הטמעת הגישה הנרטיבית בתהליכי ייעוץ בגישור רב-תרבותי ורב-לאומי: תכנית לפיתוח חוסן נפשי-חברתי-לאומי

עמילי ענבר וחסן עיד

המאמר מסרטט מודל תאורטי ויישומי לפיתוח חוסן נפשי-חברתי-לאומי במטרה לסייע למערכת החינוך להתמודד עם מציאות אשר בה הקרע בין היהודים והערבים נכנס למסלול של מעגל דמים, ואנשי החינוך משני הצדדים נתקלים בשאלות טעונות שאין עליהן תשובות חד-משמעיות.
החלק הראשון, התאורטי, מתייחס לפיתוח תחושת קוהרנטיות גבוהה (Antonovsky, 1987) כבסיס לחוסן נפשי-חברתי, ומתמקד בגישה הנרטיבית (White & Epston, 1990) כמרכזית בתפיסת העולם של הגישור הרב-לאומי-תרבותי, וכחלק מהשקפת עולם פסיכולוגית-חברתית הרואה בטיפול בהיבטים הרגשיים מנוף להבנה הדדית.
בניגוד לתפיסה הרווחת שאין לשלב פוליטיקה בחינוך, מדגיש המאמר את הצורך בשילוב פסיכולוגיה פוליטית כדי לפתח ולהעצים את ההבנה ואת יכולת הניתוח של המצב הפוליטי-חברתי. הנחת היסוד של המאמר היא, כי פיתוח תובנה פסיכולוגית-פוליטית תהווה בסיס לתכניות לימודים ייעוציות-חינוכיות במערכת החינוך.
החלק השני מתאר את דרך פעולתה של הוועדה לגישור רב-לאומי-תרבותי מטעם אגף שפ"י (שירות פסיכולוגי-ייעוצי) במשרד החינוך. הוועדה, הפועלת מזה כארבע שנים, מבססת את פעילותה על התפיסות התאורטיות המוצגות בחלק הראשון.

הצורך בפיתוח חוסן נפשי-חברתי במערכת החינוך

התלמידים של היום הם מנהיגי העתיד, מעצבי החברה ואזרחיה. בתקופה זו של טרור וחרדה קיומית קיים בלבול בערכים ואין תחושה של כיוון דרך מצד המנהיגים ואנשי החינוך. מערכת החינוך מתנהגת כמגיבה למצבים (ראקטיבית), ואינה רואה עצמה אחראית לעיצוב עתיד נבחר המאופיין על ידי איכות חיים בחברה רב-תרבותית הדוגלת בדמוקרטיה, צדק חברתי, פלורליזם ורמה גבוהה של מוסר והומניזם.

הבלבול הקיים כיום מעורר שאלות נוקבות בקרב מורים ותלמידים משני העמים, ונשאלות שאלות חינוכיות מהותיות. הערבים שואלים האם עליהם לעמוד דום ביום הזיכרון ליהודים, האם מותר לתלמידים הערבים להניף את דגל פלסטין, והיהודים והערבים גם יחד שואלים, מהי הזכות להפגין ולהשמיע מחאות ודעות פוליטיות משני הצדדים וכדומה. בנוסף לכך מצטברות תחושות קשות של כעס ושנאה בשני הצדדים.

כשהרגשות טעונים אין מקום לחשיבה רציונלית המאפשרת את היצירתיות הדרושה לפיתוח מנגנוני התמודדות ופתרונות לחיים משותפים. על כן, על מערכת החינוך להיות פרואקטיבית, לראות את עצמה אחראית לפיתוח חברה עתידית נבחרת, ולדאוג לפיתוח חוסן נפשי וחוסן חברתי, כדי להתמודד עם מצבי משבר וקונפליקט. אלה אמורים לשמש מנוף לשינוי ולצמיחה, ותשתית אידאולוגית לאיכות חיים בחברה רב-תרבותית ורב-לאומית.

פיתוח תחושת קוהרנטיות כבסיס לחוסן נפשי

במציאות של משברים וקונפליקטים נדרשים עמידות וחוסן ברמה האישית, החברתית והלאומית.
פיתוח חוסן ברמות אלה מבוסס על רמה גבוהה של תחושת קוהרנטיות. תחושת קוהרנטיות היא תחושה חדורה ומתמשכת של יכולת ומשאבים להתמודד עם מצבי משבר ולחץ (Antonovsky, 1987).

המודל של פיתוח תחושת קוהרנטיות גבוהה יוצא מתוך נקודת מוצא סלוטוגנית, בריאותית, להבדיל מנקודת מוצא פתוגנית המתמקדת בחולי. האדם בעל תחושת הקוהרנטיות הגבוהה אינו יכול למנוע משברים וקונפליקטים, אך יש בכוחו לחוש שיש לו משאבים להתמודד עם המציאות.
אנטונובסקי (שם) זיהה שלושה ממדים שיוצרים תחושת קוהרנטיות גבוהה: **מובנות** (comprehensibility), **שליטה וניהוליות** (manageability) **ומשמעות** (meaningfulness).

המובנות — היכולת הקוגניטיבית והאינטלקטואלית להבין את החוקיות של התופעות כחלק מקונטקסט רחב ומתוך יכולת לראות את הדברים בפרספקטיבה היסטורית, סוציולוגית, פסיכולוגית ופילוסופית.

שליטה וניהוליות —
האירועים מתרחשים
על ידי לקיחת אחריו
חיצוניים ופנימיים, רג

המשמעות — היא בע
מתפתחת משילוב של
◆ קשר קרוב לאדם
◆ תחושת שייכות (ל
◆ שותפות בקבלת ה
◆ התמודדות עם את
◆ השתתפות בפרויקי

מערכת החינוך יכולה
הממדים שיוצרים אות

מהיבט המובנות — א
רב-תרבותיות להתמוד
חינוך לדמוקרטיה ועל
ישראל, הן מבחינה הי
הם יכירו את התפיסות
היעילות ביישומן.

מהיבט השליטה והניה
המבוססת על ההנחה
דווקא משום היותו לא
לראות את המציאות ואו
ופילוסופית.

מהיבט המשמעות — ו
המתרחשים במדינה, ול
לקונפליקטים אלא להת
אינטגרלי של החיים, שכ

ידים משני העמים,
ם לעמוד דום ביום
פלסטין, והיהודים
ת ודעות פוליטיות
ל כעס ושנאה בשני

היצירתיות הדרושה
על מערכת החינוך
ה עתידית נבחרת,
י משבר וקונפליקט.
וגית לאיכות חיים

שי

זן ברמה האישית,

קוהרנטיות. תחושת
להתמודד עם מצבי

ת מוצא סלוטוגנית,
האדם בעל תחושת
אך יש בכוחו לחוש

טיות גבוהה: **מובנות**
ות (meaningfulness).

ן את החוקיות של
ברים בפרספקטיבה

שליטה וניהוליות — יכולות אלה מעוגנות בתפיסה של מיקוד שליטה פנימי. אמנם האירועים מתרחשים ולא תמיד ניתן למנוע אותם, אך יש לנהל את ההתמודדות עמם על ידי לקיחת אחריות אישית וחברתית וזאת באמצעות איתור משאבי התמודדות חיצוניים ופנימיים, רגשיים וקוגניטיביים.

המשמעות — היא בעצם טעם החיים, או איכות החיים והערך של החיים. המשמעות מתפתחת משילוב של כמה היבטים:

- קשר קרוב לאדם או קבוצה.
- תחושת שייכות (לעם, לתנועה, לקבוצה, לארגון, לכיתה).
- שותפות בקבלת החלטות.
- התמודדות עם אתגרים.
- השתתפות בפרויקטים אתגריים רלוונטיים.

