Lexi-Kaye https://doi.org/10.54301/BBNR9471

חינוך לשלום והאפשרות ליישומו בישראל 2026

נורית בסמן־מור*

תקציר

על רקע המתח בין השאיפה והמחויבות ההומניסטית לכינון חברה של שלום בישראל לבין חוסר הלגיטימיות הציבורית והפוליטית של החינוך לשלום, המאמר בוחן את האפשרות לקדם חברה של שלום באמצעות חינוך בין־תרבותי שמכונן ערכים של שלום מבלי לדבר על "שלום". הניתוח מעלה שחינוך בין־תרבותי עשוי להוביל לחברה של שלום רק כששוררת סולידריות חברתית. המאמר מתאר מודל פדגוגי המכוון לבניית סולידריות באמצעות תהליך הדרגתי של רכישת מיומנויות לפתרון מחלוקות מתוך הסכמות. התהליך השואב את הלגיטימציה שלו מנימוקי תועלת, מתחיל בתרגול של משאים ומתנים המכוונים לפתרון סכסוכים ומחלוקות בין־אישיים ותוך־קבוצתיים. בשלב זה המטרה היא לטפח בקרב התלמידים מחויבות לפתרון שיתופי של סכסוכים במציאות של גיוון. בשלב השני התלמידים נדרשים לעסוק בפתרון מחלוקות וסכסוכים הקשורים לבעיות יום־יומיות עימן מתמודדת החברה הערבית בישראל. תרגול זה שבו הצרכים והשאיפות של שני הצדדים (יהודים וערבים/פלסטינים) מובאים בחשבון, מקדם את ראיית האחר והאינטרסים שלו כלגיטימיים ואת ההכרה בשותפות הרצון הנדרשת לביסוס סולידריות. יחד עם החינוך הבין־תרבותי שישולב בתהליך החינוכי ותוך התאמה למצב הרגשי־קוגניטיבי של המורים והתלמידים תיסלל הדרך לכינונם של חיים של שוויון, שותפות ושלום.

מילות מפתח: שלום חיובי, שלום שלילי, רב־תרבותיות, בין־תרבותיות, סולידריות, בניית הסכמות.

מבוא

יוהאן גלטונג (Galtung, 1964, 1969) מהאבות המייסדים של החינוך לשלום, הבחין בין שלום "שלילי" שמשמעו היעדר אלימות פיזית ישירה, לבין שלום "חיובי" שמשמעו שיתוף פעולה הרמוני בין בני אדם המכירים בזכותם ההדדית להגדרה עצמית. במצב של שלום "חיובי" בוודאי לא שוררת אלימות פיזית אבל גם לא אלימות מבנית ותרבותית. אלימות מבנית מעוגנת במבנה החברתי ומתבטאת במצבים בהם הצרכים הבסיסיים של בני אדם אינם נענים (עוני, אי־שוויון, אפליה, דיכוי). אלימות תרבותית מתבטאת בפרשנות שגויה של ה"אחר" ועוינות כלפיו, והיא נותנת הצדקה לפגיעה מבנית ואף לפגיעה ישירה (Ercoskun, 2021).

במאמר זה אתייחס לאפשרות לכונן חיים של שלום "חיובי" בקרב האזרחים היהודים והערבים בישראל. מדינת ישראל שרויה מאז כינונה בסכסוך בלתי נשלט – ממושך, אלים, כזה הנתפס כבלתי פתיר, שמטרותיו נתפסות כקיומיות (Bar-Tal & Rosen, 2009) – עם אוכלוסייה ערבית, מוסלמית ופלסטינית החיה במדינות רבות בעולם וגם בתוך המדינה עצמה. נראה כי החלת המונח "קונפליקט בלתי נשלט" על מערכת היחסים הפנים מדינתית אינה משקפת נאמנה את המציאות המורכבת, שהרי מדובר באזרחי אותה מדינה ולא בקבוצות יריבות הנתונות בסכסוך. עם זאת מערכת היחסים בין היהודים והערבים אזרחי ישראל מתאפיינת בעוינות עמוקה רוויית מתחים ואלימות שגוברת בשנים האחרונות, וזאת במקביל לקונפליקט הבלתי נשלט המתקיים בין מדינת ישראל לבין תושבי השטחים שמעבר לקו הירוק ולמדינות שכנות ובמקביל להתחזקות

* ד"ר נורית בסמן מור היא מרצה בכירה במכללת קיי, ראש המרכז לאכפתיות בין־תרבותית והיחידה לרב־תרבותיות. תחומי מחקרה והוראתה כוללים פילוסופיה של החינוך, אתיקה בחינוך, חינוך לערכים וחינוך פוליטי. בשנים האחרונות מתמקדת עבודתה בפיתוח תאורטי ויישומי של החינוך לאכפתיות בין־תרבותית, ובחינוך לסולידריות ולשלום.

