

# Menschenrechte in Erziehung: Schule aus einer ganzheitlichen Perspektive

Ansätze und  
Arbeitsinstrumente

stiftung  
deutsch-israelisches  
zukunftsforum

עתיד  
קרן  
פורום העתיד  
גרמניה-ישראל

zukunfft



Das Projekt »Human Rights and Alternative Education – a Teacher Network« wurde von der Stiftung Deutsch-Israelisches Zukunftsforum gefördert. Das Projekt wurde in Zusammenarbeit mit der Freien Schule Frankfurt durchgeführt.

Menschenrechte  
in Erziehung: Schule  
aus einer ganzheitlichen  
Perspektive

Ansätze und  
Arbeitsinstrumente

## Grußwort

Die Bildungsstätte Anne Frank und das Masar Institute for Education haben in dem dreijährigen Projekt »Menschenrechtsbildung in Alternativschulen – ein Lehrernetzwerk« ein Kernthema im Bildungsbereich aufgegriffen: Wie kann es gelingen, gleichberechtigte Bildungschancen zu ermöglichen, wie kann eine Schulgesellschaft gestaltet werden, die demokratische Werte lehrt und lebt? Das Projekt, von Lehrerinnen und Lehrern aus Israel und Deutschland getragen, wurde wissenschaftlich begleitet, die Ergebnisse werden nun in diesem Praxishandbuch vorgelegt.

Das Projekt hat Einrichtungen und Schulen zusammengeführt, die sich mit vergleichbaren Herausforderungen konfrontiert sehen, die innovative Ansätze erproben und engagiert an der Verbesserung des Bildungssystems arbeiten. Die beteiligten Lehrerinnen und Lehrer haben die Arbeits- und Themenfelder des Partners vor Ort kennengelernt, der fachliche Austausch hat auf beiden Seiten praktische Auswirkungen und führt zum Überdenken, Modifizieren und Verbessern bisheriger Ansätze. Das Resultat der Kooperation ist weit mehr als nur die Erkenntnis und Beschreibung vergleichbarer Probleme. Mit dem vorliegenden Leitfaden ist eine praxis-

orientierte Handreichung für ein wertorientiertes Lehren und Lernen und die Entwicklung einer demokratischen Schulgesellschaft entstanden.

Das Deutsch-Israelische Zukunftsforum will jungen Menschen aus beiden Ländern Gelegenheit geben, sich mit den vielfältigen sozialen, politischen und kulturellen Herausforderungen unserer Gesellschaften auseinanderzusetzen und so auch neue zivilgesellschaftliche Netzwerke schaffen. Dieses Projekt zeigt in guter Weise, welche Chancen und neue Perspektiven es gibt. Es freut uns daher umso mehr, dass sich eine breite und umfassende Kooperation entwickelt hat.

Neben dem fachlichen Austausch und der Zusammenarbeit in beiden Teams haben zahlreiche persönliche Begegnungen stattgefunden. Sie werden weit über das Projekt hinaus wirken. Ich möchte allen Beteiligten von der Bildungsstätte Anne Frank und vom Masar Institute sowie allen weiteren, die mit ihrem Engagement, ihrer Offenheit und ihrer Kompetenz das Projekt getragen haben, herzlich danken. Dass am Ende der drei Jahre viele neue Fragen gestellt werden, ist ein weiterer Erfolg des Projekts.

Dr. Andreas Eberhardt  
*Geschäftsführender Vorstand  
Stiftung Deutsch-Israelisches  
Zukunftsforum*

**»Menschenrechtsbildung ist viel mehr als eine Schullektion oder das Thema für einen Tag; es ist ein Prozess, um Menschen mit den Grundlagen für ein Leben in Sicherheit und Würde auszustatten.«**

Kofi Annan

*Uno Generalsekretär, 1997-2001*





# Inhalt

	06	<b>Einleitung / Naomi Friedman-Sokuler und Meron Mendel</b>
<b>I</b>	08	<b>Warum überhaupt Menschenrechtsbildung? / Christa Kaletsch</b>
<b>II</b>	11	<b>»Das pädagogische Fenster« – Vorstellung eines Arbeitsinstrumentariums zum Thema Menschenrechte / Naomi Friedman-Sokuler und Victor J. Friedman</b>
	18	Methodenvorschläge für Arbeit mit LehrerInnen
	22	Dimensionen des »pädagogischen Fensters« I: Zum Verhältnis von Inhalt und Struktur / Christa Kaletsch
	24	Dimensionen des »pädagogischen Fensters« II: Zum Verhältnis von Beziehung und Regeln / Ibrahim Abu Elhajja
<b>III</b>	26	<b>Zur Gestaltung eines interkulturellen Projektes zum Thema Menschenrechtsbildung</b>
	27	A Überlegungen zur Projektgestaltung im bilateralen Kontext / Meron Mendel
	28	B Über das Projekt und die beteiligten Organisationen
	31	C Methodenvorschläge für Arbeit mit LehrerInnen
	35	<b>Literaturverzeichnis, Impressum</b>
	36	<b>Bilder aus den Workshops in Frankfurt und Nazareth</b>
	38	<b>Gmara-Seite</b>

# Einleitung

Naomi Friedman-Sokuler und Meron Mendel

Die Achtung der Menschenrechte von SchülerInnen und Lehrkräften in der Schule stellt das moderne Schulsystem vor eine große Herausforderung. Einerseits soll die Lehrkraft den staatlichen Bildungsauftrag erfüllen, andererseits ist sie verpflichtet, die Kinder- und Menschenrechte der SchülerInnen zu garantieren.

Um beiden Aufträgen gerecht zu werden, bietet diese Publikation einen theoretischen Rahmen und ein praktisches Arbeitsinstrumentarium. Das Heft ist im Rahmen des Projektes »Menschenrechtsbildung in Alternativschulen – ein Lehrernetzwerk« entstanden. In diesem Projekt haben sich LehrerInnen und WissenschaftlerInnen aus Israel und Deutschland gemeinsam mit der Frage auseinandergesetzt, welche Möglichkeiten es gibt, eine schulische Umgebung zu gestalten, in der Menschenrechte respektiert und aktiv gefördert werden können. Dank der Erfahrungen aus der Arbeit mit LehrerInnen hat das Projekt einen Reflexionsprozess zum Thema Menschenrechtsbildung in Lehrerkollegien von Alternativschulen angeregt.

Im Verlauf des Projektes wurde deutlich, dass das Spannungsfeld zwischen der **Vermittlung von Menschenrechten als Inhalt** und der **Implementierung der Menschenrechte im Schulalltag** für Lehrende ein zentrales Anliegen und eine Herausforderung zugleich ist. Vor diesem Hintergrund haben wir es als Aufgabe begriffen, ein Werkzeug für die Auseinandersetzung mit beiden Aspekten zu entwickeln.

Das »pädagogische Fenster für Menschenrechtsbildung«, das wir im Heft vorstellen, versteht sich als Instrumentarium für die Unterstützung von LehrerInnen, ihren AusbilderInnen und von Verantwortlichen für die Schulentwicklung. Zudem bietet die Publikation praktische Methoden und Aktivitäten, die im Rahmen von Lehrkräftefortbildungen zum Thema Menschenrechte umgesetzt werden können. Der theoretische Hintergrund des »pädagogischen Fensters« wird in zwei Beiträgen vertieft und erläutert. Der letzte Teil des Heftes beschäftigt sich schließlich mit dem interkulturellen Kontext des Projektes. Nach einer kurzen Vorstellung des Projektes und der Kooperationspartner präsentieren wir unsere Erkenntnisse aus dem internationalen Austausch. Darauf aufbauend werden Empfehlungen für die Gestaltung von Austauschprojekten sowie methodische Beispiele gegeben.

Für den ertragreichen fachlichen Austausch bedanken wir uns beim Expertenteam: Ibrahim Abu Elhajja, Prof. Dr. Victor J. Friedman, Dr. Jusef Jabarin, Christa Kaletsch, Yael Lichtmann, Prof. Dr. Astrid Messerschmidt, Rula Shomer, Muna Tuffaha und Sabine Wochele. Des Weiteren danken wir den Lehrerinnen und Lehrern der Masar-Schule und der Freien Schule Frankfurt für ihre Mitwirkung im Projekt.

Nicht zuletzt gilt unser Dank der Stiftung Deutsch-Israelisches Zukunftsforum für die Finanzierung des Projektes.





**Warum überhaupt  
Menschenrechtsbildung?**

## Warum überhaupt Menschenrechtsbildung?

Christa Kaletsch

**»Wie sollen Lehrkräfte Menschenrechtsbildung machen, wenn ihnen selbst das Bewusstsein für die Menschenrechte fehlt?« (Frage aus dem Experten-Meeting) »Fehlt die Betroffenheit, gilt es mit besonderem Bildungsaufwand die Bedeutsamkeit herauszuarbeiten. Was bedeuten Menschenrechte konkret für das eigene Leben und was passiert, wenn sie fehlen! Eine politisch-historisch ausgerichtete Menschenrechtsbildung ist deshalb hilfreich, da sie zeigen kann, was die Menschenrechte bisher zum Schutze der Menschen erreichen konnten und was Menschen widerfahren ist, als die Menschenrechte noch weitgehend machtlos waren und wie zerbrechlich die jeweils erreichten Formen des Menschenrechtsschutzes bleiben. Es geht auch um die Erinnerung eines teilweise in unserer Gesellschaft vergessenen Zusammenhangs von Unrechtserfahrungen und Menschenrechtsschutz.« (Fritzsche, 2013, 7)**

Wie einsteigen in das Themenfeld Menschenrechte? Wie lässt sich eine Motivation erzeugen, sich mit Menschenrechten zu beschäftigen? Diese Fragen scheinen fest zu einer Auseinandersetzung über Menschenrechtsbildung zu gehören. Interessanterweise besteht eine – selten hinterfragte – Unsicherheit darüber, Menschen dafür motivieren zu können, sich mit Menschenrechten zu beschäftigen. In Theorie und Praxis lassen sich zwei Bezugsrahmen erkennen, die gewählt werden, um eine Beschäftigung mit Menschenrechten anzuregen: Menschenrechtsbildung wird in historisch-politische Bildung eingebettet oder aber es wird von einer Betroffenheit der Adressaten, die man als besonders gefährdet, Menschenrechtsverletzungen erleiden zu müssen, wahrnimmt/konstruiert, ausgegangen. Angebote, die sich an als Betroffene adressierte wenden, sind dann als Stärkung (Empowerment) der Teilnehmenden angelegt, sich ihrer Rechte und ihrem Recht dafür streiten zu dürfen, bewusst zu werden. Bildungsanstrengungen, die sich an eine allgemeinere Zielgruppe mit einem eher präventiven Ansatz der Menschenrechtsbildung wenden, lassen sich dann oft von dem Gedanken leiten, dass Betroffenheit (im Sinne einer Sensibilisierung für die Perspektive von Menschenrechtsverletzung Erleidender) einen guten Zugang böte und besonders geeignet sei, Motivation zu erzeugen, sich mit Menschenrechten zu beschäftigen und für sie einzutreten.

Einen etwas breiteren Zugang wählen die von der UN angeregten und von der UNESCO initiierten Bildungsanstrengungen. Die Notwendigkeit einer Menschenrechtsbildung wurde von den Vereinten Nationen Mitte der 90er Jahre erkannt. Ziel der 1995 beginnenden »UN-Dekade zur Menschenrechts-Erziehung« und des 2005 gestarteten »Weltprogramms zur Menschenrechtsbildung« ist es, »das Konzept der Menschenrechte bekannt zu machen und ihm zur Akzeptanz zu verhelfen«. Als Adressaten dieser Bemühungen werden

insbesondere zwei Zielgruppen ausgemacht: zum einen die als gefährdet geltenden Opfer von Menschenrechtsverletzungen. Zum anderen werden explizit Berufsgruppen genannt, die in besonderem Ausmaß mit menschenrechtsrelevanten Aufgaben befasst sind und daher Gefahr laufen, durch ihr Tun selbst die Menschenrechte anderer (von ihrem Tun abhängige und betroffene Menschen) zu gefährden. Hierzu werden zum Beispiel Strafvollzugsbedienstete, SoldatInnen, PolizistInnen und JournalistInnen gezählt. In diesem Zusammenhang wird die professionelle Rolle in den Fokus gerückt und die Ausrichtung der Bildungsangebote entsprechend formuliert. Wird dieser Bezugsrahmen gewählt, kann und muss es im Wesentlichen um ein Bewusstwerden über die Komplexität und Begründetheit der unteilbar und universell, die Gleichheit aller Menschen anerkennenden Menschenrechte gehen. Denn wie Fritzsche formuliert: »Mangelnde Menschenrechtsbildung erhöht die Gefahr, dass Menschenrechtsverletzungen hingenommen und Menschenrechte für bestimmte Interessen instrumentalisiert und missbraucht werden« (Sommer/Stellmacher, 2009, 62). Daher ist es wichtig, Schlüsselakteure (in Bildungsprozessen) für die Relevanz und das Konzept der Menschenrechte zu sensibilisieren und sie zu stärken. Die Schwierigkeiten der Menschenrechtsbildung bestehen darin:

1. dass Menschenrechte »außerordentlich komplex« sind,
2. dass sie »kontrovers in ihrer Interpretation« sind
3. und dass sie »kritisch« sind. Damit meint Fritzsche einerseits die gesellschaftlichen Verhältnisse und andererseits aber eben auch das eigene Verhalten.

»Menschenrechte sind kritisch: Aus den Menschenrechten folgt notwendig eine Kritik an Verhältnissen und Verhalten, Strukturen und ›Kulturen‹, Politiken und Ideologien, die verhindern, dass die Menschenrechte mit ihren Prinzipien der Selbstbestimmung und Nicht-Diskriminierung geachtet, geschützt und entwickelt werden [...]. Kritisch meint auch selbstkritisch: Jeder Einzelne ist verantwortlich für die Achtung der Menschenrechte und das heißt auch: für die Achtung der Rechte aller anderen! Ich ordne den kritischen Charakter der Menschenrechte deshalb den drei K's der ›Schwierigkeiten‹ zu, da diese Kritik zu Gegenwehr und Abwehr derer führt, die sich in ihren Vorrechten oder ihrer vermeintlichen Überlegenheit bedroht fühlen.« (Fritzsche 2013, 8)

Diese Feststellung macht sehr deutlich, dass sich – insbesondere im Kontext von Angeboten der Menschenrechtsbildung, die sich an Menschen in ihren beruflichen/professionellen Kontexten wenden – eine Vielzahl von aktuellen Berührungspunkten entwickeln lassen. Eine Wegführung über eine historisch-politisch ausgerichtete Menschenrechtsbildung ist in diesem Fall weder nötig noch empfehlenswert.

Mit ihr läuft man schnell Gefahr, Verschleierungstechniken und Vermeidungsstrategien zu unterstützen und eine kritische Auseinandersetzung mit der menschenrechtlichen Relevanz der eigenen Berufspraxis zu verhindern. Es empfiehlt sich vielmehr, allen Lerngruppen Zugangswege zur Menschenrechtsbildung zu eröffnen, die eine innere Beteiligung erzeugen und zu eigenen Verknüpfungen mit dem Themenfeld einladen.

Dabei ist es hilfreich von einem »voraussetzungsarmen Menschenrechtsverständnis« (Hormel/Scherr) auszugehen und die Teilnehmenden einzuladen, ihre Vorstellungen, Erfahrungen und Wünsche in Bezug auf Menschenrechte zu artikulieren und ausgehend von der Wahrnehmung und Einschätzung der Teilnehmenden die Realität der derzeit bestehenden Menschenrechtsgarantien und Rechtsrealitäten kritisch zu beleuchten. Diese – das Phänomen der stets anzuerkennenden Unabgeschlossenheit des Konzeptes der Menschenrechte achtende – voraussetzungsarme und damit sehr subjektorientierte Herangehensweise bietet sich aus zwei Gründen sehr an. Zum einen bietet sich die Chance, offen und souverän mit der Komplexität und der Konflikthaftigkeit der Menschenrechte umzugehen und dazu einzuladen den kritischen, die Verhältnisse stets in Frage stellenden Charakter der Menschenrechte bewusst und als Chance anzunehmen. Zum anderen wird dadurch der Diskurs um die Menschenrechte und die Herausforderung der Entwicklung einer »Weltgesellschaft, die von einer Kultur der Menschenrechte durchzogen wird,« geöffnet und bewusst – im Bewusstsein seiner Fehlstellen – zu einer Teilhabe aller an der Weiterentwicklung eingeladen. Eine Menschenrechtsbildung, die die Menschenrechte als etwas Gesetztes, in einer bestimmten Tradition (der »abendländischen Aufklärung«) Entwickeltes konstruiert, ist als ein von vornherein Menschen ausschließendes und die Reproduktion bestehender Machtasymmetrien ignorierendes Konzept abzulehnen. Es steht in der Gefahr, durch seinen Ansatz selbst wesentliche Menschenrechte (wie insbesondere das Recht auf Teilhabe) zu verletzen.

»Jeder Mensch hat ein Recht auf Menschenrechtsbildung, daher sollte ein Kernwissen schon in Kindergarten und Schule vermittelt werden. Als (politische) Bürgerinnen und Bürger sind Menschen zudem – direkt oder indirekt, bewusst oder häufig nicht bewusst – ständig mit Menschenrechtsfragen befasst. Menschen können Opfer von Menschenrechtsverletzungen sein oder – in welcher Machtposition auch immer – Rechte anderer verletzen.« (Sommer/Stellmacher 2009, 39) Und Menschen können Lust haben, sich für die Weiterentwicklung der Menschenrechte und die Wahrnehmung bisher nicht beachteter Aspekte der Menschenrechtsverletzungen einzusetzen.

Die Handlungsfelder, die sich daraus in der pluralen Weltgesellschaft ergeben, sind vielfältig und somit ein aktueller Bezugsrahmen – der im Bewusstsein der jeweiligen (professionellen) Rollen der im Bildungsangebot adressierten TeilnehmerInnen zu entwickeln ist – immer gegeben. Menschenrechte sind »kritisch« und dies kann sich Menschenrechtsbildung konstruktiv zunutze machen, indem sie den kritischen Charakter der Menschenrechte nutzt und dazu einlädt, gesellschaftliche Prozesse zu hinterfragen und das eigene (insbesondere professionelle) Handeln zu reflektieren. Die Menschenrechte – als ein unabgeschlossenes, universelles und unteilbares Konzept – bieten einen guten Bezugsrahmen für einen kontinuierlichen Prozess der (Ver)handlungen einer das Prinzip der Gleichheit aller Menschen achtenden Gestaltung des Zusammenlebens.

# III

**»Das pädagogische Fenster«  
Vorstellung eines Arbeits-  
instrumentariums zum Thema  
Menschenrechte**

# »Das pädagogische Fenster« – Vorstellung eines Arbeitsinstrumentariums zum Thema Menschenrechte

Naomi Friedman-Sokuler und Victor J. Friedman

Menschenrechte tauchen in schulischen Kontexten in verschiedenen Formen und Ausprägungen auf. Die Art und Weise wie wir dieses Thema im pädagogischen Rahmen aufgreifen, hängt von zwei Faktoren ab: Einerseits ist der eigene kulturelle und lebensgeschichtliche Hintergrund sowie die persönliche Lebenssituation, andererseits der professionelle Standpunkt und der wahrgenommene Erziehungsauftrag zu berücksichtigen. Zusätzlich ist die Wahl der verwendeten Methoden und Ansätze an das Programm und die Richtlinien des jeweiligen Bildungssystems gebunden, in dem wir arbeiten (Bildungsministerium, Kommune, Schulverwaltung usw.).

Der pädagogische Diskurs zum Thema Menschenrechte konzentriert sich hauptsächlich auf den Bereich »Menschenrechtsbildung«, der als zentrale Zielgruppe SchülerInnen im Fokus hat. Dieses Kapitel stellt einen komplementären Ansatz für den Arbeitsbereich Menschenrechte vor, der für LehrerInnen und pädagogische Teams eine Reflexion auf die eigenen Praktiken im pädagogischen Raum ermöglichen soll. Dies gilt sowohl auf der individuellen und professionellen Ebene als auch auf der strukturellen Ebene der Organisationen (Schule usw.). Vor der Präsentation des Modells wird ein Beispiel vorgestellt, das durch eine Veränderung von Alltagssituationen in der Schule durch das Prisma der Menschenrechte neue Denkanstöße aufgezeigt hat. Diese Fallstudie wurde von einem Lehrer der Masar-Schule präsentiert.

## Der Hintergrund:

Die Masar-Schule befindet sich in einem Gebäude mit zwei Etagen und einem Hof. In der Pause können die SchülerInnen frei entscheiden, ob sie ihre Zeit im Gebäude oder auf dem Hof verbringen möchten. Im letzten Jahr ereignete sich während der Pause in den Klassenräumen im oberen Stockwerk eine Reihe von Zwischenfällen unter den SchülerInnen. Nach diesen Vorfällen gab es eine lang anhaltende Diskussion innerhalb des Kollegiums über mögliche Lösungen dieses Problems. Schließlich stimmten die LehrerInnen für die Schließung des oberen Stockwerks während der Pause, so dass die SchülerInnen ihre Pausen nur unter Aufsicht des Lehrpersonals verbringen konnten. Die Gründe für diese Entscheidung waren einerseits die Sorge um das Wohl und die Sicherheit der SchülerInnen und andererseits die Angst, Verantwortung für Vorfälle bei verletzter Aufsichtspflicht übernehmen zu müssen.

Bei der Analyse der Situation mit einer integrativen Perspektive auf die Menschenrechte wurden folgende Fragen aufgeworfen:

1. Warum haben wir uns während unserer Beratungen nicht mit den SchülerInnen abgesprochen? Haben sie nicht das Recht, sich am Entscheidungsprozess zu beteiligen (Recht auf Beteiligung)?
2. Haben wir ernsthaft die Verletzung des Bedarfs bzw. des Rechts der SchülerInnen auf Erholung und Privatsphäre innerhalb der Schulzeit berücksichtigt? (Die Klassenräume in der oberen Etage bieten Ruhe und Privatsphäre, wohingegen das Erdgeschoss und der Hof in der Regel laut und voll sind.)

Das pädagogische Fenster ist ein Instrument für pädagogische Teams, um Menschenrechte hinsichtlich der eigenen professionellen Identitäten als PädagogInnen und in einem respektvollen Bezug auf die Bildungseinrichtungen, in denen gearbeitet wird, kritisch zu reflektieren.

### Für wen ist dieses Instrument geeignet?

In erster Line ist das Instrument für **pädagogische Fachkräfte** konzipiert, die bereits in den Bereich der Menschenrechtsbildung eingebunden sind. Zum Beispiel:

- LehrerInnen, die Menschenrechtsbildung in das Curriculum ihrer Klassen einbinden
- SchulleiterInnen/-verwaltungsangestellte, die Programme der Menschenrechtsbildung in ihren Schulen umsetzen
- TrainerInnen im Bereich der Menschenrechtsbildung
- PädagogInnen im Rahmen der außerschulischen Bildung, die Menschenrechtsbildung und das Thema Menschenrechte in ihre Arbeit mit Jugendlichen einbeziehen

Darüber hinaus könnte das Instrument nützlich für Schulen und Einrichtungen sein, die bisher noch keine Bildungsprogramme mit dem Schwerpunkt Menschenrechte umgesetzt haben, dies aber auf eine holistische und systematische Weise tun möchten.

### Warum sollte ich dieses Instrument verwenden?

- Haben Sie sich gefragt, welche Vorstellungen von Menschenrechten in ihrer Profession als Pädagoge/Pädagogin eine Rolle spielen?
- Nehmen Sie Spannungen zwischen den Konzepten der Menschenrechte und der Arbeitsweise der Bildungseinrichtung, in der Sie arbeiten, wahr?
- Haben Sie sich einmal gefragt, welche größeren Auswirkungen es haben kann, das Thema Menschenrechte innerhalb der Klasse zu bearbeiten?
- Fragen Sie sich, wie Menschenrechte mit Ihrer Umgangsweise gegenüber SchülerInnen in Verbindung stehen?
- Haben Sie ein Interesse, diese Fragen mit ihren KollegInnen zu diskutieren?

Wenn Sie eine oder mehrere der oben genannten Fragen mit »Ja« beantwortet haben, hoffen wir, dass dieses Instrument Ihnen eine konzeptionelle und praktische Struktur bietet, diesen Fragen nachzugehen.

### Was wird benötigt, um dieses Instrument zu implementieren?

Das pädagogische Fenster ist für pädagogische Teams entwickelt worden, die vorzugsweise aus der gleichen Schule oder Institution stammen. Der konzeptuelle Rahmen kann ebenso bei unterschiedlichen Professionshintergründen sinnvoll sein und die Methoden können auf Gruppen angewendet werden, die PädagogInnen aus verschiedenen Schulen oder Institutionen zusammenbringen. Grundsätzlich bietet dieses Instrument jedoch einen **systemischen Ansatz**, der eine Gruppe benötigt, die zum gleichen (Erziehung-/Bildungs-)System gehört.

#### Warum einen systemischen Ansatz verwenden?

Grundsätzlich definiert die Gesamtheit aller Menschenrechte die universellen Verpflichtungen des Systems (z. B. eines Staates) gegenüber dem Individuum. Der/die einzelne LehrerIn hat in vielen Situationen eine Doppelrolle inne: Einerseits repräsentiert er/sie das System gegenüber den SchülerInnen und Eltern, wobei er/sie in dieser Rolle eine besondere Verantwortung trägt. Andererseits ist der/die LehrerIn ebenfalls ein Individuum, dessen Rechte vom System verletzt oder geschützt werden. Deshalb kann die Untersuchung der Rolle der Menschenrechte innerhalb der eigenen Professionsidentität und -tätigkeit nicht auf den persönlichen Kontext begrenzt sein. Vielmehr muss Rücksicht auf den spezifischen Kontext genommen werden, in dem gehandelt wird.

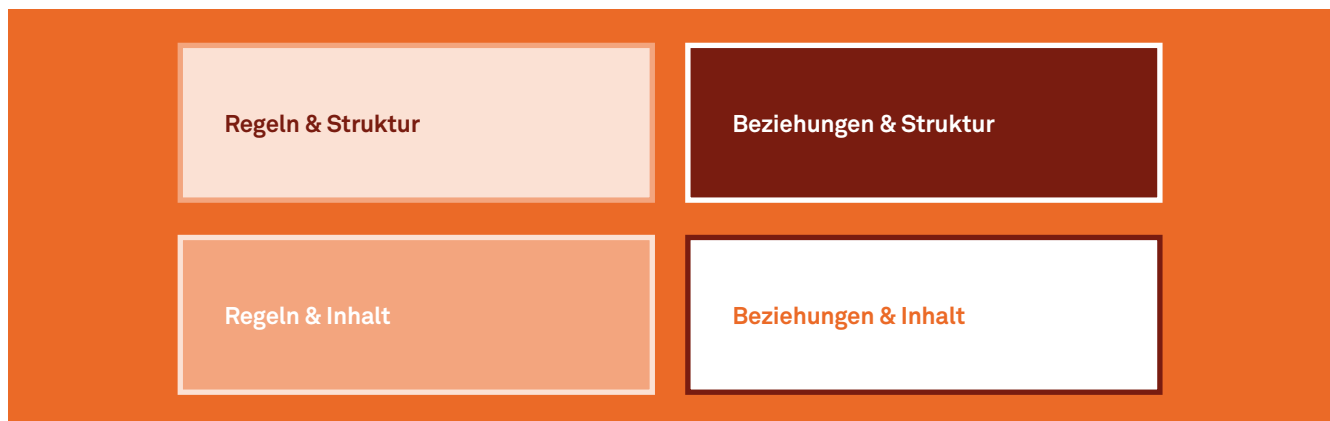


### Warum BildungsexpertInnen?

PädagogInnen und vor allem LehrerInnen haben besondere Machtpositionen inne, die ihnen durch das System (z. B. Staat, Schule usw.) verliehen werden. In Bezug auf Menschenrechte kann diese Macht einerseits eine Verpflichtung bedeuten, die Rechte derjenigen zu schützen, die unter ihrer Verantwortung stehen. Andererseits kann sie auch dazu genutzt werden, die Menschenrechte derselben Personen zu verletzen. Zur Verdeutlichung sei an eine Unterscheidung zwischen Menschenrechtsproblemen und sozialen Problemen zu erinnern. Wenn sich beispielsweise Kinder untereinander schlagen, ist dies keine Menschenrechtsverletzung, sondern ein soziales Problem, das mittels Gewalt ausgetragen wird. Wenn andererseits ein/e LehrerIn ein Kind schlägt, kann dies als Menschenrechtsverletzung gelten. Denn der/die LehrerIn übt nicht nur Gewalt gegenüber dem Kind aus, sondern missbraucht auch seine/ihre Machtposition, die ihm/ihr vom System übertragen wurde. In Bezug auf den Schutz von Menschenrechten ist zum Beispiel an eine Schulklasse zu denken, innerhalb derer Gewalt erlaubt ist und in der stärkere SchülerInnen frei entscheiden können, ob sie diese gegen die schwächeren SchülerInnen ausüben wollen. Hier hat der/die LehrerIn in Bezug auf die Menschenrechte die Verpflichtung, einen Raum der Gewaltfreiheit zu schaffen oder durchzusetzen, um die Menschenrechte der schwächeren SchülerInnen zu gewährleisten.

### Hintergrund

Der Vergleich von »Menschenrechten« und »Alternativerziehung« wirft nicht nur die wichtige Frage auf, wie das Thema Menschenrechte in Schulen gelernt und gelehrt wird. Ebenfalls zentrale Bedeutung haben die Fragen, was unter Menschenrechten zu verstehen ist und welchen Einfluss diese auf Bildungsräume haben. Ziel der folgenden Ausführungen ist es, eine konzeptionelle Rahmenstruktur zu entwerfen, mit der diese Fragen untersucht werden können. Es wird dargelegt werden, dass das Vermitteln und Erlernen von Menschenrechten in Schulen auf unterschiedlichen Wegen gestaltet werden kann. Diese unterschiedlichen Möglichkeiten schließen sich nicht gegenseitig aus, sondern spiegeln eine Reihe von Spannungen wider, die Einfluss auf das hier beschriebene Gegenstandsfeld haben. Zunächst lässt sich bei der Menschenrechtsbildung ein »inhaltlicher« und ein »struktureller« Rahmen unterscheiden. Des Weiteren können ein »Regel-« und ein »Beziehungs-/Dialograhmen« bestimmt werden, die sich auf die Praxis der schulischen Menschenrechtsbildung auswirken. Zusammengenommen ergeben diese beiden Rahmenpaare ein Fenster, mit dessen Hilfe wir die Implementierung der Menschenrechte in alternativen und traditionellen Schulen untersuchen können.



Die Unterscheidung zwischen »Inhalt« und »Struktur« beinhaltet die grundlegende Frage, wie die Vermittlung und das Erlernen von Menschenrechten innerhalb der Schule verstanden werden. Diese Spannung findet sich in der Präambel der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte der Vereinten Nationen wieder (Hervorhebungen der Autoren):

»[...] als das von allen Völkern und Nationen zu erreichende gemeinsame Ideal, damit jeder einzelne und alle Organe der Gesellschaft sich diese Erklärung stets gegenwärtig halten und sich bemühen, durch Unterricht und Erziehung die Achtung vor diesen Rechten und Freiheiten zu fördern und durch fortschreitende nationale und internationale Maßnahmen ihre allgemeine und tatsächliche Anerkennung und Einhaltung durch die Bevölkerung der Mitgliedstaaten selbst wie auch durch die Bevölkerung der ihrer Hoheitsgewalt unterstehenden Gebiete zu gewährleisten.«

Im Sinne des inhaltlichen Rahmens können Menschenrechte als ein weiteres »Fach« innerhalb des Curriculums mit eigenem besonderen »Gegenstand« verstanden werden. Dieses Verständnis legt einen Schwerpunkt auf die Förderung von Achtung und Anerkennung der Menschenrechte, indem SchülerInnen mit den Definitionen der Menschenrechte, ihrer historischen Entwicklung und den festgelegten Rechten in der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte vertraut gemacht werden. Ziel wäre es, das Bewusstsein für die Menschenrechte sowie die Sensibilität gegenüber der Förderung/Gefährdung einzelner Rechte zu stärken. Diese Rahmung betrachtet die Allgemeine Erklärung der Menschenrechte als Informationsquelle, die in der Gesellschaft genutzt werden kann, um mit bestimmten Situationen umzugehen. Beispielsweise können SchülerInnen Fallstudien von realen Situationen analysieren, um zu bestimmen, wann einzelne Menschenrechte verletzt werden.

Eine prozessuale Rahmung von Menschenrechtsbildung legt gleichermaßen Wert auf »ihre allgemeine und tatsächliche Anerkennung und Einhaltung« in »alle[n] Organen der Gesellschaft« – einschließlich oder besonders in Schulen. Anstatt Menschenrechte einfach zu einem Unterrichtsgegenstand zu

machen, beinhaltet die strukturelle Rahmung auch eine kritische Reflexion auf den Prozess der Gestaltung der Schule selbst. Es zwingt sowohl die SchülerInnen als auch das Lehrpersonal, sich nach der Bedeutung zu fragen, die die Menschenrechte innerhalb der Schulstruktur, der Regeln und Vorschriften sowie der täglichen Interaktionen zwischen den einzelnen Mitgliedern der Schulgemeinschaft einnehmen. Diese Rahmung sieht die Allgemeine Erklärung der Menschenrechte als Leitidee an, die für eine Schulumgebung angestrebt werden sollte. Die Artikel selbst stellen als Stimuli nicht das eigentliche Ziel der Realisierung und Fortentwicklung dieser Vision dar. Die Ergebnisse einer solchen Menschenrechtsbildung wären eine fortlaufende Beachtung der Menschenrechte sowie eine wesentliche Veränderung auf individueller und organisatorischer Ebene in eben diese Richtung. Auf der individuellen Ebene würde dies auf der einen Seite ein größeres Bewusstsein und neues Verständnis der Bedeutung der Menschenrechte mit sich bringen und auf der anderen Seite die Einsicht ermöglichen, wie jede/r Einzelne diese in seinem Alltag umsetzen kann. Auf der organisatorischen Ebene würde eine laufende Veränderung der Strukturen, Regeln, Abläufe und Normen eintreten, die die Interaktionen zwischen den SchülerInnen und dem Lehrpersonal festlegen.

Die Differenz zwischen einer Rahmung durch »Regeln« und einer Rahmung durch »Beziehung/Dialog« liegt in der eigentlichen Bedeutung der Menschenrechte und ihrer tatsächlichen Konzeption. Diese Spannung kann ebenfalls anhand der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte dargestellt werden:

»[...] da es notwendig ist, die Menschenrechte durch die Herrschaft des Rechtes zu schützen [...]« (Präambel)

»Alle Menschen sind frei und gleich an Würde und Rechten geboren. Sie sind mit Vernunft und Gewissen ausgestattet und sollen einander im Geiste der Brüderlichkeit begegnen.« (Artikel 1)

Die Rahmung durch »Regeln« betont schwerpunktmäßig den Schutz der Menschenrechte durch die Einführung eindeu-

tiger Gesetze oder Regelungen. Hierbei wird klar festgelegt, wie Menschen, unabhängig von Status und Rolle, miteinander umgehen dürfen. Regeln ordnen und begrenzen jedoch das Verhalten der Menschen. Dementgegen fokussiert die Rahmung durch »Beziehung/Dialog« den »Geist der Brüderlichkeit« der Menschenrechte, der im Artikel 1 der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte betont wird. Zwar ist der Begriff der »Brüderlichkeit« nicht näher definiert, jedoch postuliert er eine grundlegende Gemeinsamkeit bzw. Verbindung zwischen allen Menschen. Indem die Allgemeine Erklärung der Menschenrechte alle Menschen zu »Brüdern und Schwestern« macht, führt sie deren Verbindung zurück auf gegenseitige Liebe, Respekt, Vertrauen und Verantwortung. Im Hinblick auf diesen Rahmungstyp sind die Menschenrechte begründet in und ausgedrückt durch die Umgangsformen der Menschen untereinander.

Dabei schließen sich die Rahmungstypen »Inhalt vs. Prozess« der Menschenrechtsbildung und »Regeln vs. Beziehung« für die Bedeutung der Menschenrechte nicht gegenseitig aus. Dennoch spiegeln die unterschiedlichen Möglichkeiten der Rahmung die Spannungen wider, in denen sich Schulen dem Themenfeld Menschenrechte nähern. Während die inhaltliche Rahmung eine Vielzahl von Methoden zulässt, um sich dem Gegenstand, beispielsweise der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte, zu nähern, setzt sie dabei diesen jeweiligen Gegenstand gleichwohl als einen gegebenen voraus.

Demgegenüber fokussiert die strukturelle Rahmung den Gegenstand im Hinblick auf die Relevanz und die Umsetzung innerhalb des Schulalltags. Eine viel tiefere Spannung besteht aber in Bezug auf den Imperativ der strukturellen Rahmung: Das Thema Menschenrechte soll durch Reflexion und Infragestellung der schulischen Kontexte, in denen wir arbeiten, kontextualisiert werden. Der inhaltliche Ansatz begrenzt im Gegensatz dazu diese Reflexivität, da die Schule nicht in den Fokus der Analyse gerückt wird, wenn nicht sogar vollständig außerhalb des Lernprozesses verortet wird.

Während sich die Rahmung durch Regeln auf die Normierung von menschlichen Interaktionen fokussiert, indem ein formales Regelwerk geschaffen wird, konzentriert sich die Rahmung durch Beziehung auf die Herausbildung von gegenseitigem Respekt und Vertrauen. Denn indem Menschen »Brüderlichkeit« entwickeln, setzen sie weniger auf die Notwendigkeit von formalen Regeln und Vorschriften, um Menschenrechtsverletzungen zu verhindern oder zu entgegen. Vielmehr wird auf Auseinandersetzung mit der Situation gesetzt, die ein gegenseitiges Verständnis füreinander befördern soll. Denn die Notwendigkeit von formalen Regulativen, die zum Schutz gegen Menschenrechtsverletzungen eingesetzt werden können, schafft gleichzeitig auch Grenzlinien. Unter diesen Umständen ist der Abbau des gegenseitigen Vertrauens und eine stärkere Distanzierung der Menschen untereinander wahrscheinlich.

Diese Analyse ermöglicht uns also, die Beziehung zwischen Menschenrechten und einer »alternativen Bildung« besser zu verstehen. Hierbei gibt es natürlich keine einheitliche Definition der »alternativen« Bildung. Durch die Selbstdefinition als »Alternative« werfen diese Schulen und Institutionen jedoch die Frage nach dem fast universellen normativen Ansatz von Bildung auf, der in der Auffassung von »Schule« verkörpert wird. Aus der Perspektive solcher normativer Schulen würde Menschenrechtsbildung am ehesten im Bereich »Inhalt-Regeln« oder »Inhalt-Beziehung« stattfinden. Dabei müsste die jeweilige Perspektive im Hinblick auf das Thema der Menschenrechte klar definiert und strukturiert sein. Aus der Sicht einer alternativen Bildung stellt das Thema der Menschenrechte außerdem ein extrem wertvolles Instrument bereit, um die Lernumgebung weiterzuentwickeln und der Idee der Schule eine neue Bedeutung sowie eine innovative organisatorische Struktur zu geben.

## Das pädagogische Fenster – Beispiele von Schultypen:

**Die Anwendung des »pädagogischen Fensters« als Arbeitsinstrument**

Das pädagogische Fenster bietet einen Orientierungsrahmen für Teams, um zwei Fragen stellen zu können:

1. Welche Rolle spielen Menschenrechte in unserer pädagogischen Praxis? (persönlich und strukturell)
2. Welche Rolle sollten Menschenrechte in unserer pädagogischen Praxis spielen? (persönlich und strukturell)

Die erste Frage ist diagnostischer Natur und zielt darauf ab, die derzeitigen Praktiken und Strukturen verstehen zu können. Demgegenüber fordert die zweite Frage ein LehrerInnenkollegium auf, darüber nachzudenken, welche Praktiken und Strukturen als (Arbeits-)Grundlage geschaffen werden sollen. Die Auswahl der Fragen und/oder die Reihenfolge, in der sie gestellt werden, sind nicht durch das Modell vorgegeben, sondern werden dem/der LeiterIn oder den Teammitgliedern selbst überlassen.

Die Fähigkeit, beide Fragen beantworten zu können, setzt jedoch einen gemeinsamen Lern- und Arbeitsprozess des gesamten Teams voraus, der zu einem gemeinsamen Verständnis von Menschenrechtskonzepten und ihren potentiellen Auswirkungen auf Schulpraktiken und -strukturen führt. Im Folgenden werden einige Workshop-Methoden vorgestellt, mit Hilfe derer dieses gemeinsame Verständnis entwickelt werden kann. Die oben dargelegten Fragen sollten am Beginn des Prozesses aufgeworfen werden, um dessen Ziel deutlich zu machen. Die Antworten auf die Fragen können sich ebenso wie der gemeinsame Untersuchungsfortschritt auch verändern.

Wenn wir eine einzelne Schule mit Hilfe des pädagogischen Fensters analysieren, stellt sich die Frage, wo sich die Schule innerhalb dieses Fensters verorten lässt. Die Schule und die Lehrkräfte lassen sich nicht nur in ein spezifisches Feld des pädagogischen Fensters einordnen, sondern können gleichzeitig mehreren Feldern zugehörig sein. Hier einige Beispiele (Dies ist keine vollständige Liste und für jede Kombination können mehrere Varianten angenommen werden.):



**Der Regelansatz** – Das Thema Menschenrechte ist Teil des Curriculums und in verschiedene Fächer, wie Geschichte und Literatur, eingebunden. Außerdem trägt die Schulverwaltung dafür Sorge, dass alle Regeln und Maßnahmen Rücksicht auf die UN-Kinderrechtskonvention nehmen. Beispiele für die Aufnahme dieser Rechte: die Etablierung eines SchülerInnenparlamentes, das die Anliegen der SchülerInnen gegenüber der Schule vertritt, oder eines Organes für SchülerInnen, welches den Einspruch gegen einzelne Testergebnisse ermöglicht, um einen angemessenen Ablauf der Notenvergabe sicherzustellen und diskriminierenden Benotungen vorbeugen zu können.



**Der inhaltliche Ansatz** – Es findet eine starke Akzentuierung des Themas Menschenrechte innerhalb der Klasse statt. Sie werden sowohl als Gegenstand und Lehrinhalt als auch als Idee behandelt, die helfen soll, Beziehungen und Verhaltensformen in der Klasse auszugestalten.



