



דיווח לפרויקט "מיפוי מקורות חוסר אמון הדדי ביחסי פלסטין-ישראל"
בניהולם של פרופ' חליל שקאקי וד"ר רובי נתנזון.

דו"ח סופי, מרץ 2021.

מהם הגורמים המטפחים ומהם הגורמים המעכבים חינוך לשלום בר קיימא? תובנות לגבי מדיניות, ניסיון מעשי והמלצות מאירופה ובכלל.

כותבים:

פרופ' ד"ר שטפן שטר

Bundeswehr University, מינכן.

לימודי יחסים וקונפליקטים בינלאומיים.

הפקולטה למדעי החברה ויחסי ציבור.

stephan.stetter@unibw.de

www.unibw.de/stephan.stetter

תקציר: דו"ח זה בודק את הפרקטיקה של חינוך לשלום. הדו"ח מציע הקדמה לדרך שבה התפתח השלום לאורך זמן, וכיצד מתייחסת אליו האקדמיה. הוא לוקח את מקורותיו מדוגמאות קונקרטיות, בעיקר מאירופה, ובו זמנית שוקל לקחים מחוויות מוצלחות עבור ישראל/פלסטין. בסעיף 2 מוצגים מונחי ליבה, שהם חלק מרכזי כאשר עוסקים בחינוך לשלום. המאמר בוחן בעיקר מונחים של "חינוך לשלום", "קונפליקט" ו"שלום", כמו גם הרעיונות של "בניית שלום (מקומי)" ו"חברות (פוסט) קונפליקט". סעיף 3 בוחן את החינוך לשלום לפרטים והוא מחולק ל-3 תתי סעיפים. ראשית, הוא מציע סקירה של הדרך בה מוגדר בימינו חינוך לשלום במסמכי מדיניות, בעיקר ברמה הבינלאומית, בה מונח זה נעשה מקובל. שנית, הוא מספק סקירה של ההיסטוריה של פרקטיקת החינוך לשלום, היסטוריה שמתחילה במאה ה-19, וכן ניסיונות לייצור רפורמות פדגוגיות באותה תקופה מצד אחד, ויחסי שלום פוליטיים בין לאומים שונים, מצד שני. שלישית, על ידי התבוננות בניסיונות מעשיים, בעיקר באירופה, סעיף זה דן בהישגים, אך גם בכישלונות, של החינוך לשלום. תשומת לב מיוחדת תינתן בסעיף זה למקרים של צפון אירלנד ושל בוסניה והרצגובינה וכן לשילוב של אירופה תחת מטריית האיחוד האירופי. סעיף 4 מתבונן בשני קונטקסטים מתערבים הרלוונטיים לחינוך לשלום. מצד אחד ייבחן תפקיד הדינמיקה היומיומית וחווית החיים הקונקרטית של אנשים במצבי קונפליקט, וכיצד אלה מעודדים או מעכבים את החינוך לשלום. מצד שני ייבחן השפעתה של החשיפה לאלמות על החינוך לשלום. הדגש המרכזי פה הוא תפקידה המרכזי של אלמות בהפיכת חוסר אמון לבסיס היחסים החברתיים וכן השימוש האסטרטגי באלמות, שעובד כנגד החינוך לשלום. לאורך סעיפים 3 ו-4, ההתייחסות למקרה הישראלי/פלסטיני נעשה על מנת להבהיר את הדמיון



ואת השוני ביחס לחוויות האירופאיות. המאמר מסיים עם סיכום של דוגמאות מוצלחות מאירופה והמלצות מדיניות בישראל ובפלסטין.

מילות מפתח: חינוך לשלום, פדגוגיה, קונפליקט, אלימות, אירופה, ישראל/פלסטין.



1. הקדמה

חינוך לשלום - בהתבסס על הרעיון הבסיסי המקודש בחוקת UNESCO¹ באותו נושא, "שהיות ומלחמות מתחילות בנפשם של אנשים, בנפשם של אנשים יש לבנות את הגנות השלום"² – החינוך לשלום הינו תגובה לאתגר קשה העומד מול בני האדם³. אתגר זה הוא תדירותם של קונפליקטים, מלחמה, אלימות והשמדת עמים בהיסטוריה האנושית. אתגר זה ברור למדי, כשמתבוננים בעולמנו המודרני, בו אנו מחוברים זה לזה באופן גלובלי. עולמנו ככלל, והזירה הישראלית-פלסטינית בפרט, מעוצב במידה רבה מאוד, ובצורה המנוגדת לנרטיב הבסיסי של מודרניזם של אוניברסליות, קדמה ורציונליות, על ידי מלחמה, אלימות, טראומה וקונפליקטים ארוכי שנים (Azar 2002). אקדמאים רבים מתמקדים בתקופה של סוף המאה ה-18 ותחילת המאה ה-19, כשהם חוקרים את יצירתן של חברות מודרניות ברחבי העולם, בין היתר משום שזו התקופה שבה נוצרה המערכת הבינלאומית המודרנית שלנו. מאז אותה תקופה, הפוליטיקה הבינלאומית ראתה דוגמאות רבות של קונפליקטים (אסימטריים), כפייה הגמונית, יריבויות כוח גדולות, אידיאולוגיות פוליטיות גזעניות, התרחבות קולוניאליסטית, התנגדות אנטי קולוניאליסטית, מלחמות אזרחיות ומלחמות עולם, השמדת עם ו"מלחמות ישנות וחדשות" אינסופיות (Kaldor 1999) בעוצמות שונות, ורבות מהן עם פיצולים אתניים/דתיים/לאומיים. כל המתחים והקונפליקטים האלה מביאים איתם, כפי שישאלים ופלסטינים מבינים היטב, הזרה, סבל אנושי, ניצול, דיכוי, אפליה וסטריאוטיפים בין שני צדי הקונפליקט. מתחים כאלה מחזקים גם "תרבויות קונפליקט" רחבות יותר הנוטות לאלימות באזורי קונפליקט "חמים", והם גם, כמו שטוענים הפדגוגים, מחלחלים לתוך בתי הספר, המשפחות ומצבים יומיומיים אחרים (Bar-Tal 2013).

עם זאת, בעולם זה של מדון ואלימות, החינוך לשלום גם הוא תוצר של הזמנים המודרניים- ומטרתו להתמודד עם כל האתגרים שצוינו לעיל, הנובעים בין היתר מהזרה קבוצתית ומתרבויות קונפליקט הנוטות לאלימות. החינוך לשלום שייך לסט רחב יותר של גישות שאפתניות ולעיתים נפוצות, שהתפתחו במהלך שתי המאות האחרונות. מטרת החינוך לשלום היא לתווך, להקל ואפילו להתגבר על דינמיקות קונפליקט עמוקות, על יריבויות ועל תמונות אויב. הוא משלים צעדי בניית שלום אחרים, כגון דיפלומטיה בינלאומית, חקיקה בינלאומית וצורות אחרות של שיתוף פעולה בין לאומי. לפיכך, החינוך לשלום הוא אחת מגישות רבות בתוך ומעבר למוסדות חינוך המנסים

¹ הארגון החינוכי, המדעי והתרבותי של האו"ם.

² http://portal.unesco.org/en/ev.php-URL_ID=15244&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html.

³ דו"ח זה הינו תוצאה של שיתוף פעולה מעורר השראה בין ד"ר חליל שיקאקי (המרכז הפלסטיני לחקר מדיניות וסקרים, PCPSR) וד"ר רובי נתנזון (מרכז מאקרו לכלכלה פוליטית) במסגרת הפרויקט שלהם לגבי חינוך לשלום, במימון האו"ם תחת מטריית היוזמה לבניית שלום של האיחוד האירופי. אני מודה לחליל ורובי, כמו גם לחמאדה ג'אבר מה-PCPSR על שנתנו לי את ההזדמנות להיות חלק מפרויקט חשוב זה, ועל כך שנתנו בי את אמונם לכתוב מאמר זה. דו"ח זה קיבל הרבה פידבק משמעותי בכנס הבינלאומי בו הוא הוצג בינואר 2021. ברצוני להביע את תודתי במיוחד לד"ר שרה קלארק-חביבי ולפרופ' דניאל בר-טל ופרופ' סמי אדוואן, שהיו משתתפים מעולים בדיון על המאמר בכנס זה. תודות רבות לכל המשתתפים האחרים בכנס עבור תרומתם היקרה מפז.



לפתח שיתוף פעולה, אינטגרציה, יצירת קונצנזוס ושלום בין תרבויות, לאומים, חברות, קבוצות ויחידים (ראה Noddings 2012). וזה מתרחש דרך כלים מהרמה המקומית והבינלאומית. עם זאת, כשמתבוננים על תפקידו של החינוך לשלום בקונפליקטים ארוכי טווח, האמת היא, כפי שישראלים ופלסטינים ידעו אפילו בימיו הראשונים של תהליך השלום שגווע מאז- שבזירות פוליטיות רבות, "קונפליקט" ו-"שלום" חיים בדו קיום זה לצד זה. ניתן לראות את מישראל/פלסטין ועד קולומביה וקשמיר, ומקונגו עד מזרח אוקראינה וצפון אירלנד. לעיתים תכופות, מה שניתן לראות הוא הרחבה של דינמיקות קונפליקט מצד אחד, וצורות מרובות של התערבויות חיצוניות ופנימיות של התערבויות ותיווך, שנועדו למנוע הסלמה, מצד שני. החינוך לשלום הוא אחת מאותן התערבויות- יחד עם דיפלומטיה. מבחינה מוסדית, החינוך לשלום מועבר לרוב על ידי פעילויות של ארגונים בינלאומיים (IOs), המובלים מאז סוף מלחמת העולם השנייה על ידי האו"ם (UN) וסוכנותיו הייחודיות המרובות, בעיקר **סוכנות האו"ם המתמחה בחינוך- UNESCO**, אך גם מפעילויות של ארגונים מקומיים- כגון הארגון לביטחון ושיתוף פעולה באירופה (OSCE), מדינות וכן ארגונים לא ממשלתיים חיצוניים ומקומיים רבים (NGO)

תשומת הלב הציבורית, שמאמצי יצירת שלום באזורי קונפליקט מקבלים, מתרכזת לרוב בפעולות דיפלומטיות "במסלול הראשי", למשל תפקידים של מנהיגים פוליטיים או עבודתם של דיפלומטים, שומרי-שלום וברוקרטים. עם זאת, הרמה הרשמית היא רק רמה אחת, ועד כמה שהספרות מדגישה, זהו בהחלט מקור מספק של יצירת שלום. מה שנקרא המסלול השני או דיפלומטיה בדרג שני, וכיום מקבל הכרה כ"**בניית שלום**" **מקומית** (de Coning 2013) תופס גם הוא תפקיד משמעותי על מנת להפוך הסכמים לסיום אלימות ומעשי עוינות לגרסאות ארוכות טווח של שלום. זוהי משימה מתישה, בהינתן שיותר ממחצית מהסכמי השלום נכשלים בחמש השנים הראשונות לאחר חתימתם, כשהחברות השונות חוזרות למצב של שמירה על רמות אלימות גבוהות. גויעתו של הסכם השלום הישראלי-פלסטיני של שנות ה-90 היא דוגמה טובה לדינמיקה כזו של הידרדרות. זהו בדיוק הקונטקסט, ששתי הרמות של **הפעילים** וכן **המחקר האקדמי** לגבי חינוך לשלום זיהו כגורם מרכזי בעבודה לקראת **קיימות של שלום**. יצוין, עם זאת, כי הסביבה האקדמית של החינוך לשלום היא מאמץ אינטר-דיסציפלינרי המשלב פילוסופיה, אתיקה, פדגוגיה, פסיכולוגיה, מדעי המדינה ויחסים בינלאומיים, מחקרי שלום וקונפליקט ותחומים רבים אחרים. בעוד שנעשתה התקדמות, הדיון האקדמי עדיין מאופיין בעיקר על ידי למידה לשלב את הזוויות הדיסציפלינריות השונות.

דו"ח זה מציע הערכה של פרקטיקה זו של חינוך לשלום, בהתבסס על ניתוח של פרקטיקות מפתח, בעיקר באירופה. באמצעות כך, החינוך לשלום יתקדם בארבעה צעדים. הדו"ח מתחיל בסעיף 2, עם דיון לגבי **מונחי הליבה** המהווים את הקונטקסט הפוליטי והחברתי הרחב יותר של חינוך לשלום: המונחים של "חינוך לשלום", "קונפליקט", ו"שלום" כמו גם הרעיונות הקשורים של "בניית שלום (מקומי)" ו"חברות (פוסט) קונפליקט". לאחר שנבחר זאת, סעיף 3 יציג בפירוט את **פרקטיקת החינוך לשלום**, וידגיש כאן ובהמשך המאמר כיצד זה מתייחס



למצב בישראל ובפלסטין. סעיף 3 מחולק לשלושה תת-סעיפים. ראשית, הוא מציג סקירה מתמצתת של **הגדרת** החינוך לשלום במסמכי מדיניות בינלאומיים. שנית, הדו"ח מספק סקירה של **ההיסטוריה** של פרקטיקת החינוך לשלום, היסטוריה שמתחילה במאה ה-19, וניסיונות באותה תקופה לבצע רפורמות חינוכיות מצד אחד, ויחסים פוליטיים שלווים מצד שני. לאחר נטיעת שורשים ברחבי העולם במאה ה-19, התבצע מיסוד בינלאומי נוסף של חינוך לשלום לאחר מלחמת העולם השנייה. פרספקטיבה היסטורית זו היא חשובה על מנת להבין טוב יותר את ההיסטוריה הארוכה של החינוך לשלום, שנתפס לעיתים קרובות בצורה שגויה, כמשהו חדש, חדשני או מערבי. שלישית, הדו"ח יעסוק לאחר מכן במאזנים של חינוך **בן זמננו** לשלום, על ידי דיון בהישגיו אך גם בכישלונותיו של החינוך לשלום **בצפון אירלנד, בוסניה והרצגובינה, כמו גם בקפריסין**, שלושה אתרים של קונפליקט ארוך שנים, שלרוב נידונים על ידי הפעילים ואנשי האקדמיה לצד ישראל/פלסטין. הדו"ח מבליט, עם זאת, גם דוגמאות אחרות-ראשית את היחסים בין החינוך לשלום ובין **האינטגרציה האירופאית**. שני גורמי ליבה מתערבים אלה, שלעיתים קרובות מאפשרים, אבל עלולים גם לעכב חינוך לשלום בר קיימא, נידונים בסעיף 4. הדו"ח בוחן ראשית את החשיבות הגדולה של **דינמיקות יומיומיות** וחוויות החיים הקונקרטיים, שיש לאנשים במצבי קונפליקט על החינוך לשלום, הן בהפיכת החינוך לשלום למטרה פוליטית לגיטימית והן כמגרש בו זהויות של קונפליקט מאובטחות וישנה התנגדות לחינוך לשלום. זוהי אזהרה כנגד "רומנטיזציה של חינוך לשלום", שרואה בהשתתפות ובהכללה של קהילות מקומיות כתרופת פלא שאמורה לפתור קונפליקטים מוכוונים-אליטות. הדו"ח פונה לאחר מכן אל ההשפעה שיש לחשיפה מתמשכת ונפוצה **לאלימות** במצבי קונפליקט על החינוך לשלום. בקונטקסט הזה, ישנה חשיבות מכרעת לדיון כיצד האלימות מקבעת תרבות של חוסר אמון מצד אחד, וכיצד אלימות משמשת לעיתים קרובות במצבי קונפליקט כמקור אסטרטגי על ידי צדדים בקונפליקט על מנת לחתור תחת השלום, בניגוד לשימורו, מצד שני. הדו"ח מסיים עם סיכום של דוגמאות מוצלחות מאירופה והמלצות מדיניות לחינוך לשלום בר קיימא, שישקף גם את יכולת היישום שלהם בישראל ובפלסטין.

2. קונטקסט ליבה

2.1. חינוך לשלום

לפי ההגדרה הכללית שהוגדרה על ידי הארגון הלא ממשלתי המוביל בתחום, קרן ברגהוף, הממוקם בעיר טובינגן, החינוך לשלום הוא "התהליך של רכישת הערכים והידע לפיתוח גישות, מיומנויות והתנהגות לחיים הרמוניים עם העצמי, עם אחרים ועם הסביבה הטבעית"⁴. ההגדרה המדויקת יותר, הקשורה לקונפליקטים (אלימים) בין קבוצתיים, מתייחסת לתפקיד של החינוך לשלום במשימה "להפחית אלימות, לתמוך בשינוי קונפליקטים וקידום

⁴<https://www.berghof-foundation.org/en/publications/glossary/educating-for-peace/>
לצורך בהירות, גם הציטוטים הבאים מקהילת ה-NGO הם ממכון ברגהוף. עם זאת, ההגדרות הכלליות אינן שונות באופן משמעותי בין זה ובין שחקנים לא ממשלתיים אחרים בתחום החינוך לשלום. ישנם ארגוני NGO חשובים נוספים רבים הפועלים בתחום החינוך לשלום (דו"ח זה מתייחס לחלק מהם בסעיף 3.1).



יכולות השלום של אינדיבידואלים, קבוצות, חברות ומוסדות⁵. החינוך לשלום מנסה להתייחס לאלימות מתוך גישה רב-ממדית (cf. Smith, Datzberger and McCully 2016: 27). לפיכך, הוא הוגדר כעוסק ב**אלימות ישירה** (כגון קונפליקטים אלימים, הפרות זכויות אדם, ענישה פיזית, התעללות מינית וכיצד כל אלה משפיעים על הסביבות הלימודיות), **אלימות עקיפה** (כגון אנאלפביתיות, אי שוויון בגישה להזדמנויות חינוכיות, תשתית לקויה) וכן **אלימות של דיכוי** (היעדר דמוקרטיה והשתתפות בהזדמנויות בבתי ספר עבור תלמידים ואחרים) כמו גם **באלימות שיוצרת הזרה** (כגון תכנית לימודים מוטה מבחינה תרבותית, האדרת מלחמה ואלימות).

