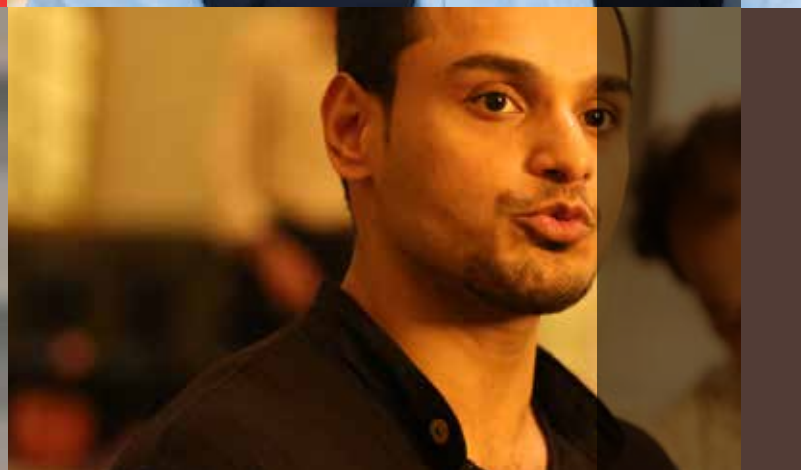


אביב 2015

ענף הזית

מדריד למורים

כתב העת למחנכים
של זרעים של שלום
הבינלאומי



גיליון מיוחד: "עושים היסטוריה"

דבר העורך

דניאל נח מוזס

ה

בא נעצור לרגע בזמנים קשים אלו לשאול, קורא יקר, מדוע יש ללמוד היסטוריה? מה המטרות של לימוד כזה? מה הוא הקשר

בין ההיסטוריה לבין האתגרים שאנו מתמודדים מולם כיום? ומה יכול להיות הקשר בין זה לבין זרעים של שלום?

כפי שהפילוסוף הגרמני ניטשה תאר זאת, ללא היסטוריה אנחנו פרות הלועסות בעצלות דשא באחו, בכל עת פחות או יותר באותו מצב. כבני אדם אנחנו חיים את חיינו תוך מודעות לזמן. דורות שלמים (כולל שלכם ושלי) יָרְדוּ או יָרְדוּ מהבמה בזמן שדורות חדשים תופסים את מקומם במהירות תחת השמש. במהלך ההיסטוריה, אנו משרישים את עצמנו ומייצרים את הקהילות שלנו מחדש, מדור לדור, על ידי סיפורים המספרים מהיכן "אנחנו" באים וכיצד הגענו לנקודת הזמן הזו. האופן בו אנחנו מלמדים נובע ממי שאנחנו וממי שאנחנו שואפים להיות. חינוך היסטורי הוא למעשה חינוך על שייכות ומציאת משמעות כיום בעולם. אפשר לרתך את ההיסטוריה כדי ליצור כלי נשק או כדי ליצור כלים שיטפחו הבנה. היסטוריה יכולה להוות אש שתחמם את לבנו, או כזו שתצית שנאה וקונפליקט.

כל קיץ, משלחות מאומות בקונפליקט מגיעות למחנה הבינלאומי של זרעים של שלום אשר על חופי אגם פלזנט (באוטיספילד מיין, בשלוש שעות נסיעה צפונית לבוסטון). ה"סידס" (חניכים) והמחנכים נושאים את המזוודות שלהם. הם מביאים איתם טלפונים סלולריים וכל מיני גאדג'טים. כל אחד מביא איתו למחנה חבילה ייחודית של הרגלים, כישרונות, אהבות, פחדים ותקוות. והם מביאים יחדיו "נרטיבים", שהיא דרך אחרת לקרוא ל"היסטוריות" שלהם.

במחנה הנרטיבים מתנגשים. לכל קונפליקט אתני, גזעי, לאומי ודתי יש היסטוריה של תרעומות, סבל, האשמות, טרגדיות, ניצחון והפסד. אנשים הופכים אמוציונאליים על דברים שהתרחשו לפני שהם נולדו כי זה כמעט מרגיש כאילו זה קרה להם. יש כאלה שאומרים, די! הסתכלו על העתיד. אבל ההיסטוריה היא כבדה. היא מכבידה על ההווה ומקשה על

היכולת "לעבור הלאה". במזרח התיכון כיום, בדרום אסיה ובחלקים אחרים של העולם, ההיסטוריה יכולה להיות כל כך כבדה. הקונפליקטים מעבר לגבולות המחנה מקרינים על המחנה מדי יום ויומו.

מוזר בכל שזה יישמע, "היסטוריה" היא לא העבר. העבר מורכב מאינסוף עובדות ואירועים – של כל מה שהתרחש. ברגע שמשהו התרחש – זהו! הוא חלק מהעבר. אבל רוב הדברים שקורים לא מקבלים תשומת לב או נשכחים. אנשים "עושים" היסטוריה על ידי טיפוח של עובדות מסוימות בזמן שעובדות אחרות זורמות הלאה. חישוב כמה דברים קטנים קורים לנו מדי יום. הבוקר אכלת חומס או דייסה, שלמת את חשבון הטלפון שלך, כאב השיניים שלך לא עובר, הבחנת בגידם עם משקפיי שמש כהות עומד ליד רכב אדום בחניה, סיימת פרויקט שגרם לך לנחת, הבת שלך צלצלה וגרמה לך לצחוק, היה מקרה אלים בשכונה שלך, אולי הייתה סופת ברקים והחשמל נותק או קראת בעיתון שאדם שהערכת הלך לעולמו. מה שאתם מחליטים לספר על היום שלכם תלוי באופן שבו אתם מסננים את רוב העובדות של הזמן הקצר הזה. הדבר יהיה תלוי במה שאתם חושבים שחשוב לספר לקהל מסוים בזמן ספציפי. אנחנו חולקים עובדות מסוימות עם רופא השיניים שלנו, עם הקולגות שלנו, עם בני הזוג שלנו, עם הילדים שלנו, עם ההורים שלנו, עם החברים שלנו או עם חוקרי המטרה שהגיעו לפענח פשע. האופן שבו אנו רואים רגע מסוים בחיינו משתנה גם לאורך זמן. אני אספר סיפור מסוים על אישה שפגשתי בשבוע שעבר, וסיפור אחר לגמרי בעוד 20 שנה, אם אותה אישה תהפוך להיות אשתי. אפילו כשהעובדות נשארות זהות, הסיפור עצמו יכול לקבל משמעויות שונות. במילים אחרות, היסטוריה מבוססת על היחסים בין ההווה לעבר – זו שיחה בין ההווה לעבר, שמעצבת בתורה את העתיד. האופן שבו אנו מתחברים לסיפורים או עובדות מן העבר, כיצד אנחנו בוחרים ומעצבים אותם, קובע במידה רבה מי אנחנו, מי נהיה וכיצד אנחנו "מתקדמים".

הרחיבו את הרעיון הזה לאומה או לחוויה האנושית בכלל. העבר הוא חומר גלם ל"היסטוריה". ההיסטוריות

הלאומיות שאנחנו לומדים בבית ספר מציגות אירועים ועובדות שנבחרו בקפידה כחלק מנרטיב קוהרנטי. הנרטיבים האלה משתנים גם הם: להיסטוריות יש היסטוריה. מה שאמריקאים למדו על חג ההודיה או על ההיסטוריה של העבדות למשל, השתנה במשך השנים. בשנות ה-80, תלמידים ממוסקבה עד גרוזני, מירבאן בארמניה עד באקו שבאזרבייג'ן, מקייב עד קרים, כולם למדו היסטוריה סובייטית שהדגישה קו מרקסיסטי ואת האחוה שבין כל העמים הסובייטים. כיום, תלמידים במדינות ברית המועצות לשעבר לומדים היסטוריות שונות הבנויות לעיתים קרובות סביב התנגשות של נרטיבים לאומיים.

בה בעת, היסטוריה היא לא רק מה שנלמד בספרי הלימוד ועל ידי מוסדות המדינה. בתקופה הסובייטית ארמנים ואזארים למדו את הנרטיב הסובייטי הרשמי בבית הספר ואחר כך סיפורים מאוד שונים מסביב לשולחן האוכל. בכל מדינה, ביטויים מאושרים באופן רשמי של זיכרון נהפכים להיסטוריה. קהילות דתיות מציינות ומנציחות אירועי עבר שעיצבו את הקהילות האלה. נרטיבים משודרים ברחבי התקשורת. מבוגרים מעבירים הלאה סיפורים לצעירים. ההיסטוריה היא במשא ומתן תמידי, תמיד בתהליך של התהוות. היא לא שלמה אף פעם. נרטיבים מתחרים צפים על פני השטח, שוקעים חזרה וצפים שוב. ברמה אחת ההיסטוריה מעצבת את הזהות הקולקטיבית. ברמה אחרת, ובמידה משתנה, זו אחריותו של כל פרט לעצב את מערכת היחסים שלו עם העבר על מנת לייצר "עבר שמיש", או במילים אחרות, היסטוריה.

זרעים של שלום הוא אוהל במדבר, מקום מבטחים בו יש הזדמנות נדירה ללמידה והתבוננות פנימית ישירה. הן במחנה והן בפעילות ההמשך, הסיידס והמחנכים יוצרים קשרים מעמיקים עם אחרים שמאתגרים מה שנחשב מובן מאליו במקום בו הם חיים. הם מתעמתים עם נרטיבים ששונים משלהם באופן קיצוני. אלו שמשתעממים משיעור היסטוריה התעוררו: ההיסטוריה מתעוררת לחיים.

המחנכים שנוטלים חלק בתכנית המחנכים של זרעים של שלום תומכים

אביב 2015 גליון IV, כרך I

ענף הזית - מדריך למורים הוא כתב עת אשר נכתב, נערך והופק על ידי חברי זרעים של שלום. כל הדעות אשר מובעות בכתב העת שייכות למחברים ואינן מייצגות בהכרח את דעותיהם של זרעים של שלום, ענף הזית, USAID או כל ממשלה.

צוות המדריך למורים

עורך ראשי

ד"ר דניאל נוח מוזס

עורכים משניים

מריה איירלנד
אריקה זיין

כותבים

מריה איירלנד	עליא אבוריבאן
ראג'י איסלים	קארן אבו-זנט
יואב כליפון	ג'וליאנה אצ'סון
בת' ליברמן	דניס בנטרובטו
לאו לו	דב ביקנל
רינה מסיקה	אמנדה בליין
דוק מילר	קווין ברוסן
אג'אי נורנה	מינאקשי צ'הברה
ליסה וולדבאום	דארה פראנק
אריקה זיין	אחמד חילו
	צוות פרויקט ההיסטוריה

תודות לכל הכותבים והעורכים אשר תרמו לגיליון זה של המדריך למורים. תודה לצוות זרעים של שלום ולמעגל המתרחב של מחנכים, מנהיגי קהילות ואומנים אשר מאפשרים את המלאכה. האנשים הנהדרים שמקדישים את עצמם בדרכים גדולות וקטנות הם סיבה לתקווה.

תודה והוקרה מיוחדת לפרויקט "התמודדות עם ההיסטוריה ועם עצמנו" אשר חלקו את המשאבים החינוכיים שלהם עם זרעים של שלום ונתנו לנו רשות לכלול את החומרים הללו בגיליון זה.

ענף הזית - מדריך למורים עוצב על ידי אריק קאפנגה.

אנו מודים לג'רד וויליס ולצוות התרגום שלו ב-PIRC אשר איפשרו לכלול עוד אנשים בדיונים החשובים האלה.

כתב העת התאפשר בזכות מענק מטעם הסוכנות האמריקאית לפיתוח בינלאומי והעם האמריקני.



התמונות באדיבות: בובי גוטשאק, אג'אי נורונה, לאו לו, מריה איירלנד ומוחמד איסלים.

מבוא לחלק מהטרמינולוגיה של זרעים של שלום

"סיד" הוא בוגר של תכנית זרעים של שלום לנוער במחנה הבינלאומי של זרעים של שלום.

"סיד בוגר" הוא סיד אשר מלאו לו 22 שנים.

מלווה משלחת הוא מחנך או מנהיג קהילה אשר ליווה משלחת של סידס (חניכים) למחנה. עם תום המחנה זרעים של שלום תומך במלווי המשלחת בייזום תכניות למחנכים ולבני נוער בקהילות שלהם ובין קהילות משני צידי הגבול.

מחנכים הנוטלים חלק בפרויקטים לגיוס משתתפים באזור הם לא מלווי משלחות אך הם חלק מתכנית המחנכים של זרעים של שלום. מה שבעבר נקרא "תכנית מלווי המשלחות" צמח לתכנית המחנכים של זרעים של שלום.

בשנים האחרונות, זרעים של שלום יצר את "**קורסי המחנכים**" במחנה. המשתתפים בתכניות אלה לא מלווים סידס למחנה. הם מגיעים כמחנכים המבקשים להתמקד בתחום מסוים, כמו אומנות (2012) או הלימוד וההוראה של העבר (2013). בוגרי תכניות המחנכים במחנה הופכים להיות חלק מרשת המחנכים הרחבה של זרעים של שלום.

מדריכים הם אנשים, לרוב בשנות ה-20 לחייהם, אשר עובדים וחיים עם הסידס במחנה. רבים מהם לומדים תארים במקצועות כמו חינוך, ניהול סכסוכים ותחומים דומים.

מנחים מייצרים תהליך בטוח לדיאלוג - הם אלו המאפשר להכיל קונפליקט פרודוקטיבי. רבים מהמנחים הם בוגרים שצלחו תכנית הנחיה אינטנסיבית של זרעים של שלום בירושלים. למלווי המשלחות מנחים משלהם וחלק ממלווי המשלחות הוכשרו כמנחים בעצמם.

קבוצת "נשים של פעולה" היא קבוצת נשים פלסטיניות וישראליות שנולדה מתוך התחייבויות הדדיות במחנה. הן פונות לנשים, עובדות לטובת העצמתן ומארגנות יוזמות אמנותיות לבני נוער כמו פסטיבל אמנויות הנוער "אני...מ..." (2013) ו"שלום הוא..." (2014), אשר התקיימו שניהם בטנטור שבפאתי ירושלים. אמנות חזותית ושירה מן הסדנאות הללו כלולות בגיליון זה של מדריך המורים.

מחנך בזרעים של שלום, במובן הרחב של המילה, הוא מחנך הנוטל חלק ברשת המחנכים שלנו, כמלווה משלחת, בוגר קורס מחנכים, חבר ב"נשים של פעולה" או משתתף באחת מתכניות המחנכים האזוריות - סדנאות בינלאומיות, סדנאות קהילתיות או יוזמות נוער.

מי "אנחנו" ומי "הם" ומשחק תפקיד מרכזי במיתון או הסלמה של סכסוך על ידי מיקום הלומדים בזמן ובמקום. במילים אחרות, חקרנו כיצד לימוד ההיסטוריה - כיצד העיסוק עם העבר - מעצב את העתיד. חקרנו כיצד אנחנו יכולים לעודד "קוסמופוליטיות מושרשת", אשר משרישה את הפרט בגאווה בחיבור לעבר ספציפי ולקהילה עכשווית, בזמן שהיא מציידת אותו או אותה בכלים לעבודה אפקטיבית בבניית הבנה בין תרבותית, כבוד, אמפתיה, צדק ושלום.

מה שאתם מחזיקים בידכם ברגע זה ממש (הגיליון הזה של מדריך המורים של ענף הזית) צמח מתוך הקורס הזה ומשאלות מהסוג הזה. הקורס היה יריית הפתיחה לסדרה של פרויקטים מטעם זרעים של שלום העוסקים בנקודת המפגש שבין היסטוריה לבין טרנספורמציה של הסכסוך. ביוני 2014, התאספנו בחופי ים המלח בירדן על מנת להרחיב את מה שלמדנו בקיץ הקודם. ברוכים הבאים לשיחה המתגלגלת הזו.

בסידס ועוברים בעצמם תהליכי שינוי. בה בעת הם מגיעים כמחנכים שמסורים לחידוד אומנותם, ולבניית הכישורים שלהם. האמון במחנך מחלחל לכל מה שאנו עושים. אנחנו מאמינים שספרי הלימוד, הסילבוסים והטכנולוגיות החדשניות חשובות פחות מהאדם המחנך. כשמחנכים צומחים כבני אדם, כלומדים וכמורים, יכולתם להיות כוח חיובי גדלה בהתאמה. תכנית מחנכי זרעים של שלום מורכבת מרשת בינלאומית של מחנכים המסורים לעידוד הדמיון, החשיבה הביקורתית, השורשיות וההבנה הבין תרבותית, המעורבות האזרחית, המנהיגות וכמו כן מסורים להפיכת העולם ליותר צודק, הומאני ומלא שלום.

בשנים האחרונות יצרנו אפיקים של תכניות מחנכים בלבו של זרעים של שלום, המתמקדות בהיבטים ספציפיים של החינוך. הקורס "עושים היסטוריה", אשר התקיים במחנה בין ה-22 ליוני-6 באוגוסט 2013, התמקד באופן בו העבר מעצב את ההבנה של

“מה נספר לילדינו?”

מחשבות על האתגרים וההבטחות בהוראת ולמידת היסטוריה בעיצומו של הסכסוך



מאת: דניס בנטרובטו

בקיץ 2013 השתתפתי בתכנית המחנכים של זרעים של שלום “עושים היסטוריה” כנציגה של מכון ג'ורג' אקרט לחקר ספרי לימוד בינלאומיים.

במהלך שבועיים בלתי נשכחים על גדות אגם פלזנט שבמדינת מיין, היתה לי את ההזדמנות להתחבר ולעבוד עם קבוצה יוצאת דופן של מחנכים מהמזרח התיכון, דרום אסיה וארצות הברית.

מה שהביא אותנו מכל קצוות תבל היה הרצון ללמוד אחד מהשני איך ללמד את העבר לטובת עתיד טוב יותר. היום, אני מעריכה עמוקות את הזיכרונות והשיעורים היקרים ממה שהייתה חוויית למידה אינטנסיבית, טרנספורמטיבית ואישית ביותר.

בין הרגעים הנוגעים ללב שחווייתי במחנה נמנו הפעמים בהן חלקנו סיפורים אישיים על החיים והחוויות שלנו כאינדיבידואלים וכחברים בקהילות מסוימות, בין אם לאומיות, תרבותיות, דתיות או מקצועיות. סיפורים שסופרו על ידי מחנכים מהמזרח התיכון על הסכסוך ארוך השנים, אשר מסמן את הווייתם ומעצב באופן משמעותי את מי שהם, היו אולי המרגשים ביותר ומלאי התובנות.

השיתוף בסיפורים אודות סבל ומאבק הוביל להכרה, אמפתיה והבנה בין חברי הקבוצה. לעיתים, זה גם עורר מתחים בין משתתפים מצדדים נגדיים של הסכסוך. על אף הרצון שלהם ליצור שינוי בקרב הקהילות מהן הם מגיעים, המחנכים לפעמים מצאו את עצמם מתווכחים על ההיסטוריה הכואבת לה הם היו עדים.

חוסר הנוחות שנוצר על ידי עימותים כאלו גרם לחלק מהמשתתפים להימנע מדיונים על הקונפליקט. חילופי הדברים העוצמתיים והרגשיים שליוו את הדיונים על

– כאירופאית וכמתמחה בלימודי אפריקה.

הזמן שביליתי במחנה היה מעורר מחשבות ומעורר השראה. הוא איפשר לי ליצור הקבלה בין חוויותיהם של אחרים לבין החיים האישיים והמקצועיים שלי. זה גרם לי לתהות על הניסיון שלי עם ההיסטוריה ועם האתגרים שבהתמודדות עם העבר.