nuritbasman@kaye.ac.il

הזהות הפלסטינית של ערביי המדינה. בסקרים שבוצעו מאז אירועי ההסלמה במאי 2021 ועד סוף 2024 (המכון הישראלי לדמוקרטיה, 2023; מכון אקורד, 2024; סקרי INSS, 2023; תכנית אדנאואר, 2023) נמצאה עלייה ברמת הרגשות השליליים של יהודים וערבים ביחס לבני הקבוצה השנייה, ירידה ברמת האמפתיה וירידה בנכונות של שני הצדדים לקיום קשר. בקרב הערבים התחזקה תחושת ניכור מהמדינה, ואילו אצל היהודים עלתה התמיכה בפגיעה בחופש הביטוי של ערבים. קיים פער בין הערכת היהודים את הרצון של הערבים להשתלבות בחברה לבין נכונותם המוצהרת להשתלב. שני הצדדים מעריכים את התמיכה באלימות של הצד השני כגבוהה הרבה יותר ממה שהיא למעשה. אחרי אירועי 2021 74% מהנשאלים הביעו תחושת ייאוש בנוגע לעתיד היחסים וסברו שלא ניתן לאחות את הקרע העמוק השורר בין הצדדים. בשנת 2024 72% מהיהודים ו־50% מהערבים היו פסימיים לגבי עתיד החברה המשותפת (אקורד, 2024/2; הרמן ואח׳ 2023; נאסר ואח׳, 2024; קרטין, 2021; רן ואח׳ 2021; Abraham Initiatives, 2024).

הנתונים הללו מבטאים את הקושי העצום בכינון חיים של שלום, אך גם את האחריות המוטלת עלינו כבני אדם הומניסטים ותאבי חיים לפעול ללא לאות לבניית חברה של שלום, חברה שבה המושג "שלום" מתממש במובנו החיובי. במאמר זה אנסה לבחון כיצד מערכת החינוך יכולה לקדם חיים של שלום בחברה שבה די באזכור המילה "שלום" כדי לעורר קיתונות של זלזול, לעג, כעס והשתקה (בקר, 2025).

מצב החינוך לשלום

חינוך לשלום הוא תהליך שיטתי שמספק ללומדים ידע ומיומנויות ומעצב תכונות, עמדות ורגשות שמכוונים להוביל לתהליכי פיוס. החינוך לשלום פועל לשינוי השקפת העולם מתפיסה של סכסוך בלתי נמנע והיעדר אחדות לתפיסה של היעדר אלימות, אחדות, שפע והצטיינות. מטרתו היא לכונן חברה של שלום במובנו החיובי; חברה שוויונית וצודקת המבוססת על שותפות וסולידריות ושבה מחלוקות נפתרות באופן דיאלוגי המכיר באינטרסים של קבוצות הזהות המרכזיות (Bajaj, 2008; Authors, 2021; Danesh, 2011; Purwanto & al. 2023; Salomon 2000).

בשנות ה־90 של המאה העשרים לאחר החתימה על הסכמי אוסלו, קידם משרד החינוך בישראל פעילויות שנועדו לגבש תמיכה בתהליך השלום. אחרי תקופת כהונתו של שר החינוך רובינשטיין לא נעשו שוב צעדים מעשיים ליישומו של חינוך לשלום. השר יוסי שריד שעמד בראש משרד החינוך בין השנים 1999 ל־2000, הצהיר שמטרות החינוך לשלום הן חלק ממדיניותו, אך בפועל הוא לא הוביל צעדים מעשיים בהיקף משמעותי (Bar-Tal & Rosen, 2009). מאז ועד היום החינוך לשלום לא שב להיות גורם מרכזי במעשה החינוכי במדינת ישראל. במציאות הביטחונית/פוליטית/חברתית/ערכית שבה מצויה מדינת ישראל בעת הזו לא מתקיים בשיח הציבורי והחינוכי דיון בחינוך לשלום ולא מיושמות פרקטיקות של חינוך לשלום (Abraham Initiatives, 2024).

על פי סקרים שבוצעו על ידי מכון אקורד בשנים 2023–2024 נמצא שב־90% מבתי הספר היהודיים שוחחו על המלחמה בעזה שהחלה בעקבות אירועי השבעה באוקטובר, אולם הם בחרו שלא לעסוק ביחסים בין יהודים לערבים בישראל ובמרקם החברתי המתוח והעדין הנלווה למלחמה המתמשכת. הנטייה הייתה להתעלם מהקבוצה האחרת בסיפור הקולקטיבי שבחרו לספר. בחברה הערבית ב־30% מבתי הספר כלל לא שוחחו על המלחמה. באלו שכן שוחחו 80% מהמשיבים ציינו כי ערבים בישראל חוששים מהבעת דעה בפומבי ומהזדהות עם הסבל של הפלסטינים ברצועת עזה בשל החשש שייתפסו כמערערים על מטרות המלחמה או על צדקת הדרך (אקורד, 2024/1: לביא ואח׳, 2023).