חינוך לשלום עובד, לפיכך, במיוחד דרך **קונטקסטים חינוכיים** מגני ילדים, דרך בתי ספר והשכלה גבוהה ופורמטים שונים של למידה לאורך החיים. המטרה המרכזית שלו היא **שינוי זהויות הקונפליקט והתנהגות יומיומית במצבי קונפליקט (בין קבוצתיים ובין אישיים)** (ראה סעיף 3). בעוד שנכון הדבר, שקובעי מדיניות נוטים לדון בחינוך לשלום בעיקר ביחס לקונפליקטים פוליטיים בסדרי גודל שונים, וככלי התערבותי התומך בהתגברות על עוינות, סטריאוטיפים, חוסר אמון הדדי ותמונת אויב, השאיפה והביסוס האינטלקטואלי של החינוך לשלום הם בעלי סדר גודל רחב בהרבה: החינוך לשלום פונה לשאיפה הכללית לחינוך רושף שלום ול**פתרון בעיות ללא אלימות** בחיי היומיום, גם מחוץ לאזורי הקונפליקט של פוליטיקה בינלאומית. זו הסיבה שכלי החינוך לשלום והחלטות מדיניות נחשבים היום מאפיין ליבה של מדיניות חינוך בחברות מחוץ לאזורי קונפליקט דוגמת רוב חלקי האיחוד האירופי. כדוגמה ניתן להשתמש בחוק הגרמני משנת 2000, האוסר על שימוש באלימות בחינוך ילדים (בהתבסס על כנס האו"ם לגבי זכויות הילד) או במרכז השירות לחינוך לשלום לבתי ספר במדינת באדן-וורטמברג בגרמניה, המספק חומרים לחינוך לשלום, לשימוש בבתי הספר במדינה⁶. כפי שטוען ורנר וינטרשטיינר (2003:319), דמות אקדמית מובילה בתחום החינוך לשלום, בעודו משתמש בדוגמה של מערכת החינוך האוסטרית על מנת לתאר פרספקטיבה רחבה יותר: "כמה חינוך לשלום מתרחש [...] זו שאלה של הגדרה. ככל שהגדרה רחבה יותר, כך ניתן למצוא יותר". אם "רק" נכליל **רפורמות קונקרטיות בתוכניות הלימוד או בתי ספר המחויבים לחינוך משותף** באזורים של קונפליקטים ארוכי טווח, סביר שנמצא פחות- יוצא הדופן בזירה הישראלית-פלסטינית הוא בית הספר הערבי-יהודי בנווה שלום/והט אל סלאם בישראל- ואפילו פחות אם נסתכל על השפעתם של צעדים אלה בשינוי הדינמיקה הכללית של הקונפליקט (ראה גם סעיף 3). אבל אם נכלול גם חברות "יציבות" לכאורה ונסתכל על **תבניות רחבות יותר של חינוך** בבתי ספר וחינוך אזרחי באופן כללי וכיצד כלים לפתרון קונפליקטים בדרכי שלום נלמדים, נגלה הרבה יותר חינוך לשלום בפעולה, כפי שניתן לראות בדוגמה של גרמניה לעיל. לפני שנביט על ההיסטוריה והמאזנים ההיסטוריים של חינוך לשלום בסעיף הבא, עלינו להתייחס בקצרה לקונטקסט הרחב יותר, שבתוכו מתרחש החינוך לשלום. הדבר נחוץ משום שהקונספט של חינוך לשלום קשור בצורה הדוקה לדרך שבה אנו מבינים קונפליקטים, שלום, בניית שלום וחברות (פוסט) קונפליקט.

⁵ Ibid.

⁶ <https://www.friedensbildung-bw.de/fuenf-jahre> (בגרמנית)



2.2. קונפליקטים

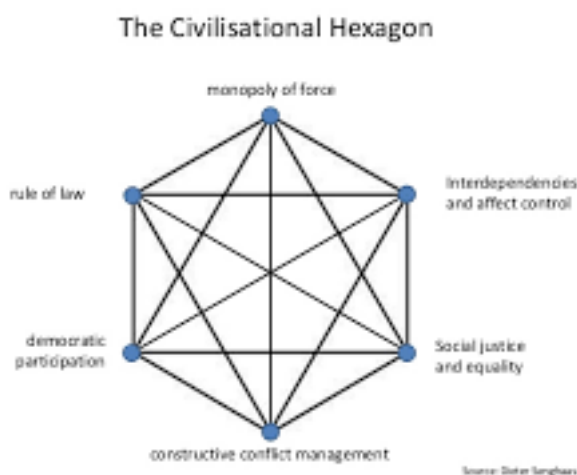
הקונטקסט הראשון מתייחס להבנתנו של קונפליקטים. קונפליקטים מתייחסים למצבים הקונקרטיים של יחסים חברתיים נתונים- בין אם בין יחידים, בתוך המשפחה, במקום העבודה, בתוך אומה או בין קבוצות אתניות-לאומיות. החינוך לשלום מנסה לשפר יחסים אלה. המטרה היא **להתגבר על סטריאוטיפים ותמונות אויב** ביחסים החברתיים, המוגדרות על ידי הקונפליקט- או כפי שמציינים קרין אגסטם, פאביו כריסטיאנו וליזה סטרומבום (2015), בהתבססם על עבודתה של שאנטל מופה (2013), הפיכת יחסים אנטגוניסטיים להרמוניים, או לפחות למפגש נייטרלי או "אגוניסטי" (Bar-Tal 2002). במצבים אגוניסטיים כאלה, שומרות קבוצות חברתיות על ההבדלים ביניהן, אבל מתחרות זו בזו בדרכים לא אלימות וללא הגדרת האחר כאויב (נצחי). החינוך לשלום, לפיכך, לא עוסק בהכרח בהתגברות על קונפליקט, אלא בשינוי טבעו של הקונפליקט. הגדרה זו מתאימה במיוחד לתבונה הראשית ממחקרי קונפליקט. לפיכך, המאפיין הראשי בהחרפת קונפליקטים היא הבדלה הולכת ומתקשחת בין שני צדדים: ככל שדינמיקת הקונפליקט מתקדמת, הצדדים המנוגדים רואים את עצמם יותר ויותר כיריבים ואפילו אויבים (ראה Bar-Tal 2013, Stetter 2014, Messmer 2003). בקצרה, הקונפליקטים מובילים לראיית-עולם, שבה יותר ויותר חלקים מהחיים החברתיים נראים נחווים דרך פריזמה של בינאריות, שנדמית בלתי ניתנת לגישור בין העצמי והאחר, והקונפליקט הישראלי-פלסטיני מהווה הוכחה לכך. ניתן להציג כמעט כל נושא בקונפליקט לפי החלוקה הבינארית של זהויות קונפליקט. מצד שני, הפרוטגוניסטים הראשיים של החינוך לשלום מדגישים, שלא ניתן ולא כדאי פשוט להתעלם או להדחיק קונפליקטים. ישנה פונקציה חברתית בקונפליקטים, בכך שהם לעיתים קרובות מצביעים על **תביעה לגיטימית לקול, צדק ונכסיות (Equity)**, שיש להתייחס אליה (ראה Korostelina 2012). זהו, למשל, המצב בקונפליקטים בינלאומיים, כשזכויות אדם בסיסיות נמצאות תחת איום על ידי דינמיקות קונפליקט (אסימטריות), למשל כשמתבוננים בהשפעה המתועדת היטב והמזעזעת של הכיבוש הישראלי על הזכויות הפוליטיות, תרבותיות, חברתיות וכלכליות הבסיסיות של האוכלוסייה הפלסטינית בגדה המערבית ובעזה. חשוב גם להדגיש, שהחינוך לשלום אינו רק קונספט, אלא ראשית לכל זוהי **פרקטיקה** המצריכה אתוס עבודה קונקרטי, והיא מתייחסת לתלונות כאלה דרך עבודה קונקרטית ברמה היומיומית, בעזרת מורים ומתווכים, אבל גם בעזרת תלמידים בבתי הספר ובמוסדות חינוך אחרים (ראה סעיף 4), עם מטרה פדגוגית מרכזית של שינוי היחסים החברתיים בין העצמי והאחר.

2.3. שלום

הקונטקסט השני מתייחס להגדרת השלום. כאן ניתן לראות את החינוך לשלום כפרויקט-נגד למה שלעיתים מתייחסים אליו כשלום שלילי. למשל, הגדרה של שלום שנשענת על היעדרותה של מלחמה או אלימות פיזית ברורה. זו הסיבה שבגינה החינוך לשלום מקושר לעיתים קרובות עם הרעיון של "שלום חיובי", כפי שהוגדר על ידי אושיית המחקר יוהאן גלטונג (2011). **שלום חיובי** מתייחס ל"היעדר אלימות מובנית, כגון חוסר צדק חברתי, דיכוי ואפליה" (Oxford 2014: 5). הוא מתייחס אפילו לפילוסופיות חילוניות או דתיות העוסקות בשאלה כיצד להגיע ל"שלום (פנימי) בין אישי" (ibid.: 6), שנחשב להיות תנאי מקדים למפגשים שלווים עם אחרים, כולל דרכים



פרודוקטיביות להיכנס לקונפליקט. זוהי, לפיכך, הבנה רחבה יותר של שלום, שמטרתו, בנוסף לסיום האלימות, ביסוס של יחסים יותר הרמוניים, שוויוניים וצודקים בין יריבים ארוכי שנים. הדבר כולל גם שאיבה ממקורות ידע מקומיים לגבי שלום, הזמינים לתרבויות מסוימות, כגון מסורות דתיות. כדוגמא ניתן לראות את ההשקפות היהודיות, נוצריות ומוסלמיות לגבי שלום. חוקר שלום חשוב נוסף, דיטר זנגהאס (1982), פיתח באותו קונטקסט ומתוך ראייה של קונפליקטים פוליטיים את רעיון "**המשושה התרבותי**", שהינו מאוד רלוונטי לחינוך לשלום (ראו איור 1). שלום בר קיימא, לפיכך, לא מצריך רק סיום אלימות, למשל באמצעות ביסוס מונופול של כוח, שלטון החוק ואמצעים אחרים. אלה החומרים מהם עשויים הסכמי שלום פוליטיים וחוקות. ישנו גם **ממד חברתי רחב יותר בליבו של החינוך לשלום**: למשל, חינוך לשלום מצריך השתתפות פעילה של אנשים "נורמליים" (למשל יישום של שינויים בתוכניות הלימוד על ידי מורים קונקרטיים בשטח), אבל גם חדירה ממושטת של דרכים חדשות ל"ניהול קונסטרוקטיבי של הקונפליקט" דרך חברות קונפליקט, כולל מוסדות חינוכיים. במידה רבה החינוך לשלום תלוי על הכרה של "תלות הדדית" בין יריבים, והצורך ב"בקרת רגשות", כולל שינוי של יחסים עצמי/אחר. לבסוף, הוא כולל התייחסות לצרכי ה"צדק החברתי והנכסיות" שנמצאים בבסיסם ומניעים קונפליקטים רבים ברמה היומיומית (ראה Salomon & Cairns 2010).



גרף 1: משושה התרבויות (Senghass 1982).

התמקדות זו על צדק חברתי ושוויון כסמנים של שלום חופפת עם חוויות החיים היומיומיות של אנשים באזורי קונפליקט, בהן עוולות סוציו-אקונומיות כמו בעזה, אך גם בגדה המערבית, מהוות גורם משמעותי בדינמיקות המניעות את הקונפליקט, ככל שהדבר נוגע לזירה הישראלית-פלסטינית (ראה גם סעיף 4). מאק גינטי וריצ'מונד (2013) התמקדו על סמני שלום אלה ומיפו את הגורמים אותם משייכים אנשים באזורי קונפליקט לקונספט של שלום. מה שמדהים פה, הוא שאנשים החיים באזורי קונפליקט לרוב אינם מוטרדים כל כך רק מפשרה פוליטית,



אלא הם מקדישים תשומת לב רבה לנושאים של **התפתחות וביטחון חברתי וכלכלי**, כשהם מגדירים מה היא משמעות השלום עבורם בשטח. מיקוד זה בסיכויים של חיי יומיום היא למעשה קרובה מאוד לדבר אליו שואף החינוך לשלום- נושאים כגון הכללה של אנשים (צעירים), השכלה מעשית, ביטחון תזונתי, אספקה רפואית ושיפור הסיכוי לפריחה כלכלית (לגבי זה ראה Benzing 2020).

2.4 בניית שלום (מקומי)

הבנה רחבה יותר זו של שלום, המתייחסת לחוויות היומיום של אנשים החיים באזורי הקונפליקט, ובמיוחד לצרכיהם הסוציו-אקונומיים ואלה הנוגעים לצדק, השפיעה רבות על דיונים אקדמיים לגבי שלום במהלך שני העשורים האחרונים. היא גם משפיעה על עבודתם של פעילים המנסים לגעת ולתקשר עם אוכלוסיות מקומיות באזורי קונפליקט, לדוגמה ניתן לראות את עבודתן של סוכנויות שונות של האו"ם ושל ארגונים לא ממשלתיים בקונטקסט הישראלי-פלסטיני. הדיון מכונה לעיתים קרובות כספרות של "בניית שלום". הרעיון המרכזי, שקודם בין היתר על ידי רוג'ר מאק גינטי ואוליבר ריצ'מונד (2013), הוא שלאורך אזורי קונפליקט ברחבי העולם ניתן לראות את ההגמוניה של "בניית שלום ליברלית". **בניית שלום ליברלית** מתייחסת לתוכניות הספציפיות, תפיסות העולם והמדיניות המופעלות באזורי קונפליקט על ידי מגוון שחקים מבפנים ומבחוץ: צדי הקונפליקט, מדינות חיצוניות, ארגונים בינלאומיים, ארגונים לא-ממשלתיים וגורמים פרטיים. והדבר תלוי בשילוב אסטרטגיות: צבאיות, אלה הקשורות לביטחון, חוקתיות, ממוקדות התפתחות, כלכליות, חינוכיות ואחרות. מה שנעשה ברור כאן הוא, שעם הזמן, הרעיון של "שלום ליברלי" השתנה. ניתן לראות את הדבר היטב כשמסתכלים על משימות האו"ם, המוקמות לאחר קונפליקטים אלימים. בעוד משימות האו"ם המוקדמות היו מוגבלות רק למנדטים הקשורים לביטחון, עם התמקדות בעיקר על שמירה על הפסקות אש או הפרדת צדדים שונים של הקונפליקט (למשל ברמת הגולן או בקפריסין), משימות אלה הפכו לבעלות מנדט פוליטי רחב יותר. הן הפכו קשורות למטרות פוליטיות רחבות יותר, כגון הפעלת תהליך פוליטי, פיקוח על מפגשים חוקתיים ואבטחת בחירות, כמו גם "ממשל תקין", דמוקרטיה וזכויות אדם- במקומות כגון מזרח טימור וכן בוסניה והרצגובינה, שאפילו כללו הקמה של מנהל בינלאומי עם סמכויות מנהלתיות, חקיקתיות ומשפטיות מרחיקות לכת. למרות שבקונטקסט הישראלי-פלסטיני ישנן דוגמאות רבות של נוכחות בינלאומית כזו- מהקוורטט למזרח התיכון ועד יוזמות פרטיות של ארגונים לא ממשלתיים- לא נראה עדיין מנהל בינלאומי כזה. זאת, למרות שהדבר הוצע על ידי יוזמת ז'נבה הלא-ממשלתית, שהציעה קבוצת אימות בינלאומית, עם אותה סמכות, שנועדה לפקח על יישום תנאי השלום המאוחרים יותר עבור ירושלים העתיקה. כפי שהציג סוורין אוטר (2014) ביחס למשימת האו"ם בקונגו, מנדט האו"ם הגדול ביותר בהיסטוריה- מעורבות פוליטית כל כך רחבה יכולה, אם היא פועלת היטב, לייצב במידה מסוימת את הקונטקסט המאקרו-פוליטי ולתרום לסיום האלימות המערכתית. אבל כפי שמראה אוטר (2014), מעורבויות כאלה נכשלות לעיתים קרובות לשנות את דינמיקות הבסיס של הקונפליקט, משום ששחקנים חיצוניים ואליטות לאומיות נוטים לרוב למסגר את המשכה של אלימות פוסט-קונפליקט כ"נורמלי", במקום להתייחס לסיבות בבסיס האלימות הזו, תופעה הקיימת במידה רבה בקונטקסט הישראלי-פלסטיני, בו האשמות שהישראלים ו/או הפלסטינים הם מוטים "מבחינה



תרבותית" לאלימות עולות לעיתים קרובות הן בשטח והן ברמה הבינלאומית. **בניית שלום אמנציפטורית** (Richmond 2007) מנסה להתייחס לסיבות אלה שבבסיס האלימות, כגון הבדלים חברתיים וכלכליים. מונח זה מתייחס למאמצים רחבים הדורשים השתתפות משני הצדדים "ברמה המקומית", כולל קבוצות, שלרוב מוזנחות, כגון נשים וילדים או קבוצות שוליים. במילים אחרות, הקונספט של בניית שלום מקומי/שלום אמנציפטורי מתייחס בדיוק לדרך המחשבה, שמעצבת את הקונספט של חינוך לשלום.

2.5 חברות "פוסט" קונפליקט

קונטקסט אחרון הוא הרעיון של חברות (פוסט) קונפליקט לכאורה. המונח אינו נטול בעיות, משום שהוא מפתה אותנו להשוות חינוך לשלום עם מקומות המעוצבים על יד אלימות גלויה בין מפלגות פוליטיות, לאומית, קבוצות דתיות ואחרים, למשל באזורים קונפליקט כמו ישראל/פלסטין, יוגוסלביה לשעבר, קולומביה, אפגניסטן וכדומה. אבל זה, כפי שנפרט בהמשך, רק חלק ממה שהחינוך לשלום מבקש להתייחס אליו. הבעיה כאן היא, שהתמקדות כזו על אזורים קונפליקט "חמים" מובילה להנחה השגויה, שחינוך לשלום הוא בעיקר משהו מערבי, שנוצר עבור חברות לא מערביות. מחשבה זו איננה רק שגויה היסטורית (ראה סעיף 3), אלא גם בעייתית מבחינה פוליטית, משום שהיא מגבירת את חוסר האיזון (היחסי) של יחסי הכוח שכבר קיימים בין המערב לשאר העולם. לפיכך, היא מייצרת תמונה של העולם בה בעיות ביטחון כגון קונפליקטים והשלכותיהם משויכים לדרום הגלובלי. הדרום הגלובלי והאנשים החיים בו, יכולים לפיכך להיות מתויגים כאיום, או בהתקשרות לטיעונו של אוטסר, שצוין קודם, כנוטים יותר לאלימות. בצורת מחשבה זו, הפתרון חייב להגיע מהמערב היציב יותר לכאורה. טענה זו היא, כמובן, בעייתית במספר מובנים. ראשית, היא מתעלמת מהתפקיד ששיחקו ההתערבויות הצבאיות והפוליטיות של המערב בעיצוב חלקים מהעולם הלא מערבי, ישראל ופלסטין מהוות כאן הוכחה לכך. שנית, היא ממעיטה ביכולתן, משאביהן ומסוגלותן של חברות לא מערביות להגיע לשלום בכוחות עצמן, ללא התערבות מערבית. לבסוף, היא מעלימה כבמטה קסם את הקונפליקטים המתמשכים בחברה המערבית, כולל אלה, שלמעשה תופסים תשומת לב רבה בחיור לשלום: ממערכת המשפט התקולה של ארה"ב לאיזמים על חברות במערב הנובעות מקבוצות ימין קיצוניות. החינוך לשלום הינו גם רלוונטי למערב, כשזה נוגע ליחסים בין אנשים במדינות רב לאומיות בחלק זה של העולם, מקנדה דרך שווייץ ועד בלגיה. וחינוך לשלום הוא רלוונטי, כשמביטים על מתחים באזורים אורבניים של המערב, חלקם מתודלקים על ידי מדיניות אינטגרציה חסרת מעוף או דעות קדומות ברורות לגבי מהגרים ו/או חסרונותיה של האינטגרציה מצידם של המהגרים. בעוד כך אין הם שוללים שחינוך לשלום נראה אחרת במקומות אחרים- גבריאל סלומון ואד קיירנס (2009) מציעים הבדלה בין קונפליקטים אתנו-פוליטיים (למשל מזרח אוקראינה, ישראל/פלסטין), מתחים בין קבוצתיים לא אלימים (למשל בלגיה) ושלווה יחסית (למשל היחסים בין קבוצות חברתיות בדנמרק. למידע לגבי רעיון השלווה, קרא Hakvoort 2009)- החינוך לשלום כקונספט הוא בעל כל המאפיינים הללו כמטרות. ישנם תמיד סטריאוטיפים, תמונות אויב, קונפליקטים וממדים אחרים של אלימות, שיכולים, ולפי החינוך לשלום, שצריכים להשתנות- בין אם בלוב או בפרבר של מינכן. החינוך לשלום מיועד **לכל חברה**.