ביומן שכתבתי במהלך המחנה רשמתי כמה הערות על זכרונות אישיים שהתעוררו בי במהלך השיחות שניהלנו, בין אם באופן אישי ובין אם במעגל השיחה שקיימנו מידי יום. בין הזכרונות הללו היו זכרונות מהפעם הראשונה שלמדתי על ההיסטוריה של המדינה שלי ושל העולם שבחוץ כתלמידת בית ספר. נרטיבים על זמניים ומקומות רחוקים, על מלכים וקיסרים, על קרבות גדולים וגיבורים תמיד קסמו לי. סיפורים על האימפריה הרומית, התרחבותה הבלתי נמנעת והתרומה המרשימה שלה לאנושות, ריתקו אותי במיוחד כילדה.

המשיכה שלי להיסטוריה הזו התחברה לתחושות של גאווה במדינה

סוגיות היסטוריות רגישות המחישו בבהירות את המורכבויות בעיסוק בחוויות עבר של אלימות בחברות בהן הפצעים עדיין פתוחים וחילוקי הדעות מפלגים בצורה מעמיקה. הדיונים הללו הדגימו את כוחם של זכרונות מושרשים של עבר והווה כואבים, ואת המכשול שהם עלולים להוות בפני שלום ופיוס. בנוסף, הם נתנו תוקף לחשיבות של אינטראקציות מונחות בסביבה בטוחה ולחשיבות של קידום דיאלוג ופעולה קולקטיבית מעבר ל“קווי האויב”.

ברמה האישית, הדיונים שהיו לנו במחנה היו מאלפים בכך שהם חשפו אותי למציאויות רחוקות שעד אז משכו את תשומת ליבי במידה מעטה, ושהידע שלי לגביהן היה מבוסס רובו ככולו על מחקר אקדמי ועל דוחות במקום על סיפורי חיים של אנשים.

זו היתה הפעם הראשונה ששקעתי בשיחות ובעימותים סביב נושאים היסטוריים רגשיים ועדינים, במיוחד עם מחנכים מהמזרח התיכון, ברמה כזו שחלקתי עימם את דמעותיי למרות שראיתי בעצמי כזרה מוחלטת

שלי. אנחנו האיטלקים, כך הרגשתי אז, היינו עם נהדר עם היסטוריה מהוללת ובלתי נשכחת. העניין שלי בהיסטוריה העמיק כשלמדתי מאוחר יותר על זוועות הקולוניזציה האירופאית, שתי מלחמות העולם, השואה...

מעולם קודם לכן לא קרם העבר עור וגידים ועורר בי כאלו רגשות חזקים. אני זוכרת את התדהמה שאחזה בי לנוכח האכזריות שסיפרו לי שאפיינה את המאה בה חייתי, את הסלידה העמוקה שחשתי כלפי אלו שחשבתי שהיו אשמים בכך ואת החמלה שהרגשתי כלפי אלו שידעתי שסבלו.

חוסר האמון שלי היה עצום כשגיליתי שארצי שלי היתה מעורבת בפשעים מתועבים כמה עשורים לפני לידתי. העובדה שאיטליה לחמה לצידה של גרמניה הנאצית במהלך מלחמת העולם השנייה ותמכה בתכניות החיסול של היטלר החרידה אותי. כך גם העובדה שחיילים איטלקים הרגו באכזריות מאות אלפי אתיופים במהלך הפלישה והכיבוש הפשיסטי של מדינה אפריקאית זו במחצית השנייה של שנות ה-30 – דבר שמעולם לא סופר לי על ידי המורה שלי או ספרי הלימוד, אלא שלמדתי עליו רק כסטודנטית באוניברסיטה בהולנד, כאשר קראתי מאמר אודות

ההיסטוריה של מזרח אפריקה. ההשמטה ההיסטורית הזו באה בהפתעה גמורה והעלתה בי שאלות רבות על האמינות של ההיסטוריה כפי שלימדוני אותה. זה גם הגביר את העניין שלי לדעת עוד על מה שהושקת.

לפני מספר שנים, יצא לי לשמוע את הפרטים של הסיפור הארוך והמושתק הזה מאדם אתיופי צעיר באדיס אבבה, במסגרת סיור היסטורי סביב הקולוניה לשעבר של איטליה. המפגש האישי הזה עם "הצד השני" היה עוצמתי.

על אף שזמן ארוך יחסית עבר מביצוע הפשעים, כאיטליה הרגשתי תחושת צער עמוקה על הפשעים שבוצעו על ידי בני עמי על האדמה עליה עמדתי, ובושה עמוקה על השתייכותי לאומה שאשמה בזוועות שקשה לתאר במילים.

ללמוד על הצד האפל של ההיסטוריה של האומה שלי, במיוחד כאשר הסיפור הזה סופר על ידי קורבנותיו, שינה לעד את התפיסה שלי של מה זה להיות איטלקיה. זה גם גרם לי להיות מודעת לקושי שבהתמודדות עם עבר מטריד של עוולות והפיכת בני אדם לקורבנות; ואת החשיבות שבלעבור תהליך שכזה במטרה ליצור פיוס הן עם העבר והן עם אויבי העבר.

מספר שנים עברו מאז שנחשפתי

לראשונה לאמת המטרידה אודות העבר של האומה שלי. בעוד שרק כעת אני שוקלת מחדש את המקרה האיטלקי, כיום רוב הניסיון שלי ביחס לקשיים שבהתמודדות עם עבר מעורר בושה או כואב, מתבסס על עבודתי כחוקרת בנושאים של שלום וסכסוך באפריקה שמדרום לסהרה. התחברתי במיוחד לרקע הזה במהלך הדיונים והמחשבות במחנה.

בשנים האחרונות, חקרתי את התפקיד של נרטיבים היסטוריים בהנצחת או שבירת מעגלי אלימות ונקמה ביבשת הסוערת הזו. כחלק מהמחקר שלי בחנתי כיצד בתי ספר ברחבי אפריקה התמודדו עם הקשיים בעברן הלאומי. באופן ספציפי יותר רציתי להבין את חוויות הסכסוך שלהם כפי שהן זכורות, מנוסחות ונתונות למשא ומתן על ידי אנשים בעמדות כח ועל ידי בעלי עניין. במיוחד מפתחי תכניות לימודים, מחברי ספרי לימוד, מורים ותלמידים בחברות מוכות סכסוך ובחברות שלאחר מלחמה.

בעבודתי האחרונה, בחנתי את המקרים של רואנדה, בורונדי והרפובליקה הדמוקרטית של קונגו במרכז אפריקה. זהו אזור שחוה לאחרונה מלחמה ואלימות המונית, כולל רצח עם וכמו כן פוליטיזציה אינטנסיבית של ההיסטוריה, אשר

כמה מילים על מכון ג'ורג' אקרט

מכון ג'ורג' אקרט לחקר ספרי לימוד בינלאומיים (GEI) הוא מכון מחקר נודע בברונסויק, גרמניה. הוא מתמחה במחקר יישומי של ספרי לימוד ועזרי תקשורת חינוכיים בתחומי ההיסטוריה, הגאוגרפיה, לימודי החברה והדת. מקורותיו בייסוד המכון הבינלאומי לספרי לימוד ב-1951. מטרת המכון הייתה לאפשר סקירה בינלאומית של ספרי לימוד לאור מלחמת העולם השנייה. המכון נולד מן ההכרה בתפקידים המזיק של ספרי לימוד בעיצוב תפיסות העולם של "האויב" לפני המלחמה וכן בפוטנציאל של ספרי הלימוד לתרום לפיוס בין גרמניה ושכנותיה. מאז, פעילות המכון בבחינת וסקירת ספרי לימוד התפשטה למגוון אזורים המושפעים ממשברים וממלחמה בעולם כולו. המכון היה מעורב בפרויקטים בדרום-מזרח אירופה, דרום וצפון-מזרח אסיה, המזרח התיכון, צפון אפריקה ואפריקה שמדרום לסהרה. אחד מתחומי המחקר של המכון מתמקד באופן ספציפי בממשק בין ספרי לימוד, סכסוך ושלו. המכון התמקד בחקר ההשפעה של סכסוכים על ספרי לימוד ואת ההשפעה של ספרי לימוד על סכסוכים ועל פיוס. הפעילויות שלו כוללות בחינה של ייצוגים של ספרי לימוד על חברות שונות וההיסטוריה שלהן, בחינה של ייצוגים של ה-"עצמי" וה-"אחר" ובחינה של ייצוגים של הסכסוכים בהן חברות שונות מעורבות. המחלקה חוקרת כיצד ספרי לימוד יכולים להעצים איבה על ידי הפצה של דעות קדומות, סטריאוטיפים וייצוגים של "האויב", וכיצד לחלופין הם יכולים לעודד כבוד והבנה על ידי פירוק ייצוגים שכאלה ועל ידי המנעות מהדרה של ייצוג האחר. כמו כן, המכון חוקר מודלים להתמודדות עם מחלוקות היסטוריות דרך עבודה עם ספרי לימוד, במיוחד דרך ועדות משותפות לכתיבת ספרי לימוד בהן נוכחים שני הצדדים ודרך פיתוח של חומר לימודי משותף ככלים לדיאלוג בין-תרבותי ופיוס. בנוסף, המכון חוקר את מידת הקבלה של ספרי לימוד בקרב תלמידים ומורים ומידת השפעתם. הפרויקטים הנוכחיים של המכון כוללים מחקר השוואתי של ייצוגים בספרי לימוד של קולוניזציה ודה-קולוניזציה אירופאית, שתי מלחמות העולם, השואה והמלחמה הקרה. מאז ייסודו, המכון משך אליו אלפי חוקרים ואנשי מקצוע מן העולם כולו, אשר מרכיבים כעת רשת וקהילה מקצועית הולכת וגדלה בתחום ספרי הלימוד. מלבד ארגון של סמינרים ונכסים בינלאומיים באופן קבוע, המכון מאפשר גישה לספריה ייחודית, אשר גאה להכיל את אוסף ספרי הלימוד המקיף בעולם וכמו כן מלאי רחב של ספרות אקדמית. המכון עצמו הפיק מספר מחקרים, מדריכים מעשיים וכלים לימודיים במטרה לספק ידע לקביעת מדיניות ופרקטיקות חינוכיות על הוראה וחומרי לימוד. יתר על כן, המכון סיפק סיוע למורים, מחברי ספרי לימוד, עורכים, מו"לים ומתכנני תכניות לימודים וכמו כן ייעוץ למשרדי ממשלה ובעלי עניין מרכזיים אחרים בתחום החינוך.

זה, נעוצה אם כן בהבנת ההיסטוריה כפרשנות של ראיות ולא כאמת עובדתית, ושל חינוך היסטורי כהליך אקטיבי של לימוד ההיסטוריה ולא כהעברת ידע מלמעלה למטה וקבלתו באופן פסיבי ולא ביקורתי כסיפורים נתונים.

חינוך היסטורי צריך להוביל להבנה בסיסית ביחס לאופן בו אנו מכירים את העבר, מסבירים אותו ונותנים עליו דין וחשבון. הוא צריך גם לעודד תלמידים להיות מעורבים בחקירה עצמאית ולנתח באופן ביקורתי מגוון של מקורות רלוונטיים. לכן הוא צריך ללמד תלמידים איך להתמודד עם עדויות חלקיות וסותרות, לגשר בין פרשנויות שונות של העבר ולבנות נרטיבים שלוקחים בחשבון מורכבות ועמימות.

סוג החינוך ההיסטורי שאני מאמינה בו יכול לתרום תרומה משמעותית למדינות מרכז אפריקה ולמדינות אחרות. לימוד היסטוריה יכול לקדם כישורים ויכולות כמו חשיבה ביקורתית, פתרון בעיות, סינתזה ושיפוט, שהינם כישורים בסיסיים עבור אזרח מיועד ועצמאי במחשבתו. חינוך היסטורי יכול גם לאתגר צרות אופקים ולעודד עמדות של כבוד והבנה על ידי עידודם של צעירים לחקור נקודות מבט שונות ולפתח אמפתיה כלפי אלו שנתפסים כ"אחר".

היסטוריה יכולה אם כן לעודד עמדות מורכבות ומאוזנות, בניגוד לעמדות פשטניות של שחור ולבן שהזינו פעמים רבות רגשות של גאווה חסרת ביקורת כלפי הקהילה שלנו ולחוסר אמון ואיבה ביחס לאחרים.

היסטוריה צריכה להילמד בכוונה לעזור לבני הדור הצעיר לבנות עתיד של שלום. בעניין זה, יש תפקיד קריטי למורים למלא.

האומץ שלהם לאתגר תפיסות שגרתיות ולעורר השראה לשינוי, הם מה שיעשו את ההבדל.

דניס בנטרובטו היא חוקרת פוסט-דוקטורנטית במכון ג'ורג' אקרט המתמקדת ב"התמודדות עם העבר" במדינות אפריקה שמדרום לסהרה, וברמה הכללית יותר בהוראה ובלמוד של ההיסטוריה בחברות בעלות עבר קרוב סוער.

בימים אלו היא עובדת על פרויקט "לומדים לחיות יחד באפריקה דרך חינוך היסטורי: הערכה של פרקטיקות בנות זמננו וסיכויים לעתיד".

היא השתתפה בקורס המחנכים של זרעים של שלום "עושים היסטוריה" (2013).



שהתלמידים מתמודדים בשעה שהם לומדים על אירועים אלימים מהעבר הקרוב הוא קיומן של גרסאות שונות של ההיסטוריה בחברה. אי ההלימה הזו נתקלה בבלבול ותסכול. התפקיד של המורים בעיני התלמידים הצעירים היה להסביר "מה באמת קרה" ולספק מידע "עקבי" במטרה להימנע מ"לבבל את התלמידים לגבי האמת".

הניסיון שלי עם מורים ותלמידים במרכז אפריקה היה קריטי בעיצוב ההבנה שלי את האתגרים ואת הפוטנציאל שבלימוד היסטוריה בחברות משוסעות. הקשיים הבולטים שבהתמודדות עם עבר רגיש ושנוי במחלוקת והחיפוש המרכזי אחר בהירות לנוכח שתיקה וסתירות, גרמו לי לחשוב על מטרת לימוד ההיסטוריה בבית הספר וההבטחה הטמונה בו - מחשבה שקיבלה השראה נוספת מהשיחות במחנה.

בשעה שזה אולי מובן בחברות בהן ההיסטוריה משוכתבת באופן חוזר ונשנה, הקריאה של מורים ותלמידים לקבל את הגרסא ה"נכונה" של ההיסטוריה מנוגדת למה שאני מאמינה שצריכה להיות המטרה של חינוך היסטורי משמעותי. סביר שלספק לאומה את ה"אמת" יהיה יותר בגדר בעיה מאשר פתרון, במיוחד בחברה בה העבר הוא מושא למחלוקת.

ההבטחה הטמונה במקצוע לימוד

דרכה זכרונות של קורבנות בידי "אחר" מאיים גויסו שוב ושוב לטובת מטרת פוליטיות.

מעבר לניתוח תכניות לימוד וספרי לימוד במטרה להבין מה נחשב כידע לגיטימי, אספתי גם הצהרות מפי מאות תלמידים ועשרות מורים באיזור כדי להשיג תובנות משמעותיות ביחס לדעות, החוויות והשאיפות של אלו שמושפעים הכי הרבה ממערכת החינוך.

האתגרים הטמונים בללמד אירועים היסטוריים לאומיים קשים עלו באופן בולט בעדויות של המחנכים שראיינתי. הם הביעו חוסר רצון ניכר להתייחס בכיתה לנושאים קשים ושנויים במחלוקת לאור חוסר הבהירות הקיים סביב מה ללמד ובאיזה אופן וכן מהפחד להצית מחדש מתחים, לחשוף את עצמם וכיוצא בזה.

חלק מהמורים העדיפו להתמקד בהיבטים המוסכמים של ההיסטוריה הלאומית. אחרים עסקו במקום באופן בלעדי בהיסטוריה זרה ועל כן, פחות בעייתית. מספר תלמידים הביעו את חוסר שביעות רצונם ממצב זה.

על אף העניין שהביעו בנושאים כמו שתי מלחמות העולם והשוואה, תלמידים מכל רחבי האיזור הביעו רצון עז ללמוד את "ההיסטוריה שלנו", היסטוריה "שנוגעת לנו ישירות ושתעזור לנו מאוחר יותר". הם התייחסו לעיתים קרובות לרצון שלהם להסבר מתקבל על הדעת לחוויות האחרונות של האלימות ה"בלתי נתפסת", שלפי כמה מהם, "הוסתרה" על ידי המבוגרים ובכללם על ידי המורים שלהם. הרבה תלמידים ביטאו את האמונה לפיה באחריות המורים ליידע את הנוער ביחס לעבר המטריד.

שתיקתם של המורים התפרשה על ידי רבים כעלבון לקורבנות של אותה ההיסטוריה וכחרפה לאומה. היא גם נתפסה כעול כבד עבור חברה שנאבקת על מנת להשאיר את העבר מאחור.

בכל רחבי האיזור, תלמידים טענו כי מודעות היסטורית היא קריטית על מנת לאפשר לדור החדש למנוע את "החזרה של הצד האפל הזה של ההיסטוריה". יחד עם זאת, הם לא המעיטו בערכם של הקשיים הכרוכים בלימוד אודות אירועים טראומטיים. זהירות מיוחדת מצד המורים נתפסה כמוצדקת. ללמוד על אירועים היסטוריים אלימים נתפס כדבר שיכול לעורר מצוקה רגשית כמו גם תחושות של זעם ושנאה בקרב התלמידים.

אתגר משמעותי נוסף עימו נראה

מאת: דוק מילר



”אנחנו שדה מפגש”. המשפט הזה הנה בי כאשר קראתי לראשונה ספרות על זרעים של שלום. הוא הדגיש את החשיבות של יצירת מרחב לאנשים עם פרספקטיבות שונות על מנת להיפגש ולהבין טוב יותר אחד את השני. במהלך שני הקיצים האחרונים היה לי המזל להיות נוכח בשדה הזה.

אני עובד עם ”התמודדות עם ההיסטוריה ועם עצמנו” (Facing History and Ourselves), ארגון בינלאומי לחינוך והתפתחות מקצועית אשר שם לו למטרה להעביר תלמידים מרקעים שונים תהליך של חקירה ולמידה על גזענות, דעות קדומות ואפליה על מנת לקדם קהילת אזרחים הומאנית ומודעת יותר. כפי שמשמע משמו, הארגון מסייע למורים ולתלמידים שלהם לעשות את הקשרים המהותיים בין ההיסטוריה לבין ההחלטות המוסריות שהם נדרשים להן בחייהם. הארגון מציע מסגרת ושפה לבחינת המשמעות והאחריות של היותם אזרחים וכן כלים לזהות גזענות ואדישות חברתית בעולמם. ל”התמודדות עם ההיסטוריה” חזון של כיתת לימוד המהווה מרחב אזרחי בו מורים ותלמידים נפגשים על מנת לחקור את ההיסטוריה ואת העולם שלנו כיום. על ידי השתתפות בשיחה פתוחה, מכבדת ומעמיקה תלמידים יכולים גם להאיר את עיניהם וגם להיות מועצמים לכדי פעולה על מנת ליצור חברה צודקת ומוסרית יותר.

זרעים של שלום ו”התמודדות עם ההיסטוריה ועם עצמנו” שותפים לחזון, ערכים ויעדים דומים. במהלך שלושת הקיצים האחרונים, זרעים של שלום הזמין את ”התמודדות עם ההיסטוריה ועם עצמנו” לעזור בהנחיית סדנאות מחנכים במחנה במיין. על ידי ייצוג של ”התמודדות עם ההיסטוריה ועם עצמנו” נהייתי מהזדמנות ייחודית לעבוד עם הצוות המצוין של זרעים של שלום ועם מחנכים מעוררי ההשראה מן המזרח התיכון, דרום אסיה וארה”ב.

