

مقدّمة

- أنا، الآخر وما بينهما- نظرة وجدائيّة شعوريّة
- قوميات وطوائف في دولة إسرائيل
- العلاقات بين اليهود والعرب
- البعد بين المركز والضواحي
- نظرة المجتمع للأشخاص ذوي الاحتياجات الخاصّة
- نظرة المجتمع لأشخاص ذوي ميول جنسيّة مختلفة
- آخر الكلام

أنا، الآخر وما بينهما - نظرة وجدانية شعورية

يضع المصطلح "الآخر هو أنا" أمرين هاميين في قلب النظرة التربوية: الآخر وأنا. ولكن في اعتقادنا أنّ هذا المصطلح يخفي في داخله ثلاث مركبات: الآخر، أنا وما بينهما، ويتضمن تحديًا بالنسبة لمكانة العلاقات المتعلقة بتطور الإنسان، في عملية رعايته، تطوره الاجتماعي والشخصي، وتأثير هذه المتغيرات على العملية التربوية.

أساس النظرة للآخر مرتبطة بنظرتنا للاختلاف. فحسب نظرية التحليل النفسي، ينظر هذا المصطلح للاختلاف القائم في عالم النفس لكل واحد منا. هناك مركبات عديدة في خبايا النفس البشرية نعرف قسمًا منها ونتقبلها، وبالنسبة لمركبات أخرى نشعر بالاختلاف أحيانًا وبالغربة أحيانًا أخرى. ويبرز الاختلاف الداخلي بين الأنا والآخر عند كل فرد في لقاءه مع الآخر. المقصد هنا هو التمثيل الداخلي للفرد عند لقاءه بمن يعرفه ولا يعرفه، والمشاعر التي يوقظها هذا اللقاء. اللقاء الشخصي مع الآخر هو لقاء مع الاختلاف الداخلي والخارجي.

تطرق "لفينس" في كتاباته للعلاقات بين الأنا والآخر، ويقول إنّ التفكير الغربي يعتمد على الأنا وعلى عالمه الشخصي الذي يحدده لنفسه. يقترح "لفينس" نوعًا آخر للتفكير يعتمد على تقديم الأخلاق والمسؤولية تجاه الآخر. الآخر، هو إنسان وليس أداة. في اللقاء مع الآخر يحاول الإنسان وضع الآخر في قالب عالمه الخاص، ومعرفة شخصية الآخر تتأتى عن طريق معرفة الإنسان لشخصيته هو. إدخال الآخر - ليس الأنا - إلى عالم الإدراك، يُطلق عليه لفينس اسم "نفس الشيء". وترتكز عملية التشبيه الإدراكي بشكل طبيعي على إعطاء الأقدمية للتصور الذاتي للشخص قبل تصور الآخر، كقاعدة لتصور العالم الذي يبينه الإنسان لنفسه (بن فاضي، 2008).

رأى "بوبر" أنّ الإنسان المعاصر قد انبهر بالإحساس الذي يضيفه عليه الشعور بتعظيم الذات، وفهم أنّ هذا الشعور يأتي على حساب محبة الإنسان. يفصل "بوبر" بين علاقة الأنا - أنت وعلاقة الأنا - الغريب.

تجربة الأنا - أنت هي تجربة اللقاء الشخصي الذي تدفعه الإرادة في لقاء الآخر كإنسان، في الوقت ذاته يكون اللقاء بين الأنا - الغريب تدفعه الإرادة في أن أكون مختلفًا عن الآخر متميزًا بنفسه. الغريب، معناه تحويل كل ما يصادفني إلى أداة لا قيمة لها، وتحدد قيمتها حسب التصورات التي أعطيت من قبل الأنا. يخشى "بوبر" أن يكون هذا الأمر مميّزًا لمجتمع مقارن، شكّاك، منافس ويؤدي إلى نفور متبادل (أفنون، 2008).

تساعدنا هذه المصطلحات على فهم التوتّر الطبيعي القائم بين الأنا والآخر، في كلّ دائرة علاقات بين الأنا والآخر هنالك مجازفة و فرصة.

المجازفة موجودة في تعاملنا مع الآخر من خلال إعطاء الأقدمية، والتي يمكن أن لا تكون معروفة لدينا. الفرصة موجودة في التعامل مع الآخر كوحدة إنسانية كاملة، كإنسان. "الآخر هو أنا" يمثل استقلالية الطفل وتطوره، الذي يرى مقابله الآخر، ومن خلال تجسيد قدراته، تعاضم قدرته على رؤية الآخر كإنسان صاحب حياة كاملة خاصة به.