בנסיבות הללו הנרטיבים הקולקטיביים תומכי הסכסוך – האמונות המשותפות לגבי ההצדקה הקיומית והמוסרית של הפעולות והיעדים של הצד שלי (או הצד שאני מזדהה איתו) ולגבי הכוונות המסוכנות וחוסר האנושיות של היריב – מאוד דומיננטיים בחברה הישראלית. לדבר ברצינות על חינוך לשלום, עשוי להישמע לרוב אזרחי המדינה כמו חלום נאיבי ואף מסוכן ומכעיס; והוא מזוהה עם ביקורת על הקונצנזוס הלאומי

חברתי. חינוך לשלום נתפס כפוגע בהזדהות עם המאבק הלאומי שממוקד בהישרדות, חוסן והרתעה (גור זיו, 2013; מגל ואח' 2016; Bar-Tal & Rosen, 2009; Bar-Tal, 2024). נימוק נוסף המועלה כנגד העיסוק בחינוך לשלום הוא שהסכסוך היהודי-ערבי/פלסטיני הינו בלתי פתיר. הטענה היא שאם כל כך הרבה ניסיונות לפתרון הסכסוך כשלו, וכל כך הרבה אנשים רואים חובה מוסרית או דתית עליונה להתנגד לעצם קיומנו, אזי אין כל טעם לדבר על שלום ועל חינוך לשלום (בקר, 2025; מגל ואח' 2016; Bar-Tal, 2024).

מחינוך לשלום לחינוך בין-תרבותי

רבים מאזרחי מדינת ישראל חשים מחד שהם מנועים מלדבר על שלום ועל חינוך לשלום שאינם נתפסים כלגיטימיים, אך מאידך כבני אדם הומניסטים מוטלת עלינו החובה המוסרית לקדם חיים של שלום. כדי לכונן חברה של שלום בלי לדבר על שלום או לעסוק בחינוך לשלום ניתן לפנות לחינוך הבין-תרבותי שמתמקד בשונות ולא במחלוקות, ולכן הוא מעורר פחות התנגדות. כדי לקבוע אם החינוך הבין-תרבותי עשוי לקדם את החברה לחיים של שלום עלינו לבחון את מטרותיו.

המטרה העיקרית של החינוך הבין-תרבותי היא לטפח את ערכי החברה הבין-תרבותית. מטרה זו היא דו שלבית, היא מתחילה בטיפוח עמדה רב-תרבותית המכונה בשיח גם "מגוון", "פלורליזם" או "רגישות תרבותית", וממשיכה בטיפוח עמדה בין-תרבותית המכונה גם "הכלה" או "כשירות בין-תרבותית" (בסמן מור, 2025).

עמדה רב-תרבותית מתבטאת באימוץ ערכים של סובלנות, ענווה וקבלה והיא מסייעת למניעת אלימות מבנית. סובלנות פירושה הכרה בשוויון ערך האדם שממנה נובעת ההכרה בכך שלכל אדם זכות מוסרית להגדיר את זהותו האישית והתרבותית. קבלה מתבטאת במתן לגיטימציה לכל תפיסת עולם ואורח חיים שאדם בוחר לאמץ. לגיטימציה מתבטאת בהבנה שכל תפיסת עולם ואורח חיים - גם כאלה שממש לא מקובלים עלי - הם ייחודיים, מורכבים ובעלי ערך עבור אנשים כלשהם. ענווה היא ההכרה שאין לנו גישה לאמת מידה אובייקטיבית שבאמצעותה ניתן לקבוע שצורת החיים/הדעה/האמונה שלנו טובה יותר מצורות חיים/דעות/אמונות אחרות, ולכן עלינו לשמור על מידה של ספקנות ביחס לנכונותן המוחלטת של צורות החיים/הדעות/האמונות שלנו עצמנו (בסמן מור, 2025; שגיא, 2021).

עמדה בין-תרבותית מתגלמת בערכים של פתיחות לשונות, אמפתיה ואכפתיות, והיא עשויה להפחית אלימות תרבותית. פתיחות לשונות היא הסקרנות ביחס לתרבויות אחרות ולהבדלים שביניהן. אמפתיה היא היכולת והנכונות לחוות את העולם מנקודת מבטו של בן תרבות אחרת. אכפתיות היא היכולת והנכונות לקיים קשרי גומלין שבהם מתחשבים בצרכיו וברצונותיו של האחר בהקשרים של מפגשים בין תרבותיים (בסמן מור, 2025; Bennett, 2013).