במהלך שני הקיצים האחרונים, על ידי התמקדות בהוראת היסטוריה ושימוש באומנות הבעתית, הוצאנו לפועל סדנאות בנות שלושה ימים למחנכי זרעים של שלום. בסדנאות

אנחנו דנים באופנים שהמחנכים יכולים לטפח קהילה חושבת ולהתבונן על התנהגויות ספציפיות שיכולות לעודד כבוד הדדי ודיאלוג כן, תוך כדי התמודדות עם נושאים קשים ונקודות מבט מגוונות. אנו מבחינים בכך שחלק מהמרכיבים העיקריים של קהילה חושבת כוללים:

- כבוד הדדי.
- שימוש רגיש ומכוון במרחב.
- תרבות של הטלת ספק.
- שימוש בשקט לטובת הרהור מעמיק.
- דיונים בין תלמיד לתלמיד.
- חיבור בין תכני הלימוד לחייהם של התלמידים ולעולם כיום.
- עידוד של מגוון אופנים בהם התלמידים יכולים להביע ולהעשיר את למידתם, במיוחד דרך אמנות.
- יצירת מרחב למגוון דעות.

בסדנאות אנו לומדים כיצד המחברים פארקר פלמר והרב ג'ונתן סאקס מדגישים את הצורך בשיחה של קהילה לומדת. ככל שאנחנו מתעמקים בדבר, אנו רואים ששיחה כוללת שני מרכיבים מהותיים:

תקשורת - היכולת של אדם להביע את קולו ואת דעתו; **הקשבה** - היכולת להיכנס לעולמו של האחר בענווה ובידיעה שלאיש מאיתנו אין בעלות על האמת.

כאשר תקשורת כנה והקשבה מעמיקה הן חלק מהשיחה, החשיבה של כל משתתף יכולה להתרחב, להתעצם ולהתעשר ויכולה להיות הבנה והערכה מעמיקה של האחר.

אנחנו מציגים את המסגרת הפדגוגית של ”התמודדות עם ההיסטוריה” ואז בעזרת חלק מהמשאבים שלנו אנחנו משתפים את המחנכים בהכרת חלק מהתכנים והאסטרטגיות של הארגון דרך התמקדות במספר סוגיות:

זהות

כיצד זהות נוצרת? כיצד היא משפיעה על התנהגות? כיצד היא מעצבת את הדרך בה אנו רואים את עצמנו ואחרים? כיצד החברה משפיעה על הפרט?

שייכות/אנחנו והם

מדוע בני אדם מתחלקים לעיתים קרובות ל”אנחנו” ו”הם” (קבוצות פנים וקבוצות חוץ)? כיצד זהות קבוצתית ושייכות משפיעה על התנהגות?

אנו מגלים שעל ידי חקירה תחילה של מושגי הזהות והשייכות, המשתתפים מקבלים כלים המסייעים להם בהבנת סיטואציות מורכבות. המפגשים הראשוניים הללו מספקים מסגרת ושפה שמוכיחות את עצמן כיעילות למחנכים המבקשים לקדם שיחה בונה, הבנה בין תרבותית ולמידה חושבת סביב נושאים קשים. במפגשים אלו אנו מספקים משאבים יעילים לשימוש, כגון מקרי בוחן ואסטרטגיות המאפשרות למחנכים להשתתף בצורה פעילה בשיחות אלו. המחנכים גם מבינים שהם יכולים לעשות שימוש במשאבים הללו עם התלמידים שלהם בקהילות שלהם. המחנכים מתעניינים במיוחד באופן בו ניתן ליצור קהילה לומדת וחושבת.

גם אם אין בהכרח קונצנזוס על הנושאים הקשים שבשיחה. בסדנאות אנו מתמקדים בהוראת ההסטוריה. על ידי שימוש באמצעים מגוונים הכולל מקורות ראשוניים, אנו בוחנים כיצד תלמידים יכולים לתרגל מיומנויות מפתח של חשיבה היסטורית, כמו נקודות מבט שונות, שימוש בראיות, קונטקסט היסטורי, סיבתיות, ריבוי פרספקטיבות ואמפתיה היסטורית. ההיסטוריה לא מוצגת עוד כחוט השני הבלתי נמנע של אירועים, אלא כמכלול של בחירות שנעשו על ידי בני אדם. בכיתה, תלמידים יכולים לעבוד עם ראיות, לקחת בחשבון פרספקטיבות מרובות ולפתח הבנה מעמיקה של השאלה מדוע בני אדם נהגו היסטורית באופן זה או אחר. בעזרת הבנה מעמיקה כזו של ההיסטוריה, אנו יכולים לבחון גם את החברה שלנו ולהרהר בבחירות שאנו עושים בחיינו כיום. במסגרת הסדנאות שלנו אנו לומדים

כיצד השימוש באמנות הבעתית, הכוללת מוזיקה, דרמה, מחול, שירה ואמנות ויזואלית, יכול לעודד תלמידים ללמידה מהסוג הזה. באחד מהמפגשים שלנו משתתפים יצרו פסל המביע שיעור היסטורי חשוב בעזרת חימר. לראות ולדון ביצירות האמנות האישיה הללו התגלתה כאחת החוויות העוצמתיות והמרגשות ביותר של הזמן שבילינו יחד. כמחנך היה לי לעונג לעבוד עם זרעים של שלום במהלך שלושת הקיצים האחרונים. אני לא יכול לחשוב על דבר חשוב יותר בעולם שלנו מאשר לספק "שדה" בו אנשים יכולים להפגש ללמוד, לחלוק את סיפוריהם, להקשיב, להיכנס לעולם של השותפים שלהם ולקבל הבנה והערכה מעמיקה של אלו המוצגים להם לעיתים קרובות כ"אחר". תקוותנו היא שבתום החוויה, על ידי שימוש במשאבים ובאסטרטגיות שנלמדו, מחנכי זרעים של שלום

יוכלו להעצים טוב יותר את המנהיגים הצעירים בקהילות שלהם וליטול חלק ביצירת עולם צודק יותר ומלא חמלה.

"דוק" מילר הוא שותף בכיר לפיתוח סגל ב"התמודדות עם ההיסטוריה ועם עצמנו". הוא היה מורה למדעי החברה בחטיבת ביניים במשך 36 שנה, בעיקר של כיתות ח', בבתי ספר עירוניים ופרבריים.

מר מילר לימד התמודדות עם היסטוריה במשך 23 שנה והנחה סמינרים וסדנאות של "התמודדות עם ההיסטוריה ועם עצמנו" במשך 26 שנה.

הוא היה חבר סגל של קורסי המחנכים של זרעים של שלום לרבות קורס הקיץ "עושים היסטוריה". במהלך הקיץ של 2014 הוא הנחה סדנאות בים המלח בירדן, בירושלים, בית עומר וטולכרם.

התמודדות עם ההיסטוריה – תרגיל מס. 1 בונים שיחה דוממת

רציונל

אסטרטגיית דיון זו עושה שימוש בכתיבה ובדממה ככלים לעזור לתלמידים לחקור לעומק נושא. קיום שיחה בכתב עם עמיתים מאטה את תהליך החשיבה של התלמידים ונותנת להם הזדמנות להתמקד בתפיסות של אחרים. האסטרטגיה גם מייצרת עדות חזותית למחשבותיהם ושאלותיהם של תלמידים אשר אפשר לעשות בה שימוש בהמשך הקורס. שימוש באסטרטגיית דף-נייר גדול יכול לסייע לערב תלמידים ביישנים שנוטים להשתתף פחות בדיונים בעל-פה. לאחר מספר פעמים של שימוש באסטרטגיה זו, הנוחות, הביטחון העצמי והמיומנות של התלמידים במתודה זו יתגברו.

תהליך

שלב ראשון: הכנה

ראשית, עליכם לבחור ב"גירוי מחשבתי" – החומר שהתלמידים יגיבו אליו. מורים השתמשו עד היום בשאלות, ציטוטים, מסמכים היסטוריים, קטעים מתוך רומאניים, שירה

בנוסף, על המורה לבדוק שאין לתלמידים שאלות לפני תחילת הפעילות, כדי להפחית את הסיכוי להפרעות מהרגע שהדממה החלה. אתם יכולים גם להזכיר להם את המשימות שלהם בין שלב לשלב.

שלב שלישי: הגיבו על דף-הנייר הגדול שלכם

כל קבוצה מקבלת דף-נייר גדול וכל תלמיד מקבל עט או טוש. הקבוצות קוראות את הטקסט (או מביטות בתמונה) בדממה. לאחר שהתלמידים קראו, עליהם להגיב על הטקסט ולשאול אחד את השני שאלות בכתב על דף-הנייר הגדול. על השיחה להתחיל על הטקסט אבל היא יכולה לסטות לכל מקום שהתלמידים חפצים. אם מישהו בקבוצה רושם שאלה, חבר אחר בקבוצה צריך להתייחס אליה על ידי כתיבה על דף-הנייר הגדול. תלמידים יכולים לצייר קווים המקשרים בין הערה לשאלה מסוימת. וודאו שהתלמידים מבינים שיותר מאחד יכול לכתוב על דף-הנייר בו זמנית. על המורה לקבוע זמן לחלק זה, אבל עליו להיות באורך של לפחות 15 דקות.

או תמונות כגירויים מחשבתיים. אפשרי לתת לקבוצות שונות את אותו גירוי מחשבתי, אבל נהוג לתת טקסטים שונים הקשורים לנושא הנלמד. הפעילות הזו עובדת בצורה מיטבית כשתלמידים עובדים בזוגות או בשלושות. וודאו כי לכל תלמיד כלי כתיבה. ישנם מורים המבקשים מתלמידים להשתמש בכלי כתיבה בצבעים שונים כדי לעקוב אחר התכתבות התלמידים. כל קבוצה זקוקה גם ל"דף-נייר גדול" (בדרך כלל דף בריסטול) אשר יכול להכיל שיחה כתובה והערות נוספות. במרכז הדף, הדביקו או כתבו את הגירוי המחשבתי (תמונה, ציטוט, קטע מתוך טקסט וכו') אשר ישמש כדי להצית את הדיון של התלמידים.

שלב שני: החשיבות של הדממה

יידעו את הכיתה מראש כי הפעילות תתבצע בדממה מוחלטת. כל תקשורת תעשה בכתב בלבד. יש לומר לתלמידים שהם יוכלו לדבר בזוגות ובקבוצה הגדולה בהמשך. עברו היטב על כל ההוראות בתחילת הפעילות על מנת שהתלמידים לא ישאלו שאלות במהלך הפעילות.

שלב רביעי: הגיבו על דף-הנייר הגדול של אחרים בעודם דוממים, התלמידים עוזבים את בני הזוג שלהם ומסתובבים בכיתה על מנת לקרוא את דפי-הנייר הגדולים האחרים. תלמידים נושאים עימם כלי כתיבה ויכולים לכתוב הערות או שאלות נוספות למחשבה על הניירות הגדולים האחרים. גם כאן, המורה יכול לקבוע את אורך השלב על סמך מספר דפי-הנייר הגדולים בכיתה וההיכרות שלו עם התלמידים והתלמידות.

שלב חמישי: חזרו לדפי-הנייר הגדולים שלכם שוברים את השתיקה. הזוגות שבים אל דף-הנייר הגדול שלהם. עליהם להסתכל על ההערות של אחרים. כעת הם יכולים לנהל שיחה חופשית ובעל-פה על הטקסט, ההערות שלהם, מה שהם קראו בניירות אחרים וההערות שחבריהם כתבו להם. בשלב זה, ייתכן ותבקשו מהתלמידים להוציא

את היומנים האישיים שלהם ולזהות שאלה או הערה שבולטת באותו רגע.

שלב שישי: דיון כיתתי לבסוף, דונו בתהליך עם הקבוצה המורחבת. השיחה יכולה להתחיל על ידי שאלה פשוטה כמו "מה למדתם מהפעילות הזו?", זהו הזמן להעמיק בתכנים שעלו ולהשתמש ברעיונות שעל דפי-הנייר הגדולים על מנת לעזור את המחשבות של התלמידים. הדיון יכול גם לעסוק בחשיבות ובקושי של להיות דוממים וברמת הנוחות שהם חשו במהלך הפעילות.

גרסאות לפעילות

• דף-נייר קטן: ב"דף-נייר קטן" ה"גיורי המחשבתי" (שאלה, קטע, ציטוט וכו') מונח במרכז דף בגודל רגיל. לעיתים מורים בוחרים 4-5 גיוריים מחשבתיים ומרכיבים קבוצות בגודל זהה. כל תלמיד מגיב לגיורי המחשבתי שעל דף-הנייר

שלו. לאחר כמה דקות דף-הנייר מועבר לתלמיד שמימין או משמאל. התהליך הזה חוזר על עצמו עד שהתלמידים קיבלו הזדמנות להגיב לכל דפי הנייר. כל הפעילות מתבצעת בדממה מוחלטת בדומה לפעילות דף-נייר גדול. לאחר מכן, תלמידים עוברים על דף-הנייר המקורי שלהם וקוראים את תגובות חבריהם. לבסוף, קבוצות קטנות מתדיינות על השאלות והרעיונות שמשכו את תשומת לבם במהלך הפעילות.

• סיור בגלריה: פעילות דף-הנייר הגדול יכולה להיות בנויה גם כסיור בגלריה. במבנה זה, דפי-הנייר מודבקים על קירות או שולחנות והתלמידים מגיבים אליהם בדממה במקום שלהם. יש מורים המציבים תלמידים בזוגות או בשלושות ליד דף-נייר גדול אחד ומעבירים אותם יחדיו לדף-הנייר הבא לאחר 10-5 דקות.

התמודדות עם ההיסטוריה – תרגיל מס. 2

תמונות חיות – מפיחים חיים בהיסטוריה

רציונל

בעזרת אסטרטגיית הוראה זו, קבוצות של תלמידים עובדות יחד כדי להפיח חיים בתמונות היסטוריות. לא רק שהאסטרטגיה של "תמונות חיות" מסייעת לתלמידים לפתח הבנה עמוקה של רגע נבחר בהיסטוריה, אלא שהיא גם מספקת הזדמנות בשבילם לשתף פעולה עם תלמידים אחרים.

תהליך

שלב ראשון: הכנה

זהו אוסף של תמונות החושף מידע חשוב על תקופה היסטורית עליה לומדת הכיתה. באופן אידיאלי רצוי שבתמונות הללו יופיעו מספיק דמויות כך שכל תלמיד בקבוצה יוכל להיות מעורב בכל "התמונות החיות", או לכל הפחות ברובן. בדרך כלל, מורים יספקו לכל קבוצת תלמידים (ב-4 עד 6 תלמידים בקבוצה) סדרה של 4-6 תמונות. הפעילות עובדת באופן מיטבי אם כל קבוצה מקבלת תמונות שונות. דרך ההצגות, התלמידים לומדים על התמונות שקבוצות אחרות קיבלו.

בחיים האמיתיים. חשבו על עצמכם כשחקנים האמורים לאמץ את התנוחות, מחוות הגוף והבעות הפנים של הדמויות בתמונה. לכל תמונה יש למנות "במאי" העוזר לביים את הסצנה. התמונה צריכה להיות תמונת פריז בה התלמידים עומדים בתנוחתם למשך 10 שניות לפחות.

3. משיצרתם את "התמונות החיות" שלכם בחרו באיזה סדר להציגן. לאחר מכן **תכננו את המעבר מתמונה לתמונה** כך שהוא יתבצע בצורה חלקה בפני שאר הכיתה. התאימו את ההוראות הללו כך שיתאימו לצרכים של כיתתכם. על מנת לסייע לקבוצות לעבוד על שלבים אלו בצורה עצמאית יותר, ייתכן שתרצו להקצות להם תפקידים. אתם יכולים גם לתת לתלמידים לרשום הערות על כל תמונה בשרטוט ויזואלי של הסצנה.

שלב שלישי: הצגות

הקבוצות יציגו את עבודתן עם הקבוצה הרחבה. ההצגות תעשנה בדממה והקהל יפרש את הסצנות במהלך הצפייה בהן. לאחר שכל קבוצה מציגה היא יכולה לענות על

למרות שאסטרטגיית הוראה זו מועברת בדרך כלל דרך תצלומים, אפשר להשתמש גם בציורים, קריקטורות או תמונות מסוג אחר – כל עוד התמונות כוללות אנשים.

שלב שני: הוראות לתלמידים

להלן מופיעות הוראות שניתן לכתוב על הלוח או להדפיס ולחלק יחד עם התמונות על מנת שהתלמידים יוכלו לחזור אליהן במידת הצורך במהלך הפעילות.

1. **התבוננו בכל תמונה לחוד** וענו על השאלות הבאות:

- מה הוא ההקשר של התמונה? היכן ומתי היא צולמה?
- מה אתם רואים? פרטו מה מושך את תשומת לבכם באנשים שבתמונה? מי הם? כיצד אתם חושבים שהם מרגישים? על מה לדעתכם הם חושבים?
- מה התמונה הזו מספרת על התקופה הזו?

2. אחרי שעניתם על השאלות האלו לגבי כל תמונה, **ייצרו "תמונה חיה"** לכל תמונה. "תמונה חיה" משחזרת את הסצנה שבתמונה

שאלות מן הקהל. בין הצגה להצגה, תלמידים יכולים לרשום לעצמם את מה שהם לומדים על התקופה ההיסטורית מהצפייה ב"תמונות חיות".

שלב רביעי: דיון – מה למדנו מן התקופה ההיסטורית?

לאחר שכל הקבוצות הציגו אתם יכולים להנחות דיון על מה "תמונות חיות" מגלות על תקופת הזמן הנלמדת. תלמידים יכולים לתת פרשנויות שונות למה שהם ראו. עודדו תלמידים להשתמש בראיות על מנת להצדיק את הפרשנות שלהם והזמינו תלמידים לשנות את הפרשנויות שלהם לאחר ששמעו את רעיונותיהם של חבריהם לכיתה. תנו לתלמידים הזדמנות לכתוב יומנים אישיים על החוויה שהם חוו בפעילות זו. להלן הנחיות שיכולות לעזור לכם בארגון כתיבת היומן:

- אם הייתם עושים פעילות זו בשנית, מה הייתם משמרים? מה הייתם רוצים שאתם או שהקבוצה שלכם תעשו אחרת?
- מה למדתם על עבודה עם אנשים אחרים מהפעילות הזו?
- מה היה החלק הקל ביותר בפעילות? מה היה החלק המאתגר ביותר בשבילך?

גרסאות לפעילות

- **גרסא מקוצרת:** במקום שכל קבוצה תשחזר מספר תמונות, כל קבוצה משחזרת תמונה אחת בלבד.
- **התלמידים מוצאים את התמונות בעצמם:** במקום לספק את התמונות לתלמידים, אפשר להוסיף מימד מחקרי לפעילות ולתת לתלמידים למצוא תמונות מתאימות בעצמם. אפשר לכלול במשימה ציטוטים ומראי מקום

כראוי, ולבקש שהתלמידים יסבירו את משמעות התמונה או התמונות שבחרו.

- **הוסיפו מוזיקה:** על מנת להעביר את הלך הרוח העולה מן התמונה אפשר לתת לתלמידים לבחור מוזיקה שתלווה את ההצגה.