3. חינוך לשלום: היסטוריה ופרקטיקה

3.1. חינוך לשלום בשימוש בינלאומי

כפי שהודגש לעיל, הבנת הקונספט של חינוך לשלום מצריך הבדלה בסיסית בין הבנה צרה ורחבה יותר (ראו גם Carter 2010, McGlynn et al. 2009, ו-Bekerman/McGlynn 2007). בואו נתבונן יותר מקרוב ראשית על ההבנה הצרה וכיצד היא מעצבת החלקות מדיניות לאומיות ובינלאומיות לגבי חינוך לשלום. הדבר מתייחס לדרך שבה קווי הפרדה חברתיים, הן בתוך מדינות המושפעות מקונפליקטים אלימים והן כאלה שלא, מקבלים התייחסות בקונטקסט של **מערכת החינוך** הרחבה יותר. כפי שהגדיר זאת הבנק העולמי (2005), מצוטט ב- Emkic 2018: "חינוך לשלום משמש לתאר מגוון של פעילויות חינוך רשמיות ולא רשמיות, הננקטות לקידום שלום בבתי ספר ובקהילות, על ידי הנחלת מיומנויות, גישות וערכים, המקדמים גישה לא אלימה לניהול קונפליקטים, וקידום סובלנות וכבוד לגיוון". החינוך לשלום, לפיכך, מתייחס לשאלה כיצד גופים חינוכיים- מגני ילדים דרך בתי ספר ועד מוסדות להשכלה גבוהה, כמו גם גופי השכלה לאורך מסלול החיים כגון סדנאות, סמינרים והשכלה במקום העבודה- יכולים לעזור להתגבר על חיכוכים חברתיים, וכן על קווי הפרדה מתוך ומחוץ לאזורים המאופיינים בקונפליקטים אלימים, מלחמה והשמדת עם. כפי שכבר צוין, ומתוך השקפה על אזורי פוסט-קונפליקט לכאורה, מיסוד של צורה מסוימת של חינוך לשלום היא כיום הפרקטיקה הנפוצה ביותר במאמצי בניית שלום בינלאומיים, והדבר משלים את התנאים הפוליטיים שהוגדרו בהסכמי השלום. חינוך לשלום הינו, לפיכך, צורה של "למידה גלובלית" דרכה מקודמים חינוך לא-אלימים ו"מניעת אלימות", הפועלים בפועל על ידי "פיתוח ויישום תוכניות לימוד [...] המספקות סדנאות אימון למפיצים במערכות החינוך הפורמלית והבלתי פורמלית [...] פיתוח ופרסום אמצעי למידה, ו- [...] יצירת מרחבים למחשבה משותפת"⁷. החינוך לשלום, לפיכך, איננה גישה חד ממדית, ואנו מבדילים בין דרכים מאוד פורמליות (למשל רפורמה בתוכניות חינוך בהובלת המדינה, סדנאות המועברות על ידי ארגונים לא ממשלתיים לחינוך לשלום) ובין דרכים יותר בלתי פורמליות ליישום חינוך לשלום (למשל יוזמות פרטיות של מורים או הורים, פעילויות חברתיות של אנשים צעירים בבתי ספר מקומיים וכדומה). ישנה גם ההבדלה בין בניית שלום ישירה ועקיפה (Bar-Tal, Rosen & Nets-Zehngut 2010), כמו למשל התייחסות לטינה וסטריאוטיפים שליליים בין צדי הקונפליקט באופן ישיר, או עבודה- במובן של המשושה החברתי של סנגהאס- על "בקרת רגשות" במובן הכללי יותר, למשל גרסה מסוימת של שלוה פנימית (בין יחידים או בקבוצת הפנים), שלאחר מכן נחשבת כפידבק חיובי לגבי מפגשים בין קבוצות. וכן, כפי שכבר צוין, החינוך לשלום מתייחס לקבוצות מטרות שונות ולבעלי עניין שונים: מילדים בגנים ובבתי ספר דרך סטודנטים להשכלה גבוהה וסכמות השכלה למבוגרים לאורך מסלול החיים – והציבור הרחב יותר, דרך הפצת החינוך לשלום בתקשורת, דוגמת עיתונאות שלום (ראה Ellis and Warshel 2009).

⁷ <https://www.berghof-foundation.org/en/publications/glossary/educating-for-peace/>
דוא"ל: macro@macro.org.il | פיינסקר 21, תל אביב 63421, טל. 03-5251057 פקס. 03-5251058
21 Pinsker St., Tel Aviv 63421, Israel Tel.972-3-5251057 Fax.972-3-5251058 www.macro.org.il E-mail: macro@macro.org.il



לפיכך, נקודה מרכזית לניתוח מאמר זה היא, שהחינוך לשלום הפך במהלך העשורים האחרונים לחלק אינטגרלי מהתערבויות בינלאומיות באזורי קונפליקט, כולל בישראל ופלסטין (Abu-Nimer 2000, Salomon 2013). החינוך לשלום הופך לחלק מהזרם המרכזי וממוסד בהחלטות המדיניות במצבי קונפליקט רבים- כולל באירופה דוגמת בוסניה והרצגובינה, צפון אירלנד, חבל הבסקים, האזור הבלטי ומקומות אחרים (ראה תת הסעיף הבא). לעיתים קרובות, מאמצים מסוג זה פועלים תחת הנחיה או ייעוץ של ארגונים בינלאומיים, במיוחד UNESCO, או ה-OSCE בקונטקסט האירופי. אבל ישנן גם יוזמות פרטיות רבות, הן משחקנים חילוניים (במיוחד NGOs) והן מדתיים, כשאלה האחרונים מדגישים את התפקיד של "שלום פנימי" כעיקרון מנחה בדתות העולם כמו בודהיזם, נצרות, איסלם, יהדות, צורות חדשות יותר של רוחניות או מסורות דתיות אחרות (ראה Dai/Chen 2017). כאן נראה שוב הבנה רחבה יותר של חינוך לשלום, המתייחסת לדרך הבסיסית, שבה ניתן להביע זהות בחברה. השחקנים הפעילים בתחום החינוך לשלום מתקשרים למסורת ארוכה של אידיאלים של חינוך לשלום עולמי, שמתחילים ברעיונות חינוכיים אותם נציג בתת הסעיף הבא, שצצו במהלך המאה ה-19. שחקנים מרכזיים בחינוך לשלום כיום הם ספינת השלום היפנית⁸ וכן קבוצות חשיבה חשובות בבניית שלום בשטח, כשדוגמאות לכך הן המכון לחקר השלום באוסלו (PRIO), עם סניף בקפריסין, או ארגונים לא ממשלתיים העוסקים באימון לחינוך לשלום באירופה ומחוצה לה, דוגמת קרן ברגהוף, שהוזכרה קודם, ומרכז נאנסן לשלום ולדיאלוג בעיר לילהאמר. תוכניות החינוך לשלום של מוסדות אלה מנסות להתגבר על סטריאוטיפים של קונפליקט במצבים רבים, כולל באזורי קונפליקט "חמים". יש להם שאיפות פדגוגיות נרחבות, במיוחד לעודד "ויתור על כל סוגי העונש הגופני, אלימות ולח פסיכולוגי כדרך לספק חינוך"⁹ דרך פרויקטים קונקרטיים המכוונים להשפיע על המגזר החינוכי באזורי קונפליקט ובמקומות אחרים (הדבר כולל פרקטיקות של למידה של שינוי, כולל פדגוגיות של זיכרון, פדגוגיות של ריפוי והשלמה ואחרים). בדיוק כאן ניתן לראות איחוד של הרעיונות של חינוך צר לשלום (מוכן חיוך) ורחב (מוכוון חברה, זהויות של קבוצות פנים ותפיסה של קבוצות חוץ). זוהי הרמה שבה המדדים החינוכיים אמורים לקדם, במילתיה של בטי רירדון (2001), "תרבות של שלום" רחבה יותר, המעוצבת לפי תפוקת שלום, יכולת לשלום ופעולות שלום במגוון תחומים חברתיים. הציפיות, כפי שהדין סביב חינוך לשלום בישראל (Basman-Mor 2021) מראה, לא צריכות להיות גבוהות מדי. שינוי חברתי ופוליטי רציני הוא קשה מאוד להשגה במצבי קונפליקט. לפיכך, באזורי קונפליקט רבים- כולל ישראל ופלסטין- האווירה הרחבה יותר מקשה לרוב על בניית שלום מקיפה. מצב זה מגדיר גבולות להישג ידו של החינוך לשלום, אבל בו זמנית כדאי "לא להמתין עד שהתנאים הסוציו-פוליטיים ישתנו על מנת ליישם חינוך לשלום" (ibid.: 19).

ישנו, לפיכך, שינוי הדרתי לכיוון הכרה בצורך לכלול, בקונטקסט של הסכמי שלום ומשימות בניית שלום בינלאומיות, מקטעים רחבים יותר של חברה באזורי קונפליקט ולכוון לשינוי כולל של זהויות- למשל "שליה של תמונות אויב"

⁸ <https://peaceboat.org/english/>.

⁹ <https://www.berghof-foundation.org/en/publications/glossary/educating-for-peace/>.



(Adams, מצוטט ב-2: Salomon and Cairns 2009), שהתעצבו בקונפליקט. אל מול רקע זה, זה לא אמור להיות מפתיע, שהקונספט של חינוך לשלום הפך במהלך עשרות השנים האחרונות **לממוסד באופן רשמי** בהחלטות מדיניות שונות, כמו החלטת האו"ם מ-1998 לגבי תרבות של שלום.¹⁰ בעצם כך, הוא מוגדר כמדיניות מקיפה, המתחילה בחינוך בבתי הספר- על מנת להפוך את חדר הכיתה ל"תרבות שלום קטנה" (Oxford 2014: 6)- אבל בהמשך להשפיע על כלל החברה. החינוך לשלום מתבסס, לפי האו"ם, על "גישה אינטגרלית למניעת אלימות וקונפליקטים אלימים, ואלטרנטיבה לתרבות המלחמה והאלימות, בהתבסס על חינוך לשלום, קידום פיתוח כלכלי וחברתי בר קיימא, כבוד לזכויות האדם, שוויון בין גברים ונשים, השתתפות דמוקרטית, סובלנות, שיתוף חופשי של מידע ופירוק מנשק".¹¹ כפי שניסחה זאת שרה קלרק-חביבי (2018: 2), "הקהילה הבינלאומית הכניסה את החינוך לשלום לזרם המרכזי ושילבה אותו ביצירת תוכניות התערבות במהלך שלושת העשורים האחרונים, ומשכה בכך הן תשבחות והן ביקורת". הביקורת מתייחסת במיוחד לחוסר היעילות הנתפס. לפיכך, בעוד הכוונות הטובות של פעילויות החינוך לשלום ברורות, הצלחתן בפועל ביצירת שינוי מעמיק של זהויות קונפליקט נשאר מרחק רב מאחור, עם יוצאי דופן חלקיים בצפון אירלנד או חלקים מהבלקן, דרום אפריקה או דרום אמריקה. הערכה של התוכניות לחינוך קונקרטי לשלום מדגישות את הדילמה הזו (ראו גם תת סעיף 3.3). לפיכך, באזורי קונפליקט רבים ניתן למצוא מגוון של פעילויות פרטיות לחינוך לשלום בבתי ספר ובמקומות אחרים, וגם ממשלות מסוגלות לשתף פעולה באמצעות שינויים בתוכניות הלימוד, דוגמת בהיסטוריה. עם זאת, השפעה רחבה יותר על החברה- בהתאם לקונספט של פול לדרך של פלטפורמה של שינוי¹² נותרת יותר חמקמקה. המטרה לשלב חינוך לשלום בדיפוזיה חברתית כללית יותר של אימון במצבי חינוך מגוונים של "חינוך אזרחי, דמוקרטי, לזכויות אדם ומיומנויות חיים" (Clark-Habibi 2018: 37) נראית לעיתים קרובות כבעלת דרישות גבוהות מדי. קחו לדוגמה את מעט הפרויקטים החינוכיים בישראל, שכללו תלמידים ערבים ויהודים (כפי שצוין לעיל), או את הפעילויות של המרכז החינוכי הערבי-יהודי בגבעת חביבה, שקיבל ב-2001 את פרס UNESCO לחינוך לשלום. בלי לזלזל ברלוונטיות של פעילויות אלה, השפעתן על התגברות על ההפרדה במערכת החינוך בישראל או על החברה הישראלית באופן כללי הייתה עד כה מוגבלת. תצפיות דומות, אם כי עם מאזן חיובי יותר, התקבלו גם בעיקשותם של בתי הספר המופרדים בצפון אירלנד וברמה פחותה יותר עם בבוסניה והרצגובינה (ראו פירוט בהמשך). בצד החיובי יותר, ניתן להסיק שהחינוך לשלום הוא כיום חלק ממאמצים לא-חוקיים רחבים יותר לתווך את דינמיקות הקונפליקט. הוא הפך לחלק סטנדרטי מקבלת ההחלטות של מה שידוע כצדק זמני (Transitional Justice- TJ) במדינות וקהילות המנסות להתגבר על מחלוקות של מלחמה, קונפליקטים אלימים או שלטון אוטוריטרי. לא מדובר פה על המאמצים החוקיים לקדם צדק על ידי הענשת פושעים כמו בנירנברג וטוקיו אחרי מלחמת העולם השנייה, כנגד פושעי מלחמה יפנים וגרמנים, בבתי הדין לגבי רואנדה או יוגוסלביה או בתוך בית הדין הבינלאומי שהוקם ב-

¹⁰ <https://www.un.org/press/en/2019/ga12226.doc.htm>.

¹¹ <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000105029>.

¹² http://peacebuildingforlanguagelearners.pbworks.com/w/file/attach/73426925/Lederach%20and%20Maiese_Conflict%20Transformation.pdf.



1998. וגם לא מדובר בצעדים שנלקחו במערכות משפטיות לאומיות על מנת להעמיד לדין שליטים אוטוריטריים ובירוקרטים, כפי שקרה (בהצלחה חלקית) באמריקה הלטינית, דרום אירופה וגם במרכז אירופה לאחר סיום השלטון הקומוניסטי. החינוך לשלום הוא ה**בסיס השלישי (חוץ חוקי) של T J** והוא מיועד לקדם תחושה של צדק באמצעות דיאלוגים בתוך ולאורך קהילות. ככזה, ניתן להשוות את העבודה שנעשתה בוועדות האמת, דוגמת דרום אפריקה, או את משימת ההבהרה ההיסטורית בגוואטמלה. אבל, כפי שישורטט בהמשך, פעולה זו הופכת את החינוך לשלום- כמו גם את הגישה החוקית- **לבעל פוטנציאל מפלג:** הוא עלול לעורר קונפליקטים תרבותיים, הוא יכול לייצר פחדים לגבי אינטראקציה עם "האויב" והוא עלול להיראות כפרובוקציה על ידי (חלקים מ-) החברה, שמפחדים לפתוח את תיבת הפנדורה הקשורה לעבר האלים, ומהססים להתמודד עם אחריותם לקונפליקט הקיים.

3.2 ההיסטוריה של חינוך לשלום

כפי שברור כבר, החינוך לשלום הוא גישת מדיניות מקובלת (הפורום הבין-תרבותי האירופי 2014) ודיפוזיט בתוך ומעבר לאזורי קונפליקט "חמים". הוא קשור באופן צמוד לבניית השלום של אחרי מלחמת העולם השנייה ופעילויות הארגונים הבינלאומיים כגון UNESCO וארגוני NGO שונים, אבל גם לשחקנים פרטיים- כגון ברטרנד ראסל ואלברט איינשטיין במניפסט מדעי השלום של 1955¹³, שקשר את החינוך למאבק כנגד התגרענות, בצורה דומה לזו שהחינוך לשלום של היום קשור למטרות ההגנה על הסביבה ולהשגת מטרות פיתוח בר קיימא (SDG) של האו"ם. אם זאת, ומתוך כוונה להבין בצורה טובה יותר את החוויות האירופיות עם חינוך לשלום, חשוב ביותר לראות את החינוך לשלום כפרקטיקה בעלת היסטוריה ארוכה יותר ממה שנהוג לחשוב. היסטוריה זו מחזירה אותנו למאה ה-19. לרוע המזל, ה**ביסוס ההיסטורי העמוק** של החינוך לשלום לרוב חומק מתשומת לבם של התומכים בחינוך המודרני לשלום. לפיכך, ניתן לשמוע את הטענה, ש"השיח הבינלאומי בנושא עדיין בחיתוליו", שזו הצהרה בעייתית במידה מסוימת, בהינתן כמעט 200 שנה בהן החינוך לשלום משחק תפקיד בפורומים בינלאומיים ומגוון דיונים פדגוגיים באירופה ומעבר לה. שיכחה זו לגבי היסטוריה הארוכה של החינוך לשלום מסבירה לנו פחות לגבי החינוך לשלום עצמו, ויותר לגבי הכוחות ההגמוניים שמפחיתים בערכו של החינוך לשלום ולגבי הפוטנציאל של דינמיקות הקונפליקט, שגורמות לחינוך לשלום להיראות, לעיתים קרובות בניסיון לבצע לו דה-לגיטימציה, כלא יותר מאופנה חדשה (ומערבית), שלכאורה לא עובדת באזורי קונפליקט. זו יכולה גם להיות אחת הסיבות מדוע החינוך לשלום לא נחשב גורם מרכזי בהסכמי שלום, מהסכמי אוסלו, להסכמי דייטון ובלפסט, בעוד התקבלו דיווחים לגבי קיומו של לובי להכללת חינוך לשלום בהסכמי עבאס-אולמרט ב-2008, אך זה לבסוף לא נשא פרי.