מערכת החינוך יכולה ליצור תחושת קוהרנטיות גבוהה על ידי פיתוח שלושת הממדים שיוצרים אותה:

מהיבט המובנות — אנשי חינוך ותלמידים ילמדו מהתאוריות העוסקות בחברות רב-תרבותיות להתמודד עם קונפליקטים, ניהול קונפליקטים, פסיכולוגיה פוליטית, חינוך לדמוקרטיה ועל הסכסוך הלאומי הקיים בין היהודים והערבים במדינת ישראל, הן מבחינה היסטורית והן מבחינת הנרטיבים השונים הקשורים בו. כמו כן, הם יכירו את התפיסות המקובלות בעולם לחינוך לשלום, וילמדו על האסטרטגיות היעילות ביישומן.

מהיבט השליטה והניהוליות — על ראשי מערכת החינוך לעצב מדיניות חינוכית המבוססת על ההנחה שתפקיד החינוך להיות שותף בעיצוב עתיד נבחר במדינה דווקא משום היותו לא פוליטי וקשור קשר אינהרנטי לאקדמיה. דבר זה מאפשר לראות את המציאות ואת העתיד מפרספקטיבה היסטורית, סוציולוגית, פסיכולוגית ופילוסופית.

מהיבט המשמעות — הפגשת אנשי חינוך ותלמידים שיהיו שותפים לתהליכים המתרחשים במדינה, ולא יתנהגו כצופים מן הצד. עליהם לא לחשוש להיכנס לקונפליקטים אלא להתייחס אליהם בגישה מקצועית הרואה בקונפליקטים חלק אינטגרלי של החיים, שכאשר מנהלים אותם נכון - הם מצמיחים ומביאים שינוי.

מורים ותלמידים יהיו שותפים בתהליכים אלה ובדרך זו תתפתח תחושת שייכות באופן טבעי. בתחום זה יש חשיבות להפגיש קבוצות המייצגות את הקונפליקטים, כדי לאפשר היכרות ביניהן מתוך תחושה של שוויון ולמידה משותפת, באמצעות יזמות חברתיות משותפות, ובאמצעות עבודות חקר בנושאים אקטואליים ורלוונטיים לקונפליקט, כמו למשל נושאי איכות הסביבה, נושא המים או הפליטים. על ראשי מערכת החינוך לבנות מערך ארגוני-חינוכי הנותן מענה לשלושת הממדים האלה ובכך להפוך את מערכת החינוך לרלוונטית, העונה לצרכים הלאומיים, החברתיים, האקטואליים והעתידיים. כמו כן, עליהם לגייס את מערכת הייעוץ והפסיכולוגיה ללוות את התהליכים הקונפליקטואליים הקשים בתוך המערכת החינוכית, כדי שתוכל להכיל תהליכים אלה ממקום של כבוד לאחרים שבתוכנו, ומתוך התחשבות בכאב של הקבוצות השונות.

ביסוס ממד המובנות – הגישה הנרטיבית והפסיכולוגיה הפוליטית כתשתית לגישור רב-לאומי ורב-תרבותי

תפקיד הנרטיבים בתכניות של חינוך לשלום

תכניות של חינוך לשלום בהקשר של קונפליקטים עיקשים ונמשכים מתקיימות בין קבוצות שונות המתחרות ביניהן על משאבים, ושליטה על חלקי ארץ (סלומון, 2000). קונפליקטים כאלה מלווים בנרטיבים אתניים, לאומיים, דתיים או שבטיים-קולקטיביים המתארים אותנו, ה"טובים", לעומת "ההם", עתירי התכונות השליליות. נרטיבים אלה כורכים יחד אסופה של תפיסות, עמדות ואמונות, כמו גם את אוסף הזיכרונות ההיסטוריים הקולקטיביים על חוויותיהם הכואבות ותחושת הקרבן שהן מולידות.

תפקיד הנרטיב הוא ליצור הזדהות רחבה עם הקבוצה, ולהצדיק את עמדתה בסכסוך. במובן זה חינוך לשלום צריך לשנות את נקודת הראות שלנו על "האחר", ולסייע לראות את חלקו של הצד שלנו בנרטיב של האחר.

סלומון (2000) טוען שחינוך לשלום באזורי קונפליקט מאופיין בשלושה היבטים:

1. קונפליקט שאינו אישי אלא בין קולקטיבים.
2. קונפליקט המעוגן באופן עמוק בנרטיבים הקולקטיביים הסותרים ובזיכרונות רוויי הכאב שכל עם נושא עמו.
3. קונפליקט המלווה באי שוויון חריף בין הצדדים המעורבים בקונפליקט.

על פי אפיונים אלה

"קבלת הנרטיב של
ביקורתית את תרומ
עם סבלו של הצד ה
שני הצדדים בדרכיב
תוקף של לגיטימיות
1948 כ'נכבה' - האסו
על המידה שבה אכן
את תיאור הסכנה שו
שהיא מוצגת בנרטיב
הצד שלי לקונפליקט
הצד השני רובצים גם
בשני הצדדים, שאנו גנ

מתוך האמור לעיל, עו
של הגישור, הנרטיבים ו
המודל שיובא להלן יצי

ה"גישור" ככלי הכוו

הגישור הנו תהליך של
התהליך מבוסס על רצו
חשיבות לעבר. הגישור נ
הקשבה לסיפורים. הגישו

בשונה מגישות אחרות ל
(win-win). ההתמקדות כ
המעורבים, תוך כדי מתן כ
יש כבוד כלפי כל צד וגי
המעורבים, כאשר על שני
בגישור הוא שלב שמיעת ה
ובנושא. בגישור רב-לאומי
המהותי שבו מתרחש השינ

ח תחושת שייכות
את הקונפליקטים,
שותפת, באמצעות
יאליים ורלוונטיים
פליטים. על ראשי
ת הממדים האלה
ומיים, החברתיים,
יעוץ והפסיכולוגיה
ת החינוכית, כדי
, ומתוך התחשבות

והפסיכולוגיה
רבותי

משכים מתקיימות
ה על חלקי ארץ
לאומיים, דתיים או
ם", עתירי התכונות
ת ואמונות, כמו גם
הכואבות ותחושת

צדיק את עמדתה
ת שלנו על "האחר",

שלושה היבטים:

סותרים ובזיכרונות

בקונפליקט.

על פי אפיונים אלה על החינוך לשלום לפעול בהתאם למטרות הבאות:

"קבלת הנרטיב של הצד השני ואת מה שמשתמע מנרטיב זה כלגיטימי, בחינה ביקורתית את תרומתו של הצד "שלי" לקונפליקט ולמה שנובע ממנו, פיתוח אמפתיה עם סבלו של הצד השני והגברת האמון בו, ויצירת תהליך של פתרון קונפליקטים בין שני הצדדים בדרכים לא אלימות. קבלת הנרטיב של השני כלגיטימי משמעה לתת תוקף של לגיטימיות לנרטיב הזה, מבלי להסכים עמו. למשל, ניתן לקבל את אירועי 1948 כ"נכבה" - האסון הפלסטיני, כפי שזה נתפס על ידי הפלסטינים, גם אם חולקים על המידה שבה אכן גורשו הערבים. במקביל, אפשר שהצעיר הפלסטיני יוכל לקבל את תיאור הסכנה שהייתה ליהודים עם פלישתן של מדינות ערב במאי 1948, כפי שהיא מוצגת בנרטיב היהודי, בלי שיזדהה עמה. בחינה ביקורתית של תרומתו של הצד שלי לקונפליקט משמעה התפתחות המודעות לאפשרות שסבלו וחרדותיו של הצד השני רובצים גם בצד שלי. ובדבר התחושות שאנו הקרבנות, יש להכיר בכך, בשני הצדדים, שאנו גם המחוללים" (סלומון, 2000, עמ' 43).

