



חינוך לשלום באמצעות קולנוע תיעודי אוקי מרושק קלארמן¹

מטרת מאמר זה להצביע על דרכים לקידום החינוך לשלום, באמצעות קולנוע תיעודי. בחלקו הראשון יוצגו ההגדרות השונות למושג השלום, והסוגיות המרכזיות המעסיקות את המחנכים לשלום. בחלקו השני, נבחן את האפשרויות לשימוש בקולנוע תיעודי, ככלי לחינוך לשלום.

סוגיות מרכזיות בחינוך לשלום

העוסקים בחינוך לשלום מתמודדים עם מספר שאלות יסוד:

- א. **מהו שלום**, ומהן ההגדרות של מושג השלום?
- ב. **אילו סוגי סכסוכים קיימים בין בני אדם**: האם יש לטפל בהם בדרך אחת, או בדרכים שונות? אילו כלים חינוכיים הולמים כל אחד מסוגי הסכסוכים?
- ג. **היחס שלנו להיסטוריה ולעבר**: כיצד ראוי שיתבטא היחס שלנו לעבר בתהליך פתרון סכסוכים בין קבוצות, כיצד יתבטא בהליך פתרון סכסוכים בין פרטים, ומה תהיה משמעותו החינוכית?
- 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? או על גורם אחר?

א. מהו שלום?

מושג השלום הוא עתיק יומין. המשמעויות שניתנו לו במהלך ההיסטוריה מגוונות ביותר, ונגזרות, על פי רוב, מהיחס הכולל להבנת רעיון השלום:

1. השלום הוא מצב של הרמוניה נעדרת קונפליקט.

ר' נחמן מברסלב²:

"ותשפיע שלום על עמך ישראל ולעולם, שיהיה שלום בין כל ישראל, בין אחד לחברו ובין איש לאשתו. ולא תהיה שום קנאה ותחרות וקנטור ביו כל ישראל עמך לעולם. ויתרבה ויתגדל

¹ המאמר פורסם בתוך הספר: **נפגשים בקולנוע – חינוך לשלום באמצעות סרטים תיעודיים**, תכנית משותפת של מדרשת אדם ומרכז פרס לשלום, נובמבר 2005.

² 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.

השלום עד שיימשך לכל באי עולם, עוד שיוכלו כל אחד ואחד לעורר את חברו אל האמת, שישתכל על תכליתו הנצחי ולא יכלה ימיו להבל ולריק. עד שישליכו כל איש את אלילי כספו ואלילי זהבו" (ליקוטי מהר"ן)³

על פי ר' נחמן מברסלב, 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 ולנצחי. חינוך לשלום, הנשען על משמעות זו של המושג, מבקש לחתור לאמת, ולהתגבר על יצרים טבעיים של תחרות וקנאה, וזאת על ידי אמונה בנצחי.

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.

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, והחתירה לצדק מקשה על השגתם.

המשורר יהודה עמיחי, מבטא את החשש מפני "האנשים הצודקים" ותרומתם האפשרית לשלום בשירו "המקום בו אנו צודקים"⁴.

מן המקום בו אנו צודקים
לא יצמחו לעולם
פרחים באביב
המקום בו אנו צודקים
הוא רמוס וקשה
כמו חצר
אבל הספקות ואהבות עושים

³ מתוך: **השלום - דור דור דורשיו ודורשיו**, עורכים: אברהם יסעור וצבי רענן, ספריית פועלים 1986 עמ' 41.

⁴ יהודה עמיחי, **שירים 1948-1962**, הוצאת שוקן, ירושלים-תל אביב, תשכ"ג, עמ' 183.

את העולם לתחוח
כמו חפרפרת, כמו חריש.
ולחישה תישמע במקום
שבו היה הבית
אשר נחרב.

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"⁵.

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 ב"לחיות עם הקונפליקט", שונה מאוד מחינוך לקראת מצב נעדר קונפליקטים. על הבדלים אלו נעמוד בהמשך.

ב. מהם סוגי הסכסוכים הקיימים בין בני אדם? - אילו כלים חינוכיים הולמים את הטיפול בכל אחד מהם?

סוגי הסכסוכים הקיימים בין בני אדם רבים ומגוונים. נתאר כאן מספר סוגים מרכזיים, המעסיקים את חוקרי החינוך לשלום, ונצביע על כיווני העשייה החינוכית הנלווית להם:

5. מתוך: **חינוך לשלום בין שווים - ללא פשרות וללא ויתורים**, אוקי מרושק-קלארמן, אדם - המדרשה לדמוקרטיה ולשלום, יוני 1995, עמ' 9.

1. סכסוכים בין יחידים

הגישה החינוכית המתייחסת לסוג זה של סכסוכים, כפי שמציין פרופ' גבי סולומון, מטופלת בדרך כלל באמצעות:

"חתימה לשינויים ברמה הפרטנית, שמושם הוא התייחסות לפרט שעמו יש מחלוקת, שינויים הכוללים רכישת מיומנויות של יישוב קונפליקטים עם פרטים מסוימים בחצר בית הספר, ופיתוח דרכים של שיתוף פעולה בין-אישי עמם. מצד שני, יש חתימה לשינויים בעמדות, סטריאוטיפים, דעות קדומות וכד', המתייחסים לקולקטיב שלם, לא לפרט זה או אחר, אף כי בשני המקרים החינוך הוא של חניכים כפרטים..."⁶

מושא החינוך לשלום הוא הפרט, ואליו מכוונת הפעולה החינוכית. למשל, במקרה שהפרט חשוף לדעות קדומות, יש לסייע לו להיות מודע להן ולצמצמן.

