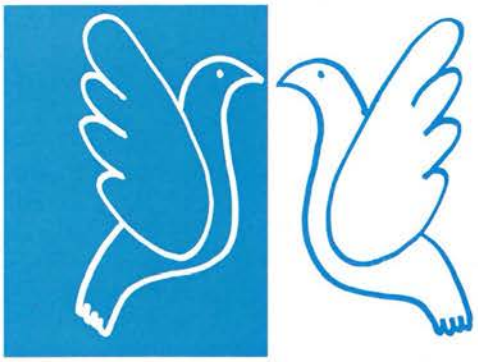
חינוך לשלום בין שווים



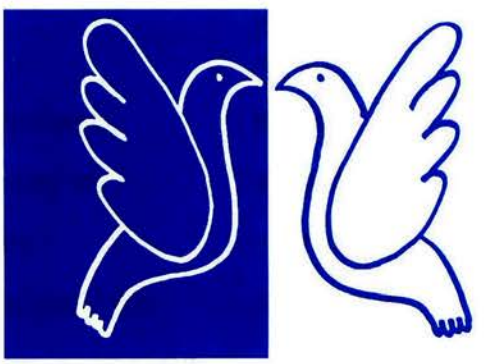
ללא פשרות וללא ויתורים

אוקי מרושק-קלארמן

אדם
המדרשה לדמוקרטיה ולשלום על-שם אמיל גרינצוויג

חינוך לשלום בין שווים
ללא פשרות וללא ויתורים

חינוך לשלום בין שווים
ללא פשרות וללא ויתורים



אוקי מרושק-קלארמן

אדם
המדרשה לדמוקרטיה ולשלום על-שם אמיל גרינצוויג

ירושלים, סיון תשנ"ה
יוני 1995

חינוך לשלום בין שווים
ללא פשרות וללא ויתורים

כתבה וערכה – אוקי מרושק־קלארמן

השתתפו בכתיבת ההפעלות: יורם שכטר
גיא בן־שחר
ניבי שנער
דפנה גולדנברג
תמר גריידינגר

עריכה לשונית: מתי מטלון

עיצוב העטיפה: נעמה גולומב

הפקה: יולנדה גרינהוט

עיצוב והוצאה לאור: סטודיו קו־גרף

אפריל 1995

בהוצאת מדרשת אדם

כל הזכויות שמורות ©
לאדם – המדרשה לדמוקרטיה ולשלום על־שם אמיל גרינצווייג
יער ירושלים, ת״ד 3353, ירושלים 91033
טל׳: 5-4-752933-02
פקס: 752932-02

תודות

תודתי נתונה לפרופ׳ ג״י רוטמן על הרשות, שנתן לנו להשתמש בכתביו בספר זה ועל ההשתלמות, שהעביר לחברי מדרשת אדם כדי להבהיר את רעיונותיו, לד״ר אליהו גולדרט על שהתיר לנו להשתמש בקטעים מספרו, ולד״ר אלכס קלארמן שהכניס אותנו בסוד רעיונותיו של ד״ר גולדרט.

עוד אני מודה לצוות המנחים והרכזים במדרשת אדם, שהעירו הערות חשובות, ולעורכת מתי מטלון, שנעשתה בתהליך העבודה שותפה פעילה לחשיבה ולניסוח הרעיונות.

ואחרונים, חביבים ביותר, ברצוני להודות ליואבי, לשאולי, לדן ולאורי, שהמריבות והפיוסים ביניהם שימשו לי השראה.

אוקי מרושק־קלארמן

The publication of this book was made possible by the generous support of the
Nathan Cummings Foundation
and the
Middle East Peace Fund of the Tides Foundation

תוכן העניינים

הקדמה 9

מבוא תיאורטי

שער ראשון: חינוך לשלום — הדרך למימוש הזכות השווה לחירות של הצדדים בסכסוך ללא פשרה וללא ויתורים 13

I. האפשרות למימוש מרבי של רצונות כל הצדדים והשפעתה על ההכרה בזכות השווה לחירות 16
II. ההנחות הרווחות שביסוד החינוך לשלום — בעייתיות והצעות חלופיות 18
III. התהליך החינוכי לפתרון שוויוני של סכסוכים 21

שער שני: ארבע שיטות לפתרון סכסוכים 33

שיטה ראשונה: השיטה הבסיסית לפתרון סכסוכים של מדרשת אדם 35

שיטה שנייה: התיאוריה לפתרון סכסוכים של פרופ׳ ג׳יי רוטמן 38

I. על שיטתו של רוטמן ועל האפשרות ליישום חלקי של המלצותיה 38
II. ״מדריך שימושי — מסכסוך לשותפות: עבודת הכנה לקראת פתרון־בעיות ומשא־ומתן״ מאת פרופ׳ ג׳יי רוטמן 40
III. התיאוריה של רוטמן והתהליך החינוכי לפתרון שוויוני של סכסוכים — נקודות מחלוקת ואפשרויות ליישום משולב 49

שיטה שלישית: התיאוריה לפתרון סכסוכים של ד״ר אליהו גולדרט 52

I. הצגת השיטה 52
II. פתרון סכסוך — מתוך ספרו של גולדרט ״זה לא מזל״ 54
III. התיאוריה של גולדרט והתהליך החינוכי לפתרון שוויוני של סכסוכים — בעייתיות, הצעות לשינוי והדגמה של יישום משולב 59

שיטה רביעית: תיאוריית הג'ודו לפתרון סכסוכים 66
I. האגדה והתורה 66
II. הליכה בכיוון התהליך הרגשי של הצד שמנגד – פישר, אורי ופטון 67
III. קבלה לוגית־מושגית של מושגי היסוד של הצד שמנגד – ואצלאוויק, ויקלנד ופיש 68

תכנית יישומית

שער שלישי: שלוש תכניות לחינוך לשלום 73

הקדמה 75

תכנית ראשונה: *אין לפתור סכסוך!* תכנית יסוד לחינוך לשלום 77
הצגת התכנית 77
הפעלה ראשונה: השלום שלי 78
הפעלה שנייה: ההכרה בזכות השווה לחירות של כל אדם וכל עם 80
הפעלה שלישית: לפרק תפוז – תרגיל בפתרון סכסוכים 82
הפעלה רביעית: משחק הכיסאות – תרגיל בפתרון סכסוכים 83
הפעלה חמישית: צעירה או זקנה? – תרגיל בפתרון סכסוכים 84
הפעלה שישית: שניים בקופסה – תרגיל בפתרון סכסוכים 86

תכנית שנייה: *זכויות וחובות של מורים ותלמידים – מפתח לחינוך לשלום*, תכנית חינוך לשלום בין כותלי בית־הספר 88
הצגת התכנית 88
מאמר: זכויות וחובות של מורים ותלמידים – מפתח לחינוך לשלום 89
פתרון סכסוך: התנגשות זכויות בבית־הספר 91
הפעלה: זכותי – זכותך 99
סיכום 100

תכנית שלישית: *חשיבה מחודשת על הסכסוך היהודי־ערבי*, תכנית חינוך לשלום בין יהודים לערבים 101
הצגת התכנית 101
הפעלה ראשונה: "להיות עם חופשי בארצנו" 102
הפעלה שנייה: למי יהיו זכויות? 105
הפעלה שלישית: תנאים לשלום 106
הפעלה רביעית: רוצה ולא רוצה בפתרון הזה 108

הפעלה חמישית: לפרק תפוז ובעיית המים — תרגיל בפתרון סכסוכים 110
הפעלה שישית: משחק הכיסאות ושאלת הזכות על הארץ — תרגיל בפתרון סכסוכים 111
הפעלה שביעית: שני חברים בקופסה ושני עמים בארץ — תרגיל בפתרון סכסוכים 112
הפעלה שמינית: יש לי פתרון לסכסוך היהודי־ערבי 112

נספח להפעלה שמינית: **ירושלים עיר במחלוקת — דגם לפתרון סכסוך** 113
עתידה של ירושלים — אריה (לובה) אליאב 113
ירושלים — סרי נוסייבה ומרק א' הלר 115
עתידה של ירושלים — יעקב חזן 120
על עמדתו של פרופ' ואליד ח'אלידי — מנחם קליין 125
מכתב הנשיא סאדאת לנשיא קרטר 127

ביבליוגרפיה 128

הקדמה

שלום, על־פי תפיסתנו, הוא מצב של קיום שבו פתרון של 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 תחושות של קיפוח, והוא מכיל בתוכו את ניצני הסכסוך הבא.

ואולם ההכרה העקרונית בזכות השווה לחירות לבדה לא די בה כדי לקדם את השלום. אל ההכרה הזאת צריכות להתלוות הנכונות, ובעיקר היכולת, לממש מימוש מרבי את זכויות הכול, כאשר הללו מתנגשות תדיר אלה באלה. לשם כך נחוצים כלים, שיימצו את הדרכים לפתרון סכסוכים ללא פשרות קודם שעוברים לחיפוש אחר הגבלות מקדמות חירות. התחושה שאי אפשר להתמודד עם מצבים של התנגשות בין זכויות אלא במחיר של פגיעה, אם בזכויותינו אנו, אם בזכויות הזולת ואם בזכויות הכול (בדרך הוויתור והפשרה), סופה שהיא מביאה לזניחת ההכרה בזכות השווה לחירות ולפנייה לדרך האלימות.

ספר זה עוסק בחינוך לשלום. מטרתו — לקדם את ההכרה בזכויותיהם השוות של כל אדם ושל כל עם, ולפתח גישה המכוונת יחידים וקבוצות במצבי קונפליקט לחפש אחר פתרון, שיאפשר לכל הצדדים לממש את רצונותיהם מימוש מרבי ולהשיג את מטרותיהם השגה מרבית.

השאיפה למימוש מרבי של הרצונות והזכויות של כל הגורמים המעורבים בסכסוך מחייבת אימוץ של הליך מחשבתי, שתחילתו בחיפוש פתרון ללא פשרה וללא ויתורים, המשכו בחיפוש אחר ויתור מינימלי וסופו בפשרה. הליך חשיבה זה מכונה "שפת השלום והדמוקרטיה".[1]

התכנית החינוכית המוצעת כאן משלבת שיטות לפתרון סכסוכים, שפותחו בארצות שונות, בתוך תהליך חינוכי כולל לפתרון שוויוני של סכסוכים, המבוסס על הגישה החינוכית ועל שיטות העבודה של מדרשת אדם[1]. ייחודו של השילוב הזה בצירוף שהוא מצרף טכניקות של פתרון סכסוכים, שאינן בהכרח מחויבות לעמדה ערכית ברורה, עם עמדה חינוכית ערכית, המחייבת את ההכרה בזכויות השוות של הכול.

אשר לשימושיה, התכנית יכולה לסייע למורים ולמחנכים הן בפתרון סכסוכים בין־אישיים, הן בטיפול בסכסוכים פנים־קבוצתיים ופנים־מוסדיים, והן בעיסוק בסכסוכים פוליטיים בתוך

---

1 על "שפת השלום והדמוקרטיה" ועל הגישה החינוכית של מדרשת אדם אפשר לקרוא בחוברת **התהליך החינוכי בסדנאות מדרשת אדם** (מרושק־קלארמן, 1993).

מדינת ישראל ובין מדינת ישראל לשכנותיה. במסגרתה יתוודעו המתחנכים אל שיטות ודרכים להתמודדות עם סכסוכים ויתרגלו אותן על סכסוכים לסוגיהם אלה.

תכנים ומבנה

מבחינת תכניו הספר מתחלק למבוא תיאורטי ולתכנית יישומית:

המבוא התיאורטי – שער ראשון ושני

המבוא הזה בא להציג את הגישה החינוכית של מדרשת אדם בנושא החינוך לשלום, והוא מורכב משני שערים:

השער הראשון מציג בהרחבה את הרציונל האידאולוגי והפרגמטי של הגישה ומציע תהליך חינוכי בן שבעה שלבים לפתרון שוויוני של סכסוכים.

השער השני מציג ארבע שיטות לפתרון סכסוכים:

- השיטה הבסיסית בפיתוח מדרשת אדם
- תורתו של פרופ' ג'יי רוטמן
- תורתו של ד"ר אליהו גולדרט
- תורת הג'ודו

ארבע השיטות נועדו לספק כלים למעבר ממצבים של התנגשות בין רצונות וזכויות למצבים נעדרי התנגשות. את המעבר הזה אמור כל צד בסכסוך לנסות וליישם במסגרת המאמץ למציאת פתרונות, שאינם תלויים בהכרח בצד שמנגד. ההתנסות ביצירה עצמאית של פתרונות מכינה את הצדדים בסכסוך למפגש משותף.[2]

התכנית היישומית – שער שלישי

בצד היישומי מוצעת תכנית, או שיטה חינוכית, המורכבת משלוש תכניות בת. ואלה תכניות הבת:

- תכנית יסוד לחינוך לשלום – שבמסגרת ההפעלות שבה יתורגלו השיטות השונות לפתרון סכסוכים

---

2 להבהרת מיקומן של ארבע השיטות לפתרון סכסוכים בתהליך החינוכי לפתרון שוויוני של סכסוכים ראה תרשים בעמ' 12.

- תכנית חינוך לשלום בין כותלי בית־הספר – שמיישמת את השיטות לפתרון סכסוכים לעניינם של סכסוכים בין מורים לתלמידים ובין תלמידים לבין עצמם
- תכנית חינוך לשלום בין יהודים לערבים – שמיישמת את השיטות האמורות לעניין הסכסוך היהודי־ערבי

כל אחת משלוש התכניות המפורטות למעלה כוללת הנחיות קריאה והפעלות לביסוס ההכרה בזכות השווה לחירות ולתרגול ארבע השיטות לפתרון סכסוכים שהוצגו במבוא התיאורטי. בידי המשתמשים הבחירה אם להשתמש בתכנית האם הכוללת או באחת, או יותר, מתכניות הבת המרכיבות אותה – הכול לפי הצרכים והנסיבות.

למי שמעוניינים להשתמש בתכנית היישומית אנו ממליצים להחליט תחילה איזו מבין שלוש התכניות החינוכיות המרכיבות הם מעוניינים ליישם, אחר־כך לפנות לקריאת שני שערי המבוא, ולסיום לעיין בפרק המציג את התכנית שבה בחרו. נציין שההפעלות של תכנית היסוד לחינוך לשלום, רובן ככולן, יכולות לשמש גם את הבוחרים בשתי התכניות האחרות, וכדאי לעיין גם בהן.

אנו מקווים שציבור המשתלמים והמשתלמות במערכת החינוך ומחוצה לה ימצאו עניין בתכנית החינוכית המוצעת, ויראו בה דרך מועילה לחינוך לשלום.

התהליך החינוכי של מדרשת אדם 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

3. יצירת מוטיווציה לפתרון הסכסוך הנדון בדרך שוויונית

4. מציאת פתרונות לסכסוך באורח עצמאי ולא תלוי בצד שמנגד – מעקב אחרי שלבי **"שפת השלום והדמוקרטיה"** ובירור השאלות שהם מציגים:

א. מהן הזכויות הנפגעות בקונפליקט הנדון?

ב. האם הסתירה שביניהן אמיתית או מדומה?

ג. אם הסתירה אמיתית, האם אפשר לשנות את המצב למצב נעדר סתירה?

הניסיון לשינוי המצב ייעשה באמצעות יישום ארבע השיטות לפתרון סכסוכים:

ארבע השיטות לפתרון סכסוכים

- השיטה הבסיסית של מדרשת אדם
- השיטה של רוטמן
- השיטה של גולדרט
- שיטת הגידו

ד. אם אי אפשר לעבור למצב נעדר סתירה – האם אפשר להגביל את הכול הגבלה שווה ולממש את זכויות הכול מימוש אופטימלי?

ה. אם אי אפשר להגביל הגבלה שווה, האם אפשר לקיים הכרעת רוב בנושא, או לקבל החלטה פה אחד?

5. בדיקת הוגנות הפתרונות

6. יצירת מפגש ודיאלוג עם הצד שמנגד לשם בחינה משותפת של הפתרונות ולשם שיפורם

7. בהיעדר אפשרות לקיים דיאלוג – בניית הדמיה של דיאלוג

שער ראשון:

חינוך לשלום
הדרך למימוש זכותם השווה לחירות
של הצדדים בסכסוך
ללא פשרות וללא ויתורים

חינוך לשלום — הדרך למימוש זכותם השווה לחירות של הצדדים בסכסוך ללא פשרות וללא ויתורים

מצבי שלום נבדלים ממצבים של עוינות ומלחמה לא בהיותם נעדרי סכסוכים אלא בדרך ההתמודדות של הצדדים עם הסכסוכים הפורצים ביניהם, ובסופו של דבר גם בתדירותם של הסכסוכים האלה. בעתות שלום אמורים הצדדים ליישב סכסוכים בדרכים לא־אלימות ומתוך הכרה הדדית בזכותו השווה לחירות של הצד שמנגד. הם אמורים להתחשב בהיות הפרט או הקבוצה או העם שמולם זכאים, כמוהם, לחירותם, לעצמאותם, לביטחונם, לכלכלתם ולשאר זכויותיהם.[3] ההתחשבות בזכויות השוות של הצדדים שוללת את כשרותם, ואף את נחיצותם, של האלימות ושל הדיכוי כאמצעים לפתרון מחלוקות וסכסוכים. ויתרה מזו — פתרון של סכסוך, שאיננו מביא בחשבון את זכויותיהם השוות של הצדדים, אינו אלא סם הרגעה זמני. במוקדם או במאוחר יקום הצד המקופח ויעמוד על זכויותיו.

ההכרה בזכות השווה של הכול לחירות היא, אפוא, אבן יסוד בהתמודדות עם סכסוכים בדרכי שלום ובחינוך לשלום. ואולם כדי שההכרה הזאת אכן תשמש את מטרת השלום היא איננה יכולה להישאר בגדר הכרה תיאורטית־עקרונית. עליה להסתייע בדרכי התמודדות עם מצבי ההתנגשות בין זכויות, שמציאות החיים בצוותא מזמנת על כל צעד ושעל.

הכרה בזכות השווה לחירות, שאינה נושאת עמה את הנכונות ואת היכולת למימוש בפועל של זכויות, מתרוקנת עד מהרה מתוכנה, והמוטיווציה להמשיך ולהחזיק בה הולכת ופוחתת. התחושה שאי אפשר להתמודד עם מצבים של התנגשות בין זכויות אלא במחיר של פגיעה, אם בזכויותינו אנו, אם בזכויות הזולת ואם בזכויות הכול (בדרך הוויתור והפשרה), סופה שהיא מביאה לזניחת ההכרה בזכות השווה לחירות ולפנייה לדרך האלימות.

חינוך לשלום צריך, לכן, להדגיש למתחנכים את עצם החשיבות של ההכרה בזכות השווה לחירות ולתת בידיהם כלים להתמודד עם מצבים של סתירה בין זכויות מתוך פגיעה מינימלית במימושן. עליו להקנות הליך הכולל: איתור של הרצונות והזכויות הנפגעים, ניסיון מאומץ לביטול מצב

---

3 בספרות המקצועית, העוסקת בחינוך לשלום, יש כמה הגדרות למושג השלום, ובהן הגדרות צרות, הרואות בשלום מצב של אי־לוחמה והגדרות רחבות המתארות אותו כמצב של היעדר דיכוי. באלה וגם באלה אין מדובר בהיעדר קונפליקטים אלא במצבים, שבהם סכסוכים נפתרים ללא אלימות ומתוך הכרה בזכויות הצדדים.

ההתנגשות ביניהם, וכאמצעי אחרון – נקיטה בפשרות ובוויתורים המגבילים את החירות הגבלה שוויונית ככל האפשר. הפנייה אל דרך הגבלת החירות תבוא לאחר שכל המאמצים לממש את הרצונות ואת הזכויות המעורבים מימוש מלא עלו בתוהו. בראש ובראשונה על החינוך לשלום להתמקד בהקניית אותם כלים המבטלים כליל את הניגוד בין הרצונות ובין הזכויות ומאפשרים את פתרון הסכסוך בלא כל פשרה, ולהבהיר את החשיבות הנודעת למיצוי השימוש בהם.[4]

I האפשרות למימוש מרבי של רצונות כל הצדדים והשפעתה על ההכרה בזכות השווה לחירות

היעדר ההכרה בשוויון זכויות ואי־היכולת להגיע למימוש מרבי של רצונות ומטרות של פרטים גורמים לסכסוכים בדרגות שונות של אלימות – אלימות פיזית ישירה במקרה של שלילת קיומו של הזולת, ושימוש בסוגי דיכוי שונים במקרה של הפניית רוב המשאבים לצד אחד.

ההכרה בזכויות השוות של כל אדם ושל כל עם קשורה לתחושה בדבר האפשרות למימוש מרבי של רצונות הצדדים ובדבר הימצאות הכלים הדרושים בהישג יד. אנו שוללים את ההכרה בזכויות השוות של האחר, כאשר אנו חוששים שההכרה הזאת תמנע אותנו מלהשיג את מטרותינו. ולעומת זאת, כאשר אין אנו חוששים, שמא יפריע לנו הזולת בהשגת המטרות שהצבנו לעצמנו, גדלה היכולת שלנו לראות אותו כשווה לנו ולהכיר בזכויותיו.

אלימות ותוקפנות קשורות על־פי־רוב לתחושה, שאי אפשר לספק את רצונותיהם ואת צורכיהם של כל הצדדים. לעתים תחושה זו היא אכן מוצדקת. ואולם פעמים רבות היא שגויה ונובעת מהיעדר כלים מתאימים למעבר למצבים אחרים, שבהם אפשר לממש את הרצונות השונים. התחושות השגויות יוצרות מעגל של סכסוך: התחושה שאין אפשרות לספק את רצונות כל הצדדים משמשת צידוק להפעלת מנגנונים לדיכוי הזולת ולשלילת זכויותיו, ומנגנוני הדיכוי האלה בתורם יוצרים מציאות, שמחזקת ומצדיקה את אותה תחושה ראשונית, בדבר היעדר האפשרות לספק את רצונות הכול.

בשל התחושה האמורה נוטים המתחנכים לשלום לראות רק שתי אלטרנטיוות של קיום משותף: או שאני מקבל זכויות והזולת איננו מקבל, או שהזולת מקבל זכויות ואני איננו מקבל. מכיוון שבעיניהם האפשרות של מתן זכויות לכול שוללת בהכרח את סיפוק זכויותיהם שלהם, הם תופסים את ההכרה בשוויון הזכויות (ובמידה רבה של צדק, אם אין מערערים על ההנחה המוקדמת) כעמדה לא־רציונלית. אם, לעומת זאת, יראו אפשרות לקיום מצבים, שבהם ההכרה

---

4 נציין שבשלב זה של הדברים, כשהחינוך לתהליך כזה של פתרון סכסוכים רחוק מלהיות נחלת הכלל, פעמים רבות תימצא ההתמודדות עם סכסוך חופפת בזמן לתהליך החינוכי. מכיוון שכך, יכונו כאן בכינוי 'מתחנכים', הן מי ששרויים, לפי שעה, בתהליך החינוכי בלבד והן אלה שמתנסים בתהליך הזה בתוך כדי יישום הצעדים המומלצים לפתרון סכסוך, שבו הם מעורבים.

בזכויות הזולת איננה עומדת בסתירה להכרה בזכויותיהם שלהם, הם יוכלו להכיר בהגיונה של קבלת העיקרון ובחשיבותה.

חשוב לציין, שהן אלה התומכים בוויתור ובפשרה והן אלה התומכים בדיכוי, כאמצעים להשגת שלום, מבססים את עמדתם על אותה הנחת יסוד. ההנחה היא שאין אפשרות ליצור מצב חדש, שבו יתבטל הניגוד בין רצונות הצדדים. אם משנים את הנחת היסוד הזאת ומקבלים, שאפשר לשנות את המצב ולבטל את הניגוד האמור, אין הכרח לקבל אף לא אחד מן הפתרונות הדחוקים הללו.

הנחת היסוד, שאין אפשרות ליצור מצב חדש שיבטל את הניגוד בין הרצונות, גורמת שגם העקרונות הדמוקרטיים נתפסים פעמים רבות כמניפולציה כוחנית. ההיגיון הדמוקרטי אומר, כי בשעה של ניגוד ממשי בין רצון הרוב לרצון המיעוט הרוב צריך להכריע, כדי שהפגיעה בחירות תהיה מינימלית.

הכרעת הרוב שמורה רק לאותם מצבים, שבהם אכן יש סתירה בין רצון הרוב לרצון המיעוט. ואולם אם מספר המצבים שבהם הסתירה מתקיימת רב מזה שבהם אינה מתקיימת, נמצא, למעשה, שזכויות המיעוט מקופחות כמעט דרך קבע, והן מקופחות אף־על־פי שכל הצדדים במערכת מקבלים עליהם את עקרון הזכות השווה לחירות.[5]

המצב הזה של קיפוח עקבי ומתמשך בתוך מערכת דמוקרטית גורם להתפתחות ניכור בקרב מיעוטים לאומיים, ובקרב מיעוטים בכלל. בני המיעוטים חשים, שזכויותיהם נשללות מהם בשם העיקרון הדמוקרטי: את רוב ההחלטות מקבל רוב הציבור בדרך המשרתת את האינטרסים של אותו הרוב בלבד. יתר על כן, חברי הרוב חוששים שאם יעניקו זכויות למיעוט יישללו זכויותיהם שלהם, ושלילת זכויות המיעוט נראית בעיניהם סבירה והוגנת. התוצאה היא מוטיווציה הולכת וקטנה של המיעוט לקבל את הכרעות הרוב. הדרך להתמודד עם התופעה הזאת של שלילת זכויות בשם העיקרון הדמוקרטי היא חיפוש אחר פתרון לניגוד בין הרצונות, ששימש צידוק לקבלת החלטות בדרך של הכרעת רוב, חיפוש שיהיה תחליף להגנה על השיטה ולמציאת הצדקות להגבלת המיעוט.

המעגל (של תחושה — שיוצרת מציאות — שחוזרת ומחזקת את התחושה) ייפרץ, אם יימצאו הכלים למעבר ממצב שבו אי אפשר לממש את רצונות הכול למצב שבו קיימת אפשרות כזו. **ההכרה בזכות השווה לחירות, שאליה מצטרפות התחושה והידיעה, שאפשר לשנות מצבים שבהם רצונות אינם עולים בקנה אחד, ולעשות אותם למצבים של רצונות שמתיישבים זה עם**

---

5 לעניין הבעייתיות של הכרעת הרוב אפשר לעיין בספרים **בצוותא: מדריך להוראת הדמוקרטיה** (מרושק, 1988), עמ' 26־27, **ואין קצת דמוקרטיה** (מרושק־קלארמן, 1991), עמ' 15־16.

זה – היא המפתח לחינוך לשלום. נציין שאת תחושת היכולת לשנות מצבים צריך, כמובן, להתאים למצב הריאלי.

II ההנחות הרווחות שביסוד החינוך לשלום – בעייתיות והצעות חלופיות

רוב גישות החינוך לשלום מתבססות על ההנחה, שפעולת החינוך צריכה, ראשית חכמה, לשנות את יחסנו אל הצד שמנגד, כדי שנוכל לקיים איתו דיאלוג ולהגיע לפשרה בדרך של משא־ומתן. מקצת הגישות מתנות את החינוך לשלום ביחסו של הצד הזה אלינו. אלה טוענות שאין טעם להתאמץ ולחנך לשלום, אם מי שעומדים מולנו אינם רוצים בשלום ואינם משנים את יחסם כלפינו, והן אף מזהירות שבמצב של התעקשות על עוינות – מצב שמזמן מלחמה – החינוך לשלום עלול לצמצם את המוטיווציה של המתחנכים לשאת בעולה.

הן הגישות, הדוגלות בשינוי היחס אל הצד שמנגד, והן אלה הדורשות, שיקדים הוא וישנה את יחסו – לוקות, לדעתנו, בהצבת הצד הזה במוקד ההתייחסות החינוכית. על־פי גישתנו, קודם כול אמור החינוך לשלום לשנות את יחסנו שלנו לעצמנו, והשינוי הזה הוא שיוביל לשינוי יחסו של הזולת אלינו ולשינוי יחסנו אנו אליו. **אנו צריכים לראות עצמנו מסוגלים לשנות את מצבי הסתירה בין הרצונות, שבהם אנו נתונים, ולעשותם למצבים נעדרי סתירה**.

שלוש הנחות עומדות ביסוד החינוך הרווח לשלום, ואלה הן: צריך לשנות את היחס אל הצד שמנגד, הדיאלוג הוא תנאי הכרחי, ומן הנמנע שלא לוותר ולהתפשר. נבחן כאן את שלוש ההנחות האלה, ומתוך הצבעה על הסייגים שיש לשים להן נגבש תפיסה ודרך פעולה חלופיות.

1. התביעה החינוכית לשינוי היחס אל הצד שמנגד כתנאי לעשיית שלום

במאמרו "שינוי אמונות חברתיות בישראל: מקונפליקט לשלום"[6] טוען פרופ' דניאל בר־טל, שיש אמונות שקיומן מונע את השלום, וכדי לשנותן צריך לשנות את המציאות – כלומר לעשות שלום. אם אכן עשיית השלום מחייבת שינוי אמונות, ואלה משתנות רק בתוך כדי מצב של שלום, אזי אנו נמצאים במעגל סגור, שאין ממנו מוצא. הטעות, המונחת ביסוד הטענה הזאת, איננה בהנחה שהתנאים קובעים את התודעה, וזו מצדה יוצרת אמונות המעכבות את השלום, אלא בתפיסת התנאים לשלום כתלויים בזולת – אם בעמדתנו כלפיו ואם בעמדתו כלפינו.

לגישתנו אנו – וזו הטענה העומדת בבסיס ההדברים שכאן – אפשר לעשות שלום, גם אם בשלבים הראשונים אין מתקיים דיאלוג. זה יכול להידחות לשלב מאוחר יותר, שאז יהיה קיומו

---

6 המאמר התפרסם בגיליון 14 של **כל אדם** "חינוך בדרך לשלום" (בר־טל, 1994), בעמ' 6־7 ו־13.

בבחינת הכרח. בשלב הראשון לתהליך השלום אפשר להתמקד במציאת פתרונות לבעיותינו, כלומר בפירוק הסתירה שבין רצונותינו לרצונות הצד שמנגד, אחת היא מהן עמדותיו של הצד הזה. לשם כך אין צורך בקשר ישיר עם הצד האחר, ועם זאת, אם יתברר שאין מדובר בסתירה הכרחית, ייתכן שמי שעומדים מולנו יחדלו להיות 'אויבים' בעינינו עוד קודם לשלב המשא־ומתן.

מה שנדרש בשלב הראשון של החינוך לשלום איננו, אם כן, שינוי הסטראוטיפים והדעות הקדומות שלנו כלפי הצד שמנגד אלא שינוי היחס שלנו, המתחנכים, אל עצמנו. המתחנך צריך ללמוד לתפוס את עצמו, כמי שמסוגל ליצור פתרונות להשגת מטרותיו בדרכים רבות ומגוונות, שחלקן אינן תלויות במי שנחשב בעיניו אויב. כאשר יימצאו פתרונות, שאינם תלויים בשינוי היחס אל הצד שמנגד, יחדל הצד הזה להיות בגדר איום, וממילא ישתנו גם העמדות כלפיו.

להמחשת העניין ניעזר בדוגמה שלא מן התחום הפוליטי: אחד התלמידים מפריע למורה דרך קבע. המורה בכעסו מעניש אותו. התלמיד נפגע וממשיך להפריע, וכך נוצר מעגל של סכסוך. בדיקת ההתרחשות תעלה, שהמורה מצפה מן תלמיד שישמור על השקט, ואילו התלמיד מצדו מצפה מן המורה שיעניין אותו בזמן השיעור. מכיוון שהמורה אינו מצליח לעניין את התלמיד בשיעור, מתחיל זה להפריע, ונפתח סכסוך.

אם נבקש את התלמיד שיפסיק להפריע בלי לעורר בו עניין בשיעור, נעלה חרס בידנו. ומצד שני, אם נבקש מן המורה שלא להעניש את התלמיד, הוא ייקלע לסכסוך פנימי: איך יוכל לנהוג סלחנות בתלמיד המפר כללים סבירים, ואיך יוכל להניח לו להפריע לתלמידים האחרים? לעומת אלה, אם נבהיר לתלמיד, שיש בידו האפשרות לעניין את עצמו בזמן השיעור, ייתכן שנצליח לפרוץ את המעגל.

ההתמקדות בשינוי היחס של המתחנך אל עצמו היא כשלעצמה בבחינת טיפול בגורמים להיווצרותם של סטראוטיפים ושל דעות קדומות. אלה מקורם בפחד ובחרדה מפני הזולת, בהרגשה שהזולת מאיים על הקיום או מונע השגת מטרות. הסרת תחושת האיום תצמצם את הצורך בטיפול בסטראוטיפים, ולא מן הנמנע שטיפול כזה לא יהיה נחוץ כלל.

אספקט חשוב נוסף, שיש להדגישו, הוא עצם היות הסטראוטיפים שלנו לגבי הזולת נגזרים פעמים רבות מן הסטראוטיפים שיש לנו לגבי עצמנו. שינוי התפיסה העצמית שלנו יועיל, אפוא, גם לשינוי תפיסתנו את הזולת. **אל לנו, אם כן, לחכות לשלום שיבטל סטראוטיפים ויאפשר בדרך האבסורד את קיום עצמו, מוטב שנשקוד ונשפר את כושרנו לפתור סכסוכים ואת האמון שאנו רוחשים לעצמנו בתחום הזה.**

הדרך החינוכית של שינוי התפיסה העצמית עוזרת לנו בשינוי עוד עמדה, שבה דן פרופ' בר־טל במאמרו, הנזכר למעלה, והיא — עמדת הקרבן.[7] הכוונה — לנטייה של כל צד בסכסוך לראות

---

7 שם, עמ' 6.

עצמו לעתים כ'קרבן', כמי שהדברים נעשים לו, ואינם נתונים להשפעתו, ולפיכך גם אינם מצויים תחת אחריותו (אל הנטייה הזאת מתלווה גם הנטייה לוותר על זכויות, כאילו מרצון). פיתוח תחושת אחריות לגורל אצל המתחנכים תקטין את תחושת התלות שלהם בצד שמנגד.

צריך להעיר בהקשר זה, שהטיפול בסטראוטיפים ובדעות קדומות בדרך זו הוא גם תשובה לביקורת נוספת בנוגע לדרכי הטיפול המקובלות. העיסוק בסטראוטיפים לוקה פעמים רבות בשפיכת התינוק עם מי האמבט. אנו יוצאים כנגד סטראוטיפים בטענה שהם מעוותים את המציאות, אך בתוך כדי ניתוץ הדימוי השלילי חסר הבסיס, שנטינו לטפול על קבוצות נרחבות שתכונותיהן אינן מצדיקות דימוי כזה, אנו שוללים בלי משים גם את הדימוי השלילי תואם המציאות שהיה לנו לגבי יחידים, שאכן לוקים בתכונות המיוחסות להם. בדרך זו אנו שומטים את הקרקע מתחת לשיפוט המוסרי הנכון.

כך, למשל, שלילה גורפת של הסטראוטיפים בדבר 'היהודי הרוצח', 'הערבי הרוצח', 'הגבר הרוצח' וכדומה – עלולה לחבל ביכולתנו להכיר באפשרות קיומם של רוצחים יהודים, ערבים, גברים ואחרים. הבעייתיות הזאת נמנעת, כאמור, בגישה המוצעת כאן לטיפול בסטראוטיפים. הסרת תחושת האיום והתלות בזולת וההשתחררות מן הסטראוטיפים העצמיים תמנע מחיקה גורפת ולא ביקורתית של סטראוטיפים, שיש בה סכנה של היפוך סטראוטיפים ללא שימוש בבוחן מציאות תקין.

נדגיש שאין אנו מציעים לחדול מליצור אצל המתחנכים מודעות לגבי סטראוטיפים ודעות קדומות שהם נוטים לייחס לצד שמנגד, אלא לדחות את העיסוק הישיר בסטראוטיפים לשלב, שבו תקטן המוטיווציה הפנימית שלהם ליצור אותם, לאחר שילמדו לשנות מצבים של ניגוד בין רצונותיהם לרצונות הזולת למצבים נעדרי ניגוד.

2. התביעה החינוכית להיווצרות דיאלוג כתנאי לעשיית שלום

התביעה החינוכית לקיום דיאלוג בין הצדדים בסכסוך, כדי שישתנו עמדות ותקודם ההכרה בזכויות ההדדיות, נעשית פעמים רבות לבעייתית ביותר. דיאלוג בין צדדים, שהיחס הבסיסי ביניהם הוא עוינות, שחלק מגורמיה עדיין קיימים – עלול ליצור קיטוב חזק מזה ששרר קודם לפתיחה בו. המפגש הדיאלוגי יוצר ציפייה מן הצד השני להציג עמדות נוחות ומקובלות, לא להפגין תפיסות סטראוטיפיות וכדומה. במצב שבו גורמי הסכסוך עדיין פועלים, הציפיות הללו אינן ריאליות, ועם זאת כדי לשנות את גורמי הסכסוך יש לשנות את המצב הקיים. לכן, בדומה לטיפול בסטראוטיפים, כדי לפרוץ את המעגל יש להקפיד ולדאוג לעיתוי נכון של הדיאלוג בין הצדדים. יש לפתוח בדיאלוג רק אחרי שנוצרה התחושה, שייתכנו פתרונות למצב, אחרי שהצדדים בסכסוך כבר למדו ליצור פתרונות רבים והשתמשו בידע הזה באפקטיוויות.

3. התביעה החינוכית לוויתור ולפשרה כתנאי לעשיית שלום

המטרה הראשונה בכל מצב של סכסוך היא לנסות ולמצוא פתרון, שיאפשר לצדדים למלא אחר כל רצונותיהם. רק כאשר מתברר שדרך כזו איננה בנמצא, יש לחפש פשרה או פתרונות אחרים. מכיוון שרבים המצבים, שבהם אין אפשרות לממש את רצונות הצדדים במלואם ונוצר הצורך במציאת פשרה, נעשתה הפשרה למטרה חינוכית. בלבול זה בין מטרה לאמצעים מונע השגת פתרונות טובים מאלה המערבים פשרה. המרוץ אל הפשרה מונע חשיבה בכיוונים אחרים — רצויים יותר — לכן יש להקפיד ולהתעכב על שלב החיפוש אחר פתרונות מלאים לסכסוך, קודם שפונים לבחון את הצורך בפשרה ולהתמודד עם הקושי שבוויתור.

השימוש בפשרה ובוויתור כאמצעי ראשון לפתרון סכסוכים, יש שהוא גם מביא להחרפת הסכסוך. אם צד אחד נדרש לוויתורים בלעדיים, הוא ייטה לחוש עצמו נפגע, גם אם הוא הצד החזק ובעל היתרונות. אם כל הצדדים נדרשים לוותר ואחד מסרב, נוצרת דינמיקה פנימית של חלוקה לטובים־ותרניים ולרעים־סרבניים. חלוקת התפקידים הזאת יוצרת תחושות אשמה אצל הצד ה'רע', וזה מצדו מפתח עוינות כלפי הצד ה'טוב', ומנסה לזכות בלגיטימציה לעמדתו הלא־מתפשרת מתוך דה־לגיטימציה של יריבו. ואם כל הצדדים מוכנים להתפשר ולוותר, פעמים רבות הם מוצאים שלא פתרו את הסכסוך, על הבעייתיות שהביאה אליו, אלא רק דחו אותו לזמן־מה.

על־פי הגישה, המוצעת כאן, יש לייחד זמן רב מן המקובל לניסיון למצוא פתרון לקונפליקט, שאינו כולל פשרה או ויתורים. לשם כך יש לאמץ את שלבי **"שפת השלום והדמוקרטיה"** (ראה עמ' 12) — תהליך של התמודדות עם מצבי סתירה בין רצונות ובין זכויות — ולהתעכב במיוחד על השלב הבוחן, אם אפשר לשנות את מצב ההתנגשות בין הרצונות ובין הזכויות וליצור מצב שבו הם מתממשים כולם.

III התהליך ההחינוכי לפתרון שוויוני של סכסוכים

כיצד, אם כן, פותרים סכסוכים? כיצד משנים מצב של ניגוד בין רצונות למצב נעדר ניגוד? לאור הנאמר למעלה, כשהמטרה היא פתרון של סכסוכים, המושתת על הזכות השווה לחירות של כל הצדדים בסכסוך, מתבקשים השלבים החינוכיים האלה:

1. **יצירת מודעות לזכות השווה לחירות של כל אדם וכל עם והתמודדות ראשונית עם חשיבותה של עצם ההכרה הזאת**
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 מוטיווציה לפתרון הסכסוך הנדון בדרך שוויונית – מעבר מקונפליקט חיצוני לקונפליקט פנימי:**
   א. **המרת ניגודים בין צדדים בניגודים בין אמצעים ומטרות של אותו צד עצמו**
   ב. **המרה של קונפליקט בדילמה**
4. **מציאת פתרונות לקונפליקט באורח עצמאי ולא תלוי בצד שמנגד – "שפת הדמוקרטיה והשלום" והשיטות לפתרון סכסוכים**
5. **בדיקת הוגנות הפתרונות**
6. **יצירת מפגש ודיאלוג עם הצד שמנגד לשם בחינה משותפת של הפתרונות שהעלו הצדדים ולשם שיפור הפתרונות האלה, לפי הצורך, לאור עקרון הזכות השווה לחירות**
7. **בהיעדר אפשרות לקיים דיאלוג במציאות – בניית הדמיה של דיאלוג**

קרוב לוודאי שמתחנכים, שילמדו להשתמש בכלים שמקנה הדרך החינוכית הזאת, יתמודדו עם מצבי קונפליקט בדרך שונה ממי שאין בידם הכלים האמורים.

