مجلة الفكر النقدي
والتطبيق العملي
مطبعة جامعة ولاية آيوا الرقمية وكلية التربية

المجلد 6
الاصدارة رقم 2 *ممارسات العدالة الاجتماعية اليومية* المقال رقم 7

حول القومية والتعددية وتساؤل المربّين الحثيث عن هويّاتنا الثقافية

شوشانا غوتسمان

لمتابعة هذا الموضوع وأعمال أخرى:
http://lib.dr.iastate.edu/jctp/vol6/iss2/

هذه المقالة مقدمة لك مجاناً مع الوصول المفتوح عن طريق Digital Repository @ Iowa State University، حيث تم الموافقة على ادراجها ضمن مجلة الفكر النقدي والتطبيق العملي من خلال المحرر المخول لـ Digital Repository في جامعة آيوا.

مجلة الفكر النقدي والتطبيق العملي
2017، مجلد 6، إصدارة 2، ص103-113

حول القومية والتعددية وتساؤل المربّين الحثيث عن هويّاتنا الثقافية

شوشانا غوتسمان
هارت بيت Heartbeat[2] | جوقة جمعية الشبان المسيحية في القدس

تركز هذه الدراسة - تأملات مُزاوِلة المهنة، وهي المؤلفة - على التحديات التي تواجهها مؤسسات «الحوار بالمواجهة» وتعليم الموسيقى، وعلى إمكاناتها في إسرائيل وفلسطين باستخدام أسلوب «الموسقة» *(Small, 1995)* والبرمجة الحوارية، وذلك لتدارُس، ومناقَشَة، والتفكير في دور وجدوى الأعياد الوطنية الإسرائيلية والفلسطينية، والتي هي دلالات تبني الهوية الجماعيّة والفردية في تضاد متنافر بشدّة مع بعضها البعض. وبولوج مساحة الضعف تلك فإننا كمربّين غير معفيّون من البحث الداخلي والنقدي لفهم الذات وفهم المجتمع في خضمّ التخطيط التربوي والتعليم.
فباستكشافنا لـ «قلب المهمّة التربوية» *(Palmer, 2010, p.50)* بأساسيّاته التي تتضمّن «كيف نعرف ما نعرفه؟» و«ماذا يضمن أن ما نعرفه هو الحقيقة؟»، نستطيع جماعيّاً أن نستكشف من خلال «الموسقة» ما وراء المعطيات الواقعية، وفي ذات الوقت نختلق معاً مواقع جديدة للإمكانيات *(hooks, 1994)* في خضم السعي إلى المساواة في التعليم ورفع جودته.

كلمات مفتاحية: التعليم التحَرُّري | تعليم الموسيقى | تحويل النزاعات | القومية | الهوية

تتغذى المخاوف الشخصية التي يجلبها التلاميذ والمُعَلّمون إلى الغرفة الصفّية على حقيقة أن جذور العملية التربوية تغرق عميقاً تحت تربة يملأُها الخوف، «والتربة» التي أقصدها هي ما نذكره نادراً: الصيغة السائدة للمعرفة لدينا، وهي صيغة يُرَوَّج لها بعنجَهِيّة تجعل من الصعب رؤية الخوف الذي تخبّؤوه، حتى نتذكّر بأن التكبّر يُخفي خلفه الخوف. وتنشأُ صيغة المعرفة من الطريقة التي نجيب بها على سؤالين في صلب المهمة التربوية: كيف نعرف ما نعرفه؟ وماذا يضمن أن ما نعرفه هو الحقيقة؟ من شأن أجوبتنا أن تكون ضمنيّة إلى حد كبير، بل وحتى لاشعورية، لكنها تُنقَل باستمرار بالطريقة التي نُعَلّم فيها ونتعلم.

- باركر پالمر (2010، ص.50)

بسؤاله البسيط «كيف نعرف ما نعرفه؟» و«ماذا يضمن أن ما نعرفه هو الحقيقة؟»، فإن پالمر يقدّم لنا تحدياً - ثورياً ومحفزاً للتفكير - للبنية الهرمية المعاد صياغتها والمفروضة على المُربّين، لتصبح شموليّة ومتكاملة بلا تساؤلات.
وفي معرِض التحقيق في كيفية بناء ذلك الدافع وكيفية اتصاله بالنزعات الشخصية التي تعتمد على فهم الذات والخوف من الولوج إلى منطقة ضعفٍ أمام تلامذتنا وزملائنا، فإننا نستكشف «قلب المهمّة التربوية» (Palmer, 2010, p. 50) من أساسِها.
وعلى الصعيد الشخصي، كمربّية، عندما واجهت مواقف تربوية في المجهول، والشك الذاتي، كانت استكشافات پالمر الفلسفية قد غذّت من تَقَبّلي لعدم المعرفة، وفي نفس الوقت دَعتني إلى السعي الحثيث نحو طرح أسئلة أفضل وليس البحث عن أجوبة بالضرورة. وبذلك، استلهاماً مِمّا كتب پالمر، نُعلن نقطة الانطلاق نحو استكشافنا الحالي.

---

* يمكن توجيه المراسلات إلى شوشانا غوتسمان على shoshibee@gmail.com

إن ما يتحدث عنه پالمر هو من بقايا التعليم التقليدي حيث يكون المعلّم صاحب كل العلم والمعرفة، ويكون التلميذ مبتدئاً أجوف منتظراً معلّمه أو معلّمته أن تزيده من المعارف (Dewey, 2007; Freire, 1970). ورغم ذلك فإنني أعتقد أن «حاجة» المُربّي لأن يكون خالياً من الشكّ المعرفي وأن يكون معصوماً من الخطأ في كل جوانب المعرفة والفهم، بأن ذلك لا يُعطّل فقط الطبيعة الحواريّة للتّعلُّم الأفقي (Freire, 1970) من التلاميذ ومعهم، مُعَمِّقاً الهرمية التعليمية التي تخلِق نُظُم الاضطهاد الموجودة في المجتمع، بل وأيضاً يحْبِس الحاجة التحوليّة الشديدة إلى المربّي للنّظر إلى جوهرِه وإلى التساؤل والتّجلي الذاتي. فمن أجل خلقِ مساحات تعليمية تحريريّة (1994) مثلما تقول bell hooks[1]، فإن المربّين لا يُعْفَون من البحث الداخلي والنقدي من أجل فهم الذات والمجتمع، بل نُشَجّعهم على ذلك سعياً نحو المساواة في التعليم ورفع جودته.