בניגוד לגישה זו, שבה החינוך לשלום הוא "הילד החדש בשכונה", מבט מעמיק יותר מראה שהחינוך לשלום צבר מומנטום במהלך המאה ה-19 (ראו Harris 2009). זו הייתה התקופה, שבה אינטלקטואלים ואנשי שטח (בכל

¹³ <https://www.theguardian.com/world/2016/jul/11/russell-einstein-peace-manifesto-archive-1955>.
03-5251058. פקס. 03-5251057. תל אביב 63421, תל 21, פינוסקר 21, www.macro.org.il דוא"ל: macro@macro.org.il
21 Pinsker St., Tel Aviv 63421, Israel Tel.972-3-5251057 Fax.972-3-5251058 www.macro.org.il E-mail: macro@macro.org.il



הנוגע לאירופה, לעיתים קרובות במעגלים נוצריים או חילוניים, כלומר ליברליים וסוציאליסטיים) התנסו ברעיונות של זכויות אוניברסליות, קדמה ומודרניזציה. חלק מאותו מנהג היה האמונה, שניתן להתגבר על קונפליקטים בינלאומיים בעזרת שינוע אנשים על הקרקע ופנייה לרציונל שלהם וכן לאינטרס הרגשי שלהם בשלום, והשקעה בחינוכם בנושא. זו הייתה שאיפתה של פלורנס נייטינג'יל בעקבות מלחמות קרים של שנות ה-50 של המאה ה-19 או של ויקטור הוגו במהלך ועידת השלום בפריס ב-1849, ואין זה מקרה, שזו הייתה בדיוק התקופה שבה אירופה ומקומות אחרים בעולם ראו בחינוך בבתי הספר כ"תוסף פדגוגי למאמצים הפוליטיים והדיפלומטיים להשגת שלום" (Wintersteiner 2004: 90). "העבר הנשכח של החינוך לשלום" (Thelin 1996: 96) מתייחס גם לאמונה של דמויות מוכוונות שלום אחרות באותה תקופה, כגון הנרי דונאנט, שלאחר קרב סולפרינו, הקים את הצלב האדום הבינלאומי, או ברטה פון סוטנר, שעזרה לשכנע את איש העסקים אלפרד נובל להעניק פרס בינלאומי לשלום, לימים פרס נובל לשלום (סוטנר זכתה בפרס בעצמה ב-1905). **דרך חדשנית זו לחיבור לימוד (חובה) עם השכלה (מודרנית) המוכוונת סביב האמונה בשלום** התקבלה באופן משמעותי במיוחד ב**סקנדינביה**. ב**שוודיה** הוקמה ע"י פרדריקה ברמר ב-1861 מכללה להכשרת מורים לרעיון (אולם לא באותו שם) של חינוך לשלום, בעוד החברה השוודית לשלום ובוררות (SPAS) הוקמה ב-1883, וזהו איגוד השלום הוותיק ביותר שעדיין קיים בעולם (ibid.: 100). כל אלה הונחו על ידי הרעיון, המתבטא במסמכי UNESCO בימינו וכן במקומות אחרים, להבטיח ש"חינוך חייב להיות נקי מאלמנטים של מלחמה" (ibid.: 101), כפי שארגון נשים שוודי ידוע מאותה תקופה טען- נקודה שנטענה במחקר עכשווי מצוין של נודינג'ז (2013) לגבי הגורמים הפסיכולוגיים שגורמים "לנו" לשנוא או לאהוב מלחמות. האידיאלים של חינוך לשלום עיצבו גם את החשיבה של כותבים דוגמת זוכת פרס נובל לספרות בשנת 1909, סלמה לגרלוף, או סופרת הילדים המפורסמת אסטריד לינדגרן (2017), שזכתה בפרס ידוע לשלום בגרמניה בשנת 1978, זכייה שלוותה בנאום קבלת הפרס המפורסם שלה, שכותרתו "לעולם לא אלימות!". מאמצים אלה תורגמו עם הזמנים גם לרפורמות של מערכת החינוך, ה-*Undervisningsplan* לבתי ספר שוודיים הינה מדיניות שהתקבלה ב-1919, המזהירה כנגד קריאות בבתי ספר, המפארות מלחמה, "משום שטקסטים כאלה יכולים לבלום את המאמצים לדו קיום בשלום בין בני אדם ועמים" (Thelin 1996: 101). דוגמאות אחרות, כגון ליגת השלום של בתי הספר בארה"ב, מדגימים שאין זו רק סטייה שוודית, אלא נטייה כללית ל**רפורמה בחינוך**, שהגיעה לפינות רבות בעולם. ניתן לראות זאת גם בעבודתה של האיטלקיה מריה מונטסורי, שהובילה רפורמות במחצית הראשונה של המאה ה-20. פן חשוב בהיסטוריה של החינוך לשלום עוצב על ידי נשים או ארגוני נשים, וזו כנראה אחת הסיבות לכך שקיימת הנטייה שנידונה קודם לכן לזלזל בהיסטוריה הארוכה של החינוך לשלום בקונטקסט גלובלי רחב יותר, שבו קונפליקטים מקושרים לעיתים קרובות להבנה מסוימת של "גבריות גברית" (ראו (Noddings 2013).

כפי שוינטרשטיינר (2004) מדגיש, הקונספט של חינוך לשלום חייב אם כן, לא רק להילמד ביחס להחלטות מדיניות ליבה בינלאומיות, כגון מסמכי המפתח של UNESCO באותו נושא מ-1974 ו-1995, או פרס UNESCO לחינוך לשלום, או אפילו סעיף 4 של ה-UN SDG, שמדגיש את תפקיד החינוך לשלום עבור קיימות. ישנה מסורת ארוכה



בהרבה, הנובעת מתנועות רפורמה פדגוגית, שהפכו, כפי שמרחיב סנגהאס (כפי שמצוטט ב-Salmon and Cairns 2009: 51), "את החינוך לשלום למשהו אפשרי שאפשר לחשוב עליו בעולם של תוקפנות מאורגנת". לפיכך, כנראה אין זה צירוף מקרים, שתומכים חשובים של החינוך לשלום עוצבו על ידי חוויית המלחמה, הן במאה ה-19 והן במאה ה-20, כשנייטינגייל ודונאנט הם דוגמאות מוקדמות לכך. הדבר נכון גם במלחמת העולם השנייה, גם מצד התוקפים- כגון החייל הגרמני לשעבר הרמן רוהרס, שכתב מאמר משפיע על חינוך לשלום ב-1972, או מצדו השני של הספקטרום, ניצול השואה, הפסיכיאטר שמעון פרנקל, שמתוך חווייתו הנוראיות ביהודי במחנה השמדה, פיתח שיטת טיפול, המוכרת כיום בכל העולם- לוגותרפיה (לשתי דוגמאות אלה, ראו Salmon and Cairns 2009 וכן Oxford 2014). הדבר נכון גם עבור מריה מונטסורי, שהוזכרה קודם לכן- עם גני-מונטסורי ובתי ספר מונטסורי, שנמצאים כיום בכל רחבי העולם, כולל בית ספר מונטסורי פלסטיני ברמאללה או בבית הספר החרדי "הלום מונטסורי" בירושלים. לפיכך, "מתוך חיים בשתי מלחמות עולם, ד"ר מונטסורי שילבה את החינוך לשלום לתוך התוכנית החינוכית שלה, ורבים רואים בה כמפתחת הגישה. מונטסורי קראה לפרקטיקות חינוך אתיות, אמפטיות וחברתיות, שלא היו קיימות בבתי הספר הציבוריים הטיפוסיים". (Manojlovic 2018: 9). מצבים חינוכיים כאלה, לפי מונטסורי, "יוצרים סביבה מתאימה לכל ילד ליהנות מאינטראקציות הרמוניות של טיפוח ואהבה" (Finley 2014: 5) ושכסופו של דבר, תורמות לשלום: בתוך המשפחה, במקום העבודה ובתוך האומה- ובין אויבים ביחסי קונפליקט בין קבוצות. פה חשוב להדגיש, שאין זה זה מאמץ אירו-אמריקאי, כפי שמדגישים, בין היתר, עבודתו בעלת ההשפעה הגלובלית את הפדגוג הברזילאי פאולו פררה בעבודתו המרכזית על הפדגוגיה של המדוכאים (ראו Manojlovic 2018) או כתביו של מהטמה גנדי בהודו (הקולוניאלית) לגבי חינוך בלתי-אלים (Allen 2007).

3.3 הפרקטיקה של חינוך לשלום: התנסויות מוצלחות מאירופה ומעבר לה.

כפי שניתן לראות, בהינתן התמשכותם של קונפליקטים ארוכי שנים רבים, החינוך לשלום לבדו לא יכול לגרום לשינוי מסיבי של זהויות בחברות קונפליקט. גם לא זו צריכה להיות הציפיה המרכזית, שלאורה נבחנת הצלחתן של סכמות חינוך לשלום. לחינוך לשלום יש מטרת ארוכות טווח: ישנה מטרה פרקטית ביצירת נישות, ובמקרה הטוב ביותר, תרומה להפחתה לפחות חלקית של עוצמת הקונפליקט. זה מה שקרה במספר מצבים, דוגמת אירופה, כפי שיוזגם בתת הסעיף הבא. כפי שניתן לראות כשמתבוננים על שני איזורי קונפליקט ארוך טווח באירופה, "למרות שהדוגמאות של משכני שלום בבלקנים ובחבל הבסקי לא מקבלות יחס בספירה הציבורית, בתקשורת או במערכות החינוך, רעיונותיהם לגבי פעולות לא-אלימות ומקדמות שלום מהוות דוגמאות של הדרך בה ניתן ליצר שינוי תחת מגבלות קשות של קונפליקטים" (ibid.: 137). בספרד למשל, סוף הדיקטטורה של הגנרל פרנקו באמצע שנות ה-70 הביאה למספר ניסיונות לשנות לחלוטין את מערכת החינוך, כאשר הקרן הספרדית לתרבות השלום משחקת פה תפקיד מרכזי. כפי שמסבירים אנגולו ושות' (2016: 171), החל תהליך של בחינת ספרי הלימוד, שניסה להבין בצורה טובה יותר כיצד "מלחמה ושלום באים לידי ביטוי במערכת החינוך הספרדית". נתגלה שאחת הבעיות של החינוך לשלום בספרד הפוסט-פרנקואיסטית הייתה, ששפה "קרה, חסרת רגש



ועובדתית" (ibid.: 178) קידמה את החינוך לשלום כמשהו רציונלי, אבל לא כמשהו שיכול לזכות בלבותיהם של אנשים, שחשלו על ידי קונפליקטים קודמים. עם מבט על **חבל** הבסקים, חלק מספרד אבל גם לאום עם היסטוריה של התנגדות ושאיפה לעצמאות לאומית גם בדרכים אלימות, מציין אוראנגה אראקיסטיין (2003), שהניסיונות להכניס חינוך לשלום לתוכניות הלימוד של בתי הספר נתקלו בהתנגדות, לא כל כך מהרשיות ובקרב מנהלי בתי הספר, אלא בשטח. היה זה בקונטקסטים היומיומיים (ראו גם סעיף 4) ש"תרבות ההתנגדות" נראתה, בה "היה קשה מאוד לדבר על חינוך לשלום, משום שרוב המחנכים קישרו את הביטוי למה שאנחנו מכנים כיום שלום שלילי-היעדר אלימות" (ibid.: 293) אבל פספסו את הפן החיובי, הרגשי שלו. זו הסיבה שה-Gernika Gogoratuz, מרכז השלום הבסקי, שהוקם ב-1987, נהג להתייחס ל"שינוי קונפליקט" ולא לרעיון השנוי במחלוקת של חינוך לשלום. מצב זה השתנה בהדרגה, והשינוי התרחש רק כאשר בסקים רבים חשו "תשישות מהאלימות המשפיעה על החברה שלנו" (ibid.: 293). רק בתנאים אלה, כלומר תשישות ממושכת ונרחבת מאלימות, ניתן היה להעלות את תרבות השלום לסטאטוס רשמי, כאשר החינוך לשלום ושלום חיובי הם כיום בראש סדרי העדיפויות של משרד החינוך הספרדי בכל הנוגע לפיתוח תוכניות לימוד. דינמיקות דומות דווחו ב**בוסניה והרצגובינה**, בהן החינוך לשלום נתקל בהתנגדות מקומית, משום שנתפס כרעיון מערב אירופאי זר, שרבים מבעלי העניין המקומיים ראו בו "לא האסטרטגיה המתאימה ביותר דרכה תינתן גישה לחינוך איכותי" (Manojlovic 2018: 54). אלה ההתנסויות שהתקבלו בזירה הישראלית-פלסטינית. לימוד היסטוריה הן בישראל והן בפלסטין מתבסס לרוב על פרספקטיבות לאומניות, שלא משאירות מקום לפרספקטיבה של הצד השני, ובטח לא לאמפתיה- בעוד מערכת החינוך, כפי שהמקרה הישראלי מראה, מאוד מופרדת, למשל בין ערבים/פלסטינאים לבין יהודים ישראלים.

כשמתבוננים על חינוך בבתי הספר, ניתן לראות, שלמרות שימוש בטרמינולוגיה אחרת, החינוך לשלום היה בעל תפקיד מכריע בשינוי דינמיקות של קונפליקט ושינוי של זהויות קונפליקט בסיסיות למשך תקופות ארוכות בהרבה ממה שנהוג לחשוב, אם רק בוחנים את החינוך לשלום לפי מאמצים באזורים קונפליקט "חמים". כפי שציין פול קנדי (1973, מצוטט ב-24: Rathenow 1997) במאמרו המפורסם לגבי הדרך שבה נלמדה ההיסטוריה הלאומית בבתי הספר האירופאים בין 1900-1970 - "יציבותה של אירופה של אחרי המלחמה התקיימה בחלקה עקב ירידה דרמטית בתעמולה לאומנית, במיוחד בבתי הספר באירופה" (לנתונים חדשים יותר, ראו Elmersjö 2014). הדוגמה של **גרמניה** של אחרי מלחמת העולם השנייה ותוכנית החינוך מחדש בהובלת ארה"ב מוכרות בקונטקסט הזה, אבל קנדי מזכיר לנו, שהיה זה טרנד רחב יותר שהשפיע על בתי ספר, לא רק מצידם של התוקפים לשעבר, אלא גם מצידן של מדינות כגון צרפת, אנגליה ומדינות Benelux (בלגיה, הולנד ולוקסמבורג), שנכבשו על ידי גרמניה או התנגדו למתקפה הנאצית. החלטת המדיניות ביחס ללימודי ההיסטוריה התמקדה על התגברות על דרכים לאומניות בבירור ללימוד היסטוריה, כולל הדרך בה מוצגים אויבי עבר. בגרמניה (המערבית), אם נמשיך באותה דוגמה, התהליך שולב מלכתחילה לתוך קונטקסטים בינלאומיים, ספציפית "הארגון החינוכי, מדעי ותרבותי של האומות המאוחדות (UNESCO) ומכון ברונסוויק לספרי הלימוד בינלאומיים בגרמניה" (ibid.: 42). בגרמניה ובמדינות אחרות "פיקחו מוסדות אלה על החלפת ספרי לימוד, שמטרתם הייתה להכריח את המחנכים של כל



מדינה לענות לתלונות זרות לגבי תוכניות הלימוד שלהם, במטרה לגרום לאירופה להתאחד לגרסה מאוחדת של ההיסטוריה האירופית. מאמציהם היו הצלחה דרמטית, והם עזרו לאירופה להיפטר במידה רבה מהיפר-לאומניות" (ibid.: 24). הוכחות עכשוויות הן וועדות ספרי הלימוד, כמו אלה הקיימות בין גרמניה מצד אחד ופולין, צ'כיה וישראל מצד שני. דוגמה נוספת, כפי שמציין אלאן מק'קולי (2009), היא פרויקט ההיסטוריה של ועדות בתי הספר בבריטניה במהלך שנות ה-60. בגרמניה וצרפת לקח הנושא תפקיד שאפתני במיוחד במסגרת הפרויקט *Histoire/Geschichte* (ראו Manojlovic 2018: 32), עם פרסומו של ספר לימוד היסטוריה משותף לשתי המדינות ב-2009: "הלך מפרויקט שיתוף פעולה שכזה, שבו צרפת וגרמניה הצליחו לייצר היסטוריה משותפת, הוא יש פוטנציאל למדינות אחרות להצליח בפרויקטים דומים" (ibid.: 33). החלטות שהתקבלו בגרמניה מבליטות את הרלוונטיות הכללית של חינוך לשלום, מעבר לאזורי קונפליקט "חמים". החינוך לשלום מופיע באופן בולט-לפעמים תחת דגל של חינוך לזכויות אדם, אזרחות גלובלית ומגוון-בחוקים מדינתיים ופדרליים, כמו גם בפעילויות רבות בבתי ספר בכל גרמניה. דוגמה מוקדמת פה היא ההמלצה של משרדי החינוך של המדינות הפדרליות משנת 1980 (שימו לב שהחינוך בגרמניה איננה כלל ארצי אלא נופל תחת אחריותן של המדינות השונות בתוך גרמניה) לגבי קידום חינוך לזכויות אדם בבתי הספר בגרמניה, ואפילו כבר ב-1947, ההחלטה על חוק בתי הספר בברלין (Berlin School Act), המגדיר את "החינוך לשלום" כמטרה עיקרית של כל עבודה בבתי הספר במדינת ברלין. החלטת וועדת UNESCO הגרמנית מהזמן האחרון לגבי יישום אג'נדת החינוך של האו"ם 2030 במוסדות החינוך הגרמניים צריכה לקבל תשומת לב- זוהי תוכנית המגדירה מטרות רחבות, כגון חינוך מכיל והתגברות על אי שוויון. ישנן דוגמאות רבות של פעילויות מקומיות של סטודנטים בבתי ספר ברחבי גרמניה, המתמקדות על מדיטיציה, מגוון תרבותי, הגנה על הסביבה ונושאים אחרים, שנותנות נפח להחלטות מדיניות כאלה, ברמת המדינה וברמת כלל ארצית (ראו Unesco Club Berlin 2018).