מהי משמעותו של כל שלב ושלב מן השלבים שלמעלה, ובמה שונה הדרך הזאת משיטות אחרות לפתרון סכסוכים?

1. יצירת מודעות לזכות השווה לחירות של כל אדם וכל עם והתמודדות ראשונית עם חשיבותה של עצם ההכרה הזאת

המחנך יפגיש את המתחנכים עם האלטרנטיוות הכוחניות להכרה בזכות השווה לחירות. הוא יציג להם את העדיפות שיש למתן זכויות שוות לכול על־פני האלטרנטיווה של הענקת זכויות לבעלי כישורים מסוימים (כוח, עושר, חכמה, שייכות חברתית ועוד).[8]

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

המחנך יצביע על הקושי להמשיך ולתמוך בעקרון ההכרה בזכות השווה לחירות – לאחר שכבר נתקבל – במצבים של סתירה בין זכויות. גם כשהדברים אמורים במערכת דמוקרטית, מצבים כאלה נוטים לגרור אחריהם הכרעות דומות לאלה המתקיימות בסיטואציות כוחניות. וכשהכרעות אלה מיושמות הלכה למעשה, יש מי שזכויותיהם באות לידי מימוש ויש מי שיוצאים

---

8 ראה מאמרה של המחברת "חשיבות ההכרה בזכותו השווה של כל אדם לחירות", בחוברת **חינוך לדמוקרטיה בתהליך השלום** (מרושק־קלארמן, 1994), בעמ' 15.

נפגעים, יש מנצחים ויש מפסידים — וכל זאת, כאמור, למרות ההכרה בזכות השווה לחירות ואפילו בשמה.

ככל שרבים מצבי הסתירה בין הזכויות, כן מתרבים הסיכויים שיילך ויגדל הדמיון בין המערכות הכוחניות למערכת הדמוקרטית, וכשכך קורה — המתחנכים מתקשים לראות את העדיפות הברורה של השיטה הדמוקרטית על־פני השיטות האחרות. הדמוקרטיה נתפסת אז כמניפולציה של המנצחים, ולמתחנכים נראה כי הבחירה שבידם מצטמצמת ונעשית לברירה בין שתי אפשרויות: להימנות עם הצד שזכויותיו ממומשות ולאמץ התנהגות של מדכאים, או להיות בין אלה שזכויותיהם אינן ממומשות — כלומר להיות לקרבנות. המצב הזה, כפי שראינו, אינו מקדם את ההכרה בזכות השווה של הכול לחירות.

מכאן אנו למדים, **שלא די להכיר בעקרון הזכות השווה לחירות. כדי שהכול יוכלו להמשיך ולהחזיק בו, צריכה ההכרה הזאת להיעשות להכרה פעילה, הכרה שיוצרת את התנאים למימוש העיקרון מתוך הימנעות מדיכוטומיה קבועה בין מי שזכויותיהם ממומשות ובין מי שזכויותיהם אינן ממומשות.**

בצד החינוכי ינתח המחנך עם מתחנכיו את המניעים להתנגדותם להחזיק בעקרון הזכות השווה במצב של סתירות בין זכויות. הוא ישקף להם את חששותיהם להיעשות לקרבנות, אם יקבלו את העיקרון, וייתן בידם כלים, שיאפשרו להם לקבל אותו בלי שייאלצו לוותר על מימוש זכויותיהם. אמצעי השיקוף — חשוב, אך הוא איננו מספק. יש צורך בכלים נוספים, שיקדמו את המוטיווציה לשימוש בדרך שוויונית לשם מציאת פתרון לסכסוך. השלב הבא מספק את הכלים האלה.

3. יצירת מוטיווציה לפתרון הסכסוך הנדון בדרך שוויונית — מעבר מקונפליקט חיצוני לקונפליקט פנימי

המרת קונפליקט חיצוני בקונפליקט פנימי יוצרת מוטיווציה לפתרון שוויוני של סכסוכים. כאשר לאותו אדם יש שני רצונות נוגדים תגדל המוטיווציה שלו למצוא דרך לספק את שניהם סיפוק מרבי. אם, לעומת זאת, הרצון האחד הוא שלו וזה המנוגד לו של זולתו, תהיה המוטיווציה שלו לסיפוק שני הרצונות גם יחד פחותה, והוא ייטה לוותר על מימוש רצון הזולת. למצב שבו שני רצונות מנוגדים שייכים לאותו אדם נודעים שני יתרונות מבחינת המוטיווציה שלו לפתרון הבעיה: האחד — אי־הנכונות לקבל פשרה, והשני — השאיפה למצוא דרך לממש את שני הרצונות. קיומן המשותף של שתי המוטיווציות יקדם את יכולתו של האדם למצוא פתרונות חדשים, שיאפשרו את קיום שני הרצונות גם יחד. אותם הפתרונות מאפשרים — בעקיפין — גם מימוש משותף מרבי של הרצונות שלו ושל זולתו. **כיצד, אם כן, עושים קונפליקט חיצוני לקונפליקט פנימי?** נציג כאן שתי דרכים אלטרנטיוויות:

א. המרת ניגודים בין צדדים בניגודים בין אמצעים ומטרות של אותו צד עצמו

קונפליקט חיצוני נעשה לקונפליקט פנימי, כאשר הניגודים בין הצדדים לסכסוך אינם מוגדרים במונחי סכסוך אלא מוצגים, כמכשולים בדרכו של כל צד להשגת מטרותיו.

המנחה בחינוך לשלום יבקש, לפיכך, מן המתחנכים, בשלב הראשון, שלא להתייחס כלל לקונפליקט, אלא רק להגדיר לעצמם את מטרותיהם, ולחפש – חיפוש רציונלי – אחר אמצעים להשגת המטרות האלה, מתוך איתור הסתירות הפנימיות והמכשולים והתגברות עליהם. מה שנחשב קודם לכן, כניגוד בין הצדדים, יהיה מעתה סתירה פנימית בין המטרות או בין האמצעים להשגת המטרות של כל אחד מן המשתתפים. רק לאחר שיסתיים תהליך ההגדרה והחיפוש, יחל דיאלוג בין הצדדים.

ב. המרה של קונפליקט בדילמה

קונפליקט חיצוני נעשה לקונפליקט פנימי כאשר ממירים קונפליקט בדילמה.[9] מהי המרה של קונפליקט בדילמה, וכיצד היא מסייעת במעבר מקונפליקט חיצוני לקונפליקט פנימי?

תהליך של בחירה מורכב בתורו משני תהליכים עיקריים: תהליך חיוב של הדבר שבו אנו מעוניינים, ותהליך שלילה של אותם דברים שעל־פניהם העדפנו אותו. אם, למשל, אנו בוחרים להצביע עבור מפלגת הליכוד, יש לה, לבחירה הזאת, שני צדדים: חיוב הבחירה במפלגה הזאת ושלילת הבחירה במפלגות האחרות. ובדומה לזה, אם בחרנו ללמוד בכיתת ספורט, אנחנו מחייבים את הבחירה ללמוד בכיתה הזאת ושוללים את האפשרויות ללמוד בכיתות האחרות.

את תהליך שלילת האפשרויות האחרות, הכרוך בכל בחירה, אפשר להבין בכמה דרכים, והדבר הזה יוצר בלבול ואי־הבנה מושגית. השלילה של אלטרנטיווה מסוימת יכולה להיות התנגדות לאותה אלטרנטיווה, אך היא גם יכולה להיות מבוססת על סדרי עדיפויות שונים, וייתכן אפילו, ששתי האלטרנטיוות – זו שחויבה וזו שנשללה – רצויות באותה המידה, אלא שאין אפשרות לממש את שתיהן, ולכן צריך להעדיף את האחת על־פני רעותה.

כך, למשל, תלמיד יכול לבחור בכיתת ספורט בגלל חוסר ההתעניינות שלו בתחומי הידע שמציעות הכיתות האחרות – כלומר בגלל התנגדותו לאלטרנטיוות הקיימות, והוא יכול לבחור בכיתת הספורט, אף שהוא אוהב גם ספורט וגם מדעים – אם משום שהוא מעדיף את תחום הספורט על תחום המדעים, ואם משום שהוא נמשך אל שני התחומים במידה שווה, אך אין באפשרותו ללמוד בשתי הכיתות גם יחד. בשני המקרים האחרונים שלילת האלטרנטיוות איננה שלילת אובייקט הבחירה, והיא איננה מבטאה כל התנגדות להן.

---

9 להרחבת הנושא אפשר לעיין בחוברת **התהליך החינוכי בסדנאות מדרשת אדם** (מרושק־קלארמן, 1993), בעמ' 7־16.

התהליך של שלילת האלטרנטיוות, שכרוך בתהליך הבחירה, הוא קשה ומתסכל, בעיקר כשהדברים אמורים בבחירה בין אובייקטים שאנו רוצים בהם כולם. כדי להקל את התהליך אנחנו מייחסים לעצמנו התנגדות לאותם דברים שבהם איננו בוחרים, גם אם במקור נבעה שלילתם מן הטעם של סדר עדיפויות או מן הכורח לוותר על אלטרנטיוות, ולא מהתנגדות.

התופעה של ייחוס התנגדות לאובייקטים, שרצינו בהם ונאלצנו לוותר עליהם, מתחדדת כשמדובר במצב של קונפליקט בין שני אנשים ויותר. אם, למשל, אינני יכול ללמוד בכיתת הספורט, מפני שמספר המקומות בה מוגבל (משאבים מוגבלים), נוצר ניגוד בין הבחירה שלי ובין בחירתו של מישהו אחר. אם בחירתו תמומש בחירתי לא תמומש ולהיפך. במצב כזה ייתכן שההתנגדות שפיתחנו לאובייקט הנבחר (אף שבמקור לא התנגדנו לו) תתפתח גם לכלל התנגדות למי שבחר בו.

אם נהיה מודעים לרצוננו המקורי באלטרנטיווה, שנאלצנו לשלול בגלל ההכרח לבחור, נבין שקודם לאקט הבחירה אנו חווים שלב, שבו אנו רוצים באובייקט מסוים ובה בעת אין אנו רוצים בו, והאובייקט שבו אנו בוחרים בסופו של דבר הוא רצוי ולא רצוי כאחת.

ובחזרה אל דוגמת התלמיד, הבוחר בכיתת הספורט ומוותר על כיתת המדעים בשל סדר העדיפויות שלו או בשל הכורח לבחור בין שני תחומים שאהובים עליו במידה שווה — בתהליך הבחירה התלמיד רוצה בכיתת הספורט ואינו רוצה בה (רוצה בה בשל עצמה ואינו רוצה בה בשל ההכרח לבחור), והוא הדין בכיתת המדעים. המצב הזה של אמביוולנטיות מתורגם בדרך־כלל לשלילה אידאולוגית ואחרת של האובייקט שלא נבחר ולחיוב אידאולוגי ואחר של האובייקט הנבחר.

התהליך החינוכי של המרת קונפליקט בדילמה, מטרתו ליצור הבנה של ההבדלים בין סוגי הבחירה: בחירה מתוך התנגדות לעומת בחירה שאיננה מבוססת על התנגדות. תפקידו להעלות למודעות את נטייתנו להפוך בחירה, שאיננה מבוססת על התנגדות, לבחירה, המבוססת עליה, כדי להקל את הבחירה בין אלטרנטיוות שכולן רצויות.

הידיעה, שקודם לבחירתנו רצינו גם באלטרנטיווה שבחרנו וגם בזו ששללנו, תורמת ליצירת סובלנות כלפי מי שבחרו באלטרנטיווה האחרת. שוב אין הם נתפסים כ׳מתנגדים׳ לעמדתנו, אלא כ׳בוחרים אחרת׳. הידיעה הזאת תורמת לעניין חשוב נוסף — היא מלמדת אותנו על דברים שבהם אנו מעוניינים, גם אם אנו נאלצים לשלול אותם. בחינוך לדמוקרטיה ולשלום אפשר לנצל אותה לשתי מטרות:

1. לחידוד האמביוולנטיות שיש לנו כלפי אובייקט הבחירה שלנו לצורך הבהרת קרבתנו לבעלי העמדות האחרים.

2. לחידוד עצם היותנו רוצים גם במה שבחרנו וגם במה ששללנו לצורך יצירת מוטיווציה למציאת פתרון, שיוכל לאפשר לשני הרצונות להתקיים ולמנוע קונפליקט.

תלמיד, שיהיה מודע לרצונו הן בכיתת הספורט והן בכיתת המדעים, יחפש אחר דרך לממש את שני הרצונות. אם הוא נמצא, כרגע, בקונפליקט עם התלמידים שיתפסו את מקומו בכיתה שרצה, מציאת פתרון למימוש שני הרצונות גם יחד — כגון אפשרות להתמחות בדרך שונה בשני התחומים — תבטל את הקונפליקט בינו לבין חבריו.

יצירת דילמה בהקשר של תהליך החינוך לשלום ולדמוקרטיה משמעותה מתן אפשרות למתחנך לחוות את האמביוולנטיות שלו לגבי נושא מסוים. בהיותו שרוי בדילמה ירגיש המתחנך, שהוא מעוניין מאוד לקדם את אותו נושא ובאותו הזמן אין הוא מעוניין לקדם אותו כלל. כך, למשל, מתחנך שנמצא בדילמה בשאלת השוויון, ירגיש שהוא מעוניין מאוד בשוויון ובה בעת הוא מתקשה לקבל אותו. מצב הדילמה הוא המפגש בין הרצונות המנוגדים.

יצירת דילמה בחינוך לשלום ולדמוקרטיה פירושה גם מתן אפשרות למתחנך להרגיש שהוא רוצה הן באלטרנטיווה שחייב והן באלטרנטיווה ששלל, ולהבין שהוא מעוניין הן במה שהוא בחר והן במה שחברו בחר.

במקרה הראשון ילמד המתחנך לדעת, שהוא רוצה בכיתת הספורט ועם זאת הוא אינו רוצה בה. במקרה השני הוא ילמד לדעת, שבניגוד למה שסבר בתחילה, שהוא רוצה בספורט וחברו רוצה במדעים, זה הוא עצמו שרוצה הן בספורט והן במדעים. אם שני המתחנכים יבינו, שהם רוצים באותם הדברים, והסיבה שהם מציגים את עמדותיהם כמנוגדות היא החשש מדילמה — הם יוכלו לחפש ולמצוא פתרון משותף.

חשוב להבין שמטרתה של הצגת עמדות מנוגדות איננה בהכרח ליצור קונפליקט, פעמים רבות מקורה ברצון להימנע מדילמה. מתחנכים שטרם פיתחו מודעות לרצונותיהם ולהיותם שרויים בדילמה — ימצאו עצמם עוסקים בקונפליקט מדומה, שכמעט שאין למצוא לו פתרון, מה גם שאין בהם מוטיווציה לפותרו. אין פתרון לסכסוך, שאחד מצדדיו מנסה לשכנע את עצמו ואת רעהו שספורט חשוב ממדעים. יש פתרון לסכסוך, ששני צדדיו רוצים במדעים ואינם יכולים להשיג את מבוקשם בתנאים מסוימים.

נביא כאן דוגמאות לשתי דרכים של המרת קונפליקט בדילמה:[10]

1. יצירת מפגש בין תהליך לתוכן — בין העמדה המנחה את ההתנהגות ובין העמדה המוצהרת

נניח שבסדנה של מתחנכים ישראלים ופלסטינים מתקיים ויכוח בשאלה, באיזו מסגרת פוליטית, שתקום בשטח הישראלי־פלסטיני, יהיה אפשר להגן על העקרונות הדמוקרטיים בצורה הטובה

---

10 לדוגמאות נוספות ראה **התהליך החינוכי בסדנאות מדרשת אדם** (מרושק־קלארמן, 1993), עמ' 9-14.

ביותר: האם יש לתמוך בהקמת שתי מדינות — מדינה לכל עם, או שיש להקים מדינה דו־לאומית. המשתתפים מצהירים שהפתרון המועדף בעיניהם הוא הקמת מדינה דו־לאומית, ועם זאת בעניינים שונים שעולים במהלך הפעילות בסדנה הם מקפידים להציג חזית לאומית אחידה.

במצב כזה נעמת למתחנכים את עמדתם המוצהרת, המציגה שאיפה לביטול מסגרות נפרדות לשני העמים, עם נטייתם ליצור הפרדה כזו, הלכה למעשה, בתהליך הקבוצתי. העימות הזה יפגיש אותם עם רצונם להפריד בין העמים מחד, ועם רצונם לקרב ביניהם מאידך. מה שהיה בתחילת הסדנה ויכוח בין שתי קבוצות — ייעשה לדילמה פנימית של כל מתחנך ומתחנך, לתחושה של המתחנך שהוא רוצה הן בדבר והן בהיפוכו, ושעליו לבחור בין השניים.

מודעות המתחנך לרצונו בהפרדה ובביטולה גם יחד יכולה לבסס את המוטיווציה שלו לחפש פתרון, שיאפשר את קיום שתי המגמות שבקרבו ויבטל את הצורך לוותר על אחת מהן. עכשיו ייתכן שיועלה פתרון שאיננו מדינה דו־לאומית וגם איננו מדינה לכל עם. פתרון כזה יועיל למתחנך בהתמודדותו עם הדילמה שבינו לבינו, והוא גם ישמש את חברי הקבוצה לעניין המחלוקת שביניהם בסוגייה.

2. יצירת מפגש בין העמדה הננקטת ביחס לעיקרון במצב אינטרסים מסוים ובין העמדה הננקטת ביחס לאותו העיקרון כשמצב האינטרסים משתנה

ניקח, לדוגמה, קבוצה של מורים המקיימת דיון בשאלה, האם להגביל את חופש הביטוי של התלמידים. חלק מן המשתתפים תומכים בהטלת מגבלות וחלקם מתנגדים לה.

כדי ליצור דילמה אצל אלה התומכים בהגבלות, נבקש מהם לבחון אם ההנמקות, שבהן השתמשו לשלילת זכות הביטוי של התלמידים, תקפות גם כאשר מדובר ברצונו של מנהל בית־הספר לשלול את זכות הביטוי שלהם עצמם. עכשיו ימצאו עצמם שוללים את אותן ההנמקות להגבלת חופש הביטוי, שבהן צדדו קודם לכן. נמצא, אם כן, שמי שתמכו בהגבלות מעוניינים במימוש עקרון חופש הביטוי ואינם מעוניינים בו בעת ובעונה אחת, וכשמתבררת להם הדואליות של רצונם הם מרגישים נאלצים לבחור ולהחליט, אם הם בעד או נגד.

בשל אי־רצונם לוותר אף לא על אחת מעמדותיהם המנוגדות, יהיו המשתתפים מעוניינים למצוא פתרון, שיאפשר להם ליהנות משני העולמות. פתרון מן הסוג הזה, אם יימצא, יועיל להם לעצמם, וישמש בסיס ליישוב המחלוקת בקבוצה בין אלה שצדדו במתן חופש ביטוי לתלמידים ובין אלה שהתנגדו לו.

בתהליך החינוך לדמוקרטיה בסדנאות מדרשת אדם נעשה השימוש בכלי ההמרה של קונפליקט בדילמה מתוך הדגשת החובה לבחור בין שתי אלטרנטיוות בהיעדר אפשרות להחזיק בשתיהן גם יחד. ההכרח לבחור מפגיש את המתחנכים עם הקושי שבוויתור ומציב אותם במקומו של

זולתם, הן מעצם היותם כמוהו נאלצים לבחור, והן בשל היותם מעוניינים בדברים דומים לאלה שהוא מעוניין בהם. בתהליך החינוך לשלום בא השימוש בהמרה של קונפליקט בדילמה כדי לומר אמירה הפוכה, היינו שמה שנראה על־פניו כסתירה המחייבת בחירה בין אלטרנטיוות, יכול – בהסתכלות אחרת – להיות מצב המאפשר מימוש של שני רצונות מנוגדים גם יחד. ההתמודדות החינוכית איננה עם הקושי שבוויתור, אלא עם הנטייה החפוזה לוותר, גם כאשר אין הכרח בדבר.

4. מציאת פתרונות לקונפליקט באורח עצמאי ולא תלוי בצד שמנגד – "שפת השלום והדמוקרטיה" והשיטות לפתרון סכסוכים

בשלב הזה יצייד המנחה את המתחנכים בכלים להתמודדות עם סכסוכים, על ההתנגשות שבין הרצונות ובין הזכויות הכרוכה בהם. הוא ינחה אותם לחתור לפתרון שוויוני של סכסוכים מתוך מעקב אחר שלבי "שפת השלום והדמוקרטיה". תהליך ההתמודדות הזה איננו מותנה בשיתוף הפעולה של הצד האחר בסכסוך וגם לא בעמדותיו. הוא יכול להיעשות כל כולו בידי כל צד בנפרד. ואלה השאלות שאותן יש לבחון בכל שלב משלבי התהליך:[11]

א. מהן הזכויות הנפגעות בקונפליקט הנדון?

ב. האם הסתירה שביניהן אמיתית או מדומה?

ג. אם הסתירה אמיתית, האם אפשר לשנות את המצב למצב נעדר סתירה?

ד. אם אי אפשר לעבור למצב נעדר הסתירה – האם אפשר להגביל את הכול הגבלה שווה ולממש את זכויות הכול מימוש אופטימלי?

ה. אם אי אפשר להגביל הגבלה שווה, האם אפשר לקיים הכרעת רוב בנושא, או לקבל החלטה פה אחד?

צריך להבהיר שאפיוני הסתירה המצוינים – אמיתית, מדומה – אינם מוחלטים. הם תלויי נקודת התצפית של המתמודד בשלב שבו הוא נמצא בתהליך הפתרון. נקודת התצפית ניזונה מן ההנחות הסמויות שבהן המתמודד מחזיק בשלב המסוים, והיא קובעת את התיאור שהוא מתאר את מצב הסכסוך בשלב הזה.

בשלב הראשון יש הנחה של קיום סתירה, שהרי מדובר בקונפליקט ובפגיעה בזכויות (או ברצונות). הסתירה הזאת עשויה להתברר כמדומה כבר בשלב השני, למשל, משום שאחד הצדדים, או שניהם, סיפקו ביודעין מידע שקרי כדי לתמוך בעמדותיהם. בשלב השלישי לאחר שנמצא שהסתירה איננה מדומה, אלא אמיתית, ואף הכרחית במצב המתואר – יכול להתברר ששינוי המצב יבטל אותה כליל, ואז יימצא שלא היתה הכרחית. מתמודד שעלה בידו לעבור למצב ללא

---

11 מתוך החוברת **חינוך לדמוקרטיה בתהליך השלום** (מרושק־קלארמן, 1994).

סתירות בשלב השלישי יסיק במבט לאחור, שכל הסתירות שמצא קודם לכן היו מדומות או לא־הכרחיות, ומכאן חשיבותו של השלב הזה.

ואכן, זהו השלב השלישי של "שפת השלום והדמוקרטיה" שעליו צריך לשים את הדגש בתהליך ההתמודדות. בו צריך להשקיע את מרב המאמצים. ביטול הסתירה בין הזכויות יאפשר את מימוש כולן. יהיה זה בבחינת פתרון לסכסוך, שהוא גם שוויוני וגם אינו כרוך בפשרות ובוויתורים. ארבע השיטות לפתרון סכסוכים שבשער השני נועדו לספק כלים למתחנכים ולמתמודדים עם סכסוכים, שיסייעו להם למצוא וליצור פתרונות כאלה.[12]

אם כל הניסיונות ליצור פתרונות ולבטל את הסתירה בין הרצונות ובין הזכויות עלו בתוהו, ימשיכו המתחנכים לשלבים הבאים של "שפת השלום והדמוקרטיה" וינסו לפתח דרכים לאיתור הגבלות מקדמות חירות. הדרכים האלה כבר כרוכות בפשרות ובוויתורים.

5. בדיקת הוגנות הפתרונות

עניין הוגנות ההצעות, שמעלים הצדדים לפתרון הסכסוך ביניהם — חשוב ביותר. ללא שלב בדיקת ההוגנות יכולה המטרה הראשונית של פתרון שוויוני של סכסוכים לרדת לטמיון. למה כוונת הדברים?

השימוש בשיטות לפתרון סכסוכים נעשה לשם פתרון סכסוכים מתוך הכרה בזכות השווה לחירות של כל אדם וכל עם, והוא בבחינת אמצעי להשגת המטרה הזאת. הנחת היסוד היתה שאחד הגורמים העיקריים לקושי להכיר בזכותו השווה של הזולת היא ההתנגשות בין הצרכים והרצונות שלו ושלנו. שכן זו יוצרת בנו תחושת איום — חשש שאם ימומשו זכויות הזולת לא יוכלו להתממש זכויותינו אנו. כדי להתגבר על מכשול זה העומד בפני פתרון סכסוכים מתוך ההכרה בזכות השווה לחירות הצענו להסתייע בשיטות לפתרון סכסוכים, שישפרו את יכולתנו לשנות מצבים של התנגשות בין צדדים ולעשותם למצבים שאין בהם התנגשות כזאת. ואולם קיים חשש של ממש, שהפתרונות שיעלו הצדדים מתוך השימוש בשיטות המוצעות יהיו פתרונות לא־שוויוניים, ואפילו מדכאי חירות, ואז יימצא האמצעי שבו בחרנו מחבל במטרה שלשמה יועד.

כדי להתגבר על הקושי הזה עלינו לצייד את המתחנכים בכלים לבחינת ההוגנות של הפתרונות המוצעים. אמת המידה להוגנות, לצורך העניין, תהיה ההתיישבות עם עקרון ההכרה בזכות השווה: פתרון שעולה בקנה אחד עם עקרון ההכרה בזכות השווה לחירות ייחשב פתרון הוגן. ואולם בתהליך החינוכי לא יציג המנחה למתחנכים את הקריטריון הזה מן המוכן, הם עצמם

---

12 לעניין מיקומן של ארבע השיטות לפתרון סכסוכים בשלבי "שפת השלום והדמוקרטיה" ובתהליך החינוכי לפתרון שוויוני של סכסוכים — ראה תרשים בעמ' 12.

יעסקו בניסוח של קריטריונים לאחר שיבחנו את הפתרונות שבידיהם בכלי בחינה עיוניים ומעשיים. נציין שכלים עיוניים להגדרת הוגנות מעסיקים פילוסופים ואנשי מוסר מאז היות התרבות, לא כך הדבר כשהדברים אמורים בכלים מעשיים, וכאלה אינם מצויים בשפע. ייתכן מאוד שכדאי לשתף את המתחנכים ביצירה של כלים מן הסוג הזה.

כאן נסתפק בהצעת שתי דרכים לבחינת הוגנות של פתרונות: האחת – עיונית והשנייה – מעשית. ועם זאת נמליץ להרחיב את הדיון בסוגייה חשובה זו עם המתחנכים, וכאמור להנחות אותם לנסח קריטריונים להוגנות ולפתח איתם דרכים מעשיות נוספות. את הדיון כדאי לקיים לאחר שיסיימו את תהליך יצירת הפתרונות לסכסוך, כדי שהשיפוט המוסרי לא יעכב את תהליך החשיבה המשוחררת בשלביו הראשונים.

א. דרך עיונית לבחינת הוגנות

המתחנכים יבחנו לגבי כל פתרון שהציעו, אם היו מוכנים שהפתרון יחול עליהם אילו היו שרויים בתנאים דומים לזה ששרוי בהם הצד השני בסכסוך (קאנט).[13] ולחילופין – המתחנכים יבחנו לגבי כל פתרון שהציעו, אם היה מקובל עליהם, אילו לא ידעו מהם מאפייני הצד שלהם בסכסוך – אם הם חלשים או חזקים, גברים או נשים וכדומה (רולס).[14]

ב. דרך מעשית לבחינת הוגנות

המתחנכים ינקטו בדרך של "אחד פורס שני בוחר": כאשר שניים רוצים להתחלק בעוגה ומבקשים להבטיח שזו תיחתך בדרך הוגנת – על האחד יוטל לפרוס את העוגה והשני יבחר איזו מן הפרוסות ייקח לעצמו.[15] לנוכח חלוקת התפקידים הזאת ישתדל הפורס לפרוס פרוסות שוות, שאם לא כן יזכה דווקא חברו בנתח הארי (מעניין להשוות בין השיטה הזאת ובין שיטת הפרדת הרשויות בדמוקרטיה).

לעניין בחינת הוגנות הפתרונות אפשר לקבוע שאלה שהציעו את הפתרונות לא יהיו בין אלה שיבחרו בפתרונות שייושמו, אך יש להביא בחשבון שהדרך הזאת מתאימה למצבים מסוימים בלבד, וצריך להמשיך ולפתח דרכים חדשות.

בתום תהליך היישום של הדרכים העיוניות והמעשיות לבחינת מאגר הפתרונות שהעלו לסכסוך, שבו עסקו, יסכמו המתחנכים לעצמם מהם הקריטריונים שהנחו אותם בהבחנה בין פתרונות ראויים לפתרונות שאינם ראויים בשתי הדרכים שהוצעו למעלה.

---

13 קאנט עמנואל, **הנחת יסוד למטפיסיקה של המידות** (קאנט, 1973).

14 Rawls John, **A Theory of Justice**, (Rawls, 1988).

15 Fisher R., Ury W. & Patton B., **Getting to Yes** (Fisher, Ury & Patton, 1991).

6. יצירת מפגש ודיאלוג עם הצד שמנגד לשם בחינה משותפת של הפתרונות שהעלו הצדדים ולשם שיפור הפתרונות האלה, לפי הצורך, לאור עקרון הזכות השווה לחירות

המפגש בין הצדדים לסכסוך נדחה והוא מתקיים רק עכשיו — לאחר שהצדדים השלימו את התמודדותם העצמאית עם הסתירות הפנימיות, שיצרו את הקונפליקט. אנו מניחים שכעת — אחרי שהפתרונות שהעלו הסירו את האיום שאיימו זה על זה — הצדדים כבר פתוחים למדי לקיים דיאלוג משותף לצורך מציאת פתרון, שיהיה לשביעות רצון שניהם.

אנו מניחים, שהסטראוטיפים, שבהם החזיקו המתחנכים קודם לתהליך מציאת הפתרונות, נתעמעמו או שחדלו מלהתקיים כלל. ועם זאת, **כהכנה למפגשים** הצפויים בין קבוצת מתחנכים לקבוצה מן הצד שמנגד ישוב העניין וייבחן:

- חברי הקבוצה יבדקו את הקשר בין הסטראוטיפים שהיו להם על עצמם בתחילת התהליך ובין הסטראוטיפים שיש להם על חברי הקבוצה שמנגד.
- הם יבחנו את הקשר בין הסטראוטיפים שהם מחזיקים בהם לגבי הקבוצה מן הצד השני ובין המעשים הצפויים של חבריה (באלו תנאים ולנוכח אלו מעשים, שיעשו חברי הקבוצה האחרת, נהיה מוכנים לשנות את הסטראוטיפים שיש לנו לגביהם?).

במפגשים עצמם יחזרו חברי שתי הקבוצות ויעסקו — הפעם במשותף — בניסוח קריטריונים לבחירה של פתרונות רצויים ובבחירת הפתרון שייושם. יתקיימו לפחות שני מפגשים:

מפגש ראשון

- הקבוצות ייוועדו לניסוח משותף של הקריטריונים, שישמשו אותן לבחירת פתרונות ליישום מתוך הפתרונות שהעלתה כל קבוצה קודם למפגש (בשלב הרביעי בתהליך). חבריהן יחליטו יחד, מהו פתרון ראוי ומהו פתרון שאינו ראוי.

  בתהליך ההחלטה על הקריטריונים, אפשר לחזור לפעילות בעניין הוגנות הפתרונות (שלב חמישי בתהליך) או בנושא ההכרה בזכות השווה לחירות (ראה שלב שני בתכנית **חשיבה מחודשת על הסכסוך היהודי־ערבי**, בעמ' 102).

- הקבוצות יבחנו את הקריטריונים שהעלו ויבחרו באלה המתאימים להם.

- הקבוצות ייפגשו בשנית, וחבריהן יציגו אלה לאלה את הפתרונות שמצאו, ויבחרו ביחד בפתרון, שאותו היו רוצים ליישם.

7. בהיעדר אפשרות לקיים דיאלוג במציאות – בניית הדמיה של דיאלוג

אם אין אפשרות לקיים דיאלוג עם הצד השני לסכסוך, יקיימו המתחנכים ביניהם דיאלוג מדומה, שבו ייבדקו תגובות אפשריות של הצד הזה לפתרונות המוצעים. גם בהדמיה ינסו התלמידים, בשלב הראשון, לנסח קריטריונים לבחירת הפתרון ליישום, ורק אחר־כך ייגשו למלאכת הבחירה.

שער שני:

ארבע שיטות לפתרון סכסוכים

ארבע שיטות לפתרון סכסוכים[16]

שיטה ראשונה:
השיטה הבסיסית לפתרון סכסוכים של מדרשת אדם

השיטה הבסיסית לפתרון סכסוכים היא הפשוטה מבין ארבע השיטות שבחרנו להביא. היא איננה דורשת דרגת הפשטה גבוהה, והיא מאפשרת לכלל המשתתפים לקחת חלק בתהליך יצירת הפתרון לקונפליקט. השיטה נבנתה על בסיס שלוש השיטות המורכבות שיוצגו לאחריה.

שלבי יישום השיטה

א. תיאור הסכסוך
ב. ניסוח העמדות, המבטאות את הניגוד העיקרי בין הצדדים
ג. ניסוח המטרות והצרכים, שאותן מבטאות העמדות
ד. מציאת מספר רב ככל האפשר של דרכים למילוי צורכי שני הצדדים ולהשגת מטרותיהם
ה. בדיקת הדרכים, המבטלות את הניגוד בין רצונות הצדדים
ו. בחירת הדרכים בנות היישום

מהלך הפעילות

שלב א

- המשתתפים בדיון יציגו את הסכסוך, שבו בחרו לעסוק, ויתארו אותו.
- המנחה ירשום את תיאור הסכסוך על הלוח.

שלב ב

- המשתתפים ינסחו את עמדות הצדדים בסכסוך, המבטאות את הניגודים המרכזיים ביניהם, וירשמו אותן על הלוח זו מול זו.

16 לעניין מיקומן של ארבע השיטות ב"שפת השלום והדמוקרטיה" ובתהליך החינוכי לפתרון שוויוני של סכסוכים ראה תרשים בעמ' 12.

שלב ג

- המנחה יבקש ממשתתפי כל צד לברר מהם הצרכים ומהן המטרות, שעמדותיהם באות לשרת.
- לצורך זה הוא ישאל את השאלה: למה אתם מחזיקים בעמדה?
- התשובות יירשמו על הלוח.

שלב ד

- המנחה יבקש מן המשתתפים לציין – כל אחד בתורו – דרך אפשרית למילוי אחד הצרכים או להשגת אחת המטרות של הצד האחד, הרשומים על הלוח.
- המנחה ירשום על הלוח את כל הדרכים שהוצעו.
- על אותו התהליך יחזור המנחה באשר לצרכים ולמטרות של הצד השני בסכסוך.

על הלוח יופיעו עתה שתי רשימות של דרכים אפשריות להשגת צרכים ומטרות – אחת עבור כל צד.

שלב ה

- המנחה יבקש מן המשתתפים לציין אלו דרכים מן הדרכים שברשימות אינן מנוגדות זו לזו. הוא יורה להם לא להתחשב בשלב זה באילוצים שמעמידה המציאות.

שלב ו

- מתוך הדרכים הלא־מנוגדות שצוינו יבקש המנחה לסמן את אותן הדרכים שהן גם בנות יישום.

לאחר שיסיימו המשתתפים ליישם את שלבי השיטה ימשיכו בשלבי תהליך הפתרון השוויוני של סכסוכים (ראה שער ראשון) ויפנו לבחינת הוגנות הדרכים שנמצאו מתאימות ליישום.

דוגמה:

המשתתפים מספרים על סכסוך בין בני זוג, שהאחד נוהג להשכים קום לעבודתו, והאחר עובד במשמרות לילה, ובבקרים הוא מעוניין להמשיך לישון. הסכסוך נסוב סביב השאלה, אם להפעיל שעון מעורר אם לאו, שכן האחד נזקק לשעון המעורר כדי להגיע בזמן לעבודה, וחברו צריך תנאי שקט כדי להמשיך בשנתו.

א. המנחה ירשום את תיאור הסכסוך.

ב. המנחה יבקש מן המשתתפים לנסח את העמדות, המבטאות את הניגוד המרכזי בסכסוך.

צד א: מעוניין בהפעלת שעון מעורר.
צד ב: איננו מעוניין בהפעלת השעון.

ג. המשתתפים יתבקשו לפרט את הצרכים והמטרות העומדים מאחרי העמדות.

צד א: מעוניין בהפעלת השעון כדי לקום בזמן.
צד ב: מעוניין בשקט כדי לישון.

ד. המשתתפים ינסחו דרכים רבות ככל האפשר למילוי הצרכים ולהשגת המטרות. המנחה יורה להם, שלא לחזור על דרכים שכבר הוצעו.

צד א — דרכים לקום בזמן:
- לישון ליד מקור האור הטבעי
- להשתמש ברדיו מעורר עם אוזניות
- להיעזר באחד מבני הבית, שיעיר בשקט

צד ב — דרכים להשגת שקט:
- לאטום אוזניים
- לישון לבד

ה. המנחה יבקש לציין את הדרכים המבטלות את הניגוד בין הצדדים.

ו. מבין הדרכים המתיישבות זו עם זו יסומנו אלה שהן בנות יישום במציאות.

1 על שיטתו של רוטמן ועל האפשרות ליישום חלקי של המלצותיה

גישתו של פרופ' רוטמן לפתרון סכסוכים, שאותה הוא מביא במאמרו "מדריך שימושי – מסכסוך לשותפות: עבודת הכנה לקראת פתרון־בעיות ומשא־ומתן",[17] מבוססת על המעבר של שני הצדדים היריבים מסכסוך לשיתוף פעולה. שיתוף הפעולה חיוני, על־פי רוטמן, גם לביטול הסכסוך וגם לניצול היתרונות הגלומים במעלותיו היחסיות של כל צד. אם, למשל, מדינה אחת נתברכה במאגרים משופעי מים ואילו המדינה השנייה סובלת מחוסר במצרך חיוני זה, ואם המדינה האחת ענייה במשאבים כלכליים ואילו חברתה עשירה בהם – שיתוף פעולה ביניהן יכול לסייע לכל אחת מהן בפתרון בעיותיה. ניסיון להשיג משאבים בכוח, לעומת זאת, רק ירחיק אותן מפתרון.

ואולם המעבר ממצב של עימות לפתרון בעיות משותף מצריך תהליך עמוק ומובנה, ורוטמן מייחד לו, לתהליך הזה, מחשבה רבה. שניים מן השלבים של התהליך, כפי שהוא רואה אותו, חשובים במיוחד לתכניות החינוכיות שאנו מציעים, ואלה הם:

1. שלב המעבר מעמדות לצרכים (שלב המסגור)

בשלב המעבר מהצהרת עמדות לבירור צרכים מציע רוטמן לצדדים המסוכסכים להציג תחילה את עמדותיהם בסכסוך ואחר־כך לברר לעצמם, לשם מה הם מחזיקים בעמדות האלה: מהם הצרכים הבסיסים שהעמדות באות לשרת? הדוגמאות שהוא מביא לצרכים בסיסיים הן: ביטחון, זהות, רווחה רגשית ופיזית, כבוד, שליטה בגורל, משמעות וצדק.

חשיבות המעבר מעמדות הצדדים לצורכיהם – כפולה. בצד ההבנה הוא מאפשר הסתכלות חדשה על הסכסוך ועל גורמיו, ובצד המעשה הוא מאפשר טיפול בגורמי היסוד לסכסוך. הצרכים הבסיסיים הם גורמי יסוד לסכסוך, ועל סיפוקם, אומר רוטמן, על־פי־רוב אין הצדדים מוכנים, וגם אינם יכולים, לוותר או להתפשר. מכיוון שכך הטיפול בגורמים האלה בדרך יצירתית, שאיננה מחייבת ויתורים ופשרות, יעורר את עניינם של הצדדים.

---

17 מאמרו של רוטמן (Rothman, 1992) בתרגום לעברית מובא בהמשך בשלמותו.

2. שלב ההמצאה

בשלב ההמצאה מציע רוטמן שלוש דרכים לפתרון בעיות, המאפשרות יציאה ממצב של סכסוך ומעבר לפתרון משותף. נביא כאן את הדרכים האלה, שאותן רוטמן מכנה "הדרכים האינטגרטיוויות", בלשונו של המאמר:[18]

א. הבחנה (DIFFERENTIATION)

במצב של התנגשות אינטרסים הצדדים יכולים להגיע לפתרון אינטגרטיווי באמצעות שיטות הבחנה.