דוגמאות:
בלימוד על תנועת זכויות האזרח האמריקאית, אתם יכולים להשתמש בתמונות מגלריית התמונות אשר באתר הארגון פי.בי.אס. "חוויה אמריקאית חדורי מטרה" (PBS American Experience Eyes on the Prize Veterans of the Civil Rights Movement), או באתר הוטרנים של תנועת זכויות האזרח (the Civil Rights Movement).
בלימוד על גרמניה הנאצית והשוואה אתם יכולים להשתמש בתמונות מגלריית התמונות של מוזיאון השואה האמריקאי (United States Holocaust Memorial Museum).

מנקודת מבטה של מחנכת להתחיל עם עצמי

מאת: מינאקשי צ'הברה

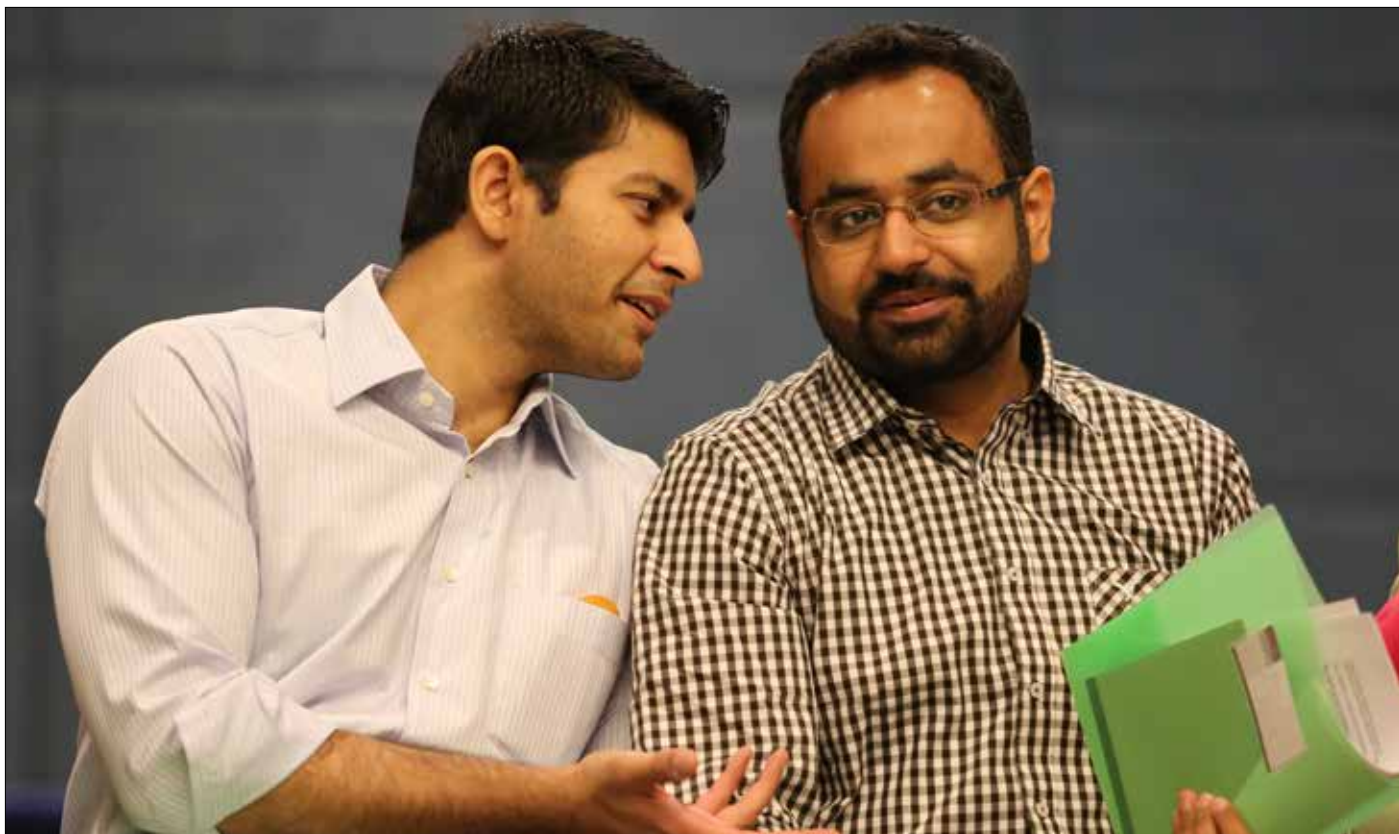


כתלמידת תיכון בהודו, אני זוכרת כיצד המורה להיסטוריה שלנו לימדה אותנו על החלוקה הבריטית של הודו ב-1947, אירוע היסטורי של אלימות קולקטיבית בין הינדואים למוסלמים. זה היה חלק מהשיעור שהופיע בספרי ההיסטוריה שלנו על המאבק ההודי לעצמאות. המורה שלי להיסטוריה שיתפה אותנו כיצד היא עברה עם משפחתה את הגבול כשהיא הייתה בת 7. היא סיפרה כיצד הם איבדו בית וחברי משפחה בעקבות האלימות בין הינדואים למוסלמים. רבים מאיתנו בכיתה שמעו סיפורים דומים מההורים והסבים. ספרי ההיסטוריה וסרטי הבוליווד שלנו הדגישו את אותה הנקודה: החלוקה הייתה אובדן, פיצול שלא לצורך של מדינה, שהיה יכול להימנע לולא הבריטים והליגה המוסלמית תחת ההנהגה של עלי ג'ינה. דרך השיחים המקבילים הללו, המוחות הצעירים שלנו קטלגו אותם בקלות כ"אויב-אחר".

יש התומכים בלימוד ההיסטוריה כלימוד של לקחים מוסריים מן העבר במטרה לצייד אותנו בידע הדרוש בבחירות בהווה. ספרי לימוד בהיסטוריה נכתבים ומשוכתבים על מנת להתאים למטרות הללו ופדגוגיות חדשות מתפתחות. השיחות על תכניות לימוד היסטוריה מתמקדות בעיקר

היא המטרה של לימוד ההיסטוריה? התשובה לשאלה זו יכולה להיות סותרת. אחדים גורסים שחשוב שאזרחים צעירים של מדינה יכירו את ההיסטוריה שלה על מנת שיוכלו לפתח גאווה בארצם. אחרים טוענים שלימוד ההיסטוריה אמור לאפשר לתלמידים לפתח הבנה ביקורתית, הבנה היסטורית של העבר. לבסוף

קיומו של תוכן הקשור לקונפליקט ואלימות בספרי לימוד היסטוריה, וההוראה של נושאים אלו ממשיך להיות נושא לדיון ופולמוס בעולם כולו. במרכז הדיון מונחת השאלה: מה



כתוצאה מרפורמה מסיבית בתכנית הלימודים בהודו, המועצה הלאומית לחינוך, מחקר והכשרה (NCERT) הכניסה ספרי לימוד לאומיים חדשים ופדגוגיות חדשות. המטרה של מסגרת הלימוד הייתה "לראות במדעי החברה... כאתרים לגילוי העצמי ביחס לאחר... לספק הזדמנויות כיתתיות לבחון נקודות מבט מנוגדת ולהתבונן בפרדוקסים והעמימות שקיימים בתהליך של התפתחות לאומית." (Kumar, 2010). השיעור על החלוקה של 1947 בספרי הלימוד החדשים בהיסטוריה נכתב במטרה להבין בצורה ביקורתית את אירועי העבר כתהליך היסטורי. בפעם הראשונה בתיכונים הודים, מורים ותלמידים נחשפים לנרטיבים שבעל-פה בהם שני הצדדים של הקונפליקט מיוצגים בתפקיד של קורבנות, מבצעי פשעים ומושיעים. בספרי הלימוד הישנים אשר היו בשימוש במשך כ-30 שנה, התוכן על החלוקה ייחס את האשמה על החלוקה לבריטים ולליגה המוסלמית תחת הנהגתו של מוחמד עלי ג'ינה. לעומת זאת השיעור החדש, בנוסף להצגה של נרטיבים שבעל-פה של שני הצדדים מקנה מרכבות לשיח על הסיבות לחלוקה, על ידי הצגה של בעלי אינטרסים שונים ואירועים רבים שהובילו לחלוקה. הגבולות בין "אנחנו והם" מטשטשים בשיח הזה. המחקר שלי על אופן העברת השיעור

מרחב שיאפשר להם לחקור כיצד העצמי שלהם ישחק כנראה תפקיד בכיתה. לקיחת העצמי של המורה בחשבון היא אף עניין קריטי יותר בהקשרים של קונפליקט. ביחס לאירועים היסטוריים של אלימות קולקטיבית בין קבוצות יריבות, העצמי מקיים קשר בלתי נמנע עם האחר. סביב הקונפליקטים והאירועים הללו יש זיכרון קולקטיבי ושיחים על מה היא האמת, מי הוא הצד הצודק, איזה צד סבל יותר, את מי יש להאשים ומי הוא "האויב-האחר" וכו'. זיכרונות של אירועים היסטוריים של אלימות מועברים לדורות הבאים דרך סיפורים משפחתיים על עקירה וסבל בידי ה"אחר". הם גם מחלחים אל האמונות, השיפוט וההבנה של האירועים בקרב מורים ותלמידים כאחד. כשהתקשורת וספרי הלימוד מעבירים את אותו הנרטיב במשך שנים, האמונות וההבנות הללו על העצמי ועל האחר מתקשחות. בהעדר שיחים אלטרנטיביים או הזדמנויות לבחון את האמונות הקיימות, הן נותרות ללא שינוי. אז מה קורה כאשר מוצג שיח חדש המאתגר את הקיים? מחקר חדש שערכתי בהודו בנושא ההוראה של ספר חדש ללימוד היסטוריה העוסק בחלוקת הודו בשנת 1947 על ידי הבריטים, מצביע על מסקנות מעניינות. ב-2008,

בתוכן, שיטות הוראה ותוצרי הלימוד. אך מה שלעיתים קרובות מוזנח בדיון זה הוא המורים עצמם, אותם אינדיבידואלים שאחראיים על הפצת תוכן הספר ואשר פוגשים מדי יום ביומו את התלמידים שלהם על מנת למשוך אותם לתהליך למידה בלתי צפוי ומאתגר. ההנחה היא שברגע שתכנית הלימודים נוצרה ושהפדגוגיות החדשות פותחו, המורים יאמצו את התוכן ויתחילו ללמד אותו ב"דרך החדשה". בעוד שהדבר פשוט יותר בתחומי לימוד אחרים, כשזה מגיע ללימוד היסטוריה, יש המון מחלוקות וריבוי פרשנויות. לכן, החומר שהמורה להיסטוריה בוחר/ת ללמד, האופן בו הוא או היא בוחרים להעביר את החומר בכיתה, ומטרת לימוד ההיסטוריה לאורה פועל/ת המורה, כל אלו מעצבים את המשמעות שהתלמידים יפיקו מהאירועים ההיסטוריים הנלמדים בכיתה. בהתבסס על הניסיון והמחקר שלי, אני טוענת שהבחירות הללו של המורים מבוססות בתורן על מי הם המורים, על החוויות שלהם, מערכת האמונות, הרקע, החינוך, המעמד, הדת, תפיסת העולם שלהם וכו'. אם מורים מלמדים בהתאם למי שהם, אז יש להציב כתנאי, על מנת לאפשר את ההתפתחות המקצועית של כל מורה, את קיומו של מרחב מובנה לחקר הזהות שלהם והעצמי שלהם,

של החוויות השונות הללו ובחינתן אל מול תאוריות פדגוגיות, המחנכים מתוודעים לדינאמיקה המורכבת בין הזהויות שלהם לעבודתם. שזירת ההתמקדות על העצמי ופיתוח מקצועי ממשיכה להוות אתגר אל מול מגבלות כמו מחסור בזמן, לחץ הבחינות ושינויים באווירה הפוליטית. אף על פי כן, אלו מאיתנו שחוו זאת ושמבינים את החשיבות של להתחיל עם העצמי, במיוחד כאשר אנו מבקשים ליצור אלטרנטיבות לקונפליקט, יודעים שהעבודה נמשכת אחרי הסדנאות. זו דרך חיים של מודעות ובחינה מתמדת של העמדות שלנו על העצמי ועל האחר. זה אומר לקבל את זה שאנחנו לא יכולים לבנות גשרים כשאנו עומדים באמצע, ושבדיקת כפי שלתלמידים שלנו יש אמונות על איך שהם רואים את עצמם ביחס לאלו שסביבם, גם לנו המחנכים יש אמונות. זה עניין של להכיר באמונות האלה ולהיות פתוח לאתגר אותן. היצירתיות לתאר בעיני רוחנו אלטרנטיבות לקונפליקט מוטמעת בתהליכים שמעודדים אותנו להחזיק במראה כשהיא מכוונת אל עצמנו.

מינאקשי צ'הברה היא פרופסור עמיתה ללימודים בינתחומיים, לימודים גבוהים בינלאומיים ויחסים בין-תרבותיים, באוניברסיטת לזלי. תחומי המחקר שלה כוללים התמרת קונפליקט, לימודי שלום, התפתחות בני נוער, אזרחות ומעורבות אזרחית בקרב נוער. היא מעורבת שנים רבות בזרעים של שלום, אשר היווה את נושא עבודת הדוקטורט שלה; לאחרונה היא הייתה חברה סגל בקורס המחנכים "עושים היסטוריה" והייתה משתתפת בסדנא בירדן, ביוני 2014.

שיעור אחד, מורים יוותרו על האמת כפי שידעו אותה מאז ומעולם. זוהי נאיביות לצפות ששינוי בתכנית הלימודים לבדו, יניע מורים לוותר על צורת חשיבה שעייגה את ההבנה של העצמי שלהם ואת היחסים שלהם עם האחר מאז ומתמיד. בהעדר מרחבים בהם הם יכולים לחקור, לבחון בצורה ביקורתית ולתהות על מושג העצמי והאחר, מורים רבים מרגישים מבולבלים ומעורערים ביחס לתוכן החדש וממשיכים להיאחז בנרטיבים הישנים אשר מרגישים מוכרים ובטוחים.

רפורמות בספרי הלימוד ופדגוגיות ביקורתיות הן חשובות ביצירת שיחים אלטרנטיביים לקונפליקט. אך ההנחה שזה כשלעצמו יכול לחולל שינוי, מתעלמת מהאופן שבו זהויות של העצמי והאחר קשורות זו בזו, במיוחד בהקשרים של קונפליקט. מורים לא ישנו את הפרקטיקה שלהם או יאמצו שיטות חדשות אם הם לא מאמינים בשינוי. המחקר שלי טוען שמורים לא יחשבו מחדש על תכנים הקשורים לקונפליקטים היסטוריים אם הדבר מזעזע את ההגדרה הקיימת שלהם של עצמי ואחר. על מנת שמורים יעברו את התמורה הזו, זה חיוני שפיתוח מקצועי יכלול הזדמנות לתהות על הזהות של עצמם, היחס שלהם לאחר והתפקיד שהיא משחקת במה שהם מלמדים בכיתות.

סדנאות המחנכים של זרעים של שלום הם מודל של פיתוח מקצועי אשר מבקש לתת דגש שווה לעצמי ובה בעת לצייד מחנכים באסטרטגיות להעברת תוכן מאתגר בהקשרי קונפליקט. המודל מתחיל עם העצמי ומתבסס על זהויות המשתתפים כ-"בני אדם אינדיבידואלים, כמחנכים וכאנשים מחברות בקונפליקט." דרך שיתוף

הזה בכיתה, מגלה שיש חוסר עקביות בלימוד התכנים. בעוד שמורים אחדים מקבלים את התוכן החדש, אחרים מביעים סקפטיות ביחס אליו. למרות שהם מאמצים את הספר החדש, הם עדיין מלמדים את התוכן הישן על החלוקה, תוכן שנלמד מזה שלושה עשורים. מה שהתבהר הוא שקיים פער אדיר בין תכני ספרי הלימוד המתייחסים לחלוקה, לבין אופן העברת התכנים על ידי המורה בכיתה. גורמים רבים משחקים כאן תפקיד; ביניהם הקשר האישי של המורה לאירוע, מה וכיצד הם למדו על האירוע בעצמם, האמונות שלהם, התפיסות שלהם את התלמידים ויחסי הגומלין בין הזהות החברתית והדתית שלהם ושל תלמידיהם.

אף על פי כן הנושאים האלה לא מקבלים תשומת לב בסדנאות לפיתוח מקצועי שמוצעות להתמודדות עם השינוי בתכנית הלימודים. מורים רבים שיתפו בתסכול שלהם מהסדנאות שלדבריהם התמקדו ב"עוד רפורמה בתכנית הלימודים, חדשנות פדגוגית ומיומנויות טכניות כדי להגיע לדרישות של מדיניות החינוך החדשה". מורים מצופים "להכיר את העצמי ביחס לאחר" ללא שום הזדמנות עבור גילוי כזה ביחס לעצמם.

כפי שצוין לעיל, בהקשרים של קונפליקט, כאשר שיחים קולקטיביים, זיכרונות קולקטיביים ותכנים מספרי לימוד על אירועים של אלימות, על העצמי ועל האחר, מהדהדים אלו עם אלו ונאמרים שוב ושוב, הם הופכים לאמת כמעט בלתי מעורערת, לאוויר שאנו נושמים, לחלק מה-די.אן.איי שלנו. הכנסת מסגרת חדשה לאירועים בהקשר זה, במיוחד אחת שמאתגרת את המסגרת השלטת והיא שונה באופן קיצוני מהישנה, מניחה שבאבחה של



מנקודת מבטה של מחנכת כיצד ומדוע אנו הופכים את ההיסטוריה לרלוונטית?

מאת: אמנדה בליין



עליא אבוריבאן: מחנכת עזתית

בקורס המחנכים הראשון של זרעים של שלום פגשתי מחנכים דגולים מן העולם כולו. זה היה נהדר לשמוע סיפורים שדמו כל כך לדברים עימם אני מתמודדת כמחנכת בעזה. מה שבאמת בלט היו המתודולוגיות החדשות. כך למשל, פגשתי מחנכת ממין בשם אמנדה בליין. באחת הפעמים כאשר ישבנו יחד לדבר עם מחנך נוסף מהודו, אמנדה החלה לספר על "משמעת חיובית" ועל כמה היא עזרה לה כמחנכת בכיתה שלה. שאלתי אותה שאלות והיא הסבירה על פרקטיקת ההוראה הזו.

הייתי מאוד סקרנית מהדברים שהיא סיפרה לי ומחוויותיה. חזרתי הביתה וקראתי כל מה שיכולתי על הנושא הזה. התחלתי ליישם בעצמי את הטכניקות האלה בכיתה שלי בזעיר אנפין וראיתי מיד את השינוי שזה עשה. אז פניתי לרשת ומצאתי שם קורס בנושא ומאז אני תומכת גדולה של "משמעת חיובית" בעזה. זו הייתה חוויה מאירת עיניים בשבילי ואני גם מעבירה סמינרים בנושא. זו הייתה חוויה נהדרת בשבילי ובשביל המחנכים האחרים.

עליא אבוריבאן מלמדת היסטוריה בבית הספר האמריקאי בעזה. היא ליוותה את המשלחת הפלסטינית לזרעים של שלום ונטלה חלק בקורס המחנכים "עושים היסטוריה" אשר התקיים בשנת 2011.

מדעי החברה בשכבת כיתות ז' שאני מלמדת, בבית ספר ציבורי בפרברי פורטלנד, מיין.

1. התחברו למקומי. בלימודי ההיסטוריה של העבודות האמריקאית, אנחנו מתחילים בלספר כיצד החופים במיין היו חלק מכלכלת העבודות העולמית. הבתים בהם מתגוררים התלמידים שלי ממש, אשר נבנו במאה ה-19 על ידי רבי חובלים, הם חלק מההיסטוריה הזו.