מתוך האמור לעיל, עולה הצורך לבנות מודל אינטגרטיבי המורכב מעולמות התוכן של הגישור, הנרטיבים והפסיכולוגיה הפוליטית מפרספקטיבה רב-תרבותית-לאומית. המודל שיובא להלן יציג פיתוח תהליך של גישור נרטיבי רב- תרבותי-לאומי.

ה"גישור" ככלי הכולל בתוכו את שלב ההקשבה לסיפורים

הגישור הנו תהליך של יישוב קונפליקטים אשר בו מתערב צד שלישי בלתי תלוי. התהליך מבוסס על רצון חופשי של שני הצדדים המעורבים. הגישור אינו מייחס חשיבות לעבר. הגישור מתמקד בעתיד ובזיהוי של אינטרסים משותפים תוך כדי הקשבה לסיפורים. הגישור נמנע מכיוונים של האשמה ונקמה.

בשונה מגישות אחרות ליישוב סכסוכים מאפשר הגישור תוצאה של "רווח-רווח" (win-win). ההתמקדות לאורך כל תהליך הגישור היא על הצרכים של הצדדים המעורבים, תוך כדי מתן לגיטימציה לרגשות ולצרכים של כל צד. במהותו של הגישור יש כבוד כלפי כל צד וגישה שוויונית. הוא משאיר את האחריות בידי הצדדים המעורבים, כאשר על שני הצדדים להגיע לפתרון יצירתי משותף. השלב המרכזי בגישור הוא שלב שמיעת הסיפורים. שלב זה עלול להיות טכני, תלוי במטרת הגישור ובנושא. בגישור רב-לאומי-תרבותי ובחינוך לשלום, שלב זה חייב להיות השלב המהותי שבו מתרחש השינוי.

הגישה הנרטיבית ומקומה בתהליך הגישור הרב-לאומי-תרבותי

הגישה הנרטיבית מתאימה להשתלב בתפיסת הגישור בשלב זה של "שמיעת הסיפורים", היות שהיא כורכת בתוכה תפיסות עולם רלוונטיות לסיטואציות טעונות מבחינה היסטורית ורגשית.

הגישה הנרטיבית, הסיפורית, תפסה מקום חשוב בעולם הפסיכותראפיה. על פי גישה זו למציאות יש הרבה סיפורים ולסיפורים יש הרבה פירושים אפשריים. וויט ואפסטון (White & Epston, 1990) מציינים שבני אדם עשירים בחוויות ובניסיון. רק חלק מהניסיון שחוו יכול להיות מסופר ולבוא לידי ביטוי בפרק זמן נתון. האדם יוצר לעצמו סיפור על סמך חלק מהאירועים שהוא חווה וחלק מהניסיון הנחווה נשאר מחוצה לו. הסיפור המסופר נקרא על פי הגישה הנרטיבית "הסיפור הדומיננטי". כל אותם היבטים שאינם כלולים בסיפור הדומיננטי נקראים "תוצאות ייחודיות" (unique outcomes). קיים קשר בין ההעדפות של האדם והאירועים שהוא בוחר להביא לסיפור הדומיננטי ובין אלה שהוא בוחר להשאיר בחוץ, לבין הזרם החברתי או התרבות שאליהם האדם שייך. הוא פוסח על תוצאות ייחודיות על פי השתייכותו החברתית והקודים המשותפים לאותה חברה.

אפשר לזהות את התוצאות הייחודיות בעזרת החצנת התיאור או הסיפור הדומיננטי "רווי הבעיה" של חיי המטופל או הקבוצה ומיפוי השפעת הבעיה על החיים. ההיפרדות מהתיאור רווי הבעיה של החיים וההיפרדות מהגרסה השגורה של הסיפור הדומיננטי פותחות אפשרויות לזיהוי תוצאות ייחודיות. כשאנשים מפרידים בין עצמם לבין הסיפור שלהם, יש להם אפשרות לחוות תחושה של אחריות אישית. נפתחת בפניהם האפשרות לשנות את חייהם ואת סיפור החיים שלהם. מעתה הם יכולים ליצור סיפור חדש - "הסיפור החלופי". כשהסיפור החלופי מתחיל להירקם, אפשר לעורר היבטים שהוזנחו בניסיון החיים של האדם. הסיפור החלופי מאופיין בהיבטים חיוביים יותר, אלה שהאדם התעלם מהם בבניית הסיפור הדומיננטי.

הגישה הנרטיבית מתנגדת לאמונה שמדע האדם, כמדעי הטבע, עוסק באובייקטיבי ובעובדתי, ודוחה את האמונה הפרוידיאנית שהטיפול הפסיכואנליטי משחזר במדויק ובאורח בלתי מעורער את האמת ההיסטורית בחיי המטופל. במקום זה היא מציעה תפיסה שעל פיה האמת המתהווה בטיפול אינה אלא אמת סיפורית, שלאורה מצטיירים מחדש חייו של המטופל באורח עקבי יותר, מספק יותר ומועיל יותר מכפי שהצטיירו בסיפור ההרסני הקודם.

ואצלאוויק (ick, 1984
הדוגלים בהשקפה שא
לגישה זו, המכונה "קו
נחרתה על דגליהם של
1. אלה הסוברים כי
מעתה סיפורים כא
2. אלה הטוענים כי ע
יתרון הידיעה המז
צנועה של אי ידיעו
אותן חוליות במבנר
את יכולתם לבנות נ

בעבר רוב המטפלים הו
המודל הרפואי מדגיש ה
ואפסטון (שם) מתארים
של "הסיפור הבעייתי" (
משפיעה על האוריינטצי

יסודות מרכזיים נ

ההקשבה

עד כמה שזה נשמע פשוט
על המטפל לזנוח את המ
ולא להשוות לסטנדרט ה
ולהבין מתוך הפרספקטיב
שלנו להקשיב למה שאנו י
גישה של "not knowing" א
הטיפולי אבל לא על התוכ

האינטרפרטציה

כאשר אנו מקשיבים, אנו
האישי. אם המטפל מתמ

ואצלאוויק (Watzlawick, 1984), בספרו "המציאות שאנו ממציאים", מקבץ מאמרים הדוגלים בהשקפה שאין אנו מגלים את המציאות כי אם בוראים אותה במחשבתנו. לגישה זו, המכונה "קונסטרוקטיביזם", נודעה לימים חשיבות מכרעת בתחום, והיא נחרתה על דגליהם של שני מחנות שניצבו זה כנגד זה:

1. אלה הסוברים כי כיוון שהאמת ההיסטורית מתה, רשאים המטפלים לבדות מעתה סיפורים כאוות נפשם ולמכור אותם למטופלים.
2. אלה הטוענים כי עם חורבנה של היומרה לאובייקטיביות איבדו המטפלים את יתרון הידיעה המדעית, ומעתה שומה עליהם לפנות למטופלים מתוך עמדה צנועה של אי ידיעה. תפקידו של הטיפול הוא ללמד את המטופלים לזהות את אותן חוליות במבנה הסיפור שהם נוטים בשיטתיות להשמיט, ועל ידי כך לשכלל את יכולתם לבנות סיפור שלם יותר, חיובי יותר (עומר ואלון, 1997).