דוגמה: כאשר לרשות שני אנשים עומד תפוז אחד, ייתכן שיימצאו שאחד מעוניין במיץ ואילו חברו רוצה בתפוז לצורכי אפייה. אז יחלקו השניים את התפוז: האחד יקבל את הפרי והשני — את הקליפה.

ב. הרחבה (EXPANSION)

על־ידי השימוש באמצעי ההרחבה ינסו הצדדים להגדיל את כמותם של המשאבים הקיימים, את סוגם ואת אפשרויות הניצול שלהם. אפשר להגדיל את כמותו של אוצר טבע מסוים (למשל, פיתוח מקורות מים נוספים), אפשר לתת את הדעת לסוגים נוספים של משאבים (למשל, סיוע כלכלי), ואפשר גם לפנות לניצול מקורי של משאבים קיימים.

דוגמה: כאשר רק תפוז אחד עומד לרשות שני אנשים, כדאי שיבדקו אם אפשר למצוא תפוז נוסף.

מעניין לראות שבסעיפי הסכם השלום בין ישראל לירדן ובנספחיו, הנוגעים לעניין המים, נעשה שימוש באמצעי הזה של הרחבה. וכך אומר סעיף־משנה 7 לסעיף השישי להסכם:[19]

הצדדים מכירים בכך שמשאבי המים שלהם אין בהם די למלא את צורכיהם. ראוי לספק מים נוספים לשימושם בשיטות שונות, כולל פרויקטים לשיתוף פעולה אזורי ובינלאומי.

נספח II להסכם מפרט בדבר שיתוף פעולה עתידי של שתי המדינות בחיפוש אחר מקורות מים להזרמה של 50 מיליון קוב נוספים לירדן (סעיף־משנה 3.I) וכן בדבר שיתוף פעולה ביניהן בבניית סכר להטיה ולאגירה של מי הירמוך (1.II) ובבניית מערכת אגירת מים על הירדן (2.II).[20]

---

18 בשל חשיבותן של הדרכים האינטגרטיוויות לשלב היצירה של פתרונות לסכסוך, מצאנו לנכון לצטט כאן את דבריו של רוטמן על שלוש הדרכים במלואם. ההתייחסות לפתרונות לבעיית המים — בדרך ההרחבה — היא תוספת שלנו.

19 סעיף־המשנה לקוח מן החוברת **תהליך השלום במזרח התיכון** (אופז, 1995), עמ' 67.

20 **חוזה שלום בין מדינת ישראל לבין הממלכה הירדנית ההאשמית** (משרד החוץ, 1994).

ג. פיצוי (COMPENSATION)

על־ידי השימוש באמצעי הפיצוי יהיו הצדדים חייבים להגדיר לעצמם, כמה הם שונים זה מזה בהעדפותיהם. אז יוכל כל צד להציע תחליפים או פיצוי בעבור אינטרסים או נכסים, שהם בעלי ערך שונה לצד האחר. תחליף יכול להיות, למשל, הסדרי ביטחון מוגברים בתמורה לוויתור על שטח. ותשלומים לפליטים בתמורה לרכוש שאבד, או הכרה בתמורה לוויתור טריטוריאלי — יכולים להיות בגדר פיצוי.

דוגמה: כאשר רק תפוז אחד עומד לרשות שני אנשים, ייתכן שימצאו שערכו בעיניהם שונה. אז יחליטו שהתפוז יינתן לאחד, וזה יפצה את חברו.

בהמשך נביא את הביקורת, הנובעת מן הגישה הרחבה של מדרשת אדם בדבר התהליך לפתרון שוויוני של סכסוכים (ראה שער ראשון) לגבי שיטתו של רוטמן ונציע לשלב את השיטות האינטגרטיוויות של הבחנה, הרחבה ופיצוי בתהליך הזה. למי ששוקלים את השימוש בשיטה הנדונה אנו ממליצים לקרוא את מאמרו של רוטמן, המובא כאן, להתוודע אל התהליך השלם שהוא מציע ואל הביקורת עליו, ולאחר מכן להחליט אם הם מעדיפים ליישם את השיטה בשלמותה או את השילוב המוצע.

II מדריך שימושי — מסכסוך לשותפות: עבודת הכנה לקראת פתרון־בעיות ומשא־ומתן[21]

פרופי גיי רוטמן

מבוא

סכסוכים ממושכים, שמלווים בהתפרצויות של מתיחות ועוינות, נדמה כאילו אין להם פתרון. כשמצב העימות נעשה לסטטוס־קוו, אין מוצא ונשאר רק הייאוש. כיצד יוכלו צדדים יריבים, השרויים במשך שנים רבות במאבק מריר ומושרש, לעבור מעימות לשותפות? וכיצד, במיוחד, יוכלו קבוצות אתניות, דתיות ולאומיות, הנמצאות במצב של עימות ממושך, להתקרב זו לזו כדי לבנות ביחד בסיס איתן ליחסי שלום?

המודל, המוצג כאן, מציע כלים שימושיים לפתרון סכסוכים ממושכים. הגישה מתרכזת בעבודת ההכנה הדרושה בשלב המקדים — קודם שהיריבים יכולים לצפות לתוצאה חיובית מתהליכים של משא־ומתן. המודל מיועד לקבוצות קטנות בסכסוכים מקומיים וגם לעימותים בסדר גודל נרחב יותר.

---

21 Rothman, 1992 — תרגמה שרה פרידמן.

מדוע יש צורך בעבודת הכנה ליישוב סכסוכים

תנאי מוקדם והכרחי לפתרון סכסוכים הוא מודעות הצדדים לערך, שטמון בניהול דו־שיח יצירתי ובבדיקת אפשרויות לשיתוף פעולה. בסכסוכים ממושכים חסרים התנאים הדרושים כדי שהצדדים ירצו לבחון את האפשרויות החיוביות — ועל כל פנים נדמה שהם חסרים.

את הצדדים הנתונים בעימות מגבילה התפיסה, שהפתרון הבלעדי לעימות חריף הוא כיבוש או — לחליפין — ויתור הדדי, שפירושו שכל צד מוותר קצת כדי להרוויח קצת. הסכסוך "מיושב", כשצד אחד משיג את המשאבים שביקש לעצמו על חשבון הצד האחר, או כששני הצדדים מתפשרים ומחלקים ביניהם את המשאבים.

הגישה הפשרנית יעילה, אולי, כשמושא העימות הוא משאבים, שנחלקים בקלות, והם נטולי כל משמעות רעיונית וסמלית. אך צדדים המצויים בעימות מתמשך, דוגמת רבים מן העימותים האתניים והלאומיים, משוכנעים לעתים קרובות שסלע המחלוקת הוא מהות הזהות הקולקטיווית והעצמית שלהם. כאשר שליטה במשאבים נקשרת בהיבטים האלה, גורם ה"ויתור" שבפשרה נראה גדול ואימתני ביחס לגורם ה"רווח".

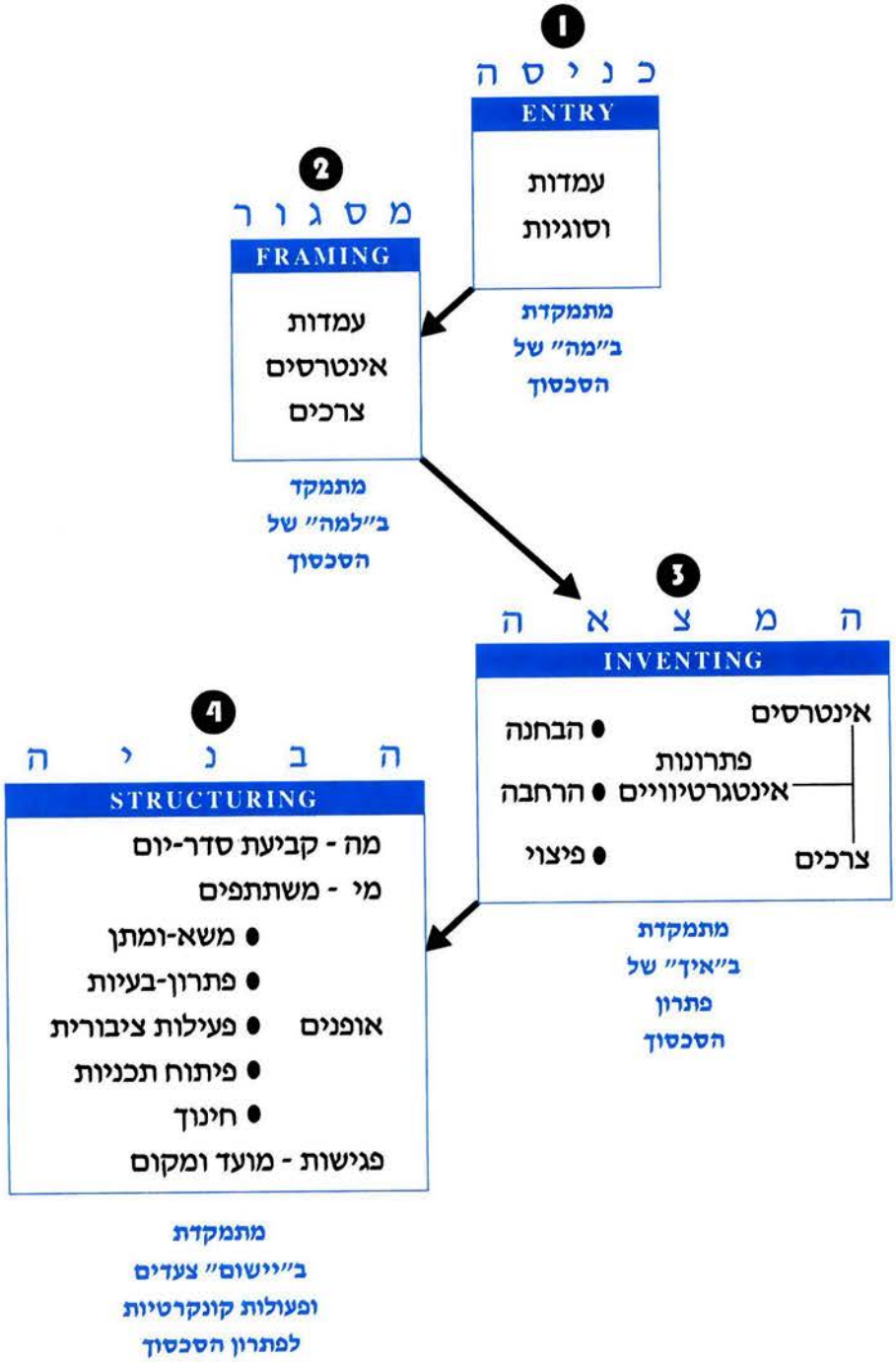
כאשר ערכים קיומיים מוטלים על כף המאזניים, נוטה כל צד לחשוב שעצם ההכרה בלגיטימיות של היריב תהיה בבחינת שלילת תוקפם של טענותיו וצרכיו שלו. לכן, קודם ששני הצדדים יוכלו להסכים על חיפוש פתרונות משותפים, צריך לשנות את עצם התפיסה של תהליכי פתרון סכסוכים. יש להסיט את התפיסה מציפייה לתוצאה־אפס ("ככל שהצד השני מרוויח כן אני מפסיד") לתפיסה של תוצאה פוטנציאלית חיובית ("ככל שהצד השני מרוויח כן אני מרוויח").

עבודת הכנה לקראת פתרון־בעיות ומשא־ומתן

דרושה עבודת הכנה רבה כדי שהצדדים יכירו באפשרות, שעבודה משותפת עם היריב יכולה להניב דווקא רווח ולא הפסד. מודל ההכנה השיטתית, המוצג כאן, מבוסס על ההנחה שהיבט מרכזי של סכסוך ממושך הוא דחיקתם של צרכים חברתיים והיווצרות תסכול וייאוש. צרכים, כגון זהות, שליטה, קיום קהילתי וביטחון, שלא בדומה למשאבים מוחשיים, אינם בני חלוקה. הם כשלעצמם מתגבשים כתוצאה מפעולתם של גורמים שמקורם ברובד עמוק יותר: ערכים, היסטוריה ותרבות של הצדדים הנתונים בעימות.

מודל זה מסיט את הדגש מהתמקדות היתר בכוח ובשליטה במשאבים המוחשיים אל ההתבוננות בפחדים, בטראומות, בערכים ובשאיפות הצפונים של כל צד וצד. עבודת ההכנה לקראת פתרון־בעיות ומשא־ומתן היא בת שלושה שלבים:

1. מסגור (framing) — תהליך שבאמצעותו מגדירים הצדדים לקונפליקט במשותף את הפרמטרים של הקונפליקט ובונים *נכונות לשיתוף פעולה*.
2. המצאה (inventing) — יצירת אפשרויות שיתוף פעולה לצורך התייחסות לאספקטים מרכזיים של הסכסוך, ובאמצעותן — בניית *אמון בשיתוף פעולה*.
3. הבניה (structuring) — החלטה משותפת של הצדדים על תוכנם ועל נוהליהם של מפגשים, שיתקיימו בעתיד לצורך פתרון־בעיות ומשא־ומתן, וזאת בעקבות התובנות, שנרכשו בתהליכי המסגור וההמצאה. ההחלטה המשותפת יוצרת *תאוצה לשיתוף פעולה*.


1
כ נ י ס ה
ENTRY
עמדות
וסוגיות
מתמקדת
ב"מה" של
הסכסוך
2
מ ס ג ו ר
FRAMING
עמדות
אינטרסים
צרכים
מתמקד
ב"למה" של
הסכסוך
3
ה מ צ א ה
INVENTING
אינטרסים
הבחנה
פתרונות
אינטגרטיוויים
הרחבה
צרכים
פיצוי
מתמקדת
ב"איך" של
פתרון
הסכסוך
4
ה ב נ י ה
STRUCTURING
מה - קביעת סדר-יום
מי - משתתפים
אופנים
משא-ומתן
פתרון-בעיות
פעילות ציבורית
פיתוח תכניות
חינוך
פגישות - מועד ומקום
מתמקדת
ב"יישום" צעדים
ופעולות קונקרטיות
לפתרון הסכסוך

תרשים הזרימה שבעמ' 42 מסכם את שלבי המודל, החל מן הכניסה לתהליך של דו־שיח. הסבר מפורט יותר של השלבים יבוא בעמודים שלאחריו.

מסגור (FRAMING)

תפיסות מוטעות הן על־פי־רוב גורם מרכזי בסכסוכים. כל עוד הצדדים מחזיקים בתפיסות מוטעות זה לגבי זה, תהיה גם התייחסותם למהות הסכסוך עצמו מושפעת מכך, וגישה זו תלך ותחזק את עצמה ללא הרף. עימות נתפס בדרך־כלל במושגים של צודק־לא צודק, אנחנו־הם, ניצחון־הפסד.

מושגים רווחים כאלה — נקרא להן מסגרות — אינם מביאים תועלת: הצדדים נוטים להאשים זה את זה בגרימת העימות, והם מעדיפים ניצחון על־פני יישוב של הסכסוך. במסגרת עימות טיפוסית ייחסו הצדדים את אופן התנהגותם שלהם למצב הנתון (למשל, "עלינו לייצר נשק, מכיוון ששכנינו מאיימים עלינו"), בעוד שהתנהגותו של האויב תיוחס לאופיו (למשל, "הם מייצרים נשק, מכיוון שהם עם אכזר ותוקפני שרוצה להשמיד אותנו").

ריבוי מסגרות שליליות ביחס לעימות, מקורו במידה מרובה בניסיון העבר ובהנחות היסוד הנוגעות לעימות, שבהן מחזיקים היריבים. לדוגמה, מי שמסגרו את יחסי ארצות־הברית וברית־המועצות בזמן המלחמה הקרה, כקרב בין כוחות הטוב והרשע, מן ההכרח שמסקנותיהם באשר לדרכים הנאותות ליישוב הסכסוך היו שונות מאלה של מי שמסגרו את יחסי שתי המעצמות, כתוצאה של חוסר ביטחון הדדי ושל שיקולים פנימיים.

בניתוח של המסגרות הצדדים יכולים לגלות דרכים חיוביות יותר להבנת הסכסוך. יסייע לזאת תהליך מונחה של מסגור, שבו ינהלו המשתתפים דיון אנליטי בעזרת צד שלישי מקצועי. הדיונים מיועדים לעזור למתעמתים להפסיק לראות בכל מגע עם היריב מיקוח תחרותי. הניתוח והדיון יכולים להתקיים באווירת אמון נעדרת רשמיות ומחויבות.

במודל הזה, מסגור שיטתי של הסכסוך מעודד את הצדדים לבטא את ערכיהם ואת צורכיהם. מן החשיפה ההדדית של החששות המושרשים, במסגרת לא־מחייבת ו"שלא לציטוט", ילמד כל צד על המניעים העמוקים של יריבו ויגלה, שאלה משיקים בנקודות רבות למניעיו שלו.

עמדות, אינטרסים וצרכים

אחת המטרות החשובות של תהליך המסגור — אולי החשובה שבהן — היא הקנייתם של כלים מופשטים לבחינת הגורמים העמוקים לסכסוך. לשם כך חיוני, שבתהליך המסגור יבחינו הצדדים בין: *עמדות, אינטרסים וצרכים*.

נגדיר עמדות, כתוצאות הפוליטיות המנוגדות שהצדדים רוצים בהן. במלים אחרות: מה מוטל על כף המאזניים; ומי מקבל מה, מתי ואיך.

דוגמאות לעמדות מנוגדות:

- מדינה או אוטונומיה
- עיר מאוחדת או עיר מחולקת

- שוויון זכויות או שוויון חובות
- גינוי אלימות או קץ לדיכוי פוליטי ולאלימות פוליטית

העמדות הן "כותרות" הסכסוך במימדיו הברורים ביותר, והן מציגות את התוצאות הרצויות לשני הצדדים, אך הן אינן מבטאות את החששות ואת המניעים, שעליהם מבוסס הסכסוך עצמו. לכן יש צורך לחקור ולבדוק את האינטרסים של הצדדים, כלומר את המטרות המוגדרות שהצדדים מאמינים שישיגו בעמדתם.

דוגמאות לאינטרסים:

- סידורי ביטחון
- פיתוח כלכלי
- תכניות חינוך איכותיות
- תכניות תרבות
- ייצוג פוליטי

בדרך־כלל תופסים הצדדים את האינטרסים כתוצאה מוגדרת ומעשית של עמדתם (לדוגמה: "אם נשיג מדינה נוכל ליישם את סידורי הביטחון ההכרחיים"). ואולם לאינטרסים עצמם יש מניעים מהותיים ועמוקים יותר, שמקורם בדרישות חברתיות ופסיכולוגיות (לדוגמה: אם נוכל ליישם סידורי ביטחון, אזי נהיה בטוחים"). אלה נקראים צרכים.

דוגמאות לצרכים:

- ביטחון
- זהות
- רווחה רגשית ופיזית
- כבוד
- שליטה בגורל
- משמעות
- צדק

באמצעות ביטוי העמדות, האינטרסים והצרכים ובאמצעות בדיקתם יכולים הצדדים להתחיל ליצור מסגרות חדשות, שאינן מבוססות על תוצאה־אפס ועל בלעדיות ובדלנות, אלא על תוצאה חיובית ועל שיתוף. בדרך־כלל מסיקים הצדדים לסכסוך את האינטרסים מן העמדות, ועם זאת הם גם רואים בהם כלי אסטרטגי להשגת המטרה. בגישה שלנו, לעומת זאת, האינטרסים נובעים מן הצרכים המהותיים והעמוקים, שבאשר להם מתגלה לא פעם חפיפה בין הצדדים. השיטה הזאת מסייעת לצדדים להגדיר אינטרסים חופפים של שניהם, שעולים בקנה אחד אלה עם אלה, ואלה בתורם מועילים לקביעת סדר־יום לפתרון בעיות על דרך השיתוף.

את שלושת המרכיבים של מסגור הסכסוך — עמדות, אינטרסים וצרכים — אפשר להמחיש באמצעות דוגמאות מסמינרים שקיימנו בשיטה זו בעניין הסכסוך הישראלי־פלסטיני.

הפלסטינים הגדירו על־פי־רוב את *עמדתם* המרכזית כדרישת עצמאות: מדינה לעם הפלסטיני. בבסיס העמדה הזאת מצוי, לדבריהם, *האינטרס* האינסטרומנטלי המרכזי, שהוא השגת שליטה

פוליטית על חייהם. את האינטרס הזה, בתורו, מנחים *צרכים* מהותיים, כמו הצורך בשייכות, בזהות, בביטחון, בשליטה בגורל האישי והקיבוצי ובביטוי עצמי.

הישראלים, מצדם, ביטאו קשת של *עמדות*, החל מן הדרישה לוויתורים טריטוריאלים ועד לצורך לשלוט בשטחים שבמחלוקת. היו אשר היו עמדותיהן, כל הישראלים הגדירו *כאינטרס* אינסטרומנטלי את הצורך לשמור על סידורי ביטחון טובים. האינטרס הזה מבוסס על מגוון של צרכים: ביטחון, הצורך לצפות את העתיד, שליטה בגורל והרצון לזכות בהכרה.

הדרישה הפלסטינית, שמדינה פלסטינית עצמאית תקום, והדרישה הישראלית השלטת, שמדינה כזו לא תקום — סותרות זו את זו, ונוצר "דו־שיח של חירשים". בדיונים כאלה "מסגור" מחדש של הסכסוך באמצעות מציאת חפיפה והתאמה בין האינטרסים, שמניעיהם הם צרכים משותפים — ייצור גישה חיובית יותר. לדוגמה, המניע לעניינו של כל צד מן הצדדים בפיתוח כלכלי הוא הצורך שלהם לשלוט כל אחד בגורלו. ייתכן שיהיה כדאי יותר לנסות ולספק את הצרכים ואת האינטרסים ביחד ולא בדרך חד־צדדית ותחרותית, שרק מחריפה את עצמת הוויכוח.

סיכום: מסגור

הגדרה: בחינה וניסוח של הגדרות ופתרונות בלעדיים של הסכסוך ושל אינטרסים וצרכים חופפים, הנעשית בידי הצדדים.

חשיבות: תפיסות משותפות של הסכסוך חיוניות כדי לקדם תהליך של פתרון־בעיות ומשא־ומתן על דרך השיתוף.

יתרון: מאפשר לצדדים למסגר מחדש את מוקד הסכסוך ולעבור מעמדות בלעדיות ויריבות למצב, ועל־כל־פנים למצב חלקי, של הגדרת צרכים משותפים על בסיס של שיתוף באינטרסים חופפים.

אופן: באמצעות תהליך של הגדרה ובחינה של עמדות, אינטרסים וצרכים.

מטרה: ניסוח הגדרות משותפות של הסכסוך.

המצאה (INVENTING)

כאשר נוצרת נכונות לשיתוף פעולה יש לעגן ולחזק אותה על־ידי הקניית האמון שפתרון־בעיות ומשא־ומתן יובילו בסופו של דבר להטבות יותר מאשר להקרבה. אחת הדרכים ליצירת אמון היא בדיקה מחדש של מושג הניצחון, ובניית ההבנה, שאין בהכרח מפסיד בתהליך. נקרא לתוצאות חיוביות כאלה מצבי ניצחון־ניצחון.

הבנת מהותו של פתרון הניצחון־ניצחון היא לרוב תנאי מוקדם והכרחי ליצירת רצון ונכונות של הצדדים להשתתף בתהליך פתרון־בעיות ומשא־ומתן. הדברים אמורים בעיקר בסכסוכים קשים, הנסובים סביב צרכים מהותיים. בסכסוכים כאלה דרושה גישה שונה מזו ששררה קודם לכן (לדוגמה, הפסד־הפסד או ניצחון־הפסד). כאשר אף צד אינו מוכן לוותר על ערכים קיומיים ממש (כלומר, צרכים אנושיים), צריך ליישם "גישות אינטגרטיוויות." גישות אלה מאפשרות לצדדים לעבוד במשותף להשגת המטרה, בלי לקפח זה את זה. יתר על כן, שיטות אינטגרטיוויות

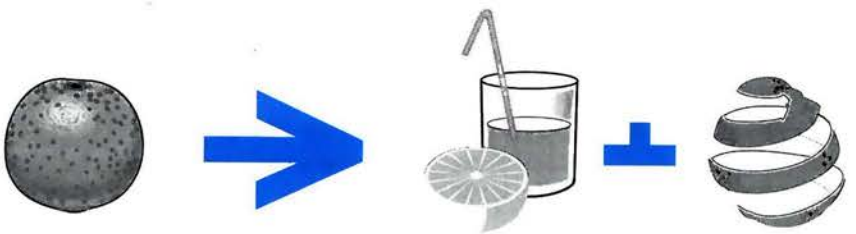
יוצרות אווירה של "ניצחון" של שני הצדדים גם יחד, וכך נבנים האמון והביטחון, שהתהליך של פתרון־בעיות ומשא־ומתן, אף אם ידרוש לבסוף ויתור הדדי מסוים, בכוחו להוביל לתוצאות חשובות.

כדי להקל על תהליך פתרון־הבעיות אפשר להשתמש בשלושה סוגים של פתרונות אינטגרטיוויים: הבחנה (differentiation), הרחבה (expansion), ופיצוי (compensation). כל אחד מן הפתרונות הללו מתמקד במיזוג אינטרסים של שני הצדדים על מנת לספק צרכים בסיסיים.

1. הבחנה (DIFFERENTIATION)

במצב של התנגשות אינטרסים הצדדים יכולים להגיע לפתרון אינטגרטיווי באמצעות שיטות הבחנה.

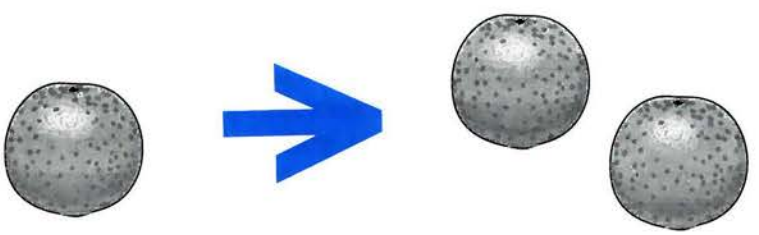
דוגמה: כאשר לרשות שני אנשים עומד תפוז אחד, ייתכן שיימצאו שאחד מעוניין במיץ ואילו חברו רוצה בתפוז לצורכי אפייה. אז יחלקו השניים את התפוז: האחד יקבל את הפרי והשני — את הקליפה.



2. הרחבה (EXPANSION)

על־ידי השימוש באמצעי ההרחבה ינסו הצדדים להגדיל את כמותם של המשאבים הקיימים, את סוגם ואת אפשרויות הניצול שלהם. אפשר להגדיל את כמותו של אוצר טבע מסוים (לדוגמה, פיתוח מקורות מים נוספים), אפשר לתת את הדעת לסוגים נוספים של משאבים (לדוגמה, סיוע כלכלי), ואפשר גם לפנות לניצול מקורי של משאבים קיימים.

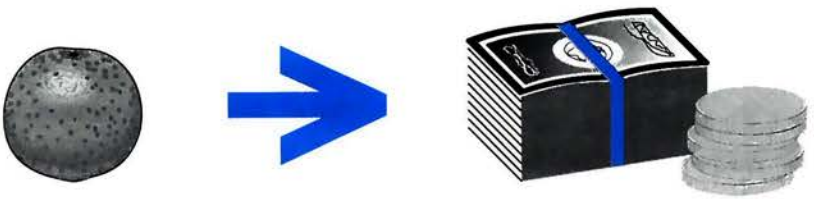
דוגמה: כאשר רק תפוז אחד עומד לרשות שני אנשים, כדאי שיבדקו אם אפשר למצוא תפוז נוסף.



3. פיצוי (COMPENSATION)

על־ידי השימוש באמצעי הפיצוי יהיו הצדדים חייבים להגדיר לעצמם, כמה הם שונים זה מזה בהעדפותיהם. אז יוכל כל צד להציע תחליפים או פיצוי בעבור אינטרסים או נכסים, שהם בעלי ערך שונה לצד האחר. תחליף יכול להיות, למשל, הסדרי ביטחון מוגברים בתמורה לוויתור על שטח. ותשלומים לפליטים בתמורה לרכוש שאבד, או הכרה בתמורה לוויתור טריטוריאלי — יכולים להיות בגדר פיצוי.

דוגמה: כאשר רק תפוז אחד עומד לרשות שני אנשים, ייתכן שימצאו שערכו בעיניהם שונה. אז יחליטו שהתפוז יינתן לאחד, וזה יפצה את חברו.



כדי לקדם חלופות אינטגרטיוויות חשוב ליצור מספר רב ככל האפשר של חלופות כאלה. אחד היתרונות של שלב ההכנה, שקודם לשלב המשא־ומתן הפורמלי, הוא האפשרות ליזום חלופות יזמה ניסיונית ולא מחייבת. פרישת מרחב אפשרויות של שיתוף פעולה יצירתי לשימוש מאוחר יותר תגביר את האמון בערכו של שיתוף פעולה כזה.

לאחר שייפרשו חלופות רבות, יעריכו אותן הצדדים בהתאם לצרכים שעלו בשלב המסגור, ואז יהיה בכוחם לאמוד מה מידת ההסכמה שצפויה לחלופות האלה, אם יושמו, בקרב הקהלים של שני הצדדים.

סיכום: המצאה

תיאור: עיצוב פתרונות טובים לשני הצדדים (ניצחון־ניצחון) באמצעות שיטות אינטגרטיוויות.

חשיבות: מראה לכל צד, כיצד הוא יכול לשרת את האינטרס העצמי שלו בדרך של שיתוף פעולה עם הצד האחר.

יתרון: הצדדים לומדים להאמין, ששיתוף פעולה ישרת את צורכיהם ואת האינטרסים שלהם טוב יותר מן הניסיון להשיג שליטה או להגיע לפשרה.

אופן: באמצעות שימוש בתהליכים אינטגרטיוויים של פתרון־בעיות, כמו הבחנה, הרחבה, ופיצוי.

מטרה: הגדרת תחומי עניין חופפים, שמשרתים צרכים חיוניים ואפשר להשתמש בהם בעיצוב פתרונות מעשיים.

הבניה (STRUCTURING)

אחת הבעיות של השיטות המסורתיות ליישוב סכסוכים היא העדפתם של נהלים על־פני תוכן. אם רק יובאו הצדדים היריבים אל שולחן הדיונים, ולו גם בשיטת המקל והגזר, כי אז התאוצה של עצם המפגש ביניהם תפעל כמטה קסם.

לעתים קרובות השיחות נכשלות עוד קודם שהתחילו, מכיוון שההחלטות המשותפות בנוגע לתוכן ולסדר העדיפויות אינן נעשות בתחילת השיחות ממש. ההבניה, השלב השלישי של המודל, מוודאה שלסדר הנכון ולתוכן תהיה עדיפות על־פני הנהלים.

ההבנה וההסכמה, שהושגו בשלבים המקדימים של המסגור ושל ההמצאה, ישפרו לאין ערוך את סיכויי הצלחתם של תהליכי פתרון־בעיות ומשא־ומתן. במקום לעסוק בתחרות ובניסיונות להשיג זה את זה יוכלו הצדדים להתרכז בקביעת סדר־יום לשיחות משמעותיות. הצדדים יכולים, למשל, לאמוד ולבחון אלו אפשרויות אינטגרטיוויות, שהוצעו בשלבים הקודמים, אכן אפשר ליישם יישום פוליטי, וכיצד ייעשה הדבר; אלו יתרונות כדאי לצרף יחד; ואלו ויתורים מן ההכרח לוותר כדי לוודא, שההצלחות האינטגרטיוויות לא יאבדו.

קביעת סדר־יום, שיהיה מוסכם על שני הצדדים, הוא שדה מוקשים פוטנציאלי. בשלב זה, לפי המודל שלנו, אפשר לדון בו דיון פורה. ייתכן, למשל, שפחות חשוב באלו נושאים יוחלט להקדים את הטיפול: בנושאים ה"קלים", באלה ה"מסובכים" או באלה "יוצרי האמון". חשובה יותר עצם ההחלטה המשותפת על סדר העניינים. הסכמים כאלה יכולים ליצור תאוצה, שאותה יש לנצל כדי לעבור לתהליך יותר מהותי של פתרון־בעיות ומשא־ומתן.

שלב ההבניה הוא גם הזדמנות לקבלת החלטות בנוגע לפעילות, שבה יעסקו שני הצדדים בעתיד. הפעילויות המשותפות יכולות לכלול, נוסף על פתרון־הבעיות והמשא־ומתן שנדונו גם אמצעים ספציפיים יותר לשיתוף פעולה, כגון פיתוח תכניות קהילתיות משותפות, שדולה משותפת, פעילות ציבורית משותפת ופרויקטים משותפים בנושאי חינוך.

לאחר שהחליטו על המשתנים האלה יסכימו הצדדים על ענייני נוהל הדיונים. אלה עוסקים במועד הפגישות הנוספות ובמקומן, בצורך בצד שלישי ובאופיו של הצד הזה, ובזהות המשתתפים — נוכחותם של מי חיונית בעת הדיון בנושאים שנקבעו, כדי שבבוא הזמן יהיה אפשר ליישם את ההסכמים.

דוגמאות של נושאים לשלב ההבניה:

סדר יום:

- מה ייכלל בסדר־היום ומה יושמט ממנו
- סדר הנושאים לדיון

אופנים:

- משא־ומתן
- פתרון־בעיות

- פעילות ציבורית
- פיתוח תכניות
- חינוך

נהלים:

- בחירת משתתפים לשלבים השונים ולנושאים מוגדרים
- החלטה אם לשתף צד שלישי וקביעת זהותו

זמן ומקום:

- קביעת מועדים ומקומות מפגש שיתאימו לשני הצדדים

סיכום: הבניה	
תיאור:	קביעת סדר עדיפויות וארגון האפשרויות, שפותחו בשלב ההמצאה כדי ליישמן לכלל פתרונות.
חשיבות:	הסכמה מוקדמת בענייני נוהל יוצרת תאוצה, שתוביל לתהליך של פתרון־בעיות ומשא־ומתן.
יתרון:	מבוססת על הסכמה וקונסנזוס ולא על כפייה של אחד הצדדים.
אופן:	אפשרויות, שהועלו ופותחו בשלב ההמצאה, משמשות להרכבת מסגרת לעיצוב פתרונות בני יישום.
מטרה:	הגדרת צעדים משותפים לטווח הקצר, הבינוני והארוך בתהליך שיתוף הפעולה.

מסקנה

המודל, שהוצג כאן, לא פותח כדי לצבור אבק על מדפי הספרייה. הוא נועד לשימושם המעשי של אותם אלה, שמוכנים לפתוח בתהליך אמיץ של יישוב סכסוכים במקומותיהם. המודל מספק מסגרת שיטתית לתחילת העבודה. בטווח הרחוק, יתרונותיה והטבותיה של הגישה תלויים ביישום היעדים ובפיתוח נוסף של המודל בידי המשתמשים בו.

III התיאוריה של רוטמן והתהליך החינוכי לפתרון שוויוני של סכסוכים — נקודות מחלוקת ואפשרות ליישום משולב

כמה הצעות, שמציע רוטמן בשיטתו, אינן עולות בקנה אחד עם הגישה הרחבה של מדרשת אדם לפתרון שוויוני של סכסוכים, שהוצגה בשער הראשון. נפרט אותן כאן ונביא את הביקורת שמעלה שיטתנו לגביהן:

רוטמן מציע לקיים סדנה לפתרון סכסוכים בשיתוף שני הצדדים לסכסוך החל מן השלב הראשון של תהליך יישוב הסכסוך. אנו מציעים להקדים לשיתוף הפעולה שלב עבודה של כל קבוצה בנפרד, שבו יעסקו הקבוצות בחיפוש פתרונות לסכסוך. כך יגיעו הצדדים אל המפגש המשותף, כשהם כבר מצוידים במספר רב של פתרונות אפשריים.

שלב העבודה הנפרדת מאפשר דיון חופשי ופתוח ומסייע לעשיית הקונפליקט החיצוני לקונפליקט פנימי. המוטיווציה להתגברות על קונפליקט פנימי היא, כאמור, רבה יותר.

עוד רוטמן מציע – לבצע מעבר מהגדרה של עמדות המשתתפים בסכסוך לאיתור צורכיהם, וגם זה כבר בשלב הראשון של תהליך פתרון הסכסוך. אם ניישם את הצעתו לתהליך החינוכי יתבקש מתחנך שעמדתו היא שאין לסגת מן הגולן, למשל, והוא מביע אותה בסדנה, למצוא מדוע הוא מחזיק בעמדה הזאת, ועל איזה צורך שלו היא עונה. הצרכים, לפי רוטמן, הם אוניוורסלים, ושלא כמשאבים חומריים – אי אפשר לחלק אותם בין הצדדים וגם לא להתפשר עליהם.

המעבר מהגדרה של עמדות להגדרה של צרכים אמור לתרום לפתרון הסכסוך בשלושה אופנים: הוא משנה את הקונספציה של המשתתף לגבי הסכסוך; באמצעות ההגדרה המשותפת של הצרכים האוניוורסליים, הצדדים נעשים שותפים במטרותיהם; ועצם הדבר שעל סיפוק של צרכים אי אפשר להתפשר תורם לקידום המוטיווציה של המשתתפים למצוא פתרונות בעלי איכות חדשה, שאינם מחייבים פשרה.

הקושי במעבר מעמדות לצרכים, ובמיוחד כשהוא אמור להתרחש בשלב מוקדם של המפגש, נעוץ בפתיחות הרבה ובנכונות לחלוק את העולם הפנימי, שחשיפה של צרכים דורשת מן המשתתפים. נכונות כזו איננה בנמצא אפילו בקבוצות שחבריהן מקיימים יחסים תקינים, ואף טובים, אלה עם אלה, קל וחומר בקבוצות בקונפליקט.

כדאי, לכן, להתייחס אל הצעתו של רוטמן התייחסות פתוחה, ולבקש מן המשתתפים לעבור מתיאור עמדותיהם לתיאור מטרותיהם (במקום לתיאור צורכיהם). אז יוכלו לבחור את מידת החשיפה הנוחה להם. מה גם שחשיפה עמוקה לא תמיד היא בגדר הכרח – לעתים יכולים המשתתפים לטפל בסימפטומים של הסכסוך ולפתור אותו בהצלחה, בלי שיצטרכו לגעת בשורש הדברים.

בשיטות האינטגרטיוויות לפתרון בעיות (הבחנה, הרחבה ופיצוי) מציע רוטמן להשתמש רק לאחר שלב המסגור. גם כאן אפשר לנקוט גמישות רבה יותר, ולהשתמש באמצעים אלה לצורך הליך פתרון הניגודים בין עמדות המשתתפים, הקודם למפגש בין הצדדים. יש לצפות שההליך הזה

ישפיע גם על מה שרוטמן מכנה "מסגרות", היינו התפיסות המוטעות והסטראוטיפים שבהם מחזיק כל צד בסכסוך לגבי משנהו.

את הצרכים האנושיים הבסיסיים רוטמן רואה, כאמור, ככאלה שאי אפשר להתפשר לגביהם. לגישתנו, גם בתחום סיפוק הצרכים, כמו בתחומים האחרים, אפשר לעשות פשרות. כדאי אמנם לנסות ולהימנע מהן, ויש להעדיף פתרונות שאינם מחייבים אותן על כאלה שמחייבים, אבל אם כל מאמצינו למצוא פתרון נקי מפשרה אינם מניבים פירות, גם על סיפוק הצרכים הבסיסיים אפשר להתפשר (בכפוף, כמובן, לעקרון הזכות השווה לחירות של כל אדם וכל עם). אין להעמיד את הצרכים מעבר לפשרה ולוויתור.

רוטמן אינו מציב את הדרישה לבחון את הפתרונות שמעלים הצדדים בסכסוך לפי קריטריונים של הוגנות. התהליך שהוא מציע עלול, לפיכך, להסתיים ביישום פתרון לא שוויוני של הסכסוך, ובפגיעה בזכות השווה של הכול לחירות. אנו ממליצים להעמיד את הפתרונות, שנמצאו מתאימים ליישום, לבחינת הוגנות, שתלמד אם הם גם פתרונות ראויים (ראה שלב חמישי בתהליך פתרון הסכסוכים השוויוני, שהוצע בשער הראשון, בעמ' 29).

לנוכח נקודות המחלוקת הללו ולאור החשיבות שאנו רואים בשיטות האינטגרטיוויות שמציע רוטמן, אנו מציעים ליישם את השיטות האלה לשלב מציאת הפתרונות לקונפליקט באורח עצמאי ולא תלוי בצד שמנגד — שלב רביעי בתהליך החינוכי לפתרון שוויוני של סכסוכים. בשלב הזה מתמודדים הצדדים בסכסוך או המתחנכים עם ההתנגשות בין הרצונות והזכויות, העומדת בבסיס הסכסוך הנדון, והם נזקקים לכלים למעבר ממצב של סתירה למצב נעדר סתירה. דרכי ההבחנה, ההרחבה והפיצוי יכולות לשמש ביעילות את המטרה הזאת.