מטרה נוספת של החינוך הבין-תרבותי היא לקדם חברה דמוקרטית צודקת (להפחית אלימות מבנית), וזאת על ידי שיפור סיכוייהם של בני הקבוצות המוחלשות להצליח בלימודים ולהשתלב באופן שוויוני בחברה, בכלכלה ובחיים הציבוריים (עזר, 2001; פאול־בנימין וחאג' יחיא, 2019; תמיר, 2020; Banks, 2015). ההנחה היא שחינוך הוא במידה רבה תהליך שמשוקע בתרבות; פרספקטיבות של התרבות השלטת מוטמעות בתוכנית הלימודים, בפדגוגיות, ביחסי מורה-תלמיד, בפרקטיקות ובמטרות הבית-ספריות. מציאות זו פוגעת בסיכויים של בני תרבויות המיעוט להצליח (Bennett, 2013; Cochran-Smith et al., 2016). זאת ועוד, המצב החברתי-כלכלי של קבוצות מיעוט תרבותיות מביא לכך שמראש הן זוכות לפחות אפשרויות חינוכיות (Ladson-Billings, 1998). אבו רביע קווידר ואח' (2022) מוסיפים שהסטריאוטיפים ביחס לתלמידים מקבוצות מיעוט מובילים להסללה, לפגיעה בדימוי העצמי ולדחיקה לשוליים החברתיים.

סולידריות כגשר בין חינוך בין-תרבותי לבין חיים של שלום

כפי שראינו, חינוך בין־תרבותי מפחית אלימות מבנית ותרבותית על ידי שיפור סיכוייהם של בני הקבוצות המוחלשות ועל ידי טיפוח ערכים. האם די בכך לצורך הפיכת החברה לחברה של שלום? קיימת סבירות גבוהה כי סובייקטים המאמצים ערכים בין־תרבותיים ישאפו להימנע מאלימות פיזית ולהסדיר את החיים המשותפים באמצעות הסכמות רחבות ושיתופי פעולה. אולם, כפי שמציינים בר־טל ורוזן (2009), גם כשבני חברה מסוימת מוכנים לתהליך של שלום ייתכן שהם עדיין לא בשלים לשינוי התשתית הפסיכולוגית התומכת בסכסוך ונשענת על זיכרון קולקטיבי ועל אתוס של סכסוך. תשתית פסיכולוגית כזו מסכלת את האפשרות לבניית חברה שבה מתקיים שיתוף פעולה הרמוני (מגל ואח׳, 2016). כדי שאנשים השואפים לבניית חברה של שלום יוכלו לממש את שאיפתם ולכונן בפועל חברה כזו, עליהם לאמץ אתוס של שלום הכרוך בדימויים חדשים על עצמם ועל היריבים שלהם וברגשות של אמון ותקווה (Bar-Tal & Rosen, 2009). אתוס שכזה הוא הבסיס לסולידריות, שהיא לפי פארק (2005) וקימליקה (2005) זהות על משותפת. סולידריות מתאפיינת בשותפות של קבוצות הזהות המרכזיות בחברה ברצונן לחיים משותפים. כששוררת סולידריות ובני החברה מרגישים שייכים לאותה ישות ארגונית ושותפים ברצון להמשיך להשתייך, אזי הם ירגישו שגם אם הם מתעבים כמה מחבריהם לחברה ואינם מוכנים לקבל את סגנון חייהם, את עמדותיהם ואת ערכיהם, עדיין הם מחויבים זה לזה בשל חברותם בקהילה משותפת, שכולם שואפים להמשך קיומה ורווחתה. כך תהיה בהם נכונות לגבש הסכמות ערכיות ופרוצדורליות שיהוו בסיס לגיבוש מטרות משותפות וטוב משותף (פארק, 2005; קרטין, 2021; Burelly & Camboni, 2023).

כדי ליצור שותפות רצון כזו אין די בכך שקבוצות זהות בחברה יאמצו עמדה בין־תרבותית. תחושת השייכות של פרטים למסגרת פוליטית או ארגונית משותפת ורצונם בשימור קיומה אינן תנאי מספיק. על חברי הקבוצות להאמין שהקבוצות האחרות הן בעלות עמדה בין־תרבותית, וגם הן מצידן שותפות לרצון להמשיך לחיות יחד. פארק (2005) טוען שהכרה כזו מחייבת שחברי כל הקבוצות יאמינו שהישות הארגונית/פוליטית רוחשת לקבוצות השונות אותה מידה של הערכה והוקרה, כלומר שהישות הארגונית מאמצת עמדה בין־תרבותית. עלינו להטמיע את העמדה הבין־תרבותית כרכיב אינהרנטי בזהותה של הישות הארגונית, חלק מהזהות המשותפת של הפרטים השייכים לקבוצות זהות נבדלות באותה ישות ארגונית.