2. סכסוכים בין קבוצות מסוגים שונים (לאומיות, תרבותיות, דתיות, מגדריות וכד')

סכסוכים בין קבוצות וסכסוכים בין פרטים מתנהלים בדרכים שונות, ומחייבים התמודדות חינוכית שונה. ככלל, מחנכים לשלום מנסים לקדם מפגשים בין קבוצות מקוטבות כדי ליישב את הסכסוך ביניהן, אך הוויכוח - איזה מבין המודלים הקיימים למפגשים מקדם את השלום, טרם הוכרע. כמו כן, מתלבטים המחנכים לשלום האם יש לקיים את המפגשים בכל מצב חברתי, או שיש מצבים מסוימים שכדאי להימנע מהם, או להעדיף פעילות חד קבוצתית (מגדרית, דתית, לאומית וכדומה) כדי לקדם את פתרון הסכסוך.

המודלים למפגש עליהם מתקיים הוויכוח הם: מודל המגע, מודל המידע, המודל הנרטיבי, המודל הקונפליקטואלי והמודל הדילמתי.

מודל המגע

מודל המגע מניח שעצם המפגש בין קבוצות תורם ליצירת עמדות חיוביות הדדיות. מודל המגע מנסח מספר תנאים הכרחיים למפגש, כדי שהשפעתו תהיה חיובית, כפי שמציגה פרופ' רחל בן ארי:

"מודל המגע מבוסס על הנחת המגע. על פי ההנחה הזאת, דעות קדומות בין קבוצות בעלות רקע של קונפליקט, יכולות להצטמצם באמצעות מגע בין קבוצתי. ארבעה תנאים הכרחיים מאפשרים צמצום כזה בדעות קדומות: מעמד חברתי שווה, מגע קרוב ומתמשך, שיתוף פעולה בין קבוצתי ונורמות חברתיות הדוגלות בשוויון"⁷

⁶ גבי סולומון: "רשומון זה לא רק סרט" מאמר בתוך: כתב העת פנים, גליון 15 דצמבר 2000.
⁷ פר' רחל בן ארי, "בין פשוט למורכב", מאמר בתוך: כל אדם, עיתון המדרשה לדמוקרטיה ולשלום ע"ש אמיל גרינצוויג, "מפגשים יהודים-ערבים" גליון מס' 20, פברואר 1997, ע"מ 13.

מודל המידע

מודל המידע קובע כי חוסר הידע של קבוצות מסוכסכות זו אודות זו מהווה לעתים קרובות את מקורו של הסכסוך:

"גישה חלופית היא מודל המידע, שבו מידע על קבוצה אחת מועבר לקבוצה אחרת באמצעות תקשורת המונים, ובאמצעות תוכניות חינוכיות. מודל המידע התפתח על סמך ההנחה שמצב של בורות ושל היעדר מידע מהימן, הוא היוצר את הבסיס לדעות קדומות, לסטריאוטיפים ולמתח בין קבוצות. נמצא מתאם חיובי בין בורות לגבי קבוצות חוץ אתניות ובין דעות קדומות"⁸

המודל הנרטיבי

המודל הנרטיבי של מפגשים, מתמקד בהכרת הנרטיב של ה"אויב", בניסיון להבין אותו, גם אם לא להסכים איתו. הוא מחייב הבנה מעמיקה של הנרטיב של הקבוצה אליה אנו שייכים, ושל תרומתו לסכסוך. הכרת הנרטיב של האחר משמעה הכרה בקיומו, בסבלו ובשאיפותיו. הכרה זו מקדמת, לדעת החוקרים, את השאיפה לחיות בשלום, ואת היכולת למצוא פתרונות לקונפליקט, כפי שניסח פרופ' גבי סלומון:

"חינוך לשלום אינו כל פעולה שכוונתיה טובות ושעניינה הבנת היריב, שלום עלי אדמות, סובלנות, או פתרון קונפליקטים בדרכי נועם. יש סוגים שונים של חינוך לשלום ושל פעילויות חינוכיות מועילות אחרות. אך חינוך לשלום ממש, אותו אב טיפוס שתוכניות אחרות הן בבחינת וריאנטים שלו, הוא אותו חינוך המניח שביסודו של קונפליקט אתנו-פוליטי מונחים נרטיבים קולקטיביים סותרים, עתירי זכרונות היסטוריים קשים המשמשים כעמוד השדרה של הזהויות הקיבוציות של המעורבים בקונפליקט. מטרתו העיקרית של החינוך לשלום היא להביא לידי קבלת הלגיטימיות של הנרטיב היריב והכרה בחלקו של כל צד בקונפליקט, ומכאן בפתרונו"⁹.

המודל הקונפליקטואלי

המודל הקונפליקטואלי לקיום מפגשים רואה בקונפליקט תופעה הכרחית ביחסים בין פרטים וקבוצות, ולעיתים אף חיובית. על פי מודל זה, מקור הקונפליקטים הוא הצרכים והאינטרסים הסותרים בין בני אדם. התמודדות עם הקונפליקט מאפשרת לעתים חשיפה ומודעות לצרכים שלא היו מקבלים מענה, בתנאי היעדר קונפליקט.

המודל הקונפליקטואלי של מפגשים רואה חשיבות בהתמודדות עם קונפליקטים, כדי להעלות לתודעה את הצרכים של הקבוצות הנתונות בסכסוך, אך הוא גם נובע לעתים משיקול שונה: אנשי חינוך שונים מאמינים כי החינוך אינו יכול להיות מקור השינוי החברתי המתבקש במצבי קונפליקט, ולכל היותר הוא מאפשר למתחנכים להתנהל בתוכו, מתוך מודעות והבנת המציאות.

⁸ שם, שם.

⁹ גבי סלומון: "רשומון זה לא רק סרט" מאמר בתוך: כתב העת **פנים**, גליון 15 דצמבר 2000.

"[...]כאמור, המנחים בסדנאות ובמפגשים נוטלים על עצמם את התפקיד של חיזוק יכולת המשתתפים להתמודד עם מצבי התסכול, האשם, דו-הערכיות והחרדה שמעוררת ההכרה בקונפליקט ובצדדים לו. עליהם למנוע תגובות פשטניות או אידיאליזציה של המציאות, אשליות או הטלת הבעייתיות רק על צד אחד."¹⁰

מטרת המפגשים, בהקשר זה, היא בעיקר להבין את הקונפליקט, את מקורותיו ואת התפקוד של השותפים בו, ולשפר את יכולתם להתנהל בתוכו.

