوم ضمنا اجتماعيا؛ علاوة على ذلك يمسّ التجاهل بشكل كبير بمسؤوليته حماية المهمشين والمستضعفين وغير المرئيين في صفّه هو، في استعمال آية "هنا والآن"، القصد هنا الرد الفوري في نفس المكان والزمان. وليس هذا فحسب، بل إن غياب الردّ أو التعقيب يُمرّر عمليا رسالة إلى التلاميذ مفادها أن هناك شرعية لمثل هذا السلوك تمرّ من خلال الموافقة بالصمت.

كل منهج لتغيير مبنى القوة وتقبّل الآخر في الصفّ وتعديل الخارطة السوسيو مترية (القياس الاجتماعي) لصالح المستضعفين والذين تمّ إقصاؤهم في إطار الصفّ، هو خطوة أولى في تدويت الآخر الخارجي. المجرد. كل سيرورة تعلّم حسّية وسلوكية وذهنية تحثّ على تقبّل الآخر القريب سيُنْتِج سيرورات 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 سيرتنا الذاتية من تنوع غير قابل للحصر من التجارب الحسّية والسلوكية والاجتماعية والذهنية وسواها التي تؤلّف وعينا وكيفية رؤيتنا للعالم. أبناء البشر مختلفون عن بعضهم البعض في فهم تركيب العالم، في الإحاطة بأجزائه المختلفة بوعيهم 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 المهمين الذين ذوّت أقوالهم وسلوكياتهم.³

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

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

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

ردّ فعل الإنسان حيال سلوكيات مميّزة وعنصرية يتضمّن مركّبين: الأول هو القدرة على الردّ بحزم على المسّ به من خلال إدراك الثمن الذي سيدفعه لقاء ذلك (نبدّه، 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 سيّشعر أكثر ثقة بنفسه وأكثر استعدادا لدفع الثمن. الذكاء العاطفي معناها وعي ذاتي، إدارة المشاعر وتحديدّها، جاهزية ذاتية وإدارة منظومة علاقات (بما فيه التعبير المناسب عن المشاعر، ضبط النفس والتعبير عن التعاطف مع مشاعر الآخر)⁴. تتيح هاتان الأداتان التعبير عن التعاطف تجاه الآخر من خلال فهم قدرته على إحداث التغيير والوقوف ضد العدوانية الموجهة للآخر.

تلعب هذه المركّبات في المجموعات المستضعفة وظيفية أساسية في التصوّر الذاتي في تحديد الردّ على السلوك العنصري المؤذي. كلما شعر الإنسان المستضعف 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 أن تحضر شخصية مؤثرة (الآخر المهم بالنسبة لنا) تكون رائدة لسيرورة التغيير في الوعي: كلنا متأثرون من أشخاص آخرين مهمّين في حياتنا؛ أقوالهم وسلوكياتهم تقنعنا بإعادة ترتيب قلوبنا التي أنشأنا 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 يؤثّر على مفاهيمهم وسلوكهم حيال العنصرية والتمييز.

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

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

⁴ Stevenson Fergus and Marc A. Zimmerman (2005), "Adolescent Resilience: A Framework for Understanding Healthy Development in the Face of Risk", Annual Review of Public Health, v. 26, pp. 399-419.

سيرورة ذهنية وسيرورة نفسية عاطفية

يحدث في دخيلة الإنسان تفاعل دائم بين معايير عدّة: المنطقي، العاطفي، المادي وغيرها. فنحن نفر عادة من حالات معيّنة تسبب لنا منطقيًا وعاطفيًا شعورًا بالنفور أو الخوف. هكذا هو النفور الذي نشعر به حيال شخص عنصري، هكذا أيضًا نفور العنصري من ضحيته، الآخر المختلف. سيرورات ذهنية تحصل لدى الإنسان من خلال الربط الدائم بمشاعرهم: نحن قادرون على تذويت رسائل فقط بشرط أن تتفق معها عقليًا وعاطفيًا.

المكوّن العقلي والمكوّن العاطفي ينبغي أن يعملوا معًا لغرض تغيير المواقف: المحاضرات المحكمة 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 أيضًا شعورية.

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 جاهزًا لاستيعاب وتعلّم المعلومات الجديدة.

