

מהו חינוך לשלום וכיצד אפשר לקדמו? אוקי מרושק קלארמן¹

דומה שאת המאמר על חינוך לשלום במדינת ישראל ניתן להתחיל בבדיחה (על איכותה ניתן להתווכח) על אותו אדם שאמר שאם יזכה בפס הדבר יהיה בגדר נס. כששאלו אותו מדוע, הוא השיב שהסיבה ברורה, הוא לא קנה כרטיס הגרלה.

אם יצלח החינוך לשלום בישראל, הדבר עשוי להיחשב נס, הסיבה לכך פשוטה, חינוך לשלום איננו קיים אצלנו. תוכניות נקודתיות מתקיימות בבתי ספר שונים ברחבי הארץ, אולם לא קיימת מדיניות מסודרת בנושא, אין מערך תומך ולעיתים נדמה שהתנאי הבסיסי איננו קיים והוא - ההסכמה כי חינוך לשלום נחוץ וחיוני לתלמידי ישראל ולבוגריה.

אפשר לחקור ולברר את הסיבות לכך ואף להצטער על חלקן, אולם מאמר זה אינו עוסק בסיבות ואף לא בתוצאות העגומות. המאמר מבקש לברר מהו חינוך לשלום וכיצד יש לקדם אותו? עוד יעסוק המאמר בקצרה בגורמים המונעים חינוך לשלום במערכת.

במאמר זה נבחן בעיקר שתיים משאלות היסוד איתן מתמודדים העוסקים בחינוך לשלום:

א. מהו שלום? מהן ההגדרות של מושג השלום?

ב. היחס שלנו להיסטוריה ולעבר: כיצד ראוי שיתבטא היחס שלנו לעבר בתהליך פתרון סכסוכים בין קבוצות, כיצד הוא צריך להתבטא בתהליך פתרון סכסוכים בין פרטים, ומה תהיה משמעותו החינוכית בסכסוכים בין קבוצות תרבותיות ולאומים?

שאלות יסוד אחרות שראוי לבחון אותן הן:

ג. אילו סוגי סכסוכים קיימים בין בני אדם: האם יש לטפל בהם בדרך אחת, או בדרכים שונות? אילו כלים חינוכיים הולמים כל אחד מסוגי הסכסוכים?

ד. התמודדות עם מצבי סכסוך: האם יש לנהל אותם, לקבלם, או לפותרם?

ה. על מי מוטלת האחריות לטפל במצבי סכסוך? על הצדדים המעורבים או על גורם חיצוני שאינו מעורב בסכסוך?

¹ המאמר פורסם בתוך: **הד החינוך** 2011, בגיליון שהוקדש לנושא החינוך לשלום. ד"ר אוקי מרושק-קלארמן היא המנהלת האקדמית של מדרשת אדם.

המיקוד בסוגיית היחס לעבר נבחר בגלל המחלוקת הקיימת היום במערכת החינוך בהקשר זה, שביטוייה הבולט ביותר הוא הוראת שר החינוך לאסור על המורים והתלמידים בבית הספר להשתמש במושג הנכבה² בשיעוריהם.

א. מהו שלום?

מושג השלום הוא עתיק יומין. המשמעויות שניתנו לו במהלך ההיסטוריה מגוונות ביותר. נבחר את עמדות היסוד בהקשר זה:

1. השלום הוא מצב של הרמוניה נעדרת קונפליקט -

על פי ר' נחמן מברסלב³, השלום ההרמוני משמעו כינון יחסים טובים בין בני אדם, במעגל האישי, הלאומי והבינלאומי. מצב זה נעדר רגשות שליליים, תחרות וקונפליקטים בין בני האדם, באמצעות החתירה לאמת ולנצח.

"ותשפיע שלום על עמך ישראל ולעולם, שיהיה שלום בין כל ישראל, בין אחד לחברו ובין איש לאשתו. ולא תהיה שום קנאה ותחרות וקנטור בין כל ישראל עמך לעולם. ויתרבה ויתגדל השלום עד שיימשך לכל באי עולם, עוד שיוכלו כל אחד ואחד לעורר את חברו אל האמת, שיסתכל על תכליתו הנצחי ולא יכלה ימיו להבל ולריק. עד שישליכו כל איש את אלילי כספו ואלילי זהבו."⁴
(ליקוטי מהרי"ן)

חינוך לשלום, על פי משמעות זו של המושג, מבקש לחתור לאמת, ולהתגבר על יצרים טבעיים של תחרות וקנאה, וזאת על ידי אמונה בנצח.