מקרים אחרים **מצפון אירלנד** דרך חבל הבסקים שהוזכר קודם לכן, או מדינות יוגוסלביה לשעבר בדרום מזרח אירופה מעידים על הרלוונטיות וההצלחה החלקית של החינוך לשלום באותם אזורים של אירופה, שעוצבו על ידי קונפליקטים אתנו-לאומיים לעומת הקונפליקטים בין מדינותיים כמו צרפת/גרמניה. אלה מקרים דומים יותר לזה הישראלי-פלסטיני. כמו הפסקת המלחמה במקרים של קונפליקטים בין מדינותיים היו הסכמי השלום תנאי מקדים לשילוב החינוך לשלום במקרים דוגמת בלפסט, אוהריד או הסכמי דייטון של צפון אירלנד, **צפון מקדוניה** ובוסניה והרצגובינה בהתאמה. כפי שמציין שפרד ג'ונסון (2007: 31) בהקשר זה, תקדים היסטורי של מעורבות קריטית כלשהי של מאמצים דיפלומטיים לכיוון שלום הועילה בצפון אירלנד. לפיכך, "בתמיכה של מאמצים דיפלומטיים רשמיים לכיוון הסכם שלום בחברה ככלל, מערכת החינוך של צפון אירלנד הייתה מסוגלת לבצע פעולות חשובות רבות לקידום החינוך לשלום, שעזרו להניע את החברה עד כה. אולי חלק מזה היה הודות להיסטוריה הארוכה של מאמצי גישור וצדק שיקומי בצפון אירלנד, כפי שניתן לראות מהשאלות הציבוריות שהוקמו באזור, דוגמת ה-Bloody Sunday Tribunal שפועלת מזה שש שנים" (ibid.). עובדה זו היוותה רזז לתוכניות אחרות כגון מסגרת החינוך הצפון אירי להבנה הדדית (EMU), שהשיקה שינויים בתוכניות לימוד באירלנד ובבריטניה, או סכמת



האזרחות הגלובלית והמקומית (LGC), שהגבירה לימוד חינוך אזרחי ומגוון בבתי ספר בצפון אירלנד. בקונטקסט של צפון אירלנד, שני מדדי מדיניות קיבלו קרדיט על הצלחתם היחסית. הראשון הינן יוזמות המערבות ילדים בבתי ספר בפעילויות עם אנשים שנכלאו עקב פעילויות מיליטנטיות בשיא הקונפליקט בצפון אירלנד, ושמצא עזבו את דרך האלימות. דוגמה אחת כגון ה-Peace Counts Initiative, בה אנשי מיליציה לשעבר, שנשפטו למאסר, מסבירים לתלמידי בתי ספר מדוע הם הצטרפו למאבק האלים ומדוע הם נטשו לבסוף את המאבק האלים ככלי פוליטי (ראו Davies 2017: 13). ביולי (2019) מדגיש את החוויה המוגבלת אך החיובית עם סכמות חינוך משותפות, למשל בבתי ספר בהם ילדים קתולים ופרוטסטנטים לומדים יחד במקום להיות מופרדים. פה ישנם מספר קטן של בתי ספר "משולבים", כמו גם מפגשים ממוסדים בין תלמידים, שרשמית לומדים בבתי ספר מופרדים. 20 שנה לאחר הקמת בית הספר המשולב הראשון ב-1980, רק 6% מהתלמידים בצפון אירלנד למדו בבתי ספר משולבים (Smith 2011: 11), להערכה של בתי הספר המשולבים, ראו Department of Education (2016). ניתוח של תכניות כאלה מראה, שמפגשים קבועים-לפחות פעם בשבוע למשך יותר משנה- עוזר להפחית את המתח ואת הדעות הקדומות הבין-קבוצתיות בקרב רבים מהמשתתפים בפרויקטים של מפגשים בין בתי ספר (Baily 2019: 17). למטרה זו ומשום שלא יושם שינוי כללי של מערכת החינוך המופרדת בצפון אירלנד, הוקמה תוכנית החינוך המשותף (SEP), "רשת לשיתוף פעולה בין בתי ספר קתוליים ופרוטסטנטים" (Davies 2019: 17). בניגוד לכך, מפגשים חד פעמיים ופרויקטים קצרי טווח בצפון אירלנד היראו השפעות שליליות יותר ולרוב הביאו להחמרה בדעות הקדומות הקיימות כמו גם הזרה בין תלמידים מרקעים שונים (ibid.). לבסוף, בעוד לא הוקמו ועדות קלאסיות של אמת ופיוס בצפון אירלנד בעקבות הסכם בלפסט, כן הוקמה קבוצה מייעצת לגבי העבר ב-2009, שהגישה המלצות לגבי כיצד יש ללמד על הקונפליקט ועל פתרון לא אלים לקונפליקטים בבתי הספר (Smith 2011: 21). לאורך השנים התפתחו סכמות החינוך המשותף בצפון אירלנד: בהיעדר בתי ספר "משולבים", גישה גמישה ופרגמטיסטית הביאה לחוויות חיוביות. לפיכך, במקום לשלב בתי ספר קתוליים ופרוטסטנטיים, החינוך המשותף בצפון אירלנד מתנסה ב"ביסוס רשתות שיתוף פעולה בבתי ספר מקומיים, כאשר התלמידים והמורים נעים בין בתי ספר כדי להשתתף בשיעורים ולחלוק חוויות" (Gallagher 2016: 362).

המאזן בדרום מזרח אירופה יותר מעורב, אבל למרות זאת ישנם סיפורי הצלחה שניתן לשתפם, כפי שמדגיש ה.ב. דאנש (2009: 264) במבט לבוסניה והרצגובינה, כגון החינוך לשלום (EFP), תוכנית משנת 2000 שקיבלה הערכות חיוביות למדי (ibid.: 264) וכן נטען כי תוכנית זו תרמה ל"תרבות של החלמה" רחבה בבוסניה ובהרצגובינה. הייתה דאגה, שבעקבות הסכמה דייטון, הוקמה מערכת של בתי ספר מופרדים בכל המדינה. אפילו אם הדבר לא היה רשמי, הקונספט של "שני בתי ספר תחת גג אחד" (OSCE 2016), שהייתה אמורה "לעודד ילדי חוזרים להשתלב [...] הפכה לייצוג של צורה חדה מאוד של סגרגציה חינוכית" (Magill 2010: 53), ראו גם Smith 2011). ה-EFP החלה בשנת 2000 כ"פרויקט פיילוט במימון עלוב ב-6 בתי ספר, אבל קצת יותר מ-12 שנה לאחר מכן, הוא אומץ ונכנס לזרם המרכזי כחלק אינטגרלי ממערכת החינוך ב-BIH", בהשתתפות יותר ממיליון וחצי תלמידים ויותר ממאה אלף מורים ואנשי צוות בבתי הספר. ה-EFP נכלל גם בתוכניות הלימוד של



הכשרת מורים באוניברסיטאות בבוסניה והרצגובינה (Tinker 2016: 39). דוגמה נוספת היא תוכנית הרפורמה של החינוך המחוזי ב-Brčko, מחוז אוטונומי מעורב בוסני-קרואטי-סרבי בשלטון עצמי בבוסניה והרצגובינה, בו נראו תוצאות חיוביות (Emkic 2018). Brčko הפכו בתי ספר מופרדים לבתי ספר משולבים, אבל פעולה זו לא הייתה תלויה רק בסטאטוס חוקי ספציפי של מחוז זה בתוך המדינה, אלא במידה רבה יותר בסמכויותיו של משרד הנציג הראשי (OHR), כלומר המנהל הבינלאומי של בוסניה והרצגובינה, שכתוצאה מהסכמי דייטון "היה לו מספיק כוח לכפות אינטגרציה" (Magill 2010: 53). תוכניות התערבות בינלאומיות וכפייה היו במובן זה קריטיות (ibid.: 35) אבל גם מדגישות את רגישותן של רפורמות חינוכיות מסוג זה. כמו בצפון אירלנד, גם בבוסניה והרצגובינה, תוכניות לימוד משותפות, כמו תוכנית "חינוך לחברה צודקת" במימון ארה"ב, הניבו הצלחה מסוימת בהגברת פתיחותם של תלמידים לתקשר עם תלמידים מחלקים אחרים של המדינה (Zhang 2016: 29). בהנחיית ה-OSCE ועם תמיכה אקטיבית של משרדי החינוך במדינה הפדרלית של בוסניה והרצגובינה, בוצעו ויושמו חלקית שינויים מסוימים בספרי הלימוד על בסיס ההנחיות לכתיבת ספרי לימוד והערכה של ספרי לימוד להיסטוריה, למשל אלה של מכון ברונסוויק לחקר ספרי לימוד בינלאומי, בעוד המדריך למורה לגבי לימוד היסטוריה מודרנית הותאם גם הוא (ראו Davies 2017: 10)¹⁴. לבסוף, הממשל המרכזי וכן ישויות פדרליות נוספות אימצו תוכנית על מנת לעמוד במטרת UNESCO של "חינוך לכל", המקדמת מטרות (לא קשורות לקונפליקט), הקשורות באופן צמוד לחינוך לשלום, כגון הגברת ההכללה ודרכי ההשתתפות בחינוך באמצעות מערכת החינוך של המדינה (Ministry of Civil Affairs 2015). עם תמיכה כלכלית והכללה של שחקנים בינלאומיים מארגונים לא ממשלתיים של חינוך לשלום לתוך ה-OSCE, המועצה האירופית וה-US AID יושמו במהלך 20 השנים האחרונות פרויקטים מגוונים של מפגשים בין גבולות בוסניה והרצגובינה ומדינות שכנות. הערכות חיוביות במיוחד התקבלו מתוכניות בתחום החינוך הבלתי פורמלי, שהתמקדו על מפגשי דיאלוג ומאותם פרויקטים בהם בני נוער השתתפו באופן אקטיבי, בעוד בתחום החינוך הפורמלי נרשמו צעדים קטנים לקראת שיפור לימודי ההיסטוריה. למרות שחומרים רבים פותחו, בעלי עניין בשטח סירבו לרוב להשתמש בהם (Clarke-Habibi 2019: 101-102). מצב זה מצביע על גורם מפתח נוסף בחינוך לשלום, ובמיוחד בנוגע לדורות החדשים בסכמות של חינוך לשלום, בהם מבוגרים (מפוכחים) (מנהיגים, מורים, הורים) לעיתים נראים כמחסומים לחידוש המאמצים להשגת שלום. התמונה המתקבלת מסקירה זו לגבי חוויות מפתח בחברות קונפליקט הוא, שבעוד החינוך לשלום עלול לא לשנות זהויות בן לילה, הוא בכל זאת בעל פוטנציאל רב על הקרקע, כשהוא מאומץ על ידי מורים, תלמידים ואחרים. זו הסיבה ש-Vedrana Spajić-Vrikaš (2003: 288) מדגישה ש"החינוך לשלום מוקם היטב בקרואטיה לאורך" סוף שנות ה-90, כשהמודעות של סוף המלחמה לגבי חשיבותן של זכויות האדם, ההשתתפות, מיומנויות פתרון קונפליקטים לא אלים ו"השאיפה לשלום בחיי היומיום של קהילה רב תרבותית" (ibid.) זכתה לפופולריות בחברה הקרואטית ובמערכת החינוך שלה. ז'אן גזנבו וג'ייד מטר (2006) מפרטים מכון של תוכניות נוספות מרחבי **דרום-מזרח אירופה** בהקשר זה, למשל התרגום לאלבנית של המדריך הבינלאומי "לומדים להחרים מלחמות" והפצתו

¹⁴ <https://www.osce.org/files/f/documents/1/7/110167.pdf>.



במערכת החינוך האלבנית. כפי שניתן לראות מהפרספקטיבה ההשוואתית של הסכם טאיף הלבנוני, הסכם בלפסט לצפון אירלנד והסכם אוהריד בצפון מקדוניה, כל הסכמי השלום הללו, בנוסף לתנאים הפוליטיים שלהם גם "מיפו רפורמות מרחיקות לכת בחינוך הפורמלי" (Fontana 2017: 1). כשמביטים על טאיף, בלפסט ואוהריד, שלושת ההסכמים הללו, בניגוד, למשל, להסכמי אוסלו- "מציגים רפורמה בחינוך ככלי לבניית שלום ארוכת טווח באמצעות תיקונים בחינוך בהיסטוריה ותוכניות הלימוד באזרחות (בלבנון), שינויים בשפת ההוראה (בצפון אירלנד ומקדוניה) וקידום מגע בין ילדים מרקעים שונים בבתי ספר (בלבנון וצפון אירלנד)" (ibid.: 12). זהו כנראה אחד האתגרים המרכזיים בחינוך לשלום- באזורים שעוצבו על ידי קונפליקט מתמשך, מערכת החינוך **מאוד מופרדת** (כפי שניתן לראות בהקשר הישראלי-פלסטיני, כולל בתוך ישראל, כשזה מגיע לאוכלוסיה הפלסטינית/ערבית. ראו Bekerman 2007). במערכות "הסדריות" כאלה, שבהן החברה מבוססת על אוטונומיה יחסית, אבל גם הפרדה מוסדית של קבוצות אתניות/דתיות/לאומיות זו מזו, "הפונקציה הפוליטית של חינוך בקבוצות השונות דומה באופן מפליא לזו של חינוך במהלך קונפליקטים: היא מחברתת ילדים לזהויות קבוצתיות נפרדות ולנאמנות פוליטית באמצעות תוכניות לימוד ובתי ספר נפרדים" (Fontana 2017: 16). אפילו במצבים דוגמת צפון אירלנד, שלרוב נחשבים ככאלה, שהשיגו התקדמות לקראת התגברות על חלוקות מסוג זה, מערכת החינוך, מעט מספר יוצאי דופן, נוטה "לשכפל גבולות קבוצתיים ולגבש את הקבוצות הפוליטיות השונות, וכך מבצעת לגיטימציה של הממשל ההסדרי ומאפשרת את פעולתו" (ibid.). מה שלרוב לא נראה בהקשר זה הוא, שמדינות רב לאומיות/ מולטי-אתניות לא בהכרח חייבות לפעול לפי התבנית של לבנון, צפון אירלנד וצפון מקדוניה- מק'קולי מדגים זאת, כשהוא מסתכל על הדרך שבה מדינות רב לאומיות כגון קנדה, **בלגיה ושווייץ** הצליחו לשלב אידיאלים של חינוך לשלום בתוכניות הלימוד הלאומיות ובמערכת החינוך שלהן, והוא מגדיר חברות אלה כחברות לומדות. ההצלחה השבירה, אך לא זניחה של החינוך לשלום בצפון אירלנד יכולה להראות, סוף סוף, שצפון אירלנד "יכולה להיות בדרך להצטרפות לשורותיהן של אותן חברות לומדות" (McCully 20019: 72).

כמו שמראים הרעיונות הפדגוגיים הכוללים לגבי חינוך לשלום בסקנדינביה, עבודתם של מונטסורי ואחרים, והחוויות שהוזכרו קודם עם שינויי תוכניות לימוד בגרמניה, צפון אירלנד ולאורך דרום מזרח אירופה ומקומות אחרים: מטרה מרכזית של אותם מאמצים חינוכיים הייתה להתגבר על "יחסים בינלאומיים רעילים" (van Evera 1990-91: 23) באירופה. המטרה לא הייתה רק לייצר החלטות מדיניות, המבוססות על אידיאלים פדגוגיים לגבי חינוך בלתי אליים והרחבת המקום להשתתפות (דמוקרטית) בחינוך בבתי הספר, אלא היא הייתה, מה שניתן לתאר כשינוי כפול של זהויות. מצד אחד, שינוי הזהויות הלאומיות (או אתניות, דתיות וכו'), למשל על ידי התבוננות יותר ביקורתית על היסטוריית ה"עצמי", יותר מאשר להלל "יצירת המיתוסים השוביניסטית והיפר לאומניות" (ibid.). הסירוב של צדדי הקונפליקט להודות- לאור הנזקים החמורים שנגרמו על ידי ה"אחר"- בחלקם באלימות (שמקבלת לגיטימציה כמוצדקת) ובעלות על הפשיעה שלהם עצמם, הינה מחסום משמעותי ביישום החינוך לשלום, כפי שמראות דוגמאות מבוססיה והרצגובינה. עם זאת, מדובר גם על שינוי זהויות דרך מודעות מוגברת **לזהות**



(פוליטית) אירופית משותפת, "צורה חדשה של דמוקרטיה טרנס-לאומית (Wintersteiner 2004: 92). חשיבותה של זהות (פוליטית) חדשה ומשותפת בין אויבים לשעבר מהווה תפקיד חשוב במיוחד בקונטקסט של פרויקט השילוב של אירופה, האיחוד האירופי. כפי שמסבירים Wintersteiner, Spajic ו-Teutsch (2003: 15-16), "כל דיון לגבי חינוך לשלום באירופה חייב גם לקחת בחשבון את התהליך האירופי לשילוב כמסגרת התייחסות, וכשמסתכלים מעבר לחינוך "לאומי" לשלום- פיתוח חינוך לשלום כלל אירופאי" (ibid.). מבחינה מוסדית, הדבר משתקף במכוון תוכניות של הוועדה האירופית וגופים אחרים **באיחוד האירופי**, התומכים בתוכניות למידה בחו"ל, דוגמת תוכנית Erasmus לחילופי סטודנטים או התוכנית לנוער לחינוך לאזרחות דמוקרטית וזכויות אדם, המנסות "להגביר את הלמידה הגלובלית של תלמידות, וכן פיתוח והובלה לטיפוח אמפתיה תרבותית והבנה מוגברת של בעיות העולם והיחסים בתוכו" (Manojlovic 2018: 13). באמצעות פרויקטים של האיחוד האירופי, אלפי אנשים ברחבי היבשת, ובהקשר של מדיניות השכנות האירופאית (ENP) גם בצפון ודרום אגן הים התיכון, השתתפו בתוכניות חילופין מסוג זה, המדגישות את היווצרותה המדורגת של זהות פוליטית אירופית משותפת. ישנה התייחסות גם לפרויקטים של שיתוף פעולה חינוכי בין מדינות, דוגמת טירת השלום באזור האלפים-אדריאטיים של **אוסטריה-איטליה-סלובניה** או הפרויקטים החינוכיים הדו-לאומיים/רב-לשוניים באזור האיטלקי אך ברובו דובר גרמנית של **דרום טירול** (Guggenberg 2003)¹⁵. ישנה גם התייחסות ליוזמות הפרטיות המחקרות את המאמצים שנעשו במאה ה-19 לשיתוף פעולה ובניית זהות בין מדינות, דוגמת תוכנית הלימוד EURED (חינוך לאירופה כחינוך לשלום) של החינוך האירופאי לשלום, בו לקח וינרשטיינר (2004: 96) חלק פעיל, למשל בהקשר של תוכנית לימוד ממוקדת-אירופה בחינוך לשלום וזכויות אדם לפעילים, שהפכה כיום למרכז החקר השלום והחינוך לשלום באוניברסיטת קלגנפורט¹⁶. דוגמאות נוספות הינן רשתות גדולות בין בתי ספר באירופה ומעבר לה בדיאלוג הבית ספרי האירו-ערבי, שעוסק יחד בחינוך לשלום, כגון בזיהוי מסורות תרבותיות משותפות או ארגון סדנאות בנושאים כמו מגוון וקיימות. דוגמאות נוספות נוגעות לרשת של כ-300 בתי ספר באזור הבלטי או ברשת של בתי ספר מ-10 מדינות הגובלות בנהר הדנובה (ראו UNESCO Club Berlin 2018: 87).