تصادفنا في حياتنا اليومية الكثير من صور العلاقات: العائلية، الصداقة، علاقات العمل، العلاقات مع الجيران وغيرها. تحظى هذه العلاقات في عالم التربية بمكان خاص مميّز ومركزي في تطور الطفل، وهناك من يرى في التعليم تجسيدًا لهذه العلاقات (Forrester, 2005). هذه النظرية تشدد على دور المعلم التربوي - الاجتماعي في تطور الطفل وتقديمه، وحسب هذه النظرية، علينا رؤية الطفل الموجود في كلّ تلميذ بكلّ جوانب حياته. على المعلم تقع مسؤولية تطور التلميذ وتجسيده كإنسان. حيث يشعر التلميذ بشكل شخصي بقدرات المعلم على احتوائه بصفاته الخاصة،

باحياجاته، بمواقفه وصعوباته، وبمضى معه نحو تطوره. وهذا الأمر، الذي مرّ به التلميذ وذوّته في داخله، في إطار التربية من أمور العلاقة بين الأنا- أنت من خلال علاقته مع معلّمه، يحوّل بالنسبة إليه إلى أمر داخليّ في النظر إلى الآخر كإنسان، وعليه فإننا نتكلّم عن أمرين اثنين مهمّين لتطوّر الإنسان كفرد في المجتمع: الأول، رؤية الآخر كإنسان، والثاني الانتقال من رؤية الفرد الذي يصبو إلى تحقيق ذاته، إلى فرد يسعى إلى تحقيق ذاته كجزء من المجتمع.

"نودينكس" (Noddings, 2002) طوّرت مصطلح "حكمة المحافظة" (ethics of care) في مجال التربية وقالت إنّ عمل التربية والتعليم يستند إلى "حكمة المحافظة" على الآخر. وحسبها فإنّ علاقات الاهتمام بين المعلّم والتلميذ هي أساس المنظومة الاجتماعية.

يمكن قياس "حكمة المحافظة" حسب "نودينكس" في الحياة اليومية حسب العلاقات بين شخصيّتين: المعلّم والتلميذ، ولكن اختيار تطوير هذه النظرية كقيمة تعني خلق جوّ تربويّ جيّد للمحافظة على الآخر. لا يُقصد هنا قدرات خاصّة لفرد معيّن، إنّما التزام قيميّ- أخلاقيّ لمسلّك تربويّ. "الآخر هو أنا" يعرض الروح والطريق، للتطوّر الشخصي للفرد داخل مجتمع أخلاقيّ وإنسانيّ.

التعددية: قوميات وطوائف في دولة إسرائيل

يمتاز المجتمع الإسرائيلي بالتعددية، وهو عبارة عن تركيبة من مجموعات وقوميات ذات علاقات تبادلية، التي تتناوب بين القبول والرفض، بين الاحتواء والصد، بين التعاون والإنتاج المتبادل، وبين الابتعاد وإبراز الحواجز للتأثير الثقافي وغيرها. التنوع الثقافي، اللغوي والاجتماعي يخلق خطوطاً للتقسيم الفعال الذي يدور حول الأصل القومي والطائفي، ويبدو جلياً في النسيج الاجتماعي، الثقافي والسياسي (كوف، 2000).

يمتاز المجتمع الإسرائيلي بأنه مجتمع يحوي أوساطاً عديدة، ويحصل أحياناً كثيرة أن يصطدم الإخلاص في وسط معين لمجموعات مجتمعية قريبة منه، مع إخلاصه لمركز السلطة (هوروفيتس وليسك، 1990). وبالرغم من ذلك يجب أن نتميز بين المجموعات، والتي بالرغم من اختلافها مع المركز إلا أنها تتقبل الثقافة العامة، مع بعض الأسس التي لا تتنازل عنها (ليشم، 2003).