בעבר רוב המטפלים הונחו להקשיב באופן דיאגנוסטי ובראייה המדגישה פתולוגיה. המודל הרפואי מדגיש הקשבה לסימנים ולסימפטומים של מחלה. לעומת זאת, וויט ואפסטון (שם) מתארים את הטיפול כמלחמת השחרור של המטופל משלטון הדיכוי של "הסיפור הבעייתי" (הדומיננטי), ובניית סיפור חלופי אופטימי וחיובי. הדגשה זו משפיעה על האוריינטציה של המטפל.

יסודות מרכזיים בטיפול הנרטיבי

ההקשבה

עד כמה שזה נשמע פשוט - הקשבה לסיפור מהווה אקט מהפכני. במפגש עם המטופל על המטפל לזנוח את המסננים של "המומחה": לא להקשיב כדי לעשות דיאגנוזה, ולא להשוות לסטנדרט הנורמטיבי. במקום זאת עליו "להיכנס לנעליים" של השני ולהבין מתוך הפרספקטיבה שלו, בשפתו, מה הביא אותו לבקש עזרה. למרות החינוך שלנו להקשיב למה שאנו יודעים, בגישה זו אנו מנסים להקשיב **למה שאיננו יודעים**. גישה של "not knowing" אינה בבחינת "איני יודע שום דבר"; אנו יודעים על התהליך הטיפולי אבל לא על התוכן והמשמעות של חיי בני אדם.

האינטרפרטציה

כאשר אנו מקשיבים, אנו מפרשים. בני אדם הם המפרשים הראשונים של ניסיונם האישי. אם המטפל מתמקד בפתולוגיה, באופן טבעי הוא יחקור ויזכור דברים

שאנשים אומרים ונשמעים לו כפתולוגיים. אם ההקשבה שלו מודרכת על ידי התאוריה שאנשים צריכים לחוש את הכאב כדי לחוש שלמות, הוא יתייחס לסיפורים כואבים. הסוג המיוחד של ההקשבה הנדרשת להבנת סיפורי אנשים ללא הגברת חוסר אונים, כאב ואספקטים פתולוגיים של הסיפור, מכונה **הקשבה דקונסטרוקטיבית** (Freedman & Combs, 1996). יש בכך מתן מקום לסיפור האישי שעדיין לא סופר. המספר יתנסה בחוויה שהוא מעצב את הסיפור ולא שהסיפור מעצב אותו. על פי הגישה הדקונסטרוקטיבית יש להתמקד בפערים, בפרצות בסיפור, ובסיפורים שעדיין לא סופרו כדי לחשוף את התוצאות הייחודיות המאפשרות בניית סיפור חלופי.

ההקשבה מודרכת על ידי האמונה שלסיפורים יש הרבה פירושים אפשריים. כאשר מספרים לנו את הסיפורים, אנו מתערבים בזמן שהמספר עושה הפסקה בדבריו. בהזדמנות זו אנו מסכמים מה חשנו בנוגע לנאמר כדי להבין את המציאות של המספר. אין ספק שהפירוש למציאות זו ישתנה במהלך שבו נשאלות השאלות, היות שאז יש מקום למספר לבחון את סיפורו בדרכים חדשות.

החצנת הבעיה

וויט ואפסטון (White & Epston, 1990) העלו את הרעיון שהאדם אינו הבעיה, אלא **שהבעיה היא הבעיה**.

כשאנו מקשיבים לסיפורים אנו שואלים: מה אופי הבעיה, מה משפיע על האדם שיחשוב כך, מה לא מאפשר לו להתנסות בדרך שהיה מעדיף, מה משפיע עליו שיפעל בדרך זו או אחרת?

השאלות האלה מאפשרות לנו להתרחק קצת מהבעיה, להסתכל עליה מהצד - להחצין אותה. ההחצנה (externalization) חשובה כעמדה או גישה ולאו דווקא כטכניקה. היא מאפשרת אובייקטיביזציה של הבעיה.

להקשבה בגישה המחצינה בעיה יש השפעה דקונסטרוקטיבית. בסוג כזה של הקשר התוכן והפירוש לסיפורי האנשים נעשים פחות מוגבלים ומגבילים. יש אפשרות לשינוי, כיוון שניתן להבין את בעיותיהם של האנשים בלי לראותם כפתולוגיים או בעייתיים. הבעיה הופכת להיות "נפרדת" מהאדם.

על פי תפיסת ההחצנה אפשר לקחת נושאים בעייתיים בין-תרבותיים ולאומיים ולעבוד עליהם כך שהבעיה הופכת מבעיה אישית, תרבותית או לאומית, לבעיה מוחצנת משותפת שאפשר להתייחס אליה מפרספקטיבה אובייקטיבית ולחקור

אותה, תוך כדי התייחסות גם לממדים הרגשיים הכרוכים בה. אפשר לקחת את בעיית הפליטים למשל, ולהחצין אותה כך ששני העמים יוכלו להבין את הפירושים של שני הצדדים לנושא הפליטים הערבים ולנושא הפליטים היהודים, על ההיבטים ההיסטוריים וההיבטים הרגשיים שלהם, תוך כדי שאילת שאלות והקשבה דקונסטרוקטיבית.

"סיפורים לאומיים" דומיננטיים, כיחידת כוח

את הסיפור הראשון אודות הילידים בצפון אמריקה עיצבה האידאולוגיה ששלטה באותם ימים בארצות הברית, אידאולוגיה ששאפה להגשים את חלום "כור ההיתוך" של "אמריקה אחת". את הסיפור השני עיצבו אידאלים אחרים שהיו קשורים לצמיחת ההכרה בריבוי תרבותי, להכרה באמריקות רבות ולהערכתן. האנלוגיה הטקסטואלית משמשת מסגרת המאפשרת לנו לשקול את ההקשר הסוציו-פוליטי הרחב יותר של האנשים שחייהם מעוגנים בטקסטים רבים, ובה בעת היא מאפשרת גם לכלול התייחסות לנושא הכוח כפי שהוא בא לידי ביטוי בחיים ובמערכות יחסים.

וויט ואפסטון (שם) מתייחסים למשנתו של פוקו (Foucault, 1980) בנושא הכוח. פוקו (שם) טוען שהכוח משעבד, מעצב את בני האדם כגופים צייתנים ומגייס אותם לפעילויות התורמות לשגשוג מערכות ידע "גלובליות" ו"מאחדות" התומכות במנגנוני כוח. פוקו (שם) מתייחס למערכות הידע הטוענות לאמת מאחדת וגלובלית - מערכות ידע של הדיסציפלינות המדעיות המודרניות הגורסות שקיימת מציאות אובייקטיבית. בהיותנו משועבדים לכוח הזה אנחנו שפוטים, נידונים, חסרי חופש בחירה, מועדים לצורה מסוימת של חיים ומוות.

דיון זה מעלה שאלות רבות בנוגע למיתוסים והנרטיבים הלאומיים והרב-תרבותיים במדינה ובאזור שלנו ומעצים את חשיבות העבודה בתחום זה. נרטיבים דומיננטיים בחברה הישראלית קשורים לקשר בין הפחד והתקווה. במציאות שבה אירועי טרור מתערבים בזיכרונות קולקטיביים קשים כמו השואה למשל, הפחד עלול לפגוע בתקווה. גם פחד וגם תקווה עלולים להיות נטיות אמוציונליות קולקטיביות המארגנות את השקפות החברה ומכוונות את דרך הפעולה שלה.