כל זה מצביע בסופו של דבר לתרומה הגדולה יותר **שהשילוב האירופי** מציע, הן באמצעות תוכניות פורמליות וכספיים והן בשינוי העדין של זהויות, שהגיע באמצעות פעילויות בשטח, בתחזוקה של מטרותיו המרכזיות של החינוך לשלום, גם אם לא תמיד בשם זה. דבר זה מודגש במחקר ההשוואתי של תומס דיאז, שטפן שטטר ומתיאס אלברט (2006). הם זיהו השפעה מבנית חיובית של השילוב האירופי בתיווך קונפליקטים ושינוי זהויות בצפון אירלנד וארצות הבלטיות, וברמה פחותה יותר **בקפריסין** (לגבי קפריסין ראה סעיף 4). **הארצות הבלטיות וארצות מרכז אירופה** מצביעות, עם זאת, לאתגר נוסף בחינוך לשלום, והוא כיצד ניתן להשתמש בזהות האירופאית לצורך

¹⁵ <https://www.aspr.peacecastle.eu/peace-education/kooperationen/internationale-aktivitaeten/>. דרום טירול

היא תלת לשונית, כשהשפות גרמנית, איטלקית ולדינו מיוצגות בחקיקה האזורית ובסכמות החינוך.
¹⁶ <https://www.aau.at/erziehungswissenschaft-und-bildungsforschung/arbeitsbereiche/friedensforschung-und-friedensbildung/lehre/>.



מטרות אי-הכללה ואפילו למטרות לאומניות. כפי שמציינים דבורה מייקלז ודויל סטוויק (2009), בהתייחסם לאסטוניה וסלובקיה, האתגרים לאחר הכרזת העצמאות של מדינות אלה הובילו לחזרה של לאומניות ושילובה במערכת החינוך עם הבנה של אי-הכללה של הזהות האירופית- "שימוש באירופה על מנת לקדם מטרות אי-הכללה ומטרות לאומניות", המשפיעות באופן שלילי על היחסים עם אחרים, בין אם מדינות כמו רוסיה, או מהגרים בהקשר הפנימי. אתגרים דומים קיימים כיום ברחבי אירופה, והם מצריכים השקעה מתמשכת בכלים של חינוך לשלום, לדוגמה על מנת להתמודד עם **קונפליקטים מודרניים באירופה**, שנגרמו למשל על ידי **הימין הלאומני הקיצוני** ומכוונים בין היתר כלפי פליטים ומהגרים (Kyuchukov and New 2016), או עם התייחסות לקונפליקטים ומתחים חברתיים הקשורים לעוולות הכלכליות בשכונות, שלרוב מודגשות על ידי החלטות מדיניות בעייתיות בנושא הגירה, או כישלון אינטגרציה, או על מנת להתמודד עם **סטריאטיפים שליליים בתוך האיחוד האירופי**, בין אם בין (חלקים מ-)האוכלוסיה מאזורים שונים או בין (חלק מ-)מהגרים ו(חלק מ-)האוכלוסייה הקיימת (ראו Rathenow 1997 לגבי הדעות הקדומות בגרמניה לגבי מזרח אירופאים במהלך שנות ה-90 של המאה ה-20. דוגמת נגד טובה במקרה זה היא פרויקט Multaka, בו עובדים פליטים בתור מדריכים במוזיאונים בברלין. ראו UNESCO Club Berlin 2018: 83). בקצרה, במקום ללמוד את הלקחים של החינוך לשלום אחת ולתמיד, הבעיות והאתגרים הנוכחיים באיחוד האירופי מראים, **שחינוך לשלום הינה מטלה קבועה**, שיש לאמצה על מנת ליצר יחסים חברתיים מתחדשים באופן קבוע.

4. אתגרים בשטח: הרומנטיזם של החינוך לשלום וחשיפה לאלימות

4.1 הרמה המקומית וחוויות חיי היומיום: הימנעות מרומנטיזם של החינוך לשלום.

בסעיף הקודם הצגנו מגוון רחב של דוגמאות מניסיונות מעשיים של חינוך לשלום באירופה, והדגשנו באותו הקשר את הקשרים החזקים בין חינוך לשלום וחוויות היומיום. באופן ברור, ההקשרים ה"מקומיים" והיומיומיים הם, ברמה הפרקטית, מטרה מרכזית של החינוך לשלום. אבל חשיבות היומיום קשורה להזדמנויות ואתגרים. ההזדמנויות קשורות לעובדה, שכונספט, החינוך לשלום אינו רק תיאורטי, אלא זוהי מטלה מעשית באופן אינהרנטי. זוהי מטלה לאנשי שטח. על מנת להפוך אופרטיבי, החינוך לשלום חייב לעבוד בחיי היומיום, למשל ברמה של בתי הספר הקונקרטיים או בכיתות ובסדנאות. אנדריה ויזלר (2010:17) מדגישה זאת, כשהיא מראה, בהקשר של בוסניה והרצגובינה, שידע לגבי שלום מצריך "תיאור מדוקדק של חוויות יומיום רגילות" (17), בעוד דאנש (2009) חוקר כיצד **תרבויות דיאלוג מקומיות** (Baraldi/Iervese 2010)- תפיסת ה-Muabat בבוסניה והרצגובינה- יכולות לשמש לחיזוק תרבויות שלום מקומיות.

אולם זהו רק חלק מהמאזן. הניסיון הפרקטי ביישום חינוך לשלום באזורי קונפליקט, בין אם זה פרבר של עיר במערב אירופה או מצב "פוסט קונפליקט" כמו בצפון אירלנד, שלא לדבר על קונפליקטים "חמים" כמו בין ישראל ופלסטין- מדגישה שהתנגדות לחינוך לשלום לא נובעת רק מכוחות (לרוב לאומניים) ברמה הלאומית או ממקבלי



החלטות עם מודעות גאופוליטית. מעצם הטלת הספק בזהויות ובחוויות השליליות הקונקרטיות אל מול "קבוצת החוץ" ומהכרח במקומות רבים לחיות זה לצד זה עם אויבים (מהעבר), קיימת **לעיתים קרובות התנגדות מהקהילות המקומיות** לחינוך לשלום (Bar-Tal, Rosen & Nets-Zehngut 2010). זו הסיבה מדוע אבטוח הזהות ב"קבוצת הפנים" מתועדת לעיתים קרובות, דוגמת פחד שחינוך לשלום יאיים על זהות העצמי, כפי שהראו זמבילס ובקרמן (2018) במחקרם על קפריסין. תושב מקומי, שהשתתף בתוכנית Cypriot לחינוך לשלום הרגיש "כמו זבוב בחלב" (ibid.: 156) והפך יותר ויותר זועם, עקב "הפחד, שהרעיון של חינוך לשלום משלב סוג של פשרה על חשבון צדק ומוסר" (ibid.: 157). בקרמן וזמבילס משתמשים בדוגמה זו על מנת להזהיר כנגד "**רומנטיזם של חינוך לשלום**". הם "בספק האם, בהינתן הדגש הנוכחי שחברות קונפליקט ופוסט קונפליקט שמות על זהות- בין אם דתית, תרבותית, אתנית, לאומית או אחרת, ו/או הדרכים בהן הן מטפחות זיכרונות- יש איזשהו סיכוי אמיתי לטיפול מאמצי הפיוס" (ibid., ראו גם Mac Ginty 2011 לגבי סוג זה של התנגדות מקומית). גם חוויות של ניצולי שואה מראות, ש"במציאות, רעיונות של פיוס ופרקטיקות כאלה מהווים עומס אדיר על קהילות שעברו טראומה ונמצאות באבל" (Bekerman and Zembylas 2012: 5). קבוצות שמתייחסות לעוולות שעברו שני הצדדים, כפי שעושה פורום מעגל המשפחות הישראלי-פלסטיני (PCFF), של אנשים שאיבדו בני משפחה מדרגה ראשונה בעקבות הקונפליקט, נשארות יחסית מבודדות בחברותיהן, ולעיתים הן מואשמות אפילו בשיתוף פעולה עם האויב.

כפי שהדגימה אלני קריסטודולו (2014: 14-15) במחקר המקיף ביותר על השפעות הנגד של החינוך לשלום, ותוך התמקדות על קפריסין,

"מטרה חינוכית עכשווית של קידום 'דו קיום שלו' (שקודמה על ידי הממשלה השמאלנית ב-2008) הביאה לדיונים ציבוריים וחינוכיים עזים בתוך הקהילה היוונית-קפריסאית. במסמך שנשלח על ידי שר החינוך והתרבות, המטרה מדגישה "את פיתוח התרבות של דו קיום בשלום, כבוד הדדי ושיתוף פעולה בין קפריסאים יוונים ובין קפריסאים תורכים, מתוך כוונה להיפטר מהכיבוש ולאחד מחדש את ארצנו ואת אנשינו" [...]. המלצה ספציפית זו יצרה דיון ומחלוקת רבה בין לא רק מורים וארגוני המורים, אלא גם חברי פרלמנט, בממשלה ובכלל החברה הקפריסאית-יוונית. הדיון והמחלוקת העלו, בין היתר, את השאלה האם למורים ולמערכת החינוך יש את הזכות לקדם רעיונות של פיוס באמצעות חינוך, בעוד חלק גדול מקפריסין עדיין כבוש"

דיונים בפלסטין ובעולם לגבי האם לבוא במגע עם ישראלים תחת מציאות הכיבוש או תפיסתם של חלקים רבים של החברה הישראלית לגבי אי קיומם לכאורה של שותפים לשלום בצד הפלסטיני נובעים מתהיות דומות.



במצבים רבים עובר אם כך החינוך לשלום פוליטיזציה מהירה ומוגדר כפרויקט שמאלני/ליברלי/מערבי/נאיבי או כחסר רגישות כלפי המציאות של גרימת כאב על ידי הצד השני, המטפחת באופן מובן חוסר אמון. קריסטודולו (ibid.: 16) מציעה לפיכך, ובצדק, שחינוך לשלום לא צריך להיתפס כרעיון אוניברסלי, אלא כ"נושא שנוי במחלוקת, משום שהוא מעז 'לפלוש' לתחומים, שהיו כמעט חקוקים בסלע במשך עשרות שנים", כגון יחסי עצמי/אחר שליליים, חוסר אמון הדדי, נרטיבים של קונפליקטים הגמוניים וכדומה. גם בדוגמה היותר מוצלחת של צפון אירלנד, גלגר (2009: 24) מציין את כוחה של התנגדות לא-מרוכזת ב"פוליטיקה של חינוך לשלום", הנובעת מהרמה המקומית. לסיכום, בעוד הם מכירים בכך, שהחינוך לשלום יכול לתרום ל"בניית שלום ברת קיימה [ו-] מצריכה שינויים בגישות, תפיסות והתנהגויות, וכן בחוסר שוויון מבני" (Christodoulou 2014: 140), התומכים בו צריכים גם להיות מודעים יותר להתנגדות, לא רק מכיוון שחקנים פוליטיים, אלא גם מאנשים בשטח. אין פתרון מהיר לדילמה זו, "אבל יש ערך בטענה, שמחנכים לשלום צריכים יותר אמפתיה על מנת להשיג זאת. למשל, לשים את עצמם בנעליהם של אותם שחקנים הגמוניים ולנסות להפחית את המרחק, בין להשתמש בסטריאוטיפים, שרק מרחיקים עוד יותר את אותם אנשים" (ibid.: 327). אמפתיה זו לאלה שמחבלים בתהליך, לכאורה, נדרשת על מנת להגביר את הטווח החברתי של חינוך לשלום על ידי יצירת "רה-אונתולוגי[זציה] של אירועי החיים בטיפול באותם אנשים הסובלים מהפרעות התפתחות והפרעות דחק פוסט-טראומתיות" (Kyuchukov and New 2016: 2), כלומר לעזור לאנשים להיפתח לביצוע הערכה מחדש של הזהות שלהם.

4.2. חשיפה לאלימות: צלן הארוך של הפרעות

כפי שמדגישת תת הסעיף הקודם, מנקודת מבט פסיכולוגית ופוליטית, יש לראות קונפליקטים ארוכי טווח כאירועים טראומטיים המובילים להפרעות דחק אצל בני אדם ובקבוצות- כפי שהמחקר על הדרך בה חוויית האלימות משפיעה הן על החברה הישראלית והן על הפלסטינית ועומדת בבסיסה של התנגדות לפיוס בשתי החברות. כמו החוויה היומיומית, החינוך לשלום פוגש כאן הזדמנויות ואתגרים כאחד. כפי שמראה דן בר-און, אפילו בתנאים קיצוניים- ניתן כאן לחשוב על רצח העם ברואנדה- ניתן ליצור סדנאות מתוכננות היטב על מנת לאפשר את מאמצי הפיוס. הדבר נראה גפ בקשר למאמצי הפיוס בין (צאצאיהם של) קורבנות ותוקפים בשואה. הקשרים הבין דוריים הוכיחו שיש להם השפעה רבה במצבים אלה, כפי שמראה בר-און בהקשר של צאצאי ניצולי השואה והתוקפים. עם זאת, "מפגש של סיפור, אינטראקציה והתערבות" (ibid.: 211), שהוא קריטי לחינוך לשלום ומנסה לשנות זהויות, נתקל לעיתים במגבלותיו, כשהוא עומד מול חשיפות עבר או הווה לאלימות. חוויות כאלה מקשות על יחידים להכיר ב"פוטנציאל לאלימות" של העצמי/ קבוצת הפנים כ"תנאי מקדים ללמידה וחוויה של תנאי השלום, אי-האלימות והסובלנות", כפי שכותב ויזלר (2010: 21).

למעט התנגדות שנגרמת על בסיס אותן טראומות, ישנם עוד שני גורמים שיש לקחת בחשבון כשחוקרים כיצד ומתי החשיפה לאלימות מהווה אתגר מרכזי של החינוך לשלום. ראשית- **תרבות החוסר אמון** שנובעת במרחבים החברתיים, המעוצבת על ידי רמות גבוהות של אלימות (בבית), בין אם זו מערכת החינוך בגרמניה של המאה ה-



19 ותחילת המאה ה-20, שעשתה שימוש נרחב בענישה פיזית וערכים מיליטריסטיים, שלומדו במוסדות החינוך ובמשפחות. דוגמה נוספת היא מחקרה האחרון של בטינה בנצינג (2020) לגבי קולומביה לגבי מקומות שהושפעו על ידי מלחמת אזרחים. בנצינג (ibid.) מציינת, כי חלקים נרחבים מהתרבות הקולומביאנית מעוצבים על ידי ציפיה מבנית, שהתפרצויות אלימות יכולות תמיד להתרחש במפגשים חברתיים יומיומיים. היא מציינת כי קיימת **בדיקה קפדנית של מרחבים יומיומיים**, בהם אנשים מגינים על סביבתם המיידית אל מול פוטנציאל הסכנה שמהווים אחרים- מתוך כוונה להפוך את חיי היומיום לבטוחים יותר, לפחות ברמה התפיסתית. ההשפעות החברתיות של דינמיקות אלה הן עצומות ומביאות לא רק במקרה של קולומביה, **להדרת שרשרת** (ראו Stetter 2008): לפיכך, אנשים מחלקים חלשים של החברה הופכים ליותר ויותר מודרים מהשתתפות בחיים הפוליטיים והכלכליים הרגילים, והם מודרים מקבלת שירותי בריאות או חינוך. כך דווח, לדוגמא, בנוגע לצפון אירלנד, שההפרדה בבתי הספר הייתה בעלת השפעה שלילית משמעותית על אפשרויות ההעסקה בשלב מאוחר יותר (Smith 2011: 6). ניתן להשוות מצב זה עם ההשפעה של הכיבוש הישראלי- ובמיוחד הגבלות התנועה- על חיי היומיום של פלסטינאים בגדה המערבית ובעזה. כפי שמציינת בנצינג (ibid.: 15), חשיפה לאלימות מטפחת רציונליזציה של אלימות והדרה מאינטראקציות חברתיות, ומה "שיוצא הן תבניות אינטראקציה יומיומית, שמבוססות על חוסר אמון ביחס לכוונות הפעולה של אחרים". מה שמתבסס לפיכך, הם מנגנוני הגנה, שפועלים "על חשבון פיתוח ושלום". לסיכום, "האלימות משתכפלת בכל פעם שיש ספק מוצדק (סובייקטיבית) או בלתי מוצדק לגבי אינטראקציה מוצלחת על בסיס תקשורת בלתי-אלימה" (ibid.: 247).

מצב זה צריך בסופו של דבר להגביר את הרגישות לשימוש אסטרטגי באלימות אצל הצדדים השונים של הקונפליקט, נושא שמתייחסים אליו תרזה קולומה בק וטוביאס וורון (2018) במחקרם המרתק. הם מראים, שלא ניתן להתייחס לקונפליקטים ואלימות כצורה מסוימת של יחסים (בעייתיים) בין קורבן ותוקף, כשזוכרים שבקונפליקטים ארוכי טווח, לרוב שני הצדדים רואים את עצמם כקורבן ואת הצד השני כתוקף. ישראל והפלסטינים אינם יוצאי דופן במובן הזה. למעשה, "הדינמיקות החברתיות של אלימות [...] כוללות באופן מובנה עמדה שלישית, זו של 'המשגיח'" (Koloma Beck 2011: 347). קולומה בק וורון (2018) מזהים **תחרות גלובלית על תשומת לב ולגיטימציה בין הצדדים המעורבים בקונפליקטים (אלימים)**, דוגמת השימוש האסטרטגי באלימות וביחס לבני ברית דרך פעולות נבחרות של אלימות או התכחשות לאלימות. בזו המנהג בו נעשה שימוש בזירות בינלאומית על ידי צדדים מרובים של קונפליקטים, והקונפליקט הישראלי-פלסטיני אינו יוצא דופן. במילים אחרות, הניגוד בין חינוך לשלום, שרואה באלימות בעיה שיש להתגבר עליה, יש להבין, שחקר הדינמיקות החברתיות הקיימות של אלימות מדגיש, שישנם גורמים סוציולוגיים ופוליטיים שנותנים לגיטימציה ורציונליזציה לאלימות כאמצעי ופועלים באמצעות תחרות על תשומת לב בינלאומית על מנת לזכות בעליונות ביחס לצד השני בקונפליקט. דבר זה מטיל מגבלות על החינוך לשלום ומראה מדוע הבחירה באלימות איננה רק סימן של לחץ רגשי, אלא גם אסטרטגיה אחבה יותר המאפיין מרחבי קונפליקט.