2. השלום הוא מצב של קונפליקטים מתמידים, המנוהלים בכלים לא אלימים, המקובלים ומוסכמים על הצדדים בסכסוך.

עמדה זו ביחס לשלום, היא עמדה ארצית וריאלית מזו שהוצגה תחילה. היא מכירה בכך שבני האדם שואפים למטרות סותרות, היוצרות קונפליקטים בלתי נמנעים. על פי גישה זו, מצב קיומי נעדר קונפליקטים אינו אפשרי, ואולי אף אינו רצוי, ועוד יותר מכך: גם מצב של שוויון וצדק הוא בבחינת אוטופיה.

² נכבה (النكبة) – פירוש המילה האסון או המכה. זהו כינוי שנתנו הפלסטינים לאסונם בשנת 1948, מלחמת השחרור והקמתה של מדינת ישראל. בתקופה זאת ברחו או גורשו מאות אלפי פלסטינים מכפריהם ועריהם. לאחר המלחמה הם לא הורשו לשוב למרות החלטת האו"ם בעניין (החלטה 194). רובם התיישבו במדינות ערב, ומיעוטם התיישב ביישובים ערביים אחרים בישראל. רוב הפלסטינים במדינות ערב נשארו במעמד של פליטים וחיים במחנות פליטים, למעט חלק מהם בירדן ובלבנון שקיבלו אזרחות.

³ רבי נחמן מברסלב (1810-1972) מייסד חסידות ברסלב. הדגיש את ערכה של התפילה, ההתבודדות, האמונה הפשוטה וההימנעות מחקירה פילוסופית. חסידיו עולים לקברו בעיר אומן שבאוקראינה, מדי שנה. את כתביו כתב תלמידו רבי נתן מנמירוב, ביניהם ליקוטי מוהר"ן (מורנו הרב רבי נחמן), המצוטט להלן.

⁴ מתוך: **השלום - דור דור דורשיו ודורשיו**, עורכים: אברהם יסעור וצבי רענן, ספריית פועלים 1986 עמ' 41.

אם נקבל הנחות יסוד אלו, בדבר מצבו וטבעו של האדם, ישתמע מכך כי השלום אינו אלא דרך לחיים משותפים בין בני אדם, המנוהלים על ידי הסכמים וללא אלימות. טיב ההחלטות ותוכן אינם מוגדרים על ידי המושג.

ניקח, לדוגמא סכסוך המתנהל בין שתי כיתות, על חלוקת זמני המשחק במגרש הכדורגל. ההחלטה המתקבלת על ידי שתי הקבוצות היא שקבוצה אחת תשתמש במגרש יום אחד בלבד בשבוע - ואילו האחרת תשתמש בו במשך שלושה ימים. במידה שהחלטה זו מוסכמת על שני הצדדים, היא תהיה לגיטימית - גם אם היא נראית לא שוויונית ולא צודקת. בדוגמא זו, השלום מושג על ידי הסכמים המקובלים על הצדדים, ולא בהכרח על ידי פתרונות צודקים.

מעמדה זו נגזרת לעתים גישה נוספת, לפיה הזיהוי בין הצדק לשלום מסכן את כינון השלום. השלום מחייב פשרה וויתורים, והחתימה לצדק מקשה על השגתם.

המשורר יהודה עמיחי, מבטא את החשש מפני "האנשים הצודקים" ותרומתם האפשרית לשלום בשירו "המקום בו אנו צודקים"⁵.

מן המקום בו אנו צודקים
לא יצמחו לעולם
פרחים באביב
המקום בו אנו צודקים
הוא רמוס וקשה
כמו חצר"....

3. השלום הוא מצב של מתן מענה הוגן ושוויוני לבעיות הצדדים:

על פי עמדה זו, לא די בפתרונות מוסכמים בין הצדדים כדי להגדיר את המצב שהושג כמצב של שלום. כדי לקדם שלום, יש להנהיג פתרונות הוגנים ושוויוניים בסכסוך בין הצדדים. המחזיקים בעמדה זו, שותפים לעמדה שהוצגה בגישה הקודמת, לפיה השלום אינו מצב נעדר קונפליקטים, אך לעומתם - הם סבורים כי תהליך השלום כן מחייב צדק והגינות. התהליך להשגת הפתרונות מחייב אף הוא שימוש בכלים הוגנים וצודקים (למשל, פתרונות כפויים או מניפולטיביים - יידחו).