בר-טל (Bar-Tal, 2001) מתייחס לשאלה מדוע הפחד פוגע בתקווה. הוא מציין, כי פחד הוא רגש אוטומטי המבוסס על ההווה הנתפס לעתים על בסיס זיכרונות העבר. זהו תהליך לא מודע המוביל להקפאת אמונות, לשמרנות ולאלימות. לעומת זאת, לתקווה נדרשת פעילות קוגניטיבית המייצרת חיפוש אחר רעיונות חדשים

והמתבססת על יצירתיות וגמישות. מאחר שהתקווה מבוססת על חשיבה, היא עלולה להיפגע על ידי פחד לא מודע. הפסיכולוגיה של התקווה קשורה בתהליכים מנטליים גבוהים של חזון, דמיון, קביעת מטרות, יצירת אלטרנטיבות. האוריינטציה לתקווה - מלבד העובדה שהיא צריכה לעכב את הופעת הזיכרונות הקשים מהעבר, עליה להחליפם באמונות ובהתנהגויות חדשות. אמונות אלה חייבות להילמד, להיות מקובלות, מובנות, ויש להתנסות ולהתאמן בהקשר אליהן כדי שיוכלו להיות אלטרנטיבה לפחד האוטומטי הסורר.

בר-טל (שם) מציין שהרגשות משחקים תפקיד חשוב לא רק אצל הפרט כי אם גם בתפקוד החברתי, וקיימת פסיכולוגיה פוליטית שיש ללמוד אותה. ללא למידה זו קשה להבין את התהליכים הדינמיים של הקונפליקט.

גרוזברד (2000), בספרו "ישראל על הספה - הפסיכולוגיה של תהליך השלום", דן בהיבט הנפשי של תהליך השלום, מתוך נקודת מוצא פסיכולוגית דינמית, ובכך הוא מתחבר ליצירת הסיפור הלאומי הדומיננטי:

"ישראל נולדה בהכחשה והדחקה מסיבית של רגשות חרדה וחוסר אונים. ואכן בלי מנגנוני הגנה כאלו קשה לילד לגדול. הרצון להקים לנו בית יהודי בארץ ישראל הונע בעיקר על ידי כוחות רגשיים לא הגיוניים... הגיוני היה יותר לנסוע לארצות הברית או למדינות אחרות ולא לבוא לארץ שיש לבנותה והיא מאוכלסת בערבים... אמירתו של הרצל 'אם תרצו אין זו אגדה' היא אמירה אומניפוטנטית ביסודה, אמירה שאנחנו יכולים לעשות כל מה שנרצה. באמירה זו יש כמובן הכחשה של רגשות של חולשה, חרדה וחוסר אונים, תחושות שליוו את העם היהודי כל שנותיו בגלות. כך גדל גם ילד עם מנגנוני הגנה כדוגמת הדחקה והכחשה. ואכן, כל ילד עובר את שלב האומניפוטנטיות הכרוך במחשבות מגיות ובדמיונות על יכולתו הבלתי מוגבלת. ובחלומותיו בלילה, יעלו לא אחת רגשותיו ההפוכים ומפלצת תרדוף אחריו... כך נוסדה גם מדינתנו בתרועות גיל ושמחה, עם הרבה אופוריה של ניצחון... ועם הרבה פרפרים בלב... בגדילתו התינוק הולך ומוותר לאט-לאט ובהדרגה, על האומניפוטנטיות שלו ומכיר יותר ויותר באחר. והרי גם אנו הולכים ומכירים יותר ויותר בפלסטינים, במורכבות העדתית והלאומית המסובכת הנמצאת בתוכנו, בזה שאנו לא יכולים לנצח את הטרור וצריכים לוותר על השטחים. כל זה קורה לנו, כמו אצל ילד, עם הרבה כאב ואכזבה... גם הערבים עוברים תהליך של עיבוד אבל הכרוך בהכרה בקיומנו. כך נכון הדבר גם לגבינו. כל עוד לא נתייאש מלמחוק את קיומם של הפליטים הפלסטינים, וכל עוד לא נכיר ברצונותיהם הלגיטימיים של הערבים, לא יבוא שלום... בטיפול אנו יכולים, במקרה הטוב, לעזור למטופל שלנו להשתנות,

אנו לא יכולים לשנו
את עצמנו לראייה מ
הזה יש חשיבות לרגי
שימת דגש בהוצאת כ
בא לזלזל בהסכמים,
ההסכמים נבובים וו
145-143).

ניתן לראות את הק
הפוליטית, לבין יציר
בישראל - היהודית וו
של הגישה הנרטיבית
מכוחות פוליטיים-חב
תוצאות ייחודיות ופית
עצמת הפחד והשנאה,
ולהצמיח רעיונות חדש
"רווח-רווח".

יש לבסס את ממד הש
ומחוצה לה, שיאפשרו
במשרד החינוך, רשויות

ממד המשמעות יתממש
שותפות ליצירת הסיפו
שאין ברירה אלא למצ
המושכים את "הסיפור ו

אגף שפ"י (שירות פסיכו
תלמידי ישראל, ראה לנ
המבוססות על שלושת ה
שפ"י, מיועצים חינוכיים
בלימוד הנושא וביסוס
הקבוצה המורכבת מיהוד
ואת ההנחות המונחות ב

על חשיבה, היא
קשורה בתהליכים
בות. האוריינטציה
ת הקשים מהעבר,
ות להילמד, להיות
די שיוכלו להיות

ל הפרט כי אם גם
זה. ללא למידה זו

תהליך השלום", דן
דינמית, ובכך הוא

זר אונים. ואכן בלי
בארץ ישראל הונע
זוע לארצות הברית
: בערבים... אמירתו
דה, אמירה שאנחנו
רגשות של חולשה,
יו בגלות. כך גדל
ילד עובר את שלב
תו הבלתי מוגבלת.
את תרדוף אחריו...
פוריה של ניצחון...
-לאט ובהדרגה, על
לכים ומכירים יותר
מצאת בתוכנו, בזה
ל זה קורה לנו, כמו
יל עיבוד אבל הכרוך
מלמחוק את קיומם
ימיים של הערבים,
יופל שלנו להשתנות,

אנו לא יכולים לשנות את הסביבה והאחרים בשבילו. לכן מוטלת עלינו החובה לחנך את עצמנו לראייה מורכבת יותר של תהליך השלום על כל היבטיו; בטיפול הלאומי הזה יש חשיבות לרגישות מרבית להצהרות שלנו ולאופן שבו הן נתפסות בצד השני... שימת דגש בהוצאת ספרי לימוד לא עוינים ברשות הפלסטינית ובמדינות ערב... אינני בא לזלזל בהסכמים, אך אם לא יודגשו הפרטים הרגשיים הממלאים אותם יישארו ההסכמים נבובים וחסרי תוכן. כך גדל אדם, וכך גדל עם" (גרוזברד, 2000, עמ' 145-143).