إن قول پالمر يتحوّل متجاوزاً السياق العام ضمن التعليم، إلى سياق خاص جداً: التفكيك والتحليل، وإعادة النظر، وإعادة تعلّم الدّور الذي تلعبه القومية والهوية في حياتنا وفي التعليم، ليس كمكان للتعلّم فحسب وإنما كمساحة نتعلّم فيها أن نحيا. ولعلّنا نفرض بأن ذلك يشمل التعليم الموسيقيّ، فالتعليم الموسيقيُّ على أية حال ليس تعلّم العزف على آلاتنا الموسيقية وتعلّم قراءة النوتات الموسيقية وحسب، فهو بالإضافة إلى ذلك تمرين لإطلاق متنفّسِنا التعبيري والذي من خلاله نعبّر عن أعماق ذواتِنا، سواء كأفراد أو كجماعة، بينما نستكشف كيفية ترجمة ابداعات الآخرين. وعندما نولج إلى عالم الإبداع في المساحات الموسيقية، فإنه يتوجّب علينا كمربّين تناول التساؤلات حول المضمون، والبنية، والتربية.

عندما نبني مساحات للتعليم في الموسيقى، يجب أن نضمّن «تواضعنا اتجاه منظورنا الخاص وقدرتنا على الاستماع إلى وجهات نظر الآخرين» (Allsup & Shieh, 2012)، وذلك بدأً من نوع الموسيقى التي تقتحم تلك المساحة وحتى الظروف الواقعية والتقاليد الموسيقية لتلاميذنا، فهذا «الوعي الواسع» كما يكتب Maxine Greene (1995) يُمكّن المُربين في المساحات الموسيقية من التساؤل بمعيّة تلاميذهم عن ما يُعتبر غير قابل للجدال، ولإعادة تخيّل ما يظنّونه دائماً، أو بكلمات پالمر: «الإفلات من الشلل الذي يسببه الخوف والولوج إلى حالة من الرضا والسماح، حيث لا تهددنا المواجهة مع الآخر وإنما تُغني عملنا وحياتنا» (Parker, 2010, p.57).

تأملات حول عيدين وطنيّين على أرض واحدة

في الربيع الماضي، حاولت كلّ من مؤسستي اللقاءات الموسيقية-الحوارية التعليمية واللّتين أعمل معهما أن يتناولا هدف ودور الأعياد الوطنية الإسرائيلية والفلسطينية في المجتمع وذلك بمعيّة الموسيقيين الشباب والمغنّين، وكذلك تناول الحوادث المأساوية التي كانت السبب وراء خلقِ هذه الأعياد الوطنية وطرح تساؤلات حول كيفية وسبب بناء هذه المناسبات للهوية الفردية والجمعيّة بشكل متنافر غير قابل للتوفيق بينها، ومن بين هذه المناسبات: الهولوكوست، أو يوم هاشواه (وعلاقته بيوم الذكرى «يوم هازيكارون عند الاسرائيليين اليهود، ويوم الاستقلال الإسرائيلي «يوم هاأزماؤوت») والنكبة، أو يوم النكبة بالنسبة للفلسطينيين (وعلاقتها بيوم الأرض وبيوم النكسة).
كان علينا أنا وزملائي قبل تنفيذ البرنامج أن نستكشف هذه التساؤلات بأنفسنا وننظر ملياً في ماهية دورنا ونزعاتنا الشخصية كمربّين عند التحقيق في هذه المواضيع فيما بيننا، وما بين تلامذتنا. وكان علينا أن نسأل أنفسنا مبدئياً: «كيف نعرف ما نعرفه؟» و«ماذا يضمن أن ما نعرفه هو الحقيقة؟»

---

[1] بيل هوكس bell hooks هو الاسم المستعار للمؤلفة والناشطة الاجتماعية والمدافعة عن حقوق المرأة Gloria Jean Watkins حيث تُصرّ على كتابة اسمها بالأحرف الصغيرة (bell hooks. (n.d.). In *Wikipedia*. Retrieved October 1, 2016, from https://en.wikipedia.org/wiki/Bell_hooks#cite_note-pen-name-1)

[2] تخلق هارت بيت Heartbeat (heartbeat.fm/) مساحات وفرصاً للعازفين الفلسطينيين، والفلسطينيين حاملي الهوية الإسرائيلية والإسرائيليين اليهود على السواء، لبناء الوعي النقدي والاحترام والثقة، في حين تقوم بتسخير أدوات الأ-عنف من أجل التغيير الاجتماعي والتعبير عن الذات. ف

جوقة جمعية الشبان المسيحية YMCA في القدس (ymca.jerusalemyouthchorus.org/) هي برنامج كورالي وحواري لتلاميذ المدارس الثانوية الإسرائيليين والفلسطينيين من شرقي القدس وغربها، موفراً المساحة للشباب لينمو معاً في الغناء والحوار.

تستحضِرُ الأعياد الوطنية الفلسطينية والإسرائيلية الذاكرة الفردية والجمعيّة والمآسي بطرق مختلفة بالنسبة للإسرائيليين والفلسطينيين، فكلا الشعبين يبنيان معرفتهما بتلك الأحداث إمّا من خلال الاستنساخ الثقافي-الاجتماعي أو من خلال النظام المدرسيّ، بينما لا يتعلّمان أو حتى يسمعان عن الرواية التاريخية «للآخر» على الإطلاق.
فباستثناء القليل من المدارس ثنائية (القومية واللغة) الموجودة في إسرائيل، مثل مدارس «يداً بيد»[3] وروضة Waldorf kindergarten عين بستان[4]، فإن النظام التعليميّ الإسرائيلي للإسرائيليين اليهود والفلسطينيين حاملي الهوية الإسرائيلية يتميّز بالفَصل، ناهيك عن الفصل الكامل بين الاسرائيليين اليهود عن الفلسطينيين حاملي الهوية الإسرائيلية في القدس الشرقية والضفة الغربية وغزة (Shuttleworth, 2014; Kalinski, 2016; Black, 2014)، ممّا يخلق وضعاً لا يتعلّم فيه غالبية صغار السن من الإسرائيليين والفلسطينيين عن تواريخ بعضهم البعض المأساوية والمتداخلة، مِمّا يمنعهم من التعاطف مع المآسي المُهلكة «للآخر» (Zeveloff, 2013). وجذر ومدى هذه الظاهرة عميقان جداً في كلا المجتمعين، يُعززهما الخوف، والظلم المُمَنهج، والعنف الثقافي (Galtung, 1990)، وثقافات الصمت (Freire, 1970)، والنزعة العسكرية، وبالطبع: القومية، بالإضافة إلى أن التساؤل أو التفكير النقديّ حول هذه الأعياد الوطنية بشكل عام هو أمر غير مُقبول، حيث يعود ذلك إلى الخوف والإنكار والافتقار إلى الدعم.