המודל הדילמתי

המודל הדילמתי לקיום מפגשים מכיר בחשיבות המגע השוויוני בין הקבוצות, ומקבל את קיומם ההכרחי של קונפליקטים. המודל מייחס חשיבות לשוויון בין המשתתפים במפגש, אך לא באמצעות הצגת שתי קבוצות לא שוות בכוחן כאילו היו שוות ביניהן. המודל הדילמתי אינו מסתפק בפיתוח יכולות המשתתפים להתמודד עם תסכול ורגשי אשם, אלא שואף להסב אותם לרגשות ומחשבות בונים ומפריים.

מודל זה מאפשר למשתתפים "לפגוש את עצמם" ואת שותפיהם לסכסוך, גם בסכסוכים שבהם הם "החזקים" וגם בכאלה שבהם הם "חלשים". במפגשים עם סוגי סכסוכים שונים, הם יכולים להבין טוב יותר את ההתנהגות שלהם עצמם, ושל זולתם. כך, למשל, במפגש בין ערבים ליהודים - בו קיימת אי סימטריה בין כובש ("החזק") לנכבש ("החלש"), יתקיים גם דיון בנושא המגדרי, בו חלק מהגברים ימצאו בעמדת כוח ואילו הנשים בעמדת חולשה. מעבר תפקידים בין ה"חלש" וה"חזק" מקשה על המשתתפים להציג פתרונות נחרצים, מקדם את יכולתם להבין את מקום הזולת, ומצמצם את מעגל יחסי האשמה והקורבן. עם זאת, הם נדרשים לקבוע עמדה עקרונית מוסרית לגבי ההתנהגות הרצויה בשעה שהם חזקים, ובשעה שהם חלשים. קביעה זו תחול עליהם גם כאשר מקומם משתנה.

3. סכסוכים בין קבוצות השייכות למסגרת משותפת (יהודים וערבים בתוך ישראל).

התמודדות של קבוצות השייכות למסגרת משותפת, הנמצאות בסכסוך, מחייבת התמודדות שונה משל קבוצות שאינן שותפות למסגרת אחת. בתחום החינוך, יש הגיון רב בחיבור החינוך לדמוקרטיה לחינוך לשלום - בקבוצות המיועדות להמשיך ולחיות במסגרת משותפת בעתיד. בתהליך הפיוס בין הקבוצות, ייעשה שימוש בכלים של חינוך לשלום, ובתהליך בניית עתידן המשותף והחותר לשוויון, כבוד וחירות, ייעשה שימוש בכלים של חינוך לדמוקרטיה.

4. קיימים סכסוכים בין קבוצות שאינן שייכות למסגרת משותפת.

סכסוך בין מדינות, או בין בתי ספר, להבדיל, הוא סכסוך בין קבוצות שאינן שייכות למסגרת משותפת. במקרה כזה הצדדים מנסחים לעצמם כללי התנהגות, הנכונים רק בפרקי הזמן שיתקיים קשר ביניהם. כללים הנשמרים באופן רצוף ומתמשך שונים מאלה הנדרשים ממי

¹⁰ חביבה בר דוד בר גל, **לחיות עם הקונפליקט**, מחקרי מכון ירושלים לחקר ישראל, 1995, עמ' 158.

שאינם מתעתדים להתנהל ביחד באופן רצוף. על משמעות ההבדל ניתן להרחיב במסגרת אחרת.

5. סכסוכים בין קבוצות שוות בכוח לבין קבוצות שאינן שוות בכוחן זו לזו. (כובש

לנכבש, קורבן לעומת מחולל וכדומה, או על רקע אי שוויון כלכלי, מגדרי וכו').

חוקרי השלום, על הגדרותיו השונות, מודעים לקושי לפתור סכסוכים בין קבוצות שאינן שוות בכוחן. לדבר סיבות רבות, נמנה כאן רק חלק קטן מהן:

- לעתים הקבוצה החזקה אינה מעוניינת בתהליך של שלום, כיוון שמצבה אינו קריטי, והצורך בשינוי אינו מובן לה.
 - יחסי הגומלין של הקבוצות הן של קורבן ושולט. גם אם מצב הקורבן הוא בעייתי, יש לעתים קושי וחשש לצאת ממנו לחיי עצמאות.
 - קבוצות מתקשות להיחלץ מדפוס של האשמות (מוצדקות), להתמודדות שונה עם הבעיות המזינות את הקונפליקט.
- החוקרים מציעים דרכים שונות, ולעתים סותרות, להתמודד עם חוסר האיזון בין הקבוצות:
- יש המציעים להתעלם מאי השוויון, ולהציג את הסכסוך כאילו היה סימטרי.
 - יש המציעים להקדים לפיוס או למשא ומתן תהליך העצמה של הקבוצה החלשה, כדי שתגיע "שווה" למפגש.
 - יש המציעים לשקף את אי השוויון, כך שהצדדים יכירו בקיומו וברצון לשנותו. זאת, מתוך אמונה שקיים בסיס מוסרי אצל בני האדם, הגורם להם לפעול לשינוי המצב, גם אם אינו מיטיב עמם בצורה ברורה.
 - יש המציעים להפגיש את המשתתפים גם עם מצבי חזק, וגם עם מצבי חולשה. מפגש עם ריבוי המצבים מאפשר ראייה מורכבת, ומייצר מוטיבציה ליצירת כללים הוגנים לחיים משותפים (ראו סעיף 2 על המודל הדילמתי).

7. סכסוכים ארוכי טווח וקצרי טווח.

הכלים החינוכיים להתמודדות עם סכסוכים קצרי טווח מול סכסוכים ארוכי טווח - שונים מאוד זה מזה. סכסוכים קצרי טווח מטופלים בדרך כלל באמצעות משא ומתן, ונפתרים בדרכי שלום. תהליך חינוכי מקביל יקנה למתחנכים כלים לניהול משא ומתן זה.