لهذا تضطر الدولة للتعامل مع ظواهر وأسئلة تتعلق بالفجوات والتنافر في المجتمع الإسرائيلي، وتتعلق بالهوية القومية، الإيديولوجية، الثقافة والطبقات. يمكن للمجتمع الإسرائيلي الذي تكوّن ثقافات مختلفة أن يختار بين طريقتين متباعتين في علاقته مع القوميات التي تكوّن: الأولى، هي تقبل واحتضان المطالب الثقافية للقوميات المختلفة، والثانية، هي محاولة دمج وتدويت القوميات الثقافية داخل ثقافة الأكثرية في المجتمع بشكل تام أو جزئي. في إسرائيل تعتمد الدولة، في حالات معينة، التعامل مع سياسة تعدد الثقافات والتي تعترف بثقافات أوساط معينة إلى جانب ثقافة الأكثرية. العلاقات التبادلية بين المجموعات الثقافية في المجتمع، تعمل على تطوير قاعدة مشتركة بين هذه المجموعات، التي تسمح بانسجام ونظام اجتماعي معين، بالرغم من وجود اختلافات اجتماعية ومواقف خاصة تتميز بها الصراعات القائمة (ليشم، 2003). عند قيامنا بتحليل المجتمع الإسرائيلي، نجد هناك الكثير من المجموعات والقوميات: مجموعة من الأديان، والثقافات والهويات، ومجموعة من ذوي الاحتياجات الخاصة، ومجموعات في المركز والضواحي، وأخرى من ذوي الميول الجنسية المختلفة وغيرها...

وحتى نصل إلى فهم ماهية التوجه القيمي- التربوي لبرنامج "الأخر هو أنا"، يجب علينا تجهيز بنية تحتية تبحث في أسس وأصول هذه الصراعات، وما يميز أجزاء المجتمع الإسرائيلي، من خلال استعراض تطوّر هذه المجموعات واحتياجاتها لمجموعات أخرى، بالإضافة إلى انعكاس ذلك على المجتمع الإسرائيلي في القرن الحادي والعشرين.

العلاقات بين اليهود والعرب

الصراع اليهودي-العربي هو صراع قديم وعميق، يؤثّر على حياة القوميتين في دولة إسرائيل، وتمتد أصول هذا الصراع إلى تاريخ الحركة الصهيونية، إقامة الدولة، حرب الأيام الستة (1967) والانتفاضة الفلسطينية. حسب يوأف بيلد، 2000 فإنّ الصعوبة والتوتر موجودان في نصّ إعلان الاستقلال: "من جهة التزامها بالمحافظة على طبيعة الدولة كدولة يهودية، ومن جهة أخرى، التزامها بالديمقراطية والمساواة أمام القانون". يرى الباحثون أنّ العنصر اليهودي في الثقافة السياسية الإسرائيلية، أخذ بالصعود بينما يعاني العنصر العام-الديمقراطي من حالة تراجع. قامت دولة إسرائيل بتحديد خمسة حقوق أساسية للأقلية العربية فيها:

1. اللغة العربية ، لغة رسمية ثانية.
 2. تفعيل جهاز تربية وتعليم رسمي باللغة العربية، مع ملاءمة جزء من مضامينه بالأقلية العربية.
 3. المحافظة على النظام الشرعي للأقلية العربية، كلّ حسب دينه.
 4. الإعفاء من الخدمة العسكرية الإجبارية.
 5. الحقّ في تأسيس تنظيم سياسي، والمشاركة في المؤسسات المجتمعية.
- ومع ذلك لا يسمح القانون الإسرائيلي بالعمل البرلماني الذي يهدف إلى تغيير الطابع اليهودي للدولة، بالإضافة إلى ذلك لا يوجد للأقلية العربية حكم ذاتي مؤسّساتي حتّى في الأمور الدينية (سبان، 2002).
- العلاقات المعقّدة تجد لها تعبيراً في الاختلاف على الأسس الرئيسية بالنسبة لطبيعة ووجهة الدولة، وعلى الطريقة الصحيحة لوصف تاريخها والواقع الذي تعيشه (غيبزون، أبو ريا، 1999). لا تزال هناك شكوك متبادلة-أقسام كبيرة من اليهود- ترى في العرب أقلية غير مخلصه للدولة، وهناك من يؤمن أنّ على الدولة تجريد العرب من حقوقهم الأساسية. من جهة أخرى يرى العرب بدولة إسرائيل كدولة قامت على خراب مجتمعههم، وتشريد شعبهم، وتدمير ضدهم سياسة تمييز وقمع. هذه العلاقات تولّد التنافر، سوء الظنّ والتهديد المتبادل. يظهر أنّه بالرغم من توسيع دائرة اللقاءات اليهودية-العربية إلا أنّه لم يتغيّر التوجّه القائم على الفصل بين القوميتين، بالإضافة إلى زيادة مظاهر العداء بين الطرفين (شولوف وبرقان، 1993).