تحديات في تناول الصراع بين الجماعات في النظام التربوي

كيف للمُعلّمين الذين مازالوا يناضلون من أجل المزيد من الدعم من وزارة التعليم الإسرائيلية[5] (Kashti, 2014) - من منظور تربويّ - أن يكونوا على استعداد لتدريس تاريخ «الآخر» بدون الحصول على إعداد تدريسيّ لموضوع حسّاس كهذا؟ وإن عدنا خطوة واحدة إلى الوراء وتساءلنا: هل يعترف المربّون الإسرائيليون والفلسطينيون، كأفراد، بالمناظير المختلفة للتاريخ؟ هل حظو بالوقت والدعم اللذان يمكّناهما من التساؤل عن ماهية الدور الذي تلعبه المناسبات الوطنية في تشكيل وإعادة تشكيل هوياتنا الفردية والقومية؟ هل حظو بالفرصة لأخذ التالي بعين الاعتبار: اذا استخدم بلد ما القومية لبناء الهوية، فهل بمقدور «وطنيّتين اثنتين» أن يتواجدا في نفس المساحة بشكل متساو، خصوصاً أن كلتاهما تتواجدان في الحقيقة على نفس الأرض؟
بحسب الدراسة الأنثروبولوجية التعليمية «مشاهد من الحياة المدرسية» (Yaron & Harpaz, 2014) حول المدارس الإسرائيلية العادية اليهودية العلمانية، والتي تناولتها صحيفة هآرتس في مقال في آب من عام 2014، علّق مدير مدرسة في مقابلة موضوعها نقاش الكراهية العرقية ضمن الثقافة المدرسية وتعقيدات معالجة هذه المشكلة، قائلاً:

«لا نقاش حول موضوع العنصرية في المدرسة ولربّما لن يكون في المستقبل»، معترفاً، ويُضيف: «نحن لسنا مستعدين للعملية الضرورية والمُتعمّقة طويلة الأمد. ومع أنني مُدرك للمشكلة باستمرار إلاّ أنها بعيدة عن الحلّ، وهي تنشأ من البيت أولاً ومن المجتمع والجمهور، ومن الصعب علينا التعامل معها. وعليك أن تتذكر أن السبب الإضافي لكونها مسألة صعبة هي حقيقة وجودها بين المُعلمين أنفسهم. فقضايا مثل «كرامة الإنسان» أو «الإنسانية» تخص في كل الأحوال اليسار، وكل من يخوض فيها يُعتبر «ملوثاً».

---

[3] «يداً بيد: مركز التربية العربي اليهودي في إسرائيل» يُدير ستة مدارس ثنائية القومية واللغة في القدس والجليل ووادي عارة ويافا وحيفا والطيرة-كفار سابا، حيث يعمل على بناء مجتمع مشترك يضم الجميع في إسرائيل، وتعترف به وزارة التربية والتعليم في إسرائيل. (https://www.handinhandk12.org/)

[4] عين بستان (بمعنى ينبوع) للتعليم العربي اليهودي يُدير روضة ثنائية القومية ومتعددة الثقافات، وكذلك فصولاً دراسية (الأول والثاني) في الجليل الأسفل. والروضة معتمدة أيضاً من قِبَل وزارة التربية والتعليم الإسرائيلية، برغم أنها واجهت صعوبات في الحصول على اعتماد الوزارة للصفوف الدراسية الأول والثاني (www.ein-bustan.org/). (Kashti, 2013).

[5] من المهم أن ندرك أن المدارس تطبق أنظمة منفصلة تحت وزارة التربية والتعليم الإسرائيلية، وذلك حسب العرق والدين. ويختلف أحياناً المنهاج الدراسي المُدَرَّس في هذين النظامين التعليميين المختلفين، وأحياناً أخرى يكون المنهاج متشابهاً. (Dattel, 2014)

بالإضافة إلى ذلك، يطرح المؤلف المشارك «يارون» تساؤلات حول دور النظام التعليمي في تناول هذه القضية وحول ما إذا كان هذا النظام التعليمي قادراً أو حتى مُهتماً بذلك.

يكتب أور كاشتي، مؤلف التقرير:

أقلُّ ما يوصف به الكتاب هو أنه «قالب للموازين» وخصوصاً في الوقت الحالي (خلال عملية الرصاص المصبوب . الحرب الثانية بين إسرائيل وغزة) بعد مظاهر العنصرية العلنية والكراهية تجاه الآخر والتي ظهرت في البلاد في الشهر الماضي تقريباً. ولعلّ استخدام عبارة «ظهرت» غير صحيح ها هنا حيث أنها توحي بعنصر المفاجأة في حِدّة الظاهرة، حيث تُظهر توصيفات يارون لما رآه في المدرسة بأن تلك الكراهية مُكوِّن أساسي ويوميّ بالنسبة للشباب وجزء هامٌ من هويتهم، فيصِف يارون الكراهية بلا منظار وردي أو أي محاولة لتصويرها كدلالة على «الوحدة» الاجتماعية. فما كان يرصده هو عبارة عن كراهية صريحة. ويَظهر استنتاج واحد من الدراسة وهو القدرة والرغبة الضئيلتان للغاية للنظام التربوي على التعامل مع المشكلة.

ليس كل المربّين لا مبالين أو غير فاعلين، فثمّة بالطبع معلمّون وغيرهم في الحقل التربوي مِمّن يتبنّون أسلوباً مختلفاً حيث يجرؤون على تحَدّي النظام التعليمي، ولكنهم أقليّة. ويعمل المَنْطِق الداخلي للنظام التعليمي بشكل مُغاير.

تعاني بدورها المدارس الفلسطينية التابعة لوزارة التربية الفلسطينية في الضفة الغربية والقدس الشرقية من مجموعة كبيرة من المشاكل، ناهيك عن قدرتها على تناول الأسباب الجذرية للصراع الإسرائيلي-الفلسطيني في المدارس. وهذه المشاكل تشمل الأجور المنخفضة للمعلّمين، مِمّا يجبرهم على اتخاذ وظيفة ثانية من أجل تغطية تكاليف المعيشة الأساسية، وهو ما يحول دون إمكانية إعداد وتحضير المعلّمين ودعم التلاميذ بعد انتهاء الدوام المدرسي. وأضف فوق ذلك العنف المحيط بشكل دائم، والإحباط الذي تعاني منه الأسر الفلسطينية في مخيمات اللاجئين إلى يومنا هذا، والاحتلال أيضاً (Khalife', 2016). وبالإمكان ملاحظة الطابع الدوري للنزاع بين الجماعات في الأمثلة السابق ذكرها، مُعزّزة ومُغذاه من قِبل النظام التعليمي بوَعيهِ أو بغَير وعْيِه، حيث يكون «التعليم جزءاً من المشكلة وليس جزءاً من الحلّ، لأنه يساعد في تفريق الجماعات واستِعدائها سواء بشكل مقصود أو غير مقصود» (Bush & Saltarelli, 2000, p.33).