אחר, כולנו מפסידים. איך אני מביאה את זה לתלמידי כיתה ז' שלי? ובכן, אם אי פעם עבדתם עם צעירים בוודאי הבחנתם עד כמה הם עסוקים ב"פייר ולא פייר". כמורה להיסטוריה שלהם, המשימה שלי הייתה לחבר את התחושה האינטואיטיבית הזאת לצדק לנושאים גדולים שמעצבים את החברה ואת החיים שלהם. הנה כמה עקרונות שמצאתי כיעילים במשימה הזו, יחד עם כמה דוגמאות של האופן בו השתמשתי בהם בכיתת

מדוע שלצעירים יהיה אכפת מההיסטוריה בכלל? מה המטרה בללמוד היסטוריה? כשהייתי תלמידה בעצמי, לא חשתי הרבה חיבור למה שלמדתי. ככל שיכולתי להעיד על עצמי לדמויות, התאריכים והמקומות בשיעור ההיסטוריה לא היה הרבה במשותף עם החיים שלי. רק כאשר בגרתי והתחלתי לשאוף לעשות שינוי בעולם התחלתי להתעניין בהיסטוריה. מדוע לאנשים מסוימים יש כוח על פני אנשים אחרים? האם הדברים חייבים להיות כפי שהם? מדוע איש לא פותר את הבעיות של העולם?

השאלות האלה הובילו אותי אל ההיסטוריה: רציתי להבין כיצד הגענו למקום שבו אנו נמצאים כיום. הייתי מוכרחה לדעת מה קרה בעבר כדי להבין את הווה ולהשפיע על העתיד. יכולתי לראות כיצד הבלתי נמנע, ה"ככה זה וזהו", היה למעשה התוצאה של ההתנהגות - לפעמים הבלתי מודעת - של אנשים בעבר. יכולתי לראות את האנושיות, את המניעים הבסיסיים של הבחירות שאנשים עשו ולבכות את ההשלכות. אבל בסופו של דבר הצלחתי להבין שהן לא היו בלתי נמנעות: הן היו בחירות. היינו יכולים לבחור אחרת, אבל בשביל לעשות זאת, היה עלינו להיות מודעים.

זה בתורו היה הדבר שהוביל אותי להוראה. ראיתי בכך כדרך האקטיבית והאפקטיבית ביותר שיכולתי למצוא כדי ליצור שלום בעולם הזה. כיצד יכולתי לחלוק את תחושת הרלוונטיות והדחיפות שחשתי כלפי לימוד ההיסטוריה עם התלמידים שלי? אין תשובה אחת שיכולה להתאים לכולנו. מקום טוב להתחיל בו הוא לענות על שאלה זו בעצמך: מה הם הדברים שאכפת לך מהם? מדוע אתה חושב שלתלמידים שלך צריך להיות אכפת מהם?

בשבילי זה היה ליצור חברה המבוססת על שוויון. לא חברה שבה, למשל, הצאצאים של עבדים ושל בעלי עבדים עדיין לא נהנים מאותן הזדמנויות, גם 150 שנה אחרי שהעבדות בוטלה. אני רוצה לחיות בעולם שבו זה מובן מאליו שכל אחד הוא חשוב, ושאם אנחנו מנסים להצליח על חשבון מישהו

המשימה שלי, כמורה שלהם להיסטוריה, זה לעזור להם לחבר את חוש הצדק הטבעי הזה לנושאים גדולים יותר שמעצבים את החברה ואת חייהם שלהם.

לה לעבוד לטובת התוכן. אם אתם אוהבים את זה, גם התלמידים שלכם יאהבו את זה.

10. הפיחו בזה חיים. חיו את השיעורים. היסודות של הכיתה שלי, העקרונות שעל פיהם אני מנהלת אותה היא שהן התלמידים והן המורה הם חשובים. במשך שנים הספר "משמעת חיובית בכיתה" עורר בי השראה להתנסות במפגשי כיתה. הפגישות השבועיות נתנו לתלמידים הלכה למעשה מקום להתנסות בלהשמיע קול ולהקשיב זה לזה. מאוחר יותר, כאשר גיליתי את "תקשורת לא-אלימה" או "תקשורת מקרבת" המשכתי לעצב את הפגישות כדי לתמוך בתרבות הכיתתית ששוועתי לה. יצרנו קשר ברור בין האופן שבו דמויות היסטוריות ניהלו קונפליקטים לאופן שבו הם מתנהגים, ברגע זה ממש, בכיתה. אני יודעת שבמקום בו אתם מלמדים, אתם עלולים להיות מוגבלים באסטרטגיות שעומדות לרשותכם. ככל שאני מפנימה יותר את הפרקטיקות של אי אלימות בעצמי, כל אחד מהאספקטים של ההוראה שלי מתעצבים יותר. בקונטקסט שלכם, שאלו את עצמכם כיצד אתם יכולים לתת לתלמידים שלכם הזדמנות להיות בעלי סוכנות לשינוי וכוח?

אני מציעה את הרשימה של אסטרטגיות הזאת בתקווה שמהו בה יצית את דמיונכם. אתם לא צריכים לעשות את כל הדברים הללו, ואני מנחשת שיש המון אסטרטגיות אחרות שלא חשבתי עליהן. אנא, השתמשו במה ששימושי לכן, התאימו זאת לצרכיכם והשליכו את מה שלא. התחברו לדברים שאתם הכי רוצים בעולמכם. אתם תצליחו לפתח זאת בתלמידים שלכם גם.

אמנדה בליין מלמדת מדעי החברה ושפת האומנות בבית ספר ציבורי במיין במשך 6 שנים. היא תומכת כעת מנהיגים מובילי שינוי על מנת לייצר פתרונות שעובדים בשביל כולם. היא המנחה של הסידס מדרום אסיה במחנה של זרעים של שלום ובוגרת הקרוס הראשון למחנכים "נרטיבים, דמיון מוסרי, פעולה חינוכית" אשר התקיים בקיץ 2011.

השחקנים האלה ולחשוב על הדברים שהיו בעלי ערך עבורם. למה שמישהו יהיה בעד עבודת? אפילו אם אתה מוצא את דעתו של מישהו בזויה, האם אתה יכול לראות את הצורך העמוק יותר שהם מנסים למלא דרך צורת המחשבה הזו?

6. עודדו מחקר אותנטי. ביחידת ההוראה שלנו על העבודות תלמידים יוצאים אל החברה ההיסטורית המקומית ומשתמשים במקורות ראשוניים כדי ללמוד על התפקידים שהם משחקים. ההתרגשות ניכרת. המחקר שלהם הוא אותנטי בשני מובנים – הם גם זקוקים למידע שהם חוקרים אודותיו לתפקידים שלהם בדיונים, והם גם מגלים חומרים ומידע חדשים שאני כמורה לא מכירה. אני פשוט לא יכולה לספר להם את זה.

7. קשרו את הנלמד לזמנים שלנו. עשו זאת ברמות שונות. אנחנו בוחנים כיצד העבודות נראתה בעיירה שלנו. בה בעת, אני מבקשת מתלמידים לחקור עבודות מודרניות, החל מהבגדים שהם לובשים. מטלת בית אחת הייתה להסתכל על הדברים שלהם – אייפודים, ציוד ספורט ומזון – ולגלות מאיפה זה מגיע, מי גידל או ייצר את זה. התוצאות הן מדהימות בלשון המעטה.

8. מצאו בעלי ברית. ראש החברה ההיסטורית המקומית הייתה להוטה לעזור לי. לי פשוט לא היה הזמן לעשות את כל המחקר בעצמי, אבל היא שמחה לעזור לי. מסרתי לידיה את החלקים ביחידת ההוראה שהיו תחת תחומי התמחותה וזה אפשר לי לעשות הרבה יותר ממה שיכולתי לעשות לבדי.

9. עשו כל מה שנדרש. השתמשו בכל פעילות משתפת לטובת המטרות החינוכיות שלכם. אני השתמשתי בפעילויות שלמדתי כמדריכת טיולים וכמחנכת סביבתית למרות שאין להם דבר עם תכני ההיסטוריה שאני מלמדת. אני מבינה היטב מה המטרות שלי ואז אני מתאימה את הפעילות כדי להשיג את המטרות הללו. אתם אוהבים לרקוד? נהדר! השתמשו בפעילות מחול וגרמו

2. המחיצו את זה. בקשו מהתלמידים להפוך לאנשים שהם לומדים עליהם. ביחידת ההוראה שלנו על עבודות, תלמידים לומדים על אנשי העיירה שהיו מעורבים בפולמוס בעד ונגד העבודות והם משחקים את תפקידיהם בהצגה. מסתבר שהדיון הזה התקיים באמת בעיירה שלנו, אבל זה לא צריך להגביל אתכם – אתם יכולים להמציא דיון היסטורי ולהזמין אליו את מי שתרוצו. תוכלו לדמות אירועים חשובים אחרים: נאום, מפגש ראשון, צעדה או כל דבר. תרועת החצוצרות החגיגית כמו גם ההכנות עצמן הן כיפיות ועשירות בלמידה. ההחלטות על תחפושות, עזרים ותסריט שואבות את התלמידים ללמידה מעמיקה יותר על דרך החיים וההתנהגות של אנשים בזמנים ההם.

3. צאו מהשגרה. המטלה הראשונה של התלמידים ביחידת ההוראה שלנו על עבודות הייתה לראיין מבוגר שהם מכירים. לא זו בלבד שלגשת לאדם מבוגר ולשאול אותו שאלות היה דבר מעצים בפני עצמו, אלא שזה היה יוצא דופן לקבל שיעורי בית שדורשים אינטראקציה עם אדם מבוגר.

4. הביאו את התלמידים להתחבר לזה. כשהתלמידים שלי מגלים איזה תפקידים הם קיבלו לדיון שלנו על העבודות, אני ראשית כל מבקשת מהם להתחבר לערכים שלהם. זו הזדמנות עבורם לבחון ולדון במה שהם מוקירים – המשפחות שלהם, החברים שלהם והחירויות שלהם. אז, כאשר הם מגלמים תפקיד של מישהו בהיסטוריה, הם יותר פתוחים לחשוב על מה בני האדם האלה בעבר הוקירו בעצמם, ולא רואים אותם כזרים.

5. תרגלו אמפתיה. אין גבול לכמה עוצמתי הדבר לצורך למידה ויצירת שינוי. נסו כל דרך שבה התלמידים שלכם יכולים לגלות אמפתיה אחד כלפי השני וכלפי אחרים! זה שימושי במיוחד בלעזור לתלמידים להזדהות עם ה"אחר" ולהבין מדוע מישהו נוהג בדרך שפוגעת באנשים אחרים. בדיון שלנו על העבודות, התפקיד הקשה ביותר הוא זה של איש העסקים התומך בעבודות. אני נותנת להם הזדמנות להיכנס לנעליהם של



מנקודת מבטה של מחנכת כיצד זכרונות של מורים משפיעים על תלמידים

מאת: אריקה זיין

שלו בכתב ידם המקורי ושמר אותם דיגיטלית כדי שיוכל לראות אותם תמיד. הוא הקריא לי מתוך המכתב של סבו:

"כאן שבת ואנחנו יושבים יחד בשולחן כמשפחה ואילו אתה בפולין. אבל זו לא פולין שבה אנחנו גדלנו. זו לא אותה אירופה שבה אנחנו גדלנו. סבא וסבתא היו בגילך בזמנו באירופה, אבל זו לא אותה אירופה. זו הייתה אירופה רוויה בדם. הם ניסו לחסל את התקווה שלנו ואנחנו הרגשנו את זה על בשרנו ואני מודה שאין מילים חזקות מספיק כדי לתאר את מה שעברנו. אבל בסופו של דבר אלי, הבלתי יאמן קרה ונשארנו בחיים. הדם הפך למים. והרצון לחיות שב אלינו. והתקווה, האמונה בבני אדם, הכוח להתחיל שנים של דיכאון וחושך הייתה לנו הזכות לחיות והרצון לבנות משפחה. וכך התחתנו, ראינו את ילדינו ואת הילדים של הילדים שלנו, ואת הילדים של הילדים של הילדים שלנו. ואתה אלי, אתה ההוכחה החיה שהפירות של הסיפורים האלה הם החיים עצמם. זכור שאתה הניצחון שלנו."

לאחר מכן אלי הסביר לי את המשמעות של המכתב הזה על החיים שלו וכיצד הוא השפיע על המשגה שלו של מה היא טרגדיה, תקווה ושלוש. הוא אמר לי:

"רק היכולת ליצור חיים חדשים או להמשיך לחיות... אם אתה מוצא

של שלום. פורום המאפשר לעבוד ולעמול יחד בעזרת זיכרונות מן העבר על מנת לנתח בצורה ביקורתית היסטוריה, זיכרון, זהות ופדגוגיה, תוך כדי יצירת "קהילה אלטרנטיבית" השואפת להגדיר מחדש את ה"אותנו" הקולקטיבי. ה"אותנו" הקולקטיבי הזה כולל את הסיפורים של ה"אנחנו" וגם של ה"הם". ה"אותנו" החדש הזה לא שוכח או מזניח את הזהות המורכבת של ה"אנחנו" והוא גם לא מקטין או מתעלם מהזהות המורכבת של ה"הם". במקום זאת, ה"אותנו" הופך לרשת של מחנכים שחוזרים הביתה מהמחנה עם נקודות מבט מורחבות על זיכרון, נרטיב, זהות והיסטוריה. במהלך ראיון עם מחנך בשם אלי* דיברנו על חלק מהזיכרונות האישיים שלו שהגדירו את הזהות שלו. הוא סיפר לי על המסורת הישראלית של מורים המלווים משלחות לפולין לתלמידי כיתה י"א. התלמידים הללו מבקרים במחנות הריכוז ולומדים על השואה. כשהוא היה בן 17, הוא חווה בעצמו את המסורת הזאת. לילה אחד, לקראת סיומו של המסע, המורים נתנו לתלמידים מכתבים שההורים שלהם התבקשו לכתוב מראש, על הזהות שלהם וכיצד זו קשורה לזיכרון השואה. הסבים והסבתות של אלי, כל הארבעה ניצולי שואה, כתבו לו מכתבים בנוסף לאלו שכתבו לו הוריו. במהלך הראיון, אלי שלף את המכשיר הסלולרי שלו. הוא צילם את המכתבים של הסבים והסבתות

בקיץ 2013 השתתפתי במחנה זרעים של שלום כחלק מסגל תכנית המחנכים. בזמן המחנה ביצעתי מחקר איכותני לטובת עבודת התזה שלי לבית הספר להוראה באוניברסיטת קולומביה, אשר כללה ראיונות עם 11 מחנכים מישראל, פלסטין, הודו, פקיסטן, מצרים, ירדן, אפגניסטן וארה"ב. עבודת התזה שלי, אשר כותרתה "זיכרונות של מורים וההבניה של ההיסטוריה: כיצד זיכרונות של מורים משפיעים על התפתחות התודעה ההיסטורית בקרב תלמידים באזורי קונפליקט ופוסט-קונפליקט", בחנה את הקשר המורכב בין זיכרון להיסטוריה וכיצד זיכרונותיהם של מורים, בפרט זיכרונות על הקונפליקט, משפיעים על ההוראה והלמידה של העבר.

ספרה של אליזבת' ילין (Jelin, 2003) "דיכוי מדינתי ועבודת הזיכרון" מספק ניתוח של הזיכרון, הן הקולקטיבי והן האינדיווידואלי, מאחר והוא מתייחס לדרכים בהן אנחנו נושאים עימנו את העבר ומעבירים אותו הלאה. כפי שמרמזת הכותרת, הזיכרון הוא "עבודה", דהיינו הוא דבר הדורש עמל. אחת מהדרכים הרבות שבהן מחנכים יכולים לראות זיכרון כ"עבודה" היא לעמוד על הסתירות המתעוררות לפעמים בין הזיכרונות האינדיווידואליים שלנו לזיכרון הקולקטיבי בפורומים כמו זה של קורס המחנכים של זרעים

את זה בעצמך, זה מה שאתה צריך לשמר. פלסטינים, יהודים, הודים, פקיסטנים... כולנו סבלנו מאוד. אבל אם יש לך את התשוקה לחיות ואת הרצון להתחיל מחדש... יש לנו את היכולת לקום מהמתים. שיר יפהפה [של יהודה עמיחי] אומר 'מן המקום שבו אנו צודקים לא יצמחו לעולם פרחים באביב'. כי המקום שבו אנחנו צודקים הוא כל כך עקשן וקשה. רק במקום של ספק יש מספיק רכות וקבלה כדי להצמיח משהו חדש."

לכולנו יש ציר זמן אישי וציר זמן לאומי המתקיים בתוכנו. לפעמים הציר הזה מתחיל עוד לפני שנולדנו ומשתרע אף אחרי מותנו. באופן בלתי נמנע, אנחנו נשארים לפעמים כלואים או לכודים ברגעים מסוימים בצירי הזמן האישיים והקולקטיביים שלנו. בדרך כלל הרגעים האלה כוללים טראומה כלשהי. כמו אלי, אני מאמינה שאנחנו מסוגלים ומוכרחים לשחרר את עצמנו מהמלכודות האלה. כפי שיהודה עמיחי כותב, דבר לא יכול לצמוח ממקומות בהיסטוריה שלנו בהם אנחנו צודקים. אנחנו נותרים לכודים בזיכרונות מהסוג הזה, חסרי יכולת ליצור משהו חדש, תקועים ברגע טראומתי בציר הזמן שלנו. לכן, על מנת לשחרר את עצמנו מהמלכודת, עלינו להיות נכונים ליצור משהו חדש בשיתוף עם אנשים אחרים. אנחנו יכולים "לפרוח" רק לאחר שריככנו את האדמה שעליה אנחנו דורכים. אין זה אומר שזיכרונות הקורבנות או הטרומה ייעלמו. הם עדיין יהיו שם, כמו הדיו במכתב של סב לנכדו בפולין. הם יהיו דבר-מה עתיק. משהו שאנחנו יכולים להקריא לעצמנו, למשפחה שלנו, לילדים שלנו, לתלמידים שלנו לנצח. משהו שאנחנו יכולים להעביר לאחרים. אנחנו אפילו יכולים להדגיש את הצער של הקורבנות, כי הוא צער אמיתי והוא חלק מזה. אבל אם אנו נעצרים בנקודה הזו וזה כל מה שאנחנו עושים, אזי כדבריו של אלי, אנחנו נכנסים ל"כביש ללא מוצא". מן המקום שבו אנו צודקים לא יצמחו לעולם פרחים באביב.

במהלך סדנא בת שלושה ימים עם דוק מילר מ"התמודדות עם ההיסטוריה", בחנו את השאלה "מדוע בני אדם מתחלקים לעיתים קרובות ל-אנחנו ו-הם?". רוב המחנכים הגיבו בעוצמה לשאלה זו ורבים התחבטו בה. כך לדוגמא, ראייתי מחנך פלסטיני בשם אסד* ביום הראשון של הסדנא. הוא סיפר

לי שהוא לא יכול לדמיין את עצמו מלמד את הנרטיב הישראלי:

אריקה: כשאתה מדבר על זהות פלסטינית חזקה, עם אילו אתגרים אתה מתמודד כשאתה יודע שיש אומה אחרת שמעצבת נרטיב שנוגד את שלך?

אסד: תראי, אני צריך להתמקד בהיסטוריה שלהם [של התלמידים]. כשתלמידים שלי מספרים לי שהצבא הישראלי הרס את הבתים שלהם, אני לא יכול פשוט לשכנע אותם ולהגיד להם "בסדר, יש להם זכות לעשות את זה כי אין לך אישור", או מה שזה לא יהיה. לא יכולתי להגיד להם דבר כזה ולא יכולתי לבקש מהם לראות נרטיבים אחרים.