5. מסקנות מניסיונות מוצלחים והמלצות

דו"ח זה הציע הערכה מקיפה של פרקטיקת החינוך לשלום. לאחר סקירה קצרה של מונחי הליבה, התבוננו יותר מקרוב בהגדרה, בהתמסדות הפוליטית ובהכנסתו לזרם המרכזי של החינוך לשלום ברמת החלטות מדיניות חשובות, בעיקר ברמה הבינלאומית. דו"ח זה הדגיש גם את הדרגה, שבה החינוך לשלום בימינו הפך לחלק מהזרם המרכזי לאורך זירות קונפליקט רבות, כמו גם בחברות "יציבות" לכאורה. בהתבסס על כך, הדו"ח עסק גם בהיסטוריה של הפרקטיקה של חינוך לשלום ובדרכים ליישומו בשטח, במיוחד באירופה. לבסוף, הדו"ח עסק בדרך שבה חוויות חיי היומיום וכן חשיפה לאלימות משפיעה על ההיתכנות של חינוך לשלום. במבט על דוגמאות (מוצלחות), הדו"ח התמקד על המקרים של צפון אירלנד, קפריסין ובוסניה-הרצגובינה, אבל התייחס גם לחוויות מחלקים אחרים של אירופה, והדגיש במיוחד את התפקיד המרכזי של האיחוד האירופי, השילוב האירופי והזהות האירופית, כמצבים והקשרים לחינוך מוצלח לשלום.

המסקנה הכללית אותה ניתן להסיק היא, שהחינוך לשלום מצריך סבלנות. עם זאת, סבלנות הינה מצרך נדיר במצבי קונפליקט בהם יש הרבה על כף המאזניים מבחינה פוליטית, ובהם אנשים סובלים ממצוקה אמיתית. על מנת למנוע אכזבה וחוסר הבנה מראש, החינוך לשלום צריך לעבוד תחת הנחה **מציאותית**, שהוא לא יכול להחליף תהליכים פוליטיים רחבים יותר, המספקים צדק, ביטחון ושוויון בין צדי הקונפליקט, ותורמים לשינוי זהויות קונפליקט. אלה מהווים תנאי מקדים לשלום בר קיימא. פילוסופיה המתמקדת על "**פרויקטים קטנים**" יכולה להוות מדריך טוב לחינוך לשלום, על מנת למנוע תסכול, אבל גם על מנת לא לסגת בפילוסופיית "**הרמה המקומית קודמת**" של החינוך לשלום. כפי שמראה עליית הרעיונות של שלום אמנציפטורי- כולל ההתמסדות הבינלאומית הרחבה יותר המתרחשת בינתיים של סכמות חינוך לשלום, בהתבסס המודעות הגוברת לגבי הצורך בחוויות חיים קונקרטיים טובות יותר עבור אנשים באזורי קונפליקט- החינוך לשלום, אינו **תנאי הכרחי** מספק לשינוי קונפליקטים. כפי שהוכח בדו"ח זה, ההיסטוריה של פרקטיקת החינוך לשלום היא בעלת היסטוריה ארוכה המתחילה כבר במאה ה-19. החינוך לשלום הוא בעלת נקודת מבט גלובלית, והוא לא שייך לאומה, דת או תרבות ספציפית. יש להדגיש עובדה זו על מנת **למנוע התנגדויות בשטח, הממסגרות את החינוך לשלום כדבר זה**. עם זאת, ישנה עדיין דרישה ממחנכים לשלום להיות רגישים יותר למסורות המקומיות של טיפוח דיאלוג, הבנה ושלום פנימי- ולתקשר עם אנשים על בסיס אמפתיה למחברים לכאורה, להיות רגישים לדאגותיהם. החינוך לשלום אינו הנדסת טילים, אבל ישנו דבר אחד שברור, וזה שלא ניתן לייצר תרבות שלום בלי להשקיע בחינוך וברפורמה פדגוגית המכוונת לשילוב בכלל מערכת החינוך, מפעוטות ועד פנסיונרים, עם ערכים ורעיונות לטיפוח חינוך לשלום. עם מבט לאזורים עם קונפליקטים ארוכי טווח, יש לתת תשומת לב מיוחדת להתמסדות המערכתית של חינוך לשלום בהקשר של הסכמי שלום ותהליכי שלום, כולל ניטור של יישומו. ניסיונות להמעיט בערכו של החינוך לשלום לא תואמים להיסטוריה הארוכה של החינוך לשלום ולא עם מאזן הישגיו. חוויות מוצלחות במיוחד מאירופה של אחרי מלחמת העולם השנייה, כפי שהוצגו בדו"ח זה, מדגימות את יכולת החדירה של החינוך לשלום, ומראות שחינוך לשלום פועל באזורים של קונפליקטים ארוכי טווח, אבל בסופו של דבר יש בו צורך בכל חברה ובכל זמן. על בסיס



זה, מסכם דו"ח זה עם המלצות ולקחים בהקשר הישראלי-פלסטיני שנבעות ממגוון דוגמאות להצלחה (יחסית) של סכנות חינוך לשלום באירופה, עליהן דובר קודם לכן. למטרה זו, ההמלצות הבאות א. מגייסות סיכום של דוגמאות מוצלחות של חינוך לשלום מאירופה, שהוצגו בדו"ח זה, ב. מצביעות כיצד דוגמאות אלה רלוונטיות לממדי הליבה של החינוך לשלום ו-ג. מציעות כיצד אלה רלוונטיות להקשר הישראלי-פלסטיני. במום לסגור את הדו"ח עם רשימה ארוכה של חוויות אישיות, מגוון הדוגמאות המוצגות בסעיף 3 של דו"ח זה יקובצו לשלושה שדות פעולה, כל אחד מאופיין על ידי בעלי העניין שלו וההחלטות הרלוונטיות.

שדה פעולה 1: הסכמי שלום, תהליכי שלום וצדק זמני

שדה הפעולה הראשון מתייחס לרמת שינוי הקונפליקט וכיצד החינוך לשלום צריך א. להיות חלק מהסכמי שלום ותהליכי שלום ו-ב. לתרום לשוויון וצדק עבור כל הצדדים המעורבים בקונפליקט. כפי שניתן היה לראות ביחס לדוגמאות הקונקרטיות, הכללת אלמנטים של חינוך לשלום **בהסכמי שלום ותהליכי שלום** כגון בצפון אירלנד, בוסניה והרצגובינה וכן צפון מקדוניה, הייתה חלק מכריע בשיפור יכולת החדירה והנגיעה החברתית של הסכמים אלה. עם זאת, ישנו מקום לשיפור בכך, שאפילו עבור ההסכמים שהוזכרו בדו"ח זה, החינוך היה אלמנט זניח יחסית באותם הסכמים. בפן החיובי, ניתן לציין, שכל ההסכמים הללו אפשרו קונסולידציה של החינוך לשלום, במיוחד במערכת החינוך בשלב מאוחר יותר. כפי שכבר צוין, לפעמים יש צורך מצד שחקנים בינלאומיים לכפות את האלמנטים של החינוך לשלום, למשל על ידי משרד הנציג העליון לאחר המלחמה בבוסניה והרצגובינה, עם סמכויותיו המנהלתיות, שאפשרו ל-OHR לאשר רפורמות חינוכיות. לבסוף, הגורם עם יכולת החדירה הטובה ביותר היה התהליך לשילוב אירופי- שהובן כתהליך בין מדינות ואנשים באירופה, שהיו אויבים בעברם- שבו החינוך לשלום, במיוחד ברמת הרפורמה בספרי הלימוד והתגברות על לאומנות עמוקה, היה מטרה ראשית, שהודגשה על ידי זהות פוליטית אירופית משותפת. לאחרונה, רעיונות של חינוך לאזרחות גלובלית משחקים תפקיד חשוב, לעיתים קרובות עם מימון של וועדת האיחוד האירופי (למשל סכמת החינוך לאזרחות דמוקרטית). בהקשר של **שוויון וצדק**, ובאופן כללי יותר צדק זמני, הדו"ח הדגיש חוויות חיוביות כגון ה-Bloody Sunday Tribunal, שנתפס כצעד מקדים חשוב להקמת בתי הספר המשותפים הראשונים בצפון אירלנד, ולאחר הסכם בלפסט ב-1999, קבוצת הייעוץ לעבר. החלק החשוב בכל סכמות הצדק הזמני האלה היא שצדי הקונפליקט יפגשו זה עם זה- בתהליכי שלום ברי קיימא- במצב סימטרי, כזה שאף צד לא יכול להשתמש ביתרון הכוח שלו ושני הצדדים יכולים להתייחס לצד שלו בקונפליקט הקיים. מצב היווה דוגמה חיובית נוספת, כאשר מיליטנטים רפובליקנים ויוניוניסטים בצפון אירלנד השתתפו בסדנאות בבתי ספר, בהן הם דנו בסיבות מדוע הם השתתפו בעבר בפעילויות אלימות, ומדוע הם בחרו להפסיק להשתמש באלימות כאמצעי להשגת מטרות פוליטיות. המסקנות אותן ניתן להסיק לגבי ישראל והפלסטינים הן כדלקמן:

- כל תהליך שלום עתידי, ובמיוחד הסכם שלום, צריכים לכלול חלקים משמעותיים לגבי סכמות של חינוך לשלום, הן בתוך ישראל ופלסטין, כמו גם בין שני הלאומים. חלק זה חסר בהסכמי אוסלו ובתהליכי שלום בעבר.



- חייבת להיות נוכחות בינלאומית חזקה במתן ובניטור יישום החינוך לשלום עם הזמן, ובמיוחד על ידי ארגונים בין לאומיים כגון UNESCO.
- בהקשר של אי קיומו הנוכחי של תהליך שלום, הקהילה הבינלאומית כמו גם בעלי העניין משתי המדינות צריכים לתמוך בסכמות קיימות של חינוך לשלום (חלקן מוזכרות בדו"ח) ולזהות אזורים בהם, תחת התנאים הקיימים, יוקמו תהליכים חדשים של חינוך לשלום, הן בישראל ובפלסטין, כמו גם פרויקטים ישראלים-פלסטיניים משותפים.
- הא-סימטריות של הקונפליקט הישראלי-פלסטיני הינה ממד בעייתי במיוחד בהקשר של החינוך לשלום. בהקשר של הכיבוש ישנה חתירה תחת השוויון הנדרש בין שני הצדדים. פיוס במיוחד, וחינוך לשלום בפרט מצריך מצב שבו השוויון בין הצדדים הוא בבסיס המפגש.
- כחלק מהחינוך לשלום, צריכים להיות לא רק פורמטים המאפשרים התייעצויות משותפות לגבי (אלימות) העבר, אלא גם פורמטים בישראל ובפלסטין, בהם בעלי העניין משתי החברות מתמודדים עם עברם ותרומתם לקונפליקט הרחב יותר, במקום לייחס את רוב האחריות לצד השני. תשומת לב מיוחדת צריכה להינתן לפרויקטים, שמתייחסים באופן מוצלח לאותם אנשים וחלקים של שתי החברות, שסקפטיים לגבי הפיוס. בנוסף, כפי שמראה הניסיון האירופי שאחרי מלחמת העולם השנייה, החיפוש אחר זהות משותפת, אפילו בין אויבים לשעבר, הוא רכיב מפתח בחינוך לשלום בר קיימא. בהקשר הישראלי-פלסטיני, חיפוש זה של זהות משותפת אפשרית הוא דבר שיש לעודד את קיומו.

שדה פעולה 2: חקיקה וארגון החברה האזרחית

שדה הפעולה השני מתייחס לרמת הפעילויות המאורגנות על ידי גופי מדינה, כמו גם ארגונים לא-ממשלתיים. הניסיון האירופי מראה, שהדבר המרכזי פה הינה הבנה רחבה יותר של החינוך לשלום עם חינוך תרבות השלום בחברה כולה. לדבר זה יש את הממד הפרקטי ברמת קבלת ההחלטות. הדוגמאות אליהן התייחסנו בדו"ח זה כוללות את החוק הפדרלי הגרמני האוסר אלימות בחינוך ילדים (בהתבסס על ועידת האו"ם), השילוב של מטרות הקשורות לחינוך מתוך מטרות הפיתוח הבר-קיימא של האו"ם לתוך החקיקה הלאומית, ודוגמאות אחרות הקשורות לסכמת האזרחות המקומית והגלובלית של בריטניה או החקיקה בקרואטיה, שאימצה מטרות כגון חינוך למגוון וחינוך לזכויות אדם לתוך ספר החוקים הלאומי. הדו"ח מתייחס גם לדוגמאות המדגישות את העומק ההיסטורי של החינוך לשלום, כגון תוכנית ההדרכה השוודית לבתי ספר מ-1919 וחוק בתי הספר של ברלין מ-1947. עם זאת, הניסיון האירופי מראה, שזמינות תנאי החינוך לשלום, הנובעים מהכרזות בינלאומיות ומחקיקה לאומית אינה מספקת. הדו"ח מדגיש גם את תפקידים המרכזי של מגוון בעלי עניין (בעבר ובהווה) בחינוך לשלום ברמת החברה האזרחית, שהינם קריטיים לטווח השפעות של החינוך לשלום בחברה. הדוגמאות שהוזכרו היו החברה השוודית לשלום ובוררות, מרכז השלום הבסקי, ליגת השלום של בתי הספר (בארה"ב), אבל גם באופן כללי יותר- תנועות לרפורמה פדגוגית כגון גני ילדים ובתי ספר מונטסורי. זאת ועוד, הדו"ח הדגיש, שברחבי



אירופה, מגוון ארגונים לא-ממשלתיים המקדישים את עצמם ספציפית להדרכה ומחקר של חינוך לשלום, הן ברמה מקומית והן ברמה בינלאומית, צצו במהלך העשורים האחרונים, כולל קרן ברגהוף, PRIO, מרכז ננסן, מרכז השירות לחינוך לשלום, טירת השלום האיטלקית-אוסטרית-סלובנית בדרום מזרח הרי האלפים, תוכניות מחקר לפעילי חינוך לשלום באוניברסיטאות אירופאיות כגון אוניברסיטת קלגנפורט ואחרים. בין המסקנות מדוגמאות מוצלחות אלה באירופה, ניתן להזכיר בהקשר הישראלי-פלסטיני את הבאות:

- הוראות מועידות בינלאומיות (UNESCO וכדומה) לגבי חינוך לשלום וחינוך לאזרחות גלובלית צריכות להיתרם לחקיקה לאומית בישראל ובפלסטין.
- צריכה להיות תמיכה מקומית ובינלאומית עבור שחקנים קיימים בחברה האזרית, לתוכניות לימוד באוניברסיטאות ולמודולי אימון בישראל ובפלסטין המוקדשים לחינוך לשלום. יש לעודד באופן פעיל את הקמתם של ארגונים חדשים ותוכניות חדשות כגון תוכניות אוניברסיטאיות לגבי חינוך לשלום, ארגוני שירות המייצרים מדריכים לחינוך לשלום לשימוש בתי ספר ישראלים ופלסטיניים ועוד, הן מבחינה פוליטית והן כלכלית. תמיכה מיוחדת צריכה להינתן לארגונים ישראלים-פלסטינים בשדה הפיוס והחינוך לשלום, כמו גם לארגונים בתוך ישראל העוסקים בשיתוף פעולה (בתחום החינוך ומעבר לו) בין יהודים ישראלים וערבים/פלסטינאים. דוגמאות לבעלי עניין חינוכיים מסוג זה ופעילויות בישראל ובפלסטין הוזכרו בדו"ח זה. כותב הדו"ח מודע לכך שארגונים מסוג זה נתקלים בהתנגדות מבית, כמו שמתרחש באזורי קונפליקט ארוך טווח אחרים (צפון אירלנד, קפריסין, בוסניה והרצגובינה, חבל הבסקים וכדומה). עם זאת, החוויות מאותם מקומות מראות גם, שניתן להשתמש בנישות בהן קיימת מחלוקת לגבי החינוך לשלום ולעשות להן אופטימיזציה. בכל מקרה יש לגשת לנושא הא-סימטריה של קונפליקטים באופן ברור בהקשר של הדרך בה החינוך לשלום מובן כפרויקט לשינוי, שמשנה יחסי כוח לא שוויוניים.