هل من شأننا نحن المربّون أن نتحرر من مآسينا الشخصية والجمعيّة أثناء وضع الخطط التربوية وأثناء التعليم، خصوصاً كونَنا نُدرِّس وسَطَ نزاع بين جماعات؟ ما التقدّم الذي من شأن المعلّمين احرازه خلال تناولهم لهذه المسائل الصعبة أثناء افتقارهم للدعم من قِبل النظام التعليمي الأشمَل، خصوصاً عندما يضمن نظام التعليم المُنفصل وقوع الاّ-مساواة والدونيّة والصور النمطية، كما يَدَّعي بوش Bush وسالتاريللي Saltarelli .

احتضان الهوية القومية للمُربّي ومواطن ضعفه

في لحظة معينة ونحن في مكان ما، بعيدٍ عن بلدنا... يستولي علينا خوف غامض ورغبة غريزية في العودة إلى الحفاظ على عاداتنا القديمة... في تلك اللحظة كأن فينا حمى، لكن مسامنا مفتوحة، حتى أن أبسط لمسة تهزّنا من الأعماق، حتى نَمُرَّ عبر شلال من الضوء، وحينها نصل إلى الخلود.
– ألبير كامو (1963، ص. 13-14)

من ناحية برامج التعليم غير الرسمية التي أعمل معها يكون لدى المربّين عادة فرصٌ أكثر، ومساحة، ودعم، والذي يُمَكّنهم من طرح تلك الأسئلة الصعبة وتدارُسِها، فهذا هو جوهر عملنا مع الموسيقيين والمغنيين الفلسطينيين والإسرائيليين الشباب.

ومع ذلك فإنه لا توجد في هذه المرحلة «طبعة زرقاء» – أي مخطط أوليّ – يُملي إمكانية التعامل مع هذه القضايا حتى فيما بيننا، وبصفتي مُزاوِلة في مجال تعليم الموسيقى وبناء السلام وحقوق الإنسان لسنوات عديدة، فإنه من الواضح أن هذا المقطع العرضي متعدد التخصصات لا يزال في مراحله الابتدائية. وبلا شك يُؤثِّر كفاح المؤسسات المستمر للحصول على التمويل على النواحي التي يجب أن تركز فيها طاقاتها (Braunold, 2016).

ببساطة، تُعَد كمية البحوث والموارد التعليمية - والتي يمكن نظرياً أن تساهم في دعم هذه البرامج - قليلة. أضف إلى أن القاعدة الأساسية هي الفصل العنصري وتكرّر «المناهج المخفية» (Freire, 1970) التي تشجع الوضع الراهن الذي يتّسم بعدم المساواة والظلم، وقابلية هذه البرامج لإهمال النهج والمنظور النقدي، وكل ذلك يعكس صورة عن الهياكل النظامية العميقة للصراع والظُّلم داخل المجتمع.(Gooding, 2016; Lazarus, 2015)

يقوم الموسيقيّون ومعلّمو الموسيقى باستخدام الموسيقى كأداة تحويلية يمكن رؤيتها وسماعها ومشاركة تأليفها والتعلّم معها ومن خلالها، وفي نفس الوقت لا بد من أن نكون على دراية تامة بمخاطر الهيمنة والاستيلاء الثقافي والتطبيع (Silver, 2014) وقوة ديناميّات السلطة خلال الموسقة (Small, 1995) والتأليف المشترك. لقد وجدت نفسي أناضل داخلياً إلى جانب زملائي الرائعين خلال ساعات العمل الشاقة واثناء الاجتماعات لإعداد البرامج. كيف لنا أن نسلّط الضوء على حالات مختلفة من الاختلاف التربوي في موضوعات القومية والامتيازات والهيمنة والهوية، وفي المقابل العمل على تمكين «نقاط القوة المحتمل استغلالها» (Hooks, 1994) لاختراق ازدواجية «التمييز بين القاهر والمقهور» (Freire, 1970)، وأيضاً «نحن» مقابل «الآخر»، وبما أن البرنامجين يستخدمان الموسيقى كأداة للنشاط الاجتماعي، فما هو الدور الذي يمكن أن تلعبه الموسيقى أو «الموسقة» (Small, 1995) من خلال هذه المسيرة التحويلية؟

وانطلاقاً من هذا الحديث، بدأنا نفكر في إمكانيات ازدواجية القومية الإسرائيلية-الفلسطينية من خلال كتاب مشترك بين الكاتب بشير بشير وعاموس غولدبرغ (Amos Goldberg) عنوانه «أحداث المحرقة والنكبة: الذاكرة والهوية القومية والشراكة اليهودية العربية». حيث يستكشف هذا الكتاب المشترك كيف صارت المجتمعات الإسرائيلية والفلسطينية متشابكة، وإن كان بشكل غير متساوٍ، أكثر من أي وقت مضى، وكيف من شأن التعلّم التشاركي والتجربة التشاركية للشعبَيْن حول الأحداث الصادمة التي بنت هويتيّ الشعبين، وحول المحرقة والنكبة، أن يؤثر على المستوى الحالي للتمييز والانفصال بين الشعبين، والاحتلال، والصراع الحالي. كما يدعو الكاتبان بشدة إلى استخدام «مفردات أخلاقية وسياسية جديدة» (lecture, March 27, 2016) لفهم ما كان يحدث خلال العشرين سنة الماضية في إسرائيل/ فلسطين وضمن عقلية الناس الحالية من خلال العودة إلى واقع عام 1948[6] بدلاً من 1967 [7]، وتوضيح للحقائق حول أرض الواقع.