שיטה שלישית:
התיאוריה לפתרון סכסוכים של ד"ר אליהו גולדרט

I הצגת השיטה

פתרון סכסוכים בדרך של נטרול קיבעונות מחשבתיים

שיטתו של גולדרט לפתרון סכסוכים היא חלק מתיאוריה רחבה של ניהול ארגונים, המכונה "תורת האילוצים" (TOC).[22] מדברי גולדרט משתמע שהקושי שלנו למצוא פתרון לקונפליקטים נובע מקיבעון מחשבתי, ולקיבעון הזה, בתורו, כמה סיבות:

- אנו עושים את הקונפליקט למטרה, במקום לברר לעצמנו, מהי המטרה שבגללה אנו נמצאים בקונפליקט.
- אנו קושרים במחשבתנו קשרים סיבתיים ומייחסים להם הכרחיות, כשלמעשה אין מדובר בקשרים הכרחיים.
- אנו מחזיקים, בלי שנהיה מודעים לדבר, בהנחות סמויות, שאינן מחויבות המציאות.
- אנו מסתפקים במציאת פתרון אחד לבעיות העומדות על הפרק בשעת מצוקה, במקום לפתח מאגר פתרונות רחב ועשיר.

כדי לנטרל את הגורמים הללו לקיבעון המחשבתי עלינו לחשוף את ההנחות הסמויות שאנו מניחים, לברר מחדש את טיבם של הקשרים הסיבתיים שקשרנו, ולייצר מספר רב ככל האפשר של פתרונות. לשם כך ממליץ גולדרט למי שנקלעים לקונפליקט לנקוט סדרה של פעולות:

1. הצבעה על היעד המבוקש
2. ציון התנאים ההכרחיים – הצרכים או הדרישות החיוניות – של שני הצדדים להשגת היעד
3. פירוט התנאים המוקדמים – העמדות או הדרישות – לקיום התנאים ההכרחיים[23]
4. ניסוח הקונפליקט, שנוצר בין התנאים המוקדמים
5. חיפוש אחר דרך לשינוי המציאות, שתביא לביטול לפחות אחד הקשרים הסיבתיים, המונחים בבסיס הקונפליקט, מתוך התגברות על הנטייה לחיפוש פשרה. התהליך הזה של שינוי המציאות ייעשה בשלבים:

---

22 על התורה אפשר ללמוד מספרו של גולדרט **זה לא מזל** (גולדרט, 1995).

23 אפשר לשנות מסדר הפעולות הזה ולברר תחילה, מהם התנאי ההכרחי והתנאי המוקדם של הצד האחד, ואחר־כך מהם אלה של הצד השני.

ש ל ב א

חשיפה ובחינה של ההנחות הסמויות, העומדות בבסיס הקשרים האלה:

- בין היעד ובין התנאים ההכרחיים
- בין התנאים ההכרחיים ובין התנאים המוקדמים
- בין התנאים המוקדמים ובין עצמם

ש ל ב ב

- הפרכת ההנחות שנחשפו.

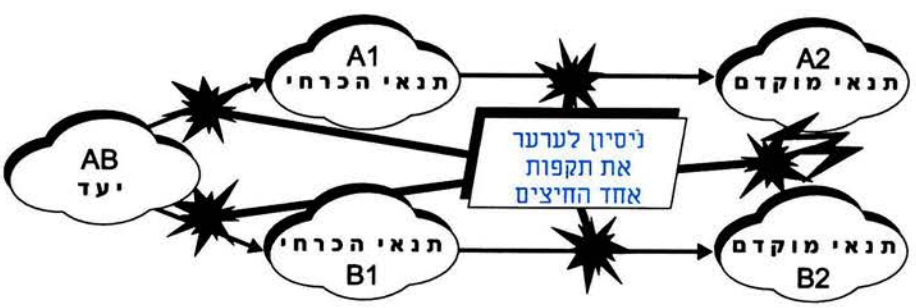
ש ל ב ג

שאיבת רעיונות בדבר פתרונות אפשריים לסכסוך מתוך רשימת ההפרכות של ההנחות הסמויות.

אידוי עניים והתמודדות עם קונפליקטים

את פירוט היעד המבוקש, התנאים ההכרחיים והמוקדמים הנדרשים להשגתו והקונפליקט שנוצר ביניהם מכנה גולדרט "ציור ענן הסכסוך". חשיפת ההנחות הסמויות של הקונפליקט היא בטרמינולוגיה שלו "אידוי הענן". זו יוצרת לנו מרחב התמודדות חדש עם הקונפליקט. ההנחות הסמויות הן שגרמו לנו לראות קשרים סיבתיים מסוימים כקשרים הכרחיים, עתה, משנחשפו ההנחות האלה והופרכו, אנו מסוגלים לפרק את הקשרים ולמצוא פתרונות חדשים.

וכך ייראה ענן של סכסוך:



הקשר הסיבתי "כדי להרוויח כסף צריך לעבוד", לדוגמה, מבוסס על ההנחה שעבודה מכניסה כסף, ואולי אף על ההנחה שאין דרכים נוספות להרוויח כסף. אם, למשל, אנו נמצאים בסכסוך עם תלמיד שרוצה להפסיק את הלימודים בטענה, שהוא זקוק לכסף ולכן הוא חייב לצאת לעבוד

– חשיפת ההנחות האמורות ובחינת הפרכתן יבטלו את הכרחיות הקשר הסיבתי, והתלמיד יבין שהוא איננו חייב לעזוב את הלימודים.

II סיפור פתרון סכסוך – מתוך ספרו של גולדרט "זה לא מזל"[24]

נביא כאן סיפור מתוך הפרק השני בספרו של גולדרט "זה לא מזל", המדגים פתרון של סכסוך משפחתי על־פי שיטתו:

הופעה של להקת רוק מזעזעת, במלוא העצמה, אצלי בבית. אני רץ היישר לחדרו של דייב. הוא יושב ומכין שיעורים. אין טעם להגיד לו שלום, הוא לא ישמע. אני סוגר את הדלת; הרעש יורד בחמישים דציבלים. טוב עשתה ג'ולי שעם מערכת הסטריאו החדשה הזמינה לחדרו של דייב גם דלת חסינת רעש. שרון, כמובן, בטלפון. אני מנופף לה ויורד למטבח. מאז שג'ולי פתחה את המשרד שלה התרגלנו לארוחות ערב מאוחרות. ג'ולי אומרת ששעות העבודה הטובות ביותר שלה, כיועצת נישואין, הן בין ארבע אחרי הצהרים לתשע בערב. אלה הן השעות המתאימות ביותר ללקוחות שלה. אנחנו מתנחמים בטאפאס שג'ולי הכינה לנו. מי אמר שבאמריקה אסור לנו לאמץ כמה הרגלים אירופיים?

"אבא, במוצאי שבת אני מוזמנת למסיבה נורא מיוחדת," מופיעה שרון.

"יופי," אני עונה, וגומר את האנשובי האחרון. "ומה כל־כך מיוחד במסיבה הזאת?"

"זאת מסיבה של תיכוניסטים. רק ארבע מהחטיבה הוזמנו ואני ביניהן."

"בתי הפופולרית," אני מתפעל.

"נכון," שרון מרחפת לה סביבי.

הילדים השאירו לי כריך קטן אחד של גבינת שמנת עם זיתים. אני בולע אותו בשתי נגיסות.

"אז אתה מסכים?" היא שואלת.

"אני לא רואה סיבה שלא." היא שולחת לי נשיקה ופורחת לה מהמטבח.

"רק רגע," אני קורא לה חזרה. "יש סיבה שלא להרשות לך ללכת?"

"לא ממש," היא אומרת. "אני הרי כמעט בת ארבע־עשרה."

"כן, ילדה גדולה. אם לשמונה חודשים אפשר לקרוא 'כמעט'." ואז אני תופס פתאום. "באיזו שעה אמורה המסיבה הזאת להסתיים?"

"לא יודעת," היא אומרת בקלילות. קלילות מוגזמת. "בטח מאוחר."

"כמה מאוחר, שרון?" אני שואל, ופותח את המקרר לקחת בירה.

---

24 גולדרט, 1995.

"אבל, אבא," היא נשמעת קצת לחוצה, "אני לא יכולה לעזוב את המסיבה באמצע."

אני פותח את הפחית והולך איתה לסלון. "כמה מאוחר, שרון?" אני חוזר.

"אבא, זאת מסיבה של תיכוניסטים." היא עדיין אינה עונה על השאלה. "אתה לא מבין?"

"אני מבין," אני אומר, ומדליק את הטלוויזיה. "ואני רוצה שתחזרי הביתה עד עשר."

"אבל דבי, קים וקריס כן הולכות!" הדמעות מופיעות. "למה אני צריכה להישאר בבית?"

"את לא צריכה להישאר בבית. את רק צריכה לחזור עד עשר." אני סתם מעביר ערוצים. "מה אמא אמרה לך?"

"היא אמרה שאשאל אותך," שרון מושכת באפה.

"אז שאלת, וקיבלת תשובה. זהו, חמודה."

"אמרתי לה שאתה לא תבין," היא פורצת בבכי, ורצה לחדרה.

אני ממשיך להחליף ערוצים. עכשיו עשרה לשש. תיכף ג'ולי תתקשר לתת הוראות לארוחת הערב. איזה רעיון זה לשלוח את שרון אליי עם בקשה כזאת.

ג'ולי משתדלת להבטיח את המשך המעורבות שלי בהנהגת המשפחה שלנו. זה בסדר מצדי, במיוחד כשרוב המעמסה נופלת על כתפיה. אבל לא מוצא חן בעיניי שמגייסים אותי לתפקיד האיש הרע. ג'ולי הרי יודעת שלא ארשה לשרון לחזור מאוחר.

"אז בואי נבדוק. בשבע אני מדליק את התנור, מכוון ל־350 מעלות, וכעבור שלושים דקות מכניס את הלזניה."

"כן, יקירי," ג'ולי מאשרת. "הכול בסדר?"

"לא בדיוק. אני חושש ששרון לא תאכל איתנו הערב."

"או הו. זאת אומרת שה'לא' שלך היה חד וחלק."

"חד וחלק," אני אומר בתוקף. "ולמה ציפית?"

"ציפיתי שתשתמש בטכניקה של המשא־ומתן שיונה לימד אותנו."

"אני לא מנהל משא־ומתן עם הבת שלי." אני אומר, נרגז.

"זכותך, אדוני." אומרת ג'ולי בשקט. "אתה יכול להכתיב את התשובה, אבל תהיה מוכן לשאת בתוצאות. לפחות עד שבת, אל תצפה לשום יחסי חברות עם הנסיכה הקטנה שלך."

כשאני לא עונה, היא ממשיכה, "אלכס, אתה מוכן לחשוב על זה שוב? זהו מקרה אופייני של משא־ומתן. פשוט תשתמש בטכניקה, שרטט את הענן."

אני חוזר לטלוויזיה לראות חדשות. שום דבר חדש. משא־ומתן. הסרבים והמוסלמים, הישראלים והערבים, עוד חטיפה. לכל מקום שתפנה, תמצא איזה משא־ומתן.

בעבודה היו לי יותר מדי 'הזדמנויות' לנהל משא־ומתן עם אנשים עקשנים, מעצבנים וחסרי היגיון. הספיק לי. לא פלא שסירבתי להאמין ליונה, כשהוא טען שהאשמה איננה בבני אדם, אלא במצב.

המצב שבו מה שאתה רוצה סותר את מה שהצד השני רוצה וההיפך. אין פשרה מתקבלת על הדעת.

הסכמתי שמצבים כאלה הם אכן בעייתיים, אבל התעקשתי שהאופי המחורבן של האחר הוא הוא הבעיה העיקרית. ואז יונה הציע שאנסה לבדוק ואראה אם באותו זמן שאני מתחיל להרגיש שהצד השני נעשה מעצבן וחסר היגיון, אם בדיוק אז גם הצד השני מפתח אותה ההרגשה לגבי.

בדקתי. מאז, בכל פעם שאני מנהל משא־ומתן בעבודה, כשנעשה לחוץ וקשה, אני משתמש בטכניקה של יונה. אבל בבית? עם שרון?

ג'ולי צודקת. שרון ואני ניהלנו משא־ומתן, ואכן הגענו לנקודה שבה כל אחד מאיתנו חשב שהשני חסר היגיון. אם אני לא רוצה לראות בבית פנים חמוצות, כדאי שאלך בדרך שהיתווה יונה.

"כשאתה מזהה במשא־ומתן מצב שאי־אפשר להתפשר בו, עשה אתה את הצעד הראשון: הפסק מיד את הדיאלוג." אני יכול לשמוע את דבריו של יונה. שרון כבר הפסיקה את הדיאלוג (אם אפשר לקרוא ככה לשני מונולוגים שמתקיימים בו בזמן).

כעת אני בשלב השני, מנסה לקבוע מסגרת התייחסות נכונה; מכיר בכך שגם אם הרגשנות כבר עולה על גדותיה, אין להאשים רק את הצד השני במצב. האמת היא ששנינו נלכדנו בעימות שבעצם אין בו פשרה ידידותית. זה לא קל. אני לא הייתי זה שיצר את הבעיה. אבל נראה לי די מגוחך להאשים את שרון על כך שהיא רוצה ללכת למסיבה.

אולי נוכל להתפשר? מה כל־כך קדוש בשעה עשר? האמת היא שאני יכול להתאמץ עוד קצת ולהרשות לה לחזור הביתה בעשר וחצי. אבל זה לא יספיק לה. וחצות לא בא בחשבון בשום אופן.

כדאי שאמשיך לשלב הבא, לשרטט במדויק את הענן. אני הולך לחדר העבודה למצוא את ההנחיות המפורטות.

אני לא מוצא אותן, מילא, אני מקווה שאוכל להיזכר בהן. אני לוקח עט ונייר ומתחיל לרשום. השאלה הראשונה היא, מה אני רוצה. בפינה הימנית העליונה אני כותב, "שרון בבית עד עשר." מתחת לזה אני כותב את התשובה לשאלה, מה היא רוצה. "שרון בבית בחצות."

בשום אופן!

או. קיי., אני מרגיע את עצמי. חזרה לטכניקה. כשאני מתעקש על מה שאני רוצה, איזה צורך זה בא לספק? להגן על שמה הטוב של בתי. בחייך, אלכס, אני אומר לעצמי, ומה כל־כך נורא בלהרשות לה ללכת למסיבה של הילדים? ומה השכנים יגידו? קרוב לוודאי כלום, ובכל מקרה, מה איכפת לי? מה שלא הרשיתי לילד אחד לעשות אינני יכול להרשות פתאום לילד אחר. הלוואי שיכולתי להשתמש בתירוץ הזה, אבל עם דייב אף פעם לא עלה הנושא. רק לאחרונה הוא התחיל לגלות איזו נטייה ללכת למסיבות, ואפילו עכשיו הוא חוזר לא הרבה אחרי חצות. בנות! עם בנים הכול הרבה יותר קל.

אז למה בכל זאת אני כל־כך מתעקש על השעה עשר? איך ייתכן שאני יודע כל־כך בבירור מה אני רוצה, וכל כך קשה לי להסביר למה אני רוצה את זה?

ילדים ממושמעים, אני חושב פתאום. זהו. ילדים מוכרחים לדעת שיש הגבלות, שהם לא יכולים לעשות כל מה שהם רוצים. חוקים הם חוקים.

אבל, רק רגע, לחוקים צריכה להיות סיבה, צריך להיות בהם היגיון. אחרת, זאת לא משמעת מה שאנחנו מלמדים את הילדים שלנו, אנחנו רק מראים להם מי הבוס. זוהי גישה מאוד מסוכנת, זה כמעט מבטיח שברגע שרק יוכלו, יברחו מהבית.

ג'ולי ואני נזהרים שלא להנהיג חוקים מטופשים. אז מאין, אם כן, הגיע החוק הזה של השעה עשר? רק משום שבגילה של שרון לא הרשו לי להישאר בחוץ אחרי תשע בערב? אינרציה? שריד מן העבר? לא ייתכן.

לשמור עליה. זהו, זאת הסיבה שאני מתעקש כל־כך. ממש הוקל לי. בראש הדף, באמצע, אני כותב, "להבטיח את ביטחונה של שרון". ועכשיו אני צריך למצוא מהו הצורך שלה שגורם לה להתעקש על מה שהיא רוצה. איך אני בכלל יכול לדעת? מי יכול להבין בת שלוש־עשרה? בעצם, אני כן יודע. היא צעקה את זה יותר מפעם אחת; היא רוצה להיות פופולרית. טוב, אני רושם.

ועכשיו השאלה הכי קשה. מהו היעד המשותף שלנו? האמת היא שבמצב הרוח הנוכחי שלי לא נראה לי בכלל שיש לנו משהו משותף. ילדים. אנחנו אוהבים אותם. בטח שכן, זה בגנים שלנו. אבל זה לא אומר שהבטחנו להם גן של שושנים. איזה מטרד!

טוב, נחזור לנושא שלנו. מהו היעד המשותף שלנו? למה אנו טורחים לקיים משא־ומתן? למה חשוב לנו להתאמץ ולמצוא פתרון מתקבל על הדעת, על דעתם של שני הצדדים? מפני שאנחנו משפחה, מפני שאנחנו רוצים להמשיך ולגור באותו הבית. מצד שמאל אני רושם: "יחסי משפחה טובים".

אני בודק מה כתבתי. כדי לשמור על יחסי משפחה טובים אני חייב להבטיח את ביטחונה של שרון. כן, בהחלט. לעומת זאת, כדי לשמור על יחסי משפחה טובים, שרון צריכה להיות פופולרית. לא שאני מבין בדיוק למה, אבל כפי שכבר אמרתי, אינני מתיימר להבין את הראש של נערה בגיל הטיפש־עשרה. ועכשיו לקונפליקט. כדי להבטיח את ביטחונה של שרון, שרון חייבת לחזור הביתה עד עשר. אבל, כדי ששרון תהיה פופולרית, שרון חייבת לחזור רק בחצות. הקונפליקט ברור. ברור גם שאין אפשרות לפשרה. אני דואג לביטחונה, והאמת היא שלא כל־כך איכפת לי אם היא לא תהיה נורא פופולרית בין החברים הרעשניים שלה. מבחינתה, המצב בדיוק הפוך.

אני נאנח, ודופק על דלת חדרה של שרון. חגיגה לא תהיה כאן. היא מביטה בי בעיניים אדומות.

"שרון, בואי נדבר על זה."

"מה יש לדבר," היא שוב מתחילה לבכות. "אתה בכלל לא מבין."

"אז תעזרי לי להבין," אני אומר, מתיישב על מיטתה.

"תראי, יש לנו יעד משותף."

"אתה בטוח?"

"אני בהחלט מקווה. מה דעתך על," אני מתחיל לקרוא את הענן מהדף, "יחסי משפחה טובים. אני רוצה את זה ואת רוצה את זה. נכון?" היא אינה עונה.

"אני מבין שכדי שלך יהיו יחסי משפחה טובים את צריכה להיות פופולרית בין החברים."

"מה פתאום? זה בכלל לא עניין של פופולרית או לא פופולרית. אתה לא מבין, אבא, יש לי את החברים שלי. אני לא יכולה להיות יוצאת דופן. להיות מקובלת זה באמת חשוב."

אני לא מבין איך מה שכתבתי איננו נכון, אבל אני זוכר את ההנחיות של יונה, אינני מתווכח. אני פשוט מוחק את מה שכתבתי וכותב "שרון מקובלת בחברה." זאת הכוונה שלך?

"בערך."

ליותר מזה קשה לי לצפות בשלב זה. אני ממשיך, "כדי להמשיך ולהיות מקובלת על החברים שלך, אני מבין שאת מוכרחה לחזור הביתה מהמסיבה בערך בחצות."

אני מוכרחה לחזור כשהמסיבה מסתיימת, אני לא יכולה לעזוב לפני שהמסיבה מסתיימת. זה כאילו שהייתי עומדת לפני כולם וצועקת 'אני ילדה קטנה, טעיתם כשהזמנתם אותי למסיבה הזאת, אל תשימו לב אליי.' אתה לא מבין, אבא?"

"אז מה לכתוב כאן?" אני שואל.

"אני חושבת שזה בסדר מה שכתבת. המסיבה בלאו הכי תסתיים לפני חצות. אז מה הבעיה? הגיע הזמן שתבין שאני כבר גדולה."

"כן, שרון, אני תופס את זה. אבל, מבחינתי, כדי לשמור על יחסי משפחה טובים אני חייב לשמור עלייך."

"כן, אבא," היא אומרת, "אני מבינה את זה."

"לכן אני רוצה שתחזרי הביתה עד עשר."

"אתה רואה שאתה לא מבין?"

"אני כן מבין, בואי נפסיק להתווכח על עשר או על שתים־עשרה. לא זה מה שחשוב. שני הדברים החשובים הם הדאגה לביטחונך והצורך שלך להיות מקובלת על החברים שלך. למה, אם כן, שלא נבחן את ההנחות שהובילו אותנו להאמין שהשעה עשר חשובה לביטחון והשעה שתים־עשרה חשובה לחברים."

"אני לא מבינה איך החזרה הביתה בחצות מתקשרת לביטחון שלי," היא מתחילה להתווכח.

"באמת לא?"

"לא. אני בטוחה שאחד הבנים יסיע אותנו."

"ככה? באיזו כיתה הם שהם כבר נוהגים?"

שרון משתתקת לרגע. "אבא, אתה תוכל להסיע אותנו?" היא שואלת בהיסוס.

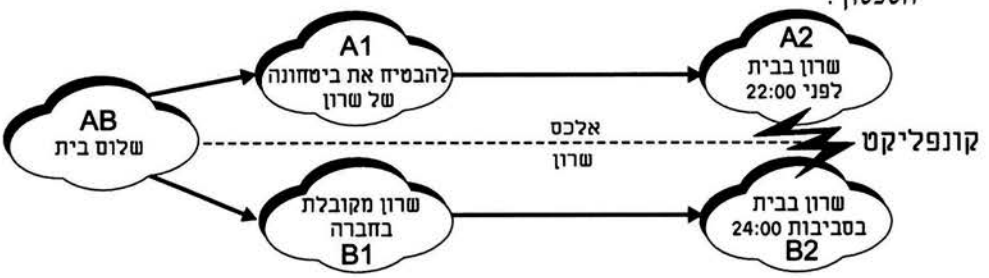
"ומי הבנים האלה בכלל?" אני מתחיל לשאול. אבל אז אני תופס שבעצם אלה הבנים מהתיכון של דייב, אני נרגע. זה בית־ספר טוב, וילדים טובים. וזאת לא בעיה להחזיר אותה הביתה. אני לא רואה סיבה לדאגה.

"אז אתה מסכים? תודה, אבא, ידעתי שבסוף תבין." שרון משתוללת וקופצת, קודם עלי, אחר־כך על הטלפון.

"אני מצלצלת לדבי. עכשיו גם אבא שלה ירשה לה לבוא."

אני צוחק ויורד למטבח להפעיל את התנור.

עד כאן סיפורו של הסכסוך המשפחתי, כפי שהובא בספרו של גולדרט. נצייר עתה את ענן הסכסוך:



ההנחה הסמויה שהניח אלכס, אביה של שרון, בבסיס הקשר הסיבתי:

אם שרון בטוחה אז שרון בבית לפני 22.00

היתה:

הדרך הביתה איננה בטוחה אחרי 22.00

ההנחה הזאת הופרכה:

זה לא נכון שהדרך הביתה איננה בטוחה אחרי 22.00

באמצעות הפתרון:

אלכס מחזיר את שרון מן המסיבה.

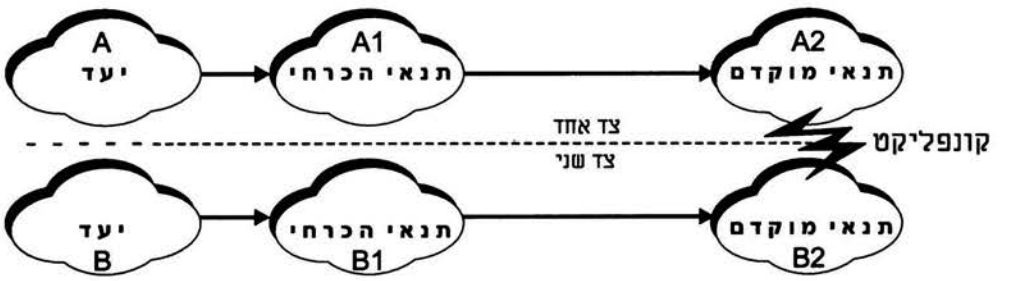
ביטול הקשר הסיבתי "אם A1 אז A2" הוא פתרון הקונפליקט כולו, שכן עתה מתממשים שני הרצונות — הן זה של האב, שבתו תהיה בטוחה, והן זה של הבת, להיות מקובלת בקרב חבריה.

III התיאוריה של גולדרט והתהליך החינוכי לפתרון שוויוני של סכסוכים — בעייתיות, הצעות לשינוי והדגמה של יישום משולב

ביישום גישתו של גולדרט לעניין החינוך לשלום עלולים להתעורר כמה קשיים. נפרט אותם כאן:

גולדרט ממליץ לצדדים בסכסוך לברר מהו היעד המשותף לשניהם, ומדבריו משתמע, שהיעד הזה הוא מטרת־על, כגון — שלום. ההנחה בדבר מטרת־על משותפת בעייתית משתי בחינות: מהבחינה המעשית — גם אם לצדדים בסכסוך יש מטרה כזו, פעמים רבות קשה להבחין בה במצב של עוינות; ומהבחינה החינוכית — בחינוך לדמוקרטיה חשוב להדגיש דווקא את הלגיטימציה של פרטים שונים לשאוף למטרות שונות. נמליץ, אם כן, לבחון כל סכסוך לגופו, ולבדוק אולי עדיף לתאר את הסכסוך הנדון באמצעות ענן, שבו שתי מטרות שונות וקונקרטיות. השינוי הזה אינו צריך להפריע להמשך התהליך, כפי שמתאר אותו גולדרט, היינו לניסוח הקשרים שבין הגורמים שבענן הסכסוך, לחשיפת הנחות היסוד שבבסיסיהם ולהעלאת הפתרונות.

וכך ייראה **ענן של סכסוך, שבו מטרות הצדדים שונות זו מזו**:



התהליך הרציונלי של חשיפת ההנחות הסמויות, שמציע גולדרט עלול להיות קשה להבנה. יש לחשוב על דרכים אלטרנטיוויות ומשלימות לחשיפת ההנחות האלה. נציע כאן שתי דרכים:

1. אפשר לחשוף את ההנחות הסמויות בדרך של הצבת השאלה: למה, לדעתנו, הקשרים בין מרכיבי הענן קיימים? התשובות שיינתנו יירשמו כהנחות סמויות.

   לדוגמה: אם טענו שכדי להרוויח כסף צריך לעבוד. נברר לעצמנו למה אנו חושבים, שכדי להרוויח כסף צריך לעבוד. אם נענה, למשל, שכשעובדים מקבלים משכורת, או — מי שעובד הוא מי שמקבל את הכסף. התשובות האלה הן ההנחות הסמויות העומדות בבסיס טענתנו הסיבתית.

2. אפשר להיעזר בשיטת ההבחנה של רוטמן (ראה שער זה, עמ' 46) כדי לפרק את המושגים שבמרכיבי הענן. פירוק המושגים יאפשר לנו לראות, מהן ההנחות, שבהן אנו משתמשים ליצירת קשר סיבתי. ובחזרה לדוגמה:

   - נברר לעצמנו מה כולל עבורנו המושג עבודה.
   - נברר לעצמנו מה כולל עבורנו המושג כסף.
   - נברר לעצמנו למה אנו מתכוונים, כשאנו אומרים שיש קשר ביניהם (אלו סוגי קשר בין עבודה לכסף אנו מכירים, ולאיזה מהם התכוונו כאן).

ולבסוף, גישתו של גולדרט מתמקדת בשיפור יכולת הקישור בין אמצעים למטרות. היא איננה מפתחת את היכולת לבחון, מהן מטרות ראויות ומהן מטרות שאינן ראויות. וגם איננה מספקת כלים להבחנה בין פתרונות הוגנים לפתרונות שאינם הוגנים. בתום תהליך יצירת הפתרונות כדאי להנהיג הליך של בדיקת הוגנות ולבחון אלו מבין הפתרונות שנבחרו ליישום הם פתרונות ראויים (ראה שלב חמישי בתהליך פתרון הסכסוכים השוויוני, שהוצע בשער הראשון, בעמ' 29).

נדגים כאן פתרון של שני סכסוכים באמצעות שיטתו של גולדרט בשינויים שהצענו למעלה.

הדגמת יישום השיטה לפתרון סכסוך מן התחום הבין־אישי

תיאור הסכסוך

זוג חברים מתכננים בהתלהבות יציאה לבילוי משותף. הזמן הפנוי העומד לרשותם מוגבל לשעתיים. האחד מעוניין לראות סרט פעולה ואילו השני מעוניין בסרט מצחיק שאין בו אלימות. הם מנסים לשכנע זה את זה לוותר, אך ללא הצלחה. הניסיון הכושל מתפתח לכלל האשמות הדדיות בנוקשות ובאי־נכונות לפשרה, וגם עוולות קודמות שגרמו זה לזה צצות ועולות מן העבר. המפגש המשותף מסתיים בריב.

תהליך הפתרון

אנו מנסים לפתור את הסכסוך ביחד עם בני הזוג, ברוח השיטה המוצעת:

1. הצבעה על היעד המבוקש

   אנו שואלים אותם: **האם יש לכם יעד משותף?** אם כן, מהו?
   הם משיבים: היעד הוא לבלות ערב נעים יחד.

2. ציון התנאים ההכרחיים של שני הצדדים להשגת היעד (כאן העלנו בשם כל צד תנאי הכרחי אחד ותנאי מוקדם אחד. בפועל יכולים להיות כמה תנאים הכרחיים וגם כמה תנאים מוקדמים, ויש לבחון את ההנחות הסמויות שביסוד כל הקשרים הסיבתיים שהם יוצרים אלה עם אלה ועם היעד.)

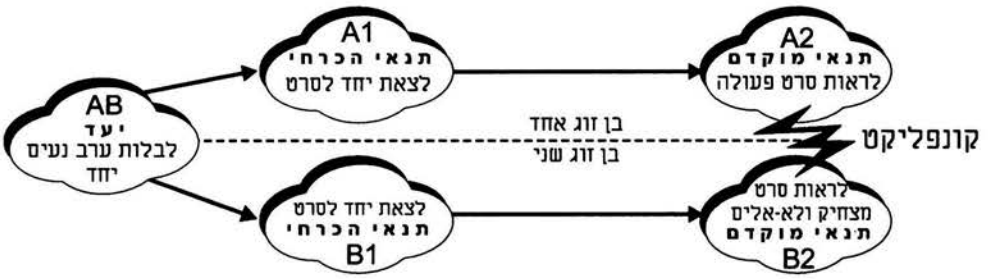
   אנו שואלים כל אחד מהם בנפרד: **מהו התנאי ההכרחי, שצריך שיתקיים כדי שתבלו ערב נעים ביחד?**
   האחד משיב: לצאת לסרט.
   השני משיב: לצאת לסרט.

3. פירוט התנאים המוקדמים, הנדרשים לקיום התנאים ההכרחיים

   אנו שואלים כל אחד מהם בנפרד: **מהו התנאי המוקדם ליציאה המשותפת שלכם לסרט?**
   האחד משיב: שנראה סרט פעולה.
   השני משיב: שנראה סרט מצחיק, שאין בו אלימות.

4. ניסוח הקונפליקט, שנוצר בין התנאים המוקדמים

אנו מציירים את ענן הקונפליקט:



הקונפליקט מתגלם בקשר שבין התנאים המוקדמים, שהציבו בני הזוג: האחד חושב שכדי לבלות ערב נעים ביחד צריך לראות סרט פעולה, ואילו חברו חושב שלשם השגת היעד הזה צריך לראות סרט מצחיק ולא־אלים.

5. חיפוש אחר דרך לשינוי המציאות

עכשיו אנו ניגשים לחשוף ולבחון את ההנחות הסמויות של הסכסוך באמצעות בירור הקשרים שבין היעד לתנאים לסוגיהם ובין התנאים לבין עצמם (גולדרט).

א. נחשוף את ההנחות הסמויות העומדות בבסיס הקשרים:

- בין היעד AB לתנאים ההכרחיים הזהים A1 ו־B1;
- בין התנאי ההכרחי A1 לתנאי המוקדם A2, ובין התנאי ההכרחי B1 לתנאי המוקדם B2;
- ובין התנאי המוקדם A2 לתנאי המוקדם B2.

אם יתבטל אחד מן הקשרים הללו ייפתר הסכסוך.

אנו נציג לבני הזוג שאלות באשר לכל קשר וקשר בין היעד והתנאים שהעלו (כמפורט למעלה), ואת התשובות שיתנו, שהן ההנחות הסמויות, נרשום על הלוח.

שאלה: **למה, אם רוצים לבלות ערב נעים יחד, צריך ללכת לסרט?**
תשובות אפשרית: כי שנינו אוהבים סרטים.
כי מעניין לראות סרט.

שאלה: **למה, כשיוצאים יחד לסרט, צריך לראות סרט פעולה?**
תשובה אפשרית: כי זה מרתק ומותח.

שאלה: **למה, כשיוצאים יחד לסרט, צריך לראות סרט מצחיק שאין בו אלימות?**

תשובה אפשרית: כי זה מהנה ומבדר.

שאלה: **למה, אם הולכים לסרט פעולה, אי אפשר ללכת לסרט מצחיק ולא־אלים?**
תשובות אפשריות: כי אין לנו זמן מספיק לראות שני סרטים.
כי אי אפשר להיות בשני מקומות באותו הזמן.
כי אין סרטי פעולה מצחיקים ולא־אלימים.

על הלוח רשומות עתה בזו אחר זו **ההנחות הסמויות** שבבסיס כל הקשרים:

- שנינו אוהבים סרטים.
- מעניין לראות סרט.
- סרט פעולה הוא מרתק ומותח.
- סרט מצחיק שאין בו אלימות הוא מהנה ומבדר.
- אין לנו זמן מספיק לראות שני סרטים.
- אי אפשר להיות בשני מקומות באותו הזמן.
- אין סרטי פעולה מצחיקים ולא־אלימים.

על הרשימה הזאת נוסיף את ההנחות הסמויות, שייחשפו בדרך ההבחנה של רוטמן. הפעם נציג לבני הזוג שאלות בדבר המשמעות שהם מקנים למושגים שבהם השתמשו:

סרט, מהו?
סרט פעולה, מהו?
בילוי נעים, מהו?
בילוי בצוותא, מהו?

תשובותיהם לשאלות האלה הן ההנחות הסמויות שהניחו. הנחות אפשריות כאלה הן:

- סרט הוא הקרנה בת שעה וחצי של עלילה מצולמת.
- סרט פעולה הוא סרט שיש בו דם.
- בילוי הוא נעים אם עושים בו משהו מעניין.
- בילוי בצוותא פירושו לעשות משהו מהנה ביחד.

ב. כעת, כשעל הלוח רשימת ההנחות שנחשפו בשתי הדרכים, נרשום את **ההפרכות של ההנחות הסמויות** הללו:

- זה לא נכון ששנינו אוהבים סרטים.
- לראות סרט זה לא מעניין.
- סרט פעולה אינו לא מרתק ולא מותח.
- סרט מצחיק שאין בו אלימות אינו לא מהנה ולא מבדר.

- יש לנו די זמן לראות שני סרטים.
- אפשר להיות בשני מקומות באותו הזמן.
- יש סרטי פעולה מצחיקים ולא־אלימים.
- יש סרטים שהקרנתם נמשכת פחות משעה.
- יש סרטי פעולה שאין בהם דם.
- בילוי יכול להיות נעים גם אם עושים בו משהו לא מעניין.
- זה לא נכון שבילוי בצוותא זה לעשות משהו מהנה ביחד.

ג. לבסוף, לאחר שנשלמה מלאכת חשיפת ההנחות הסמויות ושלילתן, נבדוק אם העלה לנו התהליך **רעיונות חדשים לפתרון הסכסוך**:

- אולי יש סרט פעולה מצחיק ולא־אלים?
- אולי נלך לסינמטק ונראה שני סרטים קצרים – האחד סרט פעולה והשני סרט מצחיק ולא־אלים?

לאחר שנבחר אלו מבין הרעיונות החדשים אנו רוצים ליישם נעבור לשלב הבא בתהליך הפתרון השוויוני של סכסוכים ונבחן את הוגנות הרעיונות שנבחרו.

הדגמת יישום השיטה ליישוב מחלוקת מן התחום הפוליטי

תיאור המחלוקת

בכיתה מתעורר ויכוח סוער בשאלת הצורך לקיים סגר על השטחים. תלמיד אחד טוען בלהט שיש לקיים סגר, ואילו חברו שולל את הצורך לעשות זאת מכול וכול.

תהליך הפתרון

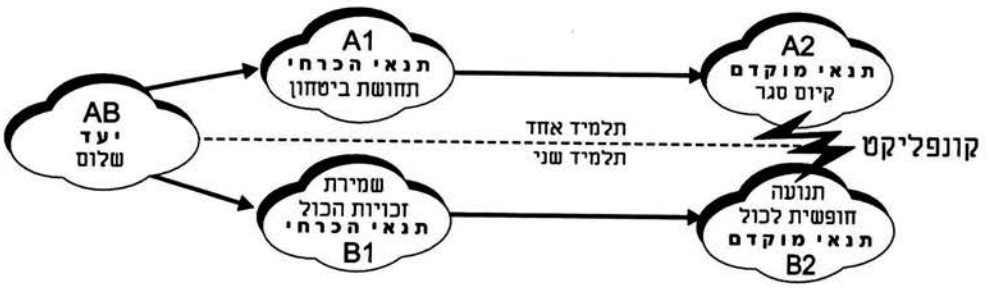
אנו מנסים לפתור את המחלוקת ביחד עם שני התלמידים:

1. אנו מבררים איתם, **מהו היעד** שאליו הם חותרים.
   שניהם משיבים, שהשלום הוא יעדם.

2. אנו שואלים כל אחד מהם, **מהו התנאי ההכרחי להשגת היעד**.
   האחד טוען, שהתנאי להשגת שלום הוא תחושת הביטחון של האזרחים.
   השני טוען, שהתנאי להשגת שלום הוא השמירה על זכויות הצד השני.

3. אנו שואלים כל אחד מהם, **מהו התנאי המוקדם לקיום התנאי ההכרחי** שהציג.
הראשון טוען, שכדי ליצור תחושת ביטחון אצל האזרחים יש להטיל סגר.
השני טוען, שכדי לשמור על זכויות הצד השני יש להתיר תנועה חופשית לכול.

4. נצייר עתה את ענן המחלוקת:



הקונפליקט בין השניים מתגלה, אפוא, בסתירה שהם רואים בין התנאים המוקדמים שהציבו: האחד חושב שכדי להשיג שלום יש להטיל סגר, ואילו חברו חושב שלמען השלום צריך לאפשר תנועה חופשית לכול, ושניהם מאוחדים בדעה שאי אפשר לקיים סגר ולאפשר חופש תנועה לכול.

5. עכשיו ניגש לחשוף את ההנחות הסמויות שביסוד המחלוקת, להפריך אותן, ולהעלות רעיונות חדשים לפתרון.

א. ראשית נחשוף את ההנחות הסמויות העומדות בבסיס הקשרים שבין היעד לתנאים ובין התנאים לבין עצמם (גולדרט). חשוב להבין, שאם יבוטל אחד הקשרים האלה, ייפתר הקונפליקט. אם ימצא אחד התלמידים דרך להגן על ביטחונם של האזרחים ללא סגר, הרי שנמצא פתרון לקונפליקט. ולחליפין, אם תימצא דרך להגן על זכויות הכול, בלי להתיר חופש תנועה לכול, גם אז ייפתר הקונפליקט. פתרון מסוג אחר, שיתבסס על ביטול הקשר שבין התנאים המוקדמים, יצטרך לאפשר בעת ובעונה אחת גם סגר וגם חופש תנועה לכול.

על הלוח יירשמו כ־10 הנחות, העומדות מאחורי כל אחד מן הקשרים שבענן, בלי שיתעורר ויכוח לגביהן.

ב. משתושלם רשימת ההנחות הסמויות שנחשפו נפריך אותן בזו אחר זו.

ג. לאור שלילת ההנחות שנחשפו נחפש אחר רעיונות לפתרון המחלוקת:

ושוב, לאחר שנבחר בפתרונות ליישום נוכל להמשיך בתהליך הפתרון השוויוני של הסכסוך ולבחון האם מדובר בפתרונות ראויים.

