

חינוך לשלום

נורית בסמן מור*

רקע

בכל חברה בני אדם מתפקדים לא רק כאנשים פרטיים אלא גם כנציגים של קבוצות שהם משתייכים אליהן ומזדהים עמן. כנציגי קבוצות בני אדם מגבשים רפרטואר פסיכולוגי בין-קבוצתי, המורכב מאמונות, מעמדות, מרגשות ומכוונות התנהגויות כלפי חברי קבוצתם וכלפי בני קבוצות אחרות (סלומון, 2000; גורן ובר-טל). בחברות שמתקיים בהן סכסוך קשה ואליים בין קבוצות - מקורו, על פי רוב, בניגוד אינטרסים ממשי בנוגע למשאבים, לטריטוריה או לערכים - מתעצם הרפרטואר הפסיכולוגי הבין-תרבותי השלילי והופך לאחד המרכיבים החשובים של התרבות. התרבות המאפיינת חברה כזו היא תרבות של סכסוך (גורן ובר-טל, Bar-Tal & Rosen, 2009).

תרבות של סכסוך מעוגנת, או לפחות מלווה, בנרטיבים קולקטיביים סותרים הכוללים זיכרונות היסטוריים רוויי כאב. לנרטיבים אלה תפקיד חשוב בגיבוש הזהות הקולקטיבית והדימוי העצמי החיובי ובגיוס החברה למאבק. ככאלה, הם עושים דה-הומניזציה ודה-לגיטימציה ליריב וקובעים את הכוונות והמשמעויות המיוחסות לפעולותיו ולאמירותיו תוך התעלמות ממידע הסותר את הנרטיב. הנרטיבים הקולקטיביים מיתרגמים לעמדות, לדעות, לרגשות ולכוונות התנהגויות של הפרטים החברים בקולקטיב (סלומון, 2000; 2009; גורן ובר-טל).

הדור הצעיר נחשף לתרבות הסכסוך - הפועלת כמכשול לתהליך השלום - דרך המשפחה, התקשורת ומערכת החינוך. אימוץ תרבות הסכסוך הוא תנאי חשוב להשתייכות לחברה (Bar-Tal & Rosen, 2009).

החינוך לשלום ומטרותיו

חינוך לשלום הוא פרקטיקה חינוכית שיטתית שמטרתה לספק ללומדים מיומנויות וערכים שיתרמו ליצירת ציוויליזציה של שלום - ציוויליזציה הפועלת ליצירת אחדות בהקשר של שונות ולהבטחת כל זכויות האדם לכל בני האדם (Bajaj, 2008; Danesh, 2011).

יוהאן גלטונג (Galtung, 1964, 1969), מהאבות המייסדים של החינוך לשלום, הבחין בין שלום "שלילי", שמשמעו היעדר אלימות ופעולות איבה, לשלום "חיובי", שמשמעו שיתוף פעולה הרמוני. מאוחר יותר הוא הוסיף את המונח שלום כהיעדר אלימות מבנית (אלימות הנובעת ממבנה החברה), אלימות שמשמעה אי-שוויון, עוני, הפליה ודיכוי (סלומון, 2000).

חינוך לשלום הוא תהליך שמטרתו להוביל את החברה לתהליכים של פיוס ולחיים בשלום בכל מובניו (Bar-Tal & Rosen, 2009). עם זאת, באזורים שמתקיים בהם קונפליקט גלוי (אליים או לא אליים), החינוך לשלום חותר בעיקר להפסיק את האלימות (שלום "שלילי") ולהשיג יתר שוויון בחברה (סלומון, 2000; Bajaj, 2008). החינוך לשלום באזורים אלה מתמקד בשינויים של הרפרטואר הבין-קבוצתי הפסיכולוגי השלילי בנוגע ל"אחר" קולקטיבי. באזורים אלו החינוך לשלום פועל לשנות עמדות (סטראוטיפים, דעות קדומות, דה-לגיטימציה ודה-הומניזציה של היריב וכן תפיסה עצמית מוטעית), רגשות (הפחתת כעס, פחד ושנאה, הגברת אמון, יצירת

* ד"ר נורית בסמן מור - ראש לימודי החינוך ורכזת החינוך הערכי, מכללת קיי, באר שבע

אמפטיה) וכוונות התנהגויות (הכרה הדדית, קבלה, שוויון ושיתוף פעולה במקום הפליה, ניצול, גירוש, טיהור אתני, נקמה ואפילו רצח עם) (סלומון, 2000; גורן; Bar-Tal & Rosen, 2009).