אריקה: לא יכולת?

אסד: בטח שלא. את היית יכולה? היית יכולה להגיד לתלמיד שלך "נסה להבין מה הצד השני עושה איתך כשהוא הורס את הבית שלך כשהם הופכים אותם לחסרי בית?"

אסד הרגיש כי בשל המצב הקיים לא הייתה דרך מתקבלת על הדעת ללמד פלסטינים את הנרטיב הישראלי. אף על פי כן, מיד אחרי הסדנא שבה דוק ביקש מאיתנו להסתכל על המקרה של תשעת תלמידי ליטל רוק האפרו-אמריקאים שביטלו את ההפרדה הגזעית במדינת ארקנסו ב-1957, ולהבין אותו דרך המחזה והסתכלות מנקודות מבט שונות, אסד פנה אלי ואמר: "אני לא מרוצה מהאופן שבו התנהל הראיון שלי. אנחנו יכולים לעשות אותו מחדש?". אמרתי לו לכתוב את כל מה שעבר לו בראש ברגע שהוא ביקש ממני את זה, ולשתף אותי בזה בראיון הבא שלנו. בפעם הבאה שדיברנו שאלתי אותו על הרגע בו הוא החליט לעשות את הראיון שלנו בשנית. הוא ענה: "כן, אמרתי את זה כי עכשיו, אחרי דוק, אני מבין שיש הרבה דרכים [ללמד את הנרטיב של האחר] אבל אולי אני לא הכרתי אותן. אבל כשדיברתי עם דוק אתמול, אהבתי את זה. אני מרגיש כאילו אני יכול לעשות את זה עם התלמידים שלי וזה הופך את המשימה של ללמד אותם את הנרטיב של האחר לקלה יותר משחשבתי."

אסד לא היה היחיד שחש את ההשפעה של הסדנא. מנהל בית ספר ישראלי העיר לאחר מכן ש"זה מזכיר לי את האחריות שלי להראות את הצד השני". מחנך מצרי הסביר

"ה-'אנחנו' וה-'הם' כל הזמן מתגבשים זה עם זה יותר בכל יום שאני כאן. תמיד יש 'אוננו'... כולנו בני אדם שחיים במקומות שונים בעולם אבל כשבוחנים את הבעיות שלנו מזוויות שונות, נקודות מבט שונות ומשקפות אחרות דרכן אנחנו רואים את הבעיות".

יש אמרה שנפוצה בין המשתתפים בקורס המחנכים של זרעים של שלום. האמרה, ציטוט של פאולו פריירה ושמו של ספרו שנכתב בשיתוף עם מיילס הורתון, אומרת: "אנחנו סוללים את הדרך בצעידתנו" (Freire, 1990). כל פעם שמחנכים מן המזרח התיכון, דרום אסיה וארה"ב באים למחנה הבינלאומי של זרעים של שלום באוטיספילד מין, הם מתחייבים לסלול את ה"דרך" של העתיד על ידי עבודה למען השלום - לא שלום שמתעלם מהמציאות מחוץ לאוטיספילד מין, אלא שלום שמכיל אובדן, כאב, טראומה ואת הטרגדיה של המלחמה. זה סוג השלום שמוצת על ידי תקווה ולא על ידי ציפיות לא מציאותיות. אני אוהבת במיוחד את האמרה של פריירה משום שהיא מתקשרת לקורס המחנכים של 2013 "עושים היסטוריה": בזמן שאנחנו סוללים את הדרך על ידי צעידה בה יחדיו, אנחנו גם עושים היסטוריה יחדיו.

באחד הימים האחרונים שלנו במחנה, ישבנו כל המחנכים יחדיו במעגל בחוץ וחווינו חוויה משותפת שכולנו נזכור תמיד מזרעים של שלום. בזמן שכולם דיברו, בהיתי בסביבה שלנו בניסיון לספוג את הכול. הבטתי בעצי האורן, האזנתי לשכשוך הגלים של האגם על הסלעים וחשתי את רשרוש העלים מתחת לרגליי. אני זוכרת שפניתי לאחד המשתתפים ואמרתי: "אילו העצים האלה יכלו לדבר, היו להם בוודאי דברים מאוד מעניינים לספר... הם שמעו כל כך הרבה זיכרונות על אלימות, אבל הם גם היו עדים לכל הרבה צעדים אל עבר השלום".

מה שהופך את זרעים של שלום לראוי לציון ולייחודי הוא המרחב עצמו: מקום שמספק זירה לשלום, אך בד בבד טומן בחובו זיכרונות - חלקם כואבים מאוד - על מלחמה ואלימות. המרחב הזה - נקרא לו אוטופי, לא מציאותי, מרחב מעולם אחר - הוא ללא ספק מרחב מיוחד. אתה יכול להרגיש את זה ברגע שאתה רק מגיע אליו. הוא מיוחד מאותן הסיבות שחינוך ביקורתי לשלום הוא מיוחד: הוא נושא בתוכו בה בעת מגוון נקודות מבט, נרטיבים



על פרופסור ששיתף אותו בהבדל שבין תקווה לאופטימיות. לעומת אופטימיות, שמניח שדברים פשוט ישתפרו באופן טבעי, תקווה מכילה בתוכה טרגדיה. תקווה היא בתה של הטרגדיה, היא נולדת במקומות הכי חשוכים, כאשר הכי קשה להבחין בה. כשאנו מגיעים לזרעים של שלום אנחנו לא מתבקשים לשכוח את הטרגדיות, הקונפליקטים וההבדלים שלנו. אנחנו מתבקשים להתמודד איתם עם הפנים אחד לשני. תקווה היא לא הכחשת הדברים הקשים, אלא הכרה בכך שיש פוטנציאל לתבונה מעמיקה וריפוי אמיתי, להתעלות מעל הטרגדיה. זו היא, בצדק, המטרה של החינוך הביקורתי לשלום: תהליך מתמשך אשר מוקיר שאלות על פני תשובות, דיאלוג על פני סטטוס-קוו, תקווה על פני אופטימיות. רק כאשר נראה את השלום כתהליך דינאמי, כאמצעי ולא כמטרה, רק אז נתחיל לשנות את העולם.

* הערה: כל שמות המרואיינים שונו על מנת לשמור על האנונימיות שלהם.

אריקה זיין היא בעלת תואר מוסמך בפיתוח חינוך בינלאומי מבית הספר להוראה באוניברסיטת קולומביה. היא הייתה חברת סגל בקורס המחנכים של זרעים של שלום "עושים היסטוריה" אשר התקיים בשנת 2013. כיום היא הרכזת של הסידס ממיין בתכנית ההמשך של זרעים של שלום במיין.

והמחקר על עבודת התזה שלי אני מסתכלת על המילה "לזכור" (re-member) ומרגישה שהיא מרמזת בעצמה על ההבניה המחודשת של הזיכרון, משום שהיא מתקשרת להווה ומשפיעה על העתיד. זה הכול תהליך בעצם. זו עבודה, זה עמל. העבר לא יכול ולא יהיה לעולם קפוא במקום. הוא זורם ושוטף את כל היבטי ההווה ואת כל אפשרויות העתיד. אלו שהשתתפו בקורס המחנכים בקיץ הזה נשאו עימם את הזיכרונות וההיסטוריות שלהם. הם באו עם ציפיות, עם תקוות וחלומות, עם ספקות ופחדים. בסופו של דבר לא הייתי אומרת שהמחנכים איבדו או שכחו אף זיכרון שלהם. לא הייתי אומרת שאף מחנך או מחנכת הקריבו חלק אינטגרלי או מהותי של מערכת האמונות שלהם. זו גם לא הייתה מעולם המטרה של הקורס. מה שאני כן מאמינה שקרה בקיץ הזה הוא שהזיכרונות שותפו - הועברו - בצורה שאפשרה למחנכים להגמיש את הנרטיבים כדי להכיל את הנרטיבים והזיכרונות של אחרים. הם פשוט היו מסוגלים להרחיב את ההגדרה של "אנחנו".

לקראת סוף המחנה לקבוצה היו מפגשי דיאלוג אינטנסיביים ואמוציונאליים במיוחד. כולנו זוכרים את מזג האוויר בשעת המפגש המאתגרת היא: גשם שוטף, רעמים וברקים. אף על פי כן, אנחנו גם זוכרים את הקשת בענן שכיבדה אותנו בנוכחותה בסוף המפגש. דניאל מוזס סיפר לנו, כשהשמיים התבהרו,

והיסטוריות. זהו מרחב שלא דורש מהמחנכים או מבני הנוער לשכוח את העבר. במקום זאת, הוא מבקש מהם לדמיין עתיד משותף בו בשביל לזכור לא נדרשת אלימות, אלא דיאלוג וקונפליקט פרודוקטיבי.

על מנת להדגים לאיזה סוג של היזכרות אני מתכוונת, אספר אנקדוטה קצרה על יום הזיכרון האחרון לפיגוע במגדלי התאומים ב-11 בספטמבר 2001. זמן קצר לאחר שחזרתי מהמחנה, נהגתי בעיירה שלי מלאת זיכרונות וחוויות טריות במוחי. שמת לי לב שלהרבה אנשים היו מדבקות על המכוניות של "לעולם לא נשכח" עם הצללית של מרכז הסחר העולמי ברקע. פניתי לארוסי פיטר ואמרתי לו "הלוואי והם היו יכולים לשנות את המשפט הזה".

"לשנות למה?" הוא שאל.

"אני לא יודעת... אולי הם היו יכולים לשנות אותו ל-'תמיד נזכור'. המשפט 'לעולם לא נשכח' מרמז שאנחנו נאחזים במשהו - בזיכרון אחד בלבד... הזיכרון היחיד שיכול להיות. אין דיאלוג. אין דיון. אין הזדמנות למשהו 'חדש'. רק 'לעולם לא נשכח' עקשן שמשאיר אותנו תקועים באותו רגע, לכודים בהיסטוריה שלנו. אולם אילו המשפט במדבקה היה 'תמיד נזכור', זה היה מאפשר להמשיך לשמור את הזיכרון בצורה שלא לוכדת אותנו... היינו יכולים לזכור מחדש (re-member) בצורה פרודוקטיבית".

אחרי המחנה של זרעים של שלום



מנקודת מבטו של מחנך רשמים לקראת קוסמופוליטיות מושרשת

מאת: דניאל נח מוזס

להם אמון אחד בשני. אני מאמין שמה שאנחנו עושים כארגון חינוכי חייב להיות ממוקד ומתוחם; בה בעת אני מאמין בכל לבי שעבודה חינוכית זו היא מהותית להגשמה של עולם יותר צודק, אנושי ומלא שלום. אולם, חינוך לוקח זמן וחוסר סבלנות הוא מובן, במיוחד כאשר המצב הפוליטי מחמיר. בהקשר זה חשוב להבהיר מה זרעים של שלום עושה. החינוך הוא בפרטים. יש לי חבר שכילד ביקש מהמורה שלו למדעים להסביר כיצד עובד מכשיר פקסימיליה. כשהסבר שלו לא נשמע לו הגיוני, חברי (שאוהב מאוד לשאול שאלות על איך דברים עובדים) המשיך לשאול שאלות. המורה הפסיק את הדיון. כשחברי חזר לבית ספר שבוע לאחר מכן עם מחקר שהוא עשה בעצמו על איך מכשירי פקס באמת עובדים, המורה סירב להקשיב. תגובה כזאת מגלמת גישה מסוימת לסמכות, למידה וידע – במילים אחרת, לחינוך. זרעים של שלום מגלם מערכת ערכים, הנחות ופרקטיקות מנוגדת שמשתלבת לכדי חזון חינוכי כולל. למרות שקשה לתפוס את החזון הזה

עמד על כף המאזניים. "אני מאמין כל כך במה שאתם עושים", אחד מהם הסביר. "בשבילי, המקום הזה הוא משהו מיוחד. הוא מתנה. אני רוצה לספר לאנשים בבית כמה מדהים כל זה. אני רוצה שישלחו את הילדים שלהם. אבל אם אתה מאפשר לילדים לרקוד ככה – אני לא יכול. אני לא אעשה זאת. ריקודים כאלה בין בנים לבנות הם לא מקובלים בקהילות שלנו. ההורים לא יקבלו את זה. הם סומכים עליי עם הילדים שלהם. אנא. עזור לי לעזור לך." הקשבנו: לא קיימנו ריקודים כאלה שוב. זו דוגמא אחת לכוריאוגרפיה המורכבת והעדינה של זרעים של שלום. אלו שמבקשים מהארגון לנקוט עמדות פוליטיות ספציפיות מפספסים את הבנת המטרה שלנו, על כל מגבלותיה מחד וכל מה שהופך אותה לכל כך יקרה בעולם הזה מנגד. ביקורת מהסוג הזה לא לוקחת בחשבון את המשמעות של להפגיש אנשים, במיוחד בני נוער, מקהילות שונות בתכלית שנמצאות בקונפליקט. זרעים של שלום הוא ארגון חינוכי המבוסס על רכישת אמון בארגון מצידם של אנשים שאין

בסוף הקיץ הראשון בו עבדתי במחנה הבינלאומי של זרעים שלום, הורדנו את החולצות הירוקות שלנו לערב אחד, התלבשנו יפה, וחגגנו עם כל המחנה את סוף המחזור בספינה על אחד מהאגמים היפים הרבים באזור. מוזיקה התנגנה, כמה מהחניכים, מדריכים וראשי משלחות התחילו לרקוד. זה נראה כמו נשף בתיכון אמריקאי, כשהחניכים השתלטו על רוב רחבת הריקודים, בזמן שהמבוגרים רקדו בקצב פחות אקרובטי בינם לבין עצמם. אבל במהרה, לפחות שלושה ראשי משלחות, אחד פלסטיני, אחד מצרי ואחד ירדני נעמדו ואמרו לחניכים מהמשלחת שלהם לרדת מרחבת הריקודים. ראיתי אחד מהם מנופף בידיו כדי להדגיש את העניין וצועק כדי להתגבר על המוזיקה לחבריו ועמיתיו. המדריכים הגיבו למה שהם ראו כהפרעה חצופה. הסגל הבכיר התערב. לפתע היה לנו עסק עם סוגייה מרכזית בניהול מחנה. רק מאוחר יותר, כשישבנו עם ראשי המשלחות שהפסיקו את הריקודים ליד המדורה, הבנתי בבחירות מה

מחפשים נרטיבים בעלי ניואנסים

הנרטיבים שזורעים אי הבנה ושנאה משתמשים בקטגוריות ברורות ובקווים נקיים. הם מטאטאים החוצה או מכסים על הבלאגן – המורכבות – של העבר. אף על פי כן, אם אנחנו מחפשים ישנם נרטיבים מחתרתיים בכל מקום שמעודדים הסתכלות ניואנסית על ההיסטוריה והזהות.

לדוגמה, לפני מספר שנים הלכתי לארוחת ערב במסעדה בבוסטון עם שני חברים ארמנים – שניהם בעלי זהות לאומית חזקה (הבעל מלבנון והאישה איראנית). הם היו משוכנעים שהמלצרית מרוקאית. "אנחנו יודעים" הם הסבירו. כשנשאלה, המלצרית אמרה שלא. היא הייתה טורקיה.

חבריי הזדקפו ונהיו מודאגים. הם זוכרים סיפורי ילדות משולחן ארוחת הערב. בשבילם, טורקים הם האויב. לאחר מכן, שוחחנו עם המלצרית. כשהיא גילתה שהם ארמנים היא אמרה "או, סבתא שלי הייתה ארמנית!". הסבתא כנראה חוותה ושרדה את השואה הארמנית על ידי כך שנטמעה כטורקיה. החברים שלי לא יכלו לשנוא או לפחד ממנה עוד. ההיסטוריה שלה הייתה גם ההיסטוריה שלהם, מזווית אחרת. יחד עם זאת, היא גם טורקיה גאה.

דבר דומה קורה כאשר אדם "לבן" בארה"ב מגלה שיש לו שורשים אפריקאים, או כאשר "אפרו-אמריקאי" מגלה שהוא או היא גם איריים, או ילידים אמריקאים. כל כך הרבה משפחות בכל מקום מכילות מגוון שכזה, אשר מאתגר את אותן קטגוריות גדולות ומגושמות שקיימות ביותר מדי ספרי לימוד היסטוריה, מפגנים פוליטיים, פרשני תקשורת ופוסטים בפייסבוק. ה-"ערבוביה" הזאת טומנת את הפוטנציאל, כך אטען, לעודד "קוסמופוליטיות מושרשת".

חבר פלסטיני מספר לי שהוא מכיר את ההיסטוריה המשפחתית שלו. הם נמצאים בירושלים אלפיים שנה. הם היו יהודים פעם, התנצרו ולאחר מכן התאסלמו. הם דיברו עברית, ארמית, יוונית, ערבית וטורקית. יש לו בן דוד שחוקר את הארכיון העותמאני על מנת ללמוד עוד על המשפחה.

כשחברי צועד ליד הכותל המערבי, או תחנות הצלב – הוא מרגיש ששניהם הם חלק עמוק מההיסטוריה שלו. בה בעת, הוא בטוח בזהותו המוסלמית, הפלסטינית, כאדם שעובד קשה, לבנות עולם צודק והומאני יותר. למרות שהוא לא משתמש במושג הזה, הייתי אומר שחברי מדגים את המשמעות של להיות "קוסמופוליטי מושרש".

מה משמעות המושג הזה בשבילך, התלמידים שלך, הקולגות שלך, חברי המשפחה שלך והחברים שלך?

וזרעים של שלום ו-וויל, המנהל השותף של המחנה, מדברים כל בוקר ב"ליין אפ" (פגישת הקהילה). אתם יכולים לראות את זה באופן שבו ראשי המשלחת חולקים אחריות על החיים שלהם יחד ועל יצירת המפגשים שלהם. אתם יכולים לראות את זה באופן שבו אנו נערכים לאוכלי אוכל כשר וחלאל ועל מנת לכבד הינדואים, לא מגישים בשר בקר. כל טקס דתי – אשר מתוכנן על ידי חברי קהילת המחנה מאותה הדת – הוא תרגיל ביישום פלורליזם. בכל כך הרבה דרכים, זרעים של שלום הוא הזדמנות ליישום כבוד בין-תרבותי והבנה.

לנו אפשרויות אחרות. אם אנחנו מוקירים את העומק והמגוון של ההיסטוריות, המסורות התרבותיות וה"זהויות" שלנו, ואנחנו גם רוצים שכל אלו יחיו ויגיבו לצרכי ההווה, עלינו לטפח קוסמופוליטיות מושרשת יחד עם פתיחות יצירתית לפלורליזם ושינוי מתמיד.

בלבו של זרעים של שלום קיימת האמונה וההנחה שכבוד האדם קיים בכל המגוון שלנו. אתם יכולים לראות זאת בפרטים של החיים במחנה. אתם יכולים לראות את זה באופן שבו מדריכים ומנחים מתייחסים לחניכים. אתם יכולים לראות את זה באופן שבו לזלי מנהלת המחנה

בכמה מילים, אני מציע את האידיאל של "קוסמופוליטיות מושרשת"¹. זרעים של שלום מטפח שורשים בריאים ומייצר הזדמנויות לכל פרט לממש את הפוטנציאל שלו כאדם החי בעולם השזור במערכות יחסים ומאופיין בזרימה מדהימה. זו היא "העצמה".

יש אינספור דרכים לשאוף ל-"קוסמופוליטיות מושרשת". איני מציע תבנית או מתכון. זהו אידיאל, אשר אני מאמין מתגלם בזרעים של שלום.