ومن أجل التعلّم وتبني هذه اللغة الجديدة، فإنه يتوجب على كل من الإسرائيليين والفلسطينيين أن لا يتعلّما ويعترفا بالأحداث الأكثر كارثية بالنسبة «للآخر» وحسب، وهي المحرقة والنكبة، بل ويتعرفا عليها من خلال عملية تعلم عميقة تتّسم بالمساواة أيضاً. وتعتبر هذه الرحلة التعليمية لإعادة تعريف الهوية القومية والوعي خطوة جديدة لبناء تفاهمات حول ثنائية القومية الفلسطينية-الإسرائيلية، والتي يمكن أن تؤدي إلى بناء المجتمعات المشتركة المبنية على المساواة. ومن خلال هذا الإطار بدأنا نتساءل عن كيفية الكشف عن، وفك تشفير، والتعلم مجدداً عن الأعياد الوطنية المختلفة كإحياء ذكرى الروايتين الفلسطينية والإسرائيلية. وفي الأساس كّنّا قد سألنا أنفسنا «كيف نعرف ما نعرفه؟» و «ما الذي يضمن بأن ما نعرفه صحيح؟»

يعاني المربّون الذين يتطرقون إلى هذه الموضوعات غالباً من خسائر عاطفية أيضاً نظراً لعدم سيطرتنا على ضعفنا فيما يتعلق بالمناقشة والتدريس حول هذه الموضوعات. وفي النهاية، وكما هو حال تلامذتنا، فإن لدينا جميعاً ذاكرتنا الجماعيّة الخاصة والمآسي التي شيّدت ملامح هوياتنا في الصراع الإسرائيلي-الفلسطيني. فكيف ينبغي لنا كمربّين مواجهة هذا الضعف أمام طلابنا؟
هل من العدل أن نُشارك مساحة الضعف هذه مع طلابنا؟ ضمن روايتي الخاصة، كان نضالي الشخصي خلال هذه الفترة الزمنية للتخطيط والتنفيذ التربوي أكثر من المعتاد. فكما يتبيّن كان قد وُلِد أبي قرب حيفا في عام 1956، وأنا حفيدة الناجين من المحرقة النازية. في اليوم الذي قمت فيه أنا وزميلي بزيارة متحف «بيت محاربي الغيتو» لتحديد أي المعارض يناسب تلاميذنا، واضطررت لمواجهة أحد الأماكن التي لا أحبها وهي متاحف الهولوكوست. وفي أحد المعارض، كان هناك عرض لبدلة عسكرية نازية جُعِلَت لتَقِف على هيئة إنسان.

---

[6] «حل الدولة الواحدة» هو طريق دبلوماسية أولى لحل الصراع الإسرائيلي-الفلسطيني من خلال انشاء دولة متحدة، أو فدرالية، أو كونفدرالية إسرائيلية-فلسطينية، وذلك في مكان دولة إسرائيل والضفة الغربية حالياً وربّما غزة أيضاً (Beauchamp, 2015)

[7] «حل الدولتين» هو طريق دبلوماسية أولى لحل الصراع الإسرائيلي-الفلسطيني من خلال انشاء دولتين مستقلّتين وهما إسرائيل وفلسطين، وذلك استناداً إلى حدود الخط الأخضر 1967، بالإضافة إلى تبادل للأراضي لأخذ المستوطنات بعين الاعتبار. (Beauchamp, 2015)

اقتربت من المعرض الزجاجي ونظرت بداخله ولاحظت على الفور جمجمة موت معدنية في وسط قبعة الزيّ النازي، بالإضافة إلى حلقة مرتبطة مع نفس الجمجمة المعدنية. وفي تلك اللحظات شعرت بالرعب والمرض عاطفياً وجسدياً. لا توجد كلمات يمكن أن تفسر نوع الألم الذي شعرت به. فكيف سأتحكّم بمشاعري وأحاسيسي خلال زيارة حقيقية مع تلاميذنا، حيث يجب أن نكون دعامتهم التي تُسندهم؟

كما أن زيارة قرى فلسطينية مُهجرّة عام 1948 مثل لفتا أو لوبيا، تخلق نفس مستوى اليأس المسكون. فخلال زيارتنا إلى لوبيا، كانت ثمّة لحظة أدركنا فيها أننا كنّا وسط مقبرة في القرية، وبالكاد لاحظنا في البداية بسبب النباتات البرية التي انتشرت على كامل الأرض لأكثر من 68 سنة. لقد حملت شعوراً بالذنب والارتباك والخوف من الكارثة التي أُرتُكِبَت على أيدي أبناء شعبي أثناء زيارتي لهذه القرى، والتي كانت في يوم من الأيام نابضة بالحياة. ومع ذلك، عندما تشارك في هذا النوع من العمل فإن هذه المشاعر لا تتعلق فقط بتاريخك وتاريخ شعبك.

ماذا عن ألم زملائي الفلسطينيين الذين وقفنا معهم في ظل «شجرة الزيتون الخالدة» (Darwish, 2013)، في مواجهة مأساتهم تاريخية الأعظم؟ كيف يمكن لي، أنا شوشانا، الأبنة اليهودية لأب مولود في إسرائيل، والمُعلّمة، أن أُحتمل واقع كل هذه الروايات؟ كيف يمكن لي، أنا شوشانا، حفيدة الناجين من الهولوكوست، والمُعلّمة، أن أُشارك في خلق مساحة لموسيقيّي ومغنّيَ الشباب لمعالجة الأجزاء الأكثر مآساويّة من هويتهم الجمعيّة وبشروطهم الخاصة، وضمن هدف المساواة من خلال التفاهمات المزدَوَجَة القومية؟ كيف يمكن لي ولزملائي الإسرائيليين اليهود والفلسطينيين أن نسلّط الضوء على مواقف مختلفة من الخلاف التربوي حتى داخل أنفسنا، وكيف يمكننا، كمُربّين، ألاّ نسمح لافتراضاتنا بالمعرفة أن تلغي «القدرة على الترابط الذي يعتمد عليه التعليم الجيد» .(Palmer, 2010, p.51)

التعرف على صور متعددة من التاريخ من خلال الموسقة

تَدْرُس الباحثة والاستاذة والروائية Brené Brown - بريني براون (2010)- الضعف، والشجاعة، والأصالة، والعار، وتتحدث عن الضعف باعتباره «مهد الفرح والإبداع والانتماء والحب». فعندما لا نتقبّل الضعف وتتخدّر بعض المشاعر لتفادي ذلك الضعف، فإن ذلك يثبط جميع المشاعر الأخرى مثل الفرح والانتماء والحب. لذا فإن التخدير الانتقائي لمشاعر معينة فقط ليس الخيار الصائب.

بعبارة أخرى، ونظرًا لغرق المربّين في أعماق الموضوعات الصعبة والمشحونة عاطفياً، والمرتبطة بهوياتنا وميولنا القومية، فإنه يجب أن نتحمّل مسؤولية تَقَبُّل ضعفنا بمعيَّة تلاميذنا إذا كنا نريد منهم أن يفعلوا الشيء ذاته أيضاً، فنحن بحاجة إلى الشعور بالراحة عندما نتأقلم اجتماعياً ولمدة طويلة مع الصدمة والعنف من قِبَل «الطرف الآخر»، والذي هو بدوره عنف حقيقي ضد أنفسنا.