لا تتجسّد العاطفة في إطار الصف، فقط عندما يدير المربي الصف من خلال فعاليات الديناميكا المجموعية التي يُسمى عادة، حصّة التربية؛ كل خطوة لي كمرّب وكل حركة جسد، كل طريقة تحدّث أو حركة تلقائية. تشكل تعبيرًا عاطفيًا بشكل مباشر أو مستتر من ناحيتي يُثير مشاعر معيّنة لدى التلاميذ. كلما وعيت أكثر كمرّب لتأثيرات طرق تعبيرية، لحديثي، ولسلوكي العام في الصف. هكذا أكون أقرب لنفسي وأدرك أي رسائل علنية أو مستترة أمرر للتلاميذ.

كمرّبين، يكون للوعي للسلوك الذي ننقل عبره مشاعرنا أهمية كبيرة جدًا في حالات كشف مظاهر التمييز والعنصرية في إطار الصف وهي حالات متطرفة في العلاقات البين. شخصية.

مبادئ علم التدريس السلوكي - الاستدلال السلوكي

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

مبادئ الاستدلال السلوكي تُعنى بردود الفعل المرغوبة من المعلم فيما يخص "هنا والآن" في الصف والتي تُفضي في نهاية الأمر إلى سيرورة تغيير مواقف وسلوكيات التلاميذ. 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 يصمت حيال سلوك أو قول عنصري ومميّز. فإنه يرسل بذلك رسالة ما إلى تلاميذه. تفسير التلاميذ لصمته يُمكن أن يكون كالتالي: "لا يريد التدخل... يوافق مع القول أو مع السلوك العنصري؛ ليس لديه الطاقة

ليتناقش مع السلوك أو القول؛ يخشى أن يُفسّر دفاعه عن الضحية كتأييد لها؛ هو لا مبالٍ ولا شيء يُثيره؛ هو متمحور في عملية التعليم ولا شيء مما يحدث في الصف يعنيه“، وهكذا. أي أن الامتناع عن الرد يجرّ وراءه تفسيرات كثيرة من جانب التلاميذ وعليه، فإن الامتناع لا يبث رسالة واضحة. من هنا فإنه حتى لو كان المعلم غير واثق بالردّ المطلوب . عليه أن يردّ على نحو ما حتى يكون واضحا للطلاب موضعه بالنسبة لما حصل.

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

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

رسم خارطة علاقات القوة: يعرف المعلم الخارطة السوسيومترية (القياس الاجتماعي) لصفّه . من هم التلاميذ الروّاد، من هم الروّاد في المضايقات وفي التفوّه بأقوال مميّزة تجاه المستضعفين في الصف. وهو يعرف أيضا من هم كبوش الفداء الدائمين في الصف. إن سيرورات التغيير في الخارطة السوسيومترية وفي أعقابها في علاقات القوة ممكنة في اللحظة التي يقرّر فيها المعلم أن يحسّن من موضع أكثر التلاميذ عرضة 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. معناه، إن السلوك المرغوب هو ذلك الذي يدعم الضحايا ولا يحوّل جُنّة 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 الوعظية: مقولات مثل ”مش حلّو أن 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، لكنها غير ذات قيمة كلما ارتفع الجيل وبدون أن يفهم التلاميذ لماذا عليهم أن يتصرفوا بشكل مغاير. هذا لا يعني أنه ليس من واجب المعلم أن يعبّر عن مواقف قيمية واضحة، بل من واجبه التربوية على قيم كهذه والتربية معناها أن يشرح وأن يمنح التلاميذ إمكانية المعارضة والنقد والتفكير والاستئناف.

تضامن وليس تنافس: كلما تم 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.⁵

بناء الحوار بين التلاميذ: في إطار تنافسي من الصراع وعلاقات القوة . لا يحدث حوار لأنه يهدد قدرة الجئاة على إحكام سيطرتهم على الخطاب المتداول. من هنا، فإن جزءا كبيرا من سيرورة بناء النموذج (إعطاء قدوة شخصية بشكل واع) من المعلم هو أن يجسّد ويشرح من خلال سلوكه ما معنى إقامة حوار بين بني البشر. القدرة على الإصغاء للغير والمختلف، حتى وإن لم يكن هناك توافقا معه، القدرة على احترام موقع 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 الصفّ فإن الأمر سيؤثر على سلوكهم بشكل عام.

سيرورة تأملية: في سيرورة تغيير السلوك هناك ووفق النظرية مرحلتان: الأولى تحصل وفق المبادئ التي تم تفصيلها آنفا؛ والثانية تحصل عندما نغرس في وعي التلاميذ مجرد حصول السيرورة، لكي يدركوا ما الذي يحصل، ويكتسبوا أدوات عمل ثابتة. السيرورة التأملية التي تُطلع في إطارها التلاميذ على ما يمرون به من سيرورات أساسية في معالجة سلوكيات وأبعاد عنصرية. السيرورة التأملية التي تُسمى أحيانا ما فوق الذهنية (التفكير في التفكير) . ينبغي طبعاً أن تكون متناسبة مع الجيل ومع حالات الصراع التي يواجهها المعلم.