البعد بين المركز والضواحي

تعريف المصطلحات: ضواحي ومركز هي عملية مركبة ولا تدلّ بالضرورة على تعريف جغرافي، اقتصادي أو سياسي. وكما محاولة لتبسيط هذه المصطلحات تقترح "حنة كيم" هذه التعريفات: مركز هو المكان الذي تتواجد فيه القوة، التطور الاقتصادي، الهيمنة، الأملاك الاقتصادية وتتواصل مع مراكز القوة الأخرى.

الضواحي: هي المكان الذي لا توجد فيه كل ما ذكر سابقاً (كيم، 2003). الأشخاص في الضواحي ليسوا شركاء في القوة، رأس المال والسيطرة. وتتميز الضواحي بعدم مساواة في المدخولات، انتشار الفقر وتآكل الطبقة الوسطى.

في مقالة كتبها كاتس عام 2003 بعنوان "الضواحي ليست مكاناً فقط" يربط الكاتب مصطلح الضواحي بالعوامل التالية: البعد الجغرافي، نقص في الموارد التي تدفع للتطور الاجتماعي (مثلاً، التعليم والثقافة)، نقص في الأمور والحوادث الحياتية (مثل، معروف أنّ هجرة الشخص إلى مكان جديد تجعله يشعر بالضعف في بداية مشواره في منطقتة الجديدة)، نقص في الانتماء لأقليات فكرية أيديولوجية (مثل، ديانة أو مذهب)، أو الانتماء لأقلية تمارس نهج حياة مختلف وخاص (مثل، ميل جنسي يختلف عن الآخرين).

مسألة المركز والضواحي تؤثر بقوة على التمركز الاجتماعي وعلى عدم المساواة والفقر، الخصخصة التي حسنت أوضاع بعض الناس، أدت إلى تقليل الخدمات الاجتماعية، التعليم، الصحة وخدمات الرفاه الاجتماعي، عمقت وقوت الفجوات وأبرزت البعد بين المركز والضواحي.

وفي مقالة للكاتبه "نيللي مارك" عام 2008 بعنوان "هذا يحدث في الضواحي فقط" تلخص الكاتبة وتقول: "الحديث الذي يدور حول العلاقات التبادلية بين الضواحي والمركز هو جزء من النقاش الواسع، الذي يدور حول مستقبل جهاز التربية والتعليم الجماهيري، حول الصحة، حول جودة البيئة، حول الرفاه...".

نظرة المجتمع للأشخاص ذوي الاحتياجات الخاصة

حتى منتصف القرن العشرين شابه الأشخاص ذوي الاحتياجات الخاصة، الأشخاص الذين عاشوا في الضواحي. معظم هؤلاء لم يستطيعوا الحصول على عمل، عاشوا حياة فقر، وأكثرهم كانوا متسولين، وقد نظر إليهم المجتمع على أنهم متطفلين لا قيمة لهم.

منذ بداية سبعينات القرن الماضي، تدير حركات المعاقين في أنحاء العالم، صراعات قوية لا هوادة فيها وغير قابلة للتسوية، من أجل الحفاظ على حقوقهم وقدرتهم على التأقلم في المجتمع، مع الحفاظ على هويتهم الاجتماعية الخاصة (براك، 2008).

في تعريفات الرفاه في دولة إسرائيل هنالك تعريفات ومصطلحات تعرف الأشخاص ذوي الاحتياجات الخاصة ودور الدولة في رعايتهم: "الأشخاص الذين يعانون من نقص جسدي، نفسي أو عقلي دائم أو آبي ونتيجة له ينحصر أداء الشخص بشكل ملموس، في مجال واحد أو أكثر من مجالات الحياة الأساسية".

إعاقة الانسان تبين العلاقة التبادلية بين أداء الفرد وبين نظرة المجتمع إليه. " وزارة الرفاه الاجتماعي والخدمات الاجتماعية تعملان على دمج الأشخاص ذوي الاحتياجات الخاصة في مجالات العمل، السكن، المجتمع ولدفعهم للمشاركة المتساوية والفعالة في كل مجالات الحياة، من أجل تمكينهم من أن يحيوا حياتهم باستقلالية أكثر وباحترام، وذلك من خلال استخلاص كامل قدراتهم" (موقع وزارة الرفاه الاجتماعي والخدمات الاجتماعية).