وثمّة نمطان لتجريد البشر من الإنسانية، بغض النظر عما إذا كان الإنسان هو القاهر أو المقهور. وعلى حد قول Freire- فريري، فإن «تجريد البشر من الإنسانية والذي لا يتمثل فقط بأولئك الذين سُرقت منهم إنسانيتهم، بل أيضًا (وإن بطريقة مختلفة) بأولئك الذين سرقوها، هو تشويه لمهمّتهم بأن يصبحوا أكثر إنسانية» (Freire, 1970, p.44).

يسأل الفيلسوف John Paul Lederach - جون بول ليدراخ (2005) في كتابه بعنوان «الخيال الأخلاقي» حول تحويل الصراع: «كيف نتجاوز الأنماط التي تخلق آلاماً كبيرة ومازلنا نلتقي في المستنقعات الصعبة التي تبدو فيها أقدامنا غارقة؟» يُجيب نفسه قائلاً: «أصبحت أعتقد بأن ذلك ذا علاقة بالجهد الفني أكثر منه الإنجاز الهندسي. إنها عملية يجب أن تتنفس الحياة، حيث نضع النقاط على الحروف ونرسم لوحة عن ما يمكن أن تؤول إليه النتائج بشرط أن لا ننسى ما كانت عليه في سابق عهدها» (Lederach, 2005, p. 158).

من خلال الدخول معاً في عملية «الموسقة» (Small, 1995) مع الموظفين والعازفين والمغنيين الشباب لدينا، يمكننا أن نشهد ونتحدى مآسينا الجمعيّة ونمحوَ ونحزن معاً (Berlack, 2004)، بينما نشارك في الوقت نفسه في خلق أنماط وأطرٍ جديدة وفئات تساعد على فهم الثنائية القومية في الوقت الحالي.

من منظور موسيقي، تتجلّى هذه المفاهيم بعدة طرق واتجاهات تؤدي إلى إنشاء مشترك للموسيقى والحوار النقدي. وبما أن «الموسقة» (Small, 1995) تمكّننا من توصيل الأفكار والقصص والمشاعر - حتى مع غياب لغة مشتركة -

فقد طوّرنا برامج تعليمية لموسيقيينا ومغنّيينا الشباب لنجرّب زيارة أماكن عاطفية معقدة على المستوى الجمالي مثل متحف «بيت المقاتل في الغيتو» - «بيت لوهاماي هچيتوت» Beit Lohamei HaGhetoat- وقرى فلسطين مُهجرة عام 1948 مثل لفتا ولوبيا.

ويشمل ذلك أحد النشاطات حيث طلبنا فيه من المغنيين الشباب تسجيل أصواتهم من خلال استخدام هواتفهم وذلك في بيئة صامته في قرية لوبيا وسط تلال الحجارة والتي كانت منازل يوماً ما، والأشجار المتمايلة، ومن ثم الاستماع إلى تلك التسجيلات لاحقاً أثناء الحوار للتأمل في طبيعة هذه الأصوات الموجودة، وتلك المفقودة، وماهية المشاعر التي ارتبطت بهذه الأصوات لكل فرد في مجموعة الحوار الخاصة به أو بها.
وقبل ذلك بيوم واحد، بعد جلسة للمعالجة الموسيقية، سألنا عن معنى تضمين عناصر الصوت من قرية لوبيا ومن زيارتنا إلى Lohamei HaGhetoat، بما في ذلك الأصوات المفقودة في الموقعين.

لقد طرحنا أسئلة خلال جلساتنا الحوارية، مثل: ما الذي يمكن صُنعُه معاً من خلال هاتين التجربتين وبما يتعلق بهوياتنا الشخصية وبقوميّاتنا؟ هل يتوجب على كلّ منها أن يتواجد في المساحة نفسها؟ وإذا كان الجواب نعم، فكيف؟ ما الذي يبدو عليه اقتراح «صنع الماضي معاً» الآن في الحاضر، ومتى في الحاضر، وماذا يعني ذلك لنا نحن هنا وحالياً كشباب فلسطينيين وإسرائيليين؟ كيف نتشارك في الإنتاج معاً كأفراد متساوين؟

إن هذه الأسئلة ونحوها قادت إلى نقاشات أعمق حول القومية، والهوية، والتعددية، والمساواة، والذاكرة الجمعيّة، والمأساة الشخصية.

كانت الأغاني القصيرة والتي تمّ تأليفها تشاركياً من خلال تلك التجارب، نيّئة، حاملة لأكثر من حقيقة وواقع ضمن المساحة التحوّلية ذاتها، حيث كان بعضها مجرّد ألحان بلا كلمات تتكرَّر عدة مرات في حلقة حتى تصل إلى ذروتها ومن ثمّ تنتهي، لربّما من أجل هدف وحيدٍ وهو التواجد في تلك اللحظات كمساحة كينونة، وشعورية، وتأمليّة، ثنائية مشتركة. وأغنيتان أخريان ألفتهما فرقتان مختلفتان خلال الاجتماعات التي تلت الزيارات المبدئية إلى تلك المواقع، كلتاهما تضمنت القليل من الأفكار المتشابهة والشاملة:

1. «بلا عنوان»

أشعر بالدفء في يديك. لدي منزل لكنني أريد وطناً، لذا عليّ الذهاب... باحثاً عن مكان أُريح فيه عظامي، حيث لا أشعر بالوحدة، لذا عليّ الذهاب، عليّ الذهاب... ناظراً من الشباك إلى سيارة تسير. وأنا أسير بخطى... أحد الشُّهُب، أذهب حيث الأشياء الجامحة. قرب عين العاصفة.

2. «إيجاد الرماديّ»

وجدنا شيئاً ما نقف عليه لِنُبقي كلاً منّا دافئاً، بين الأسود والأبيض.

انحبست الرياح.

سوف نشاهد المطر من نافذتنا، سوف نجد الرمادي.

وفي تلك الاجتماعات حيث عقدنا حواراً جوهرياً حول زياراتنا، بينما تأمّلنا أيضاً في العوالم الشخصية للمجموعة والفرد بالنسبة للنكبة وللهولوكوست، كانت الموسيقى غالباً أداة للمعالجة وتكوين الروابط، والشعور الجمعيّ «معاً، سويةً»، ولخلق مفاهيم جديدة وللهوية والتاريخ. ويمكن وصف الاختيار الموسيقي بـ«وِسام الهوية» (Frith, 1981)، من خلال «ما يُشَكّل ويُعيد تشكيل هويّات الناس» (Gilboa, 2009, p. 8; Hargreaves, Miell, & MacDonald, 2002; Ruud, 1997, 1998).