I האגדה והתורה

על לידתה של אמנות הלחימה היפנית – הגידו – מספרת אגדת עם עתיקת יומין:

מעשה באיש בא בימים שיצא לטייל ביער עבות. שוטט האיש בשבילים המפותלים שבין עצי היער, ופתאום החל שלג כבד צונח על הצמרות. מיהר וחיפש לו מחסה מפני השלג, ומצא מקום מסתור תחת אילן גבוה. עוד הוא עומד ומחכה שתשכך הסופה, והנה נגלה לעיניו מחזה מעניין:

על ענף גדול וחסון מאין כמוהו הולכים ונערמים להם פתיתי שלג בהמוניהם. צפופים צפופים מצטברים הפתיתים ומאיימים להטות את הענף בכובד משקלם, והוא משיב מלחמה שערה. תלולית השלג כבר מכסה אותו כליל, והוא עדיין מחזיק מעמד. גדלה התלולית ותופחת עוד ועוד, והוא ממשיך ונאבק בשארית כוחותיו. עד ששוב אין הענף המותש יכול להתנגד לעומס המעטה הלבן הרובץ עליו, והוא קורס ונופל בקול נפץ עז.

ובאותו העץ, אך מעט במעלה הגזע, מתנוסס לו רענן ענף אחר – קטן מידות וגמיש גו, וגם עליו הולכים ונערמים פתיתי שלג בוהקים. הם נערמים, והוא מתכופף קמעה עם משאו, מנער אותו, ושב ומיישר גוו; הם נערמים והוא נוטה ומנער – וחוזר חלילה, עד שאט אט חדל השלג מרדת, והסופה נעלמת כלא היתה.

חזר הזקן לביתו לעת ערב, והוא שקוע בהרהורים: מי יכול לסופה? מי ניצח? ראו זה פלא – לא זה שאסף וגייס את כל עצמתו למאבק בכוח שמנגד, כי אם דווקא זה שלא הראה, ולו שמץ התנגדות, והניח ליריבו לקחת אותו עמו כברת דרך. מיד כינס את בני כפרו, ואמר להם: "הנה, כך צריך להילחם: במקום שנתאמץ ונתנגד בכוח למי שעומד מולנו, הבה נתחכמה לו, ונלך איתו."

עד כאן האגדה המקורית.[25] נוסיף לה עתה סיפא משלנו:

כל אותו הלילה התהפך הזקן על משכבו, ולא מצא לו מנוחה: אולי לא רק אמנות של לחימה כיוונו ענפי העץ ללמדו? אולי גם דרך של שלום רצו להורות לו? למחרת בבוקר שב וקיבץ את בני הכפר, וכך אמר להם בזו הפעם: "והיה ונתגלעו חילוקי דעות ופרץ סכסוך, אל לנו לצאת ולהיאבק ביריבנו. להיכן שתפנה התנגדותו לשם נלך. לא נתמודד איתה, כי אם נקבל אותה." סתם הזקן ולא פירש, וכל ההפצרות שהפצירו בו חבריו היו לשוא.

25 מקורה של האגדה אינו ידוע לנו, עם הזקן הסליחה.

את דרך פתרון הסכסוכים, שהציע הזקן לשכניו לכפר, אפשר ליישם גם היום. כאשר אנו שרויים בעיצומו של סכסוך, אנו נוקטים דרכים שונות של פתרון: מקצתנו מתמקדים בהתנגדות לכוח שמפעיל הצד שמנגד, ומקצתנו מתמקדים בהגברת השימוש שלנו בכוח. במקום אלה מציע לנו הזקן לקבל לזמן־מה את כיוון הפעולה של המתנגדים, או לחילופין לצמצם את כוח ההתנגדות שאנחנו מפעילים.

לעיקרון אי־ההתנגדות של שיטת הג׳ודו פותחו במשך השנים פירושים שונים ודרכי יישום שונות. נביא כאן שתי דרכים כאלה: האחת — הליכה בכיוון התהליך הרגשי של הצד שמנגד, והשנייה — קבלה לוגית־מושגית של מושגי היסוד של הצד הזה, שאליהם התנגדנו עד כה.

II הליכה בכיוון התהליך הרגשי של הצד שמנגד — פישר, אורי ופטון

את דרך ההליכה בכיוון התהליך הרגשי של הצד השותף לסכסוך מפתחים רוג׳ר פישר, ויליאם אורי וברוס פטון בספרם "Getting to Yes".[26] הטענה שביסוד דבריהם היא, שהחלפת הבסיס הרגשי של ההתנגדות בבסיס של קבלה יוצרת אצל הצד שמנגד נכונות להקשבה ולשינוי עמדות. נביא כאן מתוך הספר דוגמה ליישום הדרך הזאת של שיטת הג׳ודו בפתרון סכסוכים אקטואליים:[27]

ב־1970 הזדמן לעורך־דין אמריקני לראיין את נשיא מצרים, ג׳מאל עבדול נאצר, בעניין הקונפליקט הישראלי־ערבי.

הוא שאל את נאצר: "מה אתה רוצה שגולדה מאיר תעשה?"

נאצר השיב: "שתיסוג!"

"תיסוג?" שאל עורך־הדין.

"תיסוג מכל סנטימטר של שטח ערבי!"

"בלי תמורה? בלי לקבל דבר ממך?" שאל האמריקני.

"שום דבר. זהו שטח שלנו. עליה להבטיח שתיסוג," השיב נאצר.

האמריקני הוסיף ושאל: "מה יקרה לגולדה מאיר אם מחר בבוקר תופיע ברדיו ובטלוויזיה בישראל ותאמר: 'בשם העם הישראלי אני מבטיחה בזאת לסגת מכל סנטימטר רבוע של השטחים הכבושים משנת 67' — סיני, עזה, הגדה המערבית, ירושלים והגולן. ואני רוצה שתדעו, שאין לי כל התחייבות לשום דבר ממדינה ערבית כלשהי.'?"

נאצר פרץ בצחוק ואמר: "הו, יהיו לה הרבה בעיות בבית."

---

26 Fisher, Ury & Patton, 1991.

27 הדוגמה לקוחה מעמ׳ 110 בספר, והיא מובאת בתרגומה של המחברת.

עד כאן דברי הספר. המראיין האמריקני לא התנגד לעמדותיו של נאצר. הוא לא ביקש להוכיח לנשיא מצרים את טעותו, אלא הלך לקראתו וניסה להבין את המשמעויות של הצעתו. בדרך זו גרם לו לאמץ התייחסות שונה לנושא.

בנוסף על ההימנעות מהתנגדות מציעים פישר, אורי ופטון לצדדים במחלוקת לא להגן על עמדותיהם, אלא דווקא להזמין ביקורת עליהן. זו תסייע לפתרון הסכסוך בשתי דרכים: האחת – כל צד יוכל ללמוד על החולשות של הצעתו, והשנייה – תינתן לו ההזדמנות להשיב על הביקורת. ההזמנה של ביקורת מנטרלת את העוינות שבה. כשהצד השני הוא היוזם את הביקורת, לעומת זאת, נשאר גורם העוינות, וגם לא ברור אם הצד הזה יניח ליריבו להשיב על הדברים.

ועוד מציעים השלושה לבני כל צד לבקש מן הצד שמנגד, שיציג פתרונות לקשיים שהעמדה שלהם מעלה, או – עד כמה שהדבר נשמע מוזר – לשתוק. כוחה של שתיקה, שהיא מחזירה את הכדור למבקר.

נסכם ונאמר שפישר, אורי ופטון מציעים, למי שמעורבים בסכסוך ומעוניינים ליישבו, לנקוט כמה צעדים ברוח שיטת הג'ודו. ואלה הצעדים שעלינו לנקוט לפי המלצתם:

- להימנע מלהתנגד לעמדות הצד השני
- להימנע מלהגן על העמדות שלנו, ואף להזמין ביקורת עליהן
- לבקש את הצד השני להציג פתרונות לקשיים שהוא מוצא בעמדות שלנו
- להגיב בשתיקה על ביקורת, שהצד השני מותח על עמדותינו

III קבלה לוגית־מושגית של מושגי היסוד של הצד שמנגד – ואצלאוויק, ויקלנד ופיש

הקבלה הלוגית־המושגית של אותם מושגי היסוד של הצד שמנגד, שעד כה התנגדנו אליהם, פותחת לנו פתח למאגר רעיונות לפתרונות מסוג חדש. המאגר הזה היה חסום בפנינו בשל האסוציאציות שיצרו לנו המושגים ובשל המחסומים הלוגיים של ה"שכל הישר". את הרעיון הזה מבהירים בהרחבה פאול ואצלאוויק, ג'ון ויקלנד וריצ'רד פיש בספרם "שינוי: עקרונות של יצירת בעיות ופתירתן"[28] נדון כאן בדוגמה מתוך הספר:[29]

באחת המהומות הפריזאיות המרובות במאה התשע־עשרה ציווה אחד ממפקדי הצבא לטהר הפגנה בכיכר העיר באמצעות יריות אל ה־canaille (אספסוף). הוא ציווה על חייליו לתפוס עמדת ירי, הרובים מכוונים אל ההמון, וכאשר השתררה דממת אימים, הוא שלף את חרבו וצעק

---

28 ואצלאוויק, ויקלנד ופיש, 1979.
29 שם, עמ' 88־89.

בכל גרונו: "אדונים וגבירות, קיבלתי פקודה לירות אל ה־canaille. אולם כיוון שאני רואה לפני מספר רב של אזרחים הגונים ומכובדים, אני מבקש אותם להסתלק, כדי שאוכל לירות בשקט אל ה־canaille." הכיכר התרוקנה תוך כמה דקות.

לדוגמה הזאת של תהליך מציאת הפתרון, אומרים ואצלאוויק, ויקלנד ופיש, ולדוגמאות אחרות של מציאת, מה שהם מכנים: פתרון של "שינוי ממעלה שנייה", יש מבנה זהה. והם מסבירים:[30]

מאורע (א') [ירי של החיילים בקהל] עומד להתרחש, אולם א' איננו רצוי. השכל הישר מציע למנוע זאת על־ידי היפוכו, כלומר לא־א' [... אי־ירי של החיילים בקהל], אולם זה היה גורם אך ורק ל"פתרון" של שינוי ממעלה ראשונה. כל זמן שמחפשים את הפתרון בתוך הדיכוטומיה של א' או לא־א', לכוד מחפש הפתרון באשליה של אלטרנטיוות, והוא נשאר לכוד בין שבחר באלטרנטיווה האחת ובין שבחר באחרת [...]. הנוסחה של שינוי ממעלה שנייה , מאידך גיסא, היא "לא א' אבל גם לא לא־א'" [לא 'לירות בקהל' אבל גם לא 'לא לירות בקהל'].

לענייננו חשוב לציין, שאותו פתרון של "שינוי ממעלה שנייה", שמצא המפקד ברוח שיטת הג'ודו, לא היה כרוך בפשרה מצדו: הוא לא רצה לפגוע בקהל, והוא אכן לא פגע בו.

הניסיון ליישם את דברי המחברים לפתרון סכסוכים מתוך מימוש מרבי של רצונות הצדדים וזכויותיהם מעלה שיטה בת שלושה שלבים:

1. איתור מושגי היסוד המרכזיים בסכסוך
2. בירור היחס הראשוני כלפי המושגים האלה — האם אנו מתנגדים להם או תומכים בהם?
3. בדיקת האפשרות ליצור פתרון של שינוי ממעלה שנייה — האם אפשר להתייחס אל מושגי היסוד בדרך של "לא א' אבל גם לא לא־א'"?

נדגים את השיטה על הסכסוך היהודי־ערבי:

1. נאתר מהם מושגי היסוד המרכזיים בסכסוך:

   נרשום את המושגים: החזרת שטחים, הישארות בשטחים, התנחלות, נסיגה, ביטחון ועוד.

2. נברר לעצמנו, מהו היחס הראשוני שלנו כלפי המושגים האלה.

3. נבדוק, אם אפשר ליצור מצבים שבהם המושגים יתקיימו ולא יתקיימו:

   - האם אפשר להחזיר שטחים אבל גם לא להחזיר שטחים?
     ולחילופין,
   - האם אפשר להישאר בשטחים אבל גם לא להישאר בהם?

---

30 שם, עמ' 97.

התשובה שניתנה לשאלת היישובים הישראליים בתהליך השלום בין ישראל לירדן היא דוגמה לפתרון מסוג כזה: הוחלט שהתושבים הישראלים יישארו לחיות ביישוביהם, והשטחים יהיו שייכים לירדנים ויוחכרו לישראל. וכך אומר בעניין זה אחד הנספחים לחוזה השלום, שנחתם בין שתי המדינות:[31]

2. בהכירה שהאזור הינו תחת ריבונות ירדנית עם זכויות שימוש ישראליות פרטיות בקרקע ("משתמשי הקרקע") באדמות המרכיבות את האזור ("האדמות") ירדן מתחייבת:

א. להעניק ללא תשלום וללא הפרעה חופש כניסה אל, יציאה מן, שימוש באדמות ותנועה באזור למשתמשי הקרקע ולמוזמניהם או עובדיהם ולהתיר למשתמשי הקרקע לנהל את זכויותיהם לשימוש בקרקע בהתאם לחוקים הירדניים הישימים.

ב. לא להחיל את חקיקת המכס או ההגירה שלה לגבי משתמשי הקרקע, מוזמניהם או עובדיהם, החוצים מישראל ישירות לאזור למטרת גישה לאדמות לשם חקלאות או כל מטרה מוסכמת.

ג. לא להכיל מסים או היטלים מפלים ביחס לאדמות או פעילויות בתוך האזור.

ד. לנקוט בכל האמצעים הנדרשים לשמור ולמנוע הטרדה או נזק לכל אדם הנכנס לאזור בהתאם לנספח זה.

ה. להתיר בנוהל מינימלי גישה לאזור לאנשי משטרת ישראל במדים למטרות חקירת פשעים או אירועים אחרים, הנוגעים בלעדית למשתמשי הקרקע, מוזמניהם או עובדיהם.

3. בהכירה בריבונות הירדנית על האזור ישראל מתחייבת:

א. לא לבצע או להתיר כי יבוצעו באזור פעילויות, המסכנות את השלום או את ביטחונה של ירדן.

ב. לא להתיר לאף אדם הנכנס לאזור בהתאם לנספח זה (מעבר לשוטרים לובשי המדים [...]) לשאת כלי נשק מכל סוג באזור, אלא אם כן אושר הדבר על־ידי רשויות הרישוי בירדן [...].

ג. לא להתיר סילוק פסולת מחוץ לאזור לתוך האזור.

ובחזרה לשיטת הגיבוי בפיתוחה הנדון: היישובים הוחזרו לירדנים, אבל גם לא הוחזרו — הם הוחזרו להיות בריבונות ירדנית, אך נשארו בשימושם של התושבים הישראליים, והנספח המצוטט בא להסדיר את ההסכם הזה.

נדגיש כי אין בכוונתנו לומר, שזהו הפתרון שצריך לאמץ תמיד ולגבי כל חבל ארץ. לעניינו חשוב לראות, שדפוס החשיבה שננקט — התואם את הדפוס, שעליו ממליצה השיטה בפיתוחה זה — המציא פתרון לבעיה, שזמן רב לא היה ממנה מוצא.

---

31 **חוזה שלום בין מדינת ישראל לבין הממלכה הירדנית ההאשמית**, נספח זג, אזור צופר/אל־עימר, סעיפים 2, 3, עמ' 1.

סיכום

שני השערים שהובאו עד כה נועדו לשמש מבוא תיאורטי לתכנית היישומית שבשער השלישי. לפי התפיסה, שהצגנו בהם, החינוך לשלום אמור לקדם פתרון שוויוני של סכסוכים, ולפיכך עליו לבסס את ההכרה בזכות השווה לחירות של כל אדם וכל עם. ההכרה הזאת בעייתית, בעיקר בגלל התחושה המלווה רבים מאיתנו, שהמפגש בין הזכויות לחירות של יחידים שונים ושל עמים שונים מוביל בהכרח לוויתור על זכויות. כדי לשנות תחושה זו, צריך לצייד את המתחנכים בכלים, שיאפשרו להם לעבור ממצבים, שבהם אכן מתחייב ויתור על זכויות, למצבים שבהם זכויות הכול עומדות בהתאמה אלה לאלה, ועל כל פנים אינן מתנגשות.

החינוך לשלום, לכן, אינו יכול להסתפק בהכרה עקרונית של המתחנכים בזכות השווה של כל אדם וכל עם לחירות — עליו להקנות להם הכרה פעילה, שתכלול את המוטיווציה ואת היכולת ליצור את התנאים, שבהם יתממש העיקרון הלכה למעשה. תכניות החינוך לשלום, שנביא בשער הבא, מיועדות להכשיר את המתחנכים לפתור סכסוכים מתוך שמירה על זכויותיהם השוות לחירות של כל הצדדים המעורבים בסכסוך ומתוך מיצוי של דרכי פתרון שאינן כרוכות בפשרות ובוויתורים.

שער שלישי:

שלוש תכניות לחינוך לשלום

שלוש תכניות לחינוך לשלום

הקדמה

לפניכם שלוש תכניות לחינוך לשלום בין שווים ללא פשרות וללא ויתורים:

1. תכנית יסוד
2. תכנית שבמרכזה סכסוכים אפשריים בין כותלי בית־הספר
3. תכנית שבמרכזה הסכסוך הישראלי־ערבי

אפשר ואף רצוי לשלב בין התכניות המוצעות. למנחה שיבחר ליישם את כל שלוש התכניות אנו ממליצים לעשות זאת לפי סדר הופעתן בשער זה. אל התכנית העוסקת בסכסוך היהודי־ערבי, על מורכבותו ועל מטעניו הרגשיים, כדאי שהמשתתפים יגיעו אחרי שכבר אימצו לעצמם את דרך החשיבה, המבטלת ניגודים בין רצונות ובין זכויות.

העיסוק בכל אחת משלוש התכניות דורש מן המתחנכים ללמוד את השיטות לפתרון סכסוכים, שבשער השני: פתרון סכסוכים על־פי השיטה הבסיסית של מדרשת אדם, פתרון סכסוכים על פי־גישתו של פרופ׳ רוטמן, פתרון סכסוכים על־פי גישתו של ד״ר גולדרט ופתרון סכסוכים על־פי גישת הג׳ודו בפיתוחיה השונים. השיטות מורכבות, וכדי להקל את למידתן אפשר לנקוט בשני אופנים:

1. **קריאת הטקסט בשיטת הג׳יגסו (הפזל)** — בשיטת הג׳יגסו קוראים המתחנכים את הטקסט קריאה משותפת: כל מתחנך — או כמה מתחנכים ביחד — מקבלים לידיהם קטע מן החומר הנלמד, והם אחראים על הצגתו בפני הקבוצה כולה. במקרה שלנו תציג כל קבוצת מתחנכים שיטה אחת, והמציגים יספרו על השיטה שהכינו, יסבירו אותה וגם יביאו דוגמאות מניסיונם להמחשתה. אם אפשר, כדאי לייחד לכל אחת מארבע השיטות פגישה נפרדת.
2. **למידה מתוך התנסות בפתרון סכסוך** — בלימוד בדרך ההתנסות יישם המנחה עם קבוצת המתחנכים את אחת ההפעלות לתרגול פתרון סכסוכים של התכנית הראשונה (עמ׳ 82־87). הוא ירשום על הלוח את הפתרונות שתביא הקבוצה לסכסוך הנדון באותה ההפעלה, ויראה למתחנכים כי הדרכים, שבהן פעלו למציאת פתרון לסכסוך, דומות לאלה שמציעות השיטות. כך ימשיג עם המתחנכים את התהליך הלא־מודע שחוו.

אם, לדוגמה, יתרגלו המתחנכים את ההפעלה **לפרק תפוז** (שבעמ׳ 82), ויציעו להביא תפוז נוסף לחדר כדי לפתור את הסכסוך, יבהיר להם המנחה, שהם השתמשו באמצעי ההרחבה שעליו ממליצה התיאוריה של רוטמן, ואפשר לשוב ולהשתמש באמצעי הזה לפתרון סכסוכים אחרים. אם ההצעות שיעלו המתחנכים לא יקיפו את כל החומר התיאורטי על מושגיו, יוסיף המנחה את הדוגמאות החסרות.

צריך לציין, שלימוד השיטות לפתרון סכסוכים, תרגולן ויישומן במסגרת התכניות השונות, מעוררים בתחילה התנגדות. הנימוק, שעל־פי־רוב המתחנכים מעלים להתנגדותם, הוא אי־המציאותיות, כביכול, של הנחת היסוד, שלעתים אפשר לפתור סכסוכים בלי להידרש לפשרות ולוויתורים. בחיים, הם טוענים, אנו נאלצים להתפשר ולוותר.

נדגיש בעניין זה, שאין אנו באים לומר, שתנאים של סכסוכים ונסיבותיהם לעולם אינם מאלצים את הצדדים להתפשר ולוותר. אנו טוענים, שהפשרה והוויתור אינם מטרה בפני עצמם אלא אמצעים להשגת המטרה של יצירת פתרון שוויוני לסכסוך, ולאו דווקא אמצעים רצויים. מכיוון שכך, קודם שנוקטים בהם צריך לברר אם אין בנמצא אמצעים אחרים, המיטיבים לממש את רצונות הצדדים ואת זכויותיהם.

חשוב להבין, שההתנגדות לגישה המעדיפה פתרונות, שאינם כרוכים בפשרה ובוויתור, אמנם מנומקת בטענה הרציונלית של חוסר ההתאמה, לכאורה, של הגישה למציאות, אבל מקורותיה פסיכולוגיים ביסודם. היא נובעת בעיקר מן הקושי שלנו לשנות עמדות והרגלי חשיבה, גם כשאלה לקויים ואינם יעילים להשגת המטרות שאנו מציבים לעצמנו.

קושי נוסף שהגישה לפתרון סכסוכים, המוצעת כאן, מעמידה בפני המתחנכים נעוץ בדרישה שהיא דורשת מהם להשקיע מאמץ בתהליך מחשבתי מכוון. כדי שהמאמץ הזה לא יהיה גורם מרתיע ומרפה ידיים, על המנחה לגייס את המתחנכים למשימה ולהעיר את תשומת לבם, שהמשאבים שהם משקיעים בסכסוך עצמו רבים לאין שיעור מן המאמץ המחשבתי הזה שהם מתבקשים להשקיע בפתרונו.

ועוד על המנחה להבהיר, שגם כששיטה מסוימת יכולה לסייע במציאת פתרונות, אלה לא תמיד נגלים לעין מיד בשלבים הראשונים של היישום. ויתרה מזאת, אם השימוש בשיטה אחת אינו מקדם אותנו, אל לנו להסיק מחוסר יעילותה של השיטה לפתרון הסכסוך הנדון, שאין ברירה אלא להתפשר. עלינו להמשיך לחפש וליצור פתרונות באמצעות השיטות האחרות, ולעתים על־ידי שילוב בין שיטות.

תכנית ראשונה:
איך לפתור סכסוך?
תכנית יסוד לחינוך לשלום

הצגת התכנית

תכנית היסוד לחינוך לשלום נותנת בידי המנחה מסגרת כללית לעבודה. התכנית הזאת איננה עוסקת בסכסוך מוגדר, אלא בלימוד של ארבע השיטות לפתרון סכסוכים, שבשער השני לחוברת, ובניסיון ליישם אותן לפתרון סכסוכים מסוימים. בשלב האחרון של התכנית יבחר המנחה עם המתחנכים סכסוך, שיש להם עניין בו, ויתרגל איתם את פתרונו לפי השיטות האמורות.

ואלה שלבי התכנית:

1. היכרות עם נושא השלום
   השלום שלי — הפעלה ראשונה (עמ' 78)

2. ביסוס ההכרה בזכות השווה לחירות של כל אדם וכל עם
   קריאת המאמר **חשיבות ההכרה בזכותו השווה של כל אדם לחירות** (שבחוברת "חינוך לדמוקרטיה בתהליך השלום"[32], בעמ' 15)
   ההכרה בזכות השווה לחירות של כל אדם וכל עם — הפעלה שנייה (עמ' 80)

3. לימוד ארבע השיטות לפתרון סכסוכים
   עיון בשער השני: **ארבע שיטות לפתרון סכסוכים** (עמ' 33)
   המתחנכים יקראו קריאה משותפת בשיטת הג'יגסו או ילמדו מתוך התנסות בפתרון סכסוך (ראה הקדמה לשער זה, בעמ' 75).

4. תרגול ארבע השיטות בפתרון סכסוכים שונים
   לפרק תפוז — הפעלה שלישית (עמ' 82)
   משחק הכיסאות — הפעלה רביעית (עמ' 83)
   צעירה או זקנה? — הפעלה חמישית (עמ' 84)
   שניים בקופסה — הפעלה שישית (עמ' 86)

5. יישום השיטות לפתרון סכסוכים ליישוב קונפליקט, הנוגע למתחנכים

נביא כאן את ההפעלות, שייושמו, לפי הסדר שפורט למעלה, בתכנית לשלביה. העיסוק בסכסוכים שאינם נוגעים ישירות למשתתפים בהפעלות מכין אותם לפתרון הסכסוך שיש להם מעורבות בו,

---

32 מרושק־קלארמן, 1994.

ומקל עליהם את ההתמודדות איתו. ההפעלות המופיעות בתכנית הזאת יכולות לשמש גם את המנחים שיבחרו בשתי התכניות האחרות.

הפעלה ראשונה:

השלום שלי

מטרות ההפעלה

1. להציג את נושא השלום.
2. להצביע על הקושי לקבל גישות שונות לגבי מהות השלום.
3. להצביע על הקושי לתת זכות שווה לזולת להחזיק בעמדה שונה ולבטא אותה.
4. לבחון כיצד יוצרים אפשרות קיום משותף לבעלי גישות שונות.

מהלך ההפעלה

שלב א

1. כל משתתף יתבקש לעצב דרך יצירתית להבעת תפיסת השלום האישית שלו.
2. המשתתפים יונחו לבחור בדרכי הבעה שונות, כראות עיניהם: היגד, שיר, הצגה, ציור פסל ועוד.
   בחדר יפוזרו מגוון של חומרי יצירה לשימוש המשתתפים.

שלב ב

1. מליאת הקבוצה תתכנס, וכל משתתף בתורו יציג בפניה את היצירה שלו.
2. המשתתפים ישקלו אם התפיסה, כפי שהוצגה ביצירה, יכולה להוביל לשלום.
3. המנחה יאמר למשתתפים, שאם הם מוצאים שהתפיסה המוצגת ביצירה אינה מובילה לשלום, הברירה בידם לשנות את היצירה, כך שתשרת את המטרה הזאת, או להשאירה כמות שהיא. קודם שמחליטים אם לשנות יצירה, אפשר לבקש מן היוצר הבהרות לגבי תפיסתו.
4. אם הוחלט לשנות את היצירה, ההחלטה תיושם.

שלב ג

עם סיום הצגת היצירות ושינוין (אם שונו) תדון המליאה בשאלות האלה:

- אלו גישות והגדרות של מושג השלום, עלו ביצירות?
- מה הרגישו אלה שיצירותיהם לא שונו? האם הם חשים שיוכלו לחיות בשלום עם חבריהם לקבוצה?
- מה הרגישו מי שיצירותיהם שונו? האם הם יוכלו לחיות בשלום עם חבריהם לקבוצה?
- מה היחס בין הרגשתם של אלה שיצירותיהם שונו לגבי יכולתם להמשיך ולחיות בשלום עם חבריהם, ובין ההגדרה שנתנו למושג השלום (היחס בין התהליך שהתרחש בקבוצה ובין התכנים שעלו ביצירות)?
- האם להכרה בזכויות השוות של כל אחד מן החברים בקבוצה יש השפעה על השלום? האם היה קל יותר לחיות בשלום עם אותם חברים, שמכירים בזכויות השוות של כל בני הקבוצה, מאשר עם אלה שאינם מכירים בהן?

שלב ד

לסיכום ידון המנחה במגוון של מושגי השלום, בקשיים שהתעוררו במהלך הפעילות ובאפשרות לשנות מצבים של התנגשות בין זכויות ולקדם חיים של שלום בצוותא:

- מושגי השלום הם רבים ומגוונים: יש תפיסה הרמונית של שלום ויש תפיסה קונפליקטואלית, יש תפיסה אוטופית ויש תפיסה מציאותית, וישנן תפיסות נוספות. התפיסה ההרמונית של השלום מניחה, שעם בוא השלום יחדלו להתקיים ניגודי האינטרסים; ולעומתה מניחה התפיסה הקונפליקטואלית, שניגודי האינטרסים והסכסוכים יימשכו גם בעת שלום, אלא שההתמודדות עמם תיעשה בדרכים שוויוניות ולא־אלימות. התפיסה האוטופית של השלום דוחה את מימושו לימות משיח, לזמן שבו ישתנו תכונות האדם; ואילו התפיסה המציאותית מבקשת שלום כאן ועכשיו — בעולם הזה ובין בני אדם בשר ודם, על מעלותיהם ועל מגרעותיהם.[33]

- בפעילות התנסו חברי הקבוצה בשני קשיים: אלה שהרגישו צורך לשנות את היצירות, שלדעתם לא קידמו את השלום, חוו את הקושי להכיר בזכות חבריהם, שאינם תמימי דעים איתם, להיות בעלי תפיסות משלהם ולהביע אותן; ואלה שיצירותיהם שונו חוו את הקושי לחיות בשלום עם מי שאינם מכירים בזכויותיהם.

---

33 לנושא התפיסות השונות של השלום כדאי לעיין במאמרו של פרופ' דניאל בר־טל "שינוי אמונות חברתיות בישראל: מקונפליקט לשלום", שהתפרסם בגיליון 14 של **כל אדם** — "חינוך בדרך לשלום" (בר־טל, 1994), בעמ' 6־7 ו־13.

- עוד עלתה בפעילות הנטייה לראות סתירה, גם בין השקפות שאינן בהכרח סותרות. אם נלמד להבחין בין סתירות מדומות ובין סתירות אמיתיות ולשנות מצבים, שיש בהם סתירה בין זכויות, למצבים נעדרי סתירה, ייקל עלינו לחיות בשלום עם בעלי עמדות שונות משלנו.

הפעלה שנייה:

ההכרה בזכות השווה לחירות של כל אדם וכל עם [34]

מטרות ההפעלה

1. לבחון את היתרון של מתן זכויות שוות לכל אדם ולכל עם על שלילת זכויותיהם של אנשים מסוימים ושל עמים מסוימים.
2. לבחון את הקשר בין מתן זכויות אישיות וקבוצתיות — האם יש סתירה הכרחית בין מתן זכויות ליחידים ובין מתן זכויות לקבוצה?

מהלך ההפעלה

שלב א

המשתתפים ישחקו במשחק הכרטיסים. אלה הוראות המשחק:

1. המנחה יחלק למשתתפים כרטיסים בעלי צבעים שונים: כל משתתף יקבל כרטיס אחד בעל צבע מסוים, וסך כל הכרטיסים שבידי המשתתפים יהיה מורכב מקבוצות צבע זהות במספרן (למשל, בידי קבוצה בת 15 משתתפים יכולים להיות חמישה כרטיסים צהובים, חמישה — אדומים וחמישה — כחולים).

2. המשתתפים יחליטו אם ספירת הכרטיסים תהיה אישית או קבוצתית: הם יקבעו אם המנצח במשחק יהיה המשתתף שישיג לעצמו את מספר הכרטיסים הרב ביותר, או קבוצת המשתתפים שבתחילת המשחק קיבלו לידיהם כרטיסים בעלי צבע זהה, ובספירה הקבוצתית נמצא שסכום כל הכרטיסים שברשותם עולה על זה שהשיגו שאר קבוצות הצבע.

---

34 ההפעלה מבוססת על הספר **בצוותא** (מרושק, 1988), עמ' 15-16.
לעניין רקע תיאורטי לנושא — יתרון ההכרה בזכות השווה לחירות על־פני גישות כוחניות, ראה הפניה בתיאור התכנית לשלביה (שלב שני), בעמ' 77.

3. השחקן המנצח, או הקבוצה המנצחת, יחוקקו חוק, שכל המשתתפים יהיו חייבים לציית לו.
4. כל שחקן רשאי להחליט כיצד להשיג כרטיסים.
5. משך המשחק — 20 דקות.

שלב ב

המליאה תתכנס והמנצח, או המנצחים, יחוקקו חוק וירשמו אותו על הלוח. החוק יחייב את כל המשתתפים, אך עדיין לא יופעל.

שלב ג

כל משתתף, בתורו, יתבקש לענות על כמה שאלות, ואחר־כך יתקיים דיון. ואלה השאלות:

- האם החוק שחל עליך משביע את רצונך?
- האם התהליך שהתרחש בקבוצה עד קבלת החוק מוצא חן בעיניך? האם היית רוצה להשתייך לקבוצה שזו דרך קבלת ההחלטות שלה?
- כיצד היה אפשר לממש במשחק את העיקרון, שלכל אדם ולכל עם זכויות שוות?
- האם יש סתירה בין מתן זכויות אישיות וקולקטיוויות?

הערות:

- במשחק צפויים מצבים של השגת כרטיסים בכוח ובאמצעים של זיוף, מרמה וכיוצא באלה. המנחה יתיר את ההתנהגויות האלה, כדי שבדיון שיבוא המשתתפים יוכלו לחוות את דעתם עליהן ועל אופן קבלת החוק. אם ייעשו מעשים שמסכנים את המשתתפים, יש למצוא דרך להפסיק אותם בלי למנוע את המשך המשחק.
- המנחה צריך להיות קשוב למתרחש במהלך המשחק, כדי שיוכל להעלות בדיון התנהגויות, רגשות ומחשבות של המשתתפים.

הפעלה שלישית:

לפרק תפוז – תרגיל בפתרון סכסוכים[35]

מהלך ההפעלה

שלב א

1. הקבוצה תתחלק לזוגות.
2. כל זוג יקבל במשותף תפוז אחד.
3. המנחה יחלק לכל משתתף פתק ועליו הוראה למשחק. הוא יבקש מן המשתתפים לא להראות את ההוראה שקיבלו לבני זוגם.
4. אחד מבני הזוג יקבל הוראה להשיג את פלחי התפוז, והאחר – להשיג את קליפתו.
5. המנחה יורה למשתתפים לבצע את המשימה בתוך שבע דקות, ויודיע על תחילת המשחק ועל סיומו.

שלב ב

1. המשתתפים יתבקשו לבחון את השאלות:
   - האם הצליחו בביצוע המשימה?
   - האם פרץ סכסוך בינם ובין בני זוגם?
2. בני זוג שפרץ ביניהם סכסוך יאמצו את אחת השיטות לפתרון סכסוכים, שלמדו, ויציעו לו פתרונות.
3. המשתתפים יבררו אלו מן הפתרונות שהציעו הם בני יישום.
4. המשתתפים יבחנו אלו מן הפתרונות, שנמצאו מתאימים ליישום, הם פתרונות הוגנים (לעניין דרכי הבחינה ראה שער ראשון, עמ' 30).

---

35 ההפעלה מבוססת על הדוגמה, שמביא רוטמן, במאמרו לדרך האינטגרטיווית של ההבחנה (ראה עמ' 46).

משחק הכיסאות — תרגיל בפתרון סכסוכים

מהלך ההפעלה

שלב א

המשתתפים יצפו בשלושה מחבריהם משחקים במשחק הכיסאות וירשמו את מהלך ההתרחשות. ואלה הוראות המשחק:

1. במרכז החדר יוצבו שני כיסאות זה לצד זה, וביניהם רווח (ראה הערה בסוף ההפעלה).
2. המנחה יבחר שלושה מתנדבים למשחק.
3. לשלושה ייאמר: מי שיישב ראשון על כיסא ינצח ויזכה בפרס. לכולכם זכות שווה לשבת על כיסא.
4. המנחה יודיע על תחילת המשחק.
5. המנחה ייתן פרס למנצח.

שלב ב

1. הקבוצה תנתח את ההתרחשות, תדון ברגשות ובמחשבות שהיא עוררה ותגדיר את הקונפליקט שנוצר, אם נוצר קונפליקט.
2. המפסידים יתבקשו להציע דרכים חדשות שיבטיחו הצלחה במשימה. המנחה יורה להם להשתמש בארבע השיטות לפתרון סכסוכים, שלמדו.
3. גם שאר המשתתפים יעלו רעיונות, המבוססים על השיטות האלה.
4. המשתתפים יבחנו אלו מן הדרכים שהוצעו אפשר ליישם בקונפליקט הנדון.
5. המשתתפים יקיימו בחינת הוגנות: הם יבדקו אלו מבין הדרכים שנמצאו בנות יישום הן גם דרכים ראויות.

הערה:

לכאורה היה אפשר להסתפק בשני שחקנים ובכיסא אחד. ההנחיה לשלושה שחקנים ולשני כיסאות שרווח ביניהם היא לצורך שלב הרעיונות לפתרון. אפשר, למשל, לקרב את הכיסאות זה לזה, ואז יוכלו כל השלושה לשבת.

הפעלה חמישית:

צעירה או זקנה? – תרגיל בפתרון סכסוכים



זקנה צעירה משולבת

מהלך ההפעלה

שלב א

1. המנחה יחלק למשתתפים את תמונת האישה המשולבת, שלמעלה משמאל (ראה הערה בסוף ההפעלה).[36]
2. המליאה תתחלק לקבוצות בנות חמישה משתתפים כל אחת.

---

36 התמונות לקוחות מן הספר **מבוא לפסיכולוגיה**, כרך א (הילגארד ואטקינסון, 1967), עמ' 289.

3. חברי כל קבוצה יקבלו החלטה בשאלה, האם הם מוכנים להעסיק את האישה שבתמונה בתפקיד חינוכי בבית־הספר.[37]

4. ההחלטה לא תתקבל בדרך של הצבעה והכרעת רוב.

5. המנחה יבקש מן הקבוצות לבדוק, אם התקשו להגיע להחלטה.

6. הוא יציג להן את השאלה: האם יש קונפליקט בקבוצה, שאותו הייתם רוצים לפתור?

7. כל קבוצה תתבקש להגדיר ולנסח את המחלוקת, שהתגלעה בין חבריה.

8. הקבוצות יתבקשו לבחור באחת מארבע השיטות לפתרון סכסוכים, שנלמדו, כדי להתמודד עם המחלוקת וליצור פתרונות אפשריים ובני יישום. כל קבוצה חופשית לבחור בשיטה כרצונה.

9. כל קבוצה תקיים בחינת הוגנות לפתרונות שבחרה.

שלב ב

המליאה תתכנס ותדון בתהליכים שהתרחשו בקבוצות ובקשיים, שהתעוררו במהלך יישום השיטות, אם התעוררו קשיים.

הערה:

התמונה המצורפת להפעלה היא דו־משמעית: אפשר לראות בה גם צעירה וגם זקנה. הנטייה היא להבחין רק באחת מן האפשרויות, ואין לדעת אם שני צופים יראו לנגד עיניהם אותה הדמות. מכיוון שכל משתתף אינו יודע שייתכן שחברו מפרש את התמונה אחרת ממנו, ומבסס את עמדתו על פירושו, מתפתח שיח של חירשים. חשוב, כמובן, שהמשתתפים לא יידעו מראש על דבר דו־המשמעות של התמונה.

---

37 למשתתפים, שאינם תלמידים או אנשי צוות של מוסד חינוכי, כדאי להתאים שאלה, שרלוונטית לעיסוקם, להשתייכותם או למציאות חייהם.

הפעלה שישית:

שניים בקופסה – תרגיל בפתרון סכסוכים

מהלך ההפעלה

שלב א

המנחה יקריא לקבוצה את השיר, המובא למטה, בלי הבית האחרון.

שני חברים[38]

מאת דתיה בן־דור

שני חברים היו, בתוך קופסה קטנה,
אדון רזה וגברת די שמנה.
היה להם צפוף בתוך קופסה קטנה,
כי הוא היה רזה והיא שמנה.
"זה רע מאוד, כך אי אפשר
לגור בתוך קופסה קטנה."
"כי המקום הוא כל־כך צר
והיא כל־כך שמנה."

הגברת לאדון אמרה, ש"זה ברור
ששניים לא יוכלו כאן עוד לגור."
"צא לך מכאן!" היא לאדון אמרה,
ו"אל תעז לחזור בחזרה!"
זה רע מאוד, זה אי אפשר
לגור בתוך קופסה קטנה,
כי המקום הוא כל־כך צר
והיא כל־כך שמנה.

אדון עצוב מהקופסה יצא מהר,
הלך לו לחפש מקום אחר.
בתוך קופסה קטנה אז נשארה לבד
הגברת השמנה בלי אף אחד.
והיא אמרה שבלי חבר
עצוב מאוד להישאר,
כי משהו תמיד חסר,
כשאין לך חבר.

הגברת לאדון קראה: "חזור מיד!
כי זה עצוב ורע להיות לבד."
בבוקר הוא חזר, אז היא מאוד שמחה,
אמרה "שלום" ו"מה שלומך?"
כי זה נעים וטוב יותר,
כשיש לך חבר!

---

38 השיר לקוח מתוך החוברת **מגילת העצמאות שלי** (גור זיו ודיקר, 1988).