סכסוכים ארוכי טווח - מושרשים בדרך כלל באופן עמוק יותר בתודעת המסוכסכים, ומחייבים התמודדות עם מכלול השפעות תודעתיות ומבניות. טיפול מסוג זה הוא תהליך חינוכי, המכונה "תהליך התפייסות".

"התפייסות נדרשת כאשר החברות בסכסוך מפתחות אמונות, עמדות, הנעות ותחושות נרחבות התומכות בדבקות ביעדים המנוגדים, משמרות את הסכסוך, שוללות את

הלגיטימיות של היריב, ובכך כופרות באפשרות של יישוב הסכסוך בדרכי שלום ומונעות התפתחות של יחסי שלום.¹¹

התהליך החינוכי מחייב מגע עם כל אחד מהנושאים שהוזכרו. כפי שניתן לראות, השוני בין סוגי הסכסוכים רב, והחוקרים חלוקים ביניהם בשאלה האם ישנם כלים המשותפים להתמודדות עם כל סוגי הסכסוך ומהם, או האם יש לנהוג בכל סוג של סכסוך בכלים שונים לחלוטין, ואם כן, מהם?

ג. היחס לעבר ו/או להיסטוריה בפתרון סכסוכים, והדרכים החינוכיות הנגזרות ממנו.

מחנכים לשלום ומגשרים ממליצים על מספר אפשרויות, לפיהן ניתן להתייחס לעבר או להיסטוריה בפתרון סכסוכים:

- התעלמות מן העבר ו"פתיחת דף חדש".
- הכרה משותפת של הצדדים המסוכסכים בקיומה של אמת אחת אודות האירועים שהתרחשו בעבר. גישה זו מבקשת לחקור את האמת בדרכים המקובלות על הצדדים, כדי לקבוע פתרון צודק לנפגעים והכרה של הפוגעים באי הצדק שנעשה.
- הכרה של הצדדים באי קיומה של אמת אחת. הכרה בקיומם של סיפורי עבר שונים, היוצרים תמונות עולם וצרכים שונים, ומחייבים מענה שיפתור את הסכסוך.¹²
- ניסיון של הצדדים ליצור סיפור היסטורי משותף שיוכל לקדם אותם לעשייה משותפת בעתיד. דרכים אלה ניתן לאתר בווריאציות שונות בספרות החינוך לשלום, ובפרויקטים שונים בתחום.

ברצוני להוסיף שתי אפשרויות, שרמזים אודותן ניתן למצוא אצל חוקרים שונים¹³, אך לא זכו לפיתוח מספק. נכנה אפשרות אחת בשם "**איתור הנרטיב פורץ הדרך**", ואת האפשרות השנייה בשם "**פיתוח נרטיבים דילמתיים**", כדרך לחינוך לשלום.

איתור הנרטיב פורץ הדרך

"איתור הנרטיב פורץ הדרך" מניח כי קיים נרטיב מסוים בסכסוך, אשר כמעט לא סופר עדיין, ומגלם את ההיסטוריה של הקבוצה שהאינטרס ה"אנוכי" שלה זהה ל"אינטרס הכללי" של הצדדים בסכסוך. כדי להבין מהו הנרטיב האמור, עלינו לקבל את ההנחה שיש קבוצה או קבוצות בשני עמים מסוכסכים, שיש להן אינטרס ממשי להגיע לפתרון צודק ושווה לשני הצדדים - קבוצות שעבורן ביטול הסכסוך יהווה פתרון למכלול בעיות ולא רק לבעיה אחת,

¹¹ דניאל בר טל וגמה בנינק, "ההתפייסות כתוצאה וכתהליך", מאמר בתוך כתב העת: **פוליטיקה** 2002, גליון מס' 9, ע"מ 34-9.

¹² להרחבה ראו פרויקט: **ללמוד את הנרטיב ההיסטורי של האחר, פלסטינים וישראלים** פרויקט משותף של: ד"ר סמי עדואן, פרופ' דן בראון, ד"ר עדנאן מוסלם, פרופ' אייל נווה, הוצ' פריים, מרץ 2003 בית ג'אללה.

¹³ יוסי יונה, יהודה שנהב, **רב-תרבותיות מהי?**, הוצאת בבל, 2005 עמוד 164.

כמו בעיית הביטחון. לדוגמא: קבוצת הפלסטינאים הישראלים (אזרחים ערבים תושבי מדינת ישראל) נמצאת במצב שבו עבודה, מלחמה היא אולי הפתרון הבעייתי ביותר.

הסיטואציה בה נמצא המיעוט הפלסטיני הישראלי היא של הפסד, בין אם היהודים "מנצחים" בקרב, ובין אם הפלסטינאים "מנצחים". הקבוצות האחרות הנתונות בסכסוך, יהודים-ישראלים, או פלסטינאים שחיים בשטחי הרשות, יכולות להימצא לעתים בצד "המפסיד", ולעתים בצד "המנצח". לדוגמא: כאשר פלסטינאי תושב הרשות ביצע פיגוע בגבולות מדינת ישראל, גם אזרחיה היהודים וגם אזרחיה הערבים נפגעים. אך האזרחים הערבים, שלא כמו האזרחים היהודים, נפגעים פעמיים – הם נפגעים פיזית מן הפיגוע, והם נחשדים לעתים בשיתוף פעולה והיחס כלפיהם נעשה עוי. במידה שצה"ל פועל בשטחי הרשות הפלסטינית, בני עמם נפגעים. (נכון שקיימת סיסמה ש"השלום טוב לכולם והמלחמה רעה לכולם", אולם לא תמיד סיסמה זו עומדת במבחן המציאות. לחלק מהקבוצות השלום נותן מענה למספר מועט של בעיות, ועבור אחרות הוא פותר מכלול בעיות רחב יותר).