אם שואפים לכונן חברה של שלום ולא רק לטפח שאיפה לבנייתה של חברה כזו, נדרש שהעמדה הבין־תרבותית תתבטא בהתנהלות המדינה ובמוסדותיה הפוליטיים, כלכליים, חינוכיים ותקשורתיים. מדיניות בין־תרבותית תתבטא בשיתוף קבוצות מיעוט במערכת הכלכלית והפוליטית, באימוץ עקרון הצדק החלוקתי של המשאבים החומריים הציבוריים, בייצוג ניכר של בני קבוצות המיעוט בתקשורת ובמוסדות החינוכיים, בציון החגים של קבוצות תרבותיות/לאומיות שונות בלוח השנה, בהכרה במספר שפות רשמיות ובמספר שפות לימוד, בהתייחסות לנרטיבים לאומיים שונים בזיכרון הקולקטיבי המתבטא בטקסים ובתוכנית הלימודים, בייצוג מגוון של חומרים תרבותיים בתוכניות הלימודים, בלמידת ההיסטוריה של קבוצות שונות בבתי־הספר ובהפצת מידע על שיתופי פעולה מוצלחים בין הקבוצות היריבות לכאורה (קימליקה, 2005; קרטין, 2021; Bar-Tal & Rosen, 2009; Fossum et al. 2024). בעת הנוכחית לא נראה שקיימת התכנות לאימוץ מדיניות כזו הנתפסת כאיום קיומי על המדינה היהודית (קרטין, 2021; Khalaf & Bar-Tal, 2024; Bekerman, 2025;). לפני יישום החינוך הבין־תרבותי רצוי, אם כן, להתמקד בטיפוח סולידריות בין קבוצות הזהות המרכזיות באוכלוסייה.

בחזרה לחינוך לשלום

המטרה של טיפוח סולידריות הנדרשת לבניית חברה של שלום מחזירה אותנו לחינוך לשלום. כדי להתגבר על ההתנגדויות שעיסוק זה צפוי לעורר מוצע לבנות תהליך הדרגתי וממושך שהשלב הראשון שבו מתמקד בתהליכי בניית הסכמות. במקום לדבר על חינוך לשלום נדבר על טיפוח היכולת והנכונות לפתור סכסוכים

ומחלוקות באופן שיתופי. פתרון סכסוכים מוגדר על ידי ג'ונג (Jeong, 2000), כתוצאה כוללת של משא ומתן בה הבעיה העיקרית בסכסוך נפתרת באופן משביע רצון באמצעות פתרון המקובל על ידי שני הצדדים, נשמר לאורך זמן ויוצר מערכת יחסים חיובית בין הצדדים שהיו עוינים זה לזה בעבר. סכסוך נפתר כשהצרכים הבסיסיים והשאיפות של הצדדים מובנים על ידי שני הצדדים ומובאים בחשבון למרות שברור שהצדדים המעורבים חייבים להסכים לפשרות כדי להשיג פתרון בר-קיימא.

נראה שבנסיבות החברתיות-פוליטיות השוררות כיום בישראל רבים בקרב קבוצות הזהות המרכזיות במדינה, הן קובעי מדיניות והן מורים, הורים ותלמידים יתנגדו לשלב במערכת החינוך פרקטיקות לפתרון סכסוכים במובן הנזכר לעיל. רבים בציבור היהודי סבורים שלאפשר לערביי ישראל לבטא עצמם כלאום פוליטי ותרבותי יערער על הלגיטימציה המוסרית של המדינה ויחזק את האיום הקיומי (אקורד, 2024/2). אי לכך כינונם של תהליכי בניית הסכמות והצלחתם מחייבים יישום הדרגתי בו מתחילים בפתרון סכסוכים ומחלוקות בין-אישיים ותוך-קבוצתיים (בתוך כל אחת מהקבוצות התרבותיות/לאומיות עצמן). ניתן להניח שאם נשתמש בנימוקי תועלת ולא בהטפה ושיפוט ושימוש בנימוקים של מוסר וצדק מקבלי ההחלטות וגם המורים והתלמידים בכיתות יסכימו לעסוק במערכת החינוך בתהליכי בניית הסכמות בהקשרים שהוזכרו. מכיוון שבמרבית המחלוקות כל צד נוטה להאמין בעליונותו המוסרית ובצדקתו השכנוע ייעשה באמצעות הצגת נתונים עובדתיים המראים שבמרבית המחלוקות אין התכנות לפתרון בו מושגת הכרעה מוחלטת של אחד הצדדים. כדאי גם להדגיש את המחיר הכבד של סכסוכים ואת התועלת ההדדית הצפויה מקבלת פתרונות לא אלימים (פאהום, 2025; פוזדיבה, 2024; Palmiano Federer et al. 2025).

התמקדות ממושכת (משך הזמן המדויק יקבע בהתאם לתגובות המורים והתלמידים) בפתרון של ויכוחים ומחלוקות בין-אישיים ותוך-קבוצתיים באמצעות טכניקות של משא ומתן וגישור, ניהול כעסים ומיומנויות תקשורת (Bar-Tal, 2024; Harris, 1999; Raider et. al, 2006) עשויה להוביל את התלמידים למתן לגיטימציה ל"אחר" ולפיתוח מחויבות להגיע להסכמות במציאות של מגוון דעות, עמדות, אינטרסים וזהויות שאינה מאפשרת מימוש מלא של הרצונות של אף אחד מהצדדים (ברדיצ'ב-לב ונבון, 2024). בשלב זה מומלץ להוסיף עיסוק במחלוקות הקשורות לבעיות יומיומיות עימן מתמודדת האוכלוסייה הערבית בישראל בשל הסדרים חברתיים, כלכליים ומרחביים לא הוגנים (דיור, השכלה, תעסוקה, קיימות וכד'). עיסוק בפתרון מחלוקות מסוג זה אינו מחייב מפגש ממשי של האוכלוסיות (אם כי מפגש כזה הוא כמובן הכרחי בהמשך התהליך). ניתן לנהל גם מפגשים מקוונים או מדומיינים, לקיים משחקי תפקיד וסימולציות ומה שאלט וקפשוק (2023) מכנים "קבוצת פנים-דיאלוג" כלומר עבודה בקבוצות הומוגניות ושימוש בחשיבה יצירתית על בעיה עתידית.