שלב ב

1. המנחה יבקש מן המשתתפים לנסח את מהות הקונפליקט, שאליו נקלעו שני החברים, ואת הפתרון שנמצא לו בשיר.
2. הוא יציג להם את השאלה: האם הפתרון שנקט בשיר הוא פתרון טוב?
3. המשתתפים יתבקשו להציע פתרונות חלופיים על בסיס השיטות לפתרון סכסוכים, שלמדו, ויבחרו מביניהם את הפתרונות, שאותם יכולים הגברת והאדון ליישם.
4. המשתתפים יבחנו אם הפתרונות, שבחרו ליישום, הם פתרונות הוגנים.
5. המנחה יציע לכל משתתף לחבר לשיר סיום, שישקף את הפתרון שבו בחר.

הערה:

אפשר לעשות הדמיה של המצב המתואר בשיר ושל הפתרונות שהועלו: לתחום מלבן על רצפת החדר ולבקש משני משתתפים להדגים באמצעותו את מצב הקונפליקט ואת המצבים החדשים, שיוצרים הפתרונות, ולחילופין – לצייד את המשתתפים בקופסאות ובדמויות קרטון ולהנחות אותם למקם שתי דמויות בקופסה בתנוחות שונות, ובמקרה של סכסוך – למצוא לו פתרונות וליישמם מתוך הסתייעות באביזרים האמורים.

תכנית שנייה:
זכויות וחובות של מורים ותלמידים — מפתח לחינוך לשלום
תכנית חינוך לשלום בין כותלי בית־הספר

הצגת התכנית

במוסד החינוכי, בבית־הספר, פועלים גורמים רבים בעלי מטרות שונות ומגוונות; והחיים ביחד, על החיכוך היומיומי שהם מייצרים, מביאים לעתים קרובות לסכסוכים ולמחלוקות ביניהם. הסכסוכים — רבים ומגוונים: בין תלמידים לבין עצמם, ובין תלמידים למורים; בין מורים לבין עצמם, ובין מורים להנהלה; בין מורים למזכירות, ובין תלמידים לאחראים על תחזוקה, ועוד כיוצא באלה. יש שהם מסתיימים באלימות, יש שהם מסתיימים בכפייה של פתרון בידי בעלי הסמכות (ההנהלה או המורים), ויש שהם מסתיימים במשא־ומתן ובפשרה בין הגורמים השונים.

התכנית המוצעת כאן מצביעה על כיוון אפשרי ליצירת נוהל פתרון סכסוכים בבית־הספר. הנוהל הזה יסייע במתן פתרון מיידי למחלוקות שמתגלעות, והוא גם יתרום לחינוך התלמידים לדמוקרטיה ולשלום. התכנית מיועדת למנוע אלימות וכפייה ולקדם את ההכרה בזכויות השוות של כל אדם, ויהיה זה מורה, תלמיד, מזכיר, אחראי על תחזוקה או מנהלת.

ואלה שלבי התכנית:

1. ביסוס ההכרה בזכות השווה לחירות של מבוגרים ושל ילדים
   - עיון במאמר: **זכויות וחובות של מורים ותלמידים — מפתח לחינוך לשלום** (עמ' 89) — מומלץ למורים.
2. לימוד ארבע השיטות לפתרון סכסוכים
   - עיון בשער השני: **ארבע שיטות לפתרון סכסוכים** (עמ' 33)

   המתחנכים יקראו קריאה משותפת בשיטת הג'יגסו או ילמדו מתוך התנסות בפתרון סכסוך (ראה הקדמה לשער זה, בעמ' 75).
3. הדגמת דרכים לפתרון סכסוכים בבית־הספר
   - עיון בפתרון הסכסוך: **התנגשות זכויות בבית־הספר** (עמ' 91)
4. יישום ארבע השיטות לפתרון סכסוכים ליישוב מחלוקת מחיי בית־הספר
   - הפעלה: **זכותי — זכותך** (עמ' 99)

מאמר:

זכויות וחובות של מורים ותלמידים — מפתח לחינוך לשלום[39]

חינוך שאינו דמוקרטי, מניח שזכויות האדם הן רכושו של גורם חיצוני, שאינו צריך להצדיק את ההגבלות שהוא מגביל את האחרים, וגם אינו זקוק להיתר לשם הטלת מגבלות כאלה. ההיתר לממש זכויות הוא הדורש הנמקה והצדקה.

חינוך דמוקרטי, לעומת זאת, מניח את העיקרון, שזכויות האדם שייכות לכל אחד מאיתנו בדין, והן אינן תלויות בשרירות רצונו של שום גורם. הגבלה של זכות היא פסולה, אפוא, אלא אם כן היא באה להגן על אותה הזכות או על זכויות אחרות, ולשם הטלתה נדרש היתר של החברה כולה. במילים אחרות: לאיסור החברתי — ההגבלה — נדרש היתר, וההיתר לפעול מתוך חירות מונח כבסיס. מתחנכים בחינוך הדמוקרטי, שבאים ומגבילים את זכויותיהם, אמורים, אם כן, לקום מיד ולדרוש הסבר והצדקה, ולהציג שאלות בדבר הלגיטימיות של הסמכות המגבילה. אם כך ינהגו, ייחשב הדבר בבחינת הצלחה חינוכית.

המגבלות על זכויות הפרט והשפעתן על הנכונות להכיר בזכות השווה של הכול

למרות הסייגים, האמורים, על צמצום הזכויות, הלכה למעשה, חלות על זכויותינו מגבלות לא מעטות. מקורן האחד בחובות הנגזרות על־פי־רוב ממימושן של זכויות. "הזכות יוצרת חובה אצל הצד השני [...]. אין [...] שום מובן לזכות, כאשר אין כנגדה חובה מקבילה, שכן דרישה שאיננה יוצרת חובה היא דרישה בעלמא [...]."[40] לא די, למשל, להסכים עקרונית על זכותו הבסיסית של כל אדם לביטחון. כדי שתמומש הזכות לביטחון אנו חייבים לשרת בצבא. אלא שהחובה לשרת בצבא פוגעת בזכויות אחרות שלנו, כמו חופש הביטוי וחופש התנועה. מילוי החובה הנלווית פוגע בדרך־כלל בזכות אחרת שלנו או בזכויות הזולת.

ומקור נוסף — קשור לזה הראשון — שיש בו כדי להצדיק הגבלה של זכויות, הוא ההכרה בזכויות השוות של הכול. זו דורשת מאיתנו לא פעם ולא פעמיים להגביל את חירותנו במידת־מה כדי שגם האחר יוכל לממש את זכויותיו.

ההגבלות הלגיטימיות האלה על זכויותינו — בשם החובות הנלוות לזכויות ובשם שוויון הזכויות — מערימות מכשולים בדרכה של ההכרה בזכויותיהם השוות של הכול. הן מפתחות בנו שתי נטיות הפוכות: מן הצד האחד אנו נוטים לתבוע לעצמנו זכויות יתר ומן הצד השני אנו נוטים לוותר על זכויותינו. אנו נוטים לתבוע לעצמנו זכויות ולתבוע מאחרים את החובה שתבטיח את

---

39 המאמר הוא מפרי עטה של המחברת.

40 ד"ר יוסי זיו, "מדוע לתת זכויות שוות לכל אדם?", **כל אדם**, גיליון מס' 9 (זיו, 1992), עמ' 1-2.

קיומן (אני אחיה בביטחון, ואחרים ישרתו בצבא; אני אהנה מחינוך חינם, ואחרים ישלמו מס הכנסה כדין; אני אעשה קריירה מקצועית, ואישתי תגדל את הילדים), ואנו נוטים לתבוע זכויות לעצמנו ולשלול אותן מאחרים. ולעומת זאת, אנו נוטים גם לוותר על זכויותינו (עמדת הקרבן), או לתבוע מעצמנו ומאחרים חובות שאינן מקדמות כלל את ההגנה על הזכויות של הנוגעים בדבר.

חשוב לציין, שהנטייה לתבוע חובות שאינן מקדמות את ההגנה על זכויות מקורה או בתפיסה לא דמוקרטית, או באי־הבנה של מהות הקשר הרצוי בין זכויות וחובות. חובות, כשלעצמן, אינן ערך – הן באות לקדם את ההגנה על זכויות, ואם אין הן מקדמות – יש לבטלן. **הזכויות** אמורות להיות **קבועות** וידועות, ואילו **החובות משתנות** עם השתנותם של מצבים. מן הזכות הקבועה והמוכרת של כל אדם לביטחון נגזרת חובה אחת במצב של מלחמה, וחובה אחרת – שונה למדי – בעת שלום. בכל מצב ומצב יש לבחון מחדש, האם החובות שאנו קושרים לזכויות מסוימות עדיין רלוונטיות, האם הן אכן תורמות למימוש הזכות שעליה היו אמורות להגן.

הבעייתיות המיוחדת שיוצר המפגש בין זכויות של מבוגרים לזכויות של ילדים

כשהדברים אמורים ביחסי הורים וילדים, מורים ותלמידים, מדריכים וחניכים – מוסיפה המורכבות וגדלה. שכן כשמדובר ביחסים בין מבוגרים לילדים מחמירים הקשיים שמעמידות המגבלות על הזכויות בשל ריבוי החובות, שמטילות זכויות הילדים על המבוגרים, ובשל אופיין הפעיל. לצורך זה יש להבחין הבחנה חשובה בין שני סוגי חובות, שמיועדות להגן על זכויות: חובות של הימנעות מעשייה וחובות של עשייה. כדי להגן על זכותו של אדם לחיים אנו חייבים, מן הסתם, לא לפגוע בו ולא להרוג אותו, וזוהי חובה של הימנעות מעשייה, או חובה סבילה. אך יש טוענים כי מן הזכות לחיים נגזרת גם החובה לדאוג לבריאותו של בעל הזכות, וזוהי חובה של עשייה, או חובה פעילה.

מחלוקת רווחת היא – ובמיוחד בין סוציאל דמוקרטים לליברלים – האם יש להרבות בחובות פעילות, שהן לרוב מגבילות זכויות, או להטיל בעיקר חובות סבילות. ואולם באשר להגנה על זכויות של ילדים שוררת תמימות דעים כמעט מוחלטת, שההגנה הזאת מחייבת את המבוגרים הן בחובות של הימנעות מעשייה והן בחובות של עשייה.

הזכות של תינוק בן יומו לחיים, למשל, מחייבת את האם המניקה, או את זוג ההורים לדאוג למזונו, ומכיוון שכך הם נדרשים לפעילות אינטנסיווית ביותר; כשמדובר במבוגר, לעומת זאת, החובה המקבילה היא להימנע מלהפריע לו בזמן ארוחתו. זכותו של פעוט, שאך זה למד להלך, לנוע בחופשיות תובעת מאיתנו ללוות אותו לכל מקום ומקום ולשמור שלא ייפגע; למבוגר אנו נדרשים, בעיקר, לא להפריע בתנועתו. חירותו של הילד מגבילה, אפוא, את חירותנו יותר מחירותו של אדם מבוגר – היא מכבידה עלינו ותובעת מאיתנו ריבוי של חובות פעילות.

המפגש הזה בין החירויות והזכויות של המבוגר ובין אלה של הילד יוצר עיוותים תיאורטיים ופרקטיים. המבוגר נוטה לצמצם את זכויות הילד בשל התחושה — הלא־מודעת לפעמים — שככל שיצומצמו זכויות הילד כן יגדלו זכויותיו שלו.

הדרכים לצמצום זכויות של ילדים הן פעמים סמויות ופעמים גלויות. או שאין דנים כלל עם הילדים בנושא, או שמנמקים להם את ההגבלה על זכויותיהם בטענה שהיא נעשית לטובתם, גם בשעה שלמעשה היא באה להגן על זכויות המבוגר. האידאולוגיות המגויסות להגנה על המבוגר הן משני סוגים: האחת מעמידה את המבוגר בעל הסמכות במרכז ובכך שוללת ישירות את זכויות הילד, והאחרת מעמידה את הילד במרכז, ובכך מעלימה את בעייתיות המפגש בין זכויותיו לזכויות המבוגר, התעלמות שמובילה פעמים רבות לפגיעה בזכויות הילד ולעתים גם לפגיעה בזכויות המבוגר. המבוגר, הפועל על־פי האידאולוגיה מן הסוג השני, מעמיד את הילד במרכז כדי לא להתמודד עם המפגש האמיתי בין זכויות שניהם. בסופו של דבר שתי האידאולוגיות אינן מחנכות את הילד להכיר בזכויות השוות של כל אדם לחירות. האחת מונעת מן הילדים להכיר בזכויות עצמם, והאחרת מונעת מהם להכיר בזכויות המבוגרים.

כדי לאפשר למבוגרים לקדם את ההכרה בזכויותיהם ובזכויות הילדים יש לתת בידיהם כלים לצמצם את הפגיעה, שפוגעות בהן זכויות הילדים. ככל שתקטן התחושה שלהם, שהכרה בזכויות הילדים פירושה פגיעה בעצמם, תגדל נטייתם לקיים דיאלוג עם הילדים על זכויות הצדדים ועל מימושן.

פתרון סכסוך:

התנגשות זכויות בבית-הספר

ארבע השיטות, שבשער השני, נועדו לספק כלים לצמצום הפגיעה בזכויות במצבים של התנגשות בין זכויות. הן באות לסייע לצדדים לפתור את הסכסוך שביניהם בלי לוותר על מימוש זכויותיהם. השימוש בשיטות האלה לפתרון סכסוכים בין מבוגרים לילדים עשוי להבהיר למבוגרים, שפעמים רבות החובות שהם גוזרים על עצמם לצורך ההגנה על זכויות הילדים אינן מחויבות המציאות. נביא כאן, לשם המחשה, את סיפורו של סכסוך, שעלה בסדנה למורים של מדרשת אדם בנושא פתרון סכסוכים בין מורים לתלמידים, ונדגים את פתרונו על־פי שתיים מן השיטות.

תיאור הסכסוך:

אחת המורות שהשתתפו בסדנה סיפרה, שכמה שבועות קודם לכן החליטו מורי בית־הספר, שעם צוותו היא נמנית, לנעול את הכיתות ולאסור על התלמידים להיכנס אליהן בזמן ההפסקה. ההחלטה נפלה בעקבות מעשי גנבה חוזרים ונשנים מתיקי התלמידים.

בעיני התלמידים היתה ההחלטה בלתי מתקבלת על הדעת, והם הגיבו עליה בכעס רב. הם טענו, שזכותם להיכנס לכיתה בהפסקות, והעלו נימוקים מנימוקים שונים: הם רוצים לקחת חפצים וספרים מן הילקוטים שלהם, הם אוהבים להישאר בכיתה הקרירה בימים חמים ועוד.

בעקבות המחלוקת נעכרה האווירה בבית־הספר: התלמידים ממורמרים, ומקצתם מגלים התנגדות להוראה, המורים כועסים עליהם ומענישים אותם, ומערכת היחסים בין המורים לתלמידים ניזוקה.

במהלך הדיון שקיימו המורים בסדנה בעניין הסכסוך סיפרה מורה אחרת מאותו בית־ספר, שקודם לנעילת הכיתות עלתה הצעה שהכיתות יישארו פתוחות, והמורים ישמרו בהן בזמן ההפסקה. המורים דחו את ההצעה הזאת, והיא כלל לא הובאה לידיעת התלמידים.

פתרון הסכסוך:

לצורך ההתמודדות עם הסכסוך נעקוב אחרי שלבי "שפת השלום והדמוקרטיה", ובשלב השלישי נשתמש, כאמור, בשתיים מן השיטות לפתרון סכסוכים שבשער השני.

1. מהן הזכויות הנפגעות בסכסוך?

כל אחת מן המורות המספרות הציגה הצגה אחרת של הסכסוך, ובכל הצגה עלה שילוב שונה של זכויות.

בהצגה הראשונה – תיאור **הסכסוך בפועל** – עלו:

- זכות התלמידים לביטחון רכושם
- זכות התלמידים לנוע בחופשיות ולעשות כרצונם בהפסקה

ובהצגה השנייה – תיאור **הסכסוך המובלע** – עלו:

- זכות התלמידים לביטחון רכושם
- זכות המורים להפסקה חופשית ממטלות

2. האם הסתירה בין הזכויות אמיתית או מדומה?

בשלב זה נראה שבשתי ההצגות יש סתירה אמיתית בין הזכויות המצוינות:

בהצגה הראשונה הסתירה היא בין שתי הזכויות השונות של התלמידים, שכן אם יהיו חופשיים להיכנס לכיתה בהפסקה יעמוד רכושם בסכנת פגיעה.

בהצגה השנייה הסתירה היא בין זכות של התלמידים לזכות של המורים, שכן כדי שרכושם של התלמידים יובטח, על המורים לשאת במטלת השמירה בכיתות וזכותם לחופש בהפסקה עתידה לצאת נפגעת.

קודם שאנו עוברים לשלב הבא ב"שפת השלום והדמוקרטיה", כדאי לתת את הדעת לעצם עלייתן של שתי ההצגות של הסכסוך. היווצרותן של שתי ההצגות השונות איננה מקרית — היא נובעת מן הבעייתיות המיוחדת המאפיינת את המפגש בין זכויות של מבוגרים לזכויות של ילדים (ראה מאמר קודם, בעמ' 89-91) והיא משקפת את הבעייתיות הזאת. הקושי להכיר בזכויות הזולת, כשהן עלולות לפגוע בשלנו, עולה במיוחד בהתנגשות בין זכויות של מבוגרים ובין אלה של ילדים, שכן אז מזכויות הילדים נגזרות על־פי־רוב חובות פעילות, שעל המבוגרים למלא כדי להבטיח את מימושן.

מן הזכות של הילדים לביטחון רכושם נגזרת חובת המבוגרים לדאוג למימושה. המורים שחששו, שהחובה הזאת המוטלת עליהם עלולה לפגוע בזכויותיהם שלהם, העדיפו להתכחש — אם במודע אם שלא במודע — לעצם ההתנגשות בין זכויותיהם ובין זכויות התלמידים, ונמנעו מן ההתנגשות באמצעות העמדת הילדים במרכז. בהעמדה הזאת ההתנגשות היא בין זכויות הילדים לבין עצמן, והמורים פטורים מן הקושי.

נקדים את המאוחר ונאמר שאפשר למצוא פתרונות לסכסוך בכל אחת משתי הצגותיו השונות, ואפילו אותם הפתרונות, ובכל זאת ההצגה השנייה, המעמידה את הילדים במרכז העמדה מניפולטיווית, איננה רצויה. היא איננה רצויה, הן בשל השלכותיה האפשריות על התייחסות המורים לסכסוך, שבאו לידי ביטוי במקרה הנדון, והן בשל תוצאותיה החינוכיות. נפרט כמה ממגרעותיה של ההצגה הזאת:

- היא נותנת עדיפות לזכויות המורים — המורים מוצאים אל מחוץ למשא־ומתן, וזכויותיהם מחוסנות מראש מפני פשרות וויתורים.
- היא פוגעת במוטיווציה של המורים למצוא פתרון שיממש את כל הרצונות והזכויות המעורבים — שכן זכותם שלהם שוב אינה עומדת בסכנה.
- היא מספקת למורים לגיטימציה לפגוע בזכות הילדים לנוע בחופשיות בהפסקה — לכאורה, אין הם פוגעים בזכות הזאת ממניעים אגואיסטיים, אלא למען התלמידים.
- היא מונעת מן התלמידים את ההזדמנות להתנסות בהכרה בזכויות של מבוגרים, גם כאשר הן מתנגשות בזכויותיהם.
- היא איננה מקדמת את ההכרה של המורים בזכויות עצמם במצב של התנגשות ביניהן ובין זכויות התלמידים — הזכות לחופש בהפסקה היא זכות לגיטימית לכל הדעות.

בשלב הבא נבחר, אפוא, לעסוק בהצגה השנייה של הסכסוך, המשקפת את ההתנגשות בין זכויות המורים והתלמידים.

3. האם אפשר לשנות את המצב למצב נעדר סתירה?

כיצד אפשר להתמודד עם הקונפליקט בהצגתו השנייה לשביעות רצון הכול? ראשית יש לחפש פתרון שיאפשר את מימוש רצונות שני הצדדים ללא פשרה. רק אם אין בנמצא פתרון כזה פונים למציאת דרכים המגבילות את כולם הגבלה שווה, וגם אז צריך להשתדל למצוא דרך כזו שפגיעתה בצדדים תהיה קטנה ככל האפשר.

ניעזר כאן בשיטתו של רוטמן ובשיטתו של גולדרט כדי לבחון את הסתירה בין זכות התלמידים לביטחון רכושם מזה ובין זכות המורים להיות חופשיים בהפסקה מזה וכדי למצוא פתרונות לסכסוך בלי להזדקק לוויתורים.

יישום השיטה של רוטמן לפתרון הסכסוך

נבחן את הסתירה בין זכות התלמידים לביטחון רכושם ובין זכות המורים לחופש בהפסקה באמצעות **עקרון ההבחנה**. לצורך זה נציג את השאלות האלה:

- ביטחון רכוש התלמידים, מהם מרכיביו?
- הפסקה למורים, מהם מרכיביה?

האם הפירוק למרכיבים שפך אור חדש על הסכסוך, האם הוא הועיל לביטול הסתירה בין זכות התלמידים לזכות המורים? נראה שלא. ייתכן שצריך להמשיך ולפרק למרכיבים נוספים, וייתכן שאמצעי ההבחנה אינו יעיל לסכסוך שלפנינו.

עכשיו נבחן את הסתירה בין הזכויות באמצעות **עקרון ההרחבה** נציע דרכים להרחבת מרכיבים שונים של הקונפליקט:

- להגדיל את מספר השומרים
- להגדיל את מספר הכיתות
- להאריך את משך ההפסקה
- להגדיל את מספר התיקים

האם אחת מן ההרחבות שהוצעו מבטלת את הסתירה בין הזכויות? ההרחבה הראשונה מעלה את הרעיון של הפקדת שומרים בשכר, ורעיון נוסף של נתינת השמירה בידי התלמידים, או סיוע של התלמידים לשומרים השכורים. כל אחד מן הרעיונות האלה יכול לספק מענה לביטחון רכוש התלמידים, והמורים יהיו פנויים לעיסוקיהם (הפתרונות האלה היו יעילים גם לפתרון הסכסוך

בהצגתו הראשונה — שמירה של שומרים בשכר או של תלמידים היתה מבטלת את הצורך בנעילת הכיתות).

ולבסוף נבחן את הקונפליקט על־פי **עקרון הפיצוי**, ונשאל — את מי אפשר לפצות, ובמה?

- אפשר לפצות את התלמידים שרכושם נעלם.
- אפשר לפצות את המורים על זמנם שנגזל.

האם יש בהצעות שהובאו כדי לבטל את הסתירה? לא מתקבל על הדעת שנרצה ליישם אף לא אחת משתי האפשרויות, אבל אפשר לנצל את עקרון הפיצוי לצורך חיזוק הפתרון של שמירת התלמידים (על־פי עקרון ההרחבה), ולפצות את התלמידים השומרים על זמן ההפסקה שאבד להם.

יישום השיטה של גולדרט לפתרון הסכסוך

נבחן את הסתירה בין זכויות המורים לזכויות התלמידים בעזרת שיטתו של גולדרט.
ראשית נאתר את הגורמים בענן וננסח את הקונפליקט:

1. הצבעה על היעד המבוקש

   נשאל את עצמנו: **מהו היעד המשותף למורים ולתלמידים?**
   היעד המשותף: חיי שלום בצוותא.
   נרשום את היעד במשבצת המתאימה בענן (AB).

2. ציון התנאים ההכרחיים (הזכויות, הצרכים, הדרישות החיונית)

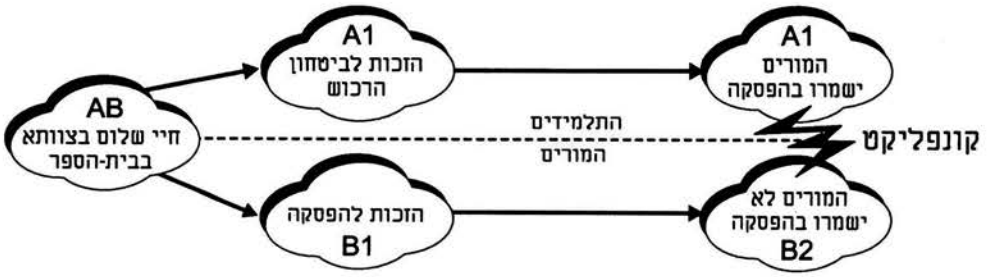
   נברר: **מהו התנאי ההכרחי של כל צד להשגת היעד?**
   התנאי ההכרחי של התלמידים: ליהנות מן הזכות לביטחון רכושם.
   התנאי ההכרחי של המורים: ליהנות מן הזכות לחופש בהפסקה.
   נשבץ את שני התנאים ההכרחיים במקומותיהם בענן (A1 ו־B1).

3. פירוט התנאים המוקדמים, הנדרשים לקיום התנאים ההכרחיים (עמדות, דרישות)

   נברר: **מהו התנאי המוקדם של כל צד להשגת היעד?**
   התנאי המוקדם של התלמידים (כדי שיוכלו ליהנות מביטחון רכושם): שהמורים ישמרו בהפסקה.
   התנאי המוקדם של המורים (כדי שיוכלו ליהנות מחופש בהפסקה): שהמורים לא ישמרו בהפסקה.
   נשבץ את שני התנאים המוקדמים בענן (A2 ו־B2).

4. ניסוח הקונפליקט, שנוצר בין התנאים המוקדמים

נצייר את ענן הקונפליקט:



במצב העניינים המתואר הקונפליקט הוא, אפוא, בין רצון התלמידים שהמורים ישמרו על הכיתות בהפסקה, כדי שיוכלו הם ליהנות מביטחון רכושם, ובין רצון המורים שלא לשמור בהפסקה, כדי ליהנות ממנוחה ומזמן פנוי בין שיעור לשיעור.

5. מציאת דרך לשינוי המציאות, שתביא לביטול לפחות אחד הקשרים שביסוד הקונפליקט

נרשום לנו את הקשרים המתוארים בסכסוך:

א. כדי שהמורים והתלמידים יוכלו לחיות חיי שלום בצוותא בבית־הספר צריך להבטיח את ביטחון רכושם של התלמידים. **ובניסוח סיבתי – אם נבטיח את ביטחון רכושם של התלמידים יוכלו המורים והתלמידים לחיות בשלום בצוותא.**

ב. כדי שהמורים והתלמידים יוכלו לחיות חיי שלום בצוותא בבית־הספר יש להבטיח שהמורים ייהנו מחופש בהפסקה. **ובניסוח סיבתי – אם נאפשר למורים להיות חופשיים בהפסקה יוכלו המורים והתלמידים לחיות בשלום בצוותא בבית־הספר.**

ג. כדי לשמור על הזכות לביטחון הרכוש של התלמידים המורים צריכים לשמור בהפסקה.

ד. כדי לשמור על זכות המורים לחופש בהפסקה יש לפטור אותם מלשמור בהפסקה.

ה. המורים אינם יכולים גם לשמור בהפסקה וגם לא לשמור בהפסקה. **ובניסוח סיבתי – אם המורים ישמרו בהפסקה, הם לא לא־ישמרו בהפסקה, ולהיפך.**

הקונפליקט מתגלם בהנחה הסמויה שביסוד הקשר בין שני התנאים המוקדמים, כלומר בהנחה שאי אפשר שהמורים ישמרו בהפסקה ולא ישמרו בהפסקה בעת ובעונה אחת.

אם נצליח לבטל את אחד מן הקשרים הסיבתיים (א-ה) יתבטל הסכסוך כולו. חשיפת ההנחות הסמויות תיעשה באמצעות השאלה "למה?" והתשובה "מפני ש...". נדגים את התהליך על הקשר השלישי (ג) והרביעי (ד).

א. נחשוף את ההנחות הסמויות העומדות בבסיס הקשר הסיבתי השלישי:

נציג את השאלה: **למה כדי לשמור על ביטחון רכושם של התלמידים המורים צריכים לשמור?**

תשובות אפשריות:

- מפני שצריך שמירה של מבוגרים.
- מפני שצריך שמירה של אנשי צוות בית־הספר.
- מפני שמישהו צריך לשמור.
- מפני שהרכוש אינו יכול לשמור על עצמו.
- מפני שאם לא ישמרו על הרכוש הוא עלול להיגנב.

נרשום את התשובות כהנחות סמויות:

- צריך שמירה של מבוגרים.
- צריך שמירה של אנשי צוות בית־הספר.
- מישהו צריך לשמור.
- הרכוש אינו יכול לשמור על עצמו.
- אם לא ישמרו על הרכוש הוא עלול להיגנב.

ב. נפריך את ההנחות הללו:

- אין זה נכון שצריך שמירה של מבוגרים.
- אין זה נכון שצריך שמירה של אנשי צוות בית־הספר.
- איש אינו צריך לשמור.
- הרכוש יכול לשמור על עצמו.
- אם לא ישמרו על הרכוש הוא לא ייגנב.

ג. האם ההפרכה מעלה רעיונות לפתרונות חדשים!

- הילדים יכולים לשמור בתורנות.
- אפשר להפקיד שומרים בשכר.
- אפשר לנעול את הרכוש בתאי אחסון.
- אפשר להתקין אזעקה לחפצים.
- אפשר לחנך את התלמידים לא לגנוב.

באותה הדרך ננסה להעלות פתרונות באמצעות חשיפת ההנחות הסמויות המבססות את הקשר הסיבתי הבא (ד) ובאמצעות הפרכתן.

א. נחשוף את ההנחות הסמויות המבססות את הקשר הסיבתי הרביעי:

נציג את השאלה: **למה כדי שתישמר זכות המורים לחופש בהפסקה צריך לפטור אותם מלשמור בהפסקה!**

נעלה תשובות אפשריות לשאלה ונמיר אותן בנוסח של הנחות:

- אם שומרים אי אפשר להיות חופשיים.
- הרכוש והשומרים צריכים להיות באותו מקום.
- זמן השמירה חופף לזמן ההפסקה.

ב. נפריך את ההנחות הללו:

- אפשר לשמור ולהיות חופשיים.
- הרכוש והשומר אינם צריכים להיות באותו מקום.
- זמן השמירה אינו חופף לזמן ההפסקה.

ג. האם ההפרכה מעלה לנו פתרונות חדשים?

- אפשר להתקין טלוויזיה במעגל סגור שתאפשר מעקב של מורה אחד, מחדר בקרה, אחר הנעשה בכל הכיתות.
- המורים, שיאיישו את חדר הבקרה, יעשו זאת במסגרת שעות עבודתם (למשל, כל מורה שיהיה כלול בסבב השמירה, יקבל שכר עבור זמן השמירה וייהנה מהפסקה בזמן אחר).

בדרך זו, שבה פירקנו את הקשרים הסיבתיים השלישי והרביעי, אפשר להמשיך ולפרק גם את הקשרים הסיבתיים האחרים בענן. בהחלט ייתכן שהפירוק הזה יעלה פתרונות נוספים לקונפליקט. בכל אחד מארבעת הפתרונות — הפקדת השמירה בידי התלמידים, שכירת שומרים, העמדת תאי אחסון לרשות התלמידים והתקנת טלוויזיה במעגל סגור — יש כדי לסיים מיד את הסכסוך (ושוב — הם היו יפים גם ליישוב הסכסוך בהצגתו הראשונה). עכשיו צריך לבדוק אם אפשר ליישם לפחות אחד מהם. אם יימצא שאפשר — וקרוב לוודאי שכך יימצא — תתבטל הסתירה שעמדה בבסיס הסכסוך, והרצונות והזכויות של המורים ושל התלמידים ימומשו בלי ויתורים ובלי פשרות. נראה, אם כן, שהשלבים הבאים של "שפת השלום והדמוקרטיה" (מציאת הגבלות מקדמות חירות) אינם נחוצים עוד. בחינת הוגנות, לעומת זאת, בהחלט עשויה להתברר כנחוצה. הפתרון של פיקוח באמצעות טלוויזיה במעגל סגור, למשל, נראה בעייתי כבר במבט ראשון, בשל הפגיעה שהוא פוגע בזכות לפרטיות.

פתרון הסכסוך מלמד שחובת השמירה — שהמורים חששו שזכותם של התלמידים לביטחון רכושם גוזרת עליהם — לא היתה הכרחית. לנוכח הבטחת זכותם שלהם לחופש בהפסקה ייקל עליהם עתה להכיר במכלול זכויותיהם של התלמידים ולא לפגוע באחת (חופש התנועה של התלמידים בהפסקה) כדי להגן על האחרת (ביטחון רכושם). האפשרות של מציאת פתרונות חדשים תומכת ברעיון של הסדר חברתי, המושתת על הכרה בזכויות כל השותפים בבית־הספר — ילדים כמבוגרים.

הפעלה:

זכותי — זכותך

את ההפעלה אפשר לקיים במסגרת סדנה משותפת לתלמידים ולמורים ולשאר צוות בית־הספר, או במסגרת סדנאות נפרדות לילדים ולמבוגרים.

מטרת ההפעלה

לתרגל את יישום השיטות בפתרון סכסוכים בין מורים לתלמידים, בין תלמידים לבין עצמם, בין מורים לבין עצמם, ולמעשה בפתרון כל סכסוך שנוצר בבית־הספר.

מהלך ההפעלה

שלב א

המנחה יבקש מן המשתתפים להציג סכסוך עכשווי מחיי בית־ספרם.

שלב ב

המנחה יבקש מן המשתתפים להגדיר את הסכסוך ולנסות למצוא לו פתרון מתוך מעקב אחר הוראותיו. ואלה ההוראות:

1. למצוא מהן הזכויות הבסיסיות, שעליהן נאבקים הצדדים בסכסוך ולרשום אותן על הלוח. יש להקפיד לרשום את זכויותיהם של כל הנוגעים בדבר: תלמידים, מורים ואחרים.

2. לבדוק האם הסתירה בין זכויות הצדדים אמיתית או מדומה.

3. אם מדובר בסתירה אמיתית, לנסות לשנות את מצב הסתירה למצב נעדר סתירה באמצעות השיטות לפתרון סכסוכים, שנלמדו.
לשלב הזה יש לייחד את מרב המאמצים. המשתתפים יתבקשו להעלות מספר רב ככל האפשר של הצעות לפתרון. הסבירות שאמנם אין פתרון לסתירה נמוכה ביותר.

4. אם אי אפשר למצוא פתרון לסתירה שביסוד הסכסוך, לחפש אחר הגבלה שתחול על כל המעורבים בו כדי לאפשר הגנה טובה ככל האפשר על זכויות כולם.

5. אם אי אפשר להגביל את כולם הגבלה שווה, לקיים הכרעת רוב בנושא או לקבל החלטה פה אחד, במידת האפשר.

6. לברר אלו מבין הפתרונות שהועלו הם בני יישום.

7. לבחון אלו מבין הפתרונות שנמצאו מתאימים ליישום הם פתרונות הוגנים (לעניין אמצעי הבחינה ראה שער ראשון, עמ' 30).

סיכום

ביסוד התכנית לפתרון סכסוכים בבית־הספר מונח עקרון היסוד, ש**זכויות האדם הן חשובות ויקרות ושוות לכול**. מן העיקרון הזה נגזרות כמה הנחיות לפעולה:

- יש לעשות מאמץ מרבי כדי לאפשר את מימושן המלא של זכויות הכול.
- פשרה מגבילה מימוש של זכויות ויש לנקוט בה רק באין ברירה – כאשר ניגוד בין זכויות מביא לסכסוך, צריך להשתדל למצוא פתרון שוויוני ללא פשרה. יש להיזהר שלא לבלבל בין אמצעי למטרה. המטרה היא מימוש הזכויות, ופשרה בין הצדדים בסכסוך היא אמצעי, ולאו דווקא אמצעי רצוי.
- חובות גם הן מגבילות מימוש של זכויות, וגם את השימוש בהן יש לצמצם ככל האפשר – כדי לממש זכויות צריך על־פי־רוב למלא חובות, אך גם החובות – למרות נחיצותן – אינן מטרה בפני עצמן. הזכויות הן קבועות ומרכזיות, ויש לשמור עליהן ולהרחיבן, ואילו החובות הן תלויות מצב. יש להתאימן לזכויות ולבחון תדיר, אם הקשר בין השתיים מחויב המציאות, או שהוא פרי הרגל ותנאים שאינם מתקיימים עוד.
- ההכרה בזכויות השוות של כל אדם היא תנאי לחיים של שלום בצוותא, וכדי לחנך אליה צריך להדגיש שזכויות של מבוגרים וילדים, מורים ותלמידים, חשובות במידה שווה, ולא לוותר על זכויותיה של אף אחת מן הקבוצות.

תכנית שלישית:
חשיבה מחודשת על הסכסוך היהודי־ערבי
תכנית חינוך לשלום בין יהודים לערבים

הצגת התכנית

הטיפול החינוכי בסכסוך היהודי־ערבי דומה במקרים רבים לטיפול הפוליטי בנושא. המורים מביאים את הסכסוך לדיון בכיתותיהם, והתלמידים, כמו הפוליטיקאים, מנסים לשכנע את חבריהם בצדקת עמדתם. ההנחה שבבסיס המפגש בין התלמידים המתדיינים היא, שהפתרונות שמציעים המפלגות והגורמים הפוליטיים הם הפתרונות האפשריים לסכסוך, ועליהם לבחור ביניהם.

ואולם בתהליך השלום אין נדרשת בחירה בין אלטרנטיוות כי אם יצירה יומיומית של אלטרנטיוות, שלא היו קודם לכן — של פתרונות חדשים, שיהיו מקובלים על שני הצדדים. טקס חנוכת הגשר בין ירדן לישראל, למשל, נפתח בסכסוך בין הצדדים בשאלה — באיזה צד ייגזר הסרט: בצד הישראלי או בצד הירדני. לאחר התייעצות קצרה עם הקציו הירדני, שהיה אחראי על הטקס, החליטו הצדדים, כי ייגזרו שני סרטים משני צדי הגשר. ההנחה, שעמדה בבסיס הסכסוך, שגוזרים סרט אחד, הוחלפה בהנחה חדשה, וזו אפשרה פתרון משביע רצון ומקובל על הצדדים. השותפים לסכסוך לא ביטלו את זמנם בניסיונות לשכנע את הצד שמנגד, שמן הראוי להעניק את היתרון לצד שלהם — הם ניצלו אותו ליצירת פתרון חדש. הם לא ויתרו על הצורך בפתרון צודק לסכסוך שהתגלע, אך גם לא הסתפקו בפתרון, שהיה מקובל עד אז.

תהליך החינוך לשלום חייב להיות מיוחד ליצירה של פתרונות כאלה — צודקים, ועם זאת אחרים. המתחנכים צריכים לראות עצמם שותפים לעיצוב פתרונות חדשים, ולא לבטל את זמנם בשכנוע הדדי ביתרון שיטתם. ואולם יצירת מפנה שכזה באופן החשיבה איננה משימה קלה כלל ועיקר — המתחנכים נושאים עמם מטענים רגשיים כבדים, ונכונותם לוותר על עמדות קודמות קטנה למדי. צריך וחשוב, לכן, שיתנסו — קודם שהם פונים לדון בסכסוך האקטואלי — בתהליך למידה ותרגול של שיטות לפתרון סכסוכים, שיתמקד בסכסוכים שאינם כה טעונים.

התכנית המוצעת כאן מקדימה לעיסוק בסכסוך היהודי־ערבי היכרות עם נושא השלום, ביסוס של ההכרה בזכות השווה של כל עם לחירות, יצירת מוטיווציה לפתרון הסכסוך בדרך שוויונית, לימוד של שיטות לפתרון סכסוכים ותרגולן על סכסוכים שונים.

ואלה שלבי התכנית:

1. היכרות עם נושא השלום
   - **השלום שלי** – הפעלה ראשונה ב**תכנית יסוד לחינוך לשלום** (עמ' 78)

2. ביסוס ההכרה בזכות השווה של כל עם לחירות
   - **"להיות עם חופשי בארצנו"** – הפעלה ראשונה (עמ' זה)
   - **למי יהיו זכויות?** – הפעלה שנייה (עמ' 105)
   - **תנאים לשלום** – הפעלה שלישית (עמ' 106)

3. יצירת מוטיווציה לפתרון הסכסוך היהודי־ערבי בדרך שוויונית
   - **רוצה ולא רוצה בפתרון הזה** – הפעלה רביעית (עמ' 108)

4. לימוד שיטות לפתרון סכסוכים
   - עיון בשער השני: **ארבע שיטות לפתרון סכסוכים** (עמ' 33)

   המתחנכים יקראו קריאה משותפת בשיטת הג'יגסו או ילמדו מתוך התנסות בפתרון סכסוך (ראה הקדמה לשער זה, בעמ' 75).

5. תרגול ארבע השיטות בפתרון סכסוכים שונים
   - **לפרק תפוז ובעיית המים** – הפעלה חמישית (עמ' 110)
   - **משחק הכיסאות ושאלת הזכות על הארץ** – הפעלה שישית (עמ' 111)
   - **שני חברים בקופסה ושני עמים בארץ** – הפעלה שביעית (עמ' 112)

6. יישום ארבע השיטות להצעת פתרונות לסכסוך היהודי־ערבי
   - **יש לי פתרון לסכסוך היהודי־ערבי** – הפעלה שמינית (עמ' 112)

הפעלה ראשונה:

"להיות עם חופשי בארצנו"

מטרות ההפעלה

1. לבחון מהו העיקרון, שלפיו צריכה להיקבע זכותם של עמים להגדרה עצמית ולריבונות במולדתם.