ובכל זאת, כמו חינוך לשלום באזורים נטולי קונפליקט גלוי, גם באזורים קונפליקט תהליך החינוך לשלום כולל טיפוח של ערכי שלום, דמוקרטיה, סובלנות, זכויות אדם ומחויבות אליהן (סלומון, 2000). החינוך לשלום פועל לשנות את השקפת העולם מתפיסה של קונפליקט בלתי נמנע והיעדר אחדות לתפיסה של אחדות, שלום, החלמה והצטיינות (Danesh, 2011).

החינוך לשלום הוא מעין מטרית-על, הכוללת מגוון תכניות, למשל תכניות למניעת אלימות, פתרון קונפליקטים, גישור, תקשורת בלתי אלימה, תכניות לטיפול האהדה לזכויות אדם ולשלום, תכניות לשימור הסביבה, למניעת תפוצתו של נשק גרעיני וכמובן, חינוך לרב תרבותיות (סלומון, 2000; Bajaj, 2008). את התכניות אפשר לחלק חלוקה גסה לאלו העוסקות ביחסים בין פרטים ולאלו שעניינן יחסים בין תרבויות (סלומון, 2000). אשר לאחרונות, הן נחלקות לתכניות שמטרתן ליצור יחס דיאלוגי של כבוד בין קבוצות בחברה (מאוטנר, שגיט ושמיר, 1998) ולתכניות המגדירות "כבוד" באופן רחב יותר ושואפות להוביל את החברה לתהליכים של פיוס וחיים בשלום בכל מובניו.

דרכי פעולה בחינוך לשלום

כדי שחינוך לשלום ישיג את מטרותיו, עליו לבוא לביטוי בכל ממדי העשייה והלמידה במערכת החינוך עוד מגיל הגן, אז מתחיל להיבנות הרפרטואר הפסיכולוגי, עד סוף התיכון. החינוך צריך להיות רב-שיטתי ורב-אמצעים, מותאם למגוון גילים ומגזרים. החינוך לשלום ולחיים משותפים מתקיים בכמה מעגלים (גור-זיו, 2013; סלומון, 2000; סלומון ועיסאוי, 2009; מרושק קלארמן, 2011; Bar-Tal & Rosen, 2009).

א. פיתוח כישורים ומיומנויות ברמת הפרטים והיחסים ביניהם (סוג זה של חינוך, ברמת הפרטים, אינו מכון, לטענת בר-טל ורוזן (Bar-Tal & Rosen, 2009), הרואים באסטרטגיות אלה מטרות של "חינוך עקיף לשלום", להביא שינוי עמוק בטווח הקצר אך עשוי להיות בעל השפעה חיובית על הדור הצעיר בטווח הרחוק ואולי לחזק את תהליכי הפיוס. חינוך לשלום, אפילו עקיף, עשוי לפתוח חלון של תקווה לפתרון עתידי של הסכסוך, ולכן פיתוח הכישורים והמיומנויות מוצג כאן כחלק מהאסטרטגיות של החינוך לשלום ולא כחלק מהמטרות).

1. טיפוח של חשיבה רפלקטיבית וביקורתית: הגברת המודעות למורכבותם של מצבים, הטלת ספק באמונות ובהנחות רווחות, נכונות לבדוק מידע חלופי;

2. רכישת מיומנויות של יישוב סכסוכים: פיתוח היכולת לראות סכסוכים כבעיה הדדית שיש לפתור באופן שיתופי ובהידברות ולא כמאבק רווח-הפסד; יכולת לשאת ולתת ולפתור בעיות בדרכים לא אלימות, באופן יצירתי, ולהגיע לפשרות ולהסכמות;

3. פיתוח יכולת דיאלוגית: הכרה בזכות של כל אדם (וקבוצה) להחזיק בדעות, ברצונות ובהתנהגויות שונות, נכונות של פרט לאפשר לאחר להביע דעות הסותרות את עמדותיו שלו (סובלנות), נכונות לשנות עמדות;

ד. התנסויות חוויתיות: מפגשים ממשיים או וירטואליים המתקיימים לאורך זמן ומנחים באופן מקצועי, פעילויות ולימודים משותפים.