**Der strukturelle Ansatz** – Ein Beispiel für eine solche Schule ist eine demokratische Schule, die so aufgebaut ist, dass die Menschenrechte der SchülerInnen gesichert sind – üblicherweise mit einem Schwerpunkt auf den Freiheitsrechten und dem Recht auf ein menschenwürdiges Leben. In dieser Schule fungieren die Menschenrechte als Grundrechte, jenseits derer jede/r Einzelne freigestellt ist, so zu handeln wie er/sie möchte. Das bedeutet, dass Menschenrechte nicht zwingend als Gegenstand diskutiert oder benutzt werden, um Beziehungen zu gestalten (ähnlich dem modernen Nationalstaat).



**Der Beziehungs-/Dialogansatz** – Es existieren keine festgelegten und unveränderbaren Regeln; sie stehen allen offen zur Reflexion und Debatte. Jedoch werden die Menschenrechte hier als allgemeines Set von Werten verstanden, die die Ausformulierung von Praktiken und Beziehungen innerhalb der Klasse sowie der gesamten Schule insgesamt leiten.

## Methodenvorschläge für die Arbeit mit LehrerInnen

### Übung: Einblicke in die Menschenrechte

#### Hintergrund:

Das Konzept der Menschenrechte erscheint in verschiedensten Kontexten unseres Lebens. Allerdings kann nicht davon ausgegangen werden, dass eine Gruppe von LehrerInnen ein homogenes Kenntnisniveau vom Thema und den damit verbundenen Konzepten hat. Deshalb ist das Hauptziel dieses Workshops die konzeptionelle Grundlage für künftige Diskussionen innerhalb der Gruppe zu legen. Die Basis dafür bildet hier die Allgemeine Erklärung der Menschenrechte.

#### Verlauf:

##### 1. Vorbereitung

Die TeilnehmerInnen werden gebeten, vor dem Beginn des Workshops einen kurzen Film zur historischen Entwicklung der Menschenrechte anzuschauen.

(<http://www.youtube.com/watch?v=oh3BbLk5UIQ>)

##### 2. Einführungsrunde

Die TeilnehmerInnen werden gebeten, folgende Fragen zu beantworten:

- Was bedeuten Menschenrechte für Sie? Welche Vorstellungen verbinden Sie mit den Menschenrechten?
- Waren einige Momente im Film neu/überraschend/aufregend für Sie?

##### 3. Kleingruppenarbeit

Die Gruppe bildet Kleingruppen (2–3 TeilnehmerInnen) und erhält jeweils ein Exemplar der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte. Die Gruppen sollen nun mit Hilfe dreier unterschiedlicher Farben die Allgemeine Erklärung der Menschenrechte bearbeiten. Gelb: Ideen oder Artikel, über deren Bedeutung sie sich nicht sicher sind oder über die sie mehr erfahren wollen. Grün: drei Ideen oder Artikel, die wichtig und bedeutsam für die pädagogische Rahmung sind (unabhängig, ob diese umgesetzt sind oder nicht). Rot: drei Ideen oder Artikel, die nicht geeignet sind für einen pädagogischen Rahmen.

##### 4. Plenum

- Jede Kleingruppe wird gebeten, ihre ausgewählten Ideen und/oder Artikel, über die sie mehr erfahren wollen, vorzustellen. (Diese werden von den TrainerInnen in zukünftigen Sitzungen verwendet.)
- Jede Kleingruppe wird gebeten, mindestens ein »grünes« und ein »rotes« Menschenrecht vorzustellen und die Grundlage ihrer Wahl zu begründen.

##### 5. Diskussion

- In welchem Verhältnis stehen Bildung, Unterricht und Menschenrechte?

- Wo lassen sich Schwierigkeiten bei der Gegenüberstellung der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte und der eigenen Rolle als Lehrende erkennen?
- Mit welchen Menschenrechten oder Fragestellungen soll sich in den zukünftigen Veranstaltungen auseinandergesetzt werden?

### Übung: Das Recht auf Freiheit

#### Hintergrund:

Üblicherweise stellen wir uns das Recht auf Freiheit in der Kategorie von negativer Freiheit vor – dies ist auch die Form, in der gewöhnlich unsere Gesetze formuliert sind. Jedoch ist im pädagogischen Kontext die Formulierung von positiver Freiheit entscheidend: Es reicht nicht aus, Grenzen für SchülerInnen aufzulösen, sondern es müssen Möglichkeiten geschaffen werden, die es SchülerInnen erlauben, wirklich frei zu sein. Für LehrerInnen ist es wichtig, beide Formen der Freiheit unterscheiden und verstehen zu können, bevor sie das Konzept der Freiheit anwenden. Damit können sie kritisch die Bedingungen der eigenen Schule reflektieren.

#### Ziele:

- Die TeilnehmerInnen sollen ein tieferes Verständnis für das Konzept der Freiheit gewinnen und besonders für die Unterscheidung von positiver und negativer Freiheit sensibilisiert werden.
- Die TeilnehmerInnen sollen Erscheinungsformen des Rechts auf Freiheit in verschiedenen pädagogischen Kontexten diskutieren.

#### Verlauf:

##### 1. Vorbereitung

Die TeilnehmerInnen lesen vor Beginn des Workshops verpflichtend den Aufsatz »Two concepts of liberty«.

##### 2. Textanalyse

Die TeilnehmerInnen werden gebeten, ihr Verständnis der Unterscheidung der beiden Konzepte von Freiheit vorzustellen. Anschließend werden sie dazu eingeladen, unklare Textstellen zu benennen. Die Gruppe diskutiert diese dann im Plenum.

##### 3. Diskussion

Diskussionsfrage: Können wir für beide Typen der Freiheit Beispiele aus unserer pädagogischen Arbeit finden?

Das Ziel der Diskussion ist es, zwei Geschichten/Seiten eines Konflikts oder eines Dilemmas zu identifizieren. Es soll jeweils ein Typ von Freiheit gefunden und festgehalten werden.



#### 4. Gmara Page – Freiheit und Bildung

Die Gruppe bildet vier Kleingruppen. Jede Gruppe erhält eine »Gmara-Seite«. Die Seite wird in der Kleingruppe untersucht und diskutiert. Die Diskussion ist als freie Diskussion gedacht, in der die TeilnehmerInnen dazu ermutigt werden sollen, die Texte bzw. Textpassagen zu fokussieren sowie Assoziationen wachrufen.

Ein Beispiel für eine »Gmara-Seite« zur Verwendung in dieser Übung finden Sie auf Seite 38.

#### 5. Plenum

Ideen, Fragen und Erkenntnisse, die sich in den Kleingruppen ergeben haben, werden im Plenum präsentiert.

#### Diskussionsfragen:

**Können wir diese Eindrücke mit den Geschichten / Dilemmata der vorherigen Diskussion verknüpfen?**

**Habe ich eine bestimmte Vorstellung von Freiheit, wenn ich mit SchülerInnen oder Lehrkräften interagiere?**

#### Exkurs: Zwei Begriffe von Freiheit

Stellen Sie sich vor, sie fahren mit dem Auto durch eine Stadt und kommen zu einer T-Kreuzung am Ende der Straße. Sie biegen links ab, jedoch hat Sie niemand dazu gezwungen, in die eine oder andere Richtung abzubiegen. Als Nächstes kommen Sie zu einer anderen Kreuzung. Sie biegen rechts ab, obwohl Sie niemand aufgehalten hat, nach links abzubiegen oder geradeaus zu fahren. Es scheint als seien Sie, als FahrerIn, völlig frei in ihrer Entscheidung. Aber dieses Bild von Ihrer Situation wird sich dramatisch ändern, wenn wir uns überlegen, dass der Grund für die Wahl ihrer Route abhängig von Ihrer Nikotinsucht ist, in der Sie verzweifelt einen Tabakladen suchen, bevor er geschlossen wird. Statt selbst zu fahren, fühlen Sie sich gefahren. Der Drang zum Rauchen führt unkontrollierbar dazu, dass Sie das Lenkrad zuerst nach links und dann nach rechts einschlagen. Darüber hinaus sind Sie sich vollkommen darüber bewusst, dass Ihr Rechtsabbiegen an der Kreuzung bedeutet, dass Sie den Zug zu einem Termin verpassen, der Ihnen sehr wichtig ist. Sie sehnen sich danach, frei von dem irrationalen Drang nach Nikotin zu sein, der nicht nur schlecht für Ihre Gesundheit ist, sondern Sie auch davon abhält zu tun, was Sie eigentlich tun sollten.

Diese Geschichte eröffnet uns zwei gegensätzliche Denkweisen von Freiheit. Auf der einen Seite kann man Freiheit als die Abwesenheit äußerer Hindernisse gegenüber dem Individuum denken. Freiheit ist hierbei die Möglichkeit, tun zu können, was man möchte, ohne von jemandem daran gehindert zu werden. Nach der obigen Geschichte scheinen Sie demnach frei zu sein. Auf der anderen Seite kann man sich Freiheit als die Anwesenheit von Kontrolle durch den/die Handelnde/n vorstellen. Um frei zu sein, müssen Sie selbstbestimmt handeln können, d. h. Sie müssen in der Lage sein, Ihr Schicksal aus eigenen Interessen heraus zu steuern. Nach der obigen Geschichte erscheinen Sie demnach unfrei: Dort haben Sie ihr eigenes Schicksal nicht unter Kontrolle, da sie es nicht schaffen, ihre Leidenschaft des Rauchens beherrschen zu können, obwohl Sie diese gerne loswerden würden und sie zudem verhindert, Ihre wahren Interessen zu erkennen und zu verfolgen. Man könnte also sagen, dass Freiheit im ersten Konzept nach der Möglichkeit fragt, ob dem/der Handelnden möglichst viele Optionen offenstehen. Das zweite Konzept von Freiheit fragt demgegenüber nach den Beweggründen, warum ein/e Handelnde/r eine bestimmte Option wahrnimmt.

In einem bekannten erstmals 1958 veröffentlichten Aufsatz definiert Isaiah Berlin diese beiden Begriffe von Freiheit als positive bzw. negative Freiheit (Berlin 1969). Der Grund für die Verwendung dieser Bestimmungen von Freiheit ist, für den ersten Fall, die Beschreibung von Freiheit als eine Abwesenheit von etwas (z. B. von Hindernissen, Barrieren, Einschränkungen oder Störungen durch andere). Für den zweiten Fall scheint die Verwirklichung von Freiheit eine Anwesenheit von etwas zu erfordern (z. B. Kontrolle, Selbstbeherrschung, Selbstbestimmung oder Selbstverwirklichung). Hilfreich dabei ist, sich den Unterschied der beiden Freiheitsbegriffe als Unterschied zwischen externen und internen Einflussfaktoren auf die/den Handelnden vorzustellen. Während die VertreterInnen des Begriffs der negativen Freiheit in erster Linie daran interessiert sind, wie Individuen oder Gruppen unter der Einschränkung durch externe Einflussfaktoren leiden, sind die VertreterInnen des Begriffs der positiven Freiheit eher an den internen Faktoren von Individuen und Gruppen interessiert, die das Ausmaß der selbstständigen Handlungen bestimmen.

#### Literatur:

*1 »Gmara-Seite« ist eine jüdische Rechtsanalyse-Methodik. Der Ausgangspunkt für die Analyse ist normalerweise eine Rechtsaussage, welche sich im Zentrum der Seite befindet. Die Aussage wird dann untersucht und mit anderen Aussagen verknüpft, die in anderen Texten Verwendung finden.*

## Übung: Ein Phänomen verstehen – Analyse des Schulalltags aus der Perspektive der Menschenrechte

### Hintergrund:

Um mit komplexen Zusammenhängen umzugehen, tendieren Menschen dazu, sich auf eine bestimmte Beschreibungsebene oder bestimmte Details zu konzentrieren. Dabei werden ausgewählte Elemente klassifiziert und kategorisiert. Alle Ereignisse beziehungsweise Objekte, die unter eine Kategorie subsumiert werden, können als gleich oder zumindest ähnlich beschrieben werden, während sich die Kategorien zueinander unterscheiden.

### Ziel:

Das Ziel des Workshops ist es, die Art und Weise, wie LehrerInnen ihre Schule betrachten, zu reflektieren und zu versuchen, diese Betrachtungsweise vor dem Hintergrund der Menschenrechte zu analysieren.

### Verlauf:

Die Komplexitätstheorie nach Stacy soll als Vorlage für diese Übung gelten. Kurze Texte zu Elementen dieser Theorie werden zusammen gelesen und diskutiert. Dazu sollen die Leitfragen am Ende jedes Textabschnitts (Kasten) genutzt werden.

### 1. Klassifizierung in Kategorien

Betrachten wir einige Beispiele, wie Menschen andere Menschen und Ereignisse vereinfachen und in Categorieschemen einordnen. So klassifizieren beispielsweise BotanikerInnen Blumen mit speziellen Merkmalen unter der Kategorie »Rosen«, während Blumen mit anderen Spezifika zum Beispiel unter der Kategorie »Gänseblümchen« zusammengefasst werden. Diese Vereinfachung erlaubt es BotanikerInnen, die Schwierigkeit, in bestimmten Kontexten über alle einzelne Rosensorten sprechen zu können, zu umgehen und über die Kategorie »Rosen« zu sprechen, als ob alle Sorten vollkommen gleich seien. Eine typische, das heißt durchschnittliche, Rose kann dann mit einem typischen, beziehungsweise durchschnittlichen Gänseblümchen verglichen werden. Diese Vereinfachung erlaubt es also, nach Gemeinsamkeiten zwischen den Kategorien zu suchen. Auf diese Weise sind Menschen in der Lage, Muster in der Untersuchung zu erklären, die sich in der entsprechenden Erscheinung ergeben. Um also der eigenen Erfahrung und dem eigenen Handeln Sinn zu verleihen, suchen Menschen nach Mustern bei Personen und Ereignissen auf einer bestimmten Beschreibungsebene über eine bestimmte Zeitperiode hinweg, während sie diese in Kategorien fassen. Sie suchen nach Mustern im Verhältnis zwischen den Kategorien, Verbindungen in den Beziehungen untereinander sowie Regelmäßigkeiten und allgemeinen positiven Regeln (beispielsweise physikalischen Regeln: Wenn man einen Stein in eine Glasscheibe wirft, wird das Fenster mit einer höheren Wahrscheinlichkeit zerbrechen).

### Diskussionsfragen

1. Können Sie ein Beispiel für Kategorisierungen/Klassifizierungen aus Ihrem Schulalltag geben?
2. Können Sie Regelmäßigkeiten oder Regeln benennen, die Ihnen in der Schule aufgefallen sind?
3. Schauen Sie sich die Beispiele aus den vorangegangenen Fragen noch einmal an. – Hat die Betrachtung von Menschen oder Situationen durch diese vereinfachte Rahmung in Hinblick auf die Menschenrechte (Freiheit, Würde) einen Einfluss auf die Beteiligten? Wirkt sich das Handeln nach diesen Rahmungen in Bezug auf die Menschenrechte auf die Beteiligten aus?

### 2. Wie klassifizieren/kategorisieren wir?

Es gibt verschiedene, konkurrierende Erklärungen, wie Menschen ihre eigenen Erfahrungen klassifizieren:

#### 1. Der Ansatz des Realismus

Der Ansatz beruht auf der Vorstellung, dass es eine Wirklichkeit außerhalb menschlicher Erklärungsversuche gibt, das heißt, die Realität wird in diesem erkenntnistheoretischen Konzept als eine ihrer Erfassung vorgängige gedacht, die sich dann objektiv beschreiben lässt. Die Kategorien, die Menschen nutzen, um Einzelfälle zu klassifizieren, sind bereits mit dem zu erklärenden Phänomen selbst gesetzt. So fällt eine Rose in die Kategorie »Rosen«, weil es einen echten Unterschied zwischen Rosen und anderen Kategorien von Blumen gibt. Wenn jemand diesen Ansatz vertritt, dann wird natürlicherweise angenommen, dass Menschen außerhalb des zu erklärenden Phänomens stehen können, also die Rolle eines objektiven Beobachters einnehmen können, der zunehmend genauere Erklärungen oder Modelle durch Experimente formulieren kann. Meistens gehen RealistInnen davon aus, dass es keine inhärente Beschränkung menschlicher Fähigkeiten gibt, die Realität in ihrer Gesamtheit zu begreifen. Für sie ist es nur eine Frage der Zeit, bis die Forschung mehr und mehr der bestehenden Realität aufdeckt.

#### 2. Der Ansatz des Idealismus (Gegenmodell zum Realismus)

Hier existieren die Kategorien, die Menschen zur Klassifikation ihrer Erfahrungen nutzen, nicht in der Realität, sondern nur in ihrer Vorstellung. Damit ist jegliche Erklärung, die entwickelt wird, nichts anderes als eine Projektion der menschlichen Vorstellung der Realität. Die VertreterInnen dieses Ansatzes sind der Ansicht, dass es keine vorgängige Realität außerhalb der menschlichen Existenz geben kann.

3. Der Ansatz des Konstruktivismus (Zwischenposition)  
KonstruktivistInnen gehen davon aus, dass Menschen aufgrund der biologischen Evolution in der Lage sind, die Welt nur in einer bestimmten Weise wahrzunehmen. So empfängt beispielsweise der menschliche Sehapparat Lichtwellen auf drei Kanälen; er ist also dreifarbensichtig. Andere Lebewesen haben zwei Sehkanäle (zweifarbensichtig) oder vier Sehkanäle (vierfarbensichtig). Jede Art von Lebewesen sieht daher – als Folge der biologischen Evolution, bei der bestimmte Aspekte der Realität bevorzugt ausgebildet wurden – die Farbenwelt auf eine andere Art und Weise. Es ist somit unmöglich, dass eine Art Lebewesen die Farbenwelt exakt genauso wahrnehmen kann wie eine andere Art. Ebenso gehen KonstruktivistInnen davon aus, dass aufgrund der Entwicklung des menschlichen Gehirns eine Beschränkung der menschlichen Fähigkeit besteht, die Realität wahrzunehmen. Dieser Ansatz hat mit dem Realismus die Vorstellung gemein, dass es eine Wirklichkeit außerhalb des Menschlichen gibt, die eben nicht eine Konstruktion des menschlichen Geistes darstellt. Doch im Gegensatz zum Realismus ist diese Realität keine vorgängige und damit unproblematische, sondern eine selektiv konstruierte Realität.

4. Der sozial-konstruktivistische Ansatz  
Jede Erklärung, die Menschen einem Phänomen zugrunde legen, ist sozial konstruiert und keine einfache Beschreibung der Wirklichkeit. Dieser Ansatz entspricht dem Ansatz des Konstruktivismus, jedoch mit einem entscheidenden Unterschied: Während KonstruktivistInnen sich auf eine biologisch begründete Auswahl der konstruierten Realität des Menschen konzentrieren, verweisen VertreterInnen des sozialen Konstruktivismus auf die soziale Interaktion, insbesondere auf die Kommunikation, als entscheidender Auswahlmechanismus.

5. Der reflexive sozial-konstruktivistische Ansatz  
Menschen sind reflexiv in dem Sinne, dass alle Erklärungen, die sie produzieren, Produkte ihrer eigenen Geschichte sind. Zum Beispiel versuche ich auf den vorliegenden Seiten zu erläutern, welche unterschiedlichen Erklärungsmodelle von Menschen genutzt werden, um ihre eigenen Erfahrungen zu erklären. Wenn ich den reflexiven Ansatz vertrete, kann ich für meine persönliche Position keine objektive Wahrheit beanspruchen. Stattdessen muss ich erkennen, dass der von mir vertretene Ansatz das Ergebnis meiner Person und meines Denkens ist. Wenn ich dieses Argument der Reflexivität berücksichtige, kann ich nicht behaupten außerhalb meiner eigenen Erfahrungswelt – außerhalb der persönlichen Beziehungen, an denen ich Anteil habe – stehen zu können und eine unabhängige BeobachterInnenposition einnehmen zu können. Dementgegen muss ich die Rolle des/der teilnehmenden BeobachterIn einnehmen.

#### Diskussionsfragen

1. Welchen der vorgestellten Ansätze würden Sie Ihrer Erfahrung nach wählen, um Ihr Verständnis von Personen und Interaktionen im Schulalltag zu erklären?
2. Glauben Sie, dass die Wahl eines bestimmten Ansatzes Auswirkungen auf die Art und Weise hat, wie wir Menschenrechte und alternative Bildung wahrnehmen?

#### 3. Die Beziehung zwischen Individuum und Gruppe

Jede/r Einzelne in einer Gruppe hat den Wunsch nach Freiheit und nach der Entfaltung seines Lebens, die auch mit Zufall und Unsicherheit einhergeht. Gleichzeitig entspringen diesem Wunsch die Angst vor Unbekanntem und das Verlangen nach Ordnung und Disziplin. Dieser Zwiespalt lässt sich im Wesentlichen auf das menschliche Bedürfnis zurückführen, Teil einer Gruppe zu sein und im selben Moment Individuum zu bleiben. Realismus, Idealismus und Konstruktivismus betreffen sich alle in Bezug auf die Fähigkeiten und Grenzen des Individuums. Damit ist das Individuum vorrangig zur Gruppe positioniert, welche ausschließlich als Zusammenschluss einzelner Individuen zu verstehen ist. Einige VertreterInnen des sozialen Konstruktivismus sehen demgegenüber die Gruppe dem Individuum vorgeordnet, womit jede/r Einzelne als Produkt der jeweiligen Gruppe erscheint. Der reflexive Ansatz nimmt eine eher paradoxe Position ein, in der weder Gruppe noch Individuum dem jeweils anderen vorläufig ist. Die Gruppe beziehungsweise das Individuum konstruiert und wird vom jeweilig anderem konstituiert.

#### Diskussionsfragen

1. Stellen Sie sich folgende Fragen in Bezug zu Ihrer Schule: Was hat Priorität in Ihrer Schule – das Individuum oder die Gruppe? Ordnung oder Freiheit? In welchem Verhältnis stehen diese Spannungsfelder in Bezug auf die Menschenrechte?
2. Welcher der vorgestellten theoretischen Ansätze ist für die Analyse der Schulstrukturen und ein menschenrechtskonformes Verhalten relevant?

## Dimensionen des »pädagogischen Fensters« I: Zum Verhältnis von Inhalt und Struktur

Christa Kaletsch



»Welche Art von Kenntnissen brauchen Kinder, um die Menschenrechte in ihrem Alltag zu verstehen? Welche Fähigkeiten und Einstellungen brauchen sie, um in ihrem Leben eine Kultur der Menschenrechte zu entwickeln und aufrechtzuerhalten?« (Comasito, S. 26/27)

»Human Rights is not teachable, it's in the environment.« (Aussage einer Workshopteilnehmerin)

Es sind diese zwei Zitate, die ich meinen Überlegungen zur Auseinandersetzung mit einem nachhaltigen, subjekt-orientierten und damit Kinder und Jugendliche stärkenden Verständnis der Menschenrechtsbildung voranstellen möchte. Beide Zitate sind dem Kontext einer engagierten pädagogischen Praxis zuzuordnen. Ich sehe in den beiden ausgewählten Aussagen die zentralen Fragen der Diskussion um die Bedeutung von Struktur (Umfeld) und Inhalt für die Menschenrechtsbildung:

- Welche Vorteile liegen in einem weiten, die Relevanz der Menschenrechte im Alltagshandeln wahrnehmenden und entsprechend bekräftigenden Ansatz?
- Wie wird Menschenrechtsbildung tatsächlich zu Menschenrechtsbildung und wie wird dabei sichergestellt, dass sie tatsächlich zur Entwicklung einer Kultur der Menschenrechte beiträgt?
- Welche Herausforderung besteht darin, das Alltagshandeln so zu gestalten, dass der Lernort Schule eine die Menschenrechte fördernde und schützende Umgebung ist?
- Wie sorgt man dafür, dass das explizit vermittelte Wissen über Menschenrechte auf der Inhaltsebene nicht abstrakt bleibt und auf Grundlage der Kenntnisse über Menschenrechte entsprechende Fähigkeiten und Einstellungen entwickelt werden können?

Meines Erachtens lassen sich auf alle aufgeworfenen Fragen konstruktive Antworten finden, wenn die beiden Ansätze »Struktur« und »Inhalt« nicht als Entweder–oder, sondern als bewusstes, einander ergänzendes und aufeinander aufbauendes System gedacht werden. Dies wiederum setzt voraus, dass die die Kinder und Jugendlichen begleitenden PädagogInnen bereit sind, sich explizit und umfänglich mit Menschenrech-

ten und Menschenrechtsbildung auseinanderzusetzen und sich darauf einlassen können, sich selbst in einer besonderen Rolle, mit einer besonderen Verantwortung gegenüber dem (Lern-)Prozess zu sehen.

In beiden Ansätzen – sowohl in der strukturellen als auch in der inhaltszentrierten Herangehensweise – stecken Angebote zur Entwicklung von Vermeidungsstrategien. Es ist selbstverständlich möglich, Menschenrechtsbildung so zu gestalten, dass zwar sehr umfassend und explizit über Menschenrechte informiert wird, die Menschenrechte dabei aber als etwas sehr Abstraktes dargestellt werden. Dabei besteht die Gefahr, dass Kinder und Jugendliche keineswegs wahrnehmen können, dass sie – und mit ihnen alle auf der Welt lebenden Menschen – Rechte haben, die sie stärken und schützen und für deren Stärkung und Schutz sie sich selbst auch stark machen müssen. Ohne eine Reflexion der Alltagspraxen, der Haltungen und Strukturen, in denen Lernen (über, durch und für Menschenrechte) stattfindet, kann keine nachhaltige Menschenrechtsbildung gewährleistet werden.

Es ist umgekehrt aber ebenso vorstellbar, dass auch im Rahmen einer stärker strukturell orientierten Menschenrechtsbildung die Entwicklung einer menschenrechtsbewussten Haltung und eine selbstverständliche Gewissheit darüber, Rechte zu haben, ausbleibt.

Entscheidend erscheint mir in diesem Kontext zu sein, dass die LehrerInnen eine kritische Reflexion der eigenen Motivation der von ihnen bewusst oder unbewusst vorgenommenen Favorisierung des einen oder anderen Weges anstreben.

Aus einer stark auf die explizite Wissensvermittlung fokussierten Haltung lässt sich leicht eine Abwehr bezüglich des eigenen Involviertseins in den Prozess der Menschenrechtsbildung erkennen. Etwas verdeckter wirken die Abwehrmechanismen in der Konstruktion der strukturellen Denkrichtung. Auffällig ist hier, dass selten eine explizite Begründung für die strukturelle Herangehensweise gegeben wird. Fritzsche beschreibt Erfahrungen aus Fortbildungskontexten zu Menschenrechtsbildung mit LehrerInnen und benennt einen der Autorin auch vielfach begegneten »Umgang des ›Wir machen das schon längst, auch ohne dass wir viel über die Menschenrechte reden‹ [...]« (Fritzsche 2013, 9) Es ist nicht nötig, sich eingehender damit zu beschäftigen, da man es ja schon so ganz nebenbei, aber dadurch viel nachhaltiger mache. Interessant erscheint mir in dem Kontext, dass in Systemen, die diese Form des strukturellen Umgangs pflegen, nicht selten Angebote, sich – wenn auch nur zum besseren Hintergrundverständnis der LehrerInnen – explizit mit den Menschenrechten und ihrer Alltagsrelevanz im Schulbetrieb auseinanderzusetzen, freundlich aber bestimmt zurückgewiesen werden. Die

explizite Wissensvermittlung beispielsweise der Kinderrechte zum Zweck der Stärkung der Kinder wird dabei als nicht nötig oder doch auch kritisch gesehen. Fritzsche berichtet in diesem Zusammenhang von seiner Erfahrung:

»Mehrheitlich reagierten LehrerInnen, mit denen ich gearbeitet habe, auf die Angebote, Kinderrechte auch als Rechte der Kinder in der Schule zu thematisieren, noch mit dem Argument, die Verantwortung der Kinder müsse zunächst im Mittelpunkt stehen, da die Kinder sonst keine Grenzen lernen würden. Kinderrechte verweisen aber nicht nur auf die Verantwortung der Kinder, die Rechte aller anderen auch zu achten, sondern beinhalten auch die Verantwortung von Erwachsenen, im Besonderen von Lehrern und Eltern, die Rechte der Kinder zu achten und zu schützen. Kinderrechtsbildung richtet sich deshalb sowohl an die Schüler wie auch an die LehrerInnen und Eltern.« (2013, 9)

Auch in alternativen, reformpädagogischen Einrichtungen können sich pädagogische Praxen entwickelt haben, bei denen die fast formelhaft-beschwörende Betonung der »bereits in der Struktur der Schule eingebetteten« Menschenrechtsbildung, über die man sich nicht explizit auszutauschen bräuchte (oder möchte), auf Alibi- und Verschleierungstechniken verweisen. Können, sie müssen nicht! Ansätze impliziter Menschenrechtsbildung werden immer dann persönlichkeitsstärkend wirken können, wenn sie als Teil einer Entwicklung einer kinderrechtsorientierten Schule begriffen werden. Hierzu gehört selbstverständlich, dass auch über Kinderrechte gesprochen und diese auch als expliziter Bezugsrahmen für alle am Alltagsgeschehen der Schule beteiligten Akteure: SchülerInnen, LehrerInnen und Eltern benutzt werden dürfen.

LehrerInnen kommt dabei eine besondere Verantwortung zu. Kinder haben ein Recht darauf, zu erfahren, dass sie Rechte haben. Noch immer sind vielen Kindern, Jugendlichen und auch den sie begleitenden Erwachsenen die Kinderrechte zu wenig bekannt. LehrerInnen sind diejenigen, die Gelegenheitsräume gestalten können und müssen, in denen die in der UN-Kinderrechtskonvention formulierten Rechte (insbesondere die Rechte auf Mitbestimmung und Beteiligung sowie die Rechte auf Förderung und Entwicklung) mit Leben gefüllt, angewandt und eingefordert werden können.

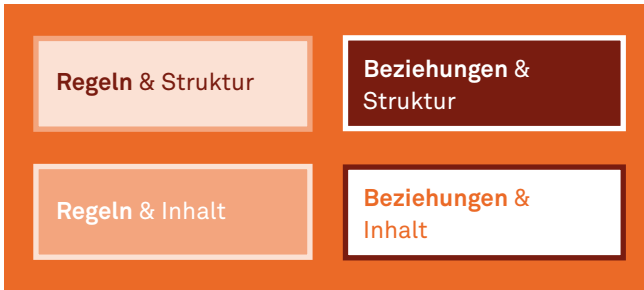
Heranwachsende – ebenso wie erwachsene MultiplikatorInnen – brauchen immer wieder Gelegenheitsräume, in denen sie die Funktions- und Wirkweisen eines gewaltförmigen, diskriminierenden und die Würde des Menschen verletzenden Geschehens erkennen und die eigenen Verstrickungen darin wahrnehmen und entsprechend verändern können. Es ist daher Teil einer Entwicklung einer Kultur der Menschenrechte bzw. einer kinderrechtsorientierten Schule, dass Lehre-

rInnen ihrer Verantwortung gerecht werden müssen und die Herausforderung, das Recht auf Schutz aller SchülerInnen zu gewährleisten, aktiv wahrnehmen und die von SchülerInnen eigenverantwortlich gestalteten Aushandlungsräume im Bewusstsein der Unteilbarkeit der auch in der Kinderrechtskonvention formulierten Menschenrechte zu begleiten.



## Dimensionen des »pädagogischen Fensters« II: Zum Verhältnis von Beziehungen und Regeln

Ibrahim Abu Elhajja



In meinem Beitrag möchte ich das Spannungsfeld zwischen Beziehungen und Regeln im Schulalltag aufgreifen. Nach meiner Auffassung sollen die Menschenrechte nicht allein als *Set von Regeln* verstanden werden, mit Hilfe dessen das Verhalten von Kindern und Erwachsenen im Bildungssystem reguliert werden soll. Vielmehr sehe ich die Gestaltung der Beziehung zwischen den schulischen Akteuren (LehrerInnen, SchülerInnen und Eltern) als Chance, eine Kultur der Menschenrechte in der Schule zu etablieren. Die Idee für diese Analyse entstand aus dem Projekt und wurde im Rahmen der Lehrerfortbildungen und des Expertenteams entwickelt.

Die Masar-Schule entstand als Alternative für das traditionelle Schulsystem in der arabischen Gesellschaft in Israel. Unser Hauptanliegen für die Gründung war die Situation unserer Kinder in der »Lernmaschinerie Schule«, die wir in unserer Kindheit selbst erfahren hatten. Diese Erfahrung ist für uns als Palästinenser in Israel sehr prägend, weil im Bildungssystem Regeln und Muster soziale und kulturelle Exklusion verfestigen. Unter diesen Umständen fiel es uns schwer, tiefere und bedeutsame Beziehungen zwischen SchülerInnen, LehrerInnen und Eltern in der Schule zu entwickeln. Das Ziel der Masar-Schule als einer Alternativschule war, eine Lernumgebung zu schaffen, die sich wieder auf »natürliche« Beziehungen fokussiert. Diese Zentrierung wird durch einen Ort geschaffen, an dem Familienmitglieder ohne die Notwendigkeit von Regeln und Vorschriften miteinander interagieren können.

Die Geschichte der Gründung der Freien Schule in Frankfurt weist sehr ähnliche Charakteristika auf. Die Idee der Freien Schule in Deutschland entstand als Reaktion auf die autoritären und hierarchischen Strukturen innerhalb der deutschen Gesellschaft im Allgemeinen und im Speziellen innerhalb der familiären und schulischen Strukturen, die noch aus der Zeit des Nationalsozialismus fortexistierten. Die Nachkriegszeit in Deutschland war einerseits gekennzeichnet durch eine fehlende öffentliche Reflexion und Debatte über diese Themen. Andererseits eröffnete die politische und gesellschaftliche Krise Ende der 60er Jahre die Möglichkeit, über die Rolle der Schulen für die Aufrechterhaltung der bestehenden sozialen Strukturen und der Suche nach nicht-hierarchischen Lernumfeldern zu diskutieren.

Als wir im Rahmen des Projektes die Geschichte unserer Schulen im Detail reflektierten, stellten wir fest, dass wir eine gemeinsame Grundlage haben: Die Regeln, welche die Gesellschaft und die gesellschaftliche Entwicklung via Bildung steuern (und sogar zum Schutz der Kinder beitragen) sollen, werden tatsächlich zum Hindernis für eine »gesunde« gesellschaftliche Entwicklung und tragen wahrscheinlich zur Zerstörung unserer Gesellschaften bei. In beiden Schulen ist die Kultivierung von Beziehungen aller Mitglieder der Schulgemeinschaft untereinander (SchülerInnen, LehrerInnenkollegium und Eltern) Mittelpunkt der täglichen Lebenspraxis. Trotz der erheblichen Unterschiede zwischen den beiden Alternativschulen beschreiben die Geschichten ihrer Gründungen den Kampf gegen die strenge und hierarchische Natur der traditionellen Strukturen. Ich behaupte deshalb für beide Schulen, dass die Suche und die Kultivierung von Beziehungen als praktische Alternative zur klassischen Schulstruktur gelten können, die Steuerung durch Regeln und Hierarchie betont. Diese alternative Praxis ist vereinbar mit den Grundlagen der Komplexitätstheorie, die eine alternative konzeptuelle Rahmung an die Stelle von traditionellen mechanistischen Bildungsmodellen setzt.

Die mechanistische Weltsicht basiert auf der Uhrwerkperspektive von Newton, die zum Verständnis und zur Beschreibung wissenschaftlicher Phänomene dient. Diese wurde zu einem Paradigma, das unser Denken determiniert und sich in unseren Erwartungen, Annahmen und täglichen Praxen, einschließlich der Bildung verankert hat. Es ist bekannt als »lineare« Denkbewegung oder »linearer« Systemansatz, bei dem alles nach einem klaren, vorhersehbaren Ursache-Wirkungsmuster analysiert und geplant wird. Die kritische Annahme, die diesem Ansatz zugrunde liegt, ist, dass das Universum ein geschlossenes, einfaches und stabiles System ist, in dem wir Ergebnisse von Interaktionen zwischen AgentInnen und spezifischen Regeln vorhersehen können. Die in diesem Ansatz entworfenen Regeln bestehen, um das System im Sinne der Steuerung seines Verhaltens und Outputs zu regulieren. Jede Störung dieser Balance (im Fachterminus »Rauschen«) kann durch das Hinzufügen zusätzlicher oder das Verändern bestehender Regeln oder durch die einfache Entfernung der Störquelle verhindert werden. Konflikte können als Rauschen verstanden werden, welches das System destabilisiert und unsere Fähigkeiten zur Vorhersage und Kontrolle einschränkt. Deshalb werden Regeln konzipiert, um Konflikte zu vermeiden und die Existenz von natürlichen Paradoxien zu leugnen, die das menschliche Leben charakterisieren.

Die Auswirkung des »linearen« Ansatzes auf die Bildung ist, dass SchülerInnen die gleiche Menge an Wissen in einem »one-size-fits-all«-Bildungssystem bekommen sollten, wel-



ches als Maschine mit gut definierten hierarchischen Strukturen und bestimmt durch vorgegebene Ziele zu definieren ist. In einem solchen hierarchischen System fungieren LehrerInnen als Akteure, die einerseits Wissen vermitteln und andererseits das Verhalten der SchülerInnen im Sinne einer maximalen Kontrolle bestimmen. Zur selben Zeit sind sie durch die vorgegebenen Ziele der Politik determiniert. In dieser Art von Sozialstruktur werden die Unterschiede zwischen Menschen als eine Quelle für Instabilität bestimmt, die durch Standardisierung und Methodisierung des Wissens und Verhaltens kontrolliert werden muss.

Ein alternativer Ansatz ist der »nicht-lineare« Systemansatz, der das System als ein naturhaft-komplexes und organisches Gefüge versteht, in dem Beziehungen zwischen miteinander verbundenen Einheiten die Regel sind. Ein System wird als ein Netz von Beziehungen zwischen verschiedenen AgentInnen (Menschen) mit einer hohen Diversität wahrgenommen. In diesem System haben Konflikte, die aus Interaktionen zwischen verschiedenen Menschen entstehen, das Potential, neue Wege der Kreativität freizusetzen. Der Fokus liegt im Verständnis der impliziten und expliziten Beziehungen, die Fähigkeiten im Umgang mit neuen Strategien erfordern, welche u. U. von hoher Unsicherheit begleitet sind. Dies bedeutet, dass nicht gut bestimmbar Positionen, Regeln oder Prozeduren eine exzellente Bildung schaffen, sondern gute Beziehungen und effektive Interaktionen, die eine Wissenstransformation unvermeidlich machen.

Die LehrerInnen der Masar-Schule und der Freien Schule zielen nicht darauf ab, das System zu steuern. Vielmehr gilt ihr Augenmerk der Gestaltung der Beziehungen mit den SchülerInnen, Eltern und mit den KollegInnen. In der Beziehungsarbeit als einem zentralen Bestandteil des pädagogischen Handelns kommt der Menschenrechtsbildung eine wichtige Rolle zu. Auf die Weise ist die Allgemeine Erklärung der Menschenrechte nicht allein ein Set aus Regeln oder Standards, die darauf abzielen, Beziehungen so zu regulieren. Bisher haben die beiden Schulen die AEMR weder als Referenz noch als Werkzeug zur Verbesserung der Beziehungen bzw. zur Schaffung einer besseren Schulgemeinschaft genutzt. In der Fortbildung hat sich ein Lehrer dazu geäußert:

**»Es widerstrebt mir ein solches Set von Regeln in die Schule einzubringen [...], wenn die Menschenrechte in der Form von Regeln als Rahmung eingesetzt werden, kann dies problematisch werden, sie könnten ihre Substanz verlieren und zum Slogan werden, den man wiederholt.«**

Eine ähnliche Position wurde auch von einem anderen Teilnehmer eingenommen:

**»Es scheint, dass Menschenrechte als eine Reihe von Gesetzen, die die Interaktionen zwischen Menschen regeln sollen, wahrgenommen werden. Sehr bald gelten sie aber als Ursprung von Konflikten, sobald die Regeln wichtiger als die Beziehungen werden und sie wahrscheinlich als Referenz bei der Verhandlung von Macht Verwendung finden.«**

Doch Stacey (2001) deutet an, dass man in einem komplexitätsgesteuerten Ansatz nicht ohne eine Rahmung auskommt, nicht ohne einige zentrale Regeln, die die Menschen dazu bringen, kreativ zu handeln. Anschließend an diesen Gedanken können wir uns entscheiden, die AEMR als ein Werkzeug zur Förderung kritischen Denkens einzusetzen. Sie ist ein Trigger, der Konflikte entstehen lassen könnte, Regeln, die von Menschen geschaffen wurden, um unsere Interaktionen zu regulieren und die kritisch diskutiert und entsprechen modifiziert werden können. Sie sollten ein Schlüssel sein, um das System offen zu halten und dadurch eine Transformation zu ermöglichen.

# III

**Zur Gestaltung eines  
interkulturellen Projekts zum Thema  
Menschenrechtsbildung**

## Überlegungen zur Projektgestaltung im bilateralen Kontext

Meron Mendel

Als Ausgangspunkt des Projektes steht die Überzeugung, dass nur in einer Begegnung auf Augenhöhe ein konstruktiver gemeinsamer Lernprozess möglich ist. Es geht darum, eine Ebene der Kommunikation zu finden, die möglichst nicht durch gesellschaftliche Ungleichheits- und Machtstrukturen beeinflusst wird. Gerade in Begegnungen zwischen Menschen aus unterschiedlichen Ländern besteht die Gefahr, dass solche Strukturen anhand von politischen oder vermeintlich ethnischen-kulturellen Linien in die Gruppe übertragen werden bzw. in der Gruppe selbst reproduziert werden.

Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, worauf in der Planung und Durchführung eines Austauschprojekts geachtet werden muss, um Begegnung auf Augenhöhe zu ermöglichen.