2. לבסס את ההכרה בעקרון הזכות השווה לכל העמים להגדרה עצמית ולריבונות, ולבחון את הקשיים שמעורר מימושו.

מהלך ההפעלה

שלב א

הגדרת עיקרון כללי בנושא זכותם של עמים להגדרה עצמית ולריבונות, בהסתמך על מגילת העצמאות ועל הסכמי הלסינקי

1. המנחה יציג למשתתפים את נושא המפגש — האם לכל עם זכות להגדרה עצמית ולריבונות במולדתו?

2. המנחה יקרא או יציג בפני המשתתפים את המשפט במגילת העצמאות, המסכם את הטיעונים לזכותו של העם היהודי למדינה משלו: "זוהי זכותו הטבעית של העם היהודי להיות ככל עם ועם ברשות עצמו במדינתו הריבונית."[41]

3. המשתתפים יתבקשו לנסח לעצמם, מהו העיקרון הכללי, המונח בבסיס הטענה המצוטטת.

4. המנחה יקיים דיון קצר במליאה, וירשום על הלוח את הרעיונות שהועלו.

5. המנחה יבקש מן המשתתפים לכתוב את ה"אני מאמין" שלהם בעניין הזכות השווה של כל העמים להגדרה עצמית.

לחילופין יבקש המנחה מן המשתתפים לעיין בסעיף 8 להצהרת הלסינקי בעניין הזכויות השוות של כל העמים להגדרה עצמית, המובא כאן, ויבקש מהם להחליט, אם ישראל צריכה לחתום על הסכם זה.

את הדיון הזה כדאי לקיים בקבוצות קטנות, ולסיים אותו בטקס חתימה מבוים.

הצהרת הלסינקי[42]

סעיף 8:

זכויות שוות להגדרה עצמית של עמים:

המדינות המשתתפות יכבדו את זכויותיהם השוות של עמים ואת זכותם להגדרה עצמית, וינהגו בכל עת בהתאם למטרות ולעקרונות של מגילת האומות המאוחדות ובהתאם לנורמות של החוק הבינלאומי, כולל אלה המתייחסות לשלמות הטריטוריאלית של מדינות.

---

41 מתוך החוברת **מגילת העצמאות שלי** (גור זיו ודיקר, 1988).

42 הסעיף לקוח מן המקראה **זכויות האדם והאזרח בישראל**, כרך א (גביזון ושנידור, 1991), עמ' 86.

בתוקף עקרון שוויון הזכויות וההגדרה העצמית של עמים יש לכל העמים הזכות לקבוע בכל עת, ועל־פי רצונם, ומתוך חירות מלאה, את מעמדם הפוליטי הפנימי והחיצוני, ללא כל התערבות חיצונית ולקדם על־פי דרכם את התפתחותם הפוליטית, הכלכלית, החברתית והתרבותית.

שלב ב

בחינת הקושי להחיל את עקרון הזכות לריבונות במקרה המסוים של העם הכורדי

1. המנחה יציג לקבוצה את סיפורו של העם הכורדי ואת בעייתו:

הכורדים הם עם בעל שפה ותרבות משלו. הם מונים יותר מעשרה מיליון נפש, וחיים מזה דורות רבים בכורדיסטן. ארץ כורדיסטן גדולה בשטחה פי עשרה ממדינת ישראל, אך היא איננה מדינה עצמאית: היא מחולקת בעיקר בין שלוש מדינות – אירן, טורקיה ועירק. הכורדים הם מיעוט מקופח ונרדף במדינות, שבהן הם חיים, וזה להם עשרות בשנים שהם נאבקים על עצמאותם.

2. המשתתפים יתחלקו לקבוצות קטנות וכל קבוצה תחליט, אם יש לחלק את אירן טורקיה, ועירק ולהקים את מדינת כורדיסטן העצמאית.

3. המליאה תתכנס לדון בהחלטות הקבוצות, ותבחן את ההתאמה בין העקרונות שקבעו המשתתפים קודם לכן (בשלב א) ובין הכרעותיהם המעשיות עכשיו.

4. המשתתפים ינסחו את הקשיים שבהחלת עקרון הזכות השווה לריבונות.

שלב ג

בחינת הקושי של היהודים להחיל את עקרון הזכות השווה לריבונות על תביעת הפלסטינים למדינה משלהם, ושל הפלסטינים להחיל את העיקרון הזה על תביעת היהודים למדינה יהודית

המנחה יעלה לדיון את תביעת הפלסטינים למדינה פלסטינית במולדתם וישוחח עם המשתתפים על השאלה, האם יש להחיל את עקרונות מגילת העצמאות והסכמי הלסינקי גם על העם הפלסטיני. אחר־כך ידון בשאלה, האם יש להכיר בזכותו של העם היהודי להגדרה עצמית ולריבונות.

שלב ד

סיכום: הכרה בקושי שיש לנו להכיר בזכויות השוות של עמים אחרים בצד התביעה שלנו להכרה בזכויותינו

1. המנחה יברר, מה היו הקשיים ביישום עקרונות הזכות השווה של כל העמים להגדרה עצמית ולריבונות.
2. המנחה יפנה את תשומת לב המשתתפים, שייתכן שמקורו של הקושי העיקרי בתפיסה, שמתן זכויות לעם אחד מבטל בהכרח את אפשרות הענקתן לאחר. הוא יעורר עניין בלימוד שיטות לפתרון סכסוכים, המתמודדות עם הקושי הזה, ומנסות למצוא דרכים למימוש זכויותיהם של כל העמים ללא פשרות וללא ויתורים.

הערה:

אם התלמידים אינם מקבלים את הנחת השוויון של זכויות העמים, יש לבנות מערכת קריטריונים לחלוקת זכויות בין עמים. בהקמת מערכת מסוג זה ובבעייתיות הכרוכה בה תעסוק ההפעלה הבאה.

הפעלה שנייה:

למי יהיו זכויות?

מטרת ההפעלה

לבסס את עקרון הזכויות השוות של כל העמים באמצעות ההתמודדות עם הקושי לקבוע קריטריונים להעדפה של עמים מסוימים.

מהלך ההפעלה

שלב א

1. המשתתפים יתחלקו לקבוצות בנות כשישה משתתפים כל אחת.
2. הקבוצות יתבקשו להחליט, אלו עמים זכאים לקבל את הזכויות להגדרה עצמית ולריבונות. הן יבחרו באחד מן הקריטריונים האלה:
   - הזכויות יינתנו רק לעמים, שכבר יש להם מדינות.

- הזכויות יינתנו רק לעמים "תרבותיים".
- הזכויות יינתנו רק לעמים גדולים.
- הזכויות יינתנו רק לעמים, המסוגלים לדאוג לכלכלתם.
- הזכויות יינתנו רק לעמים, המסוגלים להגן על עצמם.
- הזכויות יינתנו רק לעמים "נבחרים".
- הזכויות יינתנו רק לעמים, שיתחייבו לקיים אורח חיים ומשטר דמוקרטי.
- הזכויות יינתנו רק לעמים בני למעלה ממאה שנים.
- הזכויות יינתנו רק לעמים בני למעלה מעשרים שנים.
- הזכויות יינתנו רק לעמים בני למעלה מיום אחד.
- הזכויות יינתנו רק לעמים, המכירים בזכות השווה של כל העמים לחירות.
- הזכויות יינתנו לכל העמים.

שלב ב

המליאה תתכנס והמנחה יבקש מן המשתתפים להשיב על השאלות האלה:

- איך ייקבע, מהם הקריטריונים להענקת זכויות לעמים, ומי יקבע זאת?
- איך ייקבע, שעם מסוים איננו ראוי לזכויות, ומי יקבע זאת?
- איך ייקבע, שעם מסוים איננו עם ככל העמים, ומי יקבע זאת?
- מה אפשר ללמוד מן הקשיים, שהתעוררו בהפעלה, על הקריטריונים הלא־שוויוניים להענקת זכויות לעמים?
- כיצד יש לנהוג בזכויות העם היהודי והעם הפלסטיני: אלו קריטריונים יש להחיל לגביהם? האם יש סתירה בין הקריטריונים, שבהם בחרו חברי הקבוצה בשלב הקודם של ההפעלה, ובין אלה, שבהם בחרו במקרה הספציפי שלנו?

הפעלה שלישית:

תנאים לשלום

מטרות ההפעלה

1. להתוודע אל עמדות המשתתפים בסוגייה, מהם התנאים הדרושים לשלום.
2. להבהיר למשתתפים את ההכרח לנסח תנאים של שלום על בסיס של הכרה בזכויות הזולת.
3. להבהיר את הצורך בהכרת שיטות לפתרון סכסוכים וביישומן כדי לקדם את תהליך השלום, כלומר את הצורך בשינוי מצבים של סתירה בין רצונות וזכויות למצבים נעדרי סתירה.

מהלך ההפעלה

שלב א

1. המשתתפים יקבלו רשימת פתרונות לסכסוך בין ישראל לפלסטינים. ואלה הפתרונות:

   א. שתי מדינות לשני העמים
   ב. קונפדרציה של ירדן והפלסטינים
   ג. קונפדרציה של ירדן, ישראל והפלסטינים
   ד. מדינה דו־לאומית, חילונית ודמוקרטית
   ה. מדינה פלסטינית בשטחי מדינת ישראל ובשטחים
   ו. מדינה יהודית בשטחי מדינת ישראל ובשטחים
   ז. אוטונומיה לפלסטינים בשטחים
   ח. אוטונומיה לפלסטינים באזורים צפופי אוכלוסייה פלסטינית בתחומי מדינת ישראל

2. כל משתתף יתבקש לענות לעצמו, לגבי כל אחד ואחד מן הפתרונות שברשימה, על השאלה: אם זה יהיה הפתרון המדיני שייושם, האם תוכל לחיות בשלום עם בני הצד האחר בסכסוך? הוא ירשום לעצמו את תשובותיו ואת הנימוקים להן.

   לדוגמה: אם יהיו שתי מדינות לשני העמים, האם תוכל לחיות בשלום עם הפלסטינים? תשובה אפשרית — אם יהיו שתי מדינות לשני העמים, לא אוכל לחיות עם הפלסטינים בשלום. ונימוק אפשרי לה — כי אני רוצה שכל שטחי ארץ ישראל יהיו בידנו.

3. כל משתתף ינסח וירשום לעצמו על דף נפרד, מהם התנאים החיוניים לשלום, לפי התשובות שענה קודם לכן.

   לדוגמה: משתתף שענה ונימק כמודגם בסעיף 2, ירשום את התנאי — כל שטחי ארץ ישראל יהיו בידי מדינת ישראל.
   התנאים יירשמו בצורה ברורה, כדי להקל על המשתתפים האחרים את קריאתם.

4. המשתתפים יעבירו ביניהם את דפי רשימות התנאים, והמנחה יורה להם להחליט לגבי כל רשימת תנאים שתגיע לידיהם, אלו מן התנאים שברשימה הם מעוניינים להשאיר ואלו — למחוק, וליישם את החלטתם.
   כל רשימה תגיע לידי כל אחד מן המשתתפים.

5. הדפים יוחזרו לבעליהם.

המליאה תקיים דיון.

1. כל משתתף, בתורו, יקריא לחבריו את התנאים שנמחקו ברשימתו, ואחרי כל תנאי שיקריא יסבירו מי שמחקו את התנאי, או מי שמזדהים עם המחיקה, מדוע התנאי אינו מתקבל על דעתם.

2. המשתתף המקריא יתבקש להשיב בפני המשתתפים על השאלות האלה:

   - האם תוכל לחיות בשלום עם הצד השני ללא התנאים שנמחקו?
   - האם תוכל לחיות בשלום עם אלה שמחקו את התנאים מרשימתך?

3. המנחה יצביע על הקושי לקבוע תנאים שמקובלים על הכול, ויבקש מן המשתתפים למצוא דרך שתאפשר למרב חברי הקבוצה להתקדם לקראת שלום.

   הוא יצביע על הנטייה של המשתתפים למחוק תנאים שאינם לרוחם, גם אם אינם סותרים את התנאים שבהם בחרו בעצמם, או שהסתירה בין התנאים השונים אינה הכרחית. נטייה זו תשמש להבהרת הצורך בלימוד שיטות לפתרון סכסוכים שיאפשרו את ההבחנה בין סתירה הכרחית לסתירה שאיננה הכרחית.

הערה:

ההפעלה הזאת ממחישה בבירור מצד אחד את הקושי של המשתתפים להכיר בזכויותיו השוות של הזולת, ומצד שני את נחיצותה של ההכרה הזאת לחיים של שלום בצוותא. בדרך־כלל גם משתקף בהפעלה מקורו של הקושי, היינו החשש שמימוש הזכויות של האחר ימנע מאיתנו לממש את זכויותינו אנו. את הנקודות האלה צריך המנחה להעלות ולהדגיש במהלך הדיון.

הפעלה רביעית:

רוצה ולא רוצה בפתרון הזה

מטרות ההפעלה

1. להפנות את תשומת לבם של המתחנכים לדילמות, שעשויות להתעורר בתהליך הבחירה בפתרון לסכסוך הישראלי־פלסטיני.
2. להמיר את הקונפליקט החיצוני שבין המשתתפים, המחזיקים בעמדות שונות בעניין הסכסוך הישראלי־פלסטיני, בדילמה.

מהלך ההפעלה

שלב א

כל משתתף יתבקש לרשום על דף שלוש עד חמש זכויות אדם או זכויות אזרח, שהמערכת הפוליטית הקיימת איננה מאפשרת לו לממשן כראוי, אם במכוון ואם שלא במכוון.

שלב ב

1. המנחה יחלק למשתתפים את רשימת הפתרונות לסכסוך הישראלי־פלסטיני, שבהפעלה הקודמת (עמ' 107).
2. הוא יבקש מהם לרשום לגבי כל זכות מבין הזכויות, שמצאו שאינן ממומשות כראוי — איזה מבין הפתרונות המוצעים לסכסוך יש בו כדי לבטל את הפגיעה בה.

   בשלב הזה המשתתפים אינם מחפשים אחר פתרון אחד, שייתן מענה לכל בעיותיהם, אלא מבררים לעצמם לגבי כל זכות שנפגעה, איזהו הפתרון שיועיל ביותר למימושה.
3. המנחה יורה למשתתפים לנמק, מדוע תמומש זכותם מימוש מרבי, דווקא באמצעות יישומו של הפתרון, שבו בחרו.

שלב ג

1. המנחה יבקש מכל משתתף, בתורו, לפרט בפני חבריו לקבוצה את הפתרונות, שנראו יפים בעיניו להגנה על כל אחת מזכויותיו הנפגעות.
2. לאחר ההצגה לקבוצה יבדוק כל משתתף לעצמו, אם פתרונות שונים נמצאו יעילים לתיקון פגיעות שונות, או שפתרון אחד ענה על כל בעיותיו.
3. כל משתתף יתבקש להחליט, מהו הפתרון שאותו היה מעדיף, אילו נאמר לו לבחור בפתרון אחד.

שלב ד

1. המנחה יבקש מן המשתתפים לתאר את המחשבות ואת התחושות שעלו בהם בעקבות הפעילות. הוא יברר איתם:

- האם מצאו את עצמם במצב שונה מן המצב המוכר להם מן הוויכוחים, שהם מנהלים עם חבריהם בנושא?
- האם חשו ניגוד בין רצונם בפתרונות שונים לזכויות השונות ובין ההנחיה להחליט על פתרון אחד, וכיצד התמודדו עם התחושה הזאת?

2. המנחה ישאל את המשתתפים, אם ייתכן, לדעתם, פתרון שייתן מענה לכל בעיותיהם, ואם ייתכן — כיצד אפשר למצוא אותו.

3. הוא יפנה את המשתתפים ללימוד ארבע השיטות לפתרון סכסוכים.

הפעלה חמישית:

לפרק תפוז ובעיית המים — תרגיל בפתרון סכסוכים

מהלך ההפעלה

שלב א

המנחה יעביר את ההפעלה **לפרק תפוז** שב**תכנית היסוד לחינוך לשלום** (בעמ' 82).

שלב ב

1. המנחה יספר למשתתפים על בעיית המים של ישראל ושל ירדן:

צריכת המים בישראל היום היא 1.8 מיליארד קוב בשנה. 400 מיליון קוב מהם מספקת הכינרת, המקבלת את מימיה בעיקר מן הירדן, ושאר 1.4 מיליארד הקוב הנצרכים הם מי תהום ומאגרים. הירדנים, לעומתנו, צורכים 800 מיליון קוב מים בשנה, ש־150 מהם הם לוקחים מן הירמוך, הנשפך אל הירדן, ואת שאר 650 המיליון מספקים להם מי התהום והמאגרים. בשנים גשומות כמות המים הנצרכת בשתי הארצות כמעט זהה לכמות המים השנתית, שמספקים המקורות השונים. בשנים שחונות — אין אספקת המקורות עומדת בקצב הצריכה, ונוצר גירעון ברזרבות המים של המדינות. כשאלה הם פני הדברים, גוברת החיוניות של כל מקור מים שבנמצא.[43]

2. המנחה יורה למשתתפים לנסות להשתמש בפתרונות, שהוצעו לסכסוכים בין בני הזוג בעניין התפוז המשותף, לעניין קונפליקט המים.

---

43 את הנתונים סיפק רוני חסיד, דובר נציבות המים בישראל.

3. המשתתפים ישאלו את עצמם אלו נתונים נוספים על מצב המים בישראל ובירדן היו יכולים להועיל לעניין הפתרונות, וינסו להשיג את המידע הדרוש ולהיעזר בו ליצירת פתרונות נוספים.
4. המשתתפים יבררו אלו מן הפתרונות שהועלו הם בני יישום.
5. המשתתפים יבחנו אלו מן הפתרונות שנמצאו מתאימים ליישום הם פתרונות הוגנים (לעניין אמצעי הבחינה ראה שער ראשון, עמ' 30).

הפעלה שישית:

משחק הכיסאות ושאלת הזכות על הארץ — תרגיל בפתרון סכסוכים

מהלך ההפעלה

שלב א

המנחה יעביר את ההפעלה **משחק הכיסאות**, שב**תכנית היסוד לחינוך לשלום** (בעמ' 83).

שלב ב

1. המנחה יעלה בפני המשתתפים את שאלת הזכות על הארץ — את רצונם של העם היהודי ושל העם הפלסטיני בכל שטחי ארץ ישראל.
2. הוא יורה להם לנסות להשתמש בהצעותיהם ממשחק הכיסאות לקונפליקט בשאלת הזכות על הארץ.
3. המשתתפים יבררו אם ההצעות שהועלו הן בנות יישום בסיטואציית הקונפליקט הישראלי־פלסטיני.
4. הם יבחנו אם ההצעות שנמצאו מתאימות ליישום הן בגדר פתרונות הוגנים לסכסוך.

הפעלה שביעית:

שני חברים בקופסה ושני עמים בארץ – תרגיל בפתרון סכסוכים

מהלך ההפעלה

שלב א

המנחה יעביר את ההפעלה **שניים בקופסה** שב**תכנית היסוד לחינוך לשלום** (בעמ' 86).

שלב ב

1. המנחה יבקש מן המשתתפים לבדוק האם יש דמיון בין בעייתם של הגברת השמנה והאדון הרזה ובין הסכסוך היהודי־ערבי.
2. הוא יורה להם לנסות להשתמש בחלק מן הפתרונות שהוצעו בהפעלה לעניין הסכסוך הזה.
3. המשתתפים יבררו אם הפתרונות שבהם בחרו להשתמש הם בני יישום.
4. המשתתפים יבחנו את הוגנות הפתרונות שנמצאו מתאימים ליישום.

הפעלה שמינית:

יש לי פתרון לסכסוך היהודי-ערבי

1. הקבוצה תתחלק לקבוצות בנות כחמישה משתתפים כל אחת.
2. המנחה יבקש מחברי כל קבוצה לבחור נקודות מחלוקת בסכסוך היהודי־ערבי, שאותן הם מעוניינים לפתור.

   לדוגמה: המחלוקת בעניין מתכונת הבחירות, המחלוקת בדבר המקומות הקדושים, המחלוקת בסוגיית ירושלים (ראה נספח להפעלה בעמ' הבא).
3. המנחה יבקש מן הקבוצות למצוא פתרונות למוקדי הסכסוך, שבהם בחרו לטפל, באמצעות ארבע השיטות לפתרון סכסוכים, שלמדו, ולבחון את הוגנות הפתרונות, שאותם בחרו ליישם.

נספח להפעלה שמינית:

ירושלים — דגם לפתרון סכסוך

למעשה כל מחלוקת ספציפית בסכסוך היהודי־ערבי יפה לשמש כדגם לפתרון שוויוני של סכסוך בתהליך בן שבעת השלבים, שהוצע בשער הראשון, והמשתתפים חופשיים, כאמור, לבחור באיזו מחלוקת ברצונם לעסוק.

אנו מציעים כאן כמה מקורות, ובהם עמדות שונות בשאלה השנויה במחלוקת בדבר עתידה של העיר ירושלים. העיסוק בשאלת ירושלים מעניין במיוחד בשל החשיבות המיוחסת לה ובשל האקטואליות שלה. המחלוקת החריפה, שנסובה סביב השאלה הזאת, ועצמת הרגשות המעורבים בה — עושים את הניסיון למצוא לה פתרונות ראויים ובני יישום לאתגר קשה, ועם זאת מרתק.

המקורות, שבחרנו להביא, מציגים את השקפותיהם של אישים פוליטיים — יהודים וערבים — בשאלה, והם יסייעו להבהרת העמדות המתנגשות ולניסוח המחלוקת.

עתידה של ירושלים[44]

אריה (לובה) אליאב

בעניין ירושלים — בנושא זה, הקשה, המסובך, הטעון רגשות אי־רציונליים — עלינו לומר דברים ברורים: ירושלים כולה, כעיר שלמה ומאוחדת, היא עתה בירתה של מדינת ישראל וכזאת תישאר. בעבר, עד מלחמת ששת הימים, היתה ירושלים מחולקת לשתי ערים (אם כי מעולם לא השלמנו עם איסור הגישה לכותל המערבי, לרובע היהודי בעיר העתיקה ולמקומות האחרים המקודשים ליהודים), אך שוב לא נשלים עם כך, לא ניתן לחלק את העיר הזאת, לא ניתן כי ישלטו בה שני מושלים, לא נחזיר אליה שלטון חילוני ערבי ולא נחשוף שנית את רחובותיה ובנייניה, תושביה ומוסדותיה לצלפים ומקלענים. את המחיר הזה, והוא מחיר כבד, יצטרכו הערבים־הפלסטיניים לשלם תמורת שלום איתנו. ירושלים תכונן ותיבנה כעיר אחת.

לכאורה אפשר להסתפק בקביעה הזו ולהגיד: "כזה ראה וקדש", שהרי המוסלמים יכולים להתפלל כאוות נפשם במסגדי ירושלים ולערבים 15 בירות מפוארות במדינותיהם.

אך רצה הגורל וירושלים היא לא רק עירם של דויד ושלמה, של ישעיהו וירמיהו, של החשמונאים, של הורדוס והקנאים, של בר־כוכבא ושל אנשי התלמוד הירושלמים, של הרמב"ן ושל רבי יהודה החסיד (וגם של אחד מאבות אבותי, רבי מרדכי אטינגר ז"ל, איש חב"ד שעלה אליה לפני חמישה דורות ונקבר בהר הזיתים וקברו, שחולל בידי ערבים שוקם על־ידי בני משפחתי) ושל עוד אלפים ורבבות יהודים כמוהו, של "שומרי החומות" ו"הכוללים", הילינים, האלישרים, הסלומונים,

---

44 המאמר לקוח מן הספר **ארץ הצבי: הערכת מצב — אפשרויות פתוחות לישראל** (אליאב, 1972), חלק שלישי: מול קרובים, הפרק: אנו והערבים הפלסטיניים, עמ' 185־186.

הריבלינים והנבונים, של בוניה ומגיניה הציונים, הלוחמים והנהרגים עליה זה מאה שנה. של הצנחנים אשר נפלו על חומותיה, — של כל העם היהודי.

רצה הגורל וירושלים היא גם עירם של ישו ופטרוס, של אלפים ורבבות נוצרים שבנו בה את כנסיותיהם, פיארוה והעלו את שמה על נס, של נזירות, נזירים וכוהני דת בני עשרות כיתות נוצריות.

וירושלים היא גם עירם של הערבים לוחמי תאלד־אבן־אל־וליד ואוסאמה־אבן־זייד, של עבד־אל־מליק בונה המסגד, ושל מלכי בית אומיה בוני הארמונות, ושל צלאח א־דין ולוחמיו, של אנשי סולימן המפואר בונה החומה, של החוסיינים, הנשאשיבים והכאלדים והנוסייבים — עירם של אלפים ורבבות תושביה הערבים — מוסלמים ונוצרים, שחיו בה, פעלו בתוכה נלחמו ונפלו עליה.

זאת ירושלים — אין אח ורע בעולם, העתיק והחדש, לקורותיה ולטרגיות שבה, ואין שנייה לה לקשיים, אשר עלול לעורר כל פתרון לבעיותיה. אך אין לנו ברירה, חייבים אנו לחשוב, לחפש ולמצוא לבעיית ירושלים פתרונות בלתי־שיגרתיים ביותר, כדי לנסות ולספק ולו גם במידת־מה את הרגשותיהם הדתיות של הנוצרים והמוסלמים ואת הרגשות הלאומיים של הערבים.

את הפתרון לבעיות הדתיות יש לחפש בכיוון "ותיקניזציה". הכוונה היא לאתר קדוש, מותחם ומוגבל בשטחו, הנמצא בתוך עיר חילונית והמקבל ממנה את כל השירותים העירוניים, אך הוא "ריבוני" בצורה סמלית ומתנהל באופן עצמאי על־ידי כוהני דת. מובן, כי בעניין זה יכולים להיות וריאנטים רבים. הקושי לגבי המקומות הקדושים של הנוצרים הוא בכך שאין קיים גוף נוצרי עולמי אחד, שלניהולו אפשר למסור את המקומות הקדושים ומי יודע אם אי פעם יקום גוף כזה.

אשר לבעיה המוסלמית־ערבית, המורכבת מאלמנטים דתיים ולאומיים כאחד ושמשום כך היא רגישה ומסובכת יותר, ייתכן למצוא פתרון ביצירת פרוזדור טריטוריאלי מהמדינה הערבית־פלסטינית, שתקום לאחר השלום ושגבולותיה יהיו סמוכים מאוד לירושלים. פרוזדור זה יסתיים בשטח המסגדים הגדולים, שם תוכל המדינה הערבית לנהל ניהול עצמאי וריבוני את המוסדות הדתיים, המוסלמיים, העליונים ואת המקומות הקדושים. על בנייניהם יונפו דגליהם, שם ייתלו שלטיהם, ושם בשטח זה, ירגישו המוסלמים והערבים כי בביתם הם.

בעיה אורבנית ביסודה היא בעיית הערים הערביות — בית לחם בדרומה של ירושלים ורמאללה בצפונה — הנושקות כבר היום בירושלים הישראלית. גם פתרונה יחייב דמיון וחריגה מהשיגרה ויהיה צורך למצוא דרך כדי לאפשר להן ולירושלים ליהנות מכמה שירותים משותפים וליצור לשם כך מסגרות־גג תוך כדי שמירה על הריבונות המדינית הנפרדת שלהן.

מובן מאליו, כי פתרונות אלה עלולים לעורר אלף ואחת בעיות מנהליות, חוקיות, כלכליות ואחרות, אולם מצווים אנו לחפש ולמצוא אותם בדרך היאה לעם היהודי.

אך יחד עם זה יש להבהיר למוסלמים ולערבים, בעיקר לערבים־הפלסטיניים, ולעולם כולו, כי לפתרון בעיית ירושלים נוכל להגיע רק בסופו של תהליך ההשלמה והשלום עם הערבים־הפלסטיניים, ולא בתחילתו.

כל הצעת פתרון בטרם יושלם התהליך לא תצלח וכל מחווה היסטורית מצדנו יכולה ליהפך ל"סוס טרויאני", רק לאחר שיימצא לנו השותף לעשיית שלום אמת, לפי העיקרון של שתי

מדינות לשני העמים, רק לאחר שנידבר על פירוז מלא של הגדה המערבית ונבוא להסכמה לגבי הערבויות לפירוז, רק אז נוכל לשאת ולתת על פתרונות מיוחדים במינם לגבי ירושלים. אך בו בזמן הכרחי להבהיר למוסלמים ולערבים כבר עתה את כוונותינו הכלליות ואת נכונותנו לבוא לקראתם גם בעניין זה שהוא כה יקר לנו, להם ולעולם כולו.

ירושלים[45]

סרי נוסייבה ומרק א' הלר

משקיפים רבים מאמינים שירושלים תתגלה כנושא הקשה ביותר במסגרת המשא־ומתן. גם אלה בשני הצדדים, הנוטים לפיוס ולפשרה בעניינים אחרים, עשויים לנקוט עמדה נוקשה — אם לא קשוחה לחלוטין — כשמדובר בירושלים. ובאמת, ירושלים היא נושא כה שנוי במחלוקת, שנדמה כי יש משהו בעצם טבעה של הבעיה, שעושה אותה לחסרת פתרון. יכול להיות, עם זאת, שירושלים היא קודם כול אבן שואבת סמלית, שבה ממוקדים כל המטענים הרגשיים של הסכסוך. השאלה, האם אי־היכולת להתמודד עם שאלת ירושלים נובעת ממשהו אינהרנטי או ממשהו סמלי, היא בעלת חשיבות עליונה. אם אי אפשר לפתור עניין מסוים בגלל עצם טבעו, הרי שאין עוד מה לומר בנושא. אם, מצד שני, אי־היכולת להתמודד איתו היא פועל יוצא של תפקידו הסמלי — של העובדה, שהוא מגלם את הביטוי השלם ביותר של רגשות ודעות קדומות שיש לאנשים ביחס למכלול השאלות, המרכיבות את הסכסוך כולו — כי אז אפשר למצוא דרך לפרק ולנטרל את השאלות הללו אחת אחת, כך שהסכסוך כולו יתחיל ללבוש צורה שאפשר לעצבה; אז אפשר יהיה לגשת לנושא של ירושלים כמו לשאר הנושאים הניתנים לפתרון רציונלי.

בתמונה הכוללת של הסכסוך הישראלי־פלסטיני, כפי שהוא כיום, יש נתונים מסוימים בעלי השלכה על שאלת ירושלים. הראשון בהם הוא קו שביתת הנשק מ־1949 (המכונה "הקו הירוק"), שהפריד בין ישראל לגדה המערבית עד יוני 1967. הקו הזה חילק גם את ירושלים לשני חלקים: מזרח ומערב. הוא לא התבסס על דפוסי מגורים או בעלות על רכוש; יהודים גרו במזרח ירושלים לפני 1949 ועדיין יש בבעלותם רכוש שם, ואילו ערבים גרו בחלק המערבי ויש להם רכוש בו. עם זאת, בשנים 1949־1967 חילק הקו הזה את ירושלים ל"חלק" ערבי ול"חלק" ישראלי. ברור כי אין שום דבר מקודש מהותית בקו שביתת הנשק משנת 1949, לא בירושלים ואף לא בשאר הארץ. על כל־פנים, הוא יכול לשמש מעין קו מנחה ניסיוני לשרטוט הגבולות למטרות מסוימות, אם כי גבולות אלה יהיו בהכרח נקבוביים, מפני שהקו הזה יחצה נכסים (בתי־קברות, למשל) של שתי הקהילות בכל מקום שישרטטו אותו.

הנתון השני שיש להתחשב בו הוא הסיפוח החד־צדדי שסיפחה ישראל את החלק המזרחי של העיר מכוח חוק שנחקק בכנסת ב־1967. חוק זה שיקף את ההבחנה שנעשתה בפסיכולוגיה הישראלית — ומכאן בחוק הישראלי — בין מזרח ירושלים לבין שאר חלקי הגדה המערבית. משמעותה של ההבחנה היתה, שישראל יכלה להוציא אל הפועל שינויים מרחיקי לכת בהרבה

---

45 המאמר לקוח מן הספר **בלי תופים וחצוצרות: הסדר לסכסוך הישראלי־פלסטיני** (נוסייבה והלר, 1991), פרק שישי: ירושלים, עמ' 89־97.

בסטטוס־קוו במזרח ירושלים מאשר בשאר השטחים שעברו לשלטונה ביוני 1967, אם כי לצעד זה היה תוצר לוואי: ערביי מזרח ירושלים זכו ביתרונות מסוימים, שלא היו מנת חלקם של תושבי הגדה המערבית. אחד מאותם שינויים היתה הרחבת הגבול המוניציפלי של העיר על חשבון שטחים בגדה המערבית. שלא כמו הצעת ההרחבה מטעם ממשלת ירדן, שהועלתה במאי 1967 ומעולם לא מומשה, עוקפת ההתרחבות הישראלית בהקפדה רבה את מרבית השכונות הערביות שמסביב — בית חנינא, ביר נבאלה, אלראם, חזמא, ענאתא, אלעזריה ואבו דיס. מצד שני, נעשה מאמץ אינטנסיווי להקים שכונות יהודיות בתוך הגבולות המוניציפליים החדשים — רמות, רמת אשכול, עטרות, נוה יעקב, נוה יעקב דרום, גבעת שפירא, תלפיות מזרח וגילה — ולשקם את הרובע היהודי בעיר העתיקה. מעריכים כי קרוב ל־120,000 תושבים יהודים גרים בשכונות הללו, מספר השווה כמעט למספר הערבים הגרים בתוך הגבול המוניציפלי המורחב בצד המזרחי של הקו הירוק. במשך אותה תקופה גדלה גם האוכלוסייה הערבית במידה ניכרת — מאז 1967 היא הכפילה את עצמה, לפחות — אבל הגבלות על מתן רישיונות בנייה גרמו למחסור חמור בדיור.

שלישית, בעוד ישראל תובעת לעצמה את העיר כולה, (בגבולותיה המורחבים) וכבר הצהירה עליה כעל בירתה הנצחית, הרי אותם פלסטינים השואפים להגיע להסדר רואים בדרך־כלל רק במזרח ירושלים את בירת המדינה הפלסטינית. ואף־על־פי־כן, פתרון שאלת ירושלים, יותר מכל מרכיב אחר "נראה לעין" בסכסוך, חייב להיות מבוסס על צורה מתקדמת מאוד של איחוד ואינטגרציה. למעשה, הקונצנזוס הישראלי לטובת איחוד העיר הוא מוחלט, וידוע כי מנהיגים פלסטינים רבים, הרוצים במזרח ירושלים כבירת המדינה הפלסטינית, מצדדים גם הם בהישארותה "עיר מאוחדת", במלים אחרות: מעטים הם האנשים, ותהיה עמדתם הפוליטית אשר תהיה, שהיו רוצים לראות שוב את ירושלים מחולקת בחומה של ממש. העדיפות הזו נובעת בחלקה מן התפיסה, שיש משהו לא טבעי בעיר מחולקת. במובן זה עיר איננה דבר ככל דבר אחר, שאפשר לפרקו בקלות. היא דומה יותר לישות אחת שלמה, כמו חברת מניות או מערכת מים, שאם מפרקים אותן לחלקים מקבלים פחות מסכום כל החלקים יחד; או אפילו לאורגניזם חי, שפירוקו מביא עליו מוות. כך חומת ברלין, שנתפסה תמיד כעיוות יותר מאשר כגבול המחלק את שתי הגרמניות. גם גבול ממשי, שיפריד בין מזרח ירושלים למערבה, ייתפס כעיוות יותר מאשר כקו גבול המפריד בין ישראל לפלסטין. האתגר הוא אפוא לקבוע אם יש נוסחה כלשהי לבעלות משותפת ו/או שותפות, שתבטיח את שלמות העיר ותספק בה בעת גם את תביעותיהם הרגשיות והפוליטיות של שני הצדדים.

הפלסטינים לא פרסמו או הציעו הצעות ספציפיות או תכניות כלליות, המטפלות בצורך זה. על־פי־רוב הצהירו רק על רצונם בהצבה מחודשת של קו שביתת הנשק, אם כי אחדים הודו שעל הגבול להישאר פתוח. מצד שני ניסו כמה מחברים ומדינאים ישראלים לתת שרטוטים כלליים או מתווים של הצעות לפתרון בעיית ירושלים. אחד ממחברי ספר זה כבר טען בחיבור אחר פרי עטו,* שעל אי־היכולת הברורה לפשר בין העמדות השונות הנוגעות לירושלים אפשר להתגבר, אם בכלל, רק ב"טשטוש" שאלת הריבונות. ירושלים תישאר מאוחדת, פיזית, תחת שלטון ישראלי כללי, אך בעזרת מגוון אמצעים אפשר יהיה ליצור את הרושם שהיא דו־פוליטית

* מ' הלר, **מדינה פלסטינית: השפעותיה על ישראל**, הקיבוץ המאוחד/המרכז ללימודים אסטרטגיים ע"ש יפה, אוניברסיטת תל־אביב, תל־אביב 1991.

במידה מספקת; לשם כך יהיה צורך בהסדרים מיוחדים כלהלן: ראשית, שהעיר תתוחם בנקודות מעבר בגבולות המוניציפליים גם מן הצד הישראלי וגם מן הצד הפלסטיני (לצרכים של הליכי הגירה, מכס או ביטחון החלים על התנועה בין שתי המדינות); שנית, שהשלטון המוניציפלי המאוחד שלה (שבראשו יעמדו ראש עיר ישראלי וסגן ערבי נבחרים) יקבל על עצמו תפקידים רחבים, בהם גם כאלה המוטלים על־פי־רוב על ממשלת המדינה (למשל, יחידות שיטור משלה, שירותי דואר ובולים, רישוי כלי רכב); שלישית, שמועצות של שכונות או של רבעים על־פי דפוסים דתיים־אתניים יקבלו סמכות פונקציונלית לפקח על שירותים, כגון חינוך, ועל שאר שירותי הרווחה העיקריים; ורביעית, שהנכסים והאינטרסים הדתיים יורחקו מתחום השיפוט הרשמי של רשות לאומית כלשהי ויימסרו לפיקוח השלטון המוניציפלי, מתוך כוונה ברורה לקיים את המערכת הנוכחית של מינהל עצמי בידי הרשויות הדתיות השונות.

"טשטוש" נושא הריבונות יכול להתפרש כניסיון לטפל בבעיה באופן פונקציונלי ולהשיג מידה מסוימת של "חלוקתיות" דרך ביזור הסמכויות. ברוח זו טען טדי קולק, ראש העיר הוותיק של ירושלים, במאמרו ב־Foreign Affairs משנת 1988, ש"אחרי 21 שנים של ניהול ירושלים כעיר אחת אנחנו יודעים, שכל הקהילות, אך במיוחד הקהילה הערבית, זקוקות למידה רבה יותר של מינהל עצמי, אוטונומיה או ריבונות פונקציונלית." לדעתו, "העירייה זקוקה להרבה יותר מן הסמכות המצויה כיום בידי ממשלת ישראל, כך שתוכל לחלוק בסמכות המקומית עם הקהילות והשכונות." קולק ממשיך וקובע: "ירושלים עתידה להישאר עיר מאוחדת ובירת ישראל תחת ריבונות ישראלית כוללת. עם זאת, יש מקום לחלוקה פונקציונלית של הסמכות, לאוטונומיה פנימית לכל קהילה ולריבונות פונקציונלית."

במונחים של מהות, ההבחנה הנעשית כאן בין "ריבונות פונקציונלית" לבין "ריבונות" היא עניין של דרגה ולא עניין של סוג. מכמה בחינות היא דומה להבדל הבסיסי בין "אוטונומיה בגדה המערבית" לבין "מדינה בגדה המערבית". אחרי ככלות הכול, ישראלים רבים המתנגדים להקמת מדינה פלסטינית (ולו גם מפורזת) מוכנים בכל זאת לתמוך ב"סופר־אוטונומיה" לפלסטינים ולהעניק לישות אוטונומית כזו כמעט אותה מידה של סמכות, שמוכנים התומכים ברעיון המדינה לתת למדינה פלסטינית.

משה עמירב, חבר לשעבר במרכז הליכוד ולאחר מכן חבר מועצה מטעם "שינוי" בעיריית ירושלים בראשות קולק, תוקף את הבעיה בצורה שונה מעט. בתחילת שנת 1990 הוא הציע, שישראל תוותר על ריבונות ב"חלק מן העיר". אך קודם לכן, טען, יש להרחיב שוב את גבולות העיר (להכפיל את שטחה עד כדי כ־500 קמ"ר) לאורך הציר המזרחי־מערבי והציר הצפוני־דרומי. הציר הישראלי, העובר ממזרח למערב, יכלול את מעלה אדומים בנקודה המזרחית ביותר ואת מבשרת ציון במערב. הציר הפלסטיני, העובר מצפון לדרום, יכלול את רמאללה בצפון ואת בית לחם בדרום. הגבולות שעמירב משרטט קרובים, בסך־הכול, יותר לגבולות המוניציפליים שהציע האו"ם ב־1947 מאשר לגבולות המורחבים כיום. עמירב הציע שציר הריבונות הישראלית יכלול את "החלק היהודי" של ירושלים, וציר הריבונות הפלסטיני יכלול את "החלק הערבי" של ירושלים. אפשר יהיה להכריז על מרחב המטרופולין של ירושלים אזור של סחר חופשי, ועירייה יהודית תוכל להתקיים לצדה של עירייה ערבית, ולשתיהן תהיה מועצת־גג משותפת לכל המטרופולין כולו. ראשות העירייה של המטרופולין תוכל לעבור ברוטציה בין יהודי לערבי. לסיכום: עמירב הציע עיר פתוחה, מטרופולין מאוחדת, ריבונות כפולה ושתי בירות.