بالرغم من مركزية قيمة المساواة في وثيقة الاستقلال إلا أن تعامل المؤسسات الرسمية وغيرها مع هذه الفئة من المواطنين، ذوي الاحتياجات الخاصة، تميزت لسنين عديدة بالكثير من عدم المساواة.

الكثير من القوانين كتبها المشرعون في مجال الأمن الاجتماعي ولكنها لم تصل حد التشريع، وأخرى لم تطبق، لذلك ظهرت الحاجة إلى سنّ قوانين تعنى بهذه الفئة من المواطنين. قانون "المساواة للأشخاص ذوي الإعاقة" (1998)، يحدد أساساً تتعلق بالعمل، القدرة على استعمال المواصلات العامة، مساواة، سكن بين الآخرين في المجتمعات، تطوير ثقافتهم وملء ساعات فراغهم، حقهم في التربية والتعليم العالي وغيرها...

يمكن للمجتمع تقبل ودمج الأشخاص ذوي الاحتياجات الخاصة عندما يتقبل اختلافهم، وعندما تشملهم الخدمات المجتمعية، عندما تكون المواصلات العامة والسكن متاحة لهم، عندما يتمكنون من الوصول إلى كافة الأمكنة، عندما يتقبلهم جهاز التربية والتعليم وأماكن العمل، عندما تكون النظرة إليهم في وسائل الإعلام المرئية، المسموعة والمقروءة إيجابية، لائقة ومنوعة (براك، 2008)

نظرة المجتمع للأشخاص ذوي الميول الجنسية المختلفة

عُرض إعلان الأمم المتحدة المتعلق بالأشخاص ذوي الميول الجنسية المختلفة والهوية الجنسية أمام الهيئة العامة للأمم المتحدة في العام 2008، ودلّ على تمهيد الطريق بصورة جدية في كل ما يتعلق بنظرة المجتمع للأشخاص ذوي الميول الجنسية المختلفة. في مضمون إعلان الأمم المتحدة هنالك تنديد واستنكار لكل مظاهر العنف، التحرش، التمييز، الخطر، إصاق وصمة عار، وملاحقة أي شخص، على أساس ميوله الجنسية أو هويته الجنسية.

مرت نظرة المجتمع للأشخاص ذوي الميول الجنسية المختلفة بدورات تاريخية عديدة: في الماضي نظر المجتمع إلى المثلية كإحرف، مرض نفسيّ وجناية، أدت في السابق إلى معارضة شديدة وملاحقة هؤلاء من قبل رجال القانون والمجتمع. في هذه الأيام هنالك تغيير في التوجّه الذي يرى في شرعية المثلية.

التغيير في نظرة المجتمع للأشخاص ذوي الميول الجنسية المختلفة ابتداءً في العقود الأخيرة من القرن العشرين، وتعود أسباب هذا التغيير إلى الصراع السياسي- الاجتماعي من أجل المساواة ومنع التمييز ضدهم، بالإضافة إلى وسائل الإعلام التي ساهمت في رفع درجة المعرفة لدى الآخرين وغيرها....

بالإضافة إلى ذلك هنالك قسم من القوانين في دولة إسرائيل تمنع التمييز ضد أي إنسان حسب ميوله الجنسية: قانون مساواة الفرص في العمل، قانون منع التمييز في المنتجات، في تقديم الخدمات والدخول إلى أماكن اللهو والأماكن العامة، قانون حقوق المريض وغيرها....

آخر الكلام

في مقالة كتبها "دانيال فيقرسكي" عام 2008 بعنوان "الآخر في التربية والتعليم" يخرج الكاتب ضدّ توجه العاملين في البحث عن مكان الآخر في المجتمع وفي التعليم، هذه العملية تبرز عملية الهدم في الإشارة إلى أناس أو أشخاص أو مجموعات كـ "آخرين". لأنّ هذه النظرة هي بمثابة إعطاء الشرعية برؤية إنسان على أنه أقلّ من إنسان كامل. أو من لديه شرعية أقلّ. هذه النظرة ترى أنّه يجب أن يسلك التعليم مسلكاً يكون فيه التحديد أو الإشارة إلى أشخاص كـ "آخرين" غير مسموح بتأناً وممنوع.