Hierzu sind aus den Erfahrungen des Projektes einige Überlegungen entstanden:

- **Zuschreibungen vermeiden:** TeilnehmerInnen im Austauschprojekt sollen als Individuen und nicht als Repräsentanten eines Kollektivs adressiert werden. Die Freiheit aller TeilnehmerInnen, alleine zu bestimmen, wie sie sich in der Gruppe positionieren wollen, muss durch die Planung des Programms bewusst geschützt werden. Als Formen der Zuschreibung werden kommunikative Handlungen verstanden, die vermeintliche ethnische und kulturelle Differenzen zwischen den Gruppen unterstellen oder konstruieren, zum Beispiel wenn TeilnehmerInnen befragt werden: „Wie wird in deiner Kultur, über Religion/Familie/Essen etc. gesprochen?“ Mit solchen Fragen wird Kultur im Vordergrund als einheitliche unveränderbare Nationalkultur impliziert. Eine andere Form der Zuschreibung kann durch die Politisierung der Begegnung stattfinden. Gerade wenn eine Gruppe aus einer Konfliktregion kommt, besteht die Gefahr, dass sich unter den Teilnehmenden eine Rollenverteilung zwischen „Zeugen“ bzw. „Betroffenen“ und „Beobachter“ bzw. „Richter“ ergibt. Diese Rollenverteilung ist für eine Begegnung auf Augenhöhe und für den wechselseitigen Austausch keinesfalls als förderlich zu sehen.
- **Grenzen des Projektes erkennen:** Gerade am Beispiel des Israel-Palästina-Konflikts erhoffen sich viele TeilnehmerInnen aus Deutschland ein eigenes Urteil über die Zustände im Land bilden zu können. Diese Erwartung kann unter Umständen nur bedingt im Rahmen eines Begegnungsprojektes erfüllt werden. Im Unterschied zur Bildungsreise und zu Seminaren vermittelt die Begegnung an sich keine systematischen Erkenntnisse über komplizierte soziale und politische Zusammenhänge. Der persönliche, unmittelbare Zugang zu Menschen vor Ort ist als Erfahrung wertvoll, kann aber die informative Ebene nicht ersetzen. Es besteht die Gefahr, dass durch die Begegnung einseitige, verzerrte oder einfach oberflächige Bilder über die Situation im Gastland entstehen. Vor diesem Hintergrund raten wir den TeilnehmerInnen davon ab, sich anhand der Begegnung ein Urteil über die politische Lage vor Ort zu bilden.
- **Selbstreflexion anregen:** Angesichts der bereits erwähnten Komplexität der Urteilsbildung über die (politische) Situation in einem anderen Land, scheint die Selbstreflexion der TeilnehmerInnen ein wichtiges Ziel der Begegnung zu sein. Unter Selbstreflexion werden die Überprüfung eigener Dispositionen in der neuen Situation und die daraus resultierenden Erkenntnisse zum eigenen Handeln verstanden. Die Begegnung bietet eine ausgezeichnete Möglichkeit, vermeintlich selbstverständliche Handlungsformen im Alltag zu hinterfragen. Die Perspektive der *Kritischen Weißseinsforschung* bietet dabei eine interessante Ebene der Selbstreflexion an. Mit Whiteness als Analysekatgorie kann versucht werden, die strukturellen Bedingungen von Dominanzverhältnissen in der eigenen Gesellschaft zu verstehen, um diese kritisieren zu können (vgl. Messerschmidt 2009).
- **Gemeinsame Sachebene suchen:** Will man die kulturelle Zuschreibung vermeiden, stellt sich die Frage nach anderen möglichen Schwerpunkten des Austausches. Aus der Erfahrung des Projektes zeigt sich die berufliche-professionelle Ebene als ein geeigneter inhaltlicher Schwerpunkt dafür. Die TeilnehmerInnen werden in ihrer professionellen Identität angesprochen. Sie werden als ExpertInnen wahrgenommen und können durch ihr Wissen und ihre Erfahrung in einen kollegialen Austausch eintreten. Diese Herangehensweise stellt die Kompetenzen des Individuums und nicht die Gruppendifferenz in den Mittelpunkt und ermöglicht eine Kommunikation auf Augenhöhe. Über die berufliche-professionelle Ebene hinaus bieten auch mehrere Sachebenen eine gute Basis für einen Austausch auf Augenhöhe.

## Über das Projekt und die beteiligten Organisationen

Das Projekt »Menschenrechtsbildung in Alternativschulen – ein Lehrernetzwerk« bot den Rahmen für einen bilateralen Austausch zwischen Schulen und zivilgesellschaftlichen Organisationen über pädagogische Konzepte, Methoden und fachliche Erfahrungen. Zudem zielte es mit dem Aufbau eines Lehrkräftenetzwerks darauf ab, einen interkulturellen Lernprozess, gemeinsame pädagogische Reflexionen über die Arbeitspraxis in den beiden Ländern und nicht zuletzt eine nachhaltige Zusammenarbeit zwischen Alternativschulen in Deutschland und Israel für die Gestaltung einer schulischen Umgebung zu ermöglichen, die Menschenrechte respektiert und aktiv fördert.

Die beteiligten LehrerInnen aus Deutschland und Israel haben sich in uni- und bilateralen Fortbildungen der Frage nach der Relevanz der Menschenrechtsbildung für ihre pädagogische Arbeit und für ihre Schulen gestellt. Dieser Prozess wurde von einem bilateralen Expertenteam von WissenschaftlerInnen und PraktikerInnen begleitet.

Insgesamt fanden im Rahmen des Projektes von November 2011 bis März 2013 zwei Begegnungen in Nazareth und zwei Begegnungen in Frankfurt am Main statt. Die TeilnehmerInnen waren LehrerInnen der Masar-Schule in Nazareth und der Freien Schule in Frankfurt sowie MitarbeiterInnen der Bildungsstätte Anne Frank und externe ExpertInnen. Gemeinsam haben sie pädagogische Konzepte, Methoden und fachliche Erfahrungen in der Arbeit zum Thema Menschenrechtsbildung ausgetauscht, konkrete Situationen aus dem Schulalltag analysiert und Arbeitsmethoden entwickelt.

### Die Kooperationspartner:

#### Die Bildungsstätte Anne Frank (BAF)

Seit ihrer Gründung 1997 orientiert sich die BAF an Anne Franks Wunsch nach einer Welt ohne Vorurteile und Hass. Sie setzt sich mit der Geschichte des Nationalsozialismus und ihren vielfältigen Bezügen zur Gegenwart auseinander. In unserer politischen Bildungsarbeit greifen wir aktuelle gesellschaftliche Diskurse und Konflikte auf – dabei steht das Engagement für Menschenrechte und Demokratie im Mittelpunkt einer Vielzahl von pädagogischen Programmen und Projekten. Ein weiterer wichtiger Schwerpunkt unserer Arbeit liegt seit 1999 auf dem Themenfeld »Einwanderungsgesellschaft«. In unseren Projekten greifen wir Spannungen und Problemlagen auf, die durch das Zusammenleben von Menschen abensweise entstehen können. Die Grundlage der Angebote bildet die Anerkennung der universellen Menschenrechte eines jeden Einzelnen. Die Projektformate beinhalten Konfliktbearbeitung und das demokratische Miteinander und sollen die TeilnehmerInnen zur aktiven Teilhabe in der Gesellschaft ermutigen.

Die Angebote richten sich vor allem an Jugendliche und MultiplikatorInnen: Projektstage, Fortbildungen und Fachtagnungen, Internationaler Fachkräfteaustausch, Beratung zu den Themen Rassismus, Antisemitismus, Rechtsextremismus und anderen Formen von Diskriminierung, Interaktive Ausstellung »Anne Frank. Ein Mädchen aus Deutschland«, Wanderausstellung zum Thema Menschenrechte.

### Masar Institute for Education

Die Idee für »Masar«, was auf Arabisch »Prozess« bedeutet, wurde 1996 in Nazareth unter einer Gruppe von SozialaktivistInnen geboren. Die Gruppe kritisierte die vorherrschenden Konzepte im arabischen Schulsystem und versuchte, neue Bildungschancen für ihre Kinder und ihre Gemeinschaft zu finden. Ihr Ansatz besteht darin, dass ein sozialer Wandel der arabischen Gesellschaft in Israel durch neue und alternative Erziehungsmethoden vollzogen werden soll. Die Ziele des Zentrums bestehen darin, einen Beitrag für die Entwicklung der arabischen Minderheit und der ganzen Gesellschaft in Israel zu leisten, die Entwicklung von neuen Bildungskonzepten zu gestalten sowie die Anliegen der arabischen Bevölkerung gegenüber dem israelischen Erziehungsministerium vorzubringen, um den Bedürfnissen dieser Minderheitengruppe gerecht zu werden.

Das Institut ist der Träger der Masar-Schule und unterstützt die Schule in vielfältigen Projekten in den Bereichen der Bildungsforschung und der sozialen Entwicklung. Wir bemühen uns, unsere Gesellschaft mit ihrer einzigartigen Kultur und Geschichte weiterzuentwickeln. Als Teil der menschlichen Gemeinschaft möchten wir teilhaben am globalen Dialog über Ziele, Trends, Normen und Art dieses Entwicklungsprozesses. Masar arbeitet lokal und wirkt global, um den Verlauf sozialer Entwicklungen zu beeinflussen.

### Die Schulen:

#### Die Masar-Schule in Nazareth

Die Schule wurde im Jahr 1998 gegründet. Am Anfang lernten dort 16 Kinder, heute sie ist eine regionale Gesamtschule mit 290 Schülerinnen und Schülern vom Kindergarten bis zur 12. Klasse. Masar ist die erste Alternativschule in der arabischen Gesellschaft, die durch das israelische Erziehungsministerium voll anerkannt ist.

Das pädagogische Konzept von Masar zeichnet sich durch einen ständigen Reflexionsprozess aus. Der Schule liegt die Auffassung zugrunde, dass alternative Ideen von den lokalen AkteurInnen in der Zivilgesellschaft entwickelt werden sollen.

### Die Freie Schule Frankfurt (FSF)

Die FSF ist eine private Grundschule mit Förderstufe und angeschlossener Kindertagesstätte, in der 50 Kinder und zehn Erwachsene miteinander leben und lernen. Sie existiert seit 1974 als erfolgreiche Alternative zur Regelschule und gehört damit zu den ältesten Alternativschulen in Deutschland. Wichtige Grundsätze der Schule sind das Konzept, die Selbstregulierung, die Organisation als Privatschule sowie die Angebotsstruktur.

Das pädagogische Konzept der FSF will in der Schule ein anarchistisches (im Sinne von repressionsfrei und möglichst ohne Hierarchien) und basisdemokratisches Miteinander ermöglichen. Der Schüler erfährt, dass an ihm nichts »falsch« ist, dass er sich ausleben kann, dass seine Bedürfnisse Bedeutung haben und er damit über seinen Schulalltag bestimmt. Darin und in der täglichen Auseinandersetzung mit den Wünschen und Interessen der anderen besteht eine alltägliche Verwirklichung von Menschenrechten. Gehör findet jeder Einzelne auch in den Haus- und Gruppenversammlungen.

Im Gegenzug lernt der Schüler, dass auch seine Mitmenschen wertgeschätzt und respektiert werden möchten. Dies sind nicht nur seine MitschülerInnen, sondern auch die LehrerInnen; Theoretisch besteht zwischen Schüler und Lehrer kein Unterschied – »Ein Mensch – eine Stimme!« In der Praxis tragen die LehrerInnen mehr Verantwortung. Um den SchülerInnen die Partizipation zu ermöglichen, ist die ständige Reflexion des eigenen erwachsenen Tuns erforderlich. Die Schule bietet den LehrerInnen hierfür die Möglichkeit von regelmäßigen Team-sitzungen und Supervisionen.

Der Rahmen der Schule bietet den SchülerInnen die Möglichkeit, ihre Bedürfnisse wahrzunehmen, auszuleben und an ihre Grenzen zu stoßen. Auch wenn Weinen, Schreien, Beißen und Schweigen etc. als Ausdrücke des Unwohlseins zu erkennen sind, ist es für die SchülerInnen von großem Vorteil, sich verbal auseinandersetzen zu können. Um sich selbst zu regulieren sind die Schüler auch auf die anderen angewiesen, insofern sie in der Gruppe leben und in all ihren Handlungen die Grenzen immer durch den Nächsten erfahren.

Die Schule fordert von den Eltern eine aktive Elternbeteiligung, welche auch die wöchentliche Bereitschaft zur Teilnahme am Elternabend und am Plenum voraussetzt. Dort ist eine aktive Auseinandersetzung mit der eigenen Vergangenheit und dem eigenen aktuellen Verhalten gefragt.

Die Angebotsstruktur der Schule lässt es offen, auf Themen der Schüler (und auch der Lehrer) einzugehen und diese aufzugreifen. Die individuelle Beziehungsebene ermöglicht einen direkten Zugang; das selbstorganisatorische Miteinander öffnet Türen. Bisher gab es wenige explizite Angebote zu den Themen »Menschenrechte«, »Rassismus« und »Diskriminierung«. Und trotzdem sind sie tagtäglich aktuell. Ausgrenzung, Abwertung, Ungleichbehandlung sind ständig erlebbar für jeden, da die selbstregulierte Situation dies ermöglicht. Die daraus entstehenden Konflikte sind der aktive Lernprozess, der für alle Menschen an der FSF zum Alltag gehört. Das aktive Erleben, das Teilhaben an Prozessen, die Wertschätzung der eigenen Person machen die Freie Schule Frankfurt zu einem Ort, an dem die Menschenrechte gelebt werden, ohne einen Überbegriff oder Referenzrahmen zu benötigen.

(Sabine Wochele, Lehrerin in der FSF)

## Methodenvorschläge für Arbeit mit LehrerInnen

### Übung: Der/die ideale LehrerIn

#### Zielsetzung:

- Reflexion der Alltagspraxis in einem geschützten, bewertungsfreien Lernraum
- Rollenfindung und Rollenklärung
- Kollegialer Austausch über zentrale Herausforderungen der Interaktion zwischen Lernenden (SchülerInnen) und LernbegleiterInnen (LehrerInnen) in institutionellen, pädagogischen Lernräumen
- Betrachtung des Lernarrangements – und zwar auf den zentralen Ebene eines ziel-, prozess- und vor allem schülerInnenorientierten Vorgehens: Wissen, Methodik, Haltung (Einstellungen)

#### Vorgehen:

- Bildung von Kleingruppen von 4–6 Teilnehmenden
- Alle Kleingruppen haben den gleichen Auftrag: Diskussion + Entwicklung eines gemeinsamen Plakats zum Thema »der/die ideale LenbegleiterIn«. Dabei gehen alle den folgenden Fragestellungen nach:

Was denkt er/sie?

(Visualisiert am Strichmännchen: Denkblase über Kopf)

Was sagt er/sie? (Visualisierung: Sprechblase)

Was fühlt er/sie? (Visualisierung: Pfeil zum Herz im Strichmännchen)

Was tut er/sie? (Visualisierung: Pfeil zur Hand des Strichmännchens)

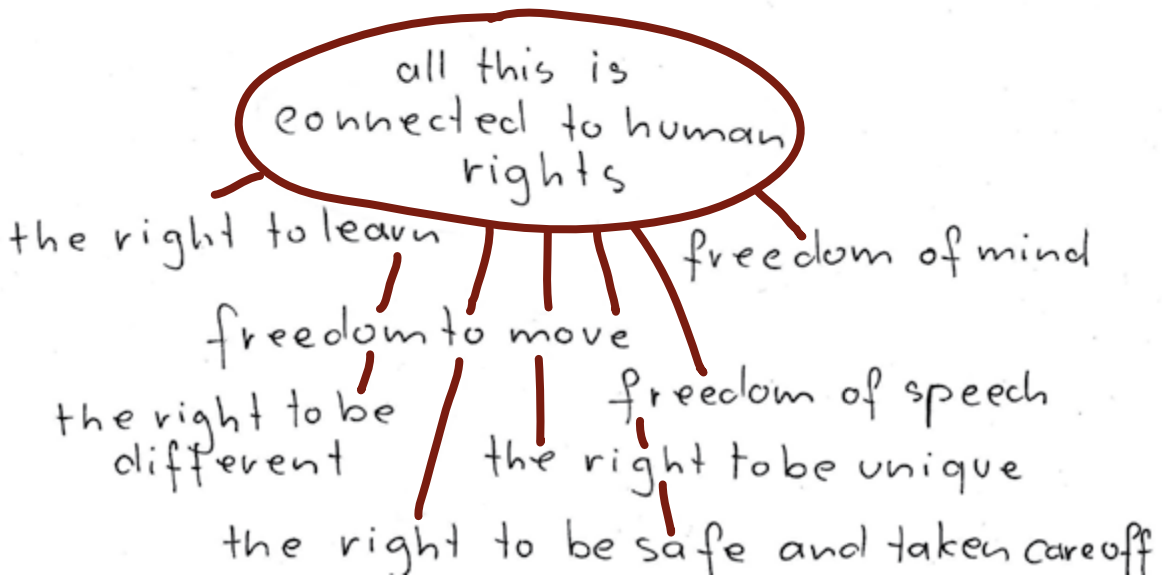
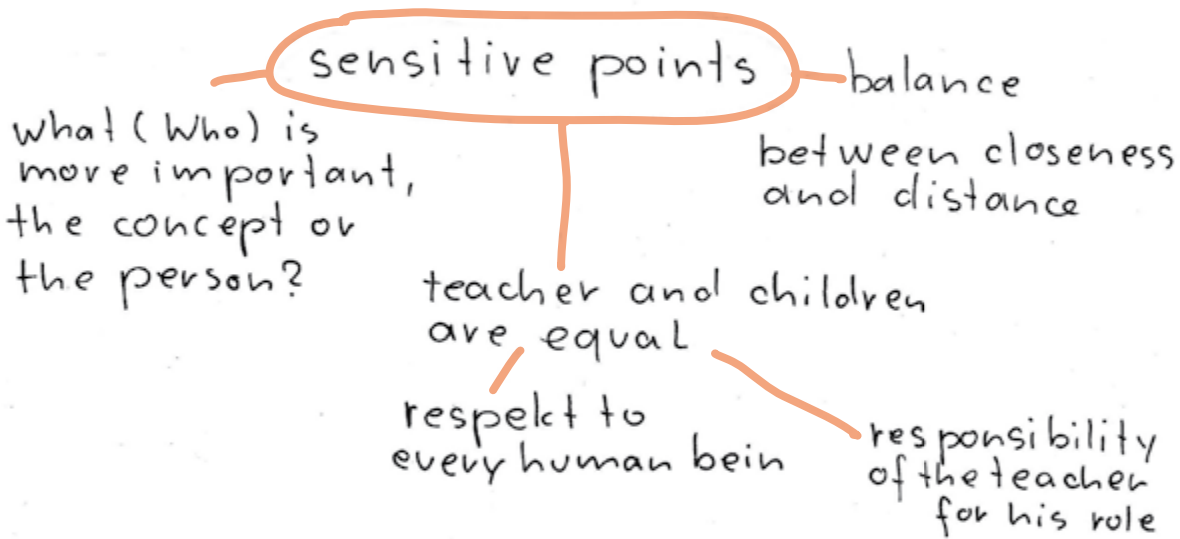
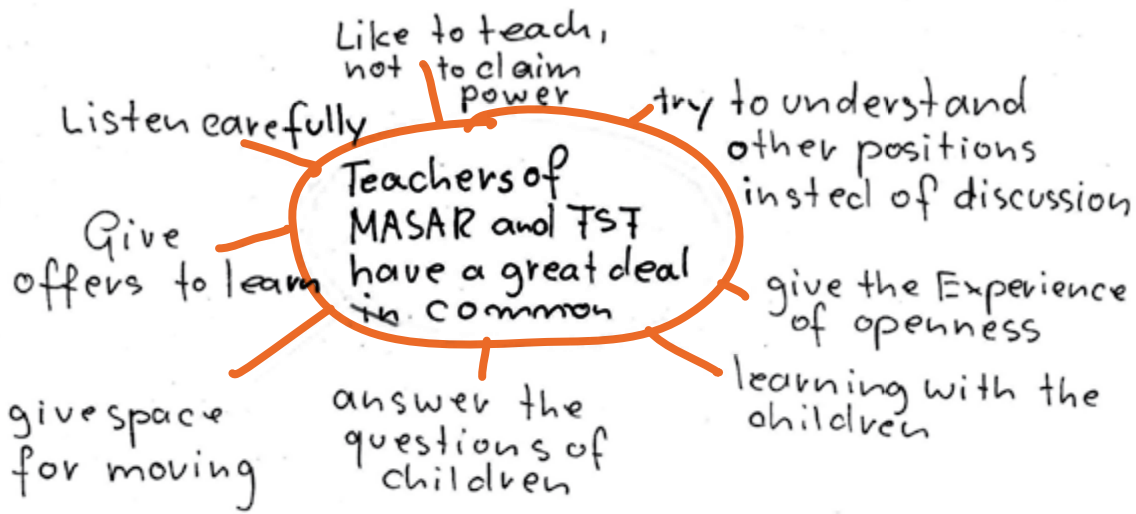
Was gibt ihm/ihr Halt und Kraft?

(Visualisierung: Pfeil zu den Füßen des Strichmännchens)

- Vorstellen der Ergebnisse im Plenum
- Anschließend Diskussion und vertiefende Auseinandersetzung mit zentralen Erkenntnissen



## Beispiele aus dem Workshop



## Übung: Entwicklung einer gemeinsamen Geschichte

### Hintergrund:

Diese Übung ermöglicht den MitarbeiterInnen von Organisationen (Schulen, Vereine, soziale Einrichtungen usw.) die Möglichkeiten der Entwicklung und das Narrativ ihrer Organisation über die Zeit hinweg zu überprüfen und zu reflektieren. Sie bringt verschiedene Perspektiven zusammen und versucht eine gemeinsame Geschichte zu schaffen. In einem transnationalen Setting verwenden wir einen vergleichenden Ansatz, um eine tieferen Einblick in unsere eigene und die Partnerorganisationen zu gewinnen. Durch die einzelnen Geschichten der Organisationen lernen die TeilnehmerInnen den nationalen und historischen Kontext der Gruppe kennen.

### Verlauf

#### 1. Gruppenstruktur

Die Gruppe wird in mindestens vier Kleingruppen aufgeteilt, wobei mindestens zwei Gruppen jeder Organisation gebildet werden sollten. Für die Einteilung in Kleingruppen gilt: Eine Kleingruppe setzt sich aus den „jüngeren“ Mitglieder einer Organisation zusammen (d. h. diejenigen Personen, die als letzte der Organisation beigetreten sind), die andere Gruppe besteht aus „älteren“ MitgliederInnen bzw. den GründerInnen der Organisation. *Die beiden Organisationen mischen sich nicht in den Kleingruppen.*

#### 2. Gruppenarbeitsphase (ca. 40 Minuten):

Jede Gruppe wird gebeten eine Zeitleiste zu zeichnen und folgende Fragen zu beantworten:

- »Welches sind die Etappen und Wendepunkte, die Ihre Schule/Organisation geprägt haben?«
- »Welche zentralen Ereignisse oder historischen Entwicklungen haben den aktuellen Charakter Ihrer Schule/Organisation geprägt?«
- »Was ist das Besondere an der Geschichte und Entwicklung Ihrer Schule/Organisation?«

#### 3. Präsentation der Ergebnisse:

Jede Gruppe präsentiert ihre Zeitleiste und stellt die einzelnen Elemente der gesamten Gruppe vor. Die anderen TeilnehmerInnen sind aufgefordert, die Bedeutungen der einzelnen Ereignisse und Wendepunkte zu erfragen.

#### 4. Diskussion

- Gibt es Unterschiede zwischen den beiden Zeitleisten derselben Organisationen? Welche sind dies?
- Gibt es Gemeinsamkeiten in den beiden Zeitleisten derselben Organisationen? Welche sind dies?
- Welche Rolle haben der historische Kontext und Ereignisse in der Ausgestaltung der eigenen Schule/Organisation? Gibt es globale Entwicklungen, die Einfluss auf beide Körperschaften haben?

### Benötigtes Material:

- Schreibmaterialien (Kugelschreiber, Bleistifte, Buntstifte, Filzstifte)
- Große Papierbögen, auf denen die TeilnehmerInnen die Zeitleisten zeichnen können

## Übung: Kartografieren unseres sozialen Raumes

### Hintergrund:

Individuen und Organisationen sind AkteurInnen in einem „sozialen Raum“, in dem sie verschiedenste Arten von Beziehungen und Interaktionen (Partnerschaften, Rechtsbeziehungen, Rivalitäten usw.) zu anderen AkteurInnen unterhalten. Im transnationalen Setting ist es wichtig die Möglichkeit zu haben mehr über den sozialen Raum zu erfahren, in dem die andere Gruppe lebt und handelt.

### Verlauf

#### 1. Einführung des Konzeptes des »sozialen Raumes« (Siehe Infokasten unten!)

#### 2. Gruppenarbeitsphase (ca. 60 Minuten):

Die Gruppe wird in Kleingruppen mit 4 bis 5 TeilnehmerInnen aufgeteilt, wobei alle derselben Schule/Organisation anhehören. Jede Gruppe wird gebeten eine Karte des sozialen Raumes, in dem sich ihre Schule/Organisation bewegt, zu zeichnen. Dies ist eine künstlerische Übung, in der die TeilnehmerInnen so kreativ wie möglich sein sollen. Folgende Punkte sollen dabei berücksichtigt werden:

- Welche AkteurInnen sind in der Karte enthalten?
- Wo auf der Karte würden Sie Ihre Schule/Organisation in Bezug zu den anderen AkteurInnen verorten?
- Welche Formen oder Objekte nutzen Sie, um verschiedene AkteurInnen darzustellen?
- Welche grafische Darstellung nutzen Sie, um die verschiedenen Beziehungen zwischen den AkteurInnen zu illustrieren?

**Sozialer Raum –  
Prof. Victor J. Friedman**

Der soziale Raum ist kein physisches Konzept, sondern ein theoretisches Konstrukt. Es wird verwendet, um relationales Denken in Bezug auf das Ordnen von bestehenden Elementen zu nutzen. Die Soziologen Kurt Lewin und Pierre Bourdieu haben diese Idee, als zentralen Bestandteil für die Theoriebildung über den sozialen Raum, übernommen. Was das Konstrukt des sozialen Raumes so nützlich macht, ist die Tatsache, dass sich weder auf Individuen oder Kollektive als Analyseeinheiten konzentriert wird. Vielmehr stehen im Fokus die Prozesse, durch die Individuen in der Interaktion mit anderen eine gemeinsame Welt erschaffen. Dies ermöglicht uns zu verfolgen, wie sich Denken und Handeln auf einer individuellen Ebene formen und durch kollektives Handeln sowie soziale Strukturen geformt werden.

Der soziale Raum entsteht aus Verbindungen heraus, die sich in der Ausführung unseres Denkens und Fühlens sowie dem Entlocken von Antworten von anderen bilden und die wiederum unser eigenes Denken, Fühlen und Handeln prägen. Wenn Interaktionen als temporär oder flüchtig zu verstehen sind, dann ist es unwahrscheinlich, einen sozialen Raum zu erschaffen. Wenn allerdings Interaktionen über die Zeit hinweg aufrechterhalten und strukturiert werden, dann unterscheiden sich diese von anders strukturierten Interaktionen. Differenzierung ist ein mentaler Akt, der einen Raum oder ein »Feld« schafft, welches eine Existenz außerhalb, jedoch nicht unabhängig von den Individuen hat, die es erzeugen. Diese Felder können nur zwei Personen, aber auch eine ganze Gesellschaft umfassen. Gruppen und Organisationen sind in diesem Sinne Felder, aber weniger formale Konfigurationen wie »die Ärzteschaft« oder gar »der Markt«.

3. Galerie (15 Minuten):

Die TeilnehmerInnen bewegen sich durch den Seminarraum und haben Zeit sich die einzelnen Karten näher anzusehen. Dabei sollen Einblicke, Kommentare und Fragen zu den einzelnen Karten notiert werden.

4. Präsentation der Ergebnisse:

Jede Gruppe stellt ihre Karte sowie die dahinterstehenden Überlegungen vor. Die TeilnehmerInnen werden gebeten, ihre Kommentare und Fragen zu den einzelnen Karten einzubringen, wobei kurze Diskussionen zu den einzelnen Ergebnissen entstehen sollen.

5. Abschlussdiskussion:

- Gibt es unterschiedliche Darstellung desselben sozialen Raumes? Warum sind diese Darstellungen unterschiedlich?
- Gibt es ähnliche oder gleiche Darstellungen desselben sozialen Raumes? Warum sind diese Darstellungen ähnlich/gleich?
- Was habe ich über die Beziehungen meiner Schule/Organisation mit ihrer Umgebung gelernt? Bin ich zufrieden mit dieser Situation?

**Benötigtes Material:**

- Schreibmaterialien (Kugelschreiber, Bleistifte, Buntstifte, Filzstifte)
- Wasserfarben, Fingerfarben usw.
- Große Papierbögen (A3 oder größer)
- Scheren, Klebstoff, Klebeband usw.

## Literaturverzeichnis

مصادر

## רשימת מקורות

Fong, Ka In Shivonne (2006): Complexity Theory and Staff Development. APERA Conference.

Fritzsche, Karl-Peter (2013): Erfahrungen mit der Menschenrechtsbildung. In: POLIS 1/2013, S. 7–9.

Hormel, Ulrike; Scherr, Albert (2004): Bildung für die Einwanderungsgesellschaft: Perspektiven der Auseinandersetzung mit struktureller, institutioneller und interaktioneller Diskriminierung, Wiesbaden.

Kaletsch, Christa (2007): Handbuch Demokratietraining für die Einwanderungsgesellschaft: Aktive Schülervertretung für Schüler, Lehrer und Eltern, Schwalbach am Taunus.

Lenhart, Volker (2006): Pädagogik der Menschenrechte, Wiesbaden.

Maywald, Jörg (2012): Kinder haben Rechte! Kinderrechte kennen – umsetzen – wahren, Weinheim.

Messerschmidt, Astrid (2009): Weltbilder und Selbstbilder. Bildungsprozesse im Umgang mit Globalisierung, Migration und Zeitgeschichte, Frankfurt am Main.

National Coalition für die Umsetzung der UN-Kinderrechtskonvention in Deutschland (2010): Impulse für die dritte Dekade 2009-2019. Bestellbar im Online-Shop unter <http://www.agj.de/shop.php?id=12-0>

Scherr, Albert (2012): Jugendarbeit und Rechtsextremismus. Was kann und was sollte Jugendarbeit zur Aneignung menschenrechtlicher und demokratischer Überzeugungen beitragen? In: Bundschuh u. a. (Hrsg.): Wegweiser: Jugendarbeit gegen Rechtsextremismus, Schwalbach am Taunus, S. 107–121.

Sommer, Gert; Stellmacher, Jost (2009): Menschenrechte und Menschenrechtsbildung: Eine psychologische Bestandsaufnahme, Wiesbaden.

Stacey, Ralph. (2001): Complex Responsive Processes in Organizations: Learning and Knowledge Creation, London.

Student, Sonja; Portmann, Rosemarie (2007): Der Klassenrat – Beteiligung und Mitverantwortung von Anfang an. In: Angelika Eikel; Gerhard de Haan (Hrsg.), Demokratische Partizipation in der Schule, Schwalbach am Taunus, S. 77–92.

## Impressum

Bildungsstätte Anne Frank e.V.  
Hansaallee 150  
60320 Frankfurt am Main  
Tel.: 069 / 56 000 20  
Fax.: 069 / 56 000 250  
E-Mail: [info@bs-anne-frank.de](mailto:info@bs-anne-frank.de)  
Internet: [www.bs-anne-frank.de](http://www.bs-anne-frank.de)

Lektorat: Tina Alexa Pohl  
V.i.S.d.P.: Meron Mendel

Druck: Reuffurth GmbH,  
Mühlheim am Main  
Gestaltung: Saira Hussain,  
Grundlayout von Kaca Mihajlovic

# Bilder aus den Workshops in Frankfurt und Nazareth







صور من الورشات  
تמונות מהסדנאות

## Gmara-Seite

### הנסיך הקטן

”אישי הקטן, מנין אתה בא? מהו אותו מקום בו אני גר? שעליו אתה מדבר? היכן בכוונתך לשמור את הכבשה?”

אחרי שקט מהורהר, הוא ענה:

”מה שטוב בקופסה שנתת לי הוא, שבלילות היא יכולה לשמש בית לכבשה.”

”כך הדבר. ואם תהיה טוב, אתן לך גם חבל, כדי שתוכל לקשור את הכבשה במשך היום. ואף עמוד, שתוכל לקשור אותה אליו.”

הנסיך הקטן נחרד מן ההצעה:

”לקשור אותה! איזה רעיון משונה!”

”אבל אם לא תקשור אותה”, אמרתי, ”היא תתעה להיכן שהוא ותלך לאיבוד.”

חברי פרץ שוב בצחוק מתגלגל.

”אבל לאן אתה חושב שהיא תלך?”

”לכל מקום. ישר קדימה.”

אז ענה הנסיך הקטן בכובד ראש:

”זה לא חשוב. במקום בו אני גר, הכל מאד קטן!”

וקצת בעצב, הוסיף:

”ישר קדימה אי אפשר להגיע מאד רחוק...”

דה סנט-אכזופרי, אנטואן. הנסיך הקטן. מצרפתית: אריה לרנר. עם עובד, תל אביב, 1977.

»Train a child in the way that he should go, and when he is old he will not turn from it«. Mishley (Proverbs 22:6)

”חונך לנער על פי דרכו גם כי יזקין לא יסור ממנה” משלי פרק כב, פסוק ו

כאשר אשתי הראשונה ואנוכי הקמנו את בית הספר היה הרעיון האחד המרכזי שלו: להתאים את בית הספר לילד- במקום להכריח את הילד להתאים עצמו לבית-הספר... וכך פנינו להקים בית-ספר בו נתיר לילדים את החופש להיות הם עצמם. כדי להגיע לכך היה עלינו לוותר על כל משמעת, כל הכוונה, כל העלאת הצעות, כל אימון מוסרי, כל הכוונה דתית.

מתוך: סאמרהיל, א.א.ו. ניל, 1935 (?)

Wir haben den Wunsch, dass die Kinder besser werden als wir es sind. Wir träumen vom perfekten Menschen der Zukunft. Mann muss auf der Hut sein, sich selbst bei dieser Lüge ertappen und den in Phrasen verpackten Egoismus offenlegen. Wir haben uns mit uns selbst verständigt und versöhnt, wir haben uns selbst verziehen und uns von der Pflicht, uns zu bessern, freigesprochen. Wir erlauben den Kindern nicht, uns zu kritisieren und kontrollieren uns selbst nicht. Einmal freigesprochen, haben wir auf den Kampf mit uns selbst verzichtet und beschwerten mit seiner Last unsere Kinder!

Janusz Korczak

Über dem Eingang fand er eine Inschrift von Leo Tolstoi: »Frei beim Eintreten und Verlassen«.

فوق باب المدرسة وضعت عبارة مقتبسة لليون تولستوي :  
”أدخل وغادر بحرية.“

מעל השער לבית הספר שייסד כתב טולסטוי:  
”היכנס וצא כרצונך החופשי.“

»Woher kommst du, mein kleines Kerlchen? Wo bist du denn zu Hause? Wohin willst du mein Schaf mitnehmen?»

Er antwortete nach einem nachdenklichen Schweigen: »Die Kiste, die du mir da geschenkt hast, hat das Gute, dass sie ihm nachts als Haus dienen kann.«

»Gewiß. Und wenn du brav bist, gebe ich dir auch einen Strick, um es tagsüber anzubinden. Und einen Pflock dazu.«

Dieser Vorschlag schien den kleinen Prinzen zu kränken: »Anbinden? Was für eine komische Idee!«  
»Aber wenn du es nicht anbindest, wird es doch weglaufen...«

Da brach meine Freund in ein neuerliches Gelächter aus: »Aber wo soll es denn hinlaufen?«  
»Irgendwohin. Geradeaus...«

Da versetzte der kleine Prinz ernsthaft:  
»Das macht nichts aus, es ist so klein bei mir zu Hause!« Und, vielleicht ein bisschen schwermütig, fügte er hinzu: »Geradeaus kann man nicht sehr weit gehn...«

Der kleine Prinz, Antoine de Saint-Exupéry, 1943



### Artikel 1

Alle Menschen sind frei und gleich an Würde und Rechten geboren. Sie sind mit Vernunft und Gewissen begabt und sollen einander im Geiste der Brüderlichkeit begegnen.

### Artikel 3

Jeder hat das Recht auf Leben, Freiheit und Sicherheit der Person.

### Allgemeine Erklärung der Menschenrechte, 1948

#### المادة 1

جميع البشر يولدون أحراراً ومتساوين في الكرامة والحقوق. فهم يتمتعون بوجود العقل والضمير ويجب أن يتصرفوا تجاه بعضهم البعض بروح الأخوة.

#### المادة 3

لكل شخص الحق في الحياة والحرية والأمن الشخصي.

من: الإعلان العالمي لحقوق الإنسان, 1948

#### סעיף א

כל בני אדם נולדו בני חורין ושווים בערכם ובזכויותיהם. כולם חוננו בתבונה ובמצפון, לפיכך חובה עליהם לנהוג איש ברעהו ברוח של אחווה.

#### סעיף ג

כל אדם יש לו הזכות לחיים, לחירות ולביטחון אישי.

מובאה מתוך ההכרזה לכל באי עולם בדבר זכויות האדם, 1948

...החירות אותה אני מעניק לתלמידי מפצה אותו בהרחבה על הטרדות הקלילות שאני חושף אותו אליהן. אני רואה שובבים קטנים משחקים בשלג, סגולי פנים, קפואים, מניעים בקושי רב את אצבעותיהם. דבר לא מונע אותם מללכת לחמם את גופם, והם אינם עושים דבר. אם יכפו זאת עליהם הם ירגישו את חומרת הכפייה אלף מונים יותר מחומרת הקור. מתוך: אמיל או על החינוך, זיאן זיאק - רוסי

Deine Kinder sind nicht deine Kinder. Sie sind die Söhne und Töchter der Sehnsucht des Lebens nach sich selbst. Du kannst ihnen deine Liebe geben, aber nicht deine Gedanken, denn sie haben ihre eigenen Gedanken. Du bist der Bogen, von dem deine Kinder als lebende Pfeile ausgeschickt werden.

Kahlil Gibran

הפילוסוף הרברט קול תרם למחשבה החינוכית ולמעשה החינוכי את רעיון "הכיתה הפתוחה":

קול מציע לשנות את דרך ההוראה בהדרגתיות, ובמשך מספר דקות בשיעור לא להיות סמכותי, לעמוד מן הצד ולאפשר למידה אחרת: לשוחח עם התלמידים, לעזור להם, ליעץ בשעת הצורך, אבל לא לשמש מדריך או שופט. לדעתו, זכותם של התלמידים להחליט מה רצוי להם ומה נראה להם ובכך לשמור על חירותם של תלמידיו.

מורה הרוצה לפתוח כיתה פתוחה וללמד במסגרת כזו מוותר על חלק מהסמכות שביה"ס מעניק לו ובעיקר הוא מוותר על סמכותו להשליט משמעת. תפקידו של המורה בכיתה הפתוחה הוא לאפשר לתלמידיו לבחור בעצמם ולחפש באופן פעיל את נושאי הלימוד המעניינים אותם. בכיתה הפתוחה סדר הישיבה ניתן לבחירת התלמיד. כך גם חומר הלימודים והפעילויות. לא קיימות הנחיות מיוחדות ואין עונשים למפריעים.

על המורה להגיב באופן ספונטני למתרחש בכיתה, להיות גמיש בנושא תכנית הלימודים ולהיענות לרצונות התלמידים ללמוד נושאים מסויימים ולא ללחוץ על סיום והספק חומר. עליו לזנוח את חלוקת היום לשיעורים של יחידות זמן קבועות מראש, וגם משך יום הלימודים צריך להיות גמיש.

The Open Classroom

"أيها الشاب الصغير، من أين أنت؟ ما هذا ، أين اسكن؟" هو ما تتكلم عنه؟  
أين تود أن تأخذ قطيع خرافك؟  
بعد برهة من السكوت للتفكير أجاب:  
"الأمر الجيد في الصندوق الذي أعطيتني إياه هو أنه في الليل يستطيع استخدامه كبيت له."  
"هكذا هو الحال إذا. فإذا كنت جيداً سوف أعطيك حبلًا أيضاً، لتتمكن من ربطه به خلال النهار، وموقع لتربطه به."  
لكن الأمير الصغير بدي مصدوماً بهذا العرض:  
"أربطه! يا لها من فكرة غريبة!"  
"لكن إذا لم تربطه،" قال، "سوف يجوب في مكان ما، ويضيع."  
انفجر صديقي بنوبة ضحك أخرى:  
"لكن أين تعتقد أنه سوف يذهب؟"  
"أي مكان. أمامه بشكل مباشر."  
من: الأمير الصغير، لأنطوان دو سينت اكسوييري

ورقة جمارا  
דף גמרא

## מרחב חברתי / פרופי ויקטור ג' פרידמן

המושג "מרחב חברתי" אינו מושג פיזי אלא יצירה מנטאלית המאפשרת שימוש בכלים רציונאליים לארגון וניתוח של קבוצת איברים נתונה. הסוציולוגים קורט לוין ופייר בורדייה אימצו את רעיון המרחב הזה בתור צֶרְף חיוני בשביל לכתוב תיאוריות על העולם החברתי. מה שהופך את מושג המרחב החברתי לצֶרְף שימושי כל כך הוא העובדה שבמקום להתמקד ביחיד ובקבוצה בתור יחידת הניתוח שלו, הוא מתמקד בתהליכים שבאמצעותם יחידים הבאים באינטראקציה עם אחרים בונים את עולמותיהם המשותפים. הוא מאפשר לנו לעקוב אחר האופן שבו חשיבה ופעולה ברמת היחיד מעצבות את הפעולה הקבוצתית (והיא בתורה מעצבת אותן) ואת מה שבסופו של דבר נתפס כמבנים חברתיים.

המרחב החברתי מתהווה מתוך הקשרים הנוצרים כאשר אנו פועלים לפי מחשבותינו ורגשותינו ומעוררים תגובות מהאחר (או מאחרים). תגובות אלה בתורן משפיעות על האופן בו מתעצבות החשיבה, הרגשות והפעולות שלנו. אם האינטראקציה היא זמנית או חולפת, לא סביר שיווצר מרחב חברתי. לעומת זאת, כאשר האינטראקציות מתמשכות ונוצרים בהן דפוסים במשך הזמן, הן לובשות צורה מיוחדת המבדילה ביניהן לבין אינטראקציות אחרות בעלות דפוסים. הבידול הוא פעולה מנטאלית המובילה ליצירת מרחב או "שדה" שיש לו קיום מחוץ לאינדיבידואלים המרכיבים אותו, אך הוא אינו עצמאי מהם לחלוטין. השדות יכולים לכלול לפחות שני אנשים או חברה שלמה. קבוצות וארגונים הם שדות אך גם תצורות פורמאליות פחות כגון "מקצוע הרפואה" הוא שדה ואפילו "השוק" הוא שדה.