وباستخدام تلك الصِّلات ودمجها مع صِلات جديدة تُبنى تشاركياً من خلال «الفِعل والخوْض» (Dewey, 2005) وضع المُغَنّون والعازفون الشباب أيديهم على الأدوات والفرص في هيئة «الموسقة» لـ«تجربة تقاليد محلية وواسعة الأُفُق تربويّاً، وليس فقط من خلال المنظور الوحيد للحياة الاجتماعية»، كما يقول دايفيد هانسن. (p.300)

وبعبارات أخرى، تمكّن المُغنّون والعازفون الشباب من استكشاف ما هو معروف، بالإضافة إلى انفتاحهم على ما هو جديد ومجهول. ويُمكّن منظار «التراث العالمي» (Hansen, 2008) هذا من خوض تجارب «المَوسَقَة» (Small, 1995) على شكل مساحات للتطبيق العملي (Freire, 1970) حيث يُمهِّد بناء التعاطف والتفكير النقديّ الطريق نحو تساؤلات أعمق واستكشاف ذاتيّ للعوالم الواقعية في الماضي والحاضر في فلسطين وإسرائيل.

وكان علينا أنا وزملائي طيلة سير العملية أن ننظر في كيفية خلق بيئة تعليمية لعازفينا ومُغنيّنا صغار السن، آخذين بعين الاعتبار انعدام المساواة الموجود بالفعل. فالجماعة العرقية المسيطرة والسلطة الحاكمة تعترف بيُسرٍ بموضع واحد للذاكرة الجمعيّة والتاريخية والصدمات الشخصية وهي تلك المتعلّقة بالإسرائيليين اليهود، بينما مازالت المواضع الأخرى من الذاكرة الجمعيّة والتاريخية والمآسي المرتبطة بالفلسطينيين إمّا مقموعة أو أنه قد أُعيد توظيفها أو إقصاؤها بصفتها ترتبط «بالآخر»، هذا ولم يكن من شأن النشاطات التي خطّطنا لها أن تنجح دون أن نتناول ذلك التمييز الأساسي البنيويّ، وفضلاً عن ذلك فإن ما نفعله لم يكن ليكون «مساواة في التعليم ورفع جودته»، فاستكشافنا في إطار «المَوسقَة» (Small, 1995) وخلقنا التشاركيّ قد ساعدنا في التطلّع إلى ما وراء ثنائيّات «ما هو؟» و«ماذا كان ليكون؟».

طرح أسئلة في الحاضر ومن أجل المستقبل

لقد استنتجت في معرض تأملي بهذه التجربة بأن الأسئلة التالية - والتي رافقتني كل الوقت - من شأنها أن تكون دليلاً للتأمُّل الذاتي عندما توضع في السياق المناسب وذلك من أجل المربّين الذين يخوضون هذه التجربة:

1. ما الذي يتطلّبه الأمر بالنسبة لي كمربيّة حتى أنظر في المرآة وأسأل نفسي: «كيف لأعظم مأساة بشرية .والتي عانى منها شعبي وأفراد من عائلتي – أن تصنع منيّ ما أنا عليه اليوم، وكيف تؤثر على تصرّفاتي وأفكاري وروحي؟
2. هل تتوقّف ذاكرتي الجمعيّة ومأساتي الشخصية عندي، أم أنّني أعيد إحيائها ضمنياً في ما أُعلّمه؟
3. إذا كانت القومية بِناءً للهوية، هل أستطيع أنا كإسرائيلية (أو كفلسطينية) أن أكون متساويةً مع «الآخر» حقاً؟ وإذا كان الجواب نعم، فكيف وبأيّ سياق؟
4. إذا كانت غايتي هي تشويش أنماط الحياة الاجتماعية (Hansen, 2010) وأن «أُعيد تسمية الظّلم» (Allsup, R. & Shieh, E., 2012)، فكيف يُتَرجم ذلك إلى البرمجة التربويّة التي أَكتُبُها وإلى تفاعلي مع تلاميذي وزملائي؟
5. ما الذي يجب أن أفعله أنا شخصياً لأشجّع نفسي على ملءِ «آبار التعاطف» لديّ وتحقيق العناية بالذات خلال هذا الصراع العاطفي الذي أنشد فيه المساواة، والعدالة، والتقدير وإعادة إحياء الذكرى، والتعايش، و«المقاومة التشاركيّة»؟

هذه ليست كُلّ الأسئلة التي يجب طرحها، بالطبع، ولكنه من الجوهريّ ومن خصال الصدق مع الذات أن نلتَمِس إجابات لها أو أن نعترف بأننا لا نستطيع إجابتها، ولعلّها الخطوة الأولى باتجاه المسيرة نحو تعليمٍ تَحوّلِيٍّ وتَحَرُّرِيّ حيث يُطلَب من المُربيّة أن تُواجه العناصر القومية النيئَة، البانية للهويّة، والأكثر إفزاعاً، من شخصيتِها، فيما نُسميّه إجمالاً «التعليم من أجل بناء السلام والتصالُح. وعلينا في ذات الوقت أن نتغلب على «الرّسوخ في دائرة حقيقتي الذاتيّة» كما يقول پاولو فرير (Freire, 2005, p. 39).

ولعلّ مساحة الضعف هذه هي التي يجب أن نتعايش فيها من خلال «المقاومة التشاركيّة» للجبهات القمعيّة التي تحول دون المساواة في التعليم ورفع جودته، والتي تتراوح بين الاختبارات الموحّدة والإصلاح التربوي، إلى «التعليم كسلاح في الحرب» و«الفصل العنصري في التعليم كوسيلة لضمان التمييز والدونيّة والصور النمطيّة» (Bush & Saltarelli, 2000, p. 34). وفي المقابل، حتى نستطيع القيام بذلك، يجب علينا نحن المربّون أن نتخلى عن «حاجتنا» لمعرفة كلّ شيء في ذات الوقت الذي نُخبر فيه تلاميذنا بأن معارفهم يجب أن تسع كل شيء بدون التشكيك

في معنى تلك «المعرفة»، ويتعلق هذا بالصراع في إسرائيل وفلسطين بقدر ما يتعلق بأماكن صراعات أخرى، وأماكن ما بعد الصراع، والظلم المُمَنهَج. وإننا نحن المربّون بمن فيهم أنا لمُدمجون جميعاً في هذا الواقع المُشَوِّش، والمقاومة، والحب، والرعاية، والضعف. فهل سنأخذ على عاتقنا مسؤولية الولوج إلى تلك مساحة الضعف تلك والتي نتساءل ونشكك فيها، في الوقت الذي نستمرّ فيه بالاستكشاف؟ هذه دعوة مفتوحة.