יש חשיבות רבה לגילוי הנרטיב הסמוי, כדי להתמודד עם מקורות הסכסוך ועם פתרונותיו האפשריים. סיפור זה אינו מסופר בדרך כלל, ייתכן כי דווקא משום שהוא מגלם בתוכו את גרעין הסכסוך. הקבוצות החזקות באוכלוסייה מזינות את הסכסוך בנרטיבים מתנגשים, כיוון שפתרון הסכסוך מסכן את מיקומן החברתי, ואם הוא יפתר, מקומן החברתי עלול להשתנות לרעה. חשש זה, בין אם הוא מודע ובין אם לאו, מזין לעתים קרובות את הסכסוך, ומונע את פתרונו.

גם אם הנרטיב המוצג על ידי אחת מהקבוצות הוא נרטיב שוחר שלום, אין לכך משמעות רבה. הדבר החשוב להבנה הוא כי נרטיב זה מתנגש עם נרטיב שולל שלום, וההתנגשות בין השניים משמרת את הסכסוך, ומקבעת את מעמדן של הקבוצות. לדוגמא: הסכסוך הישראלי-פלסטיני משמר כיום את כוחן של האליטות של שתי החברות - אליטות של קבוצות גברים בחתך סוציו-אקונומי גבוה. מצב של שלום יכול, לדוגמא, להיטיב את מעמדן של הנשים ושל קבוצות מודרות אחרות.

ה"נרטיב פורץ הדרך" הוא נרטיב המאפשר ראייה חדשה של הסכסוך, ומבטא את צרכי שתי הקבוצות. משום שפתרון הבעיה לקבוצה זו הוא קריטי, יש חשיבות רבה גם להקשבה לנרטיב שלה, וגם לשיתופה בקבלת ההחלטות - בכל תהליך שלום שמתקיים.

קבוצות אפשריות מסוג זה בסכסוך הישראלי-פלסטיני:

- אזרחי מדינת ישראל מעדות המזרח, שפתרון הסכסוך יכול לשפר את מיקומן החברתי בצורה משמעותית. (לדוגמא: התרבות של היהודים יוצאי מדינות ערב תזכה ללגיטימציה רחבה, שנמנעת היום בגלל זיהוי תרבות זו עם "תרבות האויב").
- נשים יהודיות ופלסטיניות, שפתרון הסכסוך עשוי לאפשר להן נייחות חברתית רבה יותר מזו הקיימת ב"חברה במלחמה", כאשר המעמד והתפקידים החברתיים בה נקבעים בזכות קרבה למוקדי כוח בטחוניים.

הנרטיבים של כל אחת מהקבוצות אינם מסופרים, אך מכילים מצוקות שפתרון מחייב יחס חיובי ושוויוני לשתי הקבוצות המסוכסכות. ייתכן, אם כך, שחינוך לשלום צריך להתמקד

בנרטיבים פורצי הדרך, החושפים ומקדמים ראייה חדשה של מקורות הסכסוך ואולי, בזכות זאת, גם יביאו פתרונות חדשים.

פיתוח נרטיב דילמתי

חלק מהסכסוכים קיימים, כפי שראינו, בין קבוצות שאינן שוות בכוחן. במצב זה הדיאלוג הוא בעייתי, מאחר שהקבוצה החזקה מחזיקה בעמדת ה"אשמה", ואילו הקבוצה החלשה בעמדת ה"קורבן". יחסי גומלין אלה מקשים על כינון יחסים שוויוניים בין הקבוצות, וגורמים להן לעתים להתבצר בעמדות המקובלות של הסכסוך.

דרך אחת לפתרון בעיה זו היא לנסות וליצור סימטריה בין המצבים בהם נתונות הקבוצות, גם כאשר זו אינה רלוונטית למציאות. ואולם, יצירת סימטריה כזו עלולה לפגוע בקבוצה החלשה, וליצור אי אמון בתהליך. יש המתמודדים עם הבעיה על ידי שיקוף המציאות לצדדים, גם במחיר הנצחת תודעת ה"קורבן" וה"אשם".

הנרטיב הדילמתי מנסה להפגיש את הצדדים המסוכסכים עם שני סיפורים לפחות, כאשר באחד הם בעמדת קורבן, ובאחר בעמדת אשם. התנהלות מקבילה בין שני הסיפורים מחייבת את המשתתפים להבין את עמדת זולתם, בו זמנית, גם כשותפים וגם כאויבים. כך, למשל, במפגש בין ישראלים לפלסטינאים, בדיון הישראלי-פלסטיני יהיו הגברים הערבים בבחינת קורבן, ובדיון השני, על אי השוויון בין גברים לנשים, יהיו אותם גברים בחזקת "אשמים". המפגש הדואלי בין אשמה וקורבנות עשוי לפרק את התהליך האוטומטי, ולייצר דרך חדשה להתמודדות עם שני הסכסוכים.

ד. כיצד יש להתייחס לקונפליקט הקיים בהווה - לנהל אותו, לקבל או לפתור אותו?

דומה כי מענה לשאלה זו יחזיר אותנו להנחות היסוד על מהות השלום - האם יכול להתקיים מצב נעדר קונפליקטים או לא, והאם הוא רצוי? שאלה זו מפנה אותנו למידת האופטימיות או הפסימיות של הצדדים המסוכסכים, ומלמדת על מידת האפשרות הקיימת, בזמן נתון, להגיע לפתרון.

כאשר קיים סיכוי סביר להתמודד עם בעיות הסכסוך, ימליצו המגשרים והמחנכים לחפש פתרון. כאשר קיימת תחושה פסימית, הם ימליצו לנהל את הסכסוך כך שהנזקים ימוזערו ככל האפשר. עם זאת, קיים הכרח לשאול האם אין מדובר בנבואות המגשימות את עצמן. כשהצדדים מרפים מהניסיון למצוא פתרון, הם אכן לא ימצאו אותו. וכשיניחו הנחה הפוכה, ייתכן שהפתרון יימצא, וייתכן שלא.

ה. איזו אינטראקציה צריכה להתקיים בין המעורבים בסכסוך בשלבים השונים שלו? מי צריך לטפל בו ו/או לפתור אותו?