"فيقرسكي"، الذي يعارض هذه النظرية، يرى أنّ اللقاء مع الآخر، بكونه آخر، يمكن أن يكون تجربة إيجابية، تجربة مصحّحة أبدية. هذه المعرفة يمكنها أن تغني المحاولات في تطوير النقاشات الإيجابية بغضّ النظر عن التقسيمات الجماعية. توسيع المعرفة المتعلقة بتعقيدات حالة الإنسان. وبالنسبة لرحلات التربية، يمكن لهذه المعرفة أن تحدّد وتقوّي شعورهم المرهف، تشدّ انتباههم وتغيّر طرق عملهم وتوجههم للآخر - لمجموعات مختلفة، لوظائف مختلفة، لقدرات مختلفة. والأهم من ذلك يمكن للمعرفة أن تساهم وتساعد رحلات التربية والمجتمع بشكل عام في تطوير توجهات اجتماعية ونفسية تجاه أنفسهم وتجاه الآخرين، وبالتالي يمكنها تشجيع التفاهم والتطوّر على مدى أعوام عديدة. الخطوة والإجراء القيميّ "الآخر هو أنا" يدعو إلى إجراء حوار ولمسة إنسانية، أطر حياتية مشتركة وطرق للتعامل مع ملف الاختلاف وتركيبه الفسيفساء البشرية في المجتمع الإسرائيليّ. هدفها إشعال فتيل المعرفة لدى الفرد بالنسبة لمعرفته لنفسه، للآخر والصراع بين المجموعات، وتحسين قدرة التعامل مع أوضاع تصادمية (شولوف وبران، 1993). وتهدف أيضاً إلى إجراء حوارٍ يستند إلى الاعتراف، التقبّل، الاحتواء، المشاركة والتناسق بدل الابتعاد، الغربة، التفرقة، أفكار مسبقة وعلاقات تناسبية.

نهج هذه المسيرة هو نهج منفتح، يعترف بشرعية بناء القيم الجماعية في داخل النسيج القوميّ المشترك. (كوف، 2000). وذلك أيماناً منها بأنّ هذا النهج سيكون مستقبلاً المحسّر بين فجوات كثيرة يمتاز بها المجتمع الإسرائيليّ. في التربية للانفتاح من المهمّ إيجاد مساحة مشتركة للحوار، للعلاقات المتبادلة وللتفاوض بين مجموعات ثقافية مختلفة (عيرام، 1999). انتهى عهد المتعثرين، والآن يبدأ الحديث بين الإسرائيليين الجدد، حديث بين المجموعات، حديث دون حواجز. هذه ساعة الحوار (أوحانا، 1998).

ביבליוגרפיה:

- אבנון, ד' (2008). "הדיאלוג הבובריאני: מפגשים אישיים, לימוד אנושי". בתוך: נ' אלוני, **דיאלוגים מעצימים בחינוך ההומניסטי**. סדרת קו אדם, בני ברק: הקיבוץ המאוחד. עמ' 143 – 156.
- אוחנה, ד' (1998). **הישראלים האחרונים**. הקיבוץ המאוחד.
- אייזנשטדט, ש"נ (1984). **כיוונים חדשים בחקר הבעיה העדתית**. ירושלים: מחקר מכון ירושלים לחקר ישראל, 8.
- בן-פזי, ח' (2008). "הדיאלוג הלוינסקי: בין אדם לאחר, בין כבוד לאחריות". בתוך: נ' אלוני, **דיאלוגים מעצימים בחינוך ההומניסטי**. סדרת קו אדם. בני ברק: הקיבוץ המאוחד. עמ' 259 – 280.
- בן סירא, ז' (1998). **הזדהות מנוכרת בחברה הישראלית היהודית**. ירושלים: מאגנס.
- בן רפאל, א' (2001). **זהויות יהודיות, תשובות חכמי ישראל לבן גוריון**. מרכז מורשת בן גוריון, עמ' 61 – 80.
- ברק, ד' (2008). "שילוב בחינוך ובידוד חברתי". בתוך: י' כ"ץ, ז' דגני, ות' גרוס. **אי-כאן, שפה זהות מקום**. בני ברק: הקיבוץ המאוחד. עמ' 115 – 125.
- גביוון, ר' ואבו ריא, ע' (1999). **השסע היהודי ערבי בישראל – מאפיינים ואתגרים**. ירושלים: המכון הישראלי לדמוקרטיה..
- הורוביץ, ד' וליסק, מ' (1990). **מצוקות באוטופיה: ישראל – חברה בעומס-יתר**. תל אביב: עם עובד.
- ינאי, נ' ברקוביץ, נ' דהאן-כלב, ה' (2005). **נשים בדרום – מרחב, פריפריה, מגדר**. מכון בן גוריון, אוניברסיטת בן גוריון.
- כהן, א' (2006). **יהודים לא יהודים: זהות יהודית וישראלית ואתגר הרחבת הלאום היהודי בישראל**. ירושלים: מכון שלום הרטמן, אוניברסיטת בר אילן וכתר. עמ' 113 – 125.
- כ"ץ, י' (2008). "פריפריה היא לא רק מקום". בתוך: י' כ"ץ, ז' דגניות' גרוס. **אי-כאן, שפה זהות מקום**. בני ברק: הקיבוץ המאוחד. עמ' 50 – 59.