ושוב, נראה כי הצעת עמירב מטפלת בבעיה בגישה של ה"טשטוש" אבל מזווית אחרת. חלוקת הריבונות נתפסת אצלו במונחים נומינליים, ולמעשה היא נעלמת כמעט ברגע שבו מתחילים לחלק את הרשויות הפונקציונליות. גישתו של אחד משני המחברים השותפים (בספרו שכבר נזכר לעיל) הפוכה ממש: הוא חוזה מידה מספקת של ביזור הסמכות, שתגיע כמעט לנקודה, שבה החלה חד־צדדית של ריבונות ישראלית מקיפה, לא יהיה לה אלא תוקף נומינלי בלבד בגבולה הערבי.

הדבר הנחוץ כעת הוא שילוב של בהירות וטשטוש ברמות שונות, שיספק בה בעת גם את השאיפה לייחוד/עצמאות וגם את כוח האינטגרציה והאיחוד. הנוסחה המדויקת צריכה להיות יצירתית מבחינה פוליטית ומורכבת מבחינה טכנית, ומה שיתואר להלן אינו אלא ניסיון להניח את עקרונות היסוד ואת הקווים המנחים הבסיסיים שלה. תכנית מפורטת יותר אפשר יהיה לפתח רק לאחר משא־ומתן ממושך.

השאיפה לייחוד/עצמאות מרמזת, שגם למדינה הפלסטינית וגם לישראל יש חזקה על חלקים שונים של העיר. קווי גבול יכולים לתחום את החזקות האלה בהגדירם את הגבולות של השכונות היהודיות והשכונות הערביות; הפלסטינים ירצו לראות בקווי הגבול האלה קווים התוחמים ריבונות, והישראלים ירצו לראות בהם גבולות של תחום השיפוט של שתי מועצות מקומיות. ככלל יבדילו הקווים האלה בין ריכוזי אוכלוסין פלסטיניים לריכוזי אוכלוסין ישראליים, אך הם יוכלו לתחום גם אזורים אחרים, כגון שרפאת ובית צפפא בתוך אזור שהוא יהודי ברובו; ונוה יעקב וגבעת שפירא בחלק שהוא ערבי ברובו. הקווים האלה יוכלו לסייע גם בהגדרת המעמד הקהילתי של נכסים, בתי־עלמין וגושי בניינים השוכנים במקרה (או שתוכננו כך במודע) משני עברי הגבול הבין־קהילתי. בשל התפזורת של האזורים והריכוזים השונים, יקרה לא אחת שקווי הגבול האלה יצטלבו.

בה בעת לא יערערו קווי הגבול בשום דרך שהיא את המשך האחדות הפיזית והפונקציונלית של העיר. במונחים מעשיים הם פשוט יציינו את הגבולות המוניציפליים של שתי מערכות שכונות — מערכת יהודית ומערכת ערבית. אבל במקום לפרק כל מערכת שכונות כזו (ובמיוחד את זו הערבית) עד כדי מחיקת כל תחושה של אחדות לאומית או תרבותית באמצעות מערכת של "מועצות שכונתיות", ההסדר הזה יענה על הצורך הקולקטיווי הפסיכולוגי בצורה כלשהי של שלטון ברמה גבוהה, באמצעות הקמתן של מועצות מוניציפליות נפרדות לכל אחת משתי מערכות השכונות.

כך יהיו לירושלים של ישראל ולירושלים של פלסטין מועצות מוניציפליות נפרדות, שישלטו בשכונות מצטלבות ושלובות זו בזו באזורים הנחלקים בקווי ריבונות דמיוניים. ירושלים של ישראל תהיה בירת ישראל, וירושלים של פלסטין תהיה בירת פלסטין ובה תשב ממשלתה. התושבים יוכלו לבטא תחושת זהותם הנבדלת באמצעות פעילויות תרבותיות ספציפיות מטעם המועצה שלהם: תכנית הלימודים בבתי־הספר ושפת הוראה, עיסוקי פנאי ועניני תרבות, אופן ציון החגים וכן תפקידים מסוימים אחרים, כגון חלוקת רישיונות ואישורים מסוגים שונים. חיי היומיום של התושבים יתנהלו ברוב התחומים על־פי דפוסים מבוססים וקבועים. ענייני דת ומעמד אישי (נישואין, גירושין, ירושות וכו') ימשיכו להתנהל בשיטת ה"מילתים" — רשויות קהילתיות בניהול עצמי — שהונהגה בימי השלטון העותומני. בעניינים אזרחיים ופליליים, שאינם נכללים בתקנות ובצווים המוניציפליים, יהיו ערבים ויהודים כפופים בדרך־כלל אלה לחוק הפלסטיני ואלה לחוק

הישראלי. עם זאת ייתכן, כי בסכסוכים משפטיים, תביעות או תיקים פליליים, יהיו מעורבים בני הקהילות השונות בירושלים; ומאחר שתיתכנה אי־התאמות בין מערכות המשפט הישראלית והפלסטינית, יהיה צורך להיעזר במערכת חוקים של המטרופולין להתמודדות עם מקרים כאלה. את הפעילויות של שתי המועצות המוניציפליות אפשר יהיה לממן באחוזים יחסיים של מסי רכוש, מענקי סיוע מן הממשלות הלאומיות ותרומות פרטיות.

את הצו השני — בדבר אינטגרציה ואיחוד — אפשר למלא באמצעות עירייה מטרופוליטנית או עיריית־גג, שתיבחר על־ידי כל אזרחי ירושלים, על המבנה הפוליטי להיות מבוסס על שכונות או רבעים, שישלחו נציגים לממשל המטרופוליטני. היעד של שיטת הבחירות צריך להיות עידוד הרכבתן של קואליציות דו־לאומית ודאגה לכך, שאי־האיזון הדמוגרפי במטרופולין לא יתבטא בנקיטת צעדים מפלים או במדיניות התכנון. הממשל המטרופוליטני צריך לפקח על עניינים משותפים, שבאופן יחסי הם נטולי מטען רגשי, כמו מים וביוב, כבישים ותחבורה עירונית, מכבי אש, סניטציה, תעבורה ותיירות, וכן להיות אחראי מינהלית למשטרת ירושלים. המחלקה המשפטית (שאולי צריך להרכיב אותה מאנשים מושאלים ממשרדי המשפטים של ישראל ושל פלסטין) תוכל לחבר את מערכת החוקים המיוחדת לירושלים, שנזכרה לעיל — זו שתסדיר את ענייני התעבורה והמסחר הבין־קהילתיים, ואפילו את עניין התיקים הפליליים, שבהם אין התאמה בין החוק הישראלי לחוק הפלסטיני; מערכת של בתי משפט מוניציפליים תוכל לשפוט בעניינים הכלולים בספר החוקים המשותף. עניין אחר שהממשל המטרופוליטני יוכל להסדיר הוא תחימת האזורים, תוך התייחסות מיוחדת להתפתחות הדמוגרפית. ברור כי בתחום זה פעולות חד־צדדיות, יהיה בהן כדי לערער את היציבות, ופיקוח משותף יפחית את החיכוך למינימום ויהווה מנגנון להשגת פתרונות רציונליים.

אפשר לקדם את האופי הלא־כפייתי של החיים בעיר על־ידי מיסוד השימוש בשני המטבעות, הישראלי והפלסטיני; במקרה זה יש להרשות לתושבים ולמבקרים לבחור כרצונם בכל תחום שבו עומדים לרשותם שני מנגנונים מקבילים (בולים, למשל).

שתי המדינות יוכלו לקבוע לירושלים מעמד מיוחד, בכך שיאצילו לה כמה מן הסמכויות הממשלתיות (גביית מסי רישוי וביול, למשל). שיאפשרו לה להפעיל תיאום ברמה גבוהה בתחומים שונים הנוגעים לעיר ולגייס כספים — מעבר למסי ארנונה — למימון פעולות מוניציפליות. למטרופולין עצמה יהיה קו גבול מסומן ורציף, והקו הזה יוכל לשמש למטרות שונות לטובת העיר. אפשר, למשל, להכריז עליו כגבול אזור הסחר החופשי; במקרה זה ישמשו הכניסות/יציאות כתחנות לביקורת מכס ופיקוח ביטחוני. ברור כי הן יהיו דומות למעברי גבול, אלא שהפעלתן הממשית תהיה פונקציה של הגבול ה"נקבובי" המפריד בין שתי מדינות (ר' פרק 2: "קביעת הגבולות ומשמעותם").

בעצם מהותו יגן הסדר כזה בירושלים על זכויות תושביה ויאפשר אינטגרציה מרבית בעת ובעונה אחת. מה שלא היה אפשר להשיג, למעשה, מאז 1967, כשהמחסומים הפיזיים הוסרו, יהפוך למציאות מוחשית ברגע ש"החיבור מחדש" בין שני חלקי העיר יתואם כך, שתהיה בו התחשבות בשאיפות הפלסטינים. מחקר שנעשה באחרונה מלמד, שלפי מדדים מקובלים מחולקת ירושלים כיום יותר מערים דו־לאומיות בעייתיות אחרות. ואכן, ירושלים מלוכדת פחות משהיתה לפני 1948, כשהעיר היתה דו־לאומית ותחת שלטון בריטי, ומאז 1987 גברה ההפרדה החברתית אף יותר בעקבות האינתיפאדה.

הסכסוך וחוסר האיזון לא אפשרו לירושלים למלא תפקיד של גורם מאחד בין קבוצות דתיות ותרבותיות, תפקיד שאולי תוכל לקבל על עצמה בנסיבות רגועות יותר. ירושלים יכולה להיות לא רק מקום מוסדות כספים ומסחר משותפים, אלא גם מושבם של מרכזי מחקר דתיים ותרבותיים ואקדמיות. צירוף נבון של ליכוד והפרדה בירושלים יוכל לפעול לטובת שני הצדדים ולטובת העיר עצמה.

עתידה של ירושלים[46]

יעקב חזן

במערכה על השלום תהווה שאלת ירושלים ועתידה אחת הבעיות החמורות, אם לא החמורה ביותר. הסיבה: אין היא פרי ניגודים מדומים או מאבקים ותככים פוליטיים חולפים. שורשיה נעוצים עמוק בנבכי חייהם של שני העמים היהודי והערבי ובהוויותיהן של שלוש הדתות המונותאיסטיות הגדולות.

המערכה על אחדותה של ירושלים כבירתה של מדינת ישראל מלכדת ומאחדת, יותר מאשר כל דבר אחר, את כל חלקי עמנו. ליהודים הדתיים היא המקום המקודש מכול. ליהודים, החילוניים כלדתיים, היא התגלמות עצם קיומנו הלאומי־העצמאי. בימי גלותנו הארוכים לא התפללנו "לשנה הבאה בארץ ישראל" כי אם: "לשנה הבאה בירושלים." הננו העם היחידי — חוץ מהצלבנים, שמדינתם צצה וקמלה מבלי להשאיר אחריהם יורשים — שלו שימשה ירושלים, לא רק מרכז דתי מקודש, כי אם עיר בירה — סמל חי ומרכז חיין הלאומיים והמדיניים העצמאיים.

לערבים היא מקום קדוש, המקום המקודש אחרי מכה ומדינה, לעולם המוסלמי כולו. הוויתור על זכותם לשלוט על המקומות הקדושים שעל הר הבית, הוא לגביהם חמור מכל ויתור טריטוריאלי, הנדרש מהם כדי להבטיח לישראל גבולות בטוחים מאלה של 1967.

העולם הנוצרי הדתי מתייחס — עדיין בחלקו — בהסתייגות לאפשרות, שישראל תהיה השליטה על המקומות הקדושים לדת הנוצרית על כל זרמיה. גם כאן פועלות מעבר לחשבונות פוליטיים חולפים, דוגמות דתיות מקודשות. אלו נפגעו קשה על־ידי חזרתם של היהודים לשלטון בירושלים. עולם דתי זה, בייחוד חלקו הקתולי, עוד עלול להפתיענו בעמדותיו, כשכל מגמתו תהיה להוציא את ירושלים — או לכל הפחות את לבה, את העיר העתיקה — מתחום שלטונה של מדינת ישראל.

חומרתן של כל העמדות הללו היא בהיותן רוויות מתח לאומי ודתי עמוק. בהתחבר שני אלה מזין המתח הדתי — גם בדורנו — את המתחים הלאומיים. הוא גורם גם בזמננו להתפרצות חוזרת ונשנית של מעשי איבה ואלימות, ההורסים את הגשרים המובילים אל השלום. זיווג זה של המתח הלאומי והדתי באזורנו מסוכן לשלום יותר מאשר בכל מקום אחר.

---

46 המאמר לקוח מן הפרק החמישי — על פרשת דרכים — של הספר **ראשית חדשה** (חזן, 1988), עמ' 108־113.

אנחנו היהודים, אשר חזרנו לירושלים כלבירתה של ישראל, חייבים תשובה לכל הבעיות הסבוכות הקשורות בעתידה. בפתרונן של בעיות אלו תלוי עתידו של השלום. הפתרון היחיד האפשרי כאן הוא זה המנסה לספק את תביעותיהם הצודקות של כל הגורמים המעורבים, ללא הפרד, בחייה של ירושלים מבלי לפגוע ככל האפשר בעמדותיו הצודקות של הזולת. זה נראה לגבי ירושלים כריבוע העיגול. אבל דבר שהוא בלתי אפשרי בגיאומטריה הוא אפשרי בפוליטיקה. כל זה בתנאי שפתרונות אלו יחרגו מתחום ההסדרים הפוליטיים השגרתיים. ללא פתרונות שיהיה בהם משום העזה שמקורה בחזון השלום ורוחב לב לגבי הדתות והעמים המעורבים בסכסוך זה ומשום בשורה גדולה לעולם — בשורת השלום — לא יצליח כאן כל פתרון.

כל ניסיון אשר יבוא מבחוץ, כשכוונותיו לפתור את כל הבעיות הללו תוך כדי שלילת זכותו של העם היהודי לירושלים המאוחדת כבירת מדינתו, יקומם את העם היהודי כולו. כל ניסיון להתכחש לזכותנו זו מבפנים יביא את עמנו אל סיפה של מלחמת אזרחים, לסף החורבן של הבית השלישי.

ירושלים עלולה לשמש מחסום מסוכן ביותר בדרכנו אל השלום. אבל היא עשויה גם להיות מנוף רב עצמה, שבעזרתו ייקל עלינו לפרוץ את מעגל הבדידות ההולך ונסגר עלינו, היא עשויה לסייע לנו במאמצינו להרחיב ולהעמיק את האהדה למאבקנו על עתידה וביטחונה של ישראל והמשך הגשמתה של הציונות. הפתרונות שאנו נציע עשויים להקל את מאבקנו על עתידה של ירושלים כבירת ישראל. הפתרונות אשר יובילונו לקראת זה ידרשו מאיתנו — היהודים — מעוף מדיני, אידאי־מוסרי, החורג מתחומיהם של הסדרים פוליטיים פרגמטיים־שגרתיים. כל זה תוך דבקות בלתי מתפשרת במטרה, שהיא שלמותה של ירושלים ואחדותה כבירתה של מדינת ישראל.

אם לא נשכיל לנהוג כך יתקיים בנו הפסוק הנפלא — החכם והעצוב עד כדי טרגיות — של חכמינו ז"ל: "ריבונו של עולם שהוא מלך השלום, מסר את ירושלים שהיא עיר השלום לעם ישראל שהוא עם השלום — ואין שלום."

א. הנחת היסוד

ירושלים המאוחדת היא בירתה של ישראל.

ב. ארגונה הפנימי של ירושלים רבתי

1. עיריית ירושלים הגדולה תחולק לעיריות־משנה, אשר תתנהלנה על־ידי נבחריהן על יסוד חוקתה ובהתאם לסדרים ולנהלים המחייבים של עיריית ירושלים הגדולה. בידיה של עירייה זו יהיה מרוכז הניהול הכללי של ירושלים רבתי.

2. החלוקה לעיריות־משנה תתבצע, בין היתר בהתחשב בנתונים הדמוגרפיים־הלאומיים של תושבי ירושלים — היהודים והערבים.

3. למועצות הנבחרות של העירייה או של עיריות־המשנה, שבהן יהיה רוב ערבי, תובטח אוטונומיה רחבה בניהול העירייה בתחום החברתי, התרבותי והחינוכי ובכל תחום אחר, אשר לא יפגע בתכנונה הכללי של ירושלים ובזכויותיהם האזרחיות של כל תושביה, ללא הבדל דת ולאום. הכול בגבולות חוקתה של ירושלים רבתי.

4. התנאי היחיד לקיומה של האוטונומיה החינוכית המלאה, בעירייה או בעיריות־המשנה הערביות, הוא חינוך הילדים ברוח של לויאליות למדינת ישראל, אזרחות טובה, סובלנות הדדית והעמקת שיתוף הפעולה בין שני העמים.

ג. מעמדם של בני העם הארמני

מן הדין היה להבטיח לעדה הארמנית — בני העם הארמני החיים בירושלים — את ארגון וניהול חייהם בתוך תחומיה של עיריית־משנה מיוחדת. אך דבר זה נראה בלתי אפשרי בהתחשב במספרם הקטן ומקום ריכוזם של בני העדה הזאת. לפיכך יש להבטיח לבני העדה הזאת את האפשרות להקים ארגון עדתי פרסונלי אוטונומי בכל תחומי החיים החברתיים, התרבותיים והחינוכיים.

ד. הנתינות של תושבי ירושלים הערבים ומעמדם בירושלים ובמדינת ישראל

1. לתושביה הערביים של ירושלים תישמר הזכות לבחור בין הנתינות הישראלית לבין זו של המדינה הערבית אשר ממזרח למדינת ישראל.

2. לתושביה הערביים של ירושלים, אשר יבחרו בנתינות הערבית, תישמרנה כל הזכויות האזרחיות במדינת ישראל, זולת הזכות להשתתף בבחירות לכנסת ישראל.

3. לתושבים ערביים אלה יובטח שיווי זכויות מלא בחיים העירוניים של ירושלים. לכל תושבי ירושלים הערביים, בעלי הנתינות הערבית, אשר יחיו בה ביום חתימת חוזה השלום, תישמר זכות הבחירה האקטיווית והפסיווית לעיריות־המשנה הערביות ולעיריית ירושלים הגדולה. זכות זו תובטח גם לפליטי ירושלים הערבים משנת 1967, אשר יוסכם על חזרתם לירושלים. זכות זו תישמר גם לצאצאיהם של הערבים הנ"ל, אשר ירצו להמשיך ולקיים את נתינותם הערבית.

4. לתושביה הערבים של ירושלים, בעלי הנתינות הישראלית והערבית כאחת, תישמר הזכות — ככל שהדבר יהיה תלוי בישראל — למעבר חופשי למדינה הערבית ולחזרה ממנה. מצב זה יקוים כל עוד לא יהיו הגבולות המוכרים והמוסכמים בין שתי המדינות לגבולות פתוחים בפני כל אזרחי שתי המדינות — יהודים וערבים כאחד.

ה. מעמדה של העיר העתיקה

כאן צפון גרעינה הקשה של הבעיה. בין חומותיה של העיר העתיקה מרוכזים המקומות המקודשים לשלוש הדתות המונותאיסטיות הגדולות, מקומות אשר קדושתם חורגת מתחומי המקום וחובקת זרועות עולם.

לעמנו היא סמלה החי של עצמאותנו הלאומית, שנגדעה עם חורבן הבית השני. בהיפתח שערי ירושלים העתיקה במלחמת ששת הימים לפני צה"ל ובהגיע לוחמיו לכותל המערבי, היה זה כאילו נקשר שוב החוט — חוט עצמאותנו הלאומית — אשר נותק עם ראשית גלותנו הארוכה. כאן נשמתה היתרה של שיבת ציון.

והנה דווקא כאן נדרש מאיתנו — היהודים — מעשה גדול למען השלום — מעשה שלא יהיה בו משום ויתור על שלמותה של ירושלים ועל העיר העתיקה כחלק בלתי נפרד של מדינת ישראל, אך יחד עם זאת יהיה בו משום בשורת שלום גדולה לעולם, שלום אשר ביטויו הממשי כאן הוא השלום בין שלוש הדתות הגדולות. בכוחנו להפוך את ירושלים מעיר של מלחמות וחורבן חוזרים ונשנים — למה שהיא נועדה להיות: לעיר של בשורת השלום והאחווה האנושית בעולם.

1. העיר העתיקה שבין החומות תוכרז כקריית השלום של שלוש הדתות המונותאיסטיות הגדולות.

2. כדי להבטיח ולקיים את מעמדה זה — את דבר היותה קריית השלום של שלוש הדתות — תוקם בה מועצה דתית של שלוש הדתות. מועצה זו תהיה מורכבת משלוש חטיבות דתיות שוות במספר.

3. חברי המועצה של שלוש הדתות ייקבעו על־ידי מוסדותיה המרכזיים של כל דת או בכל צורה אחרת אשר יוסכם עליה וללא התערבות של מוסדות הדת האחרים.

4. המועצה הדתית תהיה אחראית לניהול העיר בכל אשר נוגע לקיום צביונה הדתי והתרבותי של העיר. היא תהיה אחראית להבטחת ולקיום מעמדם של האתרים הדתיים בעיר.

5. לאתרים הדתיים המרכזיים של האיסלם והנצרות יובטח מעמד אקסטריטוריאלי. ב"כ של כל אחת משלוש הדתות שבתוך המועצה הדתית של העיר יהיו אחראים לניהולם של האתרים הדתיים של אמונתם.

6. כל החלטותיה של המועצה הדתית — להוציא את אלו הנוגעות ישירות לניהול המקומות הקדושים של כל דת ודת — תתקבלנה בהסכמה כללית ודת מדת לא תעצם.

7. ענייניה האזרחיים־החילוניים של העיר העתיקה כעיריית־משנה ושהיא יחד עם זאת לבה של ירושלים, יתנהלו על־ידי ועדה מיוחדת אשר תוקם על־ידי העירייה המרכזית של ירושלים רבתי. בוועדה זו ישותפו חברים ערביים באחוז שאינו נופל מאחוזם בתוך היישוב כולו של ירושלים הגדולה.

   בוועדה זו ישותף גם חבר אחד — בן העדה הארמנית.

8. מדינת ישראל תהיה אחראית לקיום החוק והסדר בעיר העתיקה, לרבות אתרים דתיים ואקסטריטוריאליים. לא תהיה לה כל סמכות לגבי ניהולם של האתרים הללו וסדריהם הפנימיים.

ו. עתידו של הר הבית

לגבי הר הבית קיימות שתי עמדות — ערבית ויהודית — השונות מהותית זו מזו. העמדה הערבית היא כולה דתית ויחד עם זאת ממשית מאוד. כאן המרכז הדתי השני בקדושתו לאיסלם. זהו מרכז פעיל וחי בדמותם של שני המסגדים הגדולים. אין זה מרכז דתי ערטילאי, כי אם מרכז אשר דופק חייו הוא דופק העולם המוסלמי כולו.

העמדה היהודית הדתית היא בניגוד לכך כולה מעוגנת בחזון אחרית הימים, היא מוותרת מלכתחילה על מימוש תקוותיה עד בוא המשיח. ליהודים הדתיים אף אסורה, על־פי המסורת, העלייה על הר הבית, שמא ידרכו רגליהם על המקום שם שכן קודש הקודשים.

ליהדות החילונית זהו מקום רווי מסורת יהודית נעלה וצורבת. חורבנו של בית המקדש היה לחורבנה של עצמאות ישראל. ליהדות הדתית זהו המקום המקודש ביותר. כאן חברו יחדיו האמונה הדתית והחוויה הלאומית־החילונית. אבל גם אצל היהדות הדתית־הציונית ניתקה המסורת הדתית את תחייתה של עצמאות ישראל מתקומתו של המרכז הדתי — בניין

בית־המקדש. דווקא האמונה הדתית היא השוללת כל רעיון של תקומה חילונית של המרכז הדתי המקודש מכול. הוא יקום וייבנה רק בבוא המשיח: "אם ד' לא יבנה בית שווא עמלו בוניו בו" (תהילים קכ"ז, א).

כל זה הופך את מדינת ישראל, למעשה, לשומר בלתי רצוי, ומבחינה ערבית — עוין לקדושת האיסלם. זהו שומר המקבל על עצמו את כל הסיכון שבשמירה הזאת, המעוררת בתוך העולם המוסלמי שנאה דתית ולאומית חמורה, כשאין בצדה של שמירה זו שום תמורה, לא חילונית ולא דתית.

והסיכונים הם גדולים. די להזכיר את הצתת אל־אקצה. בימינו, ימים רווי טירוף טרוריסטי, החודר לכל תחומי החיים האנושיים, כאשר אדם מסוגל להרים ידו על הפייטה של מיכלאנג'לו, קל לתאר לעצמנו מטורף ממש, המוסת על־ידי האווירה הזאת או פרובוקטור־מטורף־פוליטי, אשר ינסה בדרך זו או אחרת לנצל את שלטוננו על הר הבית כדי להצית שוב ושוב את השנאה בינינו לבין העולם הערבי.

המסקנות:

1. עלינו להקנות להר הבית כולו מעמד אקסטריטוריאלי. מובלעת זו, לא תהיה כרוכה בה שום סכנה לאחדותה של ירושלים כבירתה של ישראל. לעומת זאת יתרום הדבר לחיסולו של אחד ממוקדי האיבה המסוכנים ביותר בין העולם הערבי לבין העם היהודי ומדינת ישראל.
2. החלק המוסלמי של המועצה הדתית של העיר העתיקה, הוא אשר יהיה אחראי לניהולו של האתר הדתי הזה ולהבטחת שלומו.
3. ישראל תבטיח מעבר חופשי לעולי הרגל המוסלמיים מכל הארצות למקום קדושתם זה.
4. אם המוסדות הדתיים היהודיים יקבלו את קביעתו של הרב הראשי, הרב גורן, אשר פסק בשעתו שאכן קיים על הר הבית מקום שם מותר ליהודים חרדים לעלות ולהתפלל, יש להוציא את המקום הזה מהתחום האקסטריטוריאלי של הר הבית, להקים סביבו סככה התואמת את הדרת המקום ולהבטיח את זכות התפילה של היהודים שם.
5. לאחר מכן על שני הצדדים — הערבי והיהודי — להתחייב שלא להכניס שום שינויים במצבו הקיים של הר הבית.

ז. חוק ירושלים

יש לחוקק חוק מיוחד — "חוק ירושלים" — כחלק של חוקי היסוד של מדינת ישראל, בו ייקבע מעמדה המיוחד של ירושלים כבירתה של ישראל וכל ההסדרים הנ"ל יקבלו תוקף חוקי.

ח. קונפדרציה ישראלית־ערבית וירושלים

1. אם וכאשר תקום קונפדרציה ישראלית־ערבית בין מדינת ישראל והמדינה הערבית אשר ממזרח לה, יובטח בתוך שטחה של ירושלים רבתי מרכז מתאים להקמתם של המוסדות המרכזיים של הקונפדרציה הזאת, היא קריית הקונפדרציה.

2. מרכז זה יוצא מתחום שלטונה של ישראל ויועבר לשלטונה של הקונפדרציה הישראלית־ערבית. מעמדו של המרכז הזה יסמל את השלום ואת השאיפה של העמקת שיתוף הפעולה בין שתי המדינות.

3. הסדר בשטח זה יובטח על־ידי יחידת משטרה יהודית־ערבית פריטטית הכפופה למוסדות השלטון של הקונפדרציה.

עמדת פרופ' ואליד ח'אלידי[47]

מנחם קליין

פרופ' ח'אלידי, יליד **ירושלים**, מלמד עתה כפרופסור באוניברסיטת הרווארד. בעבר היה חבר במועצה הלאומית הפלסטינית ומילא שליחויות מדיניות שונות מטעם אש"פ וערפאת, והוא אחד האישים עמם נועץ ערפאת מדי פעם. פרופ' ח'אלידי פרסם בהפרש של עשר שנים שני מאמרים ב־Foreign Affairs, בהם הוא מתווה קווים להסדר העימות הישראלי־ערבי בכלל והישראלי־פלסטיני בפרט. שאלת **ירושלים** זוכה להתייחסות נרחבת ומפורטת בדבריו, כנראה מתוך הכרתו במרכזיותה עבור שני הצדדים ובבעייתיות הרבה שהיא מציבה בפני כל הניגשים לפתור את העימות הישראלי־ערבי.

פרופ' ח'אלידי מרחיק לכת אל מעבר לגבולות העמדה הערבית הקולקטיווית והרשמית הן בקונטקסט בו משתלבת שאלת ירושלים קרי, עקרונות ההסדר הישראלי־פלסטיני בכלל, והן בעניין **ירושלים** גופה. הוא מציע לחלק את הריבונות על העיר: **מזרח ירושלים** תהא בירת פלסטין ומערב העיר בירת ישראל, ובכך אין הוא חורג מהעמדה הרשמית והקולקטיווית. ברם, יחד עם זאת מבחין הוא כבר במאמרו הראשון בין **ירושלים** לבין שאר שטחי 1967, ובין מוסדות הדת, המקומות המקודשים והבתים שהיו עד מלחמת העצמאות ב־1948 בבעלות יהודית בעיר העתיקה לבין יתר חלקי העיר, ובמאמרו השני הוא מרחיק לכת אף יותר מכך (ראה להלן). על האזורים הללו מציע פרופ' ח'אלידי להחיל הסדרים מיוחדים החורגים בכמה נקודות אף מעמדת הנשיא סאדאת וממשלתו.

במאמרו הראשון "Thinking the Unthinkable - A Sovereign Palestinian State" (1978), pp. 695-713 (החלק האופרטיווי שבמאמר מופיע בנספחים), קובע ח'אלידי כי "אין קיום לגדה המערבית ללא **ירושלים**". שכן היא קושרת בין דרום הגדה לצפונה, מהווה יחד עם האזור שסביבה את הריכוז העירוני הגדול ביותר בגדה המערבית, בה מרוכזת העילית החברתית והמשכילה, קדושתה לאיסלם, עברה, מעמדה וערביותה. לכן על ישראל לסגת מ**ירושלים המזרחית** שתהפוך לבירת פלסטין, אך יחד עם זאת אין הכרח לחזור במדויק לסטטוס־קוו ששרר ב־1967. בין שתי הבירות יהיו גבולות פתוחים, שתיהן תפורזנה מנשק למעט זה הדרוש לצרכי ביטחון פנים, לצד העיריות הנפרדות תפעל "מועצה מוניציפלית משותפת שתפקח על מספר שירותים חיוניים משותפים", תוקם מועצה בין־דתית משותפת לנציגי שלוש הדתות המונותיאסיטיות בראשות

---

47 הדברים לקוחים מן החוברת **עמדות ערביות בשאלת ירושלים** (קליין, 1990), עמ' 10־12.

נציג האו"ם או ברוטציה אשר תפקח על ניהול המקומות הקדושים והמוסדות הדתיים של כל הדתות ותכריע במקרה של חילוקי דעות בנושאים אלה. חופש התנועה והמעבר לכותל המערבי יהוו חלק בלתי הפיך מההסכם וייעשו סידורים מיוחדים באשר לרכוש המצוי בבעלות יהודית בסמוך לכותל המערבי קרי, ברובע היהודי. מהערת השוליים בנדון עולה, שאין כוונתו לרובע היהודי כיום אלא לבתים בבעלות יהודית עד 1948, ולטענתו מרבית הבתים ברובע היהודי דאז לא היו בבעלות יהודית. על אזור זה אותו הוא מכנה "הסמוך לכותל המערבי" ניתן יהיה להחיל הסדרים מיוחדים שיופעלו על־ידי המועצה הבין־דתית או על־ידי גוף משותף לשתי המדינות. לאמור, לדעתו כדי לאפשר מגורים של ישראלים במקום זה, אין הכרח לראות בכל בית בבעלות יהודית ברובע היהודי של 1948 אתר בעל חשיבות ומשמעות דתית. ח'אלידי מבחין אף בין נוכחות יהודים בעיר העתיקה והרכוש היהודי בה לבין ההתנחלויות ברחבי הגדה והרצועה. את האחרונות תובע הוא לפרק שכן עמן לא יוכלו תושבי פלסטין לחיות בשלום, ופלסטין לא תוכל לערוב לביטחון תושביהן.*

במאמרו השני "Toward Peace in the Holyland" (החלק האופרטיווי מופיע בנספחים), מבליט ח'אלידי יותר מבעבר את עקרון ההדדיות ועמו מפליג הוא אל מעבר למה ששרטט במאמרו הקודם הן באשר **לירושלים** והן לגבי ההסדר בכלל: ההסדר עתיד לחסל סופית את הסכסוך ותערובנה לכך לא רק שתי המעצמות הגדולות שתיתנה ערבויות עם סנקציות כנגד מי שיפר את ההסדר, אלא גם כלל מדינות ערב והאיסלם. באשר **לירושלים** מציע עתה ח'אלידי כי המקומות הקדושים יהיו אקסטריטוריאליים, היו"ר של המועצה הבין־דתית לא יהיה מטעם האו"ם אלא ברוטציה בלבד ויתאפשרו מגורים ותנועה הדדיים בין שתי הבירות "בגבולות עליהם יוסכם במשא־ומתן". אין הוא מפרט מהם הגבולות, האם הם מתייחסים למספר התושבים, לאזור מגוריהם או למידת הריבונות והאזרחות אשר תחול עליהם.**

במאמרו זה ח'אלידי אף מבחין בין יישובים יהודיים שהיו קיימים לפני 1948 ב"שטחים הכבושים", (כגון גוש עציון דאז, קליה, ולעניינו חלק מנוה יעקב), העתידים להוסיף ולהתקיים תחת החוק הפלסטיני, לבין ההתנחלויות החדשות שהוקמו לאחר 1967, העתידות להיות מפונות מיושביהן, אפילו לא תיהרסנה. הבחנה זו, נובעת אמנם מההיגיון הפנימי של הצעותיו הבנויות על הסדר בקווי 1948־1967 אך היא מרחיקת לכת ואינה מצויה במאמרו הקודם. קל וחומר שלא בגוף העמדה הרשמית והקולקטיווית.

* על התפתחות עמדתו בנוגע לכך ראה להלן.

** עם זאת, לאור הערת השוליים במאמרו הראשון (ראה לעיל) ייתכן שדבריו מוליכים לכך שמספר מסוים של ישראלים, שבבעלותם דירות ובתים שלא היו בבעלות יהודית ב־1948, יוכלו לגור במזרח העיר, וכנגדם יתאפשר לאותו מספר של פלסטינים הרוצים בכך להתגורר **במערב ירושלים**, בישראל. בכך נפתח פתח להסדר בעיית השכונות החדשות שנבנו לאחר 1967 ואשר ההתייחסות אליהן בדרך־כלל בפי דוברים ערבים ופלסטינים רשמיים היא כאל התנחלויות לכל דבר.

מכתב נשיא סאדאת לנשיא קרטר, 17.9.1978, הנלווה להסכמי קמפ־דיוויד[48]

אדוני הנשיא,

אני כותב לך כדי לשוב ולאשר את עמדתה של הרפובליקה הערבית של מצרים לגבי **ירושלים**:

1. **ירושלים הערבית** היא חלק בלתי נפרד מן הגדה המערבית. יש לכבד ולהשיב זכויות ערביות חוקיות והיסטוריות בעיר.
2. **ירושלים הערבית** צריכה להיות בריבונות ערבית.
3. התושבים הפלסטינים של **ירושלים הערבית** זכאים להשתמש בזכויותיהם הלאומיות החוקיות בהיותם חלק מן העם הפלסטיני בגדה המערבית.
4. יש להחיל לגבי **ירושלים** את החלטות מועצת הביטחון השייכות לעניין, במיוחד החלטה 242 ו־267.* כל הצעדים שנקטה ישראל כדי לשנות את מעמדה של העיר הם אין ואפס ויש לבטלם.
5. לכל העמים צריכה להיות גישה חופשית לעיר והם צריכים ליהנות מחופש הפולחן והזכות לבקר במקומות הקדושים ולעבור אליהם בלא הבחנה או הפליה.
6. המקומות הקדושים של כל אמונה יכול שיועמדו תחת המנהל והפיקוח של נציגיה.
7. פעילויות חיוניות בעיר צריכות להיות בלתי מחולקות, ומועצה עירונית משותפת המורכבת ממספר שווה של חברים ערבים וישראל יכולה לפקח על ביצוען של פעילויות אלה. בדרך זו תהא העיר בלתי מחולקת.

בכנות,

מחמד אנור אל־סאדאת

* ההחלטה התקבלה ב־3.7.1969, והיא שוללת את כל הצעדים החקיקתיים, המינהליים והפעולות, שעשתה ישראל לשינוי מעמדה של **ירושלים**, כולל הפקעת אדמות ורכוש ובניית בתים.

48 המכתב לקוח מן החוברת **עמדות ערביות בשאלת ירושלים** (קליין, 1990), עמ' 3.

ביבליוגרפיה

אורפז חיים, 1995, **תהליך השלום במזרח התיכון**, מרכז ההסברה / שירות הפרסומים — משרד החינוך, ירושלים.

אליאב אריה (לובה), 1972, **ארץ הצבי: הערכת־מצב — אפשרויות פתוחות לישראל**, הוצאת עם עובד, תל־אביב.

בר־טל דניאל, 1994, "שינוי אמונות חברתיות בישראל: מקונפליקט לשלום", **כל אדם: עיתון מדרשת אדם לדמוקרטיה ולשלום**, גיליון 14, מאי 1994 — חינוך בדרך לשלום, תל־אביב.

גביזון רות, שנידור חגי (עורכים), 1991, **זכויות האדם והאזרח בישראל: מקראה**, כרך א, האגודה לזכויות האדם בישראל, ירושלים.

גולדרט אליהו, 1995, **זה לא מזל**, דניאלה די־נור — מוציאים לאור.

גור זיו חגית, דיקר רוני, 1988, **מגילת העצמאות שלי: תכנית לימודים רב־גילאית**, המרכז לשלום — היחידה לדמוקרטיה ולדו־קיום, משרד החינוך, תל־אביב.

הילגארד ארנסט ר', אטקינסון ריצ'ארד ק', 1967, **מבוא לפסיכולוגיה**, כרך א, הוצאת אוצר המורה, תל־אביב.

ואצלאוויק פאול, ויקלנד ג'ון, פיש ריצ'רד, 1979, **שינוי: עקרונות של יצירת בעיות ופתירתן**, ספריית הפועלים — הוצאת הקיבוץ הארצי והשומר הצעיר, תל־אביב.

זיו יוסי, 1992, "מדוע לתת זכויות שוות לכל אדם?" **כל אדם: עיתון מדרשת אדם לדמוקרטיה ולשלום**, גיליון 9, דצמבר 1992, תל־אביב.

חזן יעקב, 1988, **ראשית חדשה**, ספריית הפועלים — הוצאת הקיבוץ הארצי והשומר הצעיר, תל־אביב.

מרושק אוקי, 1988, **בצוותא: מדריך להוראת הדמוקרטיה**, כינרת — בית הוצאה לאור.

מרושק־קלארמן אוקי, 1991, **אין קצת דמוקרטיה: על חינוך לדמוקרטיה ודמוקרטיה במערכת החינוך**, כינרת — בית הוצאה לאור.

מרושק־קלארמן אוקי, 1993, **התהליך החינוכי בסדנאות מדרשת אדם**, אדם — המדרשה לדמוקרטיה ולשלום, ירושלים.

מרושק־קלארמן אוקי, 1994, **חינוך לדמוקרטיה בתהליך השלום**, אדם — המדרשה לדמוקרטיה ולשלום, ירושלים.

נוסייבה סרי, הלר מרק א', 1991, **בלי תופים וחצוצרות: הסדר לסכסוך הישראלי־פלסטיני**, הוצאת שוקן, תל־אביב.

קאנט עמנואל, 1973, **הנחת יסוד למטפיסיקה של המידות**, הוצאת מאגנס, האוניברסיטה העברית, ירושלים.

קליין מנחם, 1990, **עמדות ערביות בשאלת ירושלים**, מכון ירושלים לחקר ישראל, ירושלים.

משרד החוץ, 1994, **חוזה שלום בין מדינת ישראל לבין הממלכה הירדנית ההאשמית**, ירושלים.

Fisher R., Ury W. & Patton B. (ed), 1991, **Getting to Yes**, Penguin Books, New York.

Rawls J., 1988, **A Theory of Justice**, Oxford University Press, Oxford.

Rothman J., 1992, **A Practical Guide - From Confrontation to Cooperation: Preparing for Problem-Solving and Negotiation**, The Hebrew University, Jerusalem.