معالجة سلوكيات وتفوّهات مُميّزة وعنصرية 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. إنه مهارات يستطيع كل مدرّس أن يطوّرها خلال عملية التدريس.

كلما تحقّق تناسبا أكبر بين سلوك المعلمين المختلفين في الصف ذاته، هكذا تتحسن أكثر العلاقات بين التلاميذ أنفسهم. المثابرة هو جزء من سرّ نجاح المواجهة العنيدة مع العنصرية والتمييز. فقط على أساس المواجهة مع الواقع القريب من الصفّ يُمكن بالموازاة . أو في وقت لاحق . مواجهة الآخر والمختلف الجرد.

⁵ ينصح أن تقرأ كتاب إليوت أرونسون: "لم يتبقى من نكره. عن العنف في المدارس.

معضلات أمام عملية التربية التي تسعى ضد كل أنواع التمييز والعنصرية

المعضلة الأولى: مسألة الوقت والتوجّه المُهمّي

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

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 للمعلّم 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 متفرّغين أكثر للتعلّم. لأن الآخر (المعلّم) ذا الأهمية والمرجعية 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 سيرورة التعلّم وكان الوقت المخصص لذلك أكثر نوعيّة. هذا لأن الآخر ذا الأهمية . وهنا المعلم . ربط بين السيرورات العاطفية والذهنية للتلاميذ وجعل تجربة التعلّم أكثر حيوية.

المعضلة الثانية: مسائل تتصل بمهنية المعلم وقدراته

الاعتقاد أننا بحاجة إلى سنوات عدة من التأهيل لغرض العمل التدريسي ما هو إلا وهم لأن المعلم الجيد يتعلّم من أخطائه هو. مهنة التدريس هي تطبيقات للعلاقات الإنسانية بين صاحب سلطة وبين تلاميذه. إذا تمتّع المعلم بالقدرة على إقامة حوار داخلي وحوار تعلّمي مع زملائه، ينتفي في إطاره الخوف من التحدث عن صعوبات وأخطاء وتحليل نجاحات . فإنه يكون وضع قدميه في الطريق الصحيح.

يشكل الحوار التعلّمي بين الزملاء أداة لتفسير سلوك المعلمين في عملهم المهني وسلوك التلاميذ في حالات معيّنة. تبدأ عملية التأمل من الموضوع الذي أشعر فيه أنا كمعلّم بأنه عليّ أن أفحص مع زملائي إذا ما تصرفنا بشكل صحيح وإذا ما كانت هناك طرق بديلة للردّ في حالات معينة. هناك موديلات عديدة للتعلّم من خلال التأمل المهني لدى طواقم المعلمين لكن في طواقم ليس فيها موروث لتعلّم تأملي . تكون الخطوة الأولى اختيار زملاء أستطيع أن أعتمد عليهم وأعتبرهم آخرين ذوي أهمية بالنسبة لي، أشعر أنني أستطيع أن أفتح معهم حوارا ألقى فيه إصغاء وتعاطفا تجاهي وكذلك قدرة على تقديم الملاحظات والإضاءات. في نهاية الأمر، فإن سيرورة تعلّم تأملية مهنية بين المعلمين هي نوع

من إعطاء القدوة لمعنى الحوار في الصف: إذا كنتُ كمعلم غير قادر على إقامة حوار مع زملائي، كيف يُمكن أن أتوقع حصوله بيني وبين تلاميذي في الصف؟

إن ما يحدد قدرات المعلمين في نهاية الأمر على التعامل مع المواجهات مع التلاميذ في الصف على خلفية التمييز والعنصرية هو ثقتهم بقدرتهم على إحداث التغيير: الثقة بأن سلوكيات التلاميذ قابلة للتغيير. ليس لأنهم تلاميذ بل لأنهم بنو آدمين. المعلم كرائد للتغيير، كآخر ذي أهمية، قادر على إيجاد الطريق الأفضل للتغيير من خلال الإدراك بأنه قد يُخطئ مرات كثيرة. إلا أن الأخطاء هي جزء من الاتصال البين. شخصي. عندما يثق المعلم بقدرته معنى ذلك أن التعلّم من أخطائه يندرج ضمن قدراته. عندما يثق المعلم بتلاميذه معناه أنه يثق بقدرته على التأثير وإن لم تكن وتيرة التأثير متساوية بين الجميع أو جاءت بين كَرّ وفرّ، إذ أن بني البشر هم ذوو وعي صراعي، إذا صح التعبير، وليس تصاعدي، وعي فيه ثغرات و “ثقوب سوداء”.