כאשר מדובר בסכסוכים בין פרטים, צריך לברר: האם יכול להתנהל משא ומתן ישיר בין הצדדים המסוכסכים, או שרק גורם מתווך יאפשר דיון מחדש בנושא. במצבים של סכסוכים בין קבוצות, יש לבדוק:

- התנהלות משא ומתן: האם יכול להתנהל מו"מ ישיר בין הצדדים, או האם נדרשת התערבות גורם חיצוני, שיפשר וינהל את המאבק ביניהם?
- על מי מוטלת אחריות הטיפול בסכסוך: האם על המנהיגות, או שמא על כל חברי הקבוצה?

השימוש בקולנוע תיעודי ככלי לחינוך לשלום

בקולנוע המתעד סכסוך בכלל, ובקולנוע המתעד את הסכסוך הישראלי-פלסטיני בפרט, ניתן להשתמש בדרכים רבות ושונות לחינוך לשלום. השימוש החינוכי בקולנוע התיעודי יכול להיעשות כחלק ממפגשים המתקיימים בין הקבוצות הנתונות בקונפליקט. במקרה זה, הקבוצות המסוכסכות צופות ביחד בסרטים במהלך מפגשים בלתי אמצעיים, אך הוא יכול להתקיים גם **במקום מפגש** בין קבוצות מסוכסכות. זאת, למשל, כשהמצב הפוליטי אינו מאפשר מפגש. במקרה מסוג זה, הצפייה ב"אחר", ה"אויב", היא מפגש מדומה עמו. חשוב כמובן לציין כי מפגש עם האחר דרך עולם הקולנוע שונה מאוד ממפגש ישיר עמו, היות שהוא מאפשר לצופים להתמודד עם מחשבותיהם על האחר, מבלי שתהיה לו האפשרות להגיב.

השימוש בקולנוע תיעודי במקום מפגש, יותר משהוא מאפשר מפגש, הוא מקדם את המודעות שלנו לעמדות של עצמנו ביחס אליו, ולמקורן. מאמר זה מתייחס בעיקר לשימוש בקולנוע התיעודי במקום מפגש.

הצפייה בקולנוע תיעודי "במקום מפגש" יכולה להתבסס על הנחות יסוד שונות בדבר מהות השלום.

בחלקו הראשון של המאמר ראינו כיצד ניתן לזהות את מושג השלום עם מצב הרמוני, כיצד ניתן לזהותו עם מצב בו סכסוכים מנוהלים בצורה מוסכמת, אך לא בהכרח שוויונית וצודקת - וכן כיצד הוא מנהל קונפליקטים בדרך שוויונית וצודקת. כל אחת מהדרכים מכוונת את המחנכים לשלום (ואת המתחנכים) לצפות בדרך שונה בסרטים תיעודיים על הסכסוך.

צפייה המבוססת על ההנחה ההרמונית תפנה את המתחנך לאותם קטעים בסרטי התעודה, המצביעים על פוטנציאל של התנהלות הרמונית בין הקבוצות בסכסוך. צפייה מסוג זה תפנה את המתחנכים לראות את הדמיון בין הפרטים והקבוצות המצויים בסכסוך.

צפייה המבוססת על הגישה הקונפליקטואלית של חינוך לשלום תסייע לצופים לאתר את נקודות הקונפליקט שהסרט מציג, ותפנה אותם לדרכים שבעזרתן מתמודדות הדמויות בסרט. צפייה זו תבקש להצביע על דרכים עדיפות להתנהלות עם הקונפליקט, לפי דעת הצופים, תוך שימת לב ומתן דגש לדרכים, ולא לפתרונות.

צפייה המבוססת על ההנחה כי השלום והצדק שלובים זה בזה, וכי הקונפליקטים בלתי נמנעים, תסייע לצופים לראות את העוולות שמזמן הסכסוך, ואת הדרכים להתמודד עמן. זאת, בתנאי שהמתחנכים ירכשו - עוד בטרם הצפייה - מיומנויות אתיות כמו צדק, זכויות, מוסר וכדומה. כמו כן, יכול המנחה לכוון את הצופה לראייה הביקורתית שגרסת הסרט מייצרת: האם ניתן מקום שווה לדמויות השונות? האם ניתן כבוד ראוי לתרבויות השונות, או לנרטיבים השונים, וכדומה.

צפייה בסרטי תעודה יכולה להתבסס על גישות שונות לגבי מודלים של סוגי המפגש הרצויים בחינוך לשלום (מודלים של סוגי המפגש הוצגו בעמודים קודמים).

הצפייה בסרט מדומה לקבוצת מגע: במידה שהצפייה בסרט התיעודי מדומה לקבוצת מגע, באמצעות המגע עם הטקסט הקולנועי, תתאפשר חוויה חדשה ושונה למפגש עם האחר. על פי תיאוריית המגע, די במפגש מסוג זה כדי לייצר את השינוי.

הצפייה מדומה לקבוצת מידע: כאשר הצפייה בסרט מדומה לקבוצת מידע, המנחה יכול לעזור למשתתפים להשתמש בסרט ככלי ללימוד "האחר". במקרה זה, יש לשאול את המשתתפים מה למדו על "האחר" מהסרט, ולבחון האם, כפי שטוענים התיאורטיקנים של גישת המידע, המידע שקיבלו מן הצפייה שינה את עמדותיהם ורגשותיהם. המנחה יכול לברר עם המשתתפים את מקור עמדתם הקודמת ביחס ל"אחר", את המידע שסיפק הסרט לצופיו, ואת תרומתו לשינוי עמדותיהם.

הצפייה מדומה לקבוצת קונפליקט: בצפייה מסוג זה, המנחה יבחן עם המשתתפים את תגובותיהם הרגשיות ביחס ל"אויב" המופיע לפנייהם על המרקע. הוא יבחן עמם את סוגי ההתנהלות של הדמויות בסרט עם מצב הקונפליקט, ועד כמה אלה מקדמים אותם ואת הקבוצה שמנגד.