במקביל נשלב פעילויות המכוונות להשגת המטרה המרכזית של החינוך הבין-תרבותי כלומר, טיפוח ערכי השלום והרגשות הנלווים אליהם כולל השאיפה לשלום (במטרה השנייה של החינוך הבין תרבותי ניתן להתמקד כבר מתחילת התהליך, במקביל לעיסוק בפתרון סכסוכים ומחלוקות). גם כאן מומלץ להתקדם באופן הדרגתי ומתוך התאמה למצבם הרגשי-קוגניטיבי של המורים והתלמידים (בסמן מור, 2025). בסוף התהליך מומלץ להרבות במפגשים ממשיים ולעסוק גם בבעיות הנוגעות לסוג הדמוקרטיה במדינת ישראל, לצביון המדינה ולזכות על הארץ. על בסיס השערת המגע (Allport, 1954) ניתן להניח שאם במסגרת החינוך להסכמות התלמידים תרגלו משאים ומתנים שיתופיים בנוגע למחלוקות בין יהודים לערבים/פלסטינים הם התחילו לראות בבן הקבוצה האחרת אדם שווה ערך, לתת לגיטימציה לאינטרסים שלו ולראות בו שותף פוטנציאלי לתהליכי בניית הסכמות. לשאיפה לשלום שתתפתח באמצעות החינוך הבין-תרבותי תתלווה עכשיו גם שותפות רצון (סולידריות, הכרה ברצונם של האחרים להשתייך) ואמונה בשלום (אתוס של שלום). תלמידים אלה יוכלו להשפיע על החברה כולה ולהוביל לבנייה עתידית של חברה של שלום. כשאנשים מעורבים בתהליכי בניית הסכמות בנוגע למחלוקות מורכבות, הם לומדים להתיך יחד את רעיונותיהם תוך שמירה על זהותם הנפרדת (פוזדיבה מכנה תהליך זה "היתוך אזרחי". שגיא מדבר על רקמת חיים משותפת השוזרת את הסתירות לאריג אחד) ויכולים להגיע להסכמות גם כשמדובר בנושאים שעשויים לערער את אמונותיהם וערכיהם (פוזדיבה, 2024; שגיא, 2021).

לסיכום, הדרך לחיים של שלום

כדי לפתור את ההתנגשות בין השאיפה והמחויבות לכונן חברה של שלום לבין ההתנגדות המופנית כנגד כל אזכור של המילה "שלום" ומתוך ההבנה שחינוך בין־תרבותי המכונן ערכים של שלום עשוי לכונן חברה של שלום רק כששוררת סולידריות חברתית, מוצע להפוך תהליכים של בניית הסכמות למטרה מרכזית של מערכת החינוך במדינת ישראל. קידום הדרגתי של היכולת לפתרון מחלוקות מתוך הסכמות שיתחיל בפתרון סכסוכים ומחלוקות בין־אישיים ותוך־קבוצתיים יטפח בקרב התלמידים מחויבות לפתרון שיתופי של סכסוכים במציאות של גיוון. בשלב זה מוצע להתקדם למחלוקות הקשורות לבעיות יומיומיות עימן מתמודדת החברה הערבית בישראל. תרגול משאים ומתנים שיתופיים בין האוכלוסיות יוביל לראיית האחר והאינטרסים שלו כלגיטימיים ולהכרה בשותפות הרצון הנדרשת לטיפוח סולידריות. יחד עם החינוך הבין־תרבותי שישולב בתהליך תוך התאמה למצב הרגשי־קוגניטיבי של המורים והתלמידים תיפתח הדרך לכינון חיים של שוויון, שותפות ושלום.

בר טל ורוזן (2009) הבחינו בין חינוך ישיר לבין חינוך עקיף לשלום. בחינוך הישיר עוסקים בסכסוך הבלתי נשלט שבו מעורבת החברה ובבניית אתוס חדש של שלום. החינוך העקיף מתמקד בנושאים ובמיומנויות הרלבנטיים לעשיית שלום. בר־טל ורוזן טוענים שבתנאים פוליטיים־חברתיים שאינם מעניקים לגיטימציה לחינוך לשלום יעיל יותר לאמץ את המודל העקיף. בדומה לטענתם של בר־טל ורוזן המודל המוצע במאמר תומך בנקודת מוצא המבוססת על חינוך עקיף. עם זאת המודל מציע שלושה דגשים ייחודיים. ראשית מוצע להתמקד בשלב ראשון בתהליכי בניית הסכמות ובטיפוח סולידריות – רכיב שאינו מקבל הדגשה וקדימות במודל המקורי. שנית מוצע שהוספה של רכיבים עקיפים אחרים (רב־תרבותיים ובין־תרבותיים כאחד) תיעשה באופן הדרגתי התואם את מצב התלמידים והמורים. שלישית מוצע שבסופו של התהליך ייעשה מעבר לחינוך ישיר לשלום שמהווה את סופו של החינוך הבין־תרבותי, אף אם לא בשלו התנאים החברתיים־פוליטיים התומכים בתהליכי שלום.