"שלום, על פי תפיסתנו, הוא מצב של קיום בו פתרון סכסוכים נעשה בדרך שוויונית, וממילא גם לא אלימה. אפשרות קיומו של השלום מניחה את ההכרה בזכות השווה לחירות של כל אדם וכל עם. פתרון סכסוכים, שאינו מבוסס על ההכרה הזאת, עתיד במוקדם או במאוחר - ליצור תחושה של קיפוח, והוא מכיל בתוכו את ניצני הסכסוך הבא"⁶.

⁵ . יהודה עמיחי, שירים 1962-1948, הוצאת שוקן, ירושלים-תל אביב, תשכ"ג, עמ' 183
⁶ . מתוך: חינוך לשלום בין שווים - ללא פשרות וללא ויתורים", אוקי מרושק-קלארמן, אדם - המדרשה לדמוקרטיה ולשלום, יוני 1995, עמ' 9.

נחזור לדוגמא של שתי כיתות המסוכסכות על חלוקת זמני המשחק במגרש הכדורגל. על פי גישה זו, לא די בהחלטה של שתי הקבוצות על חלוקה בלתי שוויונית, כדי להכריז על הפתרון כרצוי וכמוביל לפיוס ולשלום. בפתרון של שלום, חלוקת זמן השימוש במגרש תיעשה בצורה שוויונית. כל עוד שהפתרון לא יהיה שוויוני וצודק, יש חשש שהסכסוך רק יושהה לזמן מה, ויפרוץ שוב בהמשך.

נראה, אם כן, כי המחלוקת על טיבו של השלום מתנהלת על פני מספר צירים:

- האם שלום הוא מצב נעדר קונפליקטים, או לא?
- האם השלום והצדק חייבים להתקיים יחד?

חינוך המבוסס על זיהוי הצדק והשלום יחדיו יהיה שונה בתכלית מחינוך המבחין בין השניים. חינוך המקבל את ההכרח "לחיות עם הקונפליקט", שונה מאוד מחינוך לקראת מצב נעדר קונפליקטים.

ראוי לציין כי תהיה הגדרת השלום אשר תהיה, כאשר מדברים על חינוך לשלום לא ניתן לתחם אותו לשעה ספציפית או לתוכנית חינוכית מסוימת. כמו כל עשייה חינוכית, חינוך לשלום אמור לבוא לביטוי בכל ממדי העשייה והלמידה בבית הספר. בשיעורי ההיסטוריה, בשיעורי האזרחות, בשיעורי מולדת, בשיעורי התנ"ך, בפעילות החברתית, בהכנה לצה"ל בטקסים ובכלל. עם זאת חשוב לציין שלא כל פעולה שכוונתה ראויה ומוסרית יכולה להיחשב חינוך לשלום.

יש לתאר, אפוא, את החינוך לשלום בכל אחד מהמרחבים שלעיל ולהבהירם. וכן להבהיר כיצד המחנכים לשלום אמורים ללמד את המקצועות השונים שהוזכרו לעיל, וכיצד הם אמורים לפעול כל יום בכתתם ובמוסדות בית הספר.

כמו כן, יש להקדיש שיעורים ספציפיים לנושא בהם יובהרו מושגי היסוד בתחום, יוצגו הדילמות והמחלוקות המרכזיות, וילמדו המיומנויות הנדרשות. (למשל: לימוד שיטות לפתרון סכסוכים וכד').

ב. היחס שלנו להיסטוריה ולעבר ופתרון סכסוכים

חינוך לשלום באמצעות לימודי אזרחות והיסטוריה –

השאלה כיצד יש ללמד היסטוריה אם רוצים לחנך לשלום, זוכה לתשומת לב מיוחדת בכל תיאוריה העוסקת בחינוך לשלום, אולם היא מטרידה באופן מיוחד מחנכים לשלום הבאים מאזורי סכסוך ומלחמה. כך המצב גם במדינת ישראל. מחנכים לשלום מבקשים להתייחס באופן שונה מאחרים להיסטוריה כמכלול ולתיאור המלחמה באופן מיוחד.