כאשר הצפייה מדומה לקבוצת מפגש דילמתי: המנחה יכול לבחון עם המשתתפים האם וכיצד היו פועלים, לו היו נמצאים במקום הדמויות המופיעות בסרט. על המנחה לגרום למשתתפים להזדהות עם הנרטיבים הסותרים בסרט, ומתוך הזדהות זו, לבחון את מורכבות הסכסוך ואת החיוניות במציאת פתרון יצירתי. עליו ליצור הזדהות מחד, ולפרק אותה מאידך. למשל, אם הסרט מזמן הזדהות של הנשים בקבוצה עם הלאום אליו הן שייכות מחד, ועם הנשים האמהות מקבוצות הלאום השונות מאידך, עליו לעודד שני סוגי הזדהות אלו. מאחר שהם סותרים זה את זה, הנשים בקבוצה יוכלו לעמוד על מורכבות העמדות - הן בקבוצת הלאום שלהן, והן בקבוצתן המגדרית. מורכבות זו מהווה לעתים פתח לראייה חדשה של הסכסוך, ולחיפוש אחר פתרונות יצירתיים חדשים.

הצפייה בסרטים יכולה להתנהל מתוך עמדות שונות ביחס לסוגיית היחס לעבר ו/או להיסטוריה בפתרון סכסוכים.

צפייה בסרט על פי הגישה המצדדת בפרידה מן העבר: צפייה בסרט, על פי הגישה המצדדת בפרידה מן העבר, שואפת לאתר את הדמויות בסרט, אשר בתהליך פיוס, מבקשות להניח את העבר מאחור. גישה זו תבחן האם הן מופיעות בפני הצופים כמקדמות את התהליך, או מכשילות אותו. יש לברר עם המשתתפים האם ניתן להניח את העבר מאחור, ואם כן, באילו תנאים. חשוב להצביע בהקשר זה על הכלים התרבותיים והדתיים השונים המשמשים לתכלית זו, למשל ה"סולחה" כאמצעי להתמודדות עם סכסוכים, והטקסים היהודיים בראש השנה, המאפשרים להניח לאירועי העבר.

צפייה המבוססת על העמדה שקיים נרטיב נכון אחד: הצפייה בסרט, על פי עמדה הטוענת לקיום נרטיב אחד נכון, תפנה את המשתתפים לבחון האם הנרטיב המופיע בסרט הוא "שגוי" או "נכון", וכיצד היינו יכולים להבהיר למי שמאמין בו כי הוא שוגה. גישה זו

מכוונת לעתים את הצופים ליצירה של סרט חלופי, שיבטא תמונת עולם "נכונה" של הסכסוך.

צפייה המבוססת על העמדה שכל נרטיב לגיטימי: הצפייה, המבוססת על העמדה שכל נרטיב לגיטימי, תצביע על נרטיבים נוספים שניתן לאתר בסרט, ותכוון את המשתתפים לראות כיצד היכרות עם ריבוי נרטיבים אלה יכולה להעשיר את ראייתם, ולהגדיל את הסיכוי לדיאלוג בינם לבין הצד השני, לכשיתאפשר כזה. עמדה זו מחייבת את המחנך להכין את המשתתפים, רגשית ואינטלקטואלית, לקבלה של נרטיבים שונים.

צפייה המבוססת על העמדה של הנרטיב פורץ הדרך: צפייה, המבוססת על הנרטיב פורץ הדרך, תסייע למשתתפים להבין מהו הנרטיב הפורץ, ויחד עמם תאתר אותו בין הנרטיבים המופיעים על המרקע. במידה שהנרטיב הפורץ אינו מופיע בסרט, המנחה יבחן מדוע הוא אינו מופיע, ומה עשויה היתה להיות תרומתו לקידום תהליך הפיוס. יש לברר האם הנרטיב הפורץ היה משנה את עלילת הסרט. חיפוש אחר הנרטיב הפורץ הוא למעשה חיפוש אחר הסיפור של הקבוצה שכאשר צרכיה יקבלו מענה - יתקבל מענה רחב וחדש גם לקבוצות האחרות הנתונות בסכסוך.

צפייה המבוססת על הנרטיב הדילמתי: בצפייה, המבוססת על הנרטיב הדילמתי, יש להפנות את הצופים לעקוב אחר סיפורן של לפחות שתי דמויות בסרט, שעמן הם מזדהים. יש לבחון עמם את הסתירות ביניהן, ולבחון כיצד הצופים מתמודדים עמן. באופן זה, המשתתפים יאלצו להתמודד עם הסכסוכים המתקיימים בעולמם הפנימי, ולהכיר במורכבות הסכסוך. הם יכולים לנסות ולהציע פתרונות לסתירות אלה. בשלב מאוחר יותר, ניתן לבחון את הסתירות בין דמות אחת שעמה הזדהו, לבין דמויות אחרות עמן הזדהו משתתפים אחרים בחדר.

סיכום

בחלקו הראשון של המאמר עקבנו אחר ההגדרות השונות של מושג השלום: **השלום ההרמוני** - על פיו ניתן להשיג מצב נעדר קונפליקטים ורגשות עוינים ביחסים בין בני אדם. **השלום הקונפליקטואלי** - על פיו ניתן להגיע להסכמים לחיים משותפים ללא אלימות, אך אין הכרח, ואולי אף כדאי, להימנע מזיהוי הסכמים אלה עם כינון חברה הוגנת וצודקת, **והשלום ההוגן** - לפיו לא ניתן לקיים תהליכי פיוס ארוכי טווח, מבלי להקפיד על הוגנות וצדק, גם בתהליך הפיוס וגם בתוצאותיו.

ראינו כיצד גישות שונות למושג השלום מניבות תוצאות חינוכיות שונות: גישת השלום ההרמוני שואפת לבטל רגשות עוינים וליצור מצב הרמוני. גישת השלום הקונפליקטואלית מפתחת את היכולת לחיות עם תסכול ואשמה, וגישת השלום ההוגן מפתחת גישות אתיות ומיומנויות רגשיות להתמודדות עם הקונפליקטים.