الشخص الذي يرى في نفسه مؤثراً على الآخرين، يعرف أن تأثيره محدود الضمان. مرات كثيرة لا نرى نحن كمعلمين نهاية السيورة مع تلاميذنا. لا نعرف ما إذا كنا أثّرنا وغيرنا بشكل واضح. فالتلاميذ يواصلون نموهم وينسوننا مرات كثيرة حتى وإن ذوّتونا كأشخاص مهمّين بالنسبة لهم. المعلمون الذين يُدركون ذلك هم الأكثر تأثيراً على وعي تلاميذهم لأنهم يقومون بعملهم من خلال التواضع في تقييم قدراتهم، ومن إدراك أن سيورة تغيير الوعي هي سيورة طويلة ومركبة وليس لها مسار ثابت.

المعضلة الثالثة: مسألة المنهجية

كما أوضحنا آنفاً، كلما شهد الصف سيورة تعلّم أقلّ تنافسا وأكثر مُشاركةً بين التلاميذ أنفسهم فإن تطوير التضامن والحوار يُعَيَّر للأفضل لعلاقات القوة. مع هذا، وفي أحيانا كثيرة، لا يمتلك المعلمون مهارات تربية مشتقة من منهجية تدريس كهذه. المعلم الذي لم يتعلّم منهجيات تدريس بديلة في صفّ كبير ولا يعرف منهجيات كهذه، يستطيع أن يبدأ عملية التغيير بخطوات محسوبة وأن يختار لنفسه الأدوات التي تناسبه في كل حالة. مثلا، إذا لم يكن معنيا بتطوير قدرات التلاميذ لإقامة حوار بين بعضهم البعض لمعرفته أنهم معتادون (وأنا أيضا) على التدريس الوجيهي، أستوضح مع نفسي ما هي الخطوات المناسبة لغرض تحقيق هذا الهدف: هل أطلب إليهم القيام بالعمل 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 وتديبا على الحوار.

على أي حال، هناك قاعدة ثابتة في سيورات التغيير وهي أنني لا أستطيع تغيير الآخرين قبل أن أعَيّر وعيي أنا. لأنني أنا، أيضا، أخاف من هذه التغييرات. مثلا لأنني أعتبرها استئنافا على سلطتي كمعلم. أراني ملزما باعتماد سيورة تغيير تكون متناسبة مع قدرتي على السيطرة على الوضع في الصف.

سيورات 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”. سيورات التغيير ليست بأي شكل من الأشكال على نسق “كل شيء أو لا شيء”، أو حالات نتيحتها 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 سُبل العمل الممكنة أمام المعلم في مواجهة العنصرية والتمييز في الصفّ. واضح لنا أن المقال غير قادر على توفير كل الإجابات بخصوص هذا الموضوع المركّب. إلا أنه يستعرض المفاهيم السائدة حاليا في هذا المجال ويحاول أن يُعطي وجهة نظر مغايرة. نعرف مدى الصعوبات في بداية طريق مواجهة معارضة التغيير بين الطلاب ومدى مسؤولية المربيّات والمربيّين 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 نخطّ الخطوة الأولى.

ملاحظه: السوسيو مترية (القياس الاجتماعي) - هو دراسة كمية للخصائص السيكولوجية والعلاقات الاجتماعية المتبادلة بين أعضاء جماعة ما. يعد القياس الاجتماعي من التقنيات الهامة التي تستعمل الاختبارات في مجال العلوم الإنسانية والاجتماعي، ويرجع الفضل 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 المقياس على توجيه مجموعة من الأسئلة إلى أفراد المجموعة قيد الدراسة، والطلب من كل فرد تحديد أعضاء الجماعة التي يرغب في أن يشاركوه نشاط ما (سلم الجذب)، ثم يحدد الذين لا يرغب في مشاركتهم (سلم النفور).

الترجمة: مرزوق حلبي
التصميم الجرافيكي: أوسو بايو

تصوير صورة الغلاف: كيت تير هار

جمعية حقوق المواطن. قسم التربية

شارع بنيامين 75، تل أبيب 65154

الهاتف: 03-5608185، الفاكس: 03-5608165

البريد الإلكتروني: education@acri.org.il

جميع الحقوق محفوظة © لجمعية حقوق المواطن. قسم التربية.