מקורות

אבו־רביע קווידר, ס׳, שגיא, ש׳ וגרוס, ז׳ (2022). היבטים חברתיים פוליטיים של חינוך מכוון ערכים. בתוך: ח׳ אלכסנדר, נ׳ טופול (עורכים). חינוך לערכים – קווים מנחים למדידה והערכה, סיכום עבודתה של ועדת המומחים, תמונת מצב והמלצות (עמ׳ 151–169). האקדמיה הלאומית הישראלית למדעים.

אלט, ד׳ וקפשוק, י׳ (2023). תפקיד היצירתיות כמשתנה מתווך בין חשיבת עתיד לבין נכונות להתפייסות עם האחר בקרב סטודנטים ערבים. זמן חינוך, 9, 27–53.

בסמן מור, נ׳ (2025). חינוך לאכפתיות בין תרבותית. כשירות תרבותית כאידיאל מוסרי. **עיונים בחינוך (25)**, 22–39.

בקר ט׳ (2025). לשוב לדרוש שלום, אופקים, 6, 7–14. https://heb.hartman.org.il/will-we-seek-peace-again

ברדיצ׳ב־לב, א׳ ונבון, נ׳ (2024). הפרק הישראלי, תהליכי בניית הסכמות. בתוך פוזדיבה ס׳, פסיפס של הסכמות, גישור בסכסוכים ציבוריים מקוטבים (14–30). הוצאת מטר.

גור זיו, ח׳ (2013). **פדגוגיה ביקורתית פמיניסטית וחינוך לתרבות של שלום**. מכון מופ"ת.

דיטש, מ׳, מלר, ר׳, שפרן גיטלמן ע׳ ושפירא ע׳ (2023). **ממצאי סקר הביטחון הלאומי**, INSS, המכון למחקרי ביטחון לאומי

הרמן, ת׳, ענבי, א׳, קפלן, י׳, ספוז׳ניקוב, א׳ א׳, וברויטמן ד׳ (2023). שותפות בעירבון מוגבל, יהודים וערבים ישראל 2023, המכון הישראלי לדמוקרטיה.

לביא, א׳, ותד, מ׳, קלור, א׳, דיטש מ׳, מלר ר׳, ואלרן מ׳ (2023). **יחסי ערבים יהודים בצל המלחמה. מבט על 1805**, המכון למחקרי ביטחון לאומי.https://www.inss.org.il/he/publication/jews-arabs-swords-of-iron

מגל, ת', בר-טל, ד', והלפרין, ע' (2016). למה כל כך קשה להניע אנשים לתמוך בתהליכי שלום? מקרה בוחן של החברה היהודית ישראלית 2015-2099. פוליטיקה, כתב עת ישראלי למדע המדינה וליחסים בינלאומיים, 25, 43-98.

מכון אקורד (2024/1). כשהתותחים רועמים הכיתות שותקות? התייחסות בתי הספר לאירועי 7 באוקטובר והמלחמה בעזה מנקודת מבטם של בני הנוער. https://www.achord.org.il/sharedsocietyindex

מכון אקורד (2024/2). **מאבדים את המצפן, מחויבות דמוקרטית בסכנה בקרב בני ובנות נוער בישראל.**

נאסר, י', עוידה, מ', אלדר, ל' וחסון, י' (2024). **מגמות ביחסי יהודים וערבים בישראל בעקבות מלחמת חרבות ברזל. מכון אקורד.**

עזר, ח' (2001). אוריינות רב תרבותית - אמצעי לטיפוח ערכי בחברה פלורליסטית. בתוך י' עירם, ש' שקולניקוב, י' כהן, וא' שכטר (עורכים). צמתים; ערכים וחינוך בחברה הישראלית (**עמ' 559-590**). משרד החינוך.

פאול-בנימין, א', וחאג' יחיא, ק' (2019). חינוך לרב-תרבותיות באקדמיה: מדיון דיאלוגי לפרקטיקה שוויונית. דפים, 71, **83-110**.

פארק, ב' (2005). רב תרבותיות וחינוך. בתוך י' מנוחין וי' יובל (עורכים). האם הסובלנות תנצח? חינוך מוסרי בעולם מגוון (59-71). הוצאת מאגנס.