בישראל המחלוקת המוכרת היא בין אלו הסבורים שיש להציג בבתי הספר את הנרטיב היהודי של הסכסוך הישראלי פלסטיני והישראלי ערבי בלבד (או בעיקר) ואלו הסבורים שיש להציגו מזוויות הראיה השונות של הצדדים המצויים בסכסוך. (למשל התכנית "להכיר את הנרטיב של

האחר" שנכתבה על ידי פרופ' אייל נווה, פרופ' דן בראון, ד"ר סאמי עדוואן ועדנאן מוסאלחה⁷) ברצוני לטעון כי המשותף בין השניים רב מהמבדיל וכי חינוך לשלום מחייב פיתוח אפשרויות נוספות לסיפור הסכסוך הישראלי.

בישראל התומכים בהצגת הסכסוך מזווית הראיה (הנרטיב) של היהודים בלבד כמו גם התומכים בהצגת הסכסוך מנקודות הראות של שני הצדדים, שותפים בהנחת היסוד על החינוך לשלום ועל ההיסטוריה בכלל. אלו וגם אלו מציגים את ההיסטוריה כסיפור המלחמות ומה שביניהן ולא את סיפור החיים המשותפים של בני האדם והמכשולים העומדים בפניהם. אלו וגם אלו בחרו בנרטיב המלחמה כנרטיב המרכזי לתיאור המציאות ההיסטורית. המחלוקת ביניהם היא איזה נרטיב יסופר. אלו וגם אלו מדגישים בסיפור המלחמה את תחילתה ומקדישים מקום מצומצם יותר לתיאור סיומה. הם מרבים לעסוק בסיבות למלחמה, ובתוצאותיה, אך מקדישים מרחב מצומצם הרבה יותר לתהליכים המובילים לסיומה. הם מיטיבים להסביר את הסיבות למלחמה בתקופות שקדמו לה, אך אינם מצביעים על גרעיני השלום אותם ניתן היה לאתר כבר במצב המלחמה.

חינוך לשלום מחייב הכרה באחר ובקיומו הנפרד, הן כאקט של כבוד והן כאמצעי למציאת המכנה המשותף העשוי לאפשר חיים של שלום בעתיד. בהקשר לחינוך לשלום, קיימת אפוא בויכוח המתואר, עדיפות ברורה לעמדה המעניקה לגיטימציה לקיום של נרטיבים שונים.

אלא שיש עם זאת לתת את הדעת על כך שנקודת המוצא הן של המבקשים להעניק לגיטימציה לאחר ולנקודת הראות שלו, והן של השוללים לגיטימציה זו, הן של המצדדים בתיאוריות הנרטיביות והן של השוללים אותן, היא אחת. אלו וגם אלו רואים את ההיסטוריה כולה כתולדות המלחמות ואת התקופות שביניהן כמערכת הסיבות לקיום מלחמות אלו. כאילו נועדו בני אדם להילחם ובין מלחמה אחת לאחרת עליהם להתכונן למערכה הבאה.

הן התומכים בלגיטימיות של הוראת הנרטיב של האחר והן השוללים אותה מספרים בעיקר את סיפורי הלוחמים ועלילותיהם, את הצלחותיהם וכישלונותיהם בצד הטלת האחריות על האחד או על השני. חינוך לשלום באמצעות הוראת ההיסטוריה אמור לחלץ את התלמידים מזווית ראייה זו ולשנות את הפרספקטיבה בה רואים ומבינים את ההיסטוריה.

עליו להציע הבנה מחודשת של ההיסטוריה כמו גם של מצב המלחמה ולאחר אופנים חדשים להצגתה. ההיסטוריה יכולה להילמד כתולדות החיים המשותפים של עמים, מגדרים, מעמדות ועוד. היא יכולה להיות תולדות המאבקים בין הקבוצות (ומאבקים אינם אלימים בהכרח) בכל מקרה בסיפור ההיסטורי של המחנך לשלום, המלחמות אינן מוקד הקיום האנושי והן גם אינן האופן היחיד בו מקיימים בני אדם היחסים ביניהם.