ניתן לראות את הקשר בין פיתוח הגישה הנרטיבית, כתחום בתוך הפסיכולוגיה הפוליטית, לבין יצירת תהליך של חוסן נפשי-חברתי במערכת החינוך ובחברה בישראל - היהודית והערבית כאחד. יש לבסס את ממד המובנות על הטרמינולוגיה של הגישה הנרטיבית הבנויה על המונחים של הסיפור הדומיננטי, שלעתים מושפע מכוחות פוליטיים-חברתיים; וכן, על הגישה של החצנת הסיפור כדי לאפשר זיהוי תוצאות ייחודיות ופיתוח סיפור חלופי. תהליך זה עשוי להחליש במידה מסוימת את עצמת הפחד והשנאה, לאפשר לממד הקוגניטיבי להתחזק ולייצר גמישות ויצירתיות, ולהצמיח רעיונות חדשים יצירתיים של תקווה משותפת על בסיס תפיסת הגישור של "רווח-רווח".

יש לבסס את ממד השליטה והניהוליות על ידי פיתוח מנגנונים בתוך מערכת החינוך ומחוצה לה, שיאפשרו לתהליכים הפסיכולוגיים להתרחש (כמו למשל אגף שפ"י במשרד החינוך, רשויות מקומיות, חברי כנסת ופורומים חברתיים-כלכליים).

ממד המשמעות יתממש בתהליך שבו קבוצות מעורבות, של יהודים וערבים, יהיו שותפות ליצירת הסיפור - הנרטיב החלופי, וישפיעו על בניית פתרונות יצירתיים שאין ברירה אלא למצוא אותם בין שני העמים. בניגוד לאינטרסים פוליטיים המושכים את "הסיפור הדומיננטי" לאין סוף, הסיפור החלופי הוא סיפור התקווה.

אגף שפ"י (שירות פסיכולוגי-ייעוצי) במשרד החינוך, האמון על החוסן הנפשי של תלמידי ישראל, ראה לנכון להקים ועדה אשר תלמד את הנושא ותפתח תכניות המבוססות על שלושת הממדים של תחושת הקוהרנטיות. הוועדה מורכבת מבכירי שפ"י, מיועצים חינוכיים ומפסיכולוגים בכירים. בשלבים הראשונים עסקה הוועדה בלימוד הנושא וביסוס התשתית הרעיונית, תוך כדי תהליך דינמי מעניין בתוך הקבוצה המורכבת מיהודים וערבים. בשלבים הבאים ניסחה הוועדה את החזון שלה ואת ההנחות המונחות ביסוד תחום החינוך לשלום. השלבים המתקדמים מיועדים

לפרויקטים בתוך מערכת החינוך ומחוצה לה, במטרה ליצור קהילות מעורבות של ערבים ויהודים. הוועדה לקחה על עצמה לעשות רפלקציה על התהליכים בקהילות אלה כדי להחיל אותם על מערכת החינוך כולה.

הוועדה לגישור רב-תרבותי-לאומי: מטרות ודרכי פעולה

ה"נרטיב" של הוועדה

"אלרוחה" היא חלקת אדמה שנמצאת בתחום השיפוט של עיריית אום אל פחם, ושייכת לתושביה. החלקה שוכנת בצד הצפוני של ציר התנועה הראשי - כביש ואדי ערה - והעיר שוכנת בצד הדרומי של הציר. צה"ל הכריז על החלקה כאזור צבאי סגור, ומנע כניסת תושבים אליה. התושבים התחילו בשרשרת צעדי מחאה והקימו אוהל מחאה בתוך החלקה. הצבא החליט לפנות את התושבים, וב-28 בספטמבר 1998 הגיעו כוחות ביטחון גדולים למקום. התפתח עימות קשה מאוד בין תושבי העיר בכלל ותלמידי התיכון המקיף בפרט ואף היו פצועים מקרב התלמידים. הלימודים הושבתו לכמה ימים, ולאחר התערבות פסיכולוגית-חינוכית החיים חזרו למסלולם.

בעקבות האירועים ביקרה קבוצה של אנשי שפ"י בתיכון המקיף (הביקור לא היה רשמי). הקבוצה זכתה לקבלת פנים חמה ואוהדת מהנהלת בית-הספר ומנציג מחלקת החינוך בעיר. חברי הקבוצה שמעו את פרטי האירועים שקרו באותו יום מפי הנהלת בית-הספר, מפי סגן ראש העיר לענייני חינוך ומפי שני תלמידים חברי מועצת התלמידים.

בעקבות הביקור התחילה להתגבש קבוצה, משני המגזרים, שעיקר חבריה בעלי תפקידים בכירים בשפ"י. הקבוצה כללה אנשים שהיו מודאגים מהמשבר ביחסים בין שתי האוכלוסיות במדינה, ובמיוחד מהנתק בין שתי האוכלוסיות והתבצרות כל צד בנרטיב האישי והלאומי שלו, תוך התעלמות מהנרטיב של האחר.

לאחר כמה מפגשים, פנו חברי הקבוצה להנהלת שפ"י וביקשו את אישורה ואת ברכת הדרך להקמת פורום רשמי לשלום בחברה רב-תרבותית. הנהלת שפ"י נענתה לבקשה ובירכה על היזמה. הוועדה נפתחה רשמית בכנס שהתקיים ביום שלישי 22 בפברואר 2000 במרכז הערבי יהודי-ביפו תחת הכותרת: "חינוך לשלום בחברה רב-תרבותית במציאות משתנה". לאחר כשנה שונה שמה של הוועדה מ"הוועדה לחינוך לשלום", ל"יועדה לגישור רב-לאומי-תרבותי".

הרציונל לוועדת ה

מדינת ישראל ועמי
רבים, באי ודאות, בק
על ההנחות שקונפליק
בחזקת "win-lose", וכי

כדי ליצור שינוי יש ל
להוביל לצמיחה, לפתו
העמים. על כן יש צורך
המנוגדים, ובפיתוח ש
הנחת היסוד שבני אדנ
להיפגש ולשוחח.

הנחות יסוד

הוועדה התוותה כמה ה
1. חינוך לשלום בחברו
סדר הקדימויות הל
2. הנושא משתלב עם ר
הוא מחייב פיתוח
בקהילות מעורבות.
רלוונטיים, אקטואלי
(פרנקל, 1970) וממיכ
3. חינוך לשלום ולרב-ת

מאחר שחינוך לשלום כר
והפסיכולוגים להעמיק
הקבוצתיים והמערכתיים

החזון של הוועדה

החזון של הוועדה כפי שנו
- מציאות שבה כל אדנ
הנרטיב האישי והלאו

הרציונל לוועדת ההיגוי

מדינת ישראל ועמי האזור נמצאים בעיצומו של תהליך שלום, הכרוך בספקות רבים, באי ודאות, בקונפליקטים ובסתירות. הפרדיגמות הרווחות בחברה מבוססות על ההנחות שקונפליקט הנו שלילי, מוביל למלחמה, כאשר התפיסה השלטת היא בחזקת "win-lose", וכשכל צד מתבצר בתחושת "אני צודק" ומחפש הוכחות לכך.

כדי ליצור שינוי יש לעבור לפרדיגמה חדשה המניחה ביסודה שקונפליקט עשוי להוביל לצמיחה, לפתרון יצירתי, ולתוצאה המתבססת על שני הנרטיבים של שני העמים. על כן יש צורך בפיתוח ולימוד שפה לניהול קונפליקטים ולהקשבה לנרטיבים המנוגדים, ובפיתוח של קהילות מחנכים, ילדים ואזרחים "יוצרי שלום" - מתוך הנחת היסוד שבני אדם נמצאים בתהליך של היווצרות מתמדת אם יתאפשר להם להיפגש ולשוחח.