## מיפוי המרחב החברתי שלנו

### ראציונל

יחידים וארגונים הם שחקנים הממוקמים בתוך "מרחב חברתי". בתוך המרחב החברתי הם מקיימים יחסים ואינטראקציות מסוגים שונים (שותפויות, יחסים משפטיים, יריבויות וכדומה) עם שחקנים אחרים (הורים, גופי הממשלה, בתי ספר אחרים וכדומה). במסגרת שיח בין-תרבותי חשוב שתהיה הזדמנות ללמוד על המרחב החברתי שבתוכו הקבוצה השנייה חיה ופועלת.

### פעילויות:

1. הכרת המושג "מרחב חברתי" (ראה תיבת טקסט).

2. עבודה קבוצתית (שעה אחת בקירוב):

הקבוצה מתחלקת לקבוצות קטנות של ארבעה-חמישה משתתפים שכולם באים מאותו בית-ספר/ארגון. כל קבוצה מתבקשת ליצור מפה (ייצוג גרפי) של המרחב החברתי שבו בית הספר/הארגון שלהם פועל. זהו תרגיל אמנותי ולכן על המשתתפים להיות יצירתיים ככל האפשר; בתוך כך עליהם לשים לב לנקודות האלה:

- איזה שחקנים אתם כוללים במפה?
- על המפה שלכם - איפה אתם ממקמים את הארגון שלכם ביחס לשחקנים אחרים?
- באיזה צורה או אובייקט אתם משתמשים לייצוג השחקנים השונים?
- באיזה ייצוג גרפי אתם בוחרים להשתמש כדי לייצג את היחסים השונים?

3. גלריה (15 דקות)

על המשתתפים להסתובב בחדר, להביט במפות שהמשתתפים יצרו ולכתוב תובנות, הערות ושאלות לגבי המפות השונות.

4. הצגה:

כל קבוצה מציגה את המפה שלה ואת הרעיונות שמאחוריה. המשתתפים מתבקשים לשתף את כולם בהערות ובשאלות ונערך דיון קצר סביב כל מפה.

5. דיון מסכם:

- האם יש לנו תיאורים שונים של אותם מרחבים חברתיים? מדוע?
- האם יש לנו תיאורים דומים של מרחבים חברתיים שונים? מדוע?
- מה למדתי על יחסי הארגון שלי עם החברה הסובבת אותי? האם אני שבע רצון מהיחסים האלה?

### החומרים הדרושים:

- עטים, עפרונות, גירים, טושים.
- צבעי מים, צבעי אצבעות וכדומה.
- גיליונות נייר גדולים, בגודל A3 לפחות, או גדולים יותר.
- מספרים, דבק, סלוטייפ וכדומה.

## مسح مساحاتنا الاجتماعية

### الفكرة وراء النشاط:

الأفراد والمؤسسة هم جهات فاعلة تقع ضمن «المساحة الاجتماعية» التي تُشكل عندهم أنواع مختلفة من العلاقات والتفاعلات (شركات، علاقات قانونية، منافسات، .. الخ) مع الجهات الفاعلة الأخرى (الأهالي، الجهات الحكومية، المدارس الأخرى... الخ). في المحيط الثقافي المشترك، من المهم الحصول على فرصة للتعلم عن المساحة الاجتماعية التي تعيش وتعمل ضمنها المجموعة الأخرى.

### النشاطات:

#### 1. تعريف مفهوم «المساحة الاجتماعية». (راجع المربع)

#### 2. عمل المجموعة (حوالي ساعة واحدة)

تقسم المجموعة إلى مجموعات صغيرة تتكون من 4-5 مشاركين، جميعها من المدرسة / المؤسسة نفسها. يطلب من كل مجموعة وضع خارطة تصويرية للمساحة الاجتماعية التي تعمل ضمنها مدرستهم / مؤسستهم. هذا التمرين فني، لذا يجب أن يكون المشاركون مبدعين بأكثر قدر ممكن... مع الإنتباه إلى النقاط التالية:

- ما هي الجهات الفاعلة التي تشملها في خارطتك؟
- في خارطتك- أين تضع مؤسستك بالنسبة للجهات الفاعلة الأخرى؟
- ما هو الشكل أو الشيء الذي تستخدمه ليمثل الجهات الفاعلة المختلفة؟
- ما هو التمثيل التصويري الذي تختاره للعلاقات المختلفة الأخرى؟

#### 3. العرض (15 دقيقة):

على المشاركين أن يتجولوا في الغرفة، وينظروا إلى الخرائط الموضوعية، أن يكتبوا أفكارهم، تعليقاتهم، وأسئلتهم فيما يتعلق بالخرائط المختلفة.

#### 4. التقديم:

تقوم كل مجموعة بتقديم خارطتها، والأفكار من وراءها. يطلب من المشاركين مشاركة تعليقاتهم وأفكارهم، وتجرى مناقشة قصيرة حول كل خارطة.

#### 5. المناقشة النهائية:

- هل لدينا خصائص مختلفة للمساحات الاجتماعية ذاتها، لماذا؟
- هل لدينا خصائص متشابهة للمساحات الاجتماعية المختلفة، لماذا؟
- ماذا تعلمت عن علاقات مؤسستنا مع المجتمع المحيط بها؟
- هل أنا راضي عنها؟

### المواد المطلوبة:

- أقلام حبر، أقلام رصاص، أقلام تلوين، أقلام تحديد
- ألوان مائية، دهانات، الخ.
- صفحات أوراق كبيرة- A3 على الأقل أو أكبر.
- مقصات، صمغ، شريط لاصق، الخ.

### المساحة الاجتماعية

البروفسور فيكتور جي. فريدمان

المساحة الاجتماعية ليست مبدأ ملموس، لكنها إبداع عقلي يمكن استخدامه للتفكير الارتباطي بشأن إيجاد ترتيب من أي جملة مفترضة من العناصر. قام عالمي الاجتماع كيرت ليوين وبيير بورديو بتبني فكرة المساحة هذه كبنية رئيسية لوضع نظرية حول العالم الاجتماعي والذي يجعل المساحة الاجتماعية بُنية مفيدة بهذا القدر والتي لا تُركز على الفرد ولا على الجماعة كوحدة للتحليل، لكنها بدلا من ذلك تُركز على العمليات التي يبني من خلالها الأفراد في تفاعلهم مع الآخرين وعوالمهم المشتركة. فهو يمكننا من تتبع ما يقوم الفرد بالتفكير والتصرف به وتشكيل التصرف الجماعي الأمر الذي ننظر إليه على أطر اجتماعية.

تتكون المساحة الاجتماعية من الروابط الناشئة عند فرض تفكيرنا وشعورنا لانتزاع استجابات من الآخرين، الأمر الذي فيما بعد يُشكل تفكيرنا وشعورنا وتصرفنا. إذا كان التفاعل مؤقت وعابر، من غير المحتمل أن تتشكل المساحة الاجتماعية. مع ذلك، عندما يتواصل التفاعل طوال الوقت ويصبح مُطّيا، يأخذ ترتيبا محددًا يُميزه عن التفاعلات النمطية الأخرى. التفريق هو فعل عقلي يقود إلى خلق مساحة أو «ميدان» له وجود خارج الأفراد الذين يعتمدونه لكنه ليس مستقلا تماما عنهم. يمكن للميادين أن تشرك قلة من الأشخاص تصل إلى اثنين أو تشرك المجتمع بأكمله. تعد المجموعات والمؤسسات ميادين لكنها رسمية بقدر أقل من الترتيبات مثل «مهنة الطب» أو حتى «السوق».

# הצעות לפעילות במפגש בין תרבותי

## 1. המורה המושלם

### ראציונל

- דיון על המציאות היומיומית במרחב מוגן ולא שיפוטי.
- מציאת תפקידים והגדרת תפקידים.
- שיחה בין עמיתים על האתגרים המרכזיים באינטראקציה בין תלמידים ומדריכים\מורים במוסדות חינוך.
- ניתוח סביבת הלימודים - מטרות הלימודים, הלימודים כתהליך, התחשבות בצורכי התלמידים: ידע, מתודולוגיה, עמדות.

### פעילויות

- המשתתפים מתחלקים לקבוצות של 4-6 משתתפים.
- כל קבוצה מקבלת אותה משימה: עיצוב של כרזה משותפת: "איך נראה המדריך\המורה המושלם?" כל הקבוצות בודקות אותן שאלות:

- מה הוא חושב? (כהמחשה מציירים דמות עם בועה למחשבות מעל הראש).
- מה הוא אומר? (כהמחשה שוב בועה עם אמירות).
- מה הוא מרגיש? (כהמחשה חץ המוביל אל לב הדמות).
- מה הוא עושה? (כהמחשה חץ המוביל ליד הדמות).
- מה נותן לו כוח ומה מעצים אותו? (כהמחשה חץ המוביל לרגלי הדמות).

- הצגת התוצאות במליאה.
- דיון מעמיק על התובנות המרכזיות שהתקבלו מהצירים.

## 2. בניית היסטוריה משותפת

### רציונל

בפעילות הזאת אנו מציעים למשתתפים בחילופים בין תרבותיים הזדמנות לבדוק כיצד התפתח הארגון (בית ספר, עמותה וכו') בו הם חברים ולחקור את הנרטיב הארגוני. הפעילות הזאת מביאה את נקודות המבט השונות תחת קורת גג אחת בניסיון לייצר נרטיב משותף של חברי הארגון. בתוך המסגרת הבין-תרבותית, אנחנו משתמשים בגישה השוואתית, בין קבוצות מאותו ארגון ומארגונים שונים, כדי לאפשר למידה פנימית של כל ארגון ושל הארגונים של השותפים. דרך סיפורם של הארגונים, המשתתפים גם לומדים על ההקשר הלאומי וההיסטורי של הקבוצה השנייה.

### פעילויות

#### 1. מבנה הקבוצות:

הקבוצה מתחלקת לארבע קבוצות לפחות, שתי קבוצות לפחות מכל ארגון. מכל ארגון מרכיבים קבוצה שבה יש החברים „הצעירים” (אלה שהצטרפו לארגון אחרונים) וקבוצה של החברים הוותיקים (לעתים הם אף אלה שייסדו את הארגון).

#### שני הארגונים לא מתערבבים בקבוצות.

#### 2. עבודה קבוצתית (כארבעים דקות):

כל קבוצה מתבקשת לצייר ציר זמנים העונה על השאלות האלה:

- „מהן ציוני הדרך ונקודות המפנה שעיצבו את בית הספר / הארגון שלכם?”
- „איזה אירועים מרכזיים או התפתחויות היסטוריות במשך השנים מילאו תפקיד חשוב בהפיכת בית הספר / הארגון שלכם למה שהוא כיום?”
- „מה ייחודי בתולדות בית הספר / הארגון שלכם ובהתפתחותו?”

#### 3. מצגת:

כל קבוצה מציגה את ציר הזמנים שלה ומסבירה אותו למליאה. משתתפים אחרים מקבלים עידוד לשאול ולחקור לגבי המשמעות של נקודות המפנה ושל האירועים השונים.

#### 4. דיון:

- האם יש נקודות שוני בין שני צירי הזמנים של כל ארגון? מהם?
- האם יש נקודות דמיון בין צירי הזמנים של הארגונים השונים? מהם?
- איזה תפקיד ממלאים ההקשר ההיסטורי והנסיבות ההיסטוריות בעיצוב הארגונים שלנו? האם יש מגמות עולמיות שמשפיעות על שני הארגונים באותה הצורה?

### החומרים הדרושים

- עטים, עפרונות, גירים, טושים
- גיליונות נייר ארוכים או גיליון נייר שעליהם המשתתפים יכולים לרשום את ציר הזמנים.

# اقتراحات لنشاطات ضمن لقاءات متعددة الثقافات

## المعلم\المربي المثالي

### بناء تاريخ مشترك

#### المطلوب:

- انعكاس الممارسة اليومية في مكان تعلم محمي وخالٍ من التقييم
- تحديد الأدوار وتوضيحها
- التبادل الجماعي بشأن التحديات الرئيسية للتفاعل بين المتعلمين (التلاميذ) ومرافقي عملية التعلم (المعلمين) في أماكن التعلم المؤسسية التربوية
- النظر في تنسيق عملية التعلم - في الواقع على المستوى الرئيسي الخاص بإجراء واضح الأهداف وقائم على أساس العملية وموجه للتلاميذ في المقام الأول: المعرفة: المنهجية، الموقف (الإعدادات)

#### الإجراء:

- تعليم مجموعات صغيرة مكونة من 4-6 مشاركين
- جميع المجموعات الصغيرة لها نفس المهمة: مناقشة + تطوير ملصق مشترك: «مرافق عملية التعلم المثالي». يخضع الجميع خلال ذلك للأسئلة التالية:

#### 1. الفكرة وراء النشاط:

يوفر هذا النشاط لأعضاء المؤسسات (المدارس والمنظمات غير الحكومية... الخ) الفرصة لاختبار والتفكير في قصة تطور مؤسساتهم مع مرور الوقت. فهو يجمع بين وجهات النظر المختلفة، في محاولة لخلق رواية مشتركة. في المحيط المشترك بين الثقافات، نقارن فيما بينهم للحصول على فهم أعمق لمؤسساتنا والمؤسسات الشريكة لنا. من خلال قصص المؤسسات يتعلم المشاركون أيضا السياق التاريخي الوطني للمجموعة الأخرى.

#### 2. النشاطات:

تُقسم المجموعة إلى أربع مجموعات صغيرة على الأقل، اثنين من كل مؤسسة على الأقل. في كل مؤسسة - مجموعة واحدة مخصصة للأعضاء «الشباب» (هؤلاء الذين انضموا للمؤسسة مؤخرا، والمجموعة الثانية «الكبار» وفي بعض الأحيان هم حتى من مؤسسي هذه المؤسسة. المؤسسات لا تختلطان في المجموعات

#### 3. عمل المجموعة (حوالي 40 دقيقة)

يطلب من كل مجموعة وضع ترتيب زمني يُجيب على الأسئلة التالية:

- «ما هي المعالم ونقاط التحول التي شكلت مدرستكم/ مؤسستكم؟»
- «ما هي الأحداث الرئيسية أو التطورات التاريخية خلال السنوات التي جعلت مدرستكم/ مؤسستكم على ما هي عليه اليوم؟»
- «ما هو الشيء الفريد في تاريخ ونشأة مدرستكم/ مؤسستكم؟»

#### 4. التقديم:

تقوم كل مجموعة بتقديم ترتيبها الزمني وتفسيره للمجموعة. يتم تشجيع المشاركين الآخرين على طرح الأسئلة والاستفسار عن معاني الأحداث ونقاط التحول المختلفة.

#### 5. المناقشة:

- هل توجد اختلافات بين الترتيبين الزمنيين لكل مؤسسة؟
- ما هي هذه الاختلافات؟
- هل هناك نقاط تشابه بين الترتيبات الزمنية للمؤسسات المختلفة؟
- ما هي هذه النقاط؟
- ما هو دور السياق التاريخي والظروف التاريخية في تشكيل مؤسستنا؟
- هل هناك توجهات عالمية تؤثر على المؤسسات؟

#### المواد المطلوبة:

- أقلام حبر، أقلام رصاص، أقلام تلوين، أقلام تحديد
- أوراق يكتب عليها المشاركون الترتيب الزمني.

- فيما يفكر هو/هي؟  
(يتم تصور ذلك من خلال رجل عود الثقب:  
فقاعة تفكير فوق الرأس)
- ماذا يقول هو/هي؟  
(التصور: فقاعة كلام)
- بماذا يشعر هو/هي؟  
(التصور: سهم إلى القلب في رجل عود الثقب)
- ماذا يفعل هو/هي؟  
(التصور: سهم إلى يد رجل عود الثقب)
- ما الذي يمنحه/يمنحها الدعم والقوة؟  
(التصور: سهم إلى قدمي رجل عود الثقب)

- عرض النتائج في الجلسة العامة
- مناقشة وتحليل عميق للنتائج الرئيسية

### בית הספר הפתוח בפרנקפורט (Freie Schule Frankfurt)

בית הספר הפתוח בפרנקפורט הינו בית ספר פרטי לגילאי גן עד חטיבת הביניים בו לומדים וחיים במשותף 50 ילדים ועשרה מבוגרים. בית הספר קיים מ-1974 כחלופה לבתי הספר הרגילים והינו אחד מבתי הספר האלטרנטיביים הותיקים בגרמניה. האופי הייחודי של בית הספר מתבטא בתפישה החינוכית עקרונית הויסות העצמי היעדר התלות הממשלתית והתכנים הנלמדים.

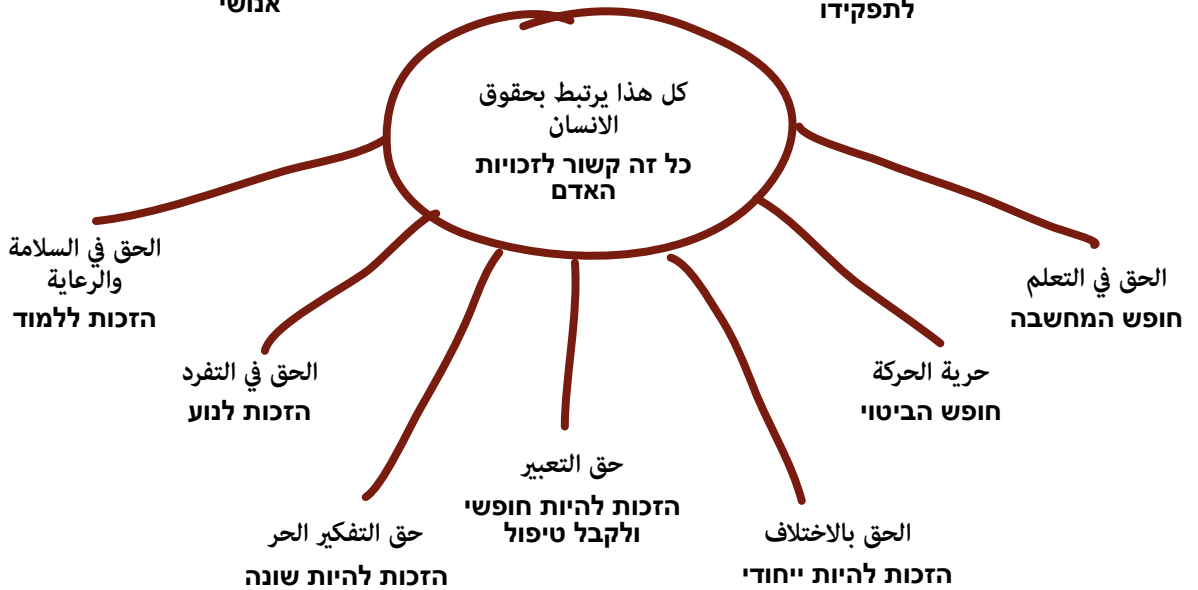
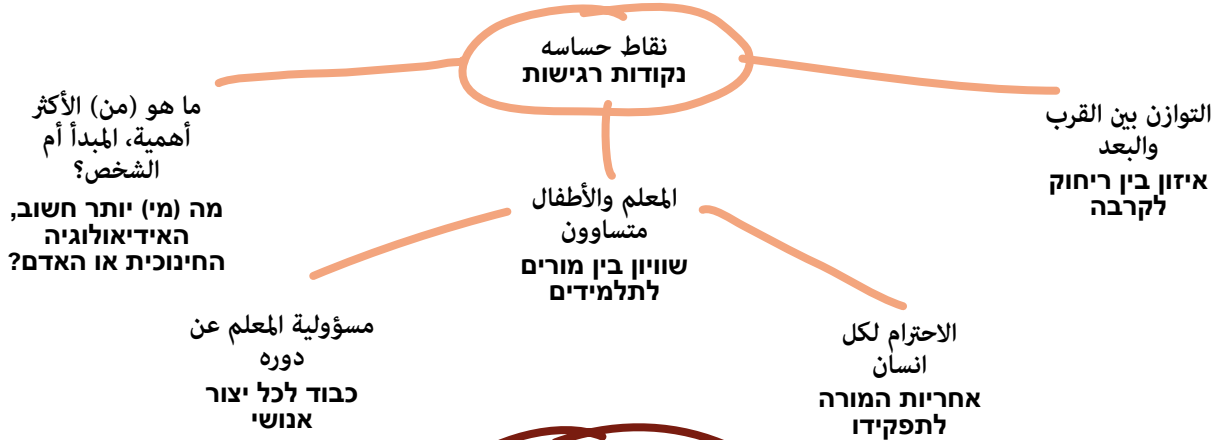
התפישה החינוכי של ה-FSF מאפשר אינטראקציה אנרכיסטית (אנרכיזם במובן של חופש מדיכוי ועד כמה שניתן נטול היררכיות) וחיים משותפים דמוקרטיים. בבית הספר המסר לתלמיד הוא שצרכיו משמעותיים ושהוא עצמו יכול לקבוע את סדר היום שלו. החוויה של הילד בבית הספר היא של אישור ואפשרות למימוש עצמי. ההתמודדות עם רצונותיהם ותחומי ההתעניינות של אחרים משקפים את מימוש זכויות האדם. במסגרת אסיפות כלליות ומפגשי קבוצות תלמידים ומורים יכולים להשמיע את דעתם. כמו כן, התלמיד לומד לכבד ולהעריך אחרים. לא מדובר רק בכלל התלמידים אלא גם במורים. החיים בבית הספר משפיעים על המשפחות ועל הסביבה וההפך. במישור התיאורטי אין הבדל בין תלמיד למורה - "לכל בן אדם יש קול אחד!".

המורה נושא באחריות רבה יותר מאשר התלמיד. כדי לאפשר לתלמיד השתתפות אמיתית ומפורה, המבוגרים חייבים שוב ושוב לבדוק את התנהלותם. בית הספר מאפשר לתלמיד לראות את צרכיו, לחיות אותם ולחוות את גבולותיהם. אך בית הספר מעודד את התלמידים לבטא את עצמם באופן מילולי ולהתמודד עם המציאות בבית הספר באמצעות מילים. כדי לשלוט על עצמם ולווסת את התנהגותם בעצמם הם זקוקים לאחרים. גבולות אלו נחוצים במצב של חיים משותפים.

בית הספר משאיר מקום להתייחסות ולמידה של נושאים שהתלמידים (וגם המורים) מעלים. היחס בין היחיד ובית הספר הינו אישי וישיר. בית הספר מתנהל כארגון עצמאי והיחס האישי השורר בו פותח דלתות רבות לתלמידים. עד כה עסקנו מעט מאד בנושאים כמו "זכויות אדם", "גזענות" ו"אפליה". ובכל זאת יש לסוגיות הללו רלבנטיות יומיומית. תלמידים ומורים חשים הדרה, זלזול או התנהגות לא שוויונית, כי הגישה של שליטה עצמית מאפשרת זאת. הקונפליקטים הנובעים מגישה מעין זו מהווים את החומר עבור תהליכי למידה פעילים שהינם חלק מסדר היום של כל האנשים בבית הספר. החוויה הפעילה, ההשתתפות בתהליכים והערכה עצמית הופכים את בית הספר הפתוח בפרנקפורט למקום בו חיים בהקפדה על זכויות אדם גם ללא מסגרת להתייחסות.

(סבינה ווכלה, מורה בבית הספר)

# مثال لمنتوج من الورشة. (كورنلية جروس، معلمة) دוגמא לתוצר מהסדנא (קורנליה גרוס, מורה):





### מאסאר מרכז לחינוך

הרעיון של מאסאר ("תהליך" בערבית) נולד בשנת 1996 בנצרת בקרב קבוצה של פעילים חברתיים ערבים, חלקם הורים לילדים צעירים. הקבוצה זיהתה את הפרדיגמה החינוכית השלטת כמנגנון המשמר דפוסים של הדרה חברתית וביקשה למצוא אלטרנטיבה חינוכית לילדיהם ולקהילתם. התוצאה הינה גישה הרואה בחינוך האלטרנטיבי כלי לשינוי חברתי ולפיתוח קהילתי של החברה הערבית בישראל. מטרת המרכז הן: לתרום לפיתוח החברה הערבית בישראל והחברה בכלל; פיתוח תפישות חינוכיות חדשניות כמרכיב מרכזי בתהליכים של שינוי חברתי; קידום שינויים מערכתיים בנורמות הנהוגות ובהתנהלות הממשלה ומשרד החינוך ולהתאימם לצרכים של האוכלוסייה הערבית בישראל.

במרכז פעילות העמותה נמצא בית הספר מאסאר שהוקם על ידי העמותה ומלווה אותו עד היום. בית הספר מהווה מרכז לפיתוח תפישות ושיטות חינוכיות אלטרנטיביות. העמותה מפעילה פרויקטים של מחקר בתחום החינוך האלטרנטיבי ושינוי חברתי, תוכניות הכשרה אלטרנטיבית של אנשי חינוך ועובדי הוראה ופעילות בקרב קהילות שונות לקידום רעיונות של חינוך אלטרנטיבי ככלי לשינוי חברתי. אנו במאסאר מאמינים כי פעילות ברמת קהילות מקומיות ישנה השפעה על התפתחות החברה בישראל בפרט ובעולם בכלל. לשם כך מאסאר מרכז לחינוך יוצרת שותפויות עם ארגוני חינוך ושינוי חברתי בארץ ובעולם.

## אודות בתי הספר המשתתפים

### בית הספר מאסאר בנצרת

בית הספר מאסאר נוסד בשנת 1998 ע"י עמותת מאסאר מרכז לחינוך, בתמיכת עיריית נצרת, והחל את דרכו עם כיתת גן חובה אחת המונה 16 ילדים. כיום בית ספר הינו בית ספר ציבורי מבוסס ובו כ-290 תלמידים מגן חובה ועד כיתה י"ב. בית הספר הינו בית הספר האלטרנטיבי הערבי הראשון שזכה להכרה מלאה ממשרד החינוך. התהליך החינוכי במאסאר מאופיין ע"י תהליכים של רפלקציה וחקר מתודות הוליסטיות להוראה ודגש על אינטראקציות חברתיות ומעורבות קהילתית. בבסיס העבודה החינוכית בבית הספר עומד העיקרון שתפישות חינוכיות אלטרנטיביות צריכות להתפתח באופן מקומי תוך חקר מתמיד של העשייה החינוכית בשטח. זאת כיוון, שתפישות חינוכיות קשורות באופן הכרחי לערכים, תרבות ואתגרים של הקהילה בה מתרחשת העשייה החינוכית.

### مدرسة مسار

تأسست مدرسة مسار في الناصرة، كردة فعل لنظام التعليم التقليدي. كواحدة من مجموعة الأهل والناشطين الذين بادروا للبحث عن نظام تربوي بديل، أذكر بأن أكثر ما كان يقلقنا هو أن يتعرض أبنائنا إلى «آلة التعليم» التي تعرّضنا لها نحن في صغرنا، والتي مبنها تقوؤ وتشوّه هويتهم الفردية والإنسانية. تشويه الهوية الفردية والإنسانية من خلال جهاز التربية والتعليم السائد هو موضوع حساس بشكل خاص عندنا- الفلسطينيين، حيث أن الأنظمة والقواعد في نظام التعليم الإسرائيلي جاءت لتعمّق عملية التهميش الاجتماعي والثقافي. كأباء ونشطاء اجتماعيين كنا قلقين من المدرسة التي تحولت إلى «خط إنتاج» لأفراد «ناجحين» بناءً على تعريفات مدمرة يتحكم بها صانعو القرار وواضعو السياسات. في مثل هذا النوع من المنظومات التربوية، رصد وتطوير علاقات إنسانية ذات معنى ما بين الطلاب، المعلمين وأولياء الأمور التي يتم إهمالها وغالباً التغاضي عنها تماماً. هدف مدرسة مسار كمدرسة بديلة للتعليم التقليدي كان تأسيس بيئة تعليمية تتمحور حول، وتصب الاهتمام على العلاقات الإنسانية الأولية، وتهدف لبناء «بيت» يتفاعل فيه جميع أفراد العائلة دون الحاجة إلى قواعد مغلقة وأنظمة صلبة، ليكون ككل «بيت» يتغلب فيه الاهتمام والحب على «القواعد والأنظمة».

### المدرسة المفتوحة فرانك فورت

هي مدرسة خاصة من جيل الحضانه حتى المرحلة الإعدادية، - يتعلم ويعيش فيها 50 طالبا وعشرة بالغين تأسست عام 1974 كبديل ناجح لمدارس عادية. وتعد من أقدم المدارس البديلة في ألمانيا. تتميز هذه المدرسة بالرؤية التربوية، التعبير عن الذات، غياب التعلق بالسلطة وبالمناهج التعليمية التربوية. حيث تعطي الطالب القدرة لإثبات الذات و تتم إدارتها، عن طريق لقاءات عامة ضمن مجموعات طلاب ومعلمين يستطيعون التعبير عن آرائهم واحترام الآخر. من الناحية النظرية لا يوجد اختلاف بين الطالب والمعلم « لكل إنسان صوت واحد». المدرسة تتبع الإمكانية للطالب لرؤية حاجياته، للتعايش معها ضمن الأطر المسموح بها والتعبير عنها كلاميا والتركيز على حقوق الإنسان.

# אודות הפרויקט "זכויות אדם וחינוך אלטרנטיבי- רשת מורים"

מטרת הפרויקט היא ליצור חילופין של רעיונות וכלים שהצטברו מתוך ניסיון ארוך שנים בשטח של ארגוני חינוך מהמגזר השלישי. בנוסף הפרויקט התעתד להניע תהליכי למידה וחקר בין תרבותיים על מנת לקדם ולשפר סביבות חינוכיות אשר משמרות ומכבדות את ערכי זכויות האדם. לצורך כך יצרנו קבוצת מורים מבתי ספר אלטרנטיביים בישראל ובגרמניה אשר ביחד ובנפרד חוקרים נושאים אלה. הפרויקט החל בספטמבר 2011 בכינוס קבוצת מומחים (מהאקדמיה ומהשטח) מישראל ומגרמניה שפיתחו מודל רעיוני לדיאלוג בין קבוצות המורים משני בתי הספר. לאחר מכן נערכו סדנאות לכל קבוצת מורים ובמהלך 2011 ו-2013 נפגשו שתי הקבוצות ללמידה משותפת, פעם בנצרת ופעם בפרנקפורט. במהלך המפגשים שוחחו המשתתפים בצוותא על תפישות חינוכיות, על מתודולוגיה ועל הניסיון המקצועי שלהם עם חינוך לזכויות אדם. הם ניתחו מצבים קונקרטיים מחיי היומיום בבית הספר ופיתחו שיטות עבודה חדשות. חלק מהתוצאות מתועדות בחוברת שלפנינו.

## אודות הארגונים השותפים בפרויקט

### מרכז החינוך על שם אנה פרנק (BAF)

מאז יסודו ב-1997 המרכז החינוכי חרת על דגלו את משאלת אנה פרנק שביקשה עולם ללא דעות קדומות ונטול שנאה. המרכז עוסק בהיסטוריה של השואה והשלכותיה להיבטים חברתיים אקטואליים. בעבודה החינוכית שלנו אנו מתייחסים לדיונים חברתיים וסכסוכים עדכניים. העשייה למען זכויות אדם ודמוקרטיה עומדת במוקד התוכנית החינוכית ובמרכז פרויקטים רבים. משנת 1999 הושם דגש נוסף וחשוב לעבודתנו, שעיקרו טמון בעיסוק בחברת הגירה. במסגרת הפרויקטים שלנו אנו מתייחסים למתחים ולבעיות שיכולות להיווצר בחיים המשותפים של אנשים שבאים ממוצא אחר, שמדברים שפות שונות, שמאמינים בדת אחרת, שיש להם גישות אחרות או צורות חיים אחרות. זכויות האדם האוניברסאליות של כל אחת ואחד הינן הבסיס של כל התוכניות הללו. הפרויקטים השונים מנסים להתמודד עם מתחים חברתיים על מנת לעודד את המשתתפים לקחת חלק פעיל בעיצוב החברה שלהם.

קהל היעד העיקרי הינו בני נוער, סטודנטים, מורים ומחנכים. המרכז מארגן סדנאות, השתלמויות וימי עיון, חילופים בינלאומיים של מומחים, ייעוץ בנושאים כדוגמת: גזענות, אנטישמיות, התמודדות עם ימין קיצוני וצורות שונות של אפליה. במקום נמצאת תערוכה אינטראקטיבית תחת הכותרת "אנה פרנק, ילדה מגרמניה" ותערוכה נודדת בנושא זכויות אדם.

## حول مشروع "حقوق الإنسان والتعليم البديل - شبكة المعلمين"

يهدف المشروع لإيجاد أفكار، آليات وبدائل تجمعت وتراكتت من تجارب على مر السنوات في المنظمات التربوية والتعليمية التي أقيمت بهدف التعلم والبحث التربوي لتحسين البيئة التعليمية مع الحفاظ على حقوق الإنسان. لذا أقمنا فرق معلمين من مدارس تجريبية في إسرائيل وألمانيا.

بدأ المشروع في تشرين الثاني 2011 بفرق أكاديميين ومن مجال التدريس من كلتا الدولتين. وقد أقيمت ورشات عمل للمعلمين خلال السنوات 2011 و 2013 حيث التفت الفرق لدراسة مشتركة في الناصرة وأخرى فرانك فورت، ناقشوا وتبادلوا التجارب العملية في التربية لحقوق الإنسان وفقا لتحليل مواقف حرجة حدثت معهم خلال رحلتهم التربوية.

### فيما يتعلق بالمنظمات المشتركة في المشروع:

#### المركز التربوي على اسم أنا فرانك BAF

تأسس المركز عام 1997 حسب رؤية أنا فرانك التي كانت تطمح إلى عالم بدون آراء مسبقة وكراهية. تخصص المركز بذكرى المحرقة وتأثيراتها الاجتماعية. من أساسيات عمل هذا المركز هو حقوق الإنسان والديمقراطية. ومنذ سنة 1999 أضافوا مجالا آخر في شؤون الهجرة، الضغوطات والمشاكل التي تنتج بين أفراد قدموا من أصول، أديان، ثقافات ولغات مختلفة.

عمل المركز يركز على جيل الشباب، الجامعيين، الأكاديميين، المعلمين والمربين. حيث ينظمون لهم ورشات عمل، استكمالات وأيام دراسية واستشارات بمواضيع مثل العنصرية، الألسامية، مواجهة اليمين المتطرف.

#### مركز التربة مسار

تأسست مسار عام 1996 في الناصرة بمبادرة ناشطين اجتماعيين عرب، جزء منهم آباء لطلاب صغار. هذه المجموعة رصدت التوجه التربوي السائد في إسرائيل المسيطر عليه من قبل الحكومة. فبحثت عن البدائل التربوية بهدف تحسين وتطوير المجتمع العربي في إسرائيل طامحة لبناء مسار تربوي مختلف عن الخط التعليمي التربوي التقليدي السائد والذي تحدّد سياساته الحكومة ووزارة التربية والتعليم، ولاءمه لاحتياجات المجتمع العربي في إسرائيل.

ومن أهم إنجازات جمعية مسار هو إقامة مدرسة مسار، التي باتت مكاناً لتطوير مفاهيم وطرق تربوية بديلة ومشاريع لتأهيل معلمين ومختصين تربويين ومفاهيم لتربية بديلة كأداة لتطوير اجتماعي.

# בחירת התכנים ובניית פרויקט בהקשר רב תרבותי

מרן מנדל

## זיהוי גבולות הפרויקט:

הסכסוך הישראלי-פלסטיני הינו דוגמא טובה לכך. לעתים קרובות, משתתפים גרמניים מנסים להשתמש במסגרת החילופין כהזדמנות לגבש לעצמם דעה לגבי ההתרחשויות בישראל. מסגרת המפגש העוסק בסוגיות מקצועיות ואחרות ואינו ממוקד בסכסוך אינה יכולה לענות על ציפייה זו. בשונה מסיור לימודי או סדרת סמינרים, המפגשים אינם מיועדים להעניק למשתתפים תובנות מסודרות לגבי הקשרים חברתיים ומדיניים מורכבים. המפגש האישי והבלתי אמצעי עם אנשים במדינה האחרת הינו חשוב ובעל ערך רב כשלעצמו, אך הוא אינו יכול להחליף למידה עיונית. תמיד קיים החשש כי המפגש ייצור ראייה חד צדדית, מעוותת או שטחית של המצב בארץ המארחת. לכן, אנו ממליצים למשתתפים לא לחרוץ דעה לגבי המצב המדיני השורר במקום על בסיס המפגש.

## עידוד לחשיבה מחודשת:

המצב (המדיני) מורכב מדי כדי לבסס דעה על המדינה האחרת. לכן המטרה הינה חשיבה מחודשת על דפוסים קיימים בקרב המשתתפים. הכוונה היא בדיקה מחודשת של עמדות המשתתפים במצב החדש. כל משתתף אמור לשאול את עצמו ולהבין את ההשלכות של דפוסים המקבעים את התנהגותו. המפגש הינו הזדמנות מצוינת לערער על דפוסי התנהגות הנראים לנו מובנים מאליהם.

רק מפגש בגובה העיניים מאפשר תהליך למידה משותף ומפרה לשני הצדדים. זוהי נקודת המוצא של הפרויקט "זכויות אדם וחינוך אלטרנטיבי". עלינו ליצור מרחב תקשורת, שיהיה נקי ככל האפשר מחוסר שוויון, וחופשי ממנגנוני כוח. דווקא במפגש בין אנשים מארצות שונות, קיימת הסכנה שהקבוצה עצמה תשחזר או תייחס לעצמה או לאחרים מבנים פוליטיים או עדתיים-תרבותיים. לפיכך, בתכנון וקיום חילופין מסוג זה אנו ממליצים להתייחס לסוגיות הבאות, על מנת לאפשר מפגש אמיתי בגובה העיניים:

## הימנעות משיוך דפוסים:

משתתפי המפגשים הם יחידים ולא נציגי הקולקטיב שלהם. כך יש להתייחס אליהם. תכנון מודע של תוכנית המיזם שואף להבטיח שכל המשתתפים יוכלו לקבוע בעצמם את מקומם בקבוצה. קיימות אמירות המחזקות קיום הבדלים עדתיים וחברתיים בין הקבוצות או יוצרות אותם. אמירות אלו משייכות את המשתתפים לתפישות הקיימות של האחר. שאלות כמו "איך מתייחסים בתרבותך לדת/משפחה/אוכל וכו'?" הן דוגמא לכך. שאלות אלו מתבססות על תפישה מקובעת שמגדירה את המושג תרבות בראש ובראשונה כמאפיין לאומי אחיד שאינו משתנה.

גם הפוליטיזציה של המפגש הינה צורת שיוך. סכנה זו קיימת במיוחד בקרב קבוצות מאזורי סכסוך. במקרים אלו, המשתתפים נוטים לקחת על עצמם תפקידים או להטיל על חבריהם תפקידים של "ניצולים", "קורבנות", "צופים מהצד" או "שופטים". חלוקת התפקידים מזיקה לחילופין ההדדיים ומסכלת מפגש בגובה העיניים.

## איתור נושאים משותפים:

כדי למנוע שיוך תרבותי, עלינו לחפש נושאים אחרים העומדים במרכז המפגש. הניסיון מלמד שהעיסוק במקצועות המשתתפים מהווה דגש מוצלח לכך. בצורה זו, המפגשים מתמקדים בזהות המקצועית של המשתתפים, הרואים אחד את השני כמוקדי ידע ומחליפים ידע וניסיון מקצועי בצורה הדדית. גישה זו מעמידה את היכולות ואת המיומנויות של היחיד במרכז המפגש, ולא את ההבדלים הקיימים לכאורה בין הקבוצות. אווירה כזו מאפשרת שיחות אמיתיות בגובה העיניים. בנוסף להיבט המקצועי ניתן לחשוב על נושאים אחרים המתאימים למפגשים בגובה העיניים.

# اختيار الفحوى وبناء مشروع في سياق متعدد الثقافات:

ميرون مندال

وحدها لقاءات بمستوى العيّنين (وجها لوجه) تمنح المساواة لكل المشتركين. هذه هي نقطة انطلاق المشروع، كونها تخلق مسيرة تعليمية مشتركة ومتساوية لأطراف مختلفة العرق، اللغة، الثقافة والآراء السياسية. هنالك حاجة لخلق بيئة تواصل بين المشتركين، تتحلّى بقدر المستطاع بالمساواة وتكافؤ الفرص و خالية من أنماط القوة. لتفادي ظاهرة التمييز والتحيز في مثل هذه اللقاءات، ينصح بالأخذ بعين الاعتبار الأمور التالية:

## 1. الابتعاد عن نمط التبعية:

حيث ينظر لكل مشترك كممثل لنفسه وليس ممثلاً لشريحة معينة. تخطيط مدروس لبرنامج مبادرين يسعى لضمان قدرة كل فرد في تحديد مكانته في المجموعة. هنالك ادعاءات تدعم أو تخلق فروقاً على أساس عرقي أو اجتماعي بين أفراد المجموعة. هذه الادعاءات من الممكن أن تدفع كل مشترك إلى تشكيل آراء معينة تجاه الآخرين. أسئلة مثل كيف تتطرق ثقافتك للدين العائلة الغذاء...؟ تعتمد تصوراً ثابتاً يُعرف بمصطلح الثقافة مميزة قومية واحدة غير قابلة للتغيير. سياسة اللقاء تشكيل تبعية، هذا الخطر موجود بشكل خاص عند المجموعات التابعة لمناطق النزاع. في هذه الحالة يميل المشتركون بتوزيع الأدوار على أصدقائهم، أدوار المستغلين، ضحايا، متفرجين أو حكام. وذلك يضر في تبادل الأدوار المشتركة في نطاق برنامج كهذا.

## 2. إيجاد مواضيع مشتركة:

الامتناع عن التبعية الثقافية، واستبدالها بمواضيع مشتركة، كعمل مشترك لتبادل الخبرة والتجارب العملية. في هذه الحالة فإن اللقاءات تتمحور حول الهوية المهنية التابعة للمشاركين، حيث يتم من خلالها انكشاف المشتركين على بعضهم البعض كونهم مراكز معرفة يتبادلون المعلومات والخبرات المهنية. هذا النهج يضع في بؤرة اللقاء خبرات ومهارات كل فرد بعيداً عن الاختلافات الموجودة بين أفراد المجموعة. بيئة كهذه تسمح بحوارات متكافئة حقيقية.