לימודי ההיסטוריה על פי הנרטיב של המחנך לשלום מאירים סיפורים ואירועים שונים בתכלית מזו של המחנך למלחמה. נרטיב זה אינו מתעלם מתקופות הלחימה בהיסטוריה האנושית, אך הוא מתמקד בדמויות אחרות, בתהליכים אחרים, בסמלים אחרים ובשפה שונה.

⁷ התכנית: "להכיר את הנרטיב של האחר" נכתבה על ידי אנשי חינוך והיסטוריונים ישראלים ופלסטינים ופורסמה בשנת 2003 במטרה ליישמה בכיתות ט'-י' בבתי ספר ישראלים ופלסטינים.

כיצד מלמד מחנך לשלום את עיתות המלחמה?

במלחמה מצוי גרעין השלום

אנו רגילים ללמוד את ההיסטוריה כסיפור המלחמות ומה שביניהן. אנו מציגים את התקופות שבין המלחמות כסדרת אירועים המהווים את גרעיני הסכסוך הבא. על פי זוית הראיה המוצעת, ההיסטוריה היא זו של שיתופי הפעולה ומה שביניהן. יש לפיכך לראות מהם גרעיני השלום בכל אחת מהמלחמות? בדרך זו ניתן גם ללמד את התלמידים כיצד להיחלץ ממצבי מלחמה ולקדם שלום.

נוכל להדגים את הרעיון על המאבק של נשים על זכויותיהן. כאשר נשים הופכות מודעות לזכויותיהן, הן מתחילות להיאבק על מימושן. המאבקים בין נשים לגברים יכולים להתעצם ולהיות רבים יותר מאשר בתקופות בהן נשים היו תחת דיכוי מוחלט ונעדרות הכרה בקיומו. אולם אם רואים את המהלך ההיסטורי כתיאור שיתוף הפעולה בין האדם המינים, המאבק בין על זכויות הנשים מסמן את גרעיני השלום שיתקיים כאשר הזכויות תוענקה באופן שווה לשני המינים. במאבק קיים הגרעין לשיתוף הפעולה השוויוני. באותו אופן ניתן להבין את המאבק בין לאומים, כתהליך המצביע על הצרכים שיש לתת להם מענה אם רוצים בשלום.

המחנך לשלום מתמקד בסיפור סיומה של המלחמה ולא במהלכה

דרך נוספת של המחנך לשלום לתאר את תקופת המלחמה, היא ההתמקדות בסיומה במקום בתחילתה. השאלה - כיצד ומדוע מסתיימות מלחמות - איננה פחות חשובה, או פחות מעניינת מהשאלה - מהן הסיבות לכך שהמלחמה פרצה, ומה היו מהלכיה. אם מדגישים את סיום המלחמה, הרי גיבוריה משתנים. הגיבורים הם בעיקר אלו שתרמו לסיומה הגם שיש להכיר בגבורת הלוחמים. המחנך לשלום מצמיח גיבורים היסטוריים חדשים. התמונה ההיסטורית מעלה שאלו שהביאו לסיומן של מלחמות היו אמיצים לא פחות ולעיתים אף יותר מגיבורי המלחמה.

גנדי, מנדלה, בגין, רבין, סאדאת ואחרים נדרשו לתבונה ולאומץ רב בדרך השלום. מהעובדה שבין המנהיגים המובילים מהלכי שלום, נרצחו רבים וטובים, לומדים על האומץ הנדרש לקידום השלום. אולם תכונה זו של אומץ איננה נלמדת אפילו בתוכנית אחת של משרד החינוך. עדיפות ברורה ניתנת לגבורת הקרב.

המחנך לשלום מפרק את הדימוי האחיד של הקבוצות הלוחמות

לדוגמה: את הנרטיב ההיסטורי הנלמד במערכת החינוך על מלחמת העצמאות נוכל לתאר בקצרה באופן הבא: האו"ם החליט על תוכנית החלוקה, מדינות ערב לא קיבלו אותה ויצאו למלחמה. לוחמי ישראל יצאו להגנה על זכותה של מדינת ישראל להתקיים כפי שהוכרה על ידי האו"ם. המחנך היהודי לשלום היה מלמד פרק היסטורי זה באופן שונה. לפני שהיה דן בהתנגדות הערבית לחלוקה, או בנקודת הראות הערבית של המצב, הוא היה מציג תמונה מורכבת ומדויקת יותר של המחלוקת עליה ביישוב היהודי.