שדה פעולה 3: בתי ספר, ספרי לימוד ותלמידים

שדה הפעולה השלישי מתייחס לאלמנט ה"ליבה" של חינוך לשלום: המוסדות החינוכיים (בתי ספר, אוניברסיטאות וכדומה) והאנשים שמחנכים או מתחנכים במוסדות אלה. הדו"ח הנוכחי שירטט מגוון רחב של פעולות מסוג זה. כפי שהניסיון האירופי מראה, ישנם 3 אלמנטים מרכזיים לפיהם מתקבלות החלטות קונקרטיות. הראשון הוא רמת הרפורמה בספרי החינוך, בעיקר בהקשר של התגברות על דרכים לאומניות ללימוד היסטוריה, אבל גם רפורמות רחבות יותר, המכוונות לעגן את החינוך לשלום ולויתור על אלימות ומלחמה בקריאות החובה בבתי הספר. בדו"ח זה הודגש כיצד, בתמיכת ועדת ספרי הלימוד הבינלאומית, כיצד רפורמות אלה של ספרי ההיסטוריה הלאומיים היוותה גורם מרכזי, ראשית במערב אירופה ולאחר 1989/90 בכלל אירופה. דוגמה עוצמתית במיוחד הוא ספר ההיסטוריה המשותף הגרמני-צרפתי, המאפשר הוראת היסטוריה בעלת פרספקטיבה משותפת לתלמידים משתי המדינות (פרספקטיבה המעלה אמנם דאגות אחרות, כגון פרספקטיבה אירופוצנטרית מדי). רפורמות בספרי הלימוד דווחה פה גם בקשר לספרד (הקרן הספרדית לתרבות השלום), בפרויקט ההיסטוריה של מועצת בתי



הספר בבריטניה וכן בהקשר של קונפליקטים ארוכי טווח כמו החינוך הצפון אירי להבנה משותפת, או בבוסניה הרצגובינה, ספר ההנחיות לכתובת והערכת ספרי לימוד בהיסטוריה, או המדריך למורה באלבניה "למידה לחיסול המלחמות". עם זאת, אין להמעיט בחשיבותה של הביקורת החברתית, דוגמת ההתנגדות להכללת לימוד נושא ה"נאכבה" בספרי הלימוד הישראליים במסמכים מתחילת שנות האלפיים. הרמה השנייה מתייחסת לרפורמות בבתי הספר. בדו"ח זה הדגשתי במיוחד ובקשר לאזורים של קונפליקטים ארוכי טווח, את הקמתו של חינוך משותף, שמנסה להתגבר או לאזן חינוך מופרד רחב היקף. דוגמאות חיוביות לכך ניתן לראות בתוכנית לחינוך משותף בצפון אירלנד, כמן גם תוכנית לחינוך לשלום בבוסניה והרצגובינה במחוז הדו-קהילתי, Brčko. עבור המקרים של צפון אירלנד ובוסניה הרצגובינה, הראיתי שאם הפרדה בבתי הספר ממשיכה (כפי שקורה לעיתים קרובות באזורי קונפליקט), סכמות החינוך, שמבטיחות אינטראקציה מתמשכת עם מורים ותלמידים בבתי הספר המופרדים, יכולות להפחית דעות קדומות וליצור תחושת זהות משותפת. השלישית, בהקשר של שלושת שדות הפעולה המצוינים פה, החינוך לשלום מצריך השתתפות פעילה של בעלי עניין בשטח. דוגמאות חיוביות במיוחד ניתן למצוא בפעילויות בשטח של תלמידים במקומות כמו UNESCO Club Berlin, סכמת החינוך לחברה משותפת בבוסניה הרצגובינה (במימון אמריקאי) ורשתות בתי הספר המחברות עשרות בתי ספר באזור הבלטי או לאורך נהר הדנובה. בהקשר הישראלי-פלסטיני, ניתן להציג את ההמלצות הבאות:

- יש לבצע בדיקה ביקורתית של קריאות הליבה בהיסטוריה וקריאות ליבה אחרות במוסדות החינוך הן בצד הפלסטיני והן בישראל בתמיכת גופים בינלאומיים (כגון וועדות ספרי לימוד) על ידי היסטוריונים, פדגוגים והמשרדים הממשלתיים האחראיים. תהליך זה צריך לכלול, בהתבסס על מסגרות פעולה מוסדיות המבוססות על שוויון, בדיקות ישראליות-פלסטיניות, כפי שהתקיים באירופה אחרי מלחמת העולם השנייה.
- פרויקטים קיימים המנסים להתגבר על הפרדה בבתי ספר (הדבר מתייחס במיוחד להקשר הישראלי: ערבים/פלסטינים ויהודים ישראלים) צריכים לקבל תמיכה ויש לחזק שדות חדשים של טיפוח חינוך משולב. אפילו בהיעדר רפורמה לשילוב בבתי הספר, פרויקטים פדגוגיים שמתבססים על תחושה חזקה של תרבויות שלום וחינוך לא-אלימות צריכים לקבל חיזוק נוסף במערכות החינוך המופרדות הן בישראל והן בפלסטין. עקרונות מפתח של ההבנה הרחבה יותר של החינוך לשלום, כפי שהוא נובעת מהחלטות מדיניות מרכזיות (חינוך לאזרחות גלובלית, קישור למטרות חינוך ופיתוח בר קיימא, חינוך למגוון וחינוך לזכויות אדם) צריכה להיכנס לזרם המרכזי עד כמה שניתן הן במערכת החינוך הישראלית והן בפלסטינית.
- יש לתת תשומת לב מיוחדת לדרכים הגמישות של קידום חינוך משותף, למשל על ידי התייחסות לניסיון בצפון אירלנד, של רשתות שיתוף פעולה של בתי ספר, עם מפגשים זמניים מאורגנים. בנוסף, הממד המקומי של חינוך לשלום בולט וסכמות ותמיכה של פעילויות מקומיות, במיוחד על ידי בני נוער, צריכה לקבל עידוד ומימון פעילים.



- מפגשים ברי קיימא (לא חד פעמיים) ורשתות בין מוסדות חינוך ישראלים ופולסטיניים, הכוללים גם סכמות פיוס בהתבסס על ערכים של שוויון וצדק, צריכים לקבל חיזוק. תהליך זה צריך להימשך לרשתות בין מדינתיות, עם מדינות שכנות ומדינות מעבר לים.



ביבליוגרפיה

- Abu-Nimer, Mohammed 2000: "Peace Building in Postsettlement: Challenges for Israeli and Palestinian Peace Educators", *Peace and Conflict: Journal of Peace Psychology*, 6, 1: 1-21.
- Aggestam, Karin; Cristiano, Fabio and Strömbom, Lisa 2015: "Towards Agonistic Peacebuilding? Exploring the Antagonism-Agonism Nexus in the Middle East Peace Process", *Third World Quarterly*, 36, 9: 1736-1753.
- Allen, Douglas 2007: "Mahatma Gandhi on Violence and Peace Education", *Philosophy East and West*, 57, 3: 290-310.
- Angulo, Kira Mahamud; Groves, Tamar; Milito Barone, Cecilia Cristina and Hernández Laina, Yovana 2016: "Civild Education and Visions of War and Peace in the Spanish Transition to Democracy", *Paedagogica Historica*, 52, 1-2: 169-187
- Autesserre, Séverine 2014: *Peaceland: Conflict Resolution and the Everyday Politics of International Interventions*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Azar, Edward 2002: "Protracted Social Conflicts and Second Track Diplomacy", in John Davies and Edward Kaufman (eds.): *Second Track/Citizens' Diplomacy: Concepts and Techniques for Conflict Transformation*. Lanham: Rowman & Littlefield: 15-30.
- Baily, Alison 2019: *Teaching for Peace: Education in Conflict and Recovery*. London: British Council.
- Bar-On, Dan 2009: "Storytelling and Multiple Narratives in Conflict Situations: From the TRT Group in the German-Jewish Context to the Dual Narrative Approach of PRIME", in Gavriel Salomon and Ed Cairns (eds.): *Handbook on Peace Education*. London: Taylor & Francis: 199-212.
- Bar-Tal, Daniel 2002: "The Elusive Nature of Peace Education", in Gavriel Salomon and Baruch Nevo (eds.): *Peace Education: The Concept, Principles and Practice in the World*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum; 27-36
- Bar-Tal, Daniel 2013: *Intractable Conflicts: Socio-psychological Foundations and Dynamics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bar-Tal, Daniel; Rosen, Yigal and Nets-Zehngut, Rafi 2010: "Peace Education in Societies Involved in Intractable Conflicts: Goals, Conditions, and Directions", in Gavriel Salomon and Ed Cairns (eds.): *Handbook on Peace Education*. London: Taylor & Francis: 21-43.



- Baraldi, Claudio and Iervese, Vittorio 2010: "Dialogic Mediation in Conflict Resolution Education", *Conflict Resolution Quarterly*, 27, 4: 423-445.
- Basman-Mor, Nurit 2021: "Saving Peace Education: The Case of Israel", *Higher Education Studies*, 11, 1: 18-27.
- Bekerman, Zvi 2007: "Developing Palestinian-Jewish Bilingual Integrated Education in Israel: Opportunities and Challenges for Peace Education in Conflict Societies", in Zvi Bekerman and Claire McGlynn (eds.): *Addressing Ethnic Conflict through Peace Education: International Perspectives*. New York: Palgrave: 91-106.
- Bekerman, Zvi and Zembylas, Michaloinos 2012: *Teaching Contested Narratives: Identity, Memory and Reconciliation in Peace Education and Beyond*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Benzing, Bettina 2020: Gewalt in den Anden: Systemtheoretische Überlegungen zu Gewaltstrukturen in einer Postkonfliktgesellschaft. PhD Thesis (submitted). Munich: Bundeswehr University Munich.
- Carpentier, Nico 2017: *The Discursive-Material Knot: Cyprus in Conflict and Community Media Participation*. New York: Lang.
- Carter, Candice C. (ed.) 2010: *Conflict Resolution and Peace Education: Transformations Across Disciplines*. New York: Palgrave
- Christodoulou, Eleni 2014: The Politics of Peace Education in Cyprus. Unpublished PhD Thesis. Birmingham: University of Birmingham.
- Clarke-Habibi, Sara 2018: "Teachers' Perspectives on Educating for Peace in Bosnia and Hercegovina", *Journal of Peace Education*, 15, 2: 144-168.
- Clarke-Habibi, Sara 2019: A Mapping of Educational Activities for Intercultural Dialogue, Peacebuilding and Reconciliation among Young People in the Western Balkans 6. Geneva: UNICEF.
- Dai, Xiaodong and Chen, Guo-Ming (eds.) 2017: *Conflict Management and Intercultural Communication: The Art of Intercultural Communication*. London: Routledge
- Danesh, H.B. 2009: "Unity-Based Peace Education: Education for Peace Program in Bosnia and Herzegovina: A Chronological Case Study", in Gavriel Salomon and Ed Cairns (eds.): *Handbook on Peace Education*. London: Taylor & Francis: 253-268



- Davies, Lynn 2017: *The Power of a Transitional Justice Approach to Education: Post-conflict Education Reconstruction and Transitional Justice*. New York: International Center for Transitional Justice.
- De Coning, Cedric 2013: Understanding Peacebuilding as Essentially Local, *Stability*, 2, 1: 1-6.
- Department of Education 2016: *Integrating Education in Northern Ireland: Celebrating Inclusiveness and Fostering Innovation in Our Schools*. Belfast: Department of Education.
- Diez, Thomas; Stetter, Stephan and Albert, Mathias 2006: The European Union and Border Conflicts: The Impact of Integration and Association, *International Organization*, 60, 3: 563-593.
- Ellis, Donald and Warshel, Yael 2009: "The Contributions of Communication and Media Studies to Peace Education", in Gavriel Salomon and Ed Cairns (eds.): *Handbook on Peace Education*. London: Taylor & Francis: 135-154.
- Elmersjö, Henrik Åström 2014: "History Beyond Borders: Peace Education, History Textbook Revision, and the Internationalization of History Teaching in the Twentieth Century", *Historical Encounters*, 1, 1: 62-74.
- Emkic, Eleonora 2018: *Reconciliation and Education in Bosnia and Herzegovina: From Segregation to Sustainable Peace*. Berlin: Springer
- European Intercultural Forum 2014: *Mainstreaming Peace Education: Methodologies, Approaches and Visions*. Berlin: European Intercultural Forum.
- Finley, Laura 2014: *Building a Peaceful Society: Creative Integration of Peace Education*. Charlotte: Information Age.
- Fontana, Giuditta 2017: *Education Policy and Power-Sharing in Post-Conflict Societies: Lebanon, Northern Ireland, and Macedonia*, New York: Palgrave
- Gallagher, Tony 2009: "Building a Shared future from a Divided Past: Promoting Peace through Education in Northern Ireland", in Gavriel Salomon and Ed Cairns (eds.): *Handbook on Peace Education*. London: Taylor & Francis: 241-251
- Gallagher, Tony 2016: "Shared Education in Northern Ireland: School Collaboration in Divided Societies", *Oxford Review of Education*, 42, 3: 362-375.
- Galtung, Johan 2011: "Peace, Positive and Negative", in Daniel J. Christie (ed.): *The Encyclopedia of Peace Psychology*. Oxford: Blackwell.



- Gasanabo, Jean Damascène and Maître, Jade 2006: *Fostering Peaceful Co-Existence Through Analysis and Revision of History Curricula and Textbooks in Southeast Europe: Preliminary Stocktaking Report*. New York: UNESCO.
- Guggenberg, Irma von 2003: "Peace Education in a Multi-Ethnic Region: South Tyrol (Italy)", in Werner Wintersteiner, Vedrana Spajić-Vrkaš and Rüdiger Teutsch (eds.): *Peace Education in Europe: Visions and Experiences*. Münster: Waxmann: 138-167.
- Hakvoort, Ilse 2009: "Peace Education in Regions of Tranquility", in Gavriel Salomon and Ed Cairns (eds.): *Handbook on Peace Education*. London: Taylor & Francis: 287-301.
- Harris, Ian 2009: "History of Peace Education", in Gavriel Salomon and Ed Cairns (eds.): *Handbook on Peace Education*. London: Taylor & Francis: 11-20.
- Kaldor, Mary 1999: *New and Old Wars: Organized Violence in a Global Era*. London: Polity.
- Koloma Beck, Teresa 2011: "The Eye of the Beholder: Violence as a Social Process", *International Journal of Conflict and Violence*, 5, 2: 346-356.
- Koloma Beck, Teresa and Werron, Tobias 2018: "Violent Conflicts: Armed Conflicts and Global Competition for Attention and Legitimacy", *International Journal of Politics, Culture, and Society*, 31, 3: 275-296.
- Korostelina, Karina V. 2012: *Forming a Culture of Peace: Reframing Narratives of Intergroup Relations, Equity, and Justice*. New York: Palgrave.
- Kyuchukov, Hristo and New, William 2016: "Peace Education with Refugees: Case Studies", *Intercultural Education*, 27, 6: 635-640.
- Lindgren, Astrid 2017: *Niemals Gewalt!* Hamburg: Oetinger.
- Mac Ginty, Roger 2011: *International Peacebuilding and Local Resistance: Hybrid Forms of Peace*. New York: Palgrave.
- Mac Ginty, Roger and Richmond, Oliver P. 2013: "The Local Turn in Peace Building: A Critical Agenda for Peace", *Third World Quarterly*, 34, 5: 763-783.
- Magill, Clare 2010: *Education and Fragility in Bosnia and Herzegovina*. Paris: International Institute for Educational Planning.
- Manojlovic, Borislava 2018: *Education for Sustainable Peace and Conflict Resilient Communities*. New York: Palgrave.
- McCully, Alan 2009: "The Contribution of History Teaching to Peace Building", in Gavriel Salomon and Ed Cairns (eds.): *Handbook on Peace Education*. London: Taylor & Francis: 213-222.



- McGlynn, Claire; Zembylas, Michalinos; Bekerman, Zvi and Gallagher, Tony (eds) 2009: *Peace Education in Conflict and Post-Conflict Societies: Comparative Perspectives*. New York: Palgrave.
- Messmer, Heinz 2003: *Der soziale Konflikt: Kommunikative Emergenz und systemische Reproduktion*. Stuttgart: Lucius & Lucius.
- Michaels, Deborah L. and Stevick, E. Doyle 2009: "Europeanization in the "Other" Europe: Writing the Nation into "Europe" Education in Slovakia and Estonia", *Journal of Curriculum Studies*, 41, 2: 225-245.
- Ministry of Civil Affairs 2015: Education for All 2015 Country Report. Sarajevo: Ministry of Civil Affairs of Bosnia and Herzegovina.
- Mouffe, Chantal 2013: *Agonistics: Thinking the World Politically*. London: Verso.
- Noddings, Nel 2012: *Peace Education: How we Come to Love and Hate War*. Cambridge: Cambridge University Press
- OSCE 2016: "Two Schools under One Roof": The Most Visible Example of Discrimination in Education in Bosnia and Herzegovina. Sarajevo: OSCE.
- Oxford, Rebecca L. 2014: "Using This Book to Discover Peace Cultures", in Rebecca L. Oxford (ed.): *Understanding Peace Cultures*. Charlotte: Information Age Publishing: 3-11.
- Rathenow, Hanns-Fred 1997: "Peace Education in a United Germany: Lessons for Europe", *Peace Research*, 29 2,: 65-73
- Reardon, Betty A. 2001: *Education for a Culture of Peace in a Gender Perspective*. New York: UNESCO.
- Richmond, Oliver P. 2007: *The Transformation of Peace*. Houndsmill: Palgrave.
- Salomon, Gavriel 2013: "Lessons from Research on Peace Education in Israel/Palestine", *Asian Journal of Peacebuilding*, 1, 1: 1-15.
- Salomon, Gavriel and Cairns (eds.) 2009: "Peace Education: Setting the Scene", in Salomon Gavriel and Ed Cairns, (eds.): *Handbook on Peace Education*. London: Taylor & Francis: 1-7.
- Senghaas, Dieter 1982: *Von Europa lernen: Entwicklungsgeschichtliche Betrachtungen*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Shepherd Johnson, Laurie 2007: "Moving from Piecemeal to Systemic Approaches to Peace Education in Divided Societies: Comparative Efforts in Northern Ireland and Cyprus", in



- Zvi Bekerman and Claire McGlynn (eds.): *Addressing Ethnic Conflict through Peace Education: International Perspectives*. New York: Palgrave: 21-34.
- Smith, Alan 2011: *The Influence of Education on Conflict and Peacebuilding*, Geneva: UNESCO.
- Smith, Alan; Datzberger, Simone and McCully, Adam 2016: *The Integration of Education in Peacebuilding: Synthesis Report on Findings from Myanmar, Pakistan, South Africa and Uganda*. Belfast: Ulster University.
- Werner Wintersteiner, Vedrana Spajić-Vrkaš and Rüdiger Teutsch (eds.): *Peace Education in Europe: Visions and Experiences*. Münster: Waxmann: 262-291.
- Stetter, Stephan 2008: *World Society and the Middle East: Reconstructions in Regional Politics*. Houndsmill: Palgrave.
- Stetter, Stephan 2014: "World Politics and Conflict Systems: The communication of 'No' and its Effects", *Horizons of Politics*, 5, 12: 43-67.
- Thelin, Bengt 1996: "Early Tendencies of Peace Education in Sweden", *Peabody Journal of Education*, 71, 3: 95-110
- Tinker, Vanessa 2016: "Peace Education as a Post-conflict Peacebuilding Tool", *All Azimuth*, 5, 1: 27-42.
- UNESCO Club Berlin 2018: *Culture of Peace: A Contribution to UNESCO's Educational Mission: Building Peace in the Minds of Men and Women*. Berlin: UNESCO Club Berlin.
- Uranga Arakistain, Mireia 2003: "A Legal Framework for Peace Education: Spain and the Basque Country", in Werner Wintersteiner, Vedrana Spajić-Vrkaš and Rüdiger Teutsch (eds.): *Peace Education in Europe: Visions and Experiences*. Münster: Waxmann: 292-313.
- Van Evera, Stephen 1990-1991: "Primed for Peace: Europe after the Cold War", *International Security*, 15, 3: 7-57.
- Wintersteiner, Werner 2004: "The 'Old Europe' and the New Task for Peace Education", *Journal of Peace Education*, 1, 1: 89-102
- Wintersteiner, Werner 2013: "Building a Global Community for a Culture of Peace: The Hague Appeal for Peace Global Campaign for Peace Education", *Journal of Peace Education*, 10, 2: 138-156.
- Wintersteiner, Werner; Spajić-Vrkaš, Vedrana and Teutsch, Rüdiger 2003: "Europe, Education and the Peace Challenge", in Werner Wintersteiner, Vedrana Spajić-Vrkaš and Rüdiger



- Teutsch (eds.): *Peace Education in Europe: Visions and Experiences*. Münster: Waxmann: 11-19.
- Wisler, Andria K. 2010: "Portraits of Peace Knowledge in Post-Yugoslav Higher Education", *Journal of Peace Education*, 7, 1: 15-31
- Zembylas, Michalinos and Bekerman, Zvi 2018: "Engaging with Teachers' Difficult Knowledge, Seeking Moral Repair: The Entanglement of Moral and Peace Education", *Journal of Peace Education*, 16, 2: 155-174.
- Zhang, Ye 2016: *Impact Evaluation: Education for a Just Society in Bosnia and Herzegovina: Final Report*. Washington: US Aid.