## 3. تحديد هوية المشروع:

مثال على ذلك الصراع الفلسطيني الإسرائيلي، حيث يقوم المشتركون الألمان بتقييم واستخلاص رأي حول الإحداث في إسرائيل. هذا اللقاء لا يُعنى بقضايا مهنية وخلافية، فهذا لا يساعد الألمان في الوصول لغاياتهم. على خلاف جولة تعليمية أو ورشات عمل وندوات فإن اللقاءات لا تتبلور فيها صور وأفكار للمشاركين تجاه سياقات اجتماعية ومدنية مركبة. إن اللقاءات الشخصية المباشرة مع أشخاص من دولة أخرى تحظى بأهمية وقيمة عالية، لكنها ليست بديلة للتعليم النظري. ودائماً هنالك قلق تجاه هذه اللقاءات، حيث تحصر رؤيتنا في جانب واحد أو مختلف أو حتى سطحي للبلد المضيف. لهذا ننصح المشتركين أن لا يعمموا فكرة معينة أو يحددوا صورة عن الوضع السائد في الدولة بناء على هذا اللقاء.

## 4. التشجيع لتفكير متجدد:

يتم تكوين مفهوم أو رأي عن طريق فتح آفاق تلائم المشاركين بعيداً عن الأفكار المسبقة والأوضاع الدولية المعقدة. الوضع الدولي مركب أكثر من اللازم - من أن يمكننا من بلورة رأي معين تجاه هذه الدولة. لهذا الهدف هو وجود تفكير متجدد على أنماط قائمة بين المشتركين، القصد هو فحص متجدد لآراء المشتركين بأوضاع جديدة أخرى. كل مشترك ملزم أن يسأل نفسه وان يفهم الأنماط القائمة لتصرفاته. اللقاء هو فرصة جيدة لتنشيط أنماط التصرف التي تتراءى لنا أنها مفهومة ضمناً.





correlation is.

ness in human

Sense of tion and  
Humor

istence concepts

school?

thy

th

TE

# 3

مشروع متعدد الثقافات  
بمجال حقوق الانسان

פרויקט רב תרבותי  
בתחום זכויות האדם

**“אני לא ממש רוצה להכניס קבוצת כללים כזאת לבית הספר... אם זכויות האדם משמשות כמסגרת, יכול להיות שהיא תהיה בעייתית בסוף, היא עלולה לאבד את המהות שלה, היא יכולה להפוך לסיסמה שחוזרים עליה שוב ושוב.”**

או כפי שהסיק אחד מיועצי הפרויקט:

**“נראה לי שזכויות האדם נתפסות כקבוצת כללים, שהכוונה שלהם היא לקיים רגולציה של היחסים בין אנשים. אבל מהר מאוד הם נעשים מקור לקונפליקטים, כאשר הכללים נעשים חשובים יותר מהיחסים וכאשר משתמשים בהם בתור נקודות ייחוס במשחקי כוח בין המורים לתלמידים.”**

ובכל זאת, מדבריו של Stacey משתמע שבגישה המונעת בידי מורכבות אנו עדיין צריכים מסגרת, כמה כללי מפתח, כדי להביא אנשים לפעול ביצירתיות. לפי קו המחשבה הזה, אנחנו יכולים לבחור להשתמש בהצהרה לכל באי עולם בדבר זכויות האדם בתור כלי לעידוד חשיבה ביקורתית. ההצהרה היא גורם מעורר היכול להביא לקונפליקטים, אך היא אינה תורה מסיני אלא כללים שנוצרו בידי בני אדם כדי לקיים רגולציה של היחסים שלנו; אפשר לדבר על הכללים האלה ולשנות אותם בהתאם. ההצהרה צריכה להיות מפתח השומר שהמערכת תהיה פתוחה, כדי לאפשר לה להשתנות...

הירארכי מוגדר היטב שמניעה אותה קבוצת מטרות נתונה מראש. במערכת הירארכית כזאת, המורים הם חלקים המעבירים ידע ועושים רגולציה להתנהגות של התלמידים כדי לאפשר שליטה מרבית. בה בעת, הם עצמם נשלטים בידי המטרות הנקבעות בידי מעצבי מדיניות. במבנה חברתי מסוג זה, ההבדלים בין אנשים נתפסים כמקור לחוסר יציבות, ועל חוסר היציבות הזה יש לשלוט באמצעות סטנדרטיזציה של הידע וההתנהגות והפיכתם לשיטתיים.

גישה חלופית היא גישה “לא ליניארית” למערכות, התופסת את המערכת בתור דבר מורכב ואורגני מטבעו, ובו יחסים בין ישויות בעלות קשר הדדי הם הדבר החשוב ביותר. המערכת נתפסת כרשת יחסים בין אנשים שונים ומגוונים מאוד. במערכת זאת, לקונפליקטים הנוצרים בגלל אינטראקציות בין אנשים שונים יש פוטנציאל ליצור נתיבים חדשים של יצירתיות. ההנחה העיקרית היא שאינדיבידואלים שונים זה מזה באופן מהותי ומורכב, והיחסים הם דבר המארגן את עצמו, ואי אפשר לעשות להם רגולציה. משום כך אי אפשר לנבא את התוצאות של האינטראקציות ושל היחסים בין האינדיבידואלים לסביבה ובינם לבין עצמם. חוסר הוודאות הזה לגבי התוצאות הוא מקור של יצירתיות; מהאינטראקציות עולות אסטרטגיות חדשות.

מדבריו של Fong (2000)

משתמע שבהבנה כזאת, המונעת בידי מורכבות, תפקידו של צוות בית הספר הוא לנהל רשתות עשירות ביחסים, באינטראקציה ובחיבוריות המספקות מקום להעברת מידע ולהתמרת ידע. המוקד נמצא בהבנת היחסים המשתמעים והמפורשים המצריכים מיומנות בטיפול באסטרטגיות עולות המלוות באי ודאות רבה. מכאן משתמע שמה שיוצר מצוינות בחינוך אינו עמדות, כללים, או נהלים מוגדרים היטב, אלא יחסים טובים ואינטראקציות אפקטיביות, ובהן התמרת הידע נעשית בלבתי נמנעת.

כיוון שמחנכים מבית הספר “מאסאר” ומבית הספר Freie Schule אינם מתכוונים לשלוט במערכת, אלא במקום זאת למקם את תשומת לבם ביחסים עם התלמידים עם ההורים ועם הצוות, הם ממוקמים מבחינה תיאורטית במסגרת של הגישות המונעות בידי מורכבות. כשמציבים את היחסים בליבת העבודה החינוכית יוצרים אתגר לגבי הבנתנו את תפקידם של זכויות האדם במסגרת חינוכית (בית ספר). במובן מסוים, ההצהרה לכל באי עולם בדבר זכויות האדם היא קבוצת כללים או תקנים שמטרתם לעשות רגולציה של יחסינו כדי ליצור חברה טובה יותר, חברה יציבה. אין זה מפתיע שבמהלך המפגשים למדנו ששני בתי הספר מעולם לא השתמשו בהצהרה בתור נקודת ייחוס או בתור כלי לשיפור היחסים, וגם לא השתמשו בה כדי ליצור קהילה טובה יותר בבית הספר. להיפך, המחנכים הבאים מבתי הספר האלטרנטיביים מהססים לגבי ההצהרה, כפי שאמר אחד המורים:

”أنا عندي نوع من النفور من استحضار مجموعة من القواعد للمدرسة... إذا تم استخدام ”حقوق الانسان“ كقواعد قد تصبح هذه مشكلة، قد تفقد هذه القوانين من جوهرها، فتصبح مجرد شعارات يعاد تكرارها“

أو كما لخص ذلك أحد المستشارين في المشروع:

”يبدو بأنه يتم النظر الى الاعلان العالمي لحقوق الانسان على أنه مجموعة من القوانين التي تهدف الى تنظيم التفاعلات بين الناس. ولكنها سريعاً جداً ما تتحول لمصدر للنزاعات حيث تصبح القواعد أكثر اهمية من العلاقات، ويتم إستخدامها على الاغلب كمرجعية للمساومة على الصلاحيات والنفوذ“

مع هذا يقول ستايسي (2001) بأنه في النهج البديل القائم على التصور المعقد للمنظومات، قد تكون هنالك حاجة الى إطار، الى بعض القواعد الاساسية، لجعل الناس تتفاعل بشكل خلاق. تماشياً مع هذا النهج من التفكير يمكننا إختيار الاعلان العالمي لحقوق الانسان كأداة لتشجيع التفكير النقدي، لتتحول الى المحرك الذي قد يثير الصراعات، وبالتالي تمتنع عن التعامل معها ككتاب مقدس، بل كمجموعة من القوانين التي كتبت على يد الانسان، فيمكن مناقشتها وتعديلها وفقاً لحاجتنا. ينبغي بها أن تكون المفتاح الذي يحافظ على النظام مفتوحاً، لجعل إمكانية التحول في المعرفة ممكنة...

معقدة تتشكل بشكل دائم من خلال التفاعل بين الافراد المترابطة والتي تحكمها العلاقات العضوية (Youngblood, 1997; Cilliers, 1998; Wheatley, 1999). هذا التصور البديل يتعامل مع المنظومة الاجتماعية باعتبارها شبكة من العلاقات بين العناصر المكونة (البشر) المختلفة بطبيعتها والتي تتميز بمستوى عالٍ من التنوع. في نظام من هذا النوع، الصراعات غير المتوقعة التي تنشأ من التفاعلات بين الاشخاص المختلفين، تخل من توازن النظام ولكنها بذات الوقت تملك القدرة على خلق مسارات جديدة من الابداع. الإدعاء الاساسي هو بأن الافراد يختلفون جوهرياً بطبيعتهم، والعلاقات فيما بينهم تنتظم ذاتياً بشكل لا يمكن ضبطه. لهذا السبب، لا يمكن توقع نتائج التفاعلات والعلاقات فيما بينهم أو مع البيئة المحيطة بهم. عدم اليقين الذي يرافق عدم قدرتنا على التنبؤ في النتائج يعتبر ضمن هذا التصور مصدراً للأبداع حيث ممكن ان تنبثق من هذه التفاعلات غير المتوقعة استراتيجيات عمل رائدة. يقول فونغ (2006) بأنه من خلال فهمنا للمنظومة بهذا الشكل، دور المعلمين لا بد ان يتمحور حول إدارة الشبكة الغنية بالعلاقات، والتفاعلات والترابط بين افراد المنظومة الاجتماعية، والتي تتحول بدورها الى حيز ليس فقط لنقل المعلومات بل لتحويلها من أجل خلق المعرفة. ينصب تركيز الطاقم التربوي على محاولة تتبع وفهم العلاقات، الظاهر منها والضمنية او الكامنة والمخفية في داخل الفرد، والتي تتطلب منهم مهارات في التعامل مع عدم اليقين المرافق للتفاعلات مع الآخرين وقدرة عالية على بلورة استراتيجيات كردة فعل للنتائج التي تنبثق من هذه التفاعلات. هذا التوجه يرمز الى ان التفوق بالتعليم لا يمكن الوصول اليه من خلال قواعد وانظمة وتعريفات واضحة، بل من خلال تنمية العلاقات الجيدة وإدارة التفاعلات بحيث تتحول من خلالها المعلومات وتتبلور معرفة جديدة. من المهم الاشارة هنا، بينما في النظام السائد الميكانيكي نتحدث عن ”نقل“ المعلومات ضمن تسلسل هرمي كسبورة لبناء المعرفة، تتركز بالمنظومة البديلة في تحويل المعلومات وخلق المعرفة من خلال تنمية العلاقات ضمن منظومة اجتماعية تفاعلية.

بما ان ممارسات المعلمين اليومية في مدرسة مسار وفي المدرسة ”الحرّة“ في فرانكفورت لا تهدف الى السيطرة على النظام، بل تتركز في رصد وتنمية العلاقات مع الطلاب، اولياء الامور والطاقم التعليمي، وبغض النظر عن فلسفتهم التربوية، يمكن ان ندعي انهم نظرياً يتحركون ضمن التصور ”الا خطي“ كما تعرّفه نظريات المنظومات المعقدة. ولكن وضع العلاقات ضمن هذا المفهوم في صميم العمل التربوي اليومي، يخلق تحدياً كبيراً لفهمنا لدور حقوق الانسان في البيئة التعليمية (المدرسة). بمفهوم معين، فأن الاعلان العالمي لحقوق الانسان (UDHR) هو مجموعة من القواعد او المعايير التي تهدف الى تنظيم العلاقات من أجل خلق مجتمع أفضل، وأكثر استقراراً وأماناً. مع هذا فلم يكن مفاجئاً عندما اتضح لنا خلال الجلسات التعليمية المشتركة انه لم يسبق لأي من المدرستين استخدام هذا الاعلان كمرجع لتحسين العلاقات، ولا لخلق مجتمع مدرسي أفضل او بيئة تعليمية أنجع. بل على العكس من ذلك، فقد اتضح ان التعامل من قبل المعلمين في المدارس البديلة مع الاعلان العالمي لحقوق الانسان فيه شيء من التردد، كما عبّر عن ذلك أحد المعلمين:

# היבטים ב"חלון זכויות האדם" II: המתח בין חוקים ליחסים

איברהים אבו אל היגיא

והמבוססים על סמכות, של החברה בכלל ושל משפחות ומערכת החינוך בפרט; מבנים אלה נשאר עוד מימי מהמשר הנאצי. בגרמניה בימים שלאחר מלחמת העולם השנייה לא היה יכוח ציבורי רפלקסיבי בנושאים אלה והמשר הפוליטי בסוף שנות השישים יצר הזדמנות לדבר על תפקידם של בתי ספר בשמירה על המבנה החברתי הקיים ויצר הזדמנות לחפש סביבת למידה שאינה הירארכית.

כשבחנו את תולדות בתי הספר שלנו לפרטי פרטים ראינו שהן מבוססות על הרעיון לפיו כללים המיועדים לווסת ולפתח את החברה באמצעות חינוך (ואפילו אלה המיועדים להגן על ילדים), נהיים למעשה למחסום לפני התפתחות בריאה של החברה ומהוות אפילו גורם הרסני לחברה. לפיכך, טיפוח מערכות היחסים בין כל חברי קהילת בית הספר (תלמידים, צוות והורים) עומד במרכזם של העשייה החינוכית היומיומית בשני בתי הספר. למרות ההבדלים הניכרים בתפיסות העולם בין שני בתי הספר האלטרנטיביים, סיפורי ההקמה עוסקים במאבק נגד טבעם הקפדני וההירארכי של בתי ספר הבנויים באופן המסורתי. כאן אטען שבשני בתי הספר, החיפוש אחר יחסים וטיפוחם הוא החלופה המעשית למבנה המסורתי, מבנה המדגיש את הרגולציה באמצעות כללים והירארכיה. הפרקטיקה האלטרנטיבית הזאת עולה בקנה אחד עם היסודות של תיאוריית המורכבות, המציבה מסגרת מושגית חלופית למודלים המכאניסטיים המסורתיים של החינוך.

השקפת העולם המכאניסטית מבוססת על נקודת המבט של ניוטון על תופעות מדעיות – כדי להבין ולתארן, ניוטון נהג בהן כאילו הן מנגנון של שעון. השקפה זו נעשתה לפרדיגמה השולטת בחשיבה שלנו והיא נעשתה לחלק מהותי מהאמונות, מההנחות ומהפרקטיקה היומיומית שלנו, כולל חינוך, וזאת למשך יותר מ-600 שנים. היא ידועה בשם חשיבה "ליניארית" או גישה "ליניארית" למערכות: הכול מנותח ומתוכנן במסגרת דפוסים ברורים של סיבה ותוצאה הניתנים לניבוי. ההנחה הקריטית הנמצאת בבסיס הגישה הזאת היא שהיקום הוא מערכת סגורה, פשוטה ויציבה ובתוכה אנו יכולים לנבא תוצאות של אינטראקציות בין גורמים לפי כללים ספציפיים. לפי הגישה הזאת הכללים נועדו לעשות רגולציה של המערכת, במובן של שליטה על התנהגותה ועל תוצאותיה. אפשר למנוע כל הפרה של האיזון ("רעש", בשפה המדעית) בעזרת הוספתם של כללים או תיקון הכללים הקיימים או פשוט באמצעות ביטול מקור הרעש. קונפליקטים הם רעש המערער את יציבות המערכת ומגביל את יכולתנו לנבא את התוצאות ולשלוט בהן. משום כך, החוקים מעוצבים כך שימנעו קונפליקטים ויכחישו אפילו את קיומם של פרדוקסים טבעיים המאפיינים את חיי בני האדם.

Fong (2006) טוען שבמערכת הזאת "אנשים מייחסים לחוסר יציבות ערך שווה לזה של כישלון". Stacey (2000) טוען שמצוינות מתפרשת במסגרת "עקביות הביצועים" כהשגתם של יעדים שהוגדרו מראש, ויש עליה רגולציה מצד קבוצת כללים והוראות. ההשפעה של הגישה "הליניארית" על החינוך היא שעל התלמידים להשיג כמות שווה של ידע במערכת חינוך המתאימה לכל התלמידים, והמעוצבת כמכונה בעלת מבנה



המבנה המסורתי של מערכת החינוך ובתי הספר מאופיין על ידי היררכיות של ידע וכוח, כאשר כללים וחוקים המוכתבים מלמעלה מסדירים את כל אופני ההתנהלות. גישה אלטרנטיבית לעיצוב סביבות חינוכיות מחליפה את הכללים וההיררכיות של המבנה המסורתי ביצירה וטיפוח מערכות יחסים בין מבוגרים לילדים. דחיקת הכללים מחוץ למסגרת החינוכית מציבה סימני שאלה לגבי התפקיד ואופן ההנחלה של זכויות אדם במסגרות חינוכיות אלטרנטיביות. סימני השאלה נובעים מכך שזכויות האדם, כפי שנהוג לעסוק בהם, הן מערכת כללים שמטרתה לווסת התנהגות, הן בחברה בכללותה והן של ילדים ושל מבוגרים במערכת החינוך. מאמר זה בוחן את המתח העולה בנקודת המפגש בין הניסיון להחליף כללים במערכות יחסים לבין הנחלת ערכי זכויות האדם במסגרות חינוכיות. הרעיון לניתוח זה עלה מפרויקט שהביא תחת קורת גג אחת קבוצות משני בתי ספר אלטרנטיביים משתי מדינות ומשתי תרבויות שונות. סיפורים מעניינים רבים סופרו במהלך מפגש מרתק זה, והניתוח הזה הוא תוצר של סדנה ששמה "בניית היסטוריה משותפת", ובה דובר בסיפורי ההקמה של שני בתי הספר.

בית הספר "מאסאר" בנצרת הוקם כתגובה למערכת בתי הספר המסורתיים. בתור הורה אני זוכר שדאגתנו העיקרית הייתה שהכפפת הילדים שלנו ל"מכונת ההוראה", שאנו המבוגרים חוונו בילדותנו, תפגע בתחושת הזהות והאנושיות האינדיבידואלית שלהם. הפגיעה הזאת היא חמורה עוד יותר לגבינו בתור פלסטנים בישראל, במערכת חינוך שבה הכללים והתקנות מנציחים דפוסים של הדרה חברתית ותרבותית. בתור הורים ובתור פעילים חברתיים נעשינו מודעים לדרכים ההרסניות שבהן מערכת החינוך המסורתית מגדירה מהו אינדיבידואל "מצליח", ובה בית הספר מעוצב כ"פס ייצור" בנוי היטב הנשלט בידי מעצבי מדיניות. בסביבה חינוכית כמו זאת, ההתפתחות של יחסים בעלי משמעות בין התלמידים, המורים וההורים, הושארה מאחור. המטרה של בית הספר "מאסאר" בתור בית ספר אלטרנטיבי הייתה להקים סביבה חינוכית הממקדת את תשומת הלב מחדש ומעבירה אותה אל יחסים "אורגניים", אל יצירתו של בית, שבו בני משפחה באים באינטראקציה זה עם זה ללא צורך בכללים ובתקנות, ובו האכפתיות והאהבה חשובות יותר מכללים, ואף מיטיבות מהם למלא את תפקידם.

סיפור הקמתו של Freie Schule הוא בעל מאפיינים דומים. פירוש השם הוא "בית ספר חופשי" ורעיון בתי הספר החופשיים בגרמניה בא לאוויר העולם כתגובה למבנים ההירארכיים

# ”حقوق الانسان“ في عهد تتغير فيه المنظومة الفكرية: تحديات المعلمين الناتجة من محورة اهتمامهم بالعلاقات الإنسانية

إبراهيم أبو الهيجا

من خلال مراجعتنا لتاريخ تأسيس مدارسنا البديلة وأسبابه، أدركنا بأن القواعد والأنظمة التي جاءت لتنظم المجتمع وتضبط تطوره من خلال جهاز التعليم (وغالباً جاءت حتى ”لحماية“ الاطفال) أضحت بالغالب حاجزا امام تطور اجتماعي صحي وعلى الارجح تسببت بدمار مجتمعاتنا.

التمعن في الممارسات التربوية اليومية في كلا المدرستين (بعيداً عن فكرهم التربوي والخلفيات النظرية المعلنة)، يشير الى ان ممارسات الطاقم تدور بالأساس حول البحث في العلاقات الاجتماعية بين جميع اعضاء المجتمع المدرسي (طلاب، طاقم تعليمي وأولياء أمور) والتفاعل معها والتعامل مع الصراعات النابعة منها كجوهر للسيرورة التعليمية. على الرغم من الاختلافات الجوهرية لماهية التعليم البديل بين المدرستين، على ما يبدو قصة التأسيس، بالحالتين، ممكن النظر اليها كمسيرة نضالية ضد ماهية التربية في المدارس التقليدية وطبيعتها الهرمية الصارمة وكمبادرة للبحث عن بديل للنظام السائد. أنا أدعي بأنه في كلتا المدرستين، البحث في العلاقات الإنسانية، والتفاعل معها والتعلم من خلالها ممكن اعتبارها نهجاً بديلاً للسيرورة التعليمية المتعارف عليها في البنية التقليدية والتي تعتمد غالباً على ضبط العلاقات ميكانيكياً من خلال القوانين والأنظمة التي تحدد بدقة طبيعة العلاقات المختلفة وبنيتها الهرمية. هذا النهج البديل كما ينعكس بممارسات الطاقم التربوي اليومية تتسجم مع المفاهيم والاسس التي تعتمد على نظرية التعقيد Complexity Theory، وبالتالي ممكن اعتبارها واعتمادها كإطار فكري شامل بديل لفهم إشكالات النماذج التقليدية السائدة والتي توصف على انها ميكانيكية ولطرح رؤى بديلة (Doll, 1993; Doll, 2008; Stacey, 2000; Morrison, 2006 Fong, 2006).

وجهة النظر السائدة والتي تنظر الى العالم كآلة تعتمد على وجهة النظر النيوتنية لفهم ووصف الظواهر العلمية والاجتماعية. لقد اصبح هذا التصور، النموذج الذي يسيطر على تفكيرنا منذ أكثر من 600 سنة، فأصبح جزءاً لا يتجزأ من معتقداتنا، افتراضاتنا وجزءاً من فهمنا لحياتنا اليومية وإطاراً فكرياً للنظام التربوي السائد (Doll, 2008, Fong, 2006, Stacy, 2000). يُعرف هذا التصور بطريقة التفكير ”الخطية“ أو التوجه ”الخطي“ للأنظمة، حيث يتم تحليل وتخطيط كل شيء ضمن منظومة واضحة يمكن فيها التنبؤ بالسبب والنتيجة. الفرضية الاساسية التي تقف وراء هذا التصور هي أن العالم هو عبارة عن نظام مغلق بسيط وثابت، حيث يمكننا التنبؤ بنتائج التفاعلات بين العناصر المختلفة وفقاً لقواعد محددة. (Doll, 2008, Stacey 2000) يتم تصميم القواعد في هذا النهج لضبط النظام، بمعنى السيطرة على تصرفه وعلى نتائجه من خلال إضافة المزيد من القوانين أو تعديل القائم منها أو ببساطة التخلص من المصدر الذي يؤدي لعدم اتزان (Doll, 2008). الصراعات هي عبارة عن ضوضاء تزعزع إستقرار النظام وتحد من قدرتنا على التنبؤ بالنتائج والسيطرة عليها. لهذا صُممت القواعد لمنع الصراعات لدرجة إنكار وجود إختلاف طبيعي يميز حياة الانسان. يزعم فونغ (2006) بأنه في هذا النظام ”يعادل البشر عدم التوازن بالفشل“ كما يزعم ستايسي (2000) بأنه يتم قبول وتفسير التميز على كونه ”انسجام مع الاداء“ لتحقيق أهداف معينة مسبقة وفقاً لمجموعة من الانظمة والتعليمات. الآثار المترتبة لهذا التوجه ”الخطي“ في التعليم هي بأنه يتوجب على الطلاب الحصول على نفس الكمية من المعرفة بحجم واحد يناسب جميع أنظمة التعليم، والتي تم تصميمها على كونها آلة مع مبنى هرمي تسلسلي محدد تحركها مجموعة من الاهداف تم وضعها مسبقاً لتكون وحدة القياس للأداء ”الناجح“. في مثل هذه الانظمة الهرمية، المعلمون هم ”الوحدات“ التي تنقل المعرفة وتضبط سلوك الطلاب ليحقق النظام أكبر درجة من السيطرة والاتزان. في نفس الوقت يتم التحكم بالمعلمين أنفسهم وفقاً لأهداف مسبقة تم وضعها من قبل صانعي القرار السياسي من اجل تحديد ماهية الاتزان. في هذا النوع من المبنى الاجتماعي، يُنظر الى الاختلافات ما بين الناس على اعتبارها مصدراً لعدم الاستقرار والتي يجب السيطرة عليها عن طريق توحيد وتطبيع المعرفة والسلوك. بينما النهج ”غير الخطي“ هو محاولة لطرح فهم بديل للمنظومة الاجتماعية، حيث يتعامل مع المنظومة الاجتماعية كمنظومة



تعرض هذه المقالة توجهاً بديلاً لمبنى المنظومة التربوية. في هذا التوجه البديل، تعرض العلاقات الناتجة عن التفاعلات بين الأفراد داخل المؤسسة التربوية، تحديداً وليس حصراً بين المعلمين والطلاب، والتي تحل محل المبنى التربوي المتعارف عليه والذي يتميز بهرمية واضحة على مستوى المعرفة والسلطة والصلاحيات، والتي تحدد وتضبط وفقاً لقواعد يحددها نظام خارجي. ”حقوق الانسان“ كرزمة من القواعد التي جاءت لتضبط العلاقات بين الافراد وتحدد سلوكيات البالغين والأطفال، ستواجه تحدياً كبيراً في المنظومة التعليمية البديلة التي تتمحور في تتبع العلاقات بين الافراد المتفاعلين. وجهات النظر المعروضة في هذه المقالة تعتمد على تحليل القصص التي تبادلتها مجموعتان من المعلمين والمعلمات من مدرستين بديلتين من دولتين وثقافتين مختلفتين من خلال لقاءات مكثفة ضمن مشروع تدريبي مشترك. رغم أن المجموعتين بحثتا ضمن لقاءاتهما الكثير من القصص الغنية، هذا التحليل تحديداً مستقى من ورشة تحت عنوان ”بناء تاريخ مشترك“، والتي تناولت قصة بناء وإنشاء كلتا المدرستين والأسباب من وراء البحث عن توجه تربوي بديل.

تأسست مدرسة مسار في الناصرة، كردة فعل لنظام التعليم التقليدي. كواحدة من مجموعة الأهل والناشطين الذين بادروا للبحث عن نظام تربوي بديل، أذكر بأن أكثر ما كان يقلقنا هو ان يتعرض أبنائنا الى ”الآلة التعليمية“ التي تعرضنا لها نحن في صغرنا، والتي مبنياها تقوؤ وتشوّه هويتهم الفردية والانسانية. تشويه الهوية الفردية والانسانية من خلال جهاز التربية والتعليم السائد هو موضوع حساس بشكل خاص عندنا الفلسطينيين، حيث أن الأنظمة والقواعد في نظام التعليم الإسرائيلي جاءت لتعمق عملية التهميش الاجتماعي والثقافي. كآباء ونشطاء اجتماعيين كنا قلقين من المدرسة التي تحولت الى ”خط إنتاج“ لأفراد ”ناجحين“ بناءً على تعريفات مدمرة يتحكم بها صانعو القرار وواضعو السياسات. في مثل هذا النوع من المنظومات التربوية، رصد وتطوير علاقات إنسانية ذات معنى ما بين الطلاب، المعلمين وأولياء الامور التي يتم إهمالها وغالباً التغاضي عنها تماماً. هدف مدرسة مسار كمدرسة بديلة للتعليم التقليدي كان تأسيس بيئة تعليمية تتمحور حول، وتصب الاهتمام على العلاقات الإنسانية الاولى، وتهدف لبناء ”بيت“ يتفاعل فيه جميع أفراد العائلة دون الحاجة الى قواعد مغلقة وأنظمة صلبة، ليكون ككل ”بيت“ يتغلب فيه الاهتمام والحب على ”القواعد والانظمة“.

من خلال الورشات بان لنا ان قصة تأسيس مدرسة ”فراي شولي“ والتي تقع بعيداً في مدينة فرانكفورت ألمانيا واجهتها ظروف مشابهة. من خلال الروايات التي سمعناها فقد تحققنا بأن فكرة المدارس البديلة التي تعتمد التعليم ”الحر“ في ألمانيا جاءت ايضاً كردة فعل للمبنى السلطوي والهرمي للمجتمع الألماني، بشكل عام، والعائلة الألمانية بشكل خاص، والتي انعكست في نظامها التعليمي الذي ساد منذ فترة الحكم النازي. تميزت الحقبة ما بعد الحرب في ألمانيا بغياب التقييم والنقاش العام حول هذه المواضيع وتأثيرها على البنية الاجتماعية. اما الازمة السياسية في سنوات الـ 60 فعلى ما يبدو قد أتاحت الفرصة لمناقشة دور المدارس في الحفاظ على البنية الاجتماعية القائمة ولربما المسببة للحرب، وبالتالي ظهرت المحاولات للبحث عن بيئة تعليمية بديلة تكسر النمط التربوي السائد.

זכויות הילדים שנוסחו על ידי האו"ם ב-1989. במועצת התלמידים הילדים לומדים מהתחלה שהזכויות שלהם אינן מתנה שמבוגרים טובי לב העניקו להם אלא שמדובר בזכות המגיעה להם.

צעירים יכולים לנצל את הזדמנויות אלו רק כשמורים מאפשרים להם זאת. מחנכים חייבים לקחת את הזכות לתמיכה ועידוד במהלך התפתחותם בצורה רצינית. במילים אחרות, מורים חייבים ללוות את המשא ומתן שהילדים מנהלים בתוך עצמם, להציע תוכניות לפיתוח ועידוד כישורים ולהזהיר מפני סכנות כמו הדרת ילדים מסוימים. במקרה הצורך, המחנכים חייבים לפעול נגד התנהגות מפלה שפוגעת בזכויות (אדם) של אחרים.

כולנו יודעים כמה חשוב לילדים ללמוד מבני גילם - בעיקר כשמדובר בפיתוח מיומנויות חברתיות. אל לנו לערער על כך. ובכל זאת חשוב להצביע על העובדה שמתבגרים - בדומה למורים - זקוקים להזדמנויות לזהות התנהגות אלימה ומפלה הפוגעת בכבוד האדם ולשנות אותה. מורים שלוקחים את אחריותם ברצינות, מעניקים הגנה לכל התלמידים בצורה שווה ומלווים אותם בעיצוב הסביבה שלהם. רק כך יבינו שלא ניתן לפרק את החבילה ולהפריד בין זכויות. זאת הדרך אל תרבות בה מכבדים זכויות אדם, כך משיגים בית ספר שעונה על צרכי הילדים.



إمكانية تجزئة حقوق الإنسان المنصوص عليها أيضاً في اتفاقية حقوق الأطفال. وفي هذا السياق يشير شير (شير، 2102، 711) إلى جانب مهم في التفاعل بين التعلم من الأقران ومسئولية مرافقي عملية التعلم:

«... (تتضمن) الشروط الإطارية البنيوية للعمل الشبائي المفتوح على فرص تعلم يمكنها أيضاً بصرف النظر عن نوايا المعلمين والمعلمات المسئولين أن تؤدي إلى أن يستطيع المراهقون تعلم التعامل البناء مع تباينات وأشكال تسوية النزاعات بغير عنف... إلا أن هذا الأمر يشترط منع نشوء وتعميق علاقات الهيمنة والإقصاء والوقاية منها عند اللزوم من خلال التدخل التربوي.»

يتعين على مرافقي عملية التعلم انطلاقاً من مسئوليتهم الخاصة في التوضيح والتوعية أن يتناقشوا بشأن هام: (أ) أنه عليهم أن يتصرفوا كنماذج يحتذى بها (ب) وأنهم انطلاقاً من دورهم الخاص الذي يمنحهم سلطة، فهم مطالبون بالاعتراف إذا ما انتهكوا حقوق (الإنسان) للتلاميذ والقائمين على رعايتهم (أولياء الأمور) من خلال تصرفاتهم.

المذكورة في اتفاقية الأمم المتحدة لحقوق الطفل تجاه الكيانات القانونية وكذلك إطلاع الأطفال على حقوقهم. للأطفال الحق في معرفة أن لهم حقوقاً. فما زال هناك الكثير من الأطفال والمراهقين و البالغين أيضاً الذين يرافقونهم لا يعرفون سوى قدر ضئيل للغاية عن حقوق الأطفال. والآن في العقد الثالث يشكو «الاتلاف الوطني لتنفيذ اتفاقية الأمم المتحدة لحقوق الطفل في ألمانيا» قائلاً: «لا يتوفر لمعظم الأطفال والمراهقين معلومات كافية عن حقوقهم في المشاركة،» ولذا يدعو الاتلاف إلى: «توفير معلومات نشطة عن حقوق الطفل في جميع المؤسسات التي يتواجد بها الأطفال.» (التحالف الوطني، 0102، 11). المعلمون هم أولئك الأشخاص الذين يمكنهم ويتعين عليهم تشكيل مساحات الفرص التي يمكن فيها إحياء وتنشيط الحقوق المصاغة في حقوق الطفل (خصوصاً الحقوق في الإدارة التشاركية والمشاركة وكذلك الحقوق في التنمية والتطوير) وكذلك تنفيذها والمطالبة بها.

مجلس الفصول الذي يمكن إجراؤه اعتباراً من العام الدراسي الأول في جميع الفصول طبقاً لبنية ثابت يراعي مستوى تطور التلاميذ، يقدم نفسه كخطوة عملية جداً نحو تنفيذ حقوق الطفل التي أقرت في الأمم المتحدة عام 1989 وصادقت عليها الحكومة الاتحادية عام 2002. يعرف الأطفال في مجلس الفصول منذ البداية أن حقوق الأطفال ليست منحة من البالغين ذوي النوايا الحسنة، ولكنها حق أصيل لهم. «(شتودنت/بورتمان، 2002، 97) يحق للأطفال أن يتم الاستماع إليهم وأن يشعروا بأن لهم وزناً وأهمية. كما أن لهم حقاً في أن يتم مساعدتهم في تغطية احتياجاتهم واهتماماتهم واحترام رغباتهم ورغبات الأطفال الآخرين وأن يشاركون في تنظيم مساحات (حياتهم اليومية). يعتبر مجلس الفصول بوصفه نهجاً ديمقراطياً على مستوى القواعد الشعبية آلية مناسبة للغاية لمنح الأطفال الفرص للتعبير عن الحقوق التي تكفلها حقوق الإنسان مثل المساواة في الحقوق والمساواة بوجه عام والكرامة الإنسانية، وذلك لسبب خاص هو أن مجلس الفصول يخاطب الجميع ويضمن وينمي حقوق المشاركة لجميع الشباب والبنات في أي فصل. هناك أشكال أخرى لمشاركة التلاميذ، منها على سبيل المثال هيئة تمثيل التلاميذ المكونة من المتحدثين باسم الفصول الذين تختارهم الفصول، وفريق ممثلي التلاميذ في المدرسة والمكاتب البلدية في مجالس التلاميذ في الحي والمدينة أو الخاصة بالفئة العمرية أيضاً، بالإضافة إلى الجمعيات المنزلية والجمعيات العمومية، وتقدم كل أشكال المشاركة هذه فرصاً متنوعة للتعرف على ثقافة حقوق الإنسان ومعايشتها على نحو ملائم كطرف فاعل يستخدم حقوقه الكثيرة و منها حقه في المشاركة والتقرير. إلا أنه لا يمكن لجميع التلاميذ الاستفادة من هذه الفرص بشكل مثمر ومفيد إلا إذا قام المعلمون بمراعاة واجبه الذي تم صياغته من خلال اتفاقية الأمم المتحدة لحقوق الطفل واحترامها حقوق جميع الأطفال في التنمية والتطوير. وهذا يعني على وجه التحديد أن مرافقي عملية التعلم يتعين عليهم دعم عمليات التفاوض داخل مجموعة النظراء من التلاميذ وتوفير عروض لاكتساب المهارات وتوعية المراهقين إلى مخاطر آليات الإقصاء ومساعدتهم أيضاً عند اللزوم في تطوير خيارات التصرف ومعرفة الممارسات السلوكية التمييزية التي تنتهك حقوق (الإنسان) للآخرين ومعالجة الأمور على نحو ملائم.

1 هذا الأمر جدير بالذكر على وجه خاص في سياق التحقيق السياسي في المدارس في ألمانيا، نظراً لأنه يتم هنا في الكثير من الأحوال في دروس علم السياسة صياغة التوجيه بشأن النظام البرلماني وحقوق الحرية في الدستور وكذلك الديمقراطية في ألمانيا بشكل إقصائي بحيث لا يشعر الطلاب والطالبات غير الحاملين للجنسية الألمانية بأنهم معنيون أو مستبعدون وبحيث يسألون المدرسين والمدرسات الذين يدرسون لهم ما إذا كان مسموحاً لهم - طالما أنه يتم تناول الموضوع - باللعب في فناء المدرسة وما إذا كانوا سيفعلون ذلك أيضاً مع الدين إذا لم تكن هناك أخلاقيات تقدم للطلاب والطالبات غير المسيحيين وإذا كان الأمر لا يعينهم على كل حال. تجارب مدرسين في التحضير (LIVs) ذكرها في إطار دورة تدريبية مقدمة من الكاتبة بخصوص تعلم الديمقراطية في مجتمع الهجرة التعددي.

إن أهمية التعلم بين الأقران ومنهم، و خاصةً في مجال تطوير المهارات الاجتماعية، هو أمر معروف ولا يمكن إنكاره في هذا المقام. إلا أنه يبدو لي مهماً أن أشير إلى أن المراهقين وكذلك ناقلي المعرفة البالغين يحتاجون دائماً إلى مساحات وفرص يمكنهم فيها التعرف على أساليب عمل وطرق تأثير الأحداث ذات الطابع العنيف والتمييزي والتي تنتهك كرامة الإنسان وإدراك التعقيدات الخاصة فيها وتغييرها على نحو ملائم. لذا أرى من وجهة نظري أن هذا الأمر جزء من تطوير ثقافة حقوق الإنسان أو تطوير مدرسة ذات توجه نحو حقوق الأطفال، حيث يتعين على مرافقي عملية التعلم الاضطلاع بمسئوليتهم وإدراك التحديات المتمثلة في الحق في توفير الحماية لجميع التلاميذ والمشاركة في مساحات التفاوض التي يشكها التلاميذ على مسئوليتهم الخاصة إدراكاً لعدم

# היבטים ב"חלון זכויות האדם" I: המתח בין תוכן ומבנה

קריסטה קאלטש

יחסים אישיים ומבליטים את הפן החוקי. הם נשארים במישור של למידת ידע ועובדות, דבר המאפשר להם להתנתק רגשית מהנושא. כתוצאה מכך מתקשים התלמידים להבין שהזכויות הללו מחזקות אותם, ולכן כדאי להם להגן עליהן. מבלי לחשוב מחדש על ההתנהגות היומיומית שלנו ועל הדעות הקיימות בסביבה הלימודית (התלמידים לומדים על, באמצעות ולמען זכויות אדם) לא ניתן להבטיח חינוך משמעותי לזכויות אדם.

מאידך, קיימת הסכנה, שלילדים שחונכו בסביבה לימודית המכבדת את זכויותיהם, אך ללא שדנו בתוכן הזכויות, בהיבטים המשפטיים שלהן, בהשלכותיהם החברתיות ובאופן שבו הן נוצרו, יחסר ידע הכרחי על הזכויות שהם זכאים להן. לכן חשוב שהמורים והמדריכים שמלווים את תהליך הלמידה יערכו דיון מודע על האופן בו הם עוסקים בנושא. הניסיון מראה כי לרוב מורים נמנעים מלנמק מדוע בחרו דווקא בגישה אחת. משתתפים רבים בסדנאות בנושא זכויות אדם אומרים "אנחנו עושים זאת כבר מזמן. מבלי שאנחנו מרחיבים את הדיבור על זכויות אדם." בכך המשתתפים רוצים לומר שאינם זקוקים ללמוד על זכויות אדם, כי הם עוסקים באופן שוטף ומבלי לכנות זאת במפורש ב"עיסוק בזכויות אדם". פעמים רבות מורים שוללים את העיסוק האישי בזכויות אדם. בהקשר הזה Fritzsche כותב על הניסיון שלו עם מחנכים:

"זכויות הילדים לא רק מצביעים על האחריות שיש לילדים כלפי אחרים, אלא גם על האחריות של המבוגרים - בעיקר מורים והורים - לכבד את זכויות הילדים ולהגן עליהן. לכן החינוך לזכויות הילד פונה לתלמידים, מורים והורים כאחד."  
(Fritzsche 2013)

גם בבית ספר דמוקרטי המעמיד את הילד ורצונותיו במרכז ישנה סכנה כי דווקא תחום זכויות האדם ידחק לשוליים. באופן פרדוכסאלי ההנחה כי זכויות האדם "מוגנים במבנה בית הספר וכיבודן הינו חלק בלתי נפרד מהוויית המקום" מאפשר עמדה הגורסת כי אין צורך לדבר על חינוך לזכויות אדם כנושא בפני עצמו. אמירה זו היא בעייתית היות והיא מתייחסת רק להיבט המבני ומתעלמת מההיבט התוכני של החינוך לזכויות אדם.