- ליבמן, י' (1990). **להיות ביחד, יחסי דתיים חילוניים בחברה הישראלית**. ירושלים: כתר.
- מלמד-כהן, ר' (1997). **הילד החריג והחינוך המיוחד על-פי מקורות ביהדות**. ירושלים: הוצאת המחבר.
- לשם, א' (2003). "ישראל כמדינה רב-תרבותית בפתח המאה העשרים ואחת". בתוך: א' לשם, וד' רואר סטריאר. ירושלים: מאגנס.
- מלמן, י' (1993) **הישראלים החדשים, מבט אישי על חברה בשינוי**. תל אביב: שוקן.
- סבן, א' (2002). "הזכויות הקיבוציות של המיעוט הערבי – פלסטיני: היש, האין ותחום הטאבו". **עיוני משפט** 26 (1) עמ' 241 – 319.
- סמוחה, ס' (1986). "מוקדי הבעיה העדתית בישראל כיום. בתוך: ש' דשן. **מחצית האומה**. רמת גן: אוניברסיטת בר אילן.
- עירם, י' (1999). "אחדות מול רב-גוניות בחברות פלורליסטיות". **רב גוניות ורב-תרבותיות בחברה הישראלית**. רמת גן: אוניברסיטת בר אילן, בית-הספר לחינוך. עמ' 11 – 14.
- פיקרסקי, ד' (2008). "האחר בחינוך". בתוך: י' כ"ץ, ז' דגני ות' גרוס. **אי-כאן, שפה זהות מקום**. בני ברק: הקיבוץ המאוחד. עמ' 185 – 199.
- פלד, י' (2000). "זרים באוטופיה: מעמדם של הפלסטינים בישראל". בתוך: ר' גביוון, וד' הקר (עורכות) **השסע היהודי ערבי בישראל**. ירושלים: המכון הישראלי לדמוקרטיה. עמ' 213 – 244.
- פלדמן, ד' (2006). "תרומתו של חוק שוויון לאנשים עם מוגבלות, התשנ"ח-1998 לקידום זכויותיהם והשתלבותם של אנשים עם מוגבלות שכלית בחברה הישראלית". בתוך: מ' חובב, ופ' גיטלמן. **מבידול לשילוב: התמודדות עם מוגבלויות בקהילה**. ירושלים: כרמל.
- קופ, י' (2000). **מכור היתוך למעורב ירושלמי**. ירושלים: המרכז לחקר מדיניות חברתית בישראל.
- קים, ח' (2008). "סוף העולם שמאלה, בכניסה לחיפה". בתוך: י' כ"ץ, ז' דגני ות' גרוס. **אי-כאן, שפה זהות מקום**. בני ברק: הקיבוץ המאוחד. עמ' 393 – 399.
- שולוב-ברקן, ש' (1993). **התמודדות עם קונפליקטים בין קבוצתיים: הקונפליקט היהודי-ערבי**. ירושלים: האוניברסיטה העברית.

- Forrester, G. (2005). "All in a day's work: primary teachers 'performing' and 'caring'". *Gender and Education*. Vol, 17. pp. 271-287.
- Hargreaves, A. (2000). "Mixed emotions: teachers' perceptions of their interactions with students". *Teaching and Teacher Education*. Vol, 16. pp.811-826.
- Noddings, N. (1989). "Educating Moral People". In: M. Brabeck (Ed). *Who Cares?: Theory, research, and educational implications of the ethic of care*. N.Y. Westpoint, Connecticut. London: Peaeger.
- Noddings, N. (2002). *Starting at home: Caring and social policy*. Berkley: University of California Press.