הנחות יסוד

הוועדה התוותה כמה הנחות יסוד:

1. חינוך לשלום בחברה רב-תרבותית-לאומית הנו אחד האתגרים הנמצאים בראש סדר הקדימויות הלאומי-חברתי.
2. הנושא משתלב עם התפיסה הסלוטוגנית (Antonovsky, 1987) הדוגלת במיטביות. הוא מחייב פיתוח והעמקה במסגרת עבודה עם התלמידים ואנשי החינוך בקהילות מעורבות. על פי התפיסה הסלוטוגנית, במקום שיש טיפול באתגרים רלוונטיים, אקטואליים, בעלי משמעות ואותנטיים לא יהיה מקום ל"ריק קיומי" (פרנקל, 1970) וממילא תפחת האלימות.
3. חינוך לשלום ולרב-תרבותיות יתרום לחוסן נפשי ולאומי.

מאחר שחינוך לשלום כרוך בשינוי עמדות, תפיסות וניהול קונפלקטים, על היועצים והפסיכולוגים להעמיק את הכשרתם בתחומים אלה כדי ללוות את התהליכים הקבוצתיים והמערכתיים.

החזון של הוועדה

החזון של הוועדה כפי שנוסח על ידי חברי הוועדה הוא ליצור מציאות חדשה:

- מציאות שבה כל אדם יחוש ביטחון, ירגיש שייכות, יכיר ויכבד שונות, יכיר את הנרטיב האישי והלאומי שלו ואת הנרטיב של האחר.

- מציאות שבה האדם והאנושיות חשובים יותר מן האדמה, מן המיתוסים ומטאבו חברתי.
- מציאות שבה קונפליקטים יהיו מקור לצמיחה, ואשר כלי ההתמודדות עם הקונפליקט יהיו הידברות ודיאלוג, ולא אלימות ואגרסיביות.
- מציאות שבה מפגש בין אנשים יהיה כן ומושתת על מתן כבוד הדדי.

חברי הוועדה ניסחו כך את שאיפתם:
"אנו שואפים לחברה שתחיה על פי אמונות ושפה של שלום. שפה שמרכיביה: סבלנות, מתן כבוד, אמפתיה ואחווה. אנו שואפים לחברה שוויונית שיש בה מקום לכולם, שתנחיל ערכים חברתיים שכולם יוכלו להזדהות אתם".

מטרות הוועדה

- ליצור מציאות חדשה ולהוביל שינוי במערכת החינוך.
- לחרוג מן המקובל במערכת, ולעסוק בנושאים טעונים קונפליקטואליים-אקטואליים.
- לעודד קבוצות מפגש לומדות.
- לפתח חומרים ותכניות לימודים.
- להכשיר אנשי חינוך מובילים.
- להשפיע על מדיניות המשרד.

רשת בתי-ספר למנהיגים ופורצי דרך

הוועדה יזמה הקמת רשת בתי-ספר העוסקים בגישור רב-תרבותי-לאומי, במטרה ליצור דגם אותנטי של קהילה העוסקת בקידום נושאים של שלום, תוך כדי חקירה וניהול הקונפליקטים העולים במהלך החיים בקהילה. הרשת תהווה מעין "פיילוט" שיאפשר לאנשי המקצוע לחקור ולפתח את התכנית כדי ללמוד כיצד להכלילה בממדים ארציים. לשם כך ראתה הוועדה חשיבות בשותפות בין אגפים שונים של משרד החינוך: אגף שפ"י, האגף לחינוך על-יסודי, המזכירות הפדגוגית. ההנחיה המקצועית ניתנת לרשת על ידי מדרשת "אדם".

הרציונל להקמת הרשת

התלמידים של היום יהיו מנהיגי העתיד. על מערכת החינוך מוטלת האחריות לצייד אותם בכלים הדרושים ליצירת חברה שיש בה איכות חיים המושתתת על ערכי דמוקרטיה, שוויון, חירות וזכויות הפרט. הנחות היסוד של החינוך לגישור הרב-תרבותי-לאומי: הגישור והחינוך לשלום אמורים, קודם כול, לשנות את יחסנו שלנו לעצמנו. שינוי זה יוביל לשינוי יחסו של הזולת אלינו ולשינוי יחסנו אליו.

בשלב הראשון של
פתרונות שאינם תל
יחדל הצד שמנגד ל

על החינוך לשקוד
רוחשים לעצמם. הד
הקרבן", המאופיינת
נעשים לו ואינם נתוני
אחריות לגורלם, בקו

התהליך החינוכי ל

1. יצירת מודעות לז
2. הבנת הקושי להכ
זכויות הצדדים -
3. יצירת מוטיבציה
בדילמה.
4. מציאת פתרונות ל
5. בדיקת הוגנות הפו
6. יצירת מפגש ודיאל
לשם שיפור הפתרו

עקרונות התכנית

1. התכנית תדגיש את
2. שפת התכנית תילמ
3. נושא הנרטיבים הס
4. במסגרת התכנית יח
תוך כדי שימוש בטכ
את הקונפליקט סביו
על המים.
5. הרשת תיצור קשרים
ותקשורת מחשבים.

בשלב הראשון של התהליך על המתחנך ללמוד לתפוס את עצמו כמי שמסוגל ליצור פתרונות שאינם תלויים בשינוי היחס של הצד שמנגד. ההנחה היא שלאור שינוי זה, יחדל הצד שמנגד להיות בגדר איום וממילא ישתנו גם העמדות כלפיו.

אחריות לגורלם, בקרב המתחנכים, תקטין את תחושת התלות שלהם בצד השני.

התהליך החינוכי לפתרון שוויוני של סכסוכים

1. יצירת מודעות לזכות השווה לחירות של כל אדם וכל עם.
2. הבנת הקושי להכיר בזכויות השוות של כל אדם וכל עם במצבים של סתירה בין זכויות הצדדים - ההתמודדות עם הבחירה בין מצב של מדכא למצב של קרבן.
3. יצירת מוטיבציה לפתרון הסכסוך הנדון בדרך שוויונית, והמרה של הקונפליקט בדילמה.
4. מציאת פתרונות לקונפליקט באופן עצמאי ולא תלוי בצד שמנגד.
5. בדיקת הוגנות הפתרונות.
6. יצירת מפגש ודיאלוג עם הצד שמנגד לשם בחינה משותפת של הפתרונות שהועלו, לשם שיפור הפתרונות לאור עקרון הזכות השווה לחירות (מרושק, 1995).

עקרונות התכנית

1. התכנית תדגיש את השילוב בין התכנים הקוגניטיביים לתהליכים הרגשיים.
2. שפת התכנית תילמד בצוותים משותפים של בתי-הספר.
3. נושא הנרטיבים הסותרים ועיבוד הקונפליקטים יהיו מוטיבים מרכזיים בתכנית.
4. במסגרת התכנית יחקרו התלמידים נושאים אותנטיים, אקטואליים ורלוונטיים תוך כדי שימוש בטכנולוגיה מתקדמת. לדוגמה: צוותי היסטוריה יחקרו במשותף את הקונפליקט סביב ירושלים; צוותי גאוגרפיה יחקרו במשותף את הקונפליקט על המים.
5. הרשת תיצור קשרים באמצעות למידה, וזאת בעזרת מפגשים אישיים וחברתיים ותקשורת מחשבים.

בתי-ספר ברשת הגישור הרב-תרבותי-לאומי

הרשת כוללת תשעה בתי-ספר: תיכון קציר - רחובות, תיכון ע"ש יגאל אלון - רמת השרון, תיכון ע"ש רבין - גן יבנה, תיכון אזורי גדרה - גדרה, תיכון טכנולוגי שיזף - חיפה, תיכון נזירות כרמל - חיפה, תיכון איטלקי - חיפה, תיכון נזירות נצרת - חיפה, תיכון מקיף שפרעם - שפרעם.