החינוך המבני לזכויות אדם כחלק מהאווירה הכללית בבית הספר חייב להיות מלווה בהיבט תוכני: ילדים חייבים להכיר את זכויותיהם ולהבין אותן בהקשר הרחב של זכויות אדם. אך בית הספר לא רק צריך ליידע את הילדים על זכויותיהם. הוא גם חייב לממש אותן בכל המסגרות - בחלקים הפורמאליים והבלתי פורמאליים של הלימודים, בשיתופם ובמשא ומתן המתנהל במקום.

על המורים מוטלת החובה ליידע את הילדים ולהסביר להם את זכויותיהם. לילדים יש את הזכות לדעת, שיש להם זכויות. אך פעמים רבות ילדים, בני נוער ומבוגרים אינם בקיאים בזכויות הילד. המורים חייבים ליצור מרחבים שנותנים לילדים את ההזדמנות ללמוד על זכויותיהם. כאן הכוונה בעיקר לזכות להיות שותף בקבלת החלטות ובזכות לתמיכה ועידוד. מועצת התלמידים יכולה להיות מסגרת כזו. זוהי הזדמנות אמיתית למימוש



"מה הידע לו זקוקים הילדים כדי להבין את המשמעות של זכויות אדם בחיי היומיום שלהם? לאיזו יכולות ותפיסות הם זקוקים, כדי לפתח ולשמור על תרבות של זכויות האדם?"  
(שאלות מתוך Composito)

"לא ניתן ללמד זכויות אדם. הן תלויות בסביבתן."  
(משתתפת בפרויקט הפרויקט).

שני הציטוטים הנ"ל משקפים את הניסיון שלי עם חינוך משמעותי לזכויות אדם המציב את היחיד, את הילדים ואת הצעירים במרכז הדיון. שניהם נאמרו מפי מחנכים מנוסים העושים את עבודתם מתוך תחושת שליחות. שתי האמירות נוגעות לנקודות המרכזיות של הדיון על חשיבות הסביבה (מבנה) וידע בחינוך לזכויות אדם:

- מה הן היתרונות של גישה רחבה יותר המלמדת על זכויות אדם מתוך המציאות היומיומית?
- איך אפשר להבטיח שחינוך לזכויות אדם אכן מחנך לזכויות אדם? כיצד נוכל להבטיח שחינוך כזה מטפח תרבות של זכויות אדם?
- כיצד נוכל לשנות את ההתנהגות היומיומית, כך שבית הספר יהווה סביבה מוגנת ומכבדת לזכויות אדם?
- איך אפשר להבטיח שהידע על זכויות אדם לא נשאר דבר מופשט ומנותק מהחיים? איך נוכל להמיר את הידע על זכויות אדם להשקפות והתנהגויות שהולכות בקנה אחד עימן?

לדעתי, אין ניגוד בין עיצוב הסביבה החינוכית לבין תוכן הלימוד. שני הדברים משלימים זה את זה ומתבססים אחד על השני. אך המחנכים שמלווים את הילדים ואת הצעירים חייבים להיות מוכנים להתמודד בעצמם עם זכויות אדם, ולשאול עד כמה הם מכבדים אותן. בתהליך (הלמידה) הזה למחנך תפקיד מיוחד עם אחריות רבה.

בישום כל אחת מהגישות - הגישה המתייחסת לעיצוב הסביבה הלימודית כגורם המרכזי בחינוך לזכויות אדם והגישה המבליטה את הלימוד התיאורטי על הזכויות עצמן - מלווה לעיתים בהתנגדויות מצד המשתתפים. דוגמה ל"אסטרטגיה של הימנעות" באופן הלימוד התיאורטי באה לידי ביטוי בלימוד נרחב ומופשט על של זכויות האדם ללא התייחסות להיבט האישי. ישנם מורים שמדגישים בעיקר את ההיבטים המשפטיים של זכויות אדם. הם מזניחים את המישור של

# جوانب "نافذة حقوق الانسان" 1: التوتر بين الفحوى والمبنى

كريستا كالتيش

اليومية والمواقف والهياكل التي يحدث فيها التعلم (بشأن ومن خلال ولأجل حقوق الإنسان)، لا يمكن ضمان تعليم حقوق الإنسان بشكل مستدام.

على عكس ذلك، يمكن أيضاً أن نتصور أنه في إطار التثقيف لحقوق الإنسان بتوجه نحو البنية فهذا يستوجب تحقيق إدراك واسع لحقوق الإنسان، بظل تطوير موقف واعٍ (في ضوء وعي لتحقيق حماية مضمونة ويجب مراعاتها في الوقت نفسه) ووعي يديهي بامتلاك حقوق أمر خارج الحساب. الأمر الحاسم الذي يبدو لي في هذا السياق هو أن مرافقي عملية التعلم يسعون إلى تفكير نقدي في الدوافع الخاصة وراء تفضيلهم بوعي أو بدون وعي لطريق معينة أو لأخرى.

ومن خلال الموقف الذي يُفضل نقل المعرفة بشكل واضح وبتكيز قوي على نقل المعارف القانونية والنهج الذي يرفض الإشارة إلى التصرفات اليومية باعتبارها غير مقبولة، بسبب أن العلاقات الشخصية بين الناس من خلال ذلك تصبح «ذات طابع إنساني» (فريتسه، 3102، 8)، يمكن بسهولة التعرف على وجود دفاع بخصوص الاشتراك الشخصي في عملية التثقيف في مجال حقوق الإنسان. تتمتع آليات الدفاع بتأثير مخفي بعض الشيء فيما يتعلق ببناء طريقة التفكير البنوية. الأمر الملفت للانتباه هنا أنه نادراً ما يتم تحديد مرر منطقي وواضح للنهج البنوي. يشرح فريتسه من بعض سياقات الدورات التدريبية في مجال تعليم حقوق الإنسان مع مدرسين ومدرسات ويذكر تعاملًا واجه المؤلفه كثيرًا وهو «نحن نعمل هذا منذ فترة طويلة وحتى من دون أن نتحدث كثيرًا عن حقوق الإنسان...» (فريتسه، 3102، 9). ليس من الضروري تناول الأمر بشكل أكثر تفصيلاً نظراً لأن المرء يجعل هذا الأمر أكثر استدامة على نحو عابر.

والأمر الذي يبدو لي مثيراً في هذا السياق هو أنه في الأنظمة التي تعالج هذا الشكل من التعامل البنوي ليس من النادر رفض عروض - حتى ولو فقط من أجل فهم خلفية مرافقي التعلم بشكل أفضل - التعامل بشكل واضح مع حقوق الإنسان وأهميتها في الحياة اليومية للنظام المدرسي، وذلك بشكل ودود ولكن محدد، وكذلك النظر إلى نقل المعرفة بشكل واضح فيما يتعلق مثلًا بحقوق الأطفال بغرض تقوية الأطفال على أنه أمر غير ضروري أو حتى انتقادي. وفي هذا السياق يتحدث فريتسه عن الخبرات المحورية حسب رأيه:

«أغلبية المعلمين الذين عملت معهم أجابوا على العروض المتعلقة بمعالجة موضوع حقوق الأطفال وكذلك أيضًا حقوق الأطفال في المدرسة من خلال الحجة القائلة بأن مسؤولية الأطفال يجب أن تكون في الصدارة أولاً، وإلا فلن يتعلم الأطفال أية حدود. ولكن حقوق الأطفال لا تشير فقط إلى مسؤولية الأطفال أيضًا لاحترام الآخرين، بل إنها تتضمن أيضًا مسؤولية الكبار، ولا سيما المعلمين وأولياء الأمور، إلى احترام حقوق الأطفال وحمايتهم. وبالتالي فإن التثقيف في مجال حقوق الطفل يستهدف التلاميذ وكذلك المعلمين وأولياء الأمور.» (فريتسه، 3102، 9)

وحتى في المؤسسات التعليمية التقدمية البديلة أمكن تطوير ممارسات تربوية يتم فيها الإشارة إلى التأكيد شبه النهائي على التثقيف في مجال حقوق الإنسان «المتضمن في بنية المدرسة، ذلك التثقيف الذي لا يحتاج المرء إلى التبادل بشأنه بشكل واضح ويتم فيها الإشارة إلى تقنيات عدم الغياب والإخفاء. يمكن وليس يجب! بحسب رأيه سيكون باستطاعة مناهج التثقيف الضمني في مجال حقوق الإنسان أن تحقق تأثيرًا معززًا للشخصية دائماً إذا تم اعتبارها جزءاً من تطوير مدرسة ذات توجه نحو حقوق الطفل (مايفالد، 2102، 631). ويشمل هذا بالطبع أن يسمح أيضًا بمناقشة نقل المعرفة بشكل واضح بشأن حقوق الأطفال (كجزء من البناء الشامل لحقوق الإنسان) واستخدام ذلك أيضًا كأطار مرجعي واضح لجميع الفاعلين في الحياة اليومية داخل المدرسة (في لحظات التعليم الرسمي وغير الرسمي والمشاركة والتفاوض): التلاميذ والمعلمون وأولياء الأمور.

وفي هذا الصدد يتحمل المعلمون - كما ذكر آنفًا في البداية - مسؤولية خاصة، فالمعلمون هم أولئك الأشخاص الذين يتعين عليهم القيام بواجب توفير المعلومات



«ما هي المعارف التي يحتاج إليها الأطفال لكي يفهموا حقوق الإنسان في حياتهم اليومية؟ ما هي المهارات ووجهات النظر التي يحتاجون إليها من أجل تطوير ثقافة حقوق الإنسان والحفاظ عليها في حياتهم؟» (أسئلة من كتيب Comasito، ص 26/27).

«حقوق الإنسان ليست قابلة للتعليم، إنها موجودة في البيئة» (نتيجة لتبادل في العمل داخل مجموعات صغيرة في إطار مشروع شبكة المعلمين، يتألف من مجموعة مدرسين من مدرسة مسار الناصرة ومدرسة فرايه شوله في فرانكفورت)

هذان اقتباسان أود من خلالهما أن أستهل أفكار مناقشة الإدراك المستدام ذات المنحى الموضوعي للتثقيف في مجال حقوق الإنسان والذي يقوي معرفة الأطفال والمراهقين. كلا الاقتباسين ينطويان تحت سياق ممارسة تربوية نشطة. أرى في كلتا العبارتين المخترتين المسائل المحورية لإثارة النقاش حول أهمية البنية (المحيط) والفحوى للتثقيف في مجال حقوق الإنسان:

- ما هي المزايا الكامنة في أي نهج واسع يدرك أهمية حقوق الإنسان في التصرفات اليومية ويعززها على نحو ملائم؟
- كيف يتحول التثقيف في مجال حقوق الإنسان إلى تثقيف فعلي في حقوق الإنسان وكيف يتم من خلال ذلك ضمان مساهمة التثقيف في مجال حقوق الإنسان في تطوير ثقافة حقوق الإنسان؟
- ما هو التحدي الكامن في صياغة التصرفات اليومية بحيث يكون مكان التعلم المتمثل في المدرسة بيئة معززة لحقوق الإنسان وحامية لها؟
- كيف يعمل المرء على ألا تظل المعرفة المنقولة بشكل واضح وصرح بشأن حقوق الإنسان مجردة من حيث الفحوى وأن يتسنى تطوير مهارات ووجهات نظر ملائمة على أساس المعرفة بحقوق الإنسان؟
- في رأيي، يمكن العثور على إجابات بناءة على جميع الأسئلة المثارة إذا لم يتم النظر إلى كلا النهجين «البنية - الفحوى» على أنهم منفصلان الواحد عن الآخر، إنما النظر إليهما كنظام واحد يكملان وبينان بعضهما البعض. يتطلب هذا بدوره أن يكون المعلمون المرافقون للأطفال والمراهقين على استعداد للتعامل بشكل واضح، صريح وشامل مع حقوق الإنسان والتثقيف في مجال حقوق الإنسان وأن يكون باستطاعتهم المشاركة بأنفسهم في لعب دور خاص ومسؤولية خاصة اتجاه عملية (التعلم).

ينطوي كلا النهجان - سواء النهج البنائي أو النهج الذي يتمحور حول الفحوى - على عروض لتطوير استراتيجيات وقائية. ومن الممكن بالطبع صياغة تعليم حقوق الإنسان، بحيث أنه بالرغم من توفير معلومات حول حقوق الإنسان بشكل شامل جداً وواضح إلا أنه يجب خلال ذلك عرض حقوق الإنسان على أنها شيء مجرد يحدد علاقة أي مواطن تجاه الدولة، بحيث يستطيع الأطفال والمراهقون أن يدركوا تحت أي ظرف من الظروف أنهم - ومعهم كل الناس الذين يعيشون في العالم - يتمتعون بحقوق تمنحهم القوة والحماية، ويتعين عليهم أن يجعلوا من أنفسهم أقوياء من أجل التمتع بالقوة والحماية وبأنه بدون التأمل في الممارسات

**לדין ...**

1. לפי ניסיוןך, איזה גישה היית בוחר כדי להסביר את האופן שבו אתה מבין ישויות ואינטראקציות בחיי בית הספר?
2. האם אתה חושב שהבחירה בגישה כלשהי משפיעה על האופן שבו אנו תופסים את זכויות האדם ואלטרנטיבות חינוכיות?

**3. היחסים בין היחיד לקבוצה**

לכל יחיד בקבוצה יש תשוקה לחופש ולהתרגשות הבאה מסיכון ומאי-ודאות; באותו הזמן יש בו פחד מהבלתי ידוע וכמיהה לסדר ולמשמעת. זוהי תמצית הצורך האנושי להיות חבר בקבוצה ועדיין להישאר אינדיבידואל. העמדה הריאליסטית, האידיאליסטית או הקונסטרוקטיביסטית - כולן מוצגות במונחים של יכולות של היחיד האנושי ומגבלותיו. היחיד נחשב כקודם לכל קבוצה וכמרכיב הראשוני שלה ולכן אפשר להבין קבוצות רק כמורכבות מיחידים. מקצת בעלי גישת ההבניה החברתית רואים את הקבוצה כקודמת ליחיד וכחלק ראשוני שלו. יחידים הם אפוא תוצרים של הקבוצה בדרך כלשהי. הגישה הרפלקסיבית מאמצת נקודת מבט פרדוקסאלית יותר ובה אין דבר הקודם לדבר אחר ואין דבר שהוא ראשוני ביחס לדבר אחר. האחד יוצר את האחר ונוצר בידי

**לדין ...**

1. בהקשר של בית הספר שלך, מה מקבל את המקום הראשון - הפרט או הקבוצה? סדר או חופש?
2. כיצד קשורים המתחים קשורים לזכויות אדם? איזה מהגישות רלוונטיות לניתוח מבני בתי ספר והתנהגותם לגבי זכויות אדם?

ערוצים או בארבעה. כל מין של יצורים רואה אפוא את עולם הצבעים בדרך אחרת, למעשה, בגלל האבולוציה הביולוגית. דבורים למשל רואות את הפרחים בצבעים שונים מהצבעים שבני האדם רואים אותם, כיוון שהן יכולות לראות קרני אור שהתדירות שלהן לא נתפסת בעיניים שלנו. עבור הדבורים יש בפרחים סימונים מיוחדים המובילים אותן לעבר הצוף ובני האדם אינם יכולים לראות את הסימנים הללו. עבור יצור ממין מסוים יהיה זה בלתי אפשרי לראות את עולם הצבעים של יצור ממין אחר. בדומה לכך, בעלי הגישה הקונסטרוקטיביסטית מצביעים על כך שלבני האדם יש מגבלות ליכולתם לתפוס את המציאות, מגבלות שהוטלו עליהם בגלל הדרך שבה המוח האנושי התפתח. לעמדה זאת יש מן המשותף עם הגישה הריאליסטית בכך שהיא מניחה שיש מציאות הקיימת מחוץ לאורגניזם האנושי ושהיא אינה סתם תוצאה של השלכה של השכל האנושי. בכל אופן, בשונה מהעמדה הריאליסטית, המציאות הזאת אינה מציאות נתונה מראש וחופשייה מבעיות, אלא מציאות שנבנתה באופן בררני, סלקטיבי.

**4. גישת ההבניה החברתית:**

כל הסבר שאנשים מציעים עבור כל תופעה שהיא הוא תיאור הנבנה באופן חברתי ולא הסבר ישיר של המציאות. הגישה הזאת דומה לגישה הקונסטרוקטיביסטית אך יש ביניהן הבדל מכריע בהתמקדות: בעלי הגישה הקונסטרוקטיביסטית מתמקדים בטבעו הבררני של היצור האנושי; לעומתם, בעלי גישת ההבניה החברתית מצביעים על האינטראקציה החברתית, בייחוד בשיחה, כתהליך של ברירה או סלקציה.

**5. גישת ההבניה החברתית הרפלקסיבית:**

בני האדם הם רפלקסיביים במובן שכל הסבר שהם מציעים הוא תוצר של מה שהם, כפי שנקבע בידי תולדותיהם האישיות. לדוגמה, אני מנסה בעמודים האלה להסביר דרכים שונות שבהם בני האדם מסבירים את חווייתם. אם אני מחזיק בעמדה הרפלקסיבית איני יכול לטעון לאמת אובייקטיבית הנתונה בדרך שבה אני עושה זאת. במקום זאת עלי להכיר בכך שהגישה שאני מאמץ היא תוצר של מי שאני ושל האופן שבו אני חושב. אם אני מקבל את טענת הרפלקסיביות, לעולם לא אוכל לטעון שאני עומד מחוץ לחוויה האישית שלי, מחוץ לרשת היחסים שאני חלק ממנה, ולקבל על עצמי את תפקידו של הצופה האובייקטיבי. במקום זאת, עלי לקבל את תפקיד המשתתף החוקר.

## كيف نقوم بالتصنيف؟

توجد تفسيرات مختلفة متضاربة عن كيفية تصنيف البشر لخبراتهم:

### 1. نهج الواقعية:

الفكرة هي وجود واقع خارج عن البشر موجود قبل أن يحاولوا تفسيره، أي، أن الحقيقة مفترضة مسبقاً. الفئات التي يصنف بها الناس حالات محددة موجودة مسبقاً ضمن الظواهر التي يحاولون تفسيرها. فورد ما تقع ضمن فئة «الورود» بسبب وجود اختلاف حقيقي بين الورد وغيرها من فئات الزهور. فإذا تبني المرء هذا النهج يكون من الطبيعي تماماً الافتراض بأن الإنسان يستطيع الوقوف خارج الظواهر التي يتم تفسيرها، أخذاً دور المراقب المتجرد الذي يبيّن التفسيرات أو النماذج الدقيقة بشكل متزايد، من خلال التجارب. الواقعيون عموماً لا يرون أي أمر محدد متأصل في القدرة البشرية لفهم الحقيقة بكلّيتها. بالنسبة لهم، فالمسألة فقط مسألة وقت قبل أن يكشف البحث تدريجياً أكثر فأكثر عن الحقيقة الموجودة.

### 2. نهج المثالية (باعتبار أنها عكس الواقعية):

هنا، تعتبر الفئات التي يصنف بها الناس خبراتهم موجودة فقط في عقولهم، وليست موجودة في الحقيقة. لذلك، كل التفسيرات التي يأتون بها هي ببساطة انعكاسات لعقولهم. هؤلاء الذين يتبنون هذا الموقف يتفقون بأنه لا توجد حقيقة مفترضة مسبقاً خارج البشر.

### 3. نهج الاستنتاج (الموقف المتوسط):

يعتقد الاستنتاجيون، أنه بسبب التطور البيولوجي، أصبح البشر قادرين على إدراك العالم بطريقة واحدة دون الطرق الأخرى. على سبيل المثال، الجهاز البصري للبشر يستقبل الموجات الضوئية في ثلاث قنوات؛ ديكرومات (المستقبلات الثنائية). بعض الحيوانات الأخرى لديها أنظمة بصرية ذات قنوات ثنائية (ديكرومات) أو قنوات رباعية (كوادروكرومات). لهذا السبب، كل نوع من المخلوقات يرى عالم الألوان بطريقة مختلفة. في الواقع، ومن خلال التطور البيولوجي، فإنه من المستحيل لنوع واحد من المخلوقات أن يرى عالم الألوان الذي يراه النوع الآخر. وبنفس الطريقة، يشير الاستنتاجيون إلى المحددات في قدرة البشر على إدراك الحقيقة المفروضة من الطبيعة المتطورة للدماغ البشري. لهذا الموقف جانب مشترك مع الواقعية حيث يفترض بأن الحقيقة موجودة خارج الكائن البشري وهي ليست ببساطة نتيجة لتصورات العقل. مع ذلك، وخلافاً للواقعية، فإن تلك ليست حقيقة غير إشكالية مفروضة مسبقاً، لكنها حقيقة استنتاجية منتقاة.

### 4. نهج الاستنتاج الاجتماعي

كل تفسير يقدمه الناس لأية ظاهرة هو عبارة عن استنتاج اجتماعي، وليس وصفاً مباشراً للحقيقة. هذا النهج مشابه للاستنتاجية لكن مع اختلاف هام للغاية. فبينما يركز الاستنتاجيون على الطبيعة الانتقائية للفرد الإنسان، يشير الاستنتاجيون الاجتماعيون إلى التفاعل الاجتماعي، وخاصة في المحادثة، بأنه عملية الانتقاء.

### 5. نهج الاستنتاج الاجتماعي الانعكاسي:

البشر انعكاسيون، بمعنى أن أية تفسيرات يأتون بها هي نتاج لما هم عليه، على النحو الذي يحدده تاريخهم. على سبيل المثال، أنا أحاول في هذه الصفحات، تفسير الطرق المختلفة التي يفسر بها البشر خبراتهم. فإذا كنت أتبنى الموقف الانعكاسي، إذا لا أستطيع ادعاء أية حقيقة موضوعية مفترضة لطريقتي في فعل ذلك. بدلا من ذلك، علي أن أعتزف بأن النهج الذي أتبناه هو نتاج لمن أنا وكيف أفكر. فإذا قبلت الجدل حول الانعكاسية، لن أستطيع أبداً أن أدعي بأنني أفق خارج خبراتي الخاصة، وخارج شبكة العلاقات التي أنا جزء منها، وأخذ دور المراقب الموضوعي. بدلا من ذلك، علي اتخاذ دور المشارك المستفسر.

### للمناقشة...

1. اتبعا لخبرتك، ما هو النهج الذي تختاره لتفسير الطريقة التي تفهم بها الكيانات والتفاعلات في الحياة المدرسية؟
2. هل تعتقد بأن اختيار نهج واحد له أي معنى ضمني للكيفية التي تدرك بها حقوق الإنسان والتعليم البديل؟

## العلاقة بين الفرد والمجموعة

كل فرد في المجموعة لديه نزعاً متناقضاً للحرية والإثارة والتي تأتي مع الافتراض والشك، بينما في الوقت نفسه يخاف من المجهول ويبحث عن النظام والانضباط. هذا هو في جوهره الحاجة الإنسانية لأن نكون ضمن مجموعات ونبقى كأفراد. المواقف الواقعية والمثالية والاستنتاجية جميعها تقدم من حيث القدرات والمحددات الخاصة بالإنسان الفرد. يعتبر الفرد بشكل مسبق وأساسي بالنسبة للمجموعة ثم يمكن النظر للمجموعات فقط على أنها تحوي أفراداً. يرى بعض الاستنتاجيين الاجتماعيين المجموعات بشكل مسبق وأساسي. ثم يكون الأفراد نتاج للمجموعة بطريقة ما. يتخذ النهج الانعكاسي رؤية أكثر تناقضاً، لا يكون أي منهما رئيسياً فيها. فكلاهما يُشكل ويتشكل من الآخر.

### للمناقشة...

1. في سياق مدرستك. من الذي يأخذ الأولوية، الفرد أم المجموعة؟ النظام أم الحرية؟ كيف ترتبط هذه التوترات بحقوق الإنسان؟
2. أي من المناهج له علاقة بتحليل هياكل وسلوك المدرسة بالنسبة لحقوق الإنسان؟



## להבין את התופעה – ניתוח המציאות בבית הספר לפי זכויות האדם

### רציונאל:

מציאות החיים בארגון מורכבים מפעולות של החברים בארגון ומאירועים המכילים והמאופיינים על ידי אין ספור פרטים וכן היסטוריות מורכבות. כמו בכל תופעה אחרת, בני אדם מבינים מציאות ארגונית תוך בחירה להתמקד בהיבטים מסוימים של המציאות, להקדיש להיבטים אלה את תשומת הלב ולהתעלם מכל השאר. במילים אחרות, אנשים מפשטים את המציאות בעזרת מיקוד תשומת הלב ברמה מסוימת של תיאור או פרטים, במשך תקופת זמן מסוימת. זאת ועוד, הם מפשטים את המציאות לרמת פירוט מסוימת ובתוך מסגרת זמן מסוימת בעזרת סיווג הפרטים שנבחרו והכנסתם לקטגוריות. ההנחה היא שכל האירועים או האובייקטים בתוך קטגוריה מסוימת הם שווים, או לפחות דומים; לעומת זאת, כל קטגוריה שונה מכל קטגוריה אחרת.

### מטרה:

מטרת הסדנה היא לזרוע אור על האופן שבו מורים תופסים את המציאות בבית הספר שלהם על מנת לאפשר להם לפתח נקודות מבט חדשות המקושרות למושגים של זכויות האדם.

### פעילויות:

הפעילות בנויה סביב מרכיבים מתוך תיאוריית המורכבות (Complexity Theory). מקריאים טקסטים קצרים המתארים את מרכיבי התיאוריה ולאחר מכן דנים בהם בקבוצה בעזרת השאלות המופיעות בסוף כל טקסט (בתיבות).

### 1. סיווג לקטגוריות

להלן כמה דוגמאות לאופן שבו בני אדם מפשטים ישויות ומסווגים אותן בקטגוריות. בוטניקאים לוקחים צמחים בעלי מאפיינים המיוחדים להם ומסווגים אותם בקטגוריה המכונה "ורדים"; פרחים בעלי מאפיינים אחרים מסווגים לקטגוריה המכונה "מרגניות". כשהם מפשטים את העניינים כך הבוטניקאים מאפשרים לעצמם לעקוף את הקושי שבדיבור על ורדים כפרטים ולדבר על הקטגוריה "ורדים" כאילו כל הפרחים בקטגוריה הזאת שווים בתכונותיהם. לאחר מכן אפשר להשוות בין ורד טיפוס, או ממוצע, לבין מרגנית טיפוסית או ממוצעת. ההפשטה הזו מאפשרת לחפש יחסים בין קטגוריות. כך אנשים יכולים לנסח הסברים של הדפוסים שהם צופים בהם בתופעות המעניינות אותם. כדי להבין את החוויה שלהם ולפעול, בני אדם מחפשים דפוסים בישויות ובאירועים ברמת תיאור מסוימת בתוך תקופת זמן מסוימת ובאותו הזמן הם מסווגים אותם בקטגוריות. הם גם מחפשים דפוסים באינטראקציות בין קטגוריות, מחפשים קשרים ביניהן ומחפשים סדירות וחוקים פוזיטיביסטיים כלליים (כמו חוקי הפיזיקה: אם זורקים אבן על חלון זכוכית, סביר שהחלון יישבר).

### לדין...

1. האם תוכל לתת דוגמה לסיווג לקטגוריות לגבי המציאות בבית הספר?
2. האם תוכל להצביע על סדירות או על חוקים של התנהגות אנושית שצפית בהם בבית הספר שלך?
3. התבונן בדוגמאות שהופיעו בשאלות הקודמות – האם כשמתבוננים באנשים או במצבים מבעד למסגרות הפשוטות האלה רואים את הקשר בינם לבין זכויות האדם (חירות, כבוד) של האנשים המעורבים בהם? האם פעולה לפיהן משפיעה על המעורבים במונחים של זכויות אדם?

### 2. כיצד אנו מסווגים?

לשאלה כיצד אנשים מסווגים את החוויה שלהם יש כמה תשובות שונות המתחרות זו בזו:

#### 1. הגישה הריאליסטית:

מאחורי הגישה עומד הרעיון שיש מציאות שהיא חיצונית לבני האדם והיא קיימת עוד לפני שהם מנסים להסביר אותה; במילים אחרות, המציאות נתונה מראש. הקטגוריות שאנשים משתמשים בהם כדי לסווג מקרים ספציפיים קיימות כבר בתופעה שהם מנסים להסביר. ורד כלשהו משתייך לקטגוריה "ורדים" כיוון שיש הבדל אמיתי, ריאלי, בין קטגוריית הורדים לבין קטגוריית אחרות. אם מאמצים את הגישה הזאת, אך טבעי הוא להניח שהאדם יכול לעמוד מחוץ לתופעה שהוא רוצה להסביר ולקבל על עצמו את תפקיד הצופה האובייקטיבי המנסח הסברים שמידת הדיוק שלהם גדלה והולכת, באמצעות עריכת ניסויים. רוב בעלי הגישה הריאליסטית אינם רואים שום מגבלה מולדת ליכולתם של בני האדם להבין את המציאות בשלמותה. לגביהם, זוהי רק שאלה של זמן מתי המחקר יחשוף בהדרגה עוד ועוד מהמציאות הקיימת.

#### 2. הגישה האידיאליסטית

##### (נחשבת לגישה הפוכה לגישה הריאליסטית):

לפי הגישה הזאת, הקטגוריות שלפיהן אנשים מסווגים את חוויותיהם קיימות רק בשכלם – הן אינן קיימות במציאות. ההסברים שאנשים מביאים הם רק השלכות של השכל שלהם אפוא. המחזיקים בעמדה זאת קובעים שאין מציאות נתונה מראש מחוץ לבני האדם.

#### 3. הגישה הקונסטרוקטיביסטית (עמדת ביניים):

לדברי המחזיקים בגישה זאת, בני האדם מסוגלים לתפוס את העולם בדרך אחת אך לא בדרכים אחרות, בגלל האבולוציה הביולוגית. לדוגמה, מנגנון הראייה של בני האדם קולט גלי אור בשלושה ערוצים. מקצת החיות קולטות גלי אור בשני

## إيجاد معنى لظاهرة ما - تحليل الحقيقة في المدرسة على ضوء حقوق الإنسان:

### الفكرة من وراء النشاط

تتضمن حقيقة الحياة المؤسساتية جميع تفاصيل الأحداث في تواريخ جميع المؤسسات، إضافة إلى أفعال جميع أعضائها. كما هو الحال في أية ظاهرة أخرى، يستطيع البشر إيجاد معنى فقط باختيار جوانب معينة من الحقيقة للاهتمام بها وإهمال الباقي. بعبارة أخرى، يقوم الناس بتبسيط الحقيقة وتركيز اهتمامهم على مستوى معين من الوصف، أو التفصيل، طوال فترة زمنية معينة. علاوة على ذلك، فإنهم يبسطونها إلى مستوى معين من التفصيل والإطار الزمني بتصنيف التفاصيل المختارة إلى فئات. جميع الأحداث أو الأشياء ضمن الفئة الواحدة يفترض بأنها ذاتها، أو على الأقل متشابهة، بينما تكون كل فئة مختلفة عن الفئات الأخرى

### الهدف:

الهدف من ورشة العمل هذه هو تسليط الضوء على الطريقة التي يدرك بها المعلمون حقيقتهم في المدرسة، ومحاولة إعادة تحليلها على ضوء مبادئ حقوق الإنسان.

### النشاطات:

صُمم هذا النشاط حول نظرية عناصر التعقيد التي تصف عنصر النظرية ثم تُناقش ضمن المجموعة باستخدام الأسئلة الموجودة في نهاية كل نص ( داخل المربعات).

### التصنيف إلى فئات:

فكّر في بعض الأمثلة عن كيفية قيام البشر بتبسيط وتصنيف الكيانات والأحداث إلى فئات. يقوم النباتيون بتصنيف الأزهار ذات الصفات المحددة إلى فئات تدعى «الورود»، بينما تصنف الأزهار ذات الصفات الأخرى ضمن فئة تدعى «الأقحوان». هذا التبسيط يُمْكِن النباتيين من تسهيل الحديث عن الورود بشكل منفرد والتحدث عن فئة «الورود» لكون أعضاء هذه الفئة متشابهين. الوردة النموذجية، أو العادية يمكن مقارنتها بأقحوانة نموذجية أو عادية. هذا التبسيط يُمْكِن المرء من النظر في العلاقات بين الفئات. بهذه الطريقة يكون الناس قادرين على بناء تفسيرات للأشكال التي يلاحظونها في الظاهرة التي يهتمون بها. لإيجاد معنى لخبرتهم ثم التصرف، يبحث البشر عن أنماط في الكيانات والأحداث على مستوى معين من الوصف خلال فترة زمنية معينة، بينما يصنفونهم ضمن فئات. هم يبحثون عن أنماط في التفاعلات بين الفئات، يبحثون عن علاقات، قواعد الانتظام والوضعية العامة (مثل قوانين الفيزياء: إذا رميت حجر على نافذة زجاجية، من المتوقع أن تنكسر النافذة).

### للمناقشة...

1. هل تستطيع إعطاء مثال على التصنيفات التي تطبقها على أرض الواقع في المدرسة؟
2. هل تستطيع الإشارة إلى انتظام أو قواعد تلاحظها في مدرستك؟
3. أنظر في الأمثلة المعطاة في السؤال السابق - هل رؤية الناس أو المواقف من خلال هذه الأطر المبسطة يؤثر على حقوق الإنسان (الحرية، الكرامة) للأشخاص المعنيين؟ هل التصرف وفق هذه القواعد يؤثر على الأشخاص المعنيين فيما يتعلق بحقوق الإنسان؟



## שני מושגים של חירות

(מובאה מתוך: Stanford Encyclopedia of Philosophy)

תאר לעצמך שאתה נוהג במכונית בעיר ומגיע לצומת T. אתה פונה שמאלה אבל איש לא הכריח אותך לנסוע בדרך זאת או אחרת. אחר כך אתה מגיע להצטלבות. אתה פונה ימינה, אבל איש לא מנע ממך לפנות שמאלה או להמשיך ישר. בתור נהג, נראה שאתה חופשי לחלוטין. אולם תמונת המצב שלך יכולה להשתנות באופן דרמטי אם מביאים בחשבון שפנית שמאלה ואז ימינה כיוון שאתה מכור לסיגריות ואתה מנסה נואשות להגיע לחנות לפני שתיסגר. אתה מרגיש שבמקום לנהוג בחופשיות משהו מאלץ אותך לנהוג כפי שאתה נוהג, הדחף לעשן גורם לך לסובב את ההגה שמאלה ואז ימינה בלי שתהיה לך שליטה על כך. יתירה מזאת, אתה יודע היטב שכאשר פנית ימינה בהצטלבות סביר מאוד שעכשיו תחמיץ את הרכבת שהייתה אמורה להביא אותך לפגישה חשובה מאוד. אתה משתוקק להיות חופשי מהתשוקה הלא-רציונאלית הזאת, שלא רק שהיא מזיקה לבריאות שלך אלא גם מונעת ממך עכשיו לעשות את מה שאתה צריך לעשות.

הסיפור הזה נותן לנו שתי דרכים מנוגדות לחשיבה על החירות. מצד אחד אפשר לחשוב על החירות בתור היעדר מכשולים חיצוניים. אתה חופשי אם איש לא מונע ממך לעשות מה שאתה רוצה. בסיפור הזה אתה נראה חופשי במובן הזה. מצד שני, אפשר לחשוב על החירות בתור קיומה של בקרה על האדם הפועל. כדי להיות חופשי חובה עליך להיות נחוש, כלומר אתה חייב לשלוט על הגורל שלך למען האינטרסים שלך. בסיפור לעיל אתה נראה לא חופשי במובן הזה: אינך בשליטה על הגורל שלך כיוון שאינך מצליח לשלוט בתשוקה שהיית מעדיף להיפטר ממנה והמונעת ממך לממש אינטרסים שאתה יודע שהם האינטרסים האמיתיים שלך. אפשר לומר שבהשקפה הראשונה על החירות מסתכלים על מספר הדלתות הפתוחות לפני האדם הפועל; לעומת זאת, בהשקפה השנייה מסתכלים יותר על הכניסה בדלתות הנכונות בגלל הסיבות הנכונות.

בחיבור מפורסם שיצא לאור לראשונה ב-1958 קרא ישעיהו ברלין לשני מושגי החירות הללו "חירות שלילית" ו"חירות חיובית" בהתאמה (Berlin 1969). הסיבה לשימוש בתוויות הללו היא שבמקרה הראשון נראה שהחירות היא היעדרו של משהו (כלומר היעדר מכשולים, מחסומים, אילוצים או הפרעה מאחרים); לעומת זאת, במקרה השני נראה שהחירות דורשת את קיומו של משהו (כלומר קיומם של בקרה, שליטה עצמית, נחישות או הגשמה עצמית). מועיל לחשוב על ההבדל בין שני המושגים במונחים של ההבדל בין גורמים חיצוניים או פנימיים ביחס לאדם הפועל. ההוגים בנושא החירות השלילית מתעניינים בעיקר במידה שבה יחידים או קבוצות סובלים מהפרעות של גורמים חיצוניים; לעומתם, ההוגים בנושא החירות החיובית מקדישים תשומת לב רבה יותר לגורמים הפנימיים המשפיעים על המידה שבה יחידים או קבוצות פועלים מתוך אוטונומיה.

## مبدأن من الحرية

(فقرة مقتبسة من دائرة المعارف في ستانفورد للفلسفة)

تخيل أنك تقود سيارة في داخل البلدة ووصلت إلى تقاطع على شكل الحرف T. تنعطف إلى اليسار، لكن لا يوجد أحد يجبرك على السير باتجاه معين دون الآخر. بعد ذلك تصل إلى مفترق طرق بأربعة اتجاهات، فتنعطف إلى اليمين، لكن لا أحد يمنعك من الذهاب إلى اليسار أو الاستمرار بالسير مباشرة. يبدو أنك كسائق تتمتع بحرية كاملة. لكن هذه الصورة لوضعك قد تتغير بشكل كبير إذا اعتبرنا أن السبب الذي جعلك تنعطف إلى اليسار ومن ثم إلى اليمين هو إدمانك على السجائر ولأنك على عجلة من أمرك للوصول إلى المتجر قبل أن يقفل أبوابه. فبدلاً من أن تكون القائد تشعر بأنك مُنقاد، حيث رغبتك في التدخين تقودك دون سيطرة إلى إدارة العجلة إلى اليسار ومن ثم إلى اليمين. علاوة على ذلك، فأنت تعي تماماً بأنك تنعطف إلى اليمين على مفترق طرق مما يعني أنك قد تفوت القطار الذي يفترض أن يأخذك إلى موعد بهمك بشكل كبير. أنت متشوق للتحرر من هذه الرغبة غير العقلانية، والتي لا تضر بصحتك فحسب، لكنها أيضاً تمنعك حالياً من فعل ما تعتقد أنه يجب أن تفعله.

تعرض لنا القصة طريقتين متضاربتين للتفكير بالحرية، فمن ناحية معينة، يمكن للمرء التفكير بالحرية على أنها غياب العقبات الخارجية أمام الشخص. فأنت حر إذا لم يوقفك أحد من فعل ما تشاء. وفقاً للقصة أعلاه وبحسب ذلك أنت تبدو حراً. من ناحية أخرى، يمكن للمرء التفكير بالحرية على أنها وجود سيطرة من جانب عامل ما. لكي تكون حراً، يجب أن تكون ذاتي القرار، أي أن تكون قادراً على السيطرة على قدرك لمصلحتك. في القصة أعلاه، ووفقاً لذلك أنت لست حراً؛ فأنت لا تسيطر على قدرك، إنما تقع تحت سيطرة شغف أنت نفسك تفضل التخلص منه وهو يمنعك من تحقيق ما تعترف به بأنه لصالحك. يمكن للمرء القول أنه بينما تركز النظرة الأولى للحرية ببساطة على عدد الأبواب المفتوحة أمام العامل، تشدد النظرة الثانية أكثر على دخول الأبواب الصحيحة للأسباب الصحيحة.

في مقالة شهيرة نشرت لأول مرة عام 1958، أطلق إيسايا برلين اسمي الحرية الإيجابية والحرية السلبية على التوالي على هذين المبدأين من الحرية (برلين 1969). إن سبب استخدام هذه التسميات يعود لكون الحرية في الحالة الأولى تبدو لنا غياباً تاماً لأمر معين من الممكن أن يحد من حريتنا (أي غياب العقبات، والعوائق، والقيود أو تدخل الآخرين)، بينما في الحالة الثانية يبدو أن الحرية تتطلب شرطاً وجودياً (שׁוֹמֵר) - (أي وجود سيطرة، أو سيادة ذاتية، أو تصميم ذاتي، أو إدراك ذاتي). من المفيد التفكير في الفرق بين المبدأين من ناحية العناصر المختلفة والتي تعتبر عناصر خارجية وعناصر داخلية بالنسبة للعامل. فبينما يهتم المفكرون بالحرية السلبية بشكل رئيسي في الدرجة التي يعاني فيها الأفراد أو المجموعات من تدخل من جهات خارجية، ينتبه المفكرون بالحرية الإيجابية بشكل أكبر إلى العناصر الداخلية التي تؤثر على الدرجة التي يتصرف بها الأفراد والمجموعات بشكل مستقل.

# הצעות לפעילות מורים בנושא זכויות אדם

## 1 מבוא לזכויות אדם

### רציונאל:

המושג "זכויות האדם" מופיע בחיינו הקשרים שונים. עם זאת, לא ניתן להניח שלמורים בקבוצה מסוימת תהיה אותה מידה של היכרות עם נושא זכויות האדם והמושגים הקשורים אליהן. משום כך, מטרת הפעילות הראשונה היא לבנות את יסודות מושגיים כך שלכל חברי הקבוצה תהיה שפה משותפת ובסיס להמשך הדיון. הטקסט הבסיסי אשר יהווה סימוכין לדיון הינו ההכרזה לכל באי עולם בדבר זכויות האדם.

### פעילויות:

**1. הכנה:** המשתתפים מתבקשים לצפות לפני הסדנה בסרטון ב-YouTube בנושא התפתחות זכויות האדם בהיסטוריה:  
<http://www.youtube.com/watch?v=oh3BbLk5UIQ>

**2. סבב מבוא:** כל משתתף מתבקש לענות על השאלות האלה:  
א. מה פירוש המושג "זכויות האדם" לגביך?  
ב. איזה אסוציאציות הוא מעורר אצלך?  
ג. האם היו בסרט דברים שחידשו לך? הפתיעו אותך? הטרידו אותך?