פוזדיבה, ס' (2024). **פסיפס של הסכמות, גישור בסכסוכים ציבוריים מקוטבים** (י' כץ, מתרגם). הוצאת מטר.

קימליקה, ו' (2005). דילמות של חינוך לאזרחות בדמוקרטיות פלורליסטיות. בתוך י' מנוחין וי' יובל (עורכים). האם הסובלנות תנצח? חינוך מוסרי בעולם מגוון (37-56). הוצאת מאגנס.

קרטין, א' (2021).'שלום של העדיפות השנייה' - דרך חלופית ליישוב מערכות יחסים בין קהילות אתנו-לאומיות במצבי סכסוך בלתי פתיר: מדינת ישראל בתחומי 'הקו הירוק'. אופקים בגאוגרפיה, 99, 119-138.

רודניצקי, א' (2024). **סקר מעמיק בציבור הערבי בחלוף שנה למלחמה**. תכנית קונרד אדנאואר לשיתוף פעולה יהודי-ערבי.

רן, ש', נצר, ל' (2021). מדד השותפות בקרב בני ובנות נוער בישראל לשנת 2021, עמדות בני נוער יהודים וערבים בישראל לאחר אירועי ההסלמה בחודש מאי וההתמודדות החינוכית הנדרשת בעקבותיהם. מכון אקורד.

שגיא, א' (2021). **לחיות עם הסתירות: מתווה לשיח יהודי- ערבי בישראל**. מכון שלום הרטמן. https://heb.hartman.org.il/live-with-the-contradictions

תמיר, י' (2020). אפילוג. בתוך א' פאול-בנימין ור' ריינגולד (עורכים). מרחבים משותפים במערכת החינוך ובאקדמיה (עמ' 267-280). הוצאת מכון מופ"ת.

Abraham Initiatives (2024). Education for peace and shared society in the shadow of the war. https://abrahaminitiatives.org/peace-education-and-shared-society-in-the-war-policy-paper/

Allport, G.W. (1954) The nature of prejudice. Perseus Books Publishing

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

Banks, J.A. (2015). Cultural diversity and education: Foundations, curriculum, and teaching. Routledge.

Bar-Tal, D. & Rosen, Y. (2009). Peace education in Societies involved in Intractable Conflicts: Direct and Indirect Models. Review of Educational Research, 79(2), 557-575.

Bar-Tal, D. (2024). On the Israeli Palestinian conflict, before and after October 7, 2023: In conversation with James Liu and Veronica Hopner. Political Psychology, Special issue article, 1-21

Basman Mor, N. (2021). Saving peace education: The case of Israel. Higher Education Studies 11 (1), 18-27

Bennett, M. (2013). Basic Concepts of intercultural communication, paradigms, principles, and practices. Second ed. Nicholas Brealey Publishing.

Burelli, C., & Camboni, F. (2023). The function of solidarity and its normative implications. Ethics & Global Politics, 16(3), 1–19 https://doi.org/10.1080/16544951.2023.2241678

Cochran-Smith, M. Grundnoff, L. Haigh, M. Hill, M. & Ludlow, L. (2016). Initial teacher education: What does it take to put equity at the center? Teaching and Teacher Education, 57, 67-78.

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

Ercoskun, B. (2021). On Galtung's approach to peace studies. Lectio Socialis 5 (1), 1-7.

Fossum, J.E. Kastoryano, R. Modood, T. Zapata-Barrero, R. (2024). Governing diversity in the European public space, Ethnicities 24(1), 3-30.

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.

Harris, I. M. (1999). Types of peace education. In A. Raviv, L. Oppenheimer, & D. Bar-Tal (Eds.). How children understand war and peace (299-317). Jossey Bass Publishers.

Jeong, H.W. (2000). Peace and conflict studies: An introduction. Aldershoti Ashgate.

Khalaf, A. & Bekerman, Z. (2025). Negotiating peace education: the dynamics of bottom-up/top-down integrated/ bilingual education initiatives in Israel, Journal of Peace Education,22(2), 229-250.

Ladson-Billings, G. (1998). Just what is critical race theory and what's it doing in a nice field like education? Qualitative Studies in Education, 11(1), 7-24.

Palmiano Federer, J., Giannone, M. & Mandell, B. (2025). Introduction to special issue: Why it worked: Redefining "success" in conflict resolution and peace negotiations. Negotiation Journal, 41, 72-98.

Purwanto, Y., Suprapto, Munaf, D. R., Albana, H., Marifataini, L., Siregar, I., & sumarni. (2023). The peace education concept and practice at universities: A systematic review. Cogent Education, 10(2). https://doi.org/10.1080/2331186X.2023.2260724

Raider, E. Coleman, S. & Gerson J. (2006). Teaching conflict resolution skills in workshop. In M. Deutsch, P.T. Coleman, & E.C. Marcus (Eds.), The handbook of conflict resolution, Second edition (695-725). Jossey-Bass.

Salomon, G. (2000). Peace Education: Is it Possible without Research? The Israel Education Study Society Conference. Tel-Aviv (24/10).