סלומון (2009) וסלומון ועיסאוי (2009) בחנו מפגשים שעמותות בישראל מפגישות בהם יהודים וערבים וזיהו חמישה מודלים (בדרך כלל המפגשים משלבים בין כמה מודלים):

א. מודל השערת המגע: יצירת קשרים בין-אישיים בתוך שימת דגש על דמיון, זהות-על משותפת, מנהגים משותפים, רובד אנושי;

ב. פרויקטים משותפים: עבודה על משימה משותפת (חד-פעמית או ארוכת טווח) לשם השגה של מטרת-על החורגת מנושא הקונפליקט ורלוונטית לשני הצדדים במידה שווה (כדי למנוע התנהגות פסיבית של הקבוצה הפחות מעורבת, תסכול בקרב הקבוצה המעורבת יותר וחיזוק של דימויים שליליים הדדיים);

ג. למידה משותפת של נושאים עיוניים הרלוונטיים לחיים משותפים: דמוקרטיה, סובלנות, שוויון, זכויות אדם, הומניזם, רב-תרבותיות;

ד. מודלים מעמתיים: עוסקים בסכסוך, באינטרסים סותרים, בחוסר סימטריה בין הצדדים, בזוויות קבוצתיות, בעמדות ובסטראוטיפים של כל צד, בנרטיבים המוציאים זה את זה (סלומון, 2009).

סלומון (2000, 2009) התבסס על מחקרים שונים וטען שמפגשים מעמתיים אינם מביאים בהכרח לשינויים המיוחלים באופן ההתייחסות של המשתתפים כלפי חברי הקבוצה האחרת (הדבר נכון במיוחד בקרב משתתפים מהצד החלש). כדי להשיג שינוי ביחס של חברי קבוצה אחת כלפי בני הקבוצה האחרת יש לוודא שהם ירגישו שהם נהנים משוויון מחוץ למקום המפגש. כך, למשל, עלול לא להיווצר שינוי אם בני קבוצה אחת נדרשים לעבור בדרכם למפגש דרך מחסום, אם הם מאמינים שאין הם זוכים בהזדמנות שווה למצוא מקום עבודה הולם או אם הם סובלים מכיבוש ומשתתפים אחרים משתייכים לצד הכובש. הסיכוי להביא לשינוי עלול להיפגע גם אם בני קבוצה אחת מבקשים לדון בפגיעות העבר, לזכות בהכרה בהיותם קורבן ולטפח שלום מבני (עצמאות ושוויון), ואילו בני הקבוצה האחרת מעדיפים לדבר על העתיד ולהביא למיגור האלימות.

ה. המודל הנרטיבי: מודל זה מתבסס על סיפור סיפורים של דור ההורים והסבים. כל משתתף מספר את הסיפור האישי של משפחתו. כיוון שכמעט כל סיפור אישי של מי שמצוי בקונפליקט עיקש כולל מרכיבים של הנרטיב הקולקטיבי, מתאפשרת היכרות עם הנרטיב של האחר. הצגת סיפור אישי סודקת את החומות של הנרטיבים הקולקטיביים וכך מצמצמת את הסיכון שכל צד יתגונן באמצעות נרטיב זה מפני יריבו. כך היא מועילה יותר ביצירת אמפטיה והבנה מורכבת של מציאות הסכסוך ושל הזהויות של הצדדים.

במחקרים שערכה פרופ' מעוז (מובא על ידי סלומון ועיסאוי, 2009) נמצא כי מיד לאחר מפגש בין יהודים לערבים, כל צד מבטא עמדות חיוביות הרבה יותר כלפי הצד האחר. ואולם, גם כשהמפגשים מביאים לשינוי ניכר בעמדות, כשכוחות חיצוניים בחברה - אמצעי תקשורת, חברים, פוליטיקאים, פעולות אלימות וכישלונות מדיניים - אינם תומכים בנרטיב המשותף החדש, ההשפעות החיוביות של המפגשים עשויות להיות זמניות בלבד, ולכן חשוב מאוד להקפיד על מפגשים שאינם חד-פעמיים אלא נמשכים לאורך זמן (סלומון,

4. פיתוח יכולת לגלות אמפטיה: יכולת לראות דברים מנקודת הראות של אחר ולחוות את רגשותיו ומחשבותיו, צרכיו ורצונותיו של אדם אחר (או קבוצה אחרת);

5. פיתוח רגישות לצורכי הזולת, למטרותיו, לרגשותיו, לסבלו ולפחדיו (הזדהות עם נקודת מבטו של אחר);

6. ניהול תקשורת אפקטיבית, יכולת לבטא רגשות בדרכים לא תוקפניות;

7. פיתוח דרכים לבצע שיתוף פעולה בין-אישי

ב. שילוב של תכנים רלוונטיים במגוון מקצוע לימוד, ובהם אזרחות, מולדת, גאוגרפיה, היסטוריה, ספרות, אנגלית, סוציולוגיה, אמנות, תקשורת וקולנוע. סוגי תכנים אפשריים:

1. תכנים הנוגעים לערכי הדמוקרטיה: שוויון, חירות, שמירה על החוק, זכויות אדם, צדק כלכלי חברתי, תפיסה רב-תרבותית, יחס למיעוטים, חלוקה צודקת של משאבים סביבתיים;

2. הכרת הקבוצות השונות בחברה, על רובדיהן: היסטוריה, טראומות שהטביעו בהן את חותמן, מבנה חברתי, קבוצות הפועלות בקרבן, מנהגים וחגים, עיקרי הדת, תרבות (אמנות, גות, ספרות), פסיכולוגיה;

3. דיון בזהות העצמית של כל קבוצה ובהוויות המשותפות לבני הקבוצות השונות;

4. היסטוריית היחסים בין הקבוצות המצויות בקונפליקט, היסטוריה של הסכסוך שהחברה מעורבת בו: הרקע לסכסוך, התפתחות הסכסוך, הסיבות והתוצאות, האכזריות והאלימות שכל צד ביטא, המחיר ששילמה כל קבוצה, ניסיונות לחייון, כולל קשיים והישגים. על בסיס נושאים אלה ייווצר זיכרון קולקטיבי חדש, המתואם עם הזיכרון הקולקטיבי של היריב;

5. עיסוק באקטואליה: נושאים הקשורים לקונפליקט בין הקבוצות ועולים לסדר היום.

6. הבנה של מהות הסכסוכים השונים בעולם, הסיבות להתהוותם, המחיר שגבו, היכרות עם נקודות המבט של כל צד בהם. היכרות סוגים שונים של שלום, תהליכי שלום, אנשים שקידמו את השלום, שיטות להשגת שלום והמכשולים שבדרך, דרכים לתחזק את השלום, ארגונים העוסקים בקידום השלום, אמנות בין-לאומיות, בתי משפט בין-לאומיים;

7. דיון ברפרטואר בין-קבוצתי פסיכולוגי: דיון באופני ההתפתחות של רפרטואר פסיכולוגי ובדרכים לשנותו.

ג. טיפוח של תרבות בית ספרית:

1. היעדר סובלנות להתנהגויות ולתכנים גזעניים;

2. הכשרת מורים ומנהלים;

3. שילוב מורים מקבוצה אחת בבתי ספר של קבוצות אחרות;

4. לימודי שפה ותרבות של קבוצה אחרת: מנהגים, דת, היסטוריה, ספרות והגות. תהליכי ההוראה-למידה יתמקדו בהיכרות עם מגוון נקודות מבט ובהבנת עמדות שונות בסוגיות הנתונות במחלוקת. מומלץ לשלב את הנושא במגוון מקצועות תוך שיתוף פעולה בין המורים;

5. פעילויות בית ספריות לקידום אזרחות פעילה בתחום סביבתי וחברתי, שילוב של פעילויות המועברת בידי ארגונים וולונטריים, פעילויות משותפות עם הקהילה, הקמת בתי ספר משותפים וכן לימוד חגים, מנהגים, היסטוריה, ספרות, שפה ודת של כל התרבויות המיוצגות בבית הספר.

מקורות

מצב החינוך לשלום

גולדברג, צ' (2013). את חושבת שלהקשיב לגרסה שלנו... זה עוזר? השפעת גישות שונות להוראת ההיסטוריה על ניהול דיון דו-לאומי אודות הסכסוך היהודי-ערבי. רמת אביב: אוניברסיטת תל-אביב, מרכז תמי שטיינמץ למחקר שלום.

גור-זיו, ח' (2013). פדגוגיה ביקורתית פמיניסטית וחינוך לתרבות של שלום. תל אביב: מכון מופ"ת.

גורן, ב' ובר-טל, ד'. סקירת תכניות התערבות של חינוך לחיים משותפים בין קבוצות רוב לקבוצות מיעוט בעולם (דוח המוגש לוועדה הציבורית בנושא חינוך לחיים משותפים בין יהודים לבין ערבים במדינת ישראל). אוזר מתוך <https://goo.gl/58Bfdf>

מאונטר, מ', שגיא, א' ושמיר, ר' (1998). הרהורים על רב תרבותיות בישראל. בתוך מ' מאונטר, א' שגיא ור' שמיר (עורכים), רב תרבותיות במדינה דמוקרטית ויהודית (עמ' 67-76). תל אביב: רמות.

מרושק-קלארמן, א' (2011). מהו חינוך לשלום וכיצד אפשר לקדמו? הד החינוך.

סלומון, ג' (2000). חינוך לשלום: האפשר בלי מחקר? הרצאה שניתנה בכנס האגודה הישראלית לחקר החינוך, תל אביב.