**3. עבודה בקבוצות קטנות:** מחלקים את הקבוצה לקבוצות קטנות (שניים-שלושה משתתפים) וכל זוג מקבל עותק של ההכרזה לכל באי עולם בדבר זכויות האדם. מבקשים מהזוגות לסמן מושגים ו/או מילים בהכרזה בשלושה צבעים (ניתן כמובן לבחור צבעים אחרים מאלה המוצעים כאן):  
א. צהוב - מושגים שאנו לא בטוחים לגבי הפירוש שלהם או מושגים שהיינו רוצים ללמוד עליהם עוד  
ב. ירוק - שלושה מושגים או זכויות שבעינינו חשובים ולרוטנטיים למסגרות חינוכית (בין אם הם מיושמים ובין אם לאו)  
ג. ורוד - שלוש זכויות שאין מקום בתוך מסגרת חינוכית.

### 4. חוזרים לקבוצה הגדולה:

א. מבקשים מכל קבוצה לכתוב את המושגים שסומנו בצהוב על כרטיסיות ולתלות אותם בחדר. המושגים האלה יידונו במפגשים הבאים ויורדו מהקיר לאחר שיסתיים הדיון בהם.  
ב. מבקשים מכל קבוצה להציג לפחות אחת מהזכויות שסימנה בירוק ולפחות אחת מהזכויות שסימנה בוורוד, ולהסביר את הבחירות שלהם.

### 5. דיון:

א. כיצד חינוך, הוראה וזכויות אדם מתקשרים זה לזה? מהם נקודות הממשק וההתנגשות?  
ב. היכן אנו רואים שיש ריחוק בין ההכרזה לבין תפקידנו כמורים?  
ג. באיזה זכויות או שאלות היינו רוצים לדון במפגשים הבאים?

## 2 הזכות לחירות

### רציונאל:

בדרך כלל חושבים על הזכות לחירות במונחים של חירות שלילית - אסור למנוע מאדם לפעול להשגת מטרותיו- כך חוק מדינה בנויים בדרך כלל. לעומת זאת, בהקשר של החינוך יש חשיבות קריטית לחירות חיובית - לא מספיק להסיר את המחסומים בפני התלמידים, אלא צריך גם לבנות אצלם יכולות שיאפשרו להם להיות חופשיים באמת. חשוב להבין את שני סוגי החירויות הללו ולהבדיל ביניהם לפני שמתמשים במושג החירות המופיע בהכרזה לכל באי עולם בדבר זכויות האדם בחשיבה אודות המסגרת של בית הספר.

### מטרה:

- המשתתפים יגיעו להבנה עמוקה של מושג החירות, בייחוד ההבדל בין חירות חיובית לחירות שלילית.
- המשתתפים ידונו בדרכים שבהם הזכות לחירות באה לידי ביטוי במסגרות חינוכיות שונות.

### פעילויות:

**1. הכנה:** המשתתפים נדרשים לקרוא את הטקסט "שני מושגים של חירות" לפני הסדנה.

**2. ניתוח הטקסט:** מבקשים מהמשתתפים להציג כיצד הם מבינים את ההבדל בין שני מושגי החירות. מזמינים אותם להצביע על חלקים מהטקסט שלא היו מובנים להם והקבוצה מנסה להבהיר ולהסביר.

**3. דיון:** האם אנחנו יכולים למצוא דוגמאות של שני סוגי החירות האלה בעבודה החינוכית שלנו? מטרת הדיון היא לזהות שני סיפורים של קונפליקט או דילמה, סיפור אחד עבור כל סוג חירות, לתלות אותם על הקיר ולנתח אותם עם הקבוצה.

### 4. עבודה בקבוצות קטנות- "דף גמרא על חירות וחינוך"<sup>1</sup>:

הקבוצה מתחלקת לרביעיות. כל רביעייה מקבלת "דף גמרא" (דוגמה לדף הגמרא ניתן למצוא בעמ' 40), לומדת אותו יחד ומשוחח עליו. אין הכרח שכל קבוצה תעסוק בכל הטקסטים בדף. המטרה היא זהו דיון חופשי בו שהמשתתפים בוחרים לעסוק בטקסטים המעוררים אצלם מחשבה.

### 5. חוזרים לקבוצה הגדולה:

רעיונות, שאלות ותובנות שעלו בקבוצות הקטנות. האם אפשר לקשור אותם לסיפורים מהדיון הקודם? האם אני מודע לרעיון החירות כשאני בא באינטראקציה עם תלמידים או עם מורים בבית הספר?

<sup>1</sup> דף גמרא הוא ממודולוגיה יהודית לניתוח משפטי. נקודת המוצא של הניתוח הוא היגד משפטי המופיע במרכז הדף. לאחר מכן בא ניתוח של ההיגד והשוואה עם היגדים אחרים המשמשים בגישות ובטקסטים אחרים.

# اقتراحات لعمل المعلمين في موضوع حقوق الإنسان:

## مقدمة في حقوق الإنسان

### الفكرة من وراء النشاط:

يُظهر مبدأ حقوق الإنسان في العديد من السياقات في حياتنا. مع ذلك، لا يستطيع المرء أن يجزم ما إذا كانت مجموعة معينة من المعلمين لديها مستوى معرفة متجانس في الموضوع والمبادئ المرتبطة به. لذلك، الهدف الرئيسي من ورشة العمل هذه هو وضع الأساس المفاهيمي الخاص بالناشآت. المرجع في هذا الأساس هو الإعلان العالمي لحقوق الإنسان.

### النشاطات:

#### 1. التحضير:

قبل ورشة العمل يُطلب من كل مشارك، مشاهدة فيلم قصير على موقع اليوتيوب حول التطور التاريخي لحقوق الإنسان على الرابط التالي: <http://www.youtube.com/watch?v=oh3BbLk5UIQ>

#### 2. الجولة التقديمية:

يطلب من كل مشارك الإجابة عن الأسئلة التالية:  
أ. ماذا يعني مبدأ "حقوق الإنسان" بالنسبة لك؟ ماذا يخطر ببالك عند سماعك لذلك؟  
ب. في الفيلم، هل كانت هنالك أمور جديدة بالنسبة لك؟ أمور مفاجئة؟ أمور مبركة؟

#### 3. مجموعات العمل الصغيرة:

تُقسم المجموعة إلى مجموعات صغيرة (من 2-3 مشاركين). يستلم كل زوج نسخة من الإعلان العالمي لحقوق الإنسان. يُطلب من الأزواج الإشارة إلى المبادئ المختلفة في الإعلان باستخدام ثلاثة ألوان:  
أ. اللون الأصفر (أو أي لون آخر) لتحديد المبادئ التي لسنا متأكدين من معناها أو مبادئها و نود معرفة المزيد عنها.  
ب. اللون الأخضر لتحديد ثلاثة مبادئ أو حقوق تُعد هامة ومرتبطة بالأطر التعليمية (سواء مطبقة أم لا).  
ت. اللون الوردي لتحديد ثلاثة حقوق أو مبادئ غير مناسبة للإطار التعليمي.

#### 4. العودة إلى المجموعة الكبيرة:

أ. يطلب من كل مجموعة كتابة (تعيين) المبادئ التي يودون معرفة المزيد عنها. (لاستخدام المدرسين في الجلسات المستقبلية)  
ب. يطلب من كل مجموعة تقديم واحدة من الحقوق على الأقل المحددة باللون الأخضر وواحدة من الحقوق المحددة باللون الوردي وشرح المنطق من وراء اختيارهم.

#### 5. المناقشة:

أ. كيف يرتبط التعليم والتدريس مع حقوق الإنسان؟  
ب. أين نجد مسافة بين الإعلان العالمي لحقوق الإنسان ودورنا كمعلمين؟  
ت. ما هي الحقوق أو الأسئلة التي نود مناقشتها في الاجتماعات اللاحقة؟

## الحق في الحرية

### الفكرة وراء النشاط:

بشكل تقليدي، نحن عادة ما نفكر في الحق بالحرية من حيث الحرية السلبية - هكذا صممت قوانيننا. مع ذلك، تعتبر الحرية الإيجابية في السياق التعليمي أمراً حاسماً - فلا يكفي إزالة العوائق للطلاب بل بناء القدرات التي تمكن الطلاب من أن يكونوا حقا أحرارا. من الهام بالنسبة للمعلمين أن يفهموا ويفرقوا بين كلا النوعين قبل تطبيق مبدأ الحرية، عند التفكير بشكل نقدي في المدرسة.

### الهدف:

- يكتسب المشاركون فهماً عميقاً لمبدأ الحرية، وخاصة القدرة على التمييز بين الحرية الإيجابية والحرية السلبية
- يقوم المشاركون بمناقشة مظاهر الحق في الحرية في مختلف السياقات التعليمية.

### النشاطات:

#### 1. التحضير:

قبل ورشة العمل يُطلب من المشاركون قراءة النص الخاص تحت عنوان "مبدأين من الحرية".

#### 2. تحليل النص:

يُطلب من المشاركون عرض ما فهموه حول التمييز بين مبدأي الحرية. المشاركون مدعوون للإشارة إلى أجزاء النص التي لم يفهموها، فيما تحاول المجموعة توضيح وشرح ذلك.

#### 3. المناقشة:

هل نستطيع إيجاد أمثلة على نوعي الحرية من خلال عملنا التعليمي؟ الهدف من هذه المناقشة هو التعرف إلى قصتين من الصراع أو الإشكاليات، واحدة لكل نوع من الحرية وتثبيتهما على الحائط اللوح.

#### 4. ورقة دراسة "جمارا"- الحرية والتعليم:

تتقسم المجموعة إلى مجموعات تتألف كل منها من أربعة أشخاص. تستلم كل مجموعة "ورقة جمارا" وتتم دراسة الورقة ومناقشتها معا. تكون هذه المناقشة حرة حيث يتم فيها تشجيع المشاركين على اتباع النص الذي يحفزهم على التفكير.

#### 5. العودة إلى المجموعة الكبيرة:

الأفكار والأسئلة والرؤى التي توصلت إليها المجموعات الصغيرة. هل يمكن ربطها بالقصص المطروحة في النقاش السابق؟ هل أعي فكرة الحرية عند التفاعل مع الطلاب أو المدرسين في المدرسة؟

1 ورقة جمارا هي منهجية يهودية للتحليل القانوني. تكون فيها نقطة البداية في التحليل عادة الجملة القانونية المقدمة في وسط الصفحة. يتم بعد ذلك تحليلها ومقارنتها مع الجمل الأخرى المستخدمة في المناهج والنصوص المختلفة.

## דוגמאות להמחשת "החלון לזכויות האדם עבור המחנך" ברמת בית הספר:

	כללים	יחסים/דיאלוג
מבנה	<p><b>בית ספר המשלב את זכויות האדם במבנה בית הספר בתור קבוצת "כללים" או "זכויות" שהרשות אוכפת אותם.</b></p>	<p><b>מבנה ופרקטיקה בבית הספר המיועדים לשקף את זכויות האדם כביטוי ליחסי אחווה וכבוד הדדי.</b></p>
תוכן	<p><b>ההכרזה נלמדת בכיתות. תלמידים לומדים אילו זכויות אדם קיימות והם יכולים לנתח מקרים ולזהות האם זכויות האדם מוגשמות או מופרות.</b></p>	<p><b>אינטראקציות בכיתה (תלמיד-תלמיד, מורה-תלמיד) מעוצבות כך שישקפו את זכויות האדם כביטוי ליחסי אחווה וכבוד הדדי.</b></p>

**גישת הכללים** - נושא זכויות האדם משולב בתוכניות הלימודים במקצועות שונים כגון היסטוריה וספרות. זאת ועוד, מנהלת בית הספר מוודאת שכל הכללים והנהלים מונהגים בבית הספר תוך הבאה בחשבון של אמנת זכויות הילד. דוגמאות לשילוב הזכויות הללו: הקמת מועצת תלמידים המייצגת את צרכי התלמידים בבית הספר, או שימוש בנוהל ערעור על ציוני מבחנים כדי להבטיח מנהל תקין ולמנוע מתן ציונים שיש בו משום אפליה.



**גישת תוכן** - דגש חזק על זכויות האדם בתוך הכיתות, הן כנושא לימוד כמו גם בתור רעיון העוזר ליצור יחסים ודרכי התנהגות בתוך הכיתה.



**הגישה המבנית** - דוגמה לבית ספר כזה היא בית ספר דמוקרטי הבנוי כך שיבטיח את זכויות האדם של התלמידים - בדרך כלל תוך התמקדות בזכות לחירות ולכבוד. בבית ספר זה, זכויות האדם קובעות את הכללים הבסיסיים, ומעבר להם היחידים חופשיים לפעול כראות עיניהם. פירושו של דבר הוא שזכויות האדם אינן בהכרח נושא לדיון או אינן משמשות לשם בניית יחסים (בדומה למדינה המודרנית).



**גישת היחסים** - אין כללים שהם כמו תורה מסיני, כל הכללים פתוחים לרפלקסיה ולוויכוח. עם זאת, ההשקפה היא שזכויות האדם הם קבוצת ערכים משותפת המדריכה את בניית הפרקטיקה והיחסים הן בתוך הכיתה הן בבית הספר בכללותו.



### "חלון לזכויות אדם עבור המחנך" הוא מסגרת שבה הצוותים צריכים לשאול שתי שאלות:

1. איזה תפקיד זכויות האדם ממלאות בפועל בפרקטיקה החינוכית שלנו (הן ברמת היחיד, הן ברמת הארגון)?
2. איזה תפקיד זכויות האדם אמורות למלא בפרקטיקה החינוכית שלנו (הן ברמת היחיד, הן ברמת הארגון)?

השאלה הראשונה, טבעה אבחוני והיא עוסקת בהבנת הפרקטיקה והמבנים כפי שהם כיום. מצד שני, השאלה השנייה מבקשת מצוות בית הספר לעשות רפלקסיה בשאלה איזה מין פרקטיקה ומבנים אנשי הצוות רוצים שיהיו להם. הבחירה בין השאלות ו/או הסדר שבו שואלים אותם אינה משתמעת מהמודל והיא עניין של בחירה אצל ראשי הצוות או חבריו. היכולת של הצוות לענות על שאלה זאת או אחרת מצריך תהליך של חקירה ולמידה משותפת הבונה הבנה משותפת של מושגים בזכויות אדם ושל השפעתם הפוטנציאלית על הפרקטיקה בבית הספר ועל מבנהו.

כשמנתחים בית ספר ספציפי תוך התבוננות מבעד לחלון זה, השאלה היא היכן בית הספר נמצא בחלון הזה. בית ספר והמורים בו אינם מוגבלים לחלק אחד של החלון, אלא יכולים להשתייך לכמה וכמה חלקים בו-זמנית. להלן כמה דוגמאות (הרשימה הזאת אינה ממצה והשילוב יכול לבוא בצורות רבות):

## أمثلة مجسدة نافذة المعلمين - توضيح لمستوى المدرسة:

	العلاقات/ الحوار	القواعد
البنية	بنية المدرسة والممارسات المصممة لتعكس حقوق الإنسان كتعبير عن العلاقة الأخوية والاحترام المتبادل.	المدرسة التي تدرج حقوق الإنسان ضمن بنية المدرسة كجملة من „القواعد“ أو „الحقوق“ التي تفرضها السلطة.
المحتوى	التفاعلات داخل الصف مصممة لتعكس حقوق الإنسان كتعبير عن العلاقة الأخوية والاحترام المتبادل.	يُدرس الإعلان العالمي لحقوق الإنسان في الصفوف الدراسية. حيث يتعلم الطلاب ما هي حقوق الإنسان الموجودة ويستطيعون تحليل حالات وإدراك إذا كانت حقوق الإنسان تطبق أم تنتهك.

## نافذة المعلمين هي إطار للفرق لطرح سؤاليين :

1. ما هو الدور الذي تلعبه حقوق الإنسان في ممارساتنا التعليمية (بشكل فردي وبنية)؟
2. ما هو الدور الذي يجب أن تلعبه حقوق الإنسان في ممارساتنا التعليمية (بشكل فردي وبنية)؟

السؤال الأول تشخيصي بطبيعته ويشير إلى فهم الممارسات والهيكل الحالية. من الناحية الأخرى، يطلب السؤال الثاني من فريق المدرسة التفكير في نوع الممارسات والهيكل التي يودون أن تكون لديهم. اختيار السؤال وترتيب طرح هذه الأسئلة أحدهما أو كلاهما غير متضمن في النموذج، وهو مسألة تركت لاختيار فريق القادة أو أعضاء الفريق. مع هذا، فإن قدرة الفريق على الإجابة عن كل من السؤالين تتطلب التعلم المشترك والاستفسار الذي يبيّن فهما مشتركا لمفاهيم حقوق الإنسان واحتمالية تطبيقها في الممارسات والهيكل المدرسية. فيما يلي سوف نقدم جملة من أساليب وورشات العمل التي يمكن استخدامها لبناء هذا الفهم المشترك. يجب أن تطرح الأسئلة أعلاه في بداية العملية لتوضيح الهدف من العملية. الإجابات على الأسئلة قد تتغير بشكل كبير مع تقدم عمليات الاستفسار المشترك.

عند تحليل مدرسة معينة من خلال النافذة، يكون السؤال أين تقع المدرسة ضمن النافذة. المدرسة والمدرسون فيها لا يقتصرون على قسم واحد فقط من النافذة لكنهم قد ينتمون إلى مواقع متعددة في الوقت نفسه. إليكم بعض الأمثلة (هذه ليست قائمة شاملة وهناك العديد من الأشكال التي قد يفترضها كل تركيب):

منهج القواعد-موضوع حقوق الإنسان مدرج ضمن المناهج في عدة مواضيع

**منهج القواعد** - إضافة لذلك، فإن إدارة المدرسة تتأكد من أن جميع القواعد والإجراءات تأخذ بعين الاعتبار اتفاقية حقوق الطفل. من الأمثلة على إدراج هذه الحقوق ما يلي: تأسيس مجلس طلبة يمثل حاجات الطلاب في المدرسة أو تطبيق إجراء للطلاب للاحتجاج على علامات الاختبارات لضمان عملية مناسبة ومنع وضع علامات على أساس التفرقة.

**منهج الفحوى** - هناك تركيز كبير على حقوق الإنسان داخل الصفوف الدراسية. هذا في كلا الحالتين كموضوع بحث وكموضوع للدراسة إضافة إلى الفكرة التي تساعد على تشكيل علاقات وأمط سلوكية داخل غرفة الصف.

**منهج البنية** - المثال على هذا النوع من المدارس هو المدرسة الديمقراطية المصممة لضمان حقوق الإنسان للطلاب- غالباً مع التركيز على حق الحرية والكرامة. في هذه المدرسة تكون جملة حقوق الإنسان القواعد الأساسية، وبعدها يكون الأفراد أحراراً في التصرف كما يختارون. يعني هذا أن حقوق الإنسان ليست بالضرورة للمناقشة كموضوع بحث أو استخدامها لتصميم العلاقات (بشكل مشابه للدولة الحديثة)

**منهج العلاقة / الحوار** - لا توجد أية جملة من القواعد ثابتة و متاحة للتفكير والنقاش. مع ذلك، فإن حقوق الإنسان تنظر إليها على أنها جملة شائعة من القيم التي تقود إلى تكوين الممارسات والعلاقات داخل الصف وفي المدرسة ككل على حد سواء.

יישאר בתוך התחום "תוכן-כללים" או "תוכן-יחסים". כאן על בית הספר להתאים את סוגיית זכויות האדם למבנה הדוק ומוגדר היטב. מנקודת המבט של החינוך האלטרנטיבי, מצד שני, סוגיית זכויות האדם מספקת כלי רב ערך לפיתוח סביבת הלמידה ולהכנסת משמעות חדשה לרעיון של בית הספר והכנסתם של מבנים ארגוניים חדשניים אליו.

להלן אנו מדגימים פרשנות של החלון במסגרת הבית ספרית ומציעים קבוצה של פעילויות לעבודה בסדנה שאפשר להשתמש בהן כדי לבנות את ההבנה ההדדית הזאת. התשובות לשאלות הללו בהחלט יכולות להשתנות עם התקדמות החקירה.

### הואיל והכרח חיוני הוא שזכויות האדם תהיינה מוגנות ככוח שלטונו של החוק. (מבוא)

**כל בני אדם נולדו בני חורין ושווים בערכם ובזכויותיהם. כולם חוננו בתבונה ובמצפון, לפיכך חובה עליהם לנהוג איש ברעהו ברוח של אחווה. (סעיף א)**

מסגור זכויות האדם בתוך "כללים" מדגיש את ההגנה על זכויות האדם באמצעות הנהגתם של חוקים או כללים המפרטים בבירור מה אנשים יכולים לעשות זה לזה ומה אסור להם לעשות זה לזה, ללא קשר לתפקיד או למעמד. הכללים מווסתים בקפדנות את התנהגות האנשים ומגבילים אותה. מסגור זכויות האדם בתוך "יחסים", מצד שני, מדגיש את "רוח האחוה" המוזכרת בסעיף א. האחוה אינה מוגדרת, אך היא מציבה קרבה או קשר יסודיים בין כל עמי בני האדם. ההצהרה מייחסת לכל בני האדם קשר המבוסס על כבוד, על אמון ועל אחריות. לפי המסגור הזה, זכויות האדם מצויות בדרכים שבהם אנשים באים באינטראקציה זה עם זה ובאות כך לידי ביטוי.

אופני המסגור של חינוך לזכויות אדם ב"תוכן לעומת מבנה" אינם סותרים זה את זה – גם אופני המסגור של משמעות זכויות האדם ב"כללים לעומת יחסים" אינם בהכרח סותרים זה את זה. ובכל זאת, אופני המסגור השונים משקפים את המתחים המרכזיים בגישה של בתי ספר כלפי סוגיית זכויות האדם. אמנם המסגור לפי התוכן יכול להשתמש במגוון שיטות כדי להעביר לתלמידים את החומר הנושאי, כגון ההכרזה לכל באי עולם בדבר זכויות האדם, אך הוא נוהג בחומר הנושאי הזה כנתון. המסגור לפי מבנה, לעומת זאת, בודק האם החומר הנושאי רלוונטי לחיי בית הספר וכיצד הוא ממומש בחיי בית הספר. המסגור לפי מבנה מעורר מתח עמוק יותר: טיפול בסוגיית זכויות האדם באמצעות רפלקסיה על עצם מבנה בית הספר שבו עובדים עשויה לכלול קריאת תיגר על מבנה זה. גישת התוכן, מצד שני, מגבילה את הרפלקסיביות ומרחיקה את בית הספר עצמו מאור הזרקורים, שלא לומר מחוץ לתחומי תהליך הלמידה.

המסגור לפי כללים מתמקד בדרך שבה אנשים באים באינטראקציה בעזרת יצירה של קבוצת נורמות וסטנדרטים פורמאליים; לעומת זאת, המסגור לפי יחסים מתמקד בפיתוח כבוד ואמון הדדיים. במידה שבה אנשים מפתחים "אחוה", יש סבירות נמוכה לכך שיזדקקו להגנה של חוקים ותקנות פורמאליים כדי למנוע הפרות של זכויות אדם או כדי לטפל בהן. במקום זאת, הם מטפלים במקרים כאלה באמצעות דיאלוג וניסיונות להגיע להבנה הדדית. במידה שבה אנשים דורשים כללים פורמאליים כדי להגן על עצמם מפני הפרות של זכויות אדם מצד אנשים אחרים ומשתמשים בכללים אלה כדי לעשות זאת, הם מציבים מחסומים בינם לבין עצמם. בנסיבות כאלה סביר שתהיה שחיקה באמון ושנאים יתרחקו זה מזה.

ניתוח זה מאפשר לנו להתחיל להבין את היחסים בין "זכויות אדם" ל"חינוך אלטרנטיבי". ברור שלחינוך "אלטרנטיבי" אין הגדרה יחידה. עם זאת, בכך שהמוסדות הללו מגדירים עצמם כמוסדות "אלטרנטיביים", הם מטילים ספק בגישה הנורמטיבית לחינוך, שהיא אוניברסאלית כמעט, המתגלמת במה שאנו מכנים "בית ספר". מנקודות המבט של בתי ספר המסורתיים (הנורמטיביים), סביר ביותר שהחינוך לזכויות אדם



حتى أنه هناك توتر أعمق بين حتمية إطار البنية في التعامل مع مسألة حقوق الإنسان بالتفكير مرة أخرى وتحدي بنية المدرسة نفسه الذي يعملون فيه. من الناحية الأخرى، فإن منهج الفحوى يحد من الفعل المنعكس بإبقاء المدرسة نفسها خارج دائرة الضوء ما لم تكن بالكامل خارج حدود عملية التعلم.

بينما يركز إطار القاعدة على تنظيم الطريقة التي يتفاعل بها الناس بخلق مجموعة رسمية من المعايير والقواعد، يركز إطار العلاقات على تطور احترام وثقة متبادلة إلى الحد الذي يطور به الناس «الأخوة»، يبدون بها أقل عرضة للحاجة إلى حماية القوانين والتشريعات الرسمية لمنع أو التعامل مع انتهاكات حقوق الإنسان. بدلا من ذلك يتعاملون مع مثل هذه المواقف من خلال الحوار ومحاولات التوصل إلى فهم متبادل إلى حد أن الناس يطلبون ويناشدون القواعد الرسمية لحماية أنفسهم من انتهاكات حقوق الإنسان من جهة الآخرين، ويضعون عوائق بين أنفسهم. ضمن هذه الظروف، يكون هناك على الأرجح تآكل في الثقة والتباعد بين الناس.

وهذا التحليل يمكّننا من فهم العلاقة بين «حقوق الإنسان» والتعليم البديل بشكل أوضح. بالطبع لا يوجد تعريف واحد للتعليم «البديل». مع هذا، بتعريف هذه المعاهد لأنفسها بأنها «بديلة» فإنها تطرح سؤالا يكاد يكون شاملا للمنهج المعياري للتعليم المتضمن فيما نسميه «بالمدرسة». من وجهة نظر هذه المدارس المعيارية، فإن تعليم حقوق الإنسان على الأرجح أن يبقى ضمن نطاق «الفحوى-القواعد» أو «الفحوى-العلاقة». وبفعل ذلك، يتوجب على مسألة حقوق الإنسان أن تنسجم ضمن بنية مُعرّف ومُحدّد بشكل جيد. من الناحية الأخرى، ومن وجهة نظر التعليم البديل توفر مسألة حقوق الإنسان أداة قيمة للغاية لتطوير البيئة التعليمية وإعطاء فكرة المدرسة معنى جديد وهياكل مؤسسية مبتكرة.



## רקע

מסגור של חינוך לזכויות אדם כ"מבנה" מדגיש את "ההבטחה... שההכרה בעקרונות אלה וההקפדה עליהם תהא כללית ויעילה" ב"כלל גוף חברתי" - כולל ואולי אף במיוחד בבתי הספר. המסגור של זכויות האדם כסוגיה של מבנה כרוך בבחינה ביקורתית של דרך ההתנהלות של בתי הספר עצמם ושינויים בהתנהלות זו, במקום לנהוג בזכויות האדם כבחומר נושאי שיש ללמד. מסגור זה מחייב את התלמידים ואת הצוות לשאול את עצמם מה פירושן של זכויות האדם כפי שהן באות לידי ביטוי במבנה של בית הספר, בכלליו, בתקנותיו ובאינטראקציות השגרתיות והיומיומיות בין כל חברי קהילת בית הספר. מסגור זה רואה בהכרזה לכל באי עולם בדבר זכויות האדם חזון שיש לשאוף אליו בתוך סביבת בית הספר. סעיפי ההכרזה אינם מטרות כשלעצמן אלא יותר גירויים לתהליכי חקירה לגבי הדרך שבה אפשר להגשים את החזון הזה ולגבי המקומות האחרים שהוא יכול להוביל אליהם. תוצאות החינוך לזכויות אדם צריכות להיות דיון מתמשך ושינויים מהותיים הן ברמת היחיד, הן ברמת הארגון. ברמת היחיד, החינוך לזכויות האדם צריך להיכרך במודעות מוגברת למשמעותן של זכויות האדם והבנה חדשה שלהן ושל האופן שבו הן באות לידי ביטוי בחיי היומיום. ברמת הארגון, החינוך לזכויות האדם צריך להיכרך בשינוי מתמשך של הגורמים המווסתים את האינטראקציות בין כל חברי קהילת בית הספר (תלמידים וצוות) לבין עצמם: מבנים, כללים, נהלים ונורמות.

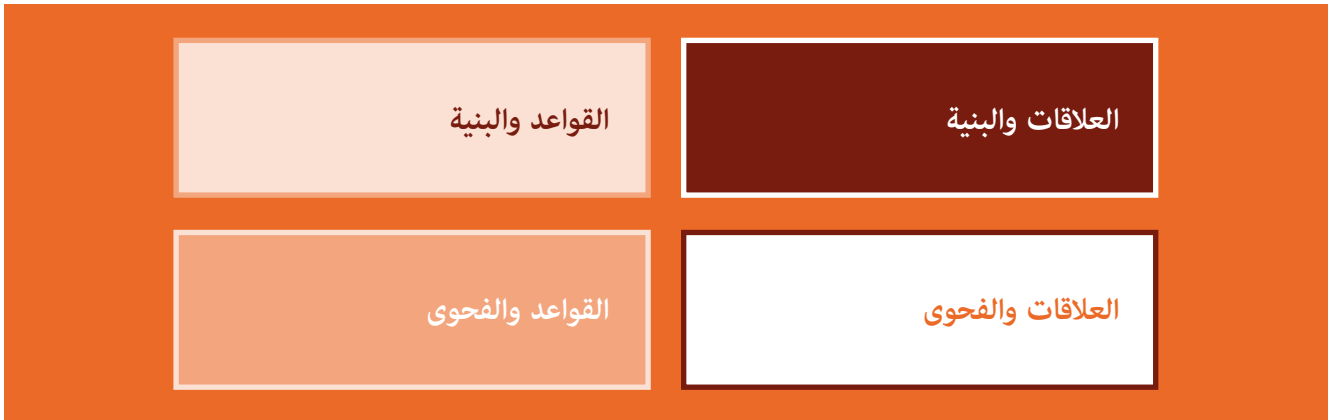
ההבדל בין מסגור "כללים" ומסגור "יחסים" קשור בעצם משמעותן של זכויות האדם וכיצד ממשיגים אותן. גם את המתח הזה אפשר למצוא בטקסט של ההכרזה לכל באי עולם בדבר זכויות האדם:

כששמים את "זכויות האדם" ואת "החינוך האלטרנטיבי" זה מול זה מתעוררות שאלות חשובות לא רק על האופן שבו לומדים על זכויות האדם ומלמדים אותם בבתי הספר, אלא גם על משמעותן של זכויות האדם והשפעתן על הסביבות החינוכיות. מטרת מאמר זה היא להציג מסגרת מושגית לשם ניתוח השאלות הללו. במאמר זה אטען את הוראת זכויות האדם ולמידתן בבתי ספר אפשר למסגר בדרכים שונות; הדרכים הללו אינן סותרות זו את זו אבל באותו הזמן הן משקפות קבוצת מתחים חשובה המעצבת את השטח. ההבדל הראשון הוא בין מסגור החינוך לזכויות אדם בתור "תוכן" ומסגור החינוך לזכויות אדם בתור "מבנה". ההבדל השני הוא בין מסגור הפרקטיקה של זכויות האדם בבתי ספר בתור "כללים" ומסגור שלה בתור "יחסים"/"דיאלוג". כשלוקחים את שני המסגורים האלה יחד יוצרים חלון שמבעדו אפשר לבדוק את הגשמת זכויות האדם בבתי ספר אלטרנטיביים ובבתי ספר מסורתיים.

ההבדל בין "תוכן" ל"מבנה" כרוך בדרך היסודית שבה מומשגות הוראת זכויות האדם ולמידתן במסגרת בית הספר. את המתח הזה אפשר לראות במבוא להכרזה לכל באי עולם בדבר זכויות האדם (ההדגשות הן שלי):

**"...כרמת הישגים כללית לכל העמים והאומות כדי שכל יחיד וכל גוף חברתי ישווה תמיד לנגד עיניו וישאף לטפח, דרך לימוד וחינוך, יחס של כבוד אל הזכויות ואל החירויות הללו, ולהבטיח באמצעים הדרגתיים, לאומיים ובינלאומיים, שההכרה בעקרונות אלה וההקפדה עליהם תהא כללית ויעילה..."**

מסגור זכויות אדם כ"תוכן" מחשיב אותם בתור עוד "נושא" במסגרת תכנית הלימודים, בעל "חומר נושאי" משלו. המסגור הזה ידגיש למשל את "קידום הכבוד" לזכויות האדם ואת ההכרה בהן בעזרת הבאה לידיעת התלמידים מהן ההגדרות של זכויות האדם, מהן תולדות התפתחותן ומהן הזכויות המפורטות בהכרזה לכל באי עולם בדבר זכויות האדם. המטרה צריכה להיות הגברת המודעות והרגישות למושגים של זכויות האדם ולקידומן/הפרתן. מסגור זה רואה בהכרזה לכל באי עולם בדבר זכויות האדם מידע שיש להשתמש בו בתוך החברה כדי להתמודד עם מצבים ספציפיים. לדוגמה, תלמידים יכולים לנתח מצבים מהחיים כדי לקבוע מתי יש הפרה של זכויות האדם.



## الخلفية

إن وضع « حقوق الإنسان » و« التعليم البديل » بجانب بعضهما البعض يطرح أسئلة هامة لا تقتصر فقط على الطريقة التي يتم فيها تعليم وتعلم حقوق الإنسان في المدارس، لكن أيضا حول معنى حقوق الإنسان وتأثيرها على بيئات التعلم. الهدف من هذا المقال هو تقديم إطار مفاهيمي لتحليل هذه الأسئلة. سوف يُناقش كيف يمكن وضع تعليم وتعلم حقوق الإنسان في المدارس في أطر متعددة وبطرق مختلفة بحيث لا تكون حصرية بشكل متبادل، تعكس جملة هامة من التوترات التي تشكل هذا المجال. الفرق الأول هو بين «الفحوى» و«البنية» الذي يضع تعليم حقوق الإنسان ضمن إطار محدد. الفرق الثاني هو بين «القاعدة» و«العلاقة/ الحوار» الذي يضع ممارسة حقوق الإنسان في المدارس ضمن إطار محدد. بأخذ هذين الإطارين معا فإنهما يخلقان نافذة يمكننا من خلالها اختبار تطبيق حقوق الإنسان في المدارس التقليدية والبديلة.

الفرق بين إطار «القاعدة» و«العلاقة/ الحوار» يذهب إلى صميم معنى حقوق الإنسان وكيف يتم فهمها. يمكن أن نجد هذا التوتر أيضا ضمن الإعلان العالمي لحقوق الإنسان:

**حيث من الأساسي .. أن تتم حماية حقوق الإنسان ضمن سيادة القانون. (المقدمة)**

**جميع البشر يولدون أحرارا ومتساوون في الكرامة والحقوق. فهم يتمتعون بوجود العقل والضمير ويجب أن يتصرفوا اتجاه بعضهم البعض بروح الأخوة. المادة 1**

يضع إطار «القاعدة» لحقوق الإنسان في التركيز على حماية حقوق الإنسان من خلال تأسيس قوانين محددة، أو قواعد، تشتت بوضوح ما يستطيع الناس فعله أو عدم فعله لبعضهم، بغض النظر عن المكانة أو الدور. فالقواعد تُنظم بإحكام وتقيّد سلوك الناس. من ناحية أخرى، يضع إطار «العلاقة/ الحوار» لحقوق الإنسان التركيز على «روح الأخوة» المذكورة في المادة 1. لم يتم تعريف الأخوة، لكنها تفترض قرابة أساسية، أو ارتباطا، بين جميع بني البشر. بقولنا هذا بأن جميع الناس أخوة وأخوات، فإن الإعلان يصفهم بالارتباط المبني على الحب والاحترام والثقة والمسؤولية المتبادلة. وطبقا لهذا الإطار، فإن حقوق الإنسان توجد ويعبر عنها في الطرق التي يتفاعل بها الناس مع بعضهم البعض.

تعد أطر «الفحوى مقابل العملية» لتعليم حقوق الإنسان غير حصرية بشكل متبادل -كذلك الأمر بالنسبة لأطر «القاعدة مقابل العلاقة» لمعنى حقوق الإنسان. مع ذلك، تعكس الأطر المختلفة توترات رئيسية في طريقة مقارنة المدرسة لمسألة حقوق الإنسان. فبينما يمكن لإطار الفحوى أن يوظف مجموعة متنوعة من الأساليب لإيصال موضوع بحث مثل الإعلان العالمي لحقوق الإنسان،

باعتباره معيارا مشتركا للإنجاز لجميع الناس وجميع الأمم، بهدف بقاء هذا الإعلان ببال كل فرد في المجتمع باستمرار، وأن يسعى بالتدريس والتعليم إلى تعزيز احترام هذه الحقوق والحريات والإجراءات التقدمية، الوطنية والدولية، أن يضمن الاعتراف بها ومراعاتها بشكل شامل وفعال...

الفرق بين «الفحوى» و«البنية» ينطوي على الطريقة الأساسية التي يُفهم بها تعليم وتعلم حقوق الإنسان ضمن محيط المدرسة. يمكن مراقبة هذا التوتر في مقدمة إعلان الأمم المتحدة العالمي لحقوق الإنسان (التركيز بالخط المائل خاص بي):

**إطار الفحوى يعتبر حقوق الإنسان «موضوع» آخر ضمن المنهاج الدراسي له، «موضوع بحث» محدد خاص به. يضع التركيز، على سبيل المثال، على «تعزيز الاحترام» لحقوق الإنسان والاعتراف بها لتقديم تعريفات حقوق الإنسان للطلاب، وتاريخ تطورها، الحقوق المحددة في الإعلان العالمي لحقوق الإنسان. الهدف سيزيد من الوعي والحساسية اتجاه مبادئ حقوق الإنسان وتعزيز/ انتهاك حقوق محددة. هذا الإطار يعتبر الإعلان العالمي لحقوق الإنسان معلومات تستخدم في المجتمع للتعامل مع مواقف محددة. مثال، قد يقوم الطلاب بتحليل دراسات ومواقف حقيقية من الحياة ليمتكنوا من تحديد متى يتم انتهاك حقوق الإنسان.**

تضع عملية تأطير تعليم حقوق الإنسان تركيزا مساويا على «تأمين وريث لمراعاة شاملة وفعالة» في «كل عضو من أعضاء المجتمع» بما فيهم، وخاصة، المدارس. بدلا من اعتبار حقوق الإنسان كموضوع بحث، فإن إطار البنية يشمل تفكيراً نقدياً وتغييراً في الطريقة التي تسير المدارس بها. فهي تُلزم الطلاب وهيئة التدريس بأن يسألوا أنفسهم عن معنى حقوق الإنسان كما يُعبر عنه في المدرسة، قوانينها وتشريعاتها، وفي التفاعلات اليومية العادية بين جميع أعضاء المجتمع المدرسي. يرى هذا الإطار الإعلان العالمي لحقوق الإنسان كرؤيا يجب السعي لتحقيقها في البيئة المدرسية. فبنودها لا تحتوي بقدر كبير على هدف لتحفيز عمليات الاستفسار عن كيفية تحقيق هذه الرؤيا وإلى أين قد تؤدي. نتائج تعليم

تضع عملية تأطير تعليم حقوق الإنسان تركيزا مساويا على «تأمين وريث لمراعاة شاملة وفعالة» في «كل عضو من أعضاء المجتمع» بما فيهم، وخاصة، المدارس. بدلا من اعتبار حقوق الإنسان كموضوع بحث، فإن إطار البنية يشمل تفكيراً نقدياً وتغييراً في الطريقة التي تسير المدارس بها. فهي تُلزم الطلاب وهيئة التدريس بأن يسألوا أنفسهم عن معنى حقوق الإنسان كما يُعبر عنه في المدرسة، قوانينها وتشريعاتها، وفي التفاعلات اليومية العادية بين جميع أعضاء المجتمع المدرسي. يرى هذا الإطار الإعلان العالمي لحقوق الإنسان كرؤيا يجب السعي لتحقيقها في البيئة المدرسية. فبنودها لا تحتوي بقدر كبير على هدف لتحفيز عمليات الاستفسار عن كيفية تحقيق هذه الرؤيا وإلى أين قد تؤدي. نتائج تعليم

## מדוע כדאי לי להשתמש בכלי הזה בבית הספר?

- האם שאלת את עצמך איזה תפקיד ממלאת תפיסתך את זכויות האדם בזהותך המקצועית כמחנך?
  - האם אתה חש במתח בין המושגים של זכויות האדם לבין הגישה החינוכית והמבנה של המוסד החינוכי שבו אתה עובד?
  - האם אתה תוהה אם יש השפעה רחבה יותר לעיסוק בזכויות האדם בכיתה?
  - האם אתה תוהה כיצד זכויות האדם מתקשרות לאופי יחסיך עם התלמידים שלך?
  - האם אתה מעוניין לדבר על השאלות האלה עם עמיתך?
- אם ענית "כן" לאחת השאלות הללו, או יותר, אנו מקווים שהכלי הזה יספק לך גישה מושגית ומעשית לטיפול בשאלות אלה.

## מה דרוש לשם שימוש בכלי זה?

כלי החקר והפעילויות מיועדות לצוותי מחנכים, עדיף מאותו בית הספר או ארגון. המסגרת המושגית יכולה להיות שימושית גם עבור יחידים והשיטות יכולות לשמש קבוצות המביאות תחת קורת גג אחת מחנכים הבאים מארגונים שונים. עם זאת, הגישה המוצעת היא גישה מערכתית הפועלת באופן מיטבי כאשר הקבוצה משתייכת לאותה המערכת.

### מדוע אנשי מקצועות החינוך?

מחנכים, בייחוד מורים, מחזיקים בכוח מיוחד שהמערכת (למשל בית הספר, המדינה) נותנת להם. לגבי זכויות אדם, פירושו של הכוח הזה הוא מחויבות להגן על הזכויות של מי הילדים שתחת אחריותם. מצד שני, הכוח הזה פירושו גם שלמורים יש פוטנציאל להפיר את זכויות האדם של אותם הילדים. כדי להבהיר זאת אפשר לחשוב על ההבדל בין בעיות של זכויות אדם ובעיות חברתיות. לדוגמה, אם ילד מכה את חברו, זאת אינה הפרה של זכויות אדם אלא יותר בעיה חברתית – אלימות. מצד שני, אם מורה מכה ילד, אפשר לראות זאת כהפרה של זכויות אדם כיוון שבמעשה זה המורה לא רק משתמש באלימות אלא גם מנצל לרעה את הכוח שניתן לו מהמערכת. במונחים של הגנה על זכויות אדם אפשר לחשוב על דוגמה ובה האלימות מותרת בכיתה וכך מותר לתלמידים החזקים להתעלל בתלמידים החלשים. במצב זה למורה יש מחויבות במונחים של זכויות אדם ליצור סביבה לא אלימה (או לאכוף את קיומה) כדי להבטיח את זכויות האדם של התלמידים החלשים.