סקרנו סוגיות המעסיקות מחנכים לשלום בהתמודדותם עם השאלה בדבר היחס הראוי לעבר ולהיסטוריה, בפתרון סכסוכים. כמו כן, למדנו על סוגי המפגש המוצעים בתחום החינוך לשלום, לקידום תהליכי פיוס בין קבוצות לאומיות, מגדריות, תרבותיות ואחרות, הנתונות בסכסוך.

בחלקו השני של המאמר, למדנו על תרומתו האפשרית של הקולנוע התיעודי לחינוך לשלום. ראינו כי צפייה בסרט תיעודי במקום מפגש יכולה להתבסס על הנחות יסוד שונות בדבר מהות השלום, והחינוך לשלום. כמו כן, צפייה זו יכולה להידמות לכל אחד מסוגי המפגש המומלצים על ידי מחנכים לשלום: קבוצת מגע, קבוצת מידע, קבוצת קונפליקט, ומפגש נרטיבי, שתוארו בחלקו הראשון של המאמר.

הצופים והסרט יכולים להיפגש כקבוצת מגע, כקבוצת מידע, כקבוצת קונפליקט, כקבוצת מפגש דילמתי, או כמפגש נרטיבי. מנחה המפגש הקולנועי יכול לבחור כיצד יפגיש בין הצופה לסרט, ובהתאם, לנסח את שאלות המפגש ולתכנן את מהלכו. הסרט התיעודי יכול להופיע כנרטיב של הבמאי, או כאוסף נרטיבים של הדמויות המופיעות בו. מנחה הצפייה יכול לאמץ יחס שונה לנרטיבים אלו, על פי עמדתו בדבר היחס הראוי לעבר ולהיסטוריה בפתרון סכסוכים. הוא יכול להמליץ על צפייה בנרטיבים המופיעים בסרטים, בכל אחת מהדרכים שפגשנו.

החוברת "נפגשים בקולנוע" מבוססת בעיקר על ההנחות הבאות:

- השלום והצדק שלובים זה בזה.
- תהליך שלום מחייב הכרה בכך שקיום קונפליקטים הוא עובדה שאינה ניתנת לשינוי.
- חינוך לשלום מחייב ראייה מורכבת של הסכסוך, ולפיכך מחייב שילוב של הראייה הדילמתית - כחלק מתהליך הצפייה.
- חינוך לשלום מחייב הכרה בנרטיבים שונים, לא רק כאמצעי להכרה ההדדית של הצדדים האחד את השני, אלא כחלק מפיתוח הראייה הדילמתית, ממנה יכירו המשתתפים בריבוי הנרטיבים של עצמם.
- ניתן להשתמש בסרטי התעודה גם כאמצעי להרחבת הידע על הסכסוך ועל ה"אחר", אך אין להסתפק במידע כאמצעי לשינוי עמדות, כפי שגורסים המצדדים בקיום קבוצות מידע. בתוכנית המוצעת, המשתתפים יחוו צפייה שתכלול את המרכיבים הבאים:
 - צפייה להרחבת הידע אודות האחר.
 - צפייה לאיתור העוולות שמביא הסכסוך.
 - צפייה להכרת הנרטיבים השונים של הסכסוך.
 - צפייה ליצירת דילמות, המבוססת על מפגש עם ריבוי הנרטיבים של המשתתפים בתוך עצמם.
 - צפייה לאיתור נרטיבים חבויים, שטרם זכו ללגיטימציה מספקת, בתוך קבוצות הקונפליקט.
- אנו מקווים כי ראייה רחבה זו של הקולנוע התיעודי תביא לשינוי עמדות לגבי הסכסוך, ותקדם את החינוך לשלום.

מקורות

- אונגר הנרי, **קולנוע ופילוסופיה**, הוצאת דביר, 1991 סדרת מה? דע!
בן ארי רחל, "בין פשוט למורכב", מאמר בתוך: **כל אדם, עיתון המדרשה לדמוקרטיה ולשלום ע"ש אמיל גרינצוויג**, גליון מס' 20, פברואר 1997, ע"מ 13.
- בר חביבה בר גל דוד, **לחיות עם הקונפליקט**, מחקרי מכון ירושלים לחקר ישראל, 1995, עמ' 158.
- בר-טל דניאל, בנינק גמה, "ההתפייסות כתוצאה וכתהליך", מאמר בתוך כתב העת: **פוליטיקה 2002**, גליון מס' 9, ע"מ 9-34.
- יסעור אברהם ו רענן צבי (עורכים), **השלום - דור דור דורשיו ודורסיו**, ספריית פועלים 1986 עמ' 41.
- "מפגשים - יהודים-ערבים", **כל אדם, עיתון המדרשה לדמוקרטיה ולשלום ע"ש אמיל גרינצוויג**, גליון מס' 20, פברואר 1997. בעיתון סדרת מאמרים העוסקים במפגש היהודי-ערבי, כולל מאמר המוקדש למפגש היהודי-ערבי בקולנוע הישראלי.
- מרושק-קלארמן אוקי, **חינוך לשלום בין שווים - ללא פשרה וללא ויתורים**, אדם, המדרשה לדמוקרטיה ולשלום, יוני 1995.
- סלומון גבי: "רשומון זה לא רק סרט", מאמר בתוך: כתב העת **פנים**, גליון 15 דצמבר 2000.
- ד"ר עדואן סמי, פרופ' בראון דן, ד"ר מוסלם עדנאן, פרופ' נווה אייל(פרויקט משותף), **ללמוד את הנרטיב ההיסטורי של האחר, פלסטינים וישראלים**, הוצאת פריים, מרץ 2003 בית ג'אללה.
- עמיחי יהודה, **שירים 1948-1962**, הוצאת שוקן, ירושלים-תל אביב, תשכ"ג, עמ' 183.
- פרמינגר, ע., **מסך קסם - כרונולוגיה של קולנוע ותחביר**, הוצאת האוניברסיטה הפתוחה, 1995.
- שוחט אלה, **הקולנוע הישראלי - היסטוריה ואידיאולוגיה**, הוצאת ברירות, 1991. (תורגם מאנגלית ע"י ענת גליקמן).