אלו שמגיבים באלימות נגד מה שהם מזהים כאיומים של זמננו, עושים זאת בשם שורשים, דת, מסורת ובשם "אנחנו" כנגד "הם". הם מדברים בשם כתבי קודש, אבותיהם ונביאים וטוענים שהם חוזרים לדרך של עבר טהור וללא רבב. הם חיים את חייהם תחת הנטל של תרעומות היסטוריות. הם קוראים למלחמת קודש. הקולניים ביותר מגיעים לאחרונה מבין אלו המתיימרים לדבר בשם האיסלאם. אבל קולות כאלו קיימים גם בין הנוצרים, היהודים, ההינדואים ואחרים. אלו הקולות של אנשים מבולבלים אשר מרגישים מאוימים על ידי התהפוכות הקיצוניות שסובבות אותם, על ידי שינוי ועל ידי אי ודאות.²

אפילו אם אנו דוחים את האלימות, צרות האופקים והשנאה שלהם, חשוב להכיר בכך ששינויים קיצוניים אשר מתרחשים בעולם אכן מאיימים על דרכי חיים יקרות. רוב השפות המדוברות בעולם כיום יכחדו בקרוב. השוו כיצד סביכם חיו לאיך שאתם חיים כיום, נסו לדמיין כמה עוד ישתנה עד שהנכדים שלכם יגיעו לגיל שלכם כיום. כפי שסוציולוג דגול אמר ב-1960, "מה שמדהים הוא שבחצי המאה הקרובה כל התרבויות האנושיות יתבססו על יסודות טכנולוגיים בפעם הראשונה בהיסטוריה האנושית"³. בפעם הראשונה בהיסטוריה האנושית, לא משנה היכן אנחנו חיים, אנחנו רואים אלו את אלו כשכנים. לאנשים בכל יבשת ראויה למגורי אדם, יש לפחות באופן תאורטי גישה לאותם מוצרים תרבותיים ומותגים; הפרסומות מותאמות לצריכה המקומית – אבל רק במעט.

כוחות אי הסבולנות והריאקציה נושפים חזק ובאותו הזמן, תרבות גלובאלית המונית מכסה את כדור הארץ עם קניונים ומפציצה את התודעה שלנו עם רעש אינסופי. אני שמח לומר שאני מאמין שיש

לדורות שקדמו לו, ולסיפורים ספציפיים: הוא הינו מוכרח להיות ברמה מסוימת שמרני.

לילדים לא יכולה להיות אוטונומיה מלאה. הורים ובתי ספר דורשים סמכות בשל סיבה טובה. כמובן שיש המשכיות לאורך דורות ב"קהילות", "לאומים", "דתות", "קבוצות אתנ-יות". יש אמונות, ערכים, פרקטיקות, "זהויות" שאנשים, כולל ההורים ששולחים את ילדיהם לזרעים של שלום מחויבים לשמר.

ההורים הללו שולחים את ילדיהם מתוך אמונה – כפי שאני מאמין גם – שזרעים שלום הוא הזדמנות חינוכית ייחודית וכדאית. ועדיין הורים אלו, כמו רובנו אני מניח, רוצים שהעתידי יהיה טוב יותר מההווה. אנחנו רוצים שהדורות הבאים יגיבו ביצירתיות וביעילות – באנושיות ובאומץ – לזרימת העולם.

אם אנחנו מעודדים יצירתיות, חשיבה ביקורתית, מנהיגות וספקנות, האם אנחנו לא מחויבים לאתגר את הסטטוס קוו? מנקודת מבט זו, חינוך יכול להיות דבר רדיקאלי.

מהפרספקטיבה שלי, זה מעורר השראה לראות כיצד חניכים ומחנכים בזרעים של שלום מעמיקים בהיסטוריות שלהם, איך הם מגנים על ומטפחים את מי שהם, ובה בעת הם נוהגים באומץ כ"מחוללי שינוי".

במילים אחרות, ממה שאני ראיתי, זרעים של שלום הוא "קוסמופוליטיות מושרשת" בפעולה.

ביום הראשון של כל מחזור במחנה, המייסדת השותפה, בובי גוטשק מדברת על זרעים של שלום כהזדמנות לחוות את החיים כפי שהם "יכולים להיות".

קשה באותה מידה לדמיון מתי הסכסוכים הסוערים ישכבו או היכן תתפוצץ הפצצה הבאה. אבל אם לא נשמיד אלו את אלו, הסכסוכים האלה ישכבו.

אנחנו בדרך כלל לוקחים את העולם בו אנו חיים כמובן מאליו – את המשפחה שלנו ואת ההסדרים החברתיים שלנו, את האופן בו אנחנו מספקים את הצרכים הבסיסיים שלנו, מה שאנחנו אוכלים ומה אנחנו עושים בשביל "הכיף".

ועדיין מלכים מבוססים היטב על כס מלכותם נופלים. חברות מתפוררות או מתפתחות.

השאלה היא כיצד ובאילו דרכים. האימפריה הרומית והאיפריה המוסלמית נפלו, בעוד שדתות ההתגלות, התבונה, והאלפבית שהותירו אחריהן (בין שאר הדברים), עודנן איתנו.



יש להם הזדמנות לחקור את הנרטיבים של "הצד השני", ולכן הלימוד וההוראה של העבר הם בלבו של זרעים של שלום.

"להכיר אחרים" כותב ההוגה הדגול סם ויינבורג, "בין אם אלו חיים מעבר לפסי הרכבת או מעבר למילניום, הוא דבר הדורש אימון של הרגישויות שלנו. זה מה שההיסטוריה, כאשר היא נלמדת היטב, מאמנת אותנו לעשות."⁵

במהלך הקורס "עושים היסטוריה", עבדתי בצמוד לשני מורים להיסטוריה נהדרים, מועמין וחווה – אחד פלסטיני ואחת ישראלית.⁶

במשך שבועיים הם הקשיבו בכבוד ובצורה פעילה זה לזו; הם עברו תהליכים מכוננים, מהסוג שמינאקשי מתארת. הם הסכימו ש-"האחר" הוא בעל נרטיב תקף הראוי לכבוד אשר סובל מהתעלמות בקהילות שלהם. הם הסכימו שזה הכרחי ללמוד על "הצד השני".

בה בעת, הם הסכימו שיש גבולות למה שהם יכולים לעשות כשהם מלמדים היסטוריה "תחת איום". הם דיברו כמעט בצורה אחודה על האופן שבו הם לוקחים על עצמם את תפקידם כתומכי זהות, כיצד בלב מאבק וקונפליקט, הם לא יכולים לפנות מקום ליותר מדי שאלות. כן לשאלות – אבל לא יותר מדי עכשיו. אף על פי כן, כאשר הם דיברו על הגבולות הללו, הם דנו בדרכים להיות יעילים ככל האפשר בעידוד כבוד הדדי והבנה בין-תרבותית. לראות אותם בפעולה היה כמו לצפות בלולייין מתהלך על חבל גבוה.

מתח יפהפה קיים בלבו של זרעים של שלום. חינוך מקשר את הלומד

בינתיים, בזרעים של שלום כל קול שווה; כל אדם מקבל עידוד לקחת סיכונים אישיים, לצאת מ"אזור הנוחות" שלו. כל אדם מקבל עידוד לחשוב בכוחות עצמו או עצמה. אנחנו עושים משהו שהיה מעצבן את המורה למדעים של חבר שלי: אנחנו מעודדים שאלות. אנחנו מעריכים שוויון ואוטונומיה. מנחים נמצאים שם כדי להנחות – לשמור שהדיון ינוע בדרך מכובדת כשכל הקולות נכללים; הם לא עונים על שאלות עובדתיות. חניכים ומחנכים מעודדים להקשיב. "אלוהים נתן לנו שתי אזניים ופה אחד", אומר טים תמיד. "אם הוא היה רוצה את זה אחרת, הוא היה עושה את זה אחרת". זרעים של שלום מציע אפשרויות מתמשכות לחיפוש, הרהור, דיון והמשך שאילת שאלות.

החיים במחנה מתפתחים לאורך דורות שנמדדים במחזורים. תכניות אזוריות מגיבות לצרכים שעולים מן הקרקע. חניכים, מחנכים, חברי סגל תורמים לשלם הגדל, כמו הסיפור המפורסם על מרק אבן.

במובן מסוים זרעים של שלום הוא בית ספר ליישום דיאלוג, מעורבות אזרחית ומנהיגות.

בדיוק כפי שקיצוניות מוזנת על ידי תפיסות היסטוריות, קוסמופוליטיות לא יכולה להתקיים ללא מכלול הנחות וגישות ספציפיות להיסטוריה. היסטוריה כזו מתחילה ביכולת לראות פרספקטיבות אחרות.

השמש שלנו היא רק כוכב אחד מתוך אינספור כוכבים. כשילד גדל הוא מבין שגם לילדים אחרים יש אמהות. מחשבות כאלו מניעות את הפרט מעבר לפרספקטיבה האגוצנטרית. ככל שאדם מסוגל יותר "לצאת מעצמו", כך יותר פרספקטיבות מתגלות לעין. במורכבות זו קיים הפוטנציאל לפתוח את לבנו ומוחנו ל"אחר".

דרך זרעים של שלום, בני נוער ומחנכים "יוצאים מעצמם" ומהנרטיבים שהם קיבלו (הסיפורים שהם ירשו), מאזינים בצורה פעילה לאחרים, ומרחיבים את טווח האמפטיה וההבנה. הגעה להסכמה היא לא המטרה. בני הנוער והמבוגרים במחנה עובדים דרך הסיפורים השונים שלהם ("נרטיבים") ולומדים לחיות יחד, להיות אכפתיים זה כלפי זה, אפילו כאשר נותרות אי הסכמות מרובות.⁴

דרך זרעים של שלום, לאנשים יש הזדמנות ליישם "אימוץ-פרספקטיבות", כישור שמשלב דמיון, חשיבה ביקורתית ואמפטיה.

הדורות על כוכב הלכת הזה יעברו מן העולם בעוד שדורות חדשים לוקחים את מקומם לזמן קצר תחת השמש. העבר היה שונה – והעתיד יהיה, גם הוא, שונה.

כן, היסטוריה עוסקת במי שאנחנו עכשיו. היא גם עוסקת בטווח האפשרויות האנושיות. כפי שמה שהיה, איננו עוד – כך מה שיהיה לא יוותר אותו הדבר. אנשים בעתיד יחליטו מה שימושי – מה שווה לשמר, מה ההיסטוריה שלהם – בעוד הם נותנים לדברים אחרים לזרום הלאה. מה אנחנו רוצים להעביר להם הלאה?

קורס המחנכים של זרעים של שלום נקרא כך עם יותר ממשמעות אחת בראש. העתיד תלוי לפחות בחלקו באיך אלו מאיתנו שחיים כעת מתקשרים עם העבר ופועלים בהווה

כדי לעשות היסטוריה. **דניאל נח מוזס הוא מנהל תכנית המחנכים בזרעים של שלום ומתגורר בירושלים.**

¹ לראשונה נתקלתי במושג "קוסמופוליטיות מושרשת" אצל דיוויד בולינגר, "אמריקה פוסט-אתנית, מעבר לרב-תרבותיות" (Basic Books, 1995). את ההסבר הרחב והשימושי של המושג מצאתי בספרו של אנתוני אפיה, "האתיקה של הזהות" (Princeton University Press, 2005).

² לדיון מעמיק של הדינאמיקה הזו ואיך להגיב בשמירת המשימה של זרעים של שלום, ראו את בנימין ברבר "ג'יהד נגד מקוורלד: איך גלובאליזם ושבטיות מעצבים את את העולם" (Ballantie Books, 1995). תומס פרידמן ורבים אחרים עוסקים בנושא ומומלצים לקריאה.

³ דניאל בל, "קץ האידיאולוגיה" (Harvard

.(University press, 2000 [1960], p. 99)
⁴ לדיון על האינטראקציה בין ה"יציאה מעצמן" (decentering) וחינוך להיסטוריה, ראו את קרישנה קומאר, "גאוה ודעה קדומה: היסטוריות בית-ספר על המאבק לחירות בהודו ופקיסטן" (Viking/Penguin, 2001). ראו את עבודתו של האנתרופולוג צבי בקרמן. כמו כן, אני אסיר תודה לאלי גוטליב, אשר פגשתי אותו במכון מנדל למנהיגות בירושלים, ואשר אפשר לי לקרוא קטעים של הטיוטא למאמר שהוא עבד עליו באותה תקופה.

⁵ סם ויינבורג, "חשיבה היסטורית ועוד פעולות לא טבעיות: שרטוט העתיד של לימוד העבר" (Temple University Press, 2001.p. 24). זהו ספר מצוין על הלימוד וההוראה של העבר ומשאב חשוב ששימש לפיתוח הקורס "עושים היסטוריה".
⁶ השמות שונו.

מחנכים בפעולה

טיול/ריחלה: טיולים נרטיביים היסטוריים דו-לאומיים

מאת: דארה פראנק, אחמד חילו
יובב כליפון **מטיול/ריחלה**

טיול/ריחלה ("טיול" בעברית ובערבית) היא יוזמה דו-לאומית הלוקחת קבוצות מעורבות של פלסטינים וישראלים לספורים חינוכיים בני יומיים-שלושה, על מנת לחשוף אחד בפני השני את הנרטיב ההיסטורי והזהות התרבותית של האחר. מטרתנו היא ללמוד על האחר, מן האחר.

למה: בשל מחסומים פיזיים המפרידים בינינו, בנוסף למחסומים האידיאולוגיים, הפסיכולוגיים והחברתיים המרחיקים בינינו, ישראלים ופלסטינים נהנים ממעט מאוד אינטראקציה כיום. בשלב זה, התנכרנו כל כך זה לזה, שאנו לא מבינים את ההיסטוריה, את התרבות ואת המניעים אחד של השני וגם לא מטילים ספק שאנו עצמנו בוודאי לא מובנים כלל על ידי אחרים.

בורות (ולעיתים הכחשה) ביחס להיסטוריה ולנרטיבים מובילה לבלבול בעניין הזהויות הקולקטיביות שלנו, שבתורו מוביל לפרשנות שגויה של הטרמינולוגיה, ההצהרות, הפעולות והשאיפות של האחר. למושגים כמו "שלום", "חירות", "דמוקרטיה", "ציוני", "יהודי", "מוסלמי", "ישראלי", "פליט" ו"פלסטיני" משמעויות שונות לאנשים שונים, ולמרות

המדיניות של פוליטיקאים המבקשים להרחיב את מעגל הבוחרים שלהם, כפי שהוא משפיע על היכולת ליישם את אותה מדיניות בצורה כנה. אנחנו מעריכים שבאופן בלתי נמנע לזרעים שאנו זורעים היום יקח זמן לגדול. אנחנו מפרסמים מאמרים המתארים מה שאנו מגלים יחדיו דרך מודל ההתפתחות הייחודי אשר פיתחנו ואנו מחפשים תיקוף אקדמי כך שהממצאים יזכו ללגיטימציה ויתקבלו במיינסטרים.

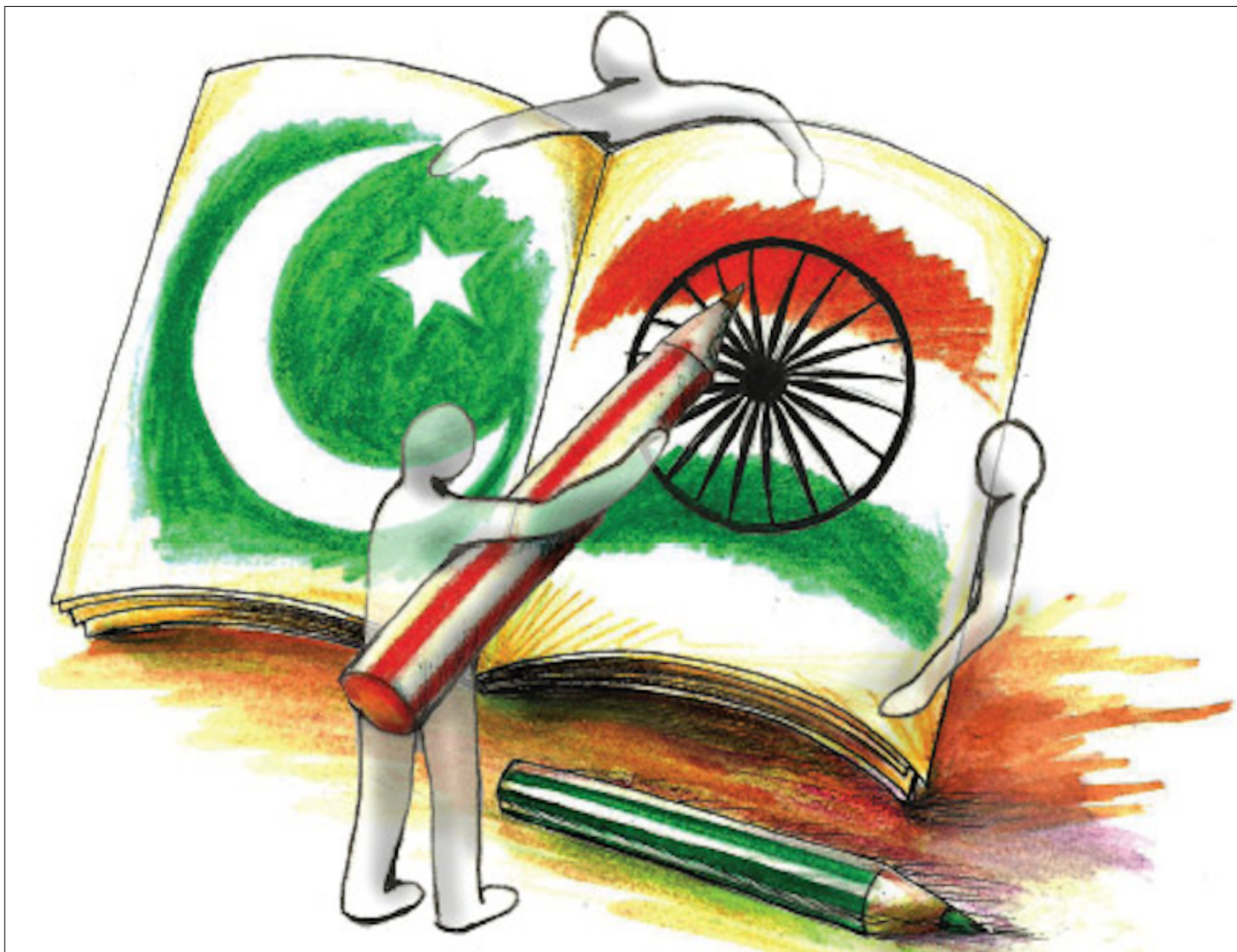
גישה: במהלך יומיים-שלושה, אנחנו לוקחים קבוצה של ישראלים ופלסטינים לחקור את הארץ ולבקר באתרים היסטוריים ומודרניים חשובים. בכל יום בסיוור אנחנו מבקרים באתר יהודי, מוסלמי וערבי בעל חשיבות בנוסף לאתרים אחרים. הסיוור שלנו כולל אירוח, הסעות פרטיות, הדרכה מקצועית, זמן ייעודי לדיוני קבוצות וזמן חופשי בשפע לחוויות פרטיות בין לבין. האתרים נבחרים על מנת לעורר דיונים אינטלקטואליים בנושא ההיסטוריה, הנרטיבים השונים שלה וזהות. הטיולים מתקיימים לסירוגין באזורים הנמצאים תחת שליטה ישראלית ופלסטינית ותמיד מקבלים אישור כהלכה. הטיולים שלנו נשמרים מאוזנים ולא-פוליטיים ככל האפשר על מנת למשוך את המגוון הרחב ביותר של משתתפים.