האירוע נראה אחרת לגמרי אם הוא מתואר בדרך הבאה: ביישוב היהודי הייתה מחלוקת אם חלוקת הארץ היא הדרך להתקדם בה, או שמא יש לבחור בדרך אחרת. בין המתנגדים לחלוקה היו חסידי ארץ ישראל השלמה (רה"מ ז"ל, מנחם בגין⁸) והתומכים במדינה דו לאומית (פרופ' מאגנס⁹). להוסיף מראה מקום עמדת ההנהגה הייתה כי על היישוב היהודי לתמוך בתוכנית החלוקה. הצגת המורכבות של הדיון מייצרת קבוצות שייכות שונות בדיון על חלוקת הארץ. מנקודת הראות החדשה המוצגת, חלק מהיישוב היהודי היה תמים דעים עם הערבים כי אין לחלק את הארץ. הימין היהודי וכן קבוצות שונות בשמאל היו תמימי דעים עם הערבים כי אין לחלק את הארץ, הגם שכוונתם הייתה כמובן ששטחי הארץ כולם שייכים לעם לאחד מהעמים, או לשניהם גם יחד.

יחסו של המחנך לשלום למלחמה חשוב ביותר, אולם, כפי שצינו, חשובה עוד יותר זווית הראיה הכוללת שהוא בוחן באמצעותה את הסיפור ההיסטורי - מורכבות התמונה חיונית לחינוך לשלום.

ההיסטוריה כסיפור התקופות בהן לא מתקיימת לחימה

המחנך לשלום בוחן כיצד חיים אנשים בתקופות בהן אין לחימה בין צדדים בסכסוך או לחילופין בין מדינות המקיימות יחסי שלום, כיצד הם מצליחים לשתף פעולה למרות השונות הרבה ביניהם? מהם המנגנונים החברתיים הנדרשים לשם כך? כיצד מצליחים עמים שהיו בסכסוך לסלוח זה לזה על עוולות העבר ולקיים חיים של יצירה משותפת?

כך לדוגמה, אם מדובר בסיפורה של ארץ ישראל, מעניין לבחון כיצד חיו יהודים וערבים בארץ ישראל יחד (בין המאורעות האלימים השונים) ניתן לבחון את המרחבים של שיתוף הפעולה באיגודים המקצועיים, בבתי החולים ובמקומות העבודה השונים. ניתן וחשוב כמובן גם לחקור כיצד לחמו יהודים וערבים בבריטים במשותף. ראוי ומעניין בהקשר זה לראות וללמוד כיצד הורים שכולים ישראלים ופולשתינאים מקיימים עמותות משותפות ומתחייבים יחדיו לשלום. (לדוגמה: ארגון פורום הורים שכולים ישראלים ופולשתינאים למען השלום¹⁰) כיצד לוחמים שלחמו האחד נגד השני חוברים יחדיו לשיח על פצעי העבר, ואיך אנשי דת חוברים למשימה המשותפת של "רדיפת שלום" עליה מצוות הדתות השונות.

⁸. רה"מ מנחם בגין, ז"ל - היה ראש הממשלה ה-6 של מדינת ישראל, בשנת 1978 קיבל פרס נובל לשלום ביחד נשיא מצרים, סאדאת. החל את דרכו הפוליטית כמנהיג בתנועת ביתר בפולין. בשנים 1942-1948 היה מפקד האצ"ל והנהיג את המאבק המזוין נגד המנדט הבריטי. היה יו"ר תנועת החירות ומפלגת הליכוד, כיהן כשר בממשלות שונות.

⁹. פרופ' יהודה לייב מאגנס - ממייסדי האוניברסיטה העברית בירושלים ונשיאה הראשון, הקים את המכון למדעי היהדות. יליד ארה"ב, הוסמך לרבנות ושימש כרב הקהילה הרפורמית בניו יורק, רכש את השכלתו האקדמית בגרמניה. היה מזכיר ההסתדרות הציונית בארה"ב וסייע רבות למען קליטתם של מהגרים יהודים ממזרח אירופה. בשנת 1922 עלה לארץ והתיישב בירושלים ובמקביל לתפקידו באוניברסיטה המשיך בפעילות ציבורית ופוליטית. מאגנס טען שהקונפליקט הלאומי היהודי ערבי עלול להמיט אסון על העמים, ולכן האמין שמדינה עתידית צריכה לכלול ייצוג לאומי של שני העמים - מדינה דו-לאומית. פעל ביחד עם אנשי רוח נוספים באותה תקופה, כמו גרשום שלום, מרטין בובר, למען קירוב בין יהודים וערבים.