### מדוע גישה מערכתית?

ביסודו של דבר, זכויות האדם מגדירות את המחויבויות האוניברסאליות של המערכת (למשל של המדינה) כלפי האינדיבידואל. למורה האינדיבידואלי יש במקרים רבים תפקיד כפול: מצד אחד הוא מייצג את המערכת כלפי התלמידים וההורים, ומתוקף תפקידו זה הוא מחזיק באחריות מיוחדת. מצד שני, המורה גם הוא אינדיבידואל והמערכת מגינה על זכויותיו או מפירה אותן. משום כך, כדי לחקור את תפקידן של זכויות האדם בפעולותיי ובזהות המקצועית שלי, אי אפשר להגביל זאת להקשר של האינדיבידואל אלא יש להתבונן בכך בתוך ההקשר הספציפי של המערכת שבה אנו פועלים.

## لماذا علي استخدام هذه الأداة؟

- هل سألت نفسك ما هو الدور الذي تلعبه مفاهيم حقوق الإنسان في هويتك المهنية كمعلم؟
- هل تشعر أن هنالك توترا بين مفاهيم حقوق الإنسان وطريقة عمل المؤسسة التعليمية التي تعمل بها؟
- هل تسأل نفسك إذا كان هناك تأثير أوسع للتعامل مع حقوق الإنسان داخل الصف؟
- هل تتساءل كيف ترتبط حقوق الإنسان بالطريقة التي تتفاعل بها مع طلابك؟
- هل أنت مهتم بمناقشة هذه الأسئلة مع زملائك؟

إذا أجبت بنعم على واحد أو أكثر من الأسئلة السابقة، نتأمل أن تُوفر لك هذه الأداة أساساً مفاهيمياً وعملياً للتعامل مع هذه الأسئلة.

## ما هو المطلوب لتطبيق هذه الأداة؟

صمّم هذا الاستفسار وهذه الأنشطة لفرق المعلمين، والذي من المفضل أن يكونوا من نفس المدرسة أو المؤسسة. يمكن أن يكون إطار المفاهيم أيضا مفيداً على أساس فردي وأن تُطبق الأساليب على مجموعات تجمع بين المعلمين من مؤسسات متعددة، لكنه يوفر منهجا أساسيا منتظما يتطلب من المجموعة أن تنتمي لنفس النظام.

### لماذا المهنيون العاملون في التعليم؟

المعلمون، خاصة المدرسون، لديهم سلطة خاصة ممنوحة لهم من قبل النظام (مثل الدولة، المدرسة، الخ). فيما يتعلق بحقوق الإنسان، فإن هذه السلطة قد تعني الالتزام بحماية حقوق هؤلاء الذين يقعون ضمن مسؤوليتهم. من ناحية أخرى، فإن هذه السلطة تعني أيضا احتمال أن يكون المدرسون قادرين على انتهاك حقوق الإنسان لنفس هؤلاء الأشخاص. لتوضيح هذا، يمكن للمرء التفكير في الفرق بين مشاكل حقوق الإنسان والمشاكل الاجتماعية. مثال، إذا قام طفل بضرب طفل آخر، لا يعد ذلك خرقاً لحقوق الإنسان إنما مشكلة اجتماعية متعلقة بالعنف. من ناحية أخرى، إذا قام المدرس بضرب طفل يمكن رؤية ذلك بأنه انتهاك لحقوق الإنسان لأنه بفعله هذا لا يقوم باستخدام العنف فحسب لكنه يسيء استخدام السلطة الممنوحة له من النظام. من حيث حماية حقوق الإنسان، نستطيع التفكير كمثال في صف دراسي يكون فيه العنف مسموح بحيث تكون لدى الطلاب الأقوى الحرية في إساءة معاملة الطلاب الأضعف. هنا، يكون لدى المدرس فرصة للالتزام من حيث حقوق الإنسان لخلق وتعزيز بيئة خالية من العنف لضمان حقوق الإنسان الخاصة بالطلاب الضعفاء.

### لماذا نستخدم منهجا منتظما؟

شكل أساسي، فإن جملة حقوق الإنسان تعرّف الالتزامات العالمية للنظام (مثل الدولة) حيال الفرد. للمدرّس الفرد في الكثير من المواقف لديه دور مزدوج: من ناحية، فهو يمثل النظام أمام الطلاب والأهالي وفي هذا الدور لديه مسؤولية خاصة. من الناحية الأخرى، المدرّس هو فرد بنفسه ويمكن أن يكون حقه محميا أو منتهكا من النظام. لذلك، فإن الاستفسار عن دور حقوق الإنسان في الهوية والتصرفات المهنية لا يمكن أن يُحدّد في السياق الفردي ويجب رؤيته ضمن السياق المحدد للنظام الذي يعمل ضمنه.

# ”חלון לזכויות אדם עבור המחנך“: כלי לפיתוח חינוך לזכויות אדם בבית הספר

נעמי פרידמן-סוקולר וויקטור פרידמן

זכויות אדם מופיעות בהקשר הבית ספרי בצורות ובאופנים מגוונים. הדרך בה אנו בוחרים לטפל בנושא זכויות האדם במסגרת חינוכית תלויה ברקע האישי שלנו, מבחינה תרבותית והיסטורית; בהקשר החברתי והפוליטי בו אנו חיים; ובחזון שלנו לגבי תפקידנו כמחנכים. זאת ועוד, בחירת השיטות והגישות תלויה בסדר היום ובהנחיות של מערכת החינוך שבה אנו פועלים (משרד החינוך, העירייה, מנהלת בית הספר ועוד).

השיח החינוכי בנושא זכויות האדם מתמקד בעיקר ב”חינוך לזכויות אדם”, הרואה בתלמידים את קבוצת המטרה העיקרית שלו. פרק זה מציג גישה משלימה לזכויות אדם המהווה כלי שימושי המעודד חשיבה ודיון של צוותים חינוכיים בנושא זכויות אדם ביחס לזהות המקצועית האישית בתור מחנכים וביחס למוסדות החינוכיים שבהם הם פועלים. קודם שנציג את המודל, נתחיל בחקר מקרה הממחיש כיצד התבוננות מחודשת על מצבים בבית הספר מבעד לעדשת זכויות האדם מביאה עימה כיווני מחשבה חדשים. חקר מקרה זה הוצג בידי מורה מבית הספר ”מאסאר” בנצרת.

בית הספר ”מאסאר” שוכן בבניין בן שני קומות בעל חצר. במהלך ההפסקה התלמידים חופשיים לבלות את זמנם ברחבי הבניין והחצר. בשנה שעברה התרחשו כמה וכמה אירועים בין תלמידים במהלך ההפסקה בתוך חדרי לימוד בקומה העליונה. לאחר האירועים הללו היה דיון מתמשך בישיבות הצוות לגבי פתרונות אפשריים לבעיה הזאת. לבסוף הצביעו המורים בעד סגירת הקומה העליונה במהלך ההפסקה כך שהתלמידים ימצאו רק בשטחים שיש עליהם פיקוח מצד אנשי הצוות. הסיבות להחלטה הזאת היו הדאגה לרווחתם של התלמידים ולשלומם והחשש לקבל אחריות על אירועים שהצוות אינו יכול לשלוט בהם.

כשהמצב נותח מנקודת המבט של זכויות האדם עלו השאלות האלה:

1. מדוע לא התייעצנו עם התלמידים במהלך השיחות? האם אין להם זכות להשתתף בתהליך?
2. האם באמת הבאנו בחשבון את הפרת הצורך (הזכות) של התלמידים למנוחה ולפרטיות בשעה שהם בבית הספר?

(הכיתות בקומות העליונות הן שקטות ויש בהן פרטיות; בקומה התחתונה ובחצר, לעומת זאת, יש בדרך כלל רעש והרבה אנשים).

למי מיועד הכלי?

ראשית כל, הכלי מיועד לאנשי מקצועות החינוך המעורבים כבר בחינוך לזכויות אדם, למשל:

- מורים המשתמשים בחינוך לזכויות אדם בכיתות שלהם
- מנהלי בתי ספר המיישמים תכניות חינוך לזכויות אדם בבית הספר שלהם
- מנחים בנושא החינוך לזכויות אדם
- מחנכים במסגרות חינוך בלתי פורמאליות המטפלים בנושאים של זכויות אדם וחינוך לזכויות אדם עם הצעירים שהם עובדים עימם.

זאת ועוד, הכלי יכול להועיל לארגונים ולבתי ספר שעוד לא הוציאו לפועל תוכניות לזכויות אדם, אך מעוניינים לעשות זאת בדרך הוליסטית ושיטתית.

# ”مقدمة لنافذة المعلمين على حقوق الإنسان“: أداة لتطوير التربية في مجال حقوق الإنسان في المدرسة

عمه فريدمان- سوكلر و فيكتور فريدمان

تظهر حقوق الإنسان في سياق المدارس بأشكال وأساليب نختارها لمعالجة مسألة حقوق الإنسان ضمن المحيط التعليمي، والتي تعتمد على خلفيتنا التاريخية وخلفيتنا الثقافية الشخصية، السياق الاجتماعي والسياسي الذي نعيش فيه، الطريقة التي نرى بها رسالتنا كمعلمين. إضافة لذلك، فإن اختيار الأساليب والمناهج المستخدمة يعتمد على الخطة الموضوعية والتوجهات المقدمة من النظام التعليمي الذي نعمل ضمنه (وزارة التربية والتعليم، البلدية، إدارة المدرسة .. الخ).

يركز الحديث عن حقوق الإنسان في التعليم بشكل رئيسي على ”تعليم حقوق الإنسان“ والذي ينظر إلى الطلاب على أنهم المجموعة الرئيسية المستهدفة. يقدم هذا الفصل منهجاً تكميلياً لحقوق الإنسان كأداة مفيدة للمعلمين وفرق التعليم ليفكروا بممارساتهم ضمن الإطار التعليمي. الأمر صحيح على المستوى الفردي والمستوى المهني، وعلى المستوى البنّية للمؤسسة (المدرسة، الخ) التي يعملون بها. قبل تقديم النموذج، نبدأ بدراسة حالة تبين كيفية إعادة تأطير المواقف اليومية في المدرسة من منظور حقوق الإنسان، والذي بالإمكان أن نستوعب منه اتجاهات جديدة في التفكير. قُدمت دراسة الحالة هذه من قبل معلم من مدرسة مسار في الناصرة

## القصة:

مبنى مدرسة مسار مؤلف من طابقين وساحة. خلال الفرصة يكون الطلاب أحراراً بقضاء وقتهم في المبنى والساحة. في العام الماضي، حدثت سلسلة من الأحداث بين الطلاب خلال الفرصة في غرف الصف في الطابق العلوي. بعد هذه الأحداث كانت هناك مناقشات مستمرة خلال اجتماعات الموظفين بخصوص الحلول المحتملة للمشكلة. في النهاية، صوّت المعلمون على إغلاق الطابق العلوي خلال الفرصة بحيث يكون الطلاب في المناطق الموجودة تحت إشراف العاملين فقط. دوافع هذا القرار ناتج من القلق على سلامة ورفاهية الطلاب والخوف من تحمل مسؤولية أحداث لا يستطيع العاملون السيطرة عليها.

لدى تحليل الموقف باستخدام منظور حقوق الإنسان طرحت الأسئلة التالية:

1. لماذا لم نقم بالتشاور مع الطلاب خلال مداولاتنا؟ أليس لديهم الحق بالمشاركة في العملية؟
2. هل حقاً أخذنا بعين الاعتبار انتهاك (حق) حاجة الطلاب إلى الراحة والخصوصية خلال وجودهم في المدرسة؟

(الصفوف في الطابق العلوي هادئة وتوفّر لها الخصوصية بينما الطابق السفلي والساحة عادة ما يكونان ممتلئين وساخين..)

## لمن صُممت هذه الأداة؟

أولاً وقبل كل شيء، صممت الأداة للمهنيين في مجال التعليم المعنيين فعلياً بتعليم حقوق الإنسان، على سبيل المثال:

- المعلمون الذين يستخدمون تعليم حقوق الإنسان في صفوفهم
- مدراء المدارس الذين يطبقون برنامج تعليم حقوق الإنسان في مدارسهم
- المدربين في مجال تعليم حقوق الإنسان
- المعلمون في الأوضاع التعليمية غير الرسمية التي تعالج قضايا وتعليم حقوق الإنسان مع الشباب الذين يعملون معهم

إضافة لذلك، يمكن استخدام الأداة للمدارس والمؤسسات التي لم تُطبق بعد برنامج تعليم حقوق الإنسان، لكنهم مهتمون بتطبيق ذلك بطريقة منظمة وشمولية





# 2

„مقدمة لنافذة المعلمين على حقوق الإنسان“:  
أداه لتطوير التربية في مجال حقوق الإنسان في المدرسة  
”نعمه فريدمان- سوكولر و فيكتور فريدمان“

”חלון לזכויות אדם עבור המחנך“

# מדוע חינוך לזכויות אדם?

קריסטה קאלטש

ישנם מספר גורמים מרכזיים היוצרים קושי בחינוך לזכויות אדם. הסיבה הראשונה, זכויות האדם עצמן הן מורכבות והפרשנות עליהן שנויה במחלוקת. הסיבה השנייה היא שהעיסוק בזכויות אדם הוא עיסוק "ביקורתי" במהותו. הדרישה לכיבוד זכויות אדם כרוכה בהכרח גם בעמדה ביקורתית כלפי מצבים חברתיים, דפוסי התנהגות, מבנים חברתיים ותרבויות, כלפי מדיניות ואידיאולוגיות המסכלות את מימוש זכויות אדם ועקרונותיהן כמו הזכות להגדרה עצמית והזכות לחיות בלי אפליה. ביקורת כזו גוררת אחריה התנגדות והתנגונות מצד אלו החשים איום על זכויות היתר ועל העליונות שהם טוענים לה.

קביעה זו מבהירה, שבעבודה עם אנשים העוסקים במקצועות רלוונטיים לנושא זכויות האדם יש להתמקד בשאלות האקטואליות של הנושא ולא בהיבט ההיסטורי. הדיון היסטורי על הפרת זכויות אדם מאפשר לאנשים להדחיק את השאלה של הרלוונטיות של הנושא להתנהגות המקצועית שלהם כמורים/ חיילים/ עובדי ארגוני סיוע בינלאומיים. מחברת את זה לסוף הפסקה הקודמת (אחרי וכו') ה"ביקורתי" של העיסוק בזכויות אדם יכול להפוך לנכס כאשר אנשי מקצוע בכלל ואנשי חינוך בפרט עוסקים בנושא. הביקורת כאשר היא בונה מאפשרת למשתתפים לערער תהליכים חברתיים קיימים ולהאיר את ההתנהגות המקצועית באור אחר. זכויות אדם, כמערכת אוניברסאלית, מהוות מסגרת טובה לתהליך מתמשך של משא ומתן שמתנהל בחברה שמעריכה את עקרון השוויון של כלל אנשיה ומרכיביה.

**"כיצד מורים אמורים לחנך לזכויות אדם, כאשר להם עצמם אין מודעות לזכויות אדם?" (השאלה נשאלה במהלך מפגש המומחים במהלך הפרויקט).**

**"הצורך להדגיש את חשיבותן של זכויות אדם בהעדר מעורבות אישית מהווה אתגר חינוכי משמעותי. מה החשיבות המוחשית של זכויות אדם לחיים האישיים של המשתתפים ומה קורה כשהן אינן! רצוי לחנך לזכויות אדם מהזווית האזרחית והיסטורית שלהן. כך למשל, ניתן להראות את הישגי זכויות האדם וכיצד הצליחו עד כה להגן על בני אדם. כך ניתן להראות מה מתרחש בהעדר זכויות אדם חזקות ולהצביע על שברירותם של הישגים בתחומן. בנוסף עלינו להדגיש את הקשר בין החוויה של חוסר צדק לבין וההגנה על זכויות אדם – קשר שבחברה שלנו נשכח לעיתים." (Fritzsche 2013)**

איך ניתן להתחיל ולעסוק בנושא רחב כמו זכויות אדם? כיצד ניתן לעורר עניין בזכויות אדם? שאלות אלו הינן חלק בלתי נפרד מהחינוך לזכויות אדם. עבור מחנכים קיים חוסר ביטחון לגבי היכולת לעניין תלמידים לעסוק בנושא. ישנן שתי מסגרות התייחסות שניתן לבחור כדי לעודד את העיסוק המעשי והעיוני בזכויות אדם: אפשר לחנך לזכויות אדם כחלק מחינוך אזרחי והיסטורי כללי או להציג את הנושא מנקודת המבט של משתתפים שנחשבים לחשופים לפגיעות בזכויות אדם. מסגרת ראשונה היא תוכניות חינוך פונות באופן מובחן לאנשים שחשופים להפרת זכויות אדם. מטרת העיסוק בנושא זה הינה העצמה של המשתתפים מתוך כוונה לעודד אותם לדרוש את זכויותיהם. המסגרת השנייה המכוונת לקהל יעד רחב יותר מנסה ליצור מעורבות הרגשית ועניין בלימוד הנושא, גם בקרב אנשים שלא בהכרח נפגעים ישירות מהפרת זכויות אדם.

האומות המאוחדות הכירו בצורך לחנך לזכויות אדם כבר באמצע שנות ה-90. ב-1995 התחיל "עשור חינוך לזכויות אדם מטעם האו"ם". ב-2005 החלה "התוכנית העולמית לחינוך לזכויות אדם". שתי המסגרות רוצות לפרסם את "תפיסת זכויות אדם ולהקנות לה מעמד". התוכנית הללו פונות בראש ובראשונה לשתי קבוצות יעד: מצד אחד, מאנשים שהם בעצמם קורבנות של הפרת זכויות אדם. מצד שני, פונות תוכניות אלו מפורשות לאנשים שתחום עיסוקם רלוונטי לנושא זכויות אדם, לכן הם נמצאים בסכנת הפרה או פגיעה בזכויות אדם של אחרים (אנשים התלויים במעשיהם וחשופים להם). מדובר בין היתר במקצועות כמו שוטרים, עובדי שרות בתי הסוהר, חיילים וכוחות האו"ם, עובדים רפואיים, מורים, עובדים סוציאליים, עובדים מערביים במדינות בעולם השלישי, חוקרים, מדענים, חברי פרלמנט ועיתונאים. תוכניות החינוך הללו, מדגישות את העשייה המקצועית. כשבחרים במסגרת ההתייחסות הזו עלינו ליצור מודעות למורכבות ולמוחלטות של זכויות אדם שהינן אוניברסאליות ובלתי ניתנים לפשרה ופיצול.

# لماذا التثقيف في مجال حقوق الإنسان عموماً؟

كريستا كالتش

في حالة عدم إدراك أهميتها أو إذا لم يتم الدفاع عنها ... إن عدم التثقيف بحقوق الإنسان يرفع مستوى الخطر في أن يتم الرضا بانتهاكات حقوق الإنسان واستغلالها لتحقيق مصالح معينة وكذلك إساءة استخدامها” (زومر/شتيلماخر، 2009، 62). بالتالي، من المهم زيادة وعي الجهات الفاعلة الرئيسية (في العمليات التعليمية) بأهمية مفهوم حقوق الإنسان ودعمهم وتقويتهم في هذا الشأن. تكمن صعوبات التثقيف بحقوق الإنسان في النقاط التالية:

1. أن حقوق الإنسان، «معقدة للغاية».
2. أنها «مثيرة للجدل في تفسيرها».
3. أنها «نقدية». ويقصد فريتسشه بذلك - من ناحية - العلاقات الاجتماعية، ومن ناحية أخرى أيضاً السلوك الشخصي.

«حقوق الإنسان هي أمر نقدي: حيث ينشأ عن حقوق الإنسان بالضرورة انتقاد موجه إلى الأوضاع والسلوكيات والهياكل والثقافات والأيدولوجيات، مما يحول دون احترام، حماية وتطوير حقوق الإنسان بما تحمل من مبادئ تقرير المصير وعدم التمييز... إن كلمة نقدي تعني أيضاً نقد الذات: فكل فرد مسئول عن احترام حقوق الإنسان وهذا يعني أيضاً: المسؤولية على احترام حقوق جميع الأشخاص الآخرين! لذلك أضع الشخصية النقدية لحقوق الإنسان تحت مظلة الصفات الثلاث للصعوبات المذكورة آنفاً، لأن هذا النقد يؤدي إلى المقاومة والدفاع عن أولئك الذين يشعرون بأنهم مهددون في امتيازاتهم أو تفوقهم المفترض.» (فريتسشه، 2013، 8)

هذا البيان يجعل من الواضح جداً أنه يمكن - وخاصة في سياق عروض التثقيف في مجال حقوق الإنسان التي تستهدف الناس في سياقاتهم المهنية - تطوير مجموعة كبيرة من نقاط الاتصال الحالية بحيث يكون - في رأيي - توجيه المسار بشأن التثقيف ذات المنحى التاريخي السياسي في مجال حقوق الإنسان غير ضروري ولا مستحسناً. من خلال هذا التثقيف في مجال حقوق الإنسان يصبح المرء بسرعة في خطر دعم تقنيات التعقيم واستراتيجيات التلافي، وأن يحول دون التناول النقدي لأهمية حقوق الإنسان في الممارسة المهنية الشخصية. بل إنه من المستحسن على الأرجح فتح طرق وصول إلى (التثقيف) في مجال حقوق الإنسان أمام جميع مجموعات التعلم، تلك الطرق التي تولد مشاركة داخلية وتدعو إلى وجود ارتباطات خاصة بهذا الموضوع.

مجالات النشاط التي تنشأ عن ذلك في المجتمع العالمي المتعدد متنوعة. بالتالي يتم دائماً تحديد إطار مرجعي حالي يمكن تطويره في ضوء الوعي بالأدوار (المهنية) ذات الصلة للمشاركين المستهدفين في عرض التثقيف. تتسم حقوق الإنسان على كونها «نقدية» مما يتيح إمكانية الاستفادة بشكل بناء من التثقيف في مجال حقوق الإنسان من خلال استغلاله للشخصية النقدية لحقوق الإنسان والدعوة إلى فحص عمليات اجتماعية والتأمل في التصرف الشخصي (المهني على وجه الخصوص). تقدم حقوق الإنسان - بوصفها مفهوماً غير مكتمل وشامل وغير قابل للتجزئة - إطاراً مرجعياً جيداً لعملية مستمرة من المفاوضات بشأن تشكيل تعايش يحترم مبدأ المساواة بين جميع الناس.

«كيف ينبغي للمعلمين أن يقوموا بتعليم التلاميذ حقوق الإنسان في حين يفتقرون هم أنفسهم إلى الوعي بحقوق الإنسان؟ (سؤال من اجتماع الخبراء لإنجاز مشروع شبكة المعلمين)

«إذا كان الاهتمام والصلة بهذا الأمر غير موجودين، يجب إبراز أهميته من خلال مجهود تربوي خاص. ماذا تعني حقوق الإنسان بشكل فعلي للحياة الخاصة وماذا يحدث إذا لم تكن موجودة؟ لذلك فإن التربية على حقوق الإنسان بصورة ذات منحنى سياسي وتاريخي هي أمر مفيد لأنها يمكن أن تبين ما الذي استطاعت حقوق الإنسان أن تحققه حتى الآن لحماية الناس وما الذي حدث للناس عندما كانت حقوق الإنسان ما تزال ضعيفة وعاجزة إلى حد كبير وكيف ظلت أشكال حماية حقوق الإنسان التي تم تحقيقها في كل مرة هشة. إن الأمر يتعلق أيضاً بتذكر سياق منسي إلى حد ما في مجتمعنا ويتعلق بتجارب الظلم وحماية حقوق الإنسان.» (فريتسشه، 2013)

كيف يخوض المرء في موضوع حقوق الإنسان؟ كيف يتم خلق دافع للاهتمام بحقوق الإنسان؟ يبدو أن هذه الأسئلة تدخل بشكل قوي وثابت ضمن النقاش حول تعليم حقوق الإنسان. مما تجدر ملاحظته أن هناك شكاً - محل تساؤل بصورة نادرة - في إمكانية تحفيز الناس للاهتمام بحقوق الإنسان. من الناحيتين النظرية والعملية يمكن التعرف على إطارين مرجعيين يتم اختيارهما لتحفيز الناس على الانشغال بحقوق الإنسان: يتم تضمين تعليم حقوق الإنسان في التعليم التاريخي السياسي أو يتم الانطلاق من تأثر المعنيين الذين يدرك/يخطط المرء لأن يكونوا معرضين بشكل كبير للغاية للمعاناة من انتهاكات حقوق الإنسان. عندئذ يتم وضع العروض التي تستهدف المعنيين بوصفهم متضررين كتشجيع (تمكين) للمشاركين على أن يدركوا حقوقهم وكذلك حقهم في الكفاح للحصول على هذه الحقوق. إن الجهود التعليمية التي تستهدف جمهوراً عاماً من خلال نهج يميل إلى الوقائية لتعليم حقوق الإنسان، يمكن في كثير من الأحيان أن تسترشد بفكرة أن الضرر (بمعنى التوعية بمنظور الشخص الذي يعاني من انتهاك حقوق الإنسان) يوفر مدخلاً جيداً ويعتبر ملائماً للغاية لخلق حافز للانشغال بحقوق الإنسان والدفاع عنها.

تختار الجهود التعليمية المدفوعة من قبل الأمم المتحدة والتي بدأتها منظمة اليونسكو مدخلاً أوسع بعض الشيء. تم الاعتراف بالحاجة إلى تعليم حقوق الإنسان من قبل الأمم المتحدة في منتصف التسعينات. تمثل هدف «عقد الأمم المتحدة للتثقيف في مجال حقوق الإنسان» الذي بدأ في عام 1995 وكذلك «البرنامج العالمي للتثقيف في مجال حقوق الإنسان» الذي انطلق في عام 2005 في «الاعتراف بمفهوم حقوق الإنسان والمساعدة في حصوله على القبول». يتم تحديد مجموعتين مستهدفتين على وجه الخصوص كأطراف معنية بهذه الجهود

من ناحية الفئات المذكورة أعلاه التي تعتبر عرضة لخطر وقوع ضحايا لانتهاكات حقوق الإنسان. ومن ناحية أخرى يتم الإشارة صراحة إلى الفئات المهنية التي تباشر بدرجة معينة مهام ذات صلة بحقوق الإنسان، ولذا فهم في خطر أن يُهددوا أو يُنتهكوا بأنفسهم الحقوق الإنسانية للآخرين من خلال أفعالهم (الأشخاص المرتبطون والمتأثرون بأفعالهم). تشمل هذه الفئات ضمن ما تشمل الفئات المهنية التالية: ضباط الشرطة وضباط السجون والجنود وأفراد عمليات حفظ السلام التابعين للأمم المتحدة والعاملين في المجال الطبي والمدرسين والأخصائيين الاجتماعيين والعاملين في مجال التنمية وعلماء الطبيعة والبرلمانيين والصحفيين. في هذا السياق، يتم التركيز على الدور المهني وصياغة اتجاه العروض التعليمية وفقاً لذلك عند اختيار هذا الإطار المرجعي يمكن ويجب أن يتعلق الأمر في الأساس بإدراك تعقيد وحيثيات حقوق الإنسان التي تعترف بالمساواة بين جميع الناس بصورة شاملة وغير قابلة للتجزئة. هذا ما صاغه بالفعل في عام 2002 الأستاذ الدكتور بيتر فريتسشه الحائز على كرسي أستاذية اليونسكو لحقوق الإنسان بجامعة ماجديبورج: «لا يكون لحقوق الإنسان أي تأثير إذا كانت غير معروفة أو







لماذا التثقيف لحقوق الإنسان عموماً؟

מדוע חינוך לזכויות אדם?

יישום של עקרונות זכויות האדם במסגרות חינוכיות בכלל ובבתי ספר בפרט מציב אתגר משמעותי למערכת החינוך המודרנית. בתוך האתגר הזה מורים מהווים ציר משמעותי הן ביישום העקרונות והן כאשר מתעוררים קונפליקטים בהקשר זה. חוברת זו מציעה מסגרת תיאורטית וכן כלים מעשיים המאפשרים התמודדות עם אתגר זה. המסגרת התיאורטית והכלים המוצעים כאן פותחו במסגרת פרויקט בשם "זכויות אדם וחינוך אלטרנטיבי - רשת מורים".

הבחינה של החינוך לזכויות האדם, דווקא בתוך מסגרות חינוכיות אלטרנטיביות, הציף את המתח בין התוכן החינוכי של זכויות האדם לבין אופן היישום של זכויות אדם בהתנהלות היומיומית בתוך המבנה ההיררכי של מערכת החינוך ובתי הספר. חוברת זו מציעה מסגרת רעיונית "חלון לזכויות אדם למחנך" המאפשרת למורים ומחנכים בבתי ספר מסוגים מגוונים לבחון את מתח הזה ביחס למציאות העשייה החינוכית שלהם, כמו גם לנסות לייצר תשובות המתאימות לקונטקסט בתוכו הם פועלים.

בפתח החוברת אנו עוסקים בשאלה "מדוע צוותים חינוכיים צריכים לעסוק בנושא זכויות האדם?" ומציגים את הגישות המרכזיות בתחום. לאחר מכן מוצג הכלי "חלון לזכויות אדם למחנך" הן מבחינה תיאורטית- ביחס להצהרה לכל באי עולם בדבר זכויות האדם והן ככלי מעשי לשימוש בעבודה עם צוותים חינוכיים. יחד עם הכלי אנו מציעים פעילויות שניתן לערוך עם צוותי מורים בנושא זכויות אדם. כמו כן, השאלות התיאורטיות מאחורי הכלי מורחבות בשני מאמרים של חברי צוות המומחים של הפרויקט. החלק האחרון של החוברת עוסק בהקשר הבין תרבותי בו נערך הפרויקט. לאחר תיאור קצר של הפרויקט והשותפים, אנו מציעים מספר תובנות שראוי ליישם במסגרות מעין אלו וכן הצעות לפעילויות.

אנו מודים לקרן פורום העתיד גרמניה-ישראל על התמיכה בפרויקט. כמו כן תודתנו נתונה לצוות המומחים איברהים אבו אל היגיא, יוסוף ג'בארין, סבינה ווילה, מונה תופחה, יעל ליכטמן, פרופי אסטריד מסרשמידט, פרופי ויקטור פרידמן, כריסטה קאלטש ורולה שומר. תודה מיוחדת שלוחה למורי בית הספר הפתוח בפרנקפורט ובית הספר מאסאר בנצרת על השתתפותם ותרומתם לפרויקט.



## المقدمة

تطبيق مبادئ حقوق الإنسان في الأطر التربوية التعليمية يضع تحدياً كبيراً أمام نظام التعليم الحديث. يقترح هذا الكتيب إطاراً نظرياً وأدوات عملية تساعد على التعامل مع هذه التحديات وتخطيها بشكل ناجح.

إن دراسة موضوع التربية بكل ما يتعلق بحقوق الإنسان، لا سيما في إطار تعليم التربية البديلة موهت التوتر بين المضمون التربوي لحقوق الإنسان وبين طريقة تطبيق هذه الحقوق، في ظل المجريات الحياتية اليومية داخل السلم الهرمي بين مؤسسات التربية والتعليم والمدارس. الإطار النظري والأدوات المقترحة تفتح مشروع باسم "حقوق الإنسان والتربية البديلة - شبكة المعلمين"، التي تسمح للمعلمين والمربين في المدارس لدراسة أنواع مختلفة من الواقع التي تؤكد المساعي التعليمية، فضلاً عن محاولة إنتاج الاستجابات المناسبة للسياق الذي يعملون فيه.

في بداية الكتيب نناقش السؤال التالي: "لماذا تحتاج الفرق التعليمية إلى دراسة موضوع حقوق الإنسان؟" ويتم عرض التوجهات الأساسية في هذا المجال. بعد ذلك يتم عرض مفاهيم "نافذة المرئي على حقوق الإنسان" التي تمكن المرين والمعلمين في مدارس مختلفة فحص هذا التوتر نسبة لما هو في الواقع العملي التربوي، كذلك محاولة البحث عن إجابات تلاءم الأطر التي يعملون فيها ونشاطات ممكنة للتطبيق.

أخيراً وليس آخراً، نتقدم بالشكر والعرفان لكل من: منظمة عتيد لدعمها للمشروع، معلمي المدرسة المفتوحة فرانك فورت ومعلمي مدرسة مسار من الناصرة وذلك على اشتراكهم وتعاونهم الفعال. ونخص بالشكر أيضاً فريق المختصين المشترك في المشروع.



التثقيف لحقوق الإنسان، ليس مادة  
تدرّس في المدارس أو موضوعًا نتعامل  
معه في حياتنا اليومية. يعطي هذا  
المسار من خلاله أدوات أساسية لحياة  
آمنة ومحترمة.

كوفي عنان، رئيس الأمم المتحدة، 1997-2001

החינוך, לזכויות אדם איננו שיעור  
הנלמד בבית הספר או נושא אשר  
עוסקים בו במשך יום אחד ובזה  
הוא מסתכם. זהו תהליך שבמהלכו  
מקנים כלים בסיסיים לחיים  
בביטחון וכבוד.

קופי אנאן, מזכ"ל האו"ם, 1997-2001

# תוכן העניינים

מבוא / נעמי פרידמן סוקולר ומרון מנדל	09	
מדוע חינוך לזכויות אדם? / קריסטה קאלטש	13	1
”חלון לזכויות אדם עבור המחנך“: כלי לפיתוח חינוך לזכויות אדם בבית הספר / נעמי פרידמן-סוקולר וויקטור פרידמן	17	2
א. הצעות לפעילות בנושא זכויות אדם לצוותי מורים	27	
ב. היבטים ב”חלון זכויות האדם” I : המתח בין תוכן ומבנה/ קריסטה קאלטש	35	
ג. היבטים ב”חלון זכויות האדם” II : המתח בין חוקים ליחסים/ איברהים אבו אל היגיא	39	
פרויקט רב תרבותי בתחום זכויות האדם	42	3
א. בחירת התכנים ובניית פרויקט בהקשר רב תרבותי / מרון מנדל	45	
ב. אודות הפרויקט והשותפים	47	
ג. הצעות לפעילות במפגש בין תרבותי	53	
דף גמרא לפעילות	56	
תמונות מהמפגשים בנצרת ופרנקפורט	58	
רשימת מקורות	60	

# المحتويات

المقدمة	08	
لماذا التثقيف لحقوق الإنسان؟ “كريستا كالتش”	12	1
”مقدمة لنافذة المعلمين على حقوق الإنسان“: أداة لتطوير التربية في مجال حقوق الإنسان في المدرسة “نعمه فريدمان- سوكولر و فيكتور فريدمان“	16	2
أ اقتراحات لفعاليات بموضوع حقوق الإنسان لفرق المعلمين		
ب جوانب ب «نافذة حقوق الانسان»	26	
1: التوتر بين الفحوى والمبنى “كريستا كالتش“	34	
2: التوتر بين القوانين والعلاقات “ابراهيم ابو الهيجا“	38	
مشروع متعدد الثقافات بمجال حقوق الأناسان	42	3
أ حول المشروع والمشاركين	44	
ب اختيار الفحوى وبناء المشروع بنمط متعدد الثقافات “مارون ماندل“	46	
ج اقتراحات لفعاليات بين ثقافية	52	
ورقة جامرا للنشاطات.	56	
صور ضمن لقاءات في الناصرة وفرانك فورت.	58	
المصادر	60	

# ברכת קרן פורום העתיד גרמניה-ישראל

הפרויקט „זכויות אדם וחינוך אלטרנטיבי- רשת מורים” עסק במשך שלוש שנים בנושא מהותי ורלוונטי ביותר. המרכז החינוכי ע"ש אנה פרנק ומאסאר מרכז לחינוך נטלו על עצמם משימה חשובה בכך שהציבו במרכז הפרויקט את השאלה: כיצד ניתן לטפח תרבות בית ספרית, אשר שומרת ומחנכת לערכי הדמוקרטיה? בפרויקט השתתפו מורים מישראל ומגרמניה והוא לווה על ידי צוות חוקרים, אשר תוצאות עבודתם מוצגות בחוברת זו.

הפרויקט חיבר בין ארגונים ובתי ספר אשר מתמודדים עם אתגרים דומים ומוכנים לנסות גישות חדשות על מנת לשפר את סביבת הלמידה. המורים הכירו במהלך הפרויקט את הגישות החינוכיות של הארגונים השותפים, החליפו דעות ולמדו באופן זה כיצד הם יכולים לשפר את אופן עבודתם. התוצאה של התהליך אינה מסתכמת רק בהבנה כי בתי ספר בגרמניה וישראל עומדים בפני בעיות דומות, אלא נותנת כלים להתמודדות עם בעיות אלו. הגישות המובאות בחוברת זו מציעות אפשרויות לעיסוק בנושא החינוך לזכויות אדם למגוון בתי ספר וארגונים חינוכיים בשתי המדינות.

קרן פורום העתיד גרמניה-ישראל תומכת באנשים משתי המדינות, אשר עובדים יחדיו בפרויקטים משותפים, המתמודדים עם אתגרים בשתי החברות והמקדמים את יחסי ישראל-גרמניה. כך היא מבקשת לתרום ליצירה ולפיתוח של יחסים בין ארגונים אזרחיים. פרויקט זה מראה באופן מוצלח את האפשרויות הפתוחות בתחום זה. העובדה כי הפרויקט התפתח לשותפות ארוכת טווח בין הארגונים היא עבורנו הוכחה נוספת להצלחתו.

לצד החלפת הידע המקצועי ושיתוף הפעולה בין הצוותים התקיימו במהלך הפרויקט גם אין ספור מפגשים אישיים. השפעתם ארוכת הטווח תמשיך גם לאחר סיומו. אני רוצה להביע את תודתי לכל המעורבים והמשתתפים ממרכז אנה פרנק, מאסאר מרכז לחינוך וכן ארגונים נוספים, אשר בזכות המעורבות, הפתיחות והיכולות המקצועיות שלהם תרמו להצלחת הפרויקט. העובדה כי לאחר שלוש שנים של עבודה משותפת עולות שאלות חדשות היא עבורי עדות נוספת להצלחת הפרויקט.

ד"ר אנדראס אברהרדט  
מנכ"ל קרן פורום העתיד גרמניה-ישראל

# ترحيب مؤسسة عتيد ألمانيا- إسرائيل

إن مشروع « حقوق الإنسان والتعليم البديل- شبكة المعلمين »، هو بحث تمّ إجراؤه خلال 3 سنوات بموضوع جوهري وفي غاية من الأهمية. ستجد في هذا الكتيب نتيجة عمل تعاوني ما بين أنا فرانك ومسار، مراكز التربية والتعليم. جمع هذا العمل التعاوني معلمين من دولتي إسرائيل وألمانيا للبحث ولإيجاد إجابة للسؤال الذي كان بمثابة محور البحث ألا وهو: كيف من الممكن تعزيز ثقافة المدرسة، التي تعلم وتحافظ على القيم الديمقراطية. جدير بالذكر أن المشروع أقيم بمرافقة فريق من الباحثين.

أتاح المشروع إمكانية التواصل بين منظمين ومدرستين تتعاملان مع تحديات متشابهة، مدارس جاهزة لتجربة توجهات جديدة وممكنة بهدف تطوير البيئة التعليمية السائدة. نتيجة لهذا التواصل قام المعلمون المشتركون في المشروع بالانكشاف على التوجهات التربوية المشتركة لكلتا المنظمتين، كما وقاموا بتبادل المعرفة، وبهذا فقد تعلموا كيفية التحسين والتطوير من أدائهم في عملية التربية والتعليم. إن هذا العمل يزودنا بأدوات للتعامل مع التحديات التي تواجهها كلتا المدرستان التي من الممكن استخدامها لمواجهة تحديات متشابهة. يقدم لنا أيضا الكتيب توجهات تقترح إمكانيات للعمل بموضوع التربية لحقوق الإنسان تناسب مدارس ومنظمات من كلتا الدولتين.

مؤسسة منتدي عتيد ألمانيا-إسرائيل تدعم الأشخاص الذين يقومون بالأعمال التعاونية، العاملين على تطوير العلاقات الإسرائيلية الألمانية. كما وتسعى لتطوير الجانب الإبداعي بين منظمات المجتمع المدني. إن هذا المشروع هو انعكاس لتحقيق نجاح هذا الهدف. حقيقة أن المشروع تطوّر بعمل تعاوني طويل الأمد، وهو إثبات آخر لنجاحنا. أما من ناحية تبادل الخبرة المهنية والعمل التعاوني بين فرق المعلمين، فقد أقيمت فيما بينهم عدة لقاءات شخصية لا يمكن إحصاؤها. إن تأثير المعلمين طويل الأمد سيستمر أيضا حتى بعد انتهاء المشروع.

أتوجهه بالشكر والعرفان لكل من القائمين على المشروع والمشاركين سواء كانوا من مسار أو أنا فرانك على تفانيهم وعطائهم الدؤوب الذين لم يبخلوا من جهدهم وخبراتهم القيمة مساهمين في إنجاح المشروع.

د. اندراس ابراهرديت  
مديرة مؤسسة منتدي عتيد ألمانيا-إسرائيل



حقوق الانسان في التعليم:  
إطار نظري وآليات عمل

זכויות אדם בחינוך:  
בית הספר כזירה  
רב מימדית  
מסגרת תיאורטית  
וכלים מעשיים



stiftung  
deutsch-israelisches  
zukunftsforum  
**עתיד**  
ז'קונפט  
קרן  
פורום העתיד  
גרמניה-ישראל

مشروع " حقوق الإنسان والتربية البديلة- شبكة المعلمين"، ممول من قبل صندوق منتدى عتيد.  
المشروع بالتعاون مع المدرسة المفتوحة – فرانك فورت.

הפרויקט "זכויות אדם וחינוך אלטרנטיבי – רשת מורים" מומן על ידי קרן פורום העתיד גרמניה-ישראל.  
הוא נערך בשיתוף פעולה עם בית הספר הפתוח בפרנקפורט.

حقوق الانسان في التعليم:  
إطار نظري وآليات عمل

זכויות אדם בחינוך:  
בית הספר כזירה  
רב מימדית  
מסגרת תיאורטית  
וכלים מעשיים