تقدير

أُثمِّن ميخال لڤين على حِكمَتِها وعلى كل الدعم الذي قدمته.

إلى جميع الشباب الموسيقيين والفنانين والمُغنيّن – أشكركم على كونكم ما أنتم عليه. «لأن الحبَّ يأتي من الشجاعةِ وليس من الخوف، وهو التزام اتجاه الآخرين. فأينما وُجِد المقهورون، فإن كل عمل يصدُر من الحب هو التزام بقضيتهم – قضية التحرير.» -- پاولو فرير، «تعليم المقهورين».

عن المؤلفّة

شوشانا غوتسمان عازفة موسيقى وناشطة ومُربيّة تستكشف وتستحدث المساحات الموسيقيّة كمواقع لتحويل الصراعات والتي يقودها الشباب في محيط الظّلم المُمَنهج، والصراع، وما بعد الصراع. تعلّمت شوشانا العزف على الڤيولين والڤيولا في «مدرسة فروست للموسيقى» Frost School of Music، وفي جامعة ميامي، وحصلت على درجة الماجستير في التنمية التعليمية الدولية من كلية المعلميّن في جامعة كولومبيا، حيث ركزت في رسالتها على بناء السلام وتعليم حقوق الإنسان، وكل ذلك من خلال منظور تعليم الموسيقى. وتعمل حالياً مع هارت بيت Heartbeat، وجوقة جمعية الشبان المسيحية في القدس، ومركز «نَوى» للموسيقى Nawa Music Center.

المراجع

Allsup, R. & Shieh, E. (2012). Social justice and music education the call for a public pedagogy. *Music Educators Journal, 98*(4), 47-51.

Bashir, B. & Goldberg, A., (2015). *Ha'Shoah ve Ha'Nakba: zichron, zehout le'oumet ve le'shutafut yehudit-aravit* [*The Holocaust and the Nakba: Memory, National Identity and Jewish-Arab Partnership]*. Jerusalem, Israel/Palestine: The Van Leer Jerusalem Institute and Hakibbutz Hameuchad.

Bashir, B. & Goldberg, A., lecture, March 27, 2016.

Beauchamp, Z. (2015, May 19). Everything you need to know about Israel-Palestine. Retrieved from http://www.vox.com/cards/israel-palestine/two-state-one-state

bell hooks. (n.d.). In Wikipedia. Retrieved from https://en.wikipedia.org/wiki/Bell_hooks#cite_note-pen- name-1

Berlak, A. (2004). Confrontation and pedagogy: Cultural secrets, trauma, and emotion in anti-oppressive pedagogies. In M. Boler (Ed.), *Democratic dialogue in education: Troubling speech, disturbing silence* (pp. 123–144). New York, NY: Peter Lang.

Black, I. (2014, June 13). Palestinian professor: no regrets over taking students to Auschwitz. Retrieved from http://www.theguardian.com

Braunold, J. (2016, January 29). Why we need to put our chips behind people to people work. Retrieved from http://www.timesofisrael.com

Brown, B. (TED Talk). (2010, June). The power of vulnerability. Retrieved from goo.gl/GZZL7e

Bush, K., & Saltarelli, D. (2000). The two faces of education in ethnic conflict. *UNICEF Innocenti Research Centre, Florence*.

Camus, A. (1963). *Notebooks, 1935-1942* (Vol. 1). New York, NY: Knopf.

Darwish, M. (2013). *Unfortunately, it was paradise: Selected poems*. Univ of California Press.

Dattel, L. (2014, December 8). Israel's religious Jews get more school funds than other sectors, Ministry confirms. Retrieved from http://www.haaretz.com

Dewey, J. (2007). *Experience and education*. New York, NY: Simon and Schuster.

Dewey, J. (2005). *Art as experience*. New York, NY: Penguin.

Freire, P. (1970). *Pedagogy of the Oppressed*, trans. Myra Bergman Ramos. New York, NY: Continuum.

Freire, P. (2005). *Teachers as cultural workers: letters to those who dare teach with new commentary by Peter McLaren, Joe L. Kincheloe*. Boulder, CO: Westview Press.

Frith, S. (1981). *Sound effects: Youth, leisure, and the politics of rock 'n' roll*. New York, NY: Pantheon.

Galtung, J. (1990). Cultural violence. *Journal of Peace Research*, *27*(3), 291-305.

Gooding, T. (2016). A path to peace or oppression: The anti-normalization movement in Palestine and Israel. (Unpublished senior thesis). University of North Carolina at Chapel Hill, Chapel Hill, NC.

Greene, M. (1988). *The dialectic of freedom*. New York, NY: Teachers College Press.

Greene, M. (1995). *Releasing the imagination: Essays on education, the arts, and social change*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Hansen, D. T. (2008). Curriculum and the idea of a cosmopolitan inheritance. *Journal of Curriculum Studies*, 40(3), 289-312.

Hansen, D. T. (2010). Cosmopolitanism and education: A view from the ground. *The Teachers College Record*, *112*(1).

hooks, b. (1994). *Teaching to transgress: Education as the practice of freedom*. Vol. 4. New York, NY: Routledge.

Kalinski, E. (2016, August 28). The stark difference between Israeli and Arab schools on the same side of the separation barrier. Retrieved from http://www.972mag.com

Kashti, O. (2013, March 12). Coexistence or a crime? Jewish-Arab education earns parents a court date. Retrieved from http://www.haaretz.com

Kashti, O. (2014, August 23). Israeli teenagers: Racist and proud of It. Retrieved from http://www.haaretz.com

Khalife',

S. (2016, March 14). Palestinian teacher wins $1M prize while West Bank colleagues strike. from

Retrieved

http://www.972mag.com

Lazarus, N. (2015). Intractable peacebuilding: Innovation and perseverance in the Israeli-Palestinian context. George Mason University School for Conflict Analysis and Resolution, Working Paper 28.

Lederach, J. P. (2005). *The moral imagination: The art and soul of building peace*. Oxford University Press.

Shuttleworth, K. (2014, January 19). For Arabs in Israel, curriculum choice is politically charged. Retrieved from http://nytimes.com

Silver, B.G. (2014, December 5). When music becomes a place of subjugation. Retrieved from

http://www.972mag.com

Palmer, P. J. (2010). *The courage to teach: Exploring the inner landscape of a teacher's life*. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.

Yaron, I., & Harpaz, Y. (2015). *Tmounot me'chaii beit ha'sefer [Scenes of school life]*. Bnei Brak, Israel. KM Publishing.

Zeveloff, N. (2013, February 4). Palestinian textbooks don't vilify Jews, new study reveals. Retrieved from http://forward.com/