¹⁰. אודות פורום משפחות שכולות באתר: <http://www.theparentscircle.com>

סיורים וטקסים חדשים

ראיית הסיפור ההיסטורי כסיפור האפשרות לחיות בשלום מחייבת שינוי של מסלולי הטיולים המתקיימים במערכת החינוך, כמו גם של הטקסים המתקיימים בה. בצד המסעות המרובים בעקבות לוחמים, חשוב לקיים מסעות בעקבות הלוחמים לשלום ובעקבות הסכמי השלום. בארץ נעשים ניסיונות מרתקים לקידום החיים המשותפים בין הקבוצות המסוכסכות. יש לבקר בהם, ללמוד על הנעשה בהם ולהפיק מהן לקחים.

כך לדוגמה תלמידי ישראל מרבים לבקר באתר השריון בלטרון. הם לומדים שם על הקרבות שהתקיימו במקום במלחמה העצמאות ובמלחמת ששת הימים (ואכן חשוב שילמדו עליהם), אולם מרחק לא רב משם נמצא הישוב נווה שלום ובו נעשה ניסיון אמיץ וייחודי לקיים מסגרת חיים שוויונית בין יהודים לערבים. היישוב ופועלו מודרים בדרך כלל מהמסלול. התלמידים המבקרים בצפון לומדים על תחנת החשמל של רוטנברג, אולם הם אינם לומדים שהאיש נמנה על "וועדת החמישה"¹¹, עליה נמנו כבר בשנת 1936 מהנדסים ואנשי רוח אשר הציגו בפני בן גוריון תוכנית שלום כלכלית שנדחתה על הסף. אלו כמובן רק דוגמאות מספר של השינוי המתחייב במסלולי הטיולים של המתחנכים ובהסברים הניתנים להם בשטח.

הדיון על מסלולי הטיולים שצריכים לקיים מחנכים לשלום אינו יכול להסתכם בוויכוח בין בתומכים קיום מסלולי טיול בהם מוצג הנרטיב היהודי בלבד לבין אלו בהם מוצג הנרטיב המשותק (הנעשה ע"י ארגון כמו: עיר עמים¹²). ניתן לשלול הצגה של הנרטיב של האחר הערבי, אולם הבעיה היא שגם הנרטיב היהודי מוצג באופן חלקי ותהליכי השלום אינם מופיעים בו כמעט.

סיכום

עמדנו במאמר זה בקצרה על ההגדרות השונות של מושג השלום ועל הגישות השונות של חינוך לשלום הנגזרות ממנו.

למדנו כי חינוך לשלום בא לביטוי בכל מרחבי העשייה החינוכית. בתוכניות הלימודים, בטיולים ובטקסים. חינוך לשלום מחייב ידע ספציפי ומיומנויות. אולם החשוב מכל הוא שהחינוך לשלום מחייב התבוננות חדשה במציאות החברתית היסטורית בה אנו מצויים.

על המחנך לשלום לראות את ההיסטוריה כתולדות העשייה האנושית המשותפת, שמופסקת לעיתים על ידי המלחמות ולא כתולדות המלחמות המופסקות לעיתים על ידי השלום.

במלחמות מצויים גרעיני השלום אותם יש לאתר. לשלום גיבורים אמיצים, אתרי נוף ומרחב רוחני מרתק. הללו ראויים לקבל את מקומם בתוכניות החינוכיות של מדינת ישראל, משם הם מודרות כמעט לחלוטין.

¹¹. ועדת החמישה הוקמה בשנת 1936 לאחר המאורעות על ידי רוטנברג, נובומייסקי, פרומקין, סמילנסקי, ומגנס. ועדה זו התחילה להיפגש עם מנהיגים ערבים לשם מציאת פיתרון למרות התנגדותה של מפא"י ובראשה בן גוריון.

¹². מידע אודות הארגון אפשר למצוא בכתובת: <http://www.ir-amim.org.il>