סלומון, ג' (2009). דיאלוג של שלום בעתות של קונפליקט. בתוך נ' אלוני (עורך), דיאלוגים מעצימים בחינוך ההומניסטי (עמ' 385-395). תל אביב: הקיבוץ המאוחד.

סלומון, ג' ועיסאוי, מ' (2009). דו"ח הוועדה הציבורית לגיבוש המדיניות הממלכתית בנושא חינוך לחיים משותפים בין יהודים לבין ערבים בישראל. הוגש לשרת החינוך יולי תמיר.

Bajaj, M. (2008). Introduction. In M. Bajaj (Ed.) Encyclopedia of peace education (pp. 1-12). Charlotte: Information Age Publishing.

Bajaj, M. (2015). "Pedagogies of resistance" and critical peace education praxis. Journal of Peace Education, 12(2), 154-166.

Bar-Tal, D., & Rosen, Y. (2009). Education in societies involved in intractable conflicts: Direct and indirect models. Review of Educational Research, 79(2), 557-575.

Danesh, H. B. (2011). Education for peace reader: Education for peace integrative curriculum. Victoria, Canada: EFP Press.

Galtung, J. (1964). An editorial. Journal of Peace Research, 1(1), 1-4.

Galtung, J. (1969). Violence, peace and peace research. Journal of Peace Research, 6(3), 167-191.

Kupermintz, H. (2009). Aptitude for peace: towards an instructional theory of peace education. In D. Berliner & H. Kupermintz (Eds.), Fostering change in institutions, environments and people (pp. 219-230). Routledge.

הפרקטיקה של החינוך לשלום היא חלק מהמאמצים השיטתיים שהחלו אחרי מלחמת העולם הראשונה בניסיון למנוע מלחמות עתידיות (Bajaj, 2015; Kupermintz, 2009). מאז שנות השישים של המאה העשרים החל להתגבש באוניברסיטאות בארצות הברית ובאירופה תחום לימודים בשם "לימודי שלום" (פתרון סכסוכים, תהליכי מלחמה ושלום), ובהמשך הוא זלג לתיכונים רבים, שהוסיפו תכניות ללימודי תרבויות ואקולוגיה. בשנות השמונים הקים האו"ם אוניברסיטה לשלום בקוסטה-ריקה, ובהמשך הוקמו אוניברסיטאות ללימודי שלום גם במדינות אחרות. בשנים 2000-2010 אימץ אונסק"ו את הנושא חינוך לתרבות של שלום. אף שאזורי הקונפליקט בעולם שונים מאוד זה מזה, נוצרה תפיסה מכוננת של אידיאל החינוך לתרבות של שלום. היום פועלות תכניות ללימודי שלום באוניברסיטאות רבות בעולם, ובכלל זה בישראל (גור-זיו, 2013).

בעידן הגלובלי, תעשיית התיירות, ההגירה, המדיה הגלובלית וכלכלת התאגידים מאפשרות לגזענות, לדעות קדומות, להקצנה דתית, למתחים אתניים, לפערים כלכליים ולהשחתת סביבתית להתחדש. אף על פי כן, החינוך לתרבות של שלום הוא עדיין ענף חינוכי שולי בכל העולם ובישראל. הוא נוכח אך מעט בפרקטיקה של רוב המורים בישראל, בראש ובראשונה משום שמשרד החינוך אינו תומך בו רעיונית ומעשית. בעתות מלחמה ובתקופות שמרבית הציבור אינו תומך בתהליכי שלום, החינוך לשלום מזוהה עם ביקורת על הקונצנזוס הלאומי ונתפס כמחליש את הזדהות הצעירים עם המדינה ואת נכונותם להתגייס למאבק (גור-זיו, 2013; Bar-Tal & Rosen, 2009).

גולדברג (2013) בדק במחקרו כיצד גישות שונות להוראת ההיסטוריה משפיעות על דיון דו-לאומי בנוגע לסכסוך היהודי-ערבי ומצא שלימוד הנרטיב ההיסטורי בלא להתעלם מעוולות שעשו חברי הקבוצה שהתלמיד משתייך אליה, אינו מונע ממנו לגבש זהות לאומית. כך או כך, אני סבורה שבחברה הישראלית בימינו, המתאפיינת בניכור, גזענות, איבה, פחד וחוסר אמון בין חברי קבוצות שונות במידה המאיימת על הביטחון והיציבות, אנשי חינוך מחויבים לעשות כל שביכולתם כדי להוביל שינוי בעמדות ובתפיסות של התלמידים. כך אפשר שינוי כזה עשוי להחליף את יחסי העימות בין הקבוצות ביחסים של היכרות, הידברות, הדדיות ושותפות.