תיאור התהליך

מפגשי מנהלים: במשך כשנתיים נפגשו מנהלי בתי-הספר לכמה מפגשים. המפגשים כללו סדנאות בהנחיית פסיכולוגים ומנחים ממדרשת "אדם". המנהלים למדו דרכי תקשורת והקשבה, ונוצרו ביניהם קשרים אישיים מעניינים ומורכבים. אירועי אוקטובר 2001 קטעו חלק מהמפגשים הן מסיבות טכניות, והן מסיבות רגשיות. הנחת העבודה של המנחים הייתה שגם בימים הקשים ביותר יש להמשיך עם המפגשים, תוך כדי הכלה של הרגשות הטעונים.

מפגשי מורים: צוותי המורים בבתי-הספר של הרשת עוברים סדנאות בהנחיית מדרשת "אדם". הסדנאות עוסקות בלימוד עקרונות ניהול קונפליקטים, והן מאופיינות בתהליכים בעלי מטען רגשי חזק. ההנחה היא שאנשי החינוך חייבים להידבר בינם לבין עצמם ולעבור את התהליך לפני שהם מתחילים להפעיל את התלמידים.

פורום סגני ראשי ערים ומועצות יהודים וערבים "שכנים" - רעיון בשלבי התהוות

בצפון הארץ מתגוררת בשכנות אוכלוסייה מעורבת של יהודים - דתיים וחילונים, וכן ערבים מוסלמים ונוצרים, דרוזים ובדווים. מאז אירועי אוקטובר 2001 גברה המתיחות בין יהודים וערבים.

המאבק בין יהודים ופלסטינים הביא למציאות של אי ודאות, למתח, לחרדה, לתסכול, לבלבול ולחוסר אונים. כתוצאה מכך חלה נסיגה בניסיונות לקירוב וליצירת דו קיום בין יהודים וערבים. כל צד חש פגוע וצודק ונוצר חשד וחשש ממגע עם הצד ה"אחר".

הפורום להסכמה אזרחית בין יהודים וערבים הפועל במסגרת חטיבת החברה בלשכת סגן שר החוץ ושפ"י, חברו יחד להקמת פורום סגני ראשי מועצות מקומיות וראשי ערים, יהודים וערבים מאזור הצפון. הכוונה לעודד פתיחת ערוצי תקשורת בין מנהיגים שכנים, וכמובן להבין את משמעות הגורל המשותף ולבנות פרויקטים משותפים תוך שימוש בקונפליקט כמנוף לצמיחה.

מטרות הפורום

- מפגשים בין מ
  תושבי האזור ו
- פיתוח הבנה וה
- הכרה עמוקה
  ליצירה משותפו
- עיצוב מציאות כ
  והערביות, אשר
- בניית פרויקטיכ
  שייבחרו על ידי

תכנית הפעולה

- מפגשים קבועים
- המפגשים יתארח
- המפגשים יוקדשו
  ידי המשתתפים ת
- חלק מהמפגשים י
  לפרויקטים שיבחר

תכניות נוספות שק

- הקמת פורום חשינ
  לאומית-חינוכית כו
- פורומים בקהילות ו
  מקהילות מעורבות ו

ניתן לסכם ולומר, שתהי
הציבורי עשוי להצמיח
תחושת קוהרנטיות גבו
מציאות מיטבית, תוך נ
דמוקרטיים והומניסטייכ
סיכוי לחיות בחברה איכ
בכך אתגר, יש סיכוי להי

מטרות הפורום

- מפגשים בין מנהיגי ציבור יהודים וערבים, לצורך ליבון וחשיבה משותפת למען תושבי האזור ולרווחתם.
- פיתוח הבנה והערכה של כל צד לתרבות האחרת.
- הכרה עמוקה בעובדה שגורלם של הערבים והיהודים משותף, וזו הזדמנות ליצירה משותפת.
- עיצוב מציאות לקידום נושאים מהותיים עבור היישובים והאוכלוסיות היהודיות והערביות, אשר לא ניתן היה לקדם ללא שיתוף פעולה ומחויבות הדדית.
- בניית פרויקטים משותפים לערים ולמועצות המקומיות הערביות והיהודיות שייבחרו על ידי המובילים ובתמיכתם.

תכנית הפעולה

- מפגשים קבועים של שלוש שעות אחת לחודש.
- המפגשים יתארחו כל פעם בעירייה או במועצה אחרת.
- המפגשים יוקדשו לתכנון, לאחר מכן לחשיבה ולניתוח הפרויקטים הנבחרים על ידי המשתתפים תוך עיבוד הנושאים הקונפליקטואליים.
- חלק מהמפגשים יוקדשו להרצאות אורח בהתאם לצורכי המשתתפים ובהתאם לפרויקטים שיבחרו המשתתפים.

תכניות נוספות שקיימות במסגרת הוועדה

- הקמת פורום חשיבה בחסות מנכ"לית משרד החינוך כדי לטפל בנושא בראייה לאומית-חינוכית כוללת.
- פורומים בקהילות וביישובים: חיפה, נצרת, שפרעם והרדוף. הפורומים מורכבים מקהילות מעורבות ולומדות את השפה המשותפת מתוך תחושה של שותפות גורל.

ניתן לסכם ולומר, שתהליך הטמעת הגישור הנרטיבי במערכת החינוך כולה ובשיח הציבורי עשוי להצמיח דור חדש של מנהיגי העתיד, יהודים וערבים כאחד, בעלי תחושת קוהרנטיות גבוהה, הלוקחים אחריות על התנהלות התהליכים ויוצרים מציאות מיטבית, תוך כדי שימוש בכלים המבוססים על הבנה הדדית, ערכים דמוקרטיים והומניסטיים. במציאות שבה יונח היסוד לתפיסה של "רווח רווח", יש סיכוי לחיות בחברה איכותית ששוררים בה צדק ושלום. למערכת החינוך שתראה בכך אתגר, יש סיכוי להיות בבחינת עמוד האש שלפני המחנה.

אוניברסיטת בר-אילן הספריה

מקורות

גרוזברד, ע' (2000). **ישראל על הספה- הפסיכולוגיה של תהליך השלום**. תל אביב: משכל.

מרושק, ק' א' (1995). **חינוך לשלום בין שווים**. ירושלים: מדרשת "אדם".

סלומון, ג' (2000). רשומון זה לא רק סרט. **פנים**, ו', 23-29. תל אביב: הסתדרות המורים.

עומר, ח' ואלון נ' (1997). **מעשה הסיפור הטיפולי**. תל אביב: מודן.

פרנקל, ו' (1970). **האדם מחפש משמעות- מבוא ללוגותרפיה**. לוד: דביר.

Antonovsky, M. (1987). *Unravaling the mystery of health*. N.Y.: Jossey-Bass.

Bar-Tal, D. (2001). Why does fear override hope in societies engulfed by interactable conflict, as it does in the Israeli society? *Political Psycology, 22* (3), 57-70.

Foucault, M. (1980). *Power/knowledge selected interviews and other writings*. N.Y.: Pantheon Books.

Freedman, J. & Combs, G. (1996). *Narrative therapy: the social construction of prefered realities*. N.Y.: Norton.

Watzlawick, P. (Ed.) (1984). *The invented reality*. N.Y.: Norton.

White, M. & Epston, D. (1990). *Narrative means to therapeutic ends*. N.Y.: Norton.