שאנחנו עושים בהם שימוש תדיר, אנחנו לא מודעים לכך שהם יכולים להיות בעלי משמעויות שונות. ההבדלים הסמויים הללו בהבנה שלנו את הקונפליקט ואת השחקנים שלו, ממשיכים לסבך מאמצים לשלום מלמעלה-למטה (כגון מו"מ להסכם), וגם יוזמות מלמטה-למעלה (ארגונים עממיים-שורשיים).

חזון: אנו מאמינים שישראלים ופלסטינים חייבים להבין אחד את השני ברובד עמוק יותר על מנת לעש-ות צעדים אקטיביים לסיום הסכסוך. על מנת להבין אחד את השני, עלינו לעשות צעד אחורה מן הפוליטיקה במטרה ללמוד את ההקשר שלה ואת הזהויות והנרטיביים התרבותיים וההיסטוריים של שני הצדדים. אנו מאמינים שלימוד העבר הוא הכרחי בכדי להבין את ההווה ולשנות את העתיד.

משימה: אנחנו עורכים טיולי-סמינר בני כמה ימים, המתחילים בהצגת שני הצדדים דרך ביקורים באתרים שונים וממשיכים בהנחיה של דיונים חופשיים וכנים על היסטוריה, תרבות וזהות. אנחנו מגלים שמפגשים כאלו מובילים לתובנות יסודיות (אך הכרחיות) על האחר, על האופן בו "הם" רואים "אותנו" וכן לגירוי הסקרנות ומחשבה מחודשת על אמונות.

יצירת התנאים לשינוי של הלך הרוח בקרב האוכלוסיה הכללית משפיע על



מחנכים בפעולה פרויקט ההיסטוריה הודו-פקיסטן

רק בחשיבה היסטורית. במקום לאמן תלמידים במעמקי החשיבה ההיסטורית, "פרויקט ההיסטוריה" מתמקד יותר בלהאיר את המגמתיות הטבועה בנרטיבים ההיסטוריים שמופיעים בספרי הלימוד. טכניקות הלימוד שלנו מצליחות למנף מושגים של חשיבה היסטורית. הן מעודדות תלמידים ללכת מעבר לייצוג העובדתי לכאורה ולחקור את זהות המחברים, את ההבדלים בטרמינולוגיה ואת הבחירה והמסגור של העובדות ההיסטוריות. למעשה, הטכניקות שלנו מאמנות תלמידים להבחין בין עובדות לדעות. בנוסף אנחנו מעמידים זה לצד זה נרטיבים מנוגדים כדי להדגיש שההיסטוריה אינה מערכת ארוזה מראש של פעולות - ששני הצדדים של הסיפור הם בעצם נרטיבים שהובנו על ידי אנשים ושהנרטיבים הללו עשויים להיות מעוצבים על ידי

לשנוא עוד לפני שהם לומדים להטיל ספק ולשנוא בלי ספקות. רוב התכניות המבקשות להתמודד עם הבעיה הזו מיועדות לגילאים בוגרים יותר, כגון צעירים או סטודנטים באוניברסיטה. אנו מאמינים שהבעיה מתחילה כאשר הילד מגיע לשנותיו המכוננות ונחשף לסביבה של שליליות בה חינוך היסטורי משחק תפקיד חשוב. אנו מאמינים שלילדים יש את הזכות להכיר מגוון של נרטיבים. בעידן של רעש דמגוגי ומסוכן, חובה עלינו ללמד את הדורות הבאים להטיל ספק ולעצב את דעותיהם בעצמם, ולהבין שלכל סיפור יש גם צד שני.

הגישה שלנו

המודל שלנו מורכב משני חלקים: יצירת תכנים והפצתם. "פרויקט ההיסטוריה" לא מתמקד

מאת: קאסים אסלם ואייז אחמד

הקטע הבא לקוח מאחד הספרים שלנו. הוא כולל ניגוד בין נרטיבים של הזרם המרכזי מספרי לימוד היסטוריה בהודו ופקיסטן על תפקידו של מהטמה גנדי בתנועות להגדרה עצמית ועצמאות במה שביום הוא הודו, פקיסטן ובנגלדש. מראי המקום יופיעו בספר המלא ובאתר האינטרנט של זרעים של שלום.

הבעיה

בכל העולם, ספרי הלימוד בהיסטוריה עסוקים בלקדם נושא זה או אחר. הדבר יכול להוביל בני נוער לאמץ סטריאוטיפים או מסגרות אידיאולוגיות מבלי להקדיש לכך מחשבה. זה יכול לעודד אותם

"לימוד היסטוריה הוא פילוסופיה באמצעות דוגמאות." תוקידס (395 ~ לפנה"ס - 460 ~ לפנה"ס) - "ההיסטוריה של מלחמות הפלפון"

הודו

גנדי ג'י נתפס לעיתים קרובות כמעין משיח, אשר סייע לאנשים להתגבר על האומללות והעוני שלהם. גנדי ג'י שווע ליצור אחדות מעמדית ולא קונפליקט מעמדי. אף על פי כן, איכרים דמיינו שהוא יסייע להם במאבקם נגד זמינדרים, ועובדי חקלאות האמינו שהוא יספק להם אדמות משלהם. לעיתים, אנשים מן השורה זקפו לטובת גנדי את הישגים שלהם. מהטמה גנדי שיחק תפקיד חשוב במאבקה של הודו לעצמאות. השיטות של התנגדות בלתי אלימה ושל אי-שיתוף הפעולה שלו, לצד תנועת ההמונים הצליחו לבסוף להשיג להודו עצמאות.

השנים המוקדמות

מוהנדס קרמצ'נד גנדי, הידוע בכינויו באפו או מהטמה גנדי, נולד ב-1869 בפרובנדאר אשר במחוז קאט'יאוד של גוג'ראט. אביו היה הדיוואן של מדינת ראג'קוט. ב-1888 הוא נסע לאנגליה ללמוד משפטים. כאשר סיים חזר להודו ועסק במקצועו בראג'קוט. הוא התמנה במהרה כנציג המשפטי של דאדא עבדוללה, סוחר גוג'ראטי ועזב לדרום אפריקה באפריל 1893. בדרום אפריקה נשאב בהדרגה גנדי למאבק נגד הגזענות. הוא היה ככל הנראה ההודי המשכיל הראשון שביקר בדרום אפריקה בזמנו. בזמן שהותו בדרום אפריקה, הוא היה המום מן ההשפלה והעלבון שחוו ההודים. אף על פי כן, הוא לא נאלץ לחכות זמן רב עד שחווה בעצמו את ההתנהגות המפלה הזו. תחילה היה לו עימות קל עם הרשויות, אליו הוא לא הגיב. אך מהומת אלוהים פרצה כאשר הוא סבל השפלה מוחלטת בנסיעת רכבת. בנסיעתו מדרבן לפרטוריה נוסע לבן התנגד לכך שגנדי ייסע בקרון המחלקה הראשונה. הוא הוצא בכוח מן

ועד כמה אנחנו דומים כעמים. לטווח הרחוק, הסקרנות הזו והשאירה להבין צדדים שונים של ההיסטוריות שלנו, הן בעלות פוטנציאל לספק לילדים האלה הבנה טובה יותר של נושאים מורכבים כמו היסטוריה, ובתקווה להפוך אותם לבעלי חשיבה ביקורתית לא רק ביחס להיסטוריה, אלא גם ביחס לאופן בו אנחנו מסננים את רעש האינפורמציה של העת המודרנית ומסיקים את המסקנות שלנו.

מי אנחנו

אנו קבוצה של מובילי שינוי צעירים מהודו ופקיסטן שהתחנכו באופן אישי בחינוך היסטורי קהלתני-שמרני ואולי אף מזיק. נתקלנו בפניה הרבות של ההיסטוריה בשלב מוקדם בחיינו כאשר פגשנו אלו את אלו במחנה של זרעים של שלום בגיל 14. החלטנו לעשות משהו משותף על מנת לחלוק חלק ממה שחווינו עם אלו שאין להם את ההזדמנות להיות סידס בעצמם. "פרויקט ההיסטוריה" הוא ישות עצמאית המובלת על ידי שני יזמים, אייזאחמד וקאסים אסלם מפקיסטן. קאסים הוביל בעבר מיזמים בתחום העסקי והחברתי. אייז הוא יועץ אשר ייעץ בעבר לארגון "חינוך קיימברידג'" ולבנק העולמי.

חזון עתידי

אנחנו שואפים לפרסם את ספרנו השני ולהגיע לתפוצה של שני מיליון קוראים ובכך להכפיל את התפוצה של הספר הראשון. בטווח הבינוני אנו מבקשים להתרחב לכדי שלושה זוגות של מדינות ולפרסם שלושה ספרים עם תפוצה כללית של עשרה מיליון קוראים. מה שמשאיר אותנו ערים בלילה היא האפשרות לבנות אתר אינטרנט שייתן במה לנרטיבים היסטוריים מספרי לימוד בהיסטוריה מרחבי העולם כולו. כך נוכל לשנות את האופן שבו דורות העתיד יתוודעו להיסטוריה.

ההטיות של המספר. לבסוף, התוכן שלנו נתמך על ידי ייצוגים ויזואליים של הטקסט. האיורים שלנו עוזרים לתפוס את תשומת לבו של הקורא על ידי הצחת הדמיון שלו. אסטרטגיית ההפצה שלנו מבוססת על שותפות עם בתי ספר ועמותות חינוכיות על מנת לספק להם את התכנים שלנו בנוסף למדריך מפורט לשימוש בתכנים אלו.

השפעה

בתכנית הלימודים הקיימת, ילדי בית הספר לומדים גרסאות ספציפיות של נרטיבים היסטוריים המסופרים לעיתים קרובות מנקודת המבט של קבוצה חברתית מסוימת. המערכת הקיימת לא מעודדת הטלת ספק במקורות ההיסטוריים ולא מדגישה את ההבדל בין עובדות לבין דעות בסיפור ההיסטורי. המודל החינוכי הרווח לא מתמקד בחקירה של ריבוי נקודות מבט של קבוצות אחרות המעורבות באירועים ההיסטוריים המתוארים. לעומת זאת, "פרויקט ההיסטוריה" חושף תלמידי בית ספר לצדדים שונים של אותו סיפור, דבר המאפשר לילדים ולבני הנוער הזדמנות להבין את קיומם של מגוון צדדים ובמקביל מעורר סקרנות על ה"אחר" בסיפור.

באפריל 2013 השקנו את ספרנו הראשון במומבאי. בזמן הצגת התכנית שלנו בבתי ספר, ילדים היו לעיתים קרובות מתחילים את השיחה בהעלאת הסטריאוטיפים והדעות הקדומות שלהם. יחד עם זאת, ככל שהתקדמנו בסדנא והדגשנו את ההיבטים השונים של הסיפורים והדעות הקדומות שלהם, התרחשו שני דברים: ראשית, עם תום הצגת התכנית הילדים הביעו סקרנות אמיתית על הצד ההודי או הצד הפקיסטני. כך למשל, הם ביקשו את הספר הראשון של "פרויקט ההיסטוריה" על מנת שיוכלו לקרוא את "הצד השני" של הסיפורים שלהם. שנית, הם שאלו לא רק על ההיסטוריה המשותפת, אלא על הודים או פקיסטנים כיום,



אילץ את הממשלה להקים ועדה שלבסוף הכריעה לטובת החקלאים. ההישג השני שלו היה במהלך שביתת המטחנה באחמדאבד אשר ארגן ב-1918, למען העלאת השכר של העובדים. תחת הנהגתו של גנדי ג'י, העובדים שבתו בצורה בלתי אלימה לחלוטין עד שתביעותיהם נענו. בעל המטחנה נאלץ להענות לדרישותיהם והסכים להעלאה של 35% בשכר העובדים. באותה שנה, גנדי אירגן סאטיאגרהא בתקופת היובש במחוז חדה אשר בגוג'ראט. מכיוון שהיבול כשל חקלאים דרשו החזר מס שנגבה מהם אך דרישותיהם נפלו על אזניים ערלות. לאחר הסאטיאגרהא הכספים הושבו להם.

במאמר ב"הודו הצעירה" גנדי ג'י כתב: "אי-אלימות היא החוק של המין שלנו, בדיוק כפי שאלימות היא החוק של הבהמה". הוא טען שהשפעה של אי-אלימות היא מרשימה יותר מכל מלחמה חמושה. גנדי התעקש שאפילו תקיפה אלימה יכולה להענות בסאטיאגרהא. תחת הנהגתו, התנועה הלאומית ההודית

בפרטוריה וייעץ להם להלחם בעוול בכנות ובאומץ. הוא ייסד את הקונגרס ההודי של נאטל והקים את העיתון "דעה הודית" על מנת לעורר הודים להתנגד לדיכוי. הוא ייסד גם את הארגון "התנגדות פסיבית" על מנת להשיק קמפיין כנגד החוקים המפלים שממשלת דרום אפריקה העבירה.

גנדי שב להודו

גנדי שב להודו ב-1915 כשהוא בן 46. הוא היה מעורר לחלוטין מן התנאים ששררו בארצו. על מנת ללמוד על המצב בהודו הוא נסע ברחבי המדינה כדי לבחון את מצבם של האנשים. ב-1916 גנדי ייסד את "סברמטי אשרם" באחמדאבד בו השוהים היו אמורים ללמוד וליישם אמת ואי-אלימות.

בתקופה המוקדמת אחרי חזרתו הוא נמנע מן הפוליטיקה והתמסר לסיוע לעניים ולנרדפים. ב-1917 הוא ארגן סאטיאגרהא בצ'מפראן אשר בביהר, כנגד הדיכוי של חקלאי ניל. הוא

הקרון יחד עם המטען שלו והושלך על הרציף בפטרמריצבורג, חשוף להשפלה וללילה הקר.

ההשפלה והעלבון שהוא חווה מידי הלבנים שכנעו את גנדי להלחם כנגד אי צדק. הוא הפך לוחם נחוש נגד אפליה גזעית. למרות שהוא נסע לדרום אפריקה לשנה בלבד, הוא נשאר שם 20 שנים נוספות ולחם לטובת המטרה של ההודים במקום.

סאטיאגרהא – ההתחלה

אחרי 1906 גנדי ניסח את פילוסופיית הפעולה שלו – סאטיאגרהא, הקרויה לעיתים התנגדות פסיבית. הפילוסופיה והרעיונות הפוליטיים של גנדי סבבו סביב הסאטיאגרהא – אשר משמעותה המילולית היא לאחוז באמת. המושג סאטיאגרהא הוא שילוב של שתי מילים בסנסקריט – סאטיא (אמת) ו-גרהא (להיטות, דבקות להחזיק). עבור גנדי, סאטיאגרהא היתה כוח מוסרי ורוחני – כוח של הנשמה. הוא קרא לפגישות של הודים

"ללימוד ההיסטוריה יש את הפוטנציאל, הממומש רק בחלקו, להאניש אותנו בדרכים שרק תכניות לימודים מעטות אחרות יכולות... כל דור חייב לשאול את עצמו מחדש למה חשוב ללמוד את העבר, ולהזכיר לעצמו מדוע ההיסטוריה יכולה לקרב בינינו ולא להרחיק אותנו אחד מהשני" – סם וינבורג, חשיבה היסטורית ועוד פעולות לא טבעיות (2001)

מלאה על מעשי האלימות. הוא ביקש מבית המשפט "לגזור עליו את העונש הכבד ביותר שניתן לגזור על (מה שעל פי החוק הוא) פשע מכוון ומה שנראה כחובה העליונה ביותר של כל אזרח". נגזרו עליו 6 שנות מאסר, מתוכן ריצה שתיים ושחרר בשל מצבו הבריאותי.

על ידי תמיכה בתנועת הח'ליפאת ושיתוף המוני מוסלמים בתנועה הלאומית, גנדי הצליח ליצור את האחדות ההינדו-מוסלמית, שהייתה כה יקרה ללב. גנדי הוביל את האומה להרמוניה ציבורית ולאחדות הינדו-מוסלמית. תנועת אי-שיתוף הפעולה חצתה קווים של דת וקאסטה ואיחדה את האומה כולה עם מטרה משותפת – סוואראג', שלטון עצמי.

גנדי נתן לתנועה כיוון ותכלית. התכנית של ארגון מוסדות לאומיים, הפופולריזציה של תלבושת הח'אדי המסורתית, ההחרמה של סחורות והמיסוד של אסיפות העם, פנטצ'יאט, ערערו בעקיפין את יציבותה של האימפריה הבריטית ובה בעת חיזקו את המבנה החברתי ההודי. העלייה של מהטמה גנדי כמנהיג לאומי הייתה זריקת אנרגיה לתנועה הלאומית. השיטות בהן דגל להשגת עצמאות היו כל כך פשוטות שכל אחד יכול להבין אותן. כן, השיטות האלה היו כה יעילות שלברייטים לא היה להן מענה. גנדי ג'י הפך במהרה לדמות המרכזית של התנועה לעצמאות.

התנועה לאי-ציות אזרחי

בפברואר 1922, מהטמה גנדי החליט לבטל את התנועה לאי-שיתוף פעולה. הוא חש שהתנועה הלכה והפכה אלימה במקומות רבים ושיש צורך באימון בקרב מיישמי הסאטיאגרהא לפני שיהיו מוכנים למאבקים המוניים. בקונגרס, מנהיגים אחדים החלו

שיתוף פעולה של הקונגרס והפכה לתנועה לאומית רחבה.

יחד עם תנועת הח'ליפאת, הקונגרס החליט גם הוא להתחיל בתנועה לאי שיתוף פעולה תחת הנהגתו של גנדי. גנדי ג'י העלה תכנית פעולה בשלבים. התנועה זכתה להצלחה גדולה. גנדי, טנגור, סובראמאניה אייאר, ג'מנאלל בג'ג' ומכובדים הודים אחרים ויתרו על תארי הכבוד שהוענקו להם על ידי הבריטים. גנדי עצמו ויתר על התואר "קייזר א-הינד".

הכנס השנתי של הקונגרס התקיים באחמדאבד כאשר התנועה הייתה בשיאה. הנשיא חאכים אג'מל חאן, הדגיש את החלטת הקונגרס להמשיך בתנועה עד שהדרישות שלהם תעננה ועד אשר יושג "סוואראג'", דהיינו שלטון עצמי. בראשון בפברואר 1922, גנדי הודיע כי הוא יתחיל תנועה המונית של אי ציות אזרחי מן העיר ברדולי, לרבות אי תשלום מיסים, אם דרישות הקונגרס לא ייענו תוך 7 ימים.

אך התנועה לאי-שיתוף פעולה הגיעה לסופה, לפני שגנדי הצליח להקים את התנועה לאי ציות אזרחי וזאת בשל מקרה מצער. ב-5 בפברואר 1922, נפתחה אש על ידי המשטרה כנגד מצעד של 3000 איכרים, בצ'אורי צ'אורה, כפר במחוז גורחפור אשר באוטר פראדש.

גנדי, שהיה מאמין אדוק באי-אלימות, נותר המום מאירועים אלו והחליט לבטל את התנועה באופן מידי. הוא חש שאנשים אינם מוכנים עדיין למאבק בלתי-אלים ואלא אם כן האלימות תדוכא, היא עלולה להתפשט לאזורים אחרים בהם היא תרוסק בקלות על ידי הכוחות הבריטים ותפגע במטרה של התנועה לאי-אלימות ואי-שיתוף פעולה.

ב-10 במרץ 1922, גנדי נעצר באשמת הפצת אי-נאמנות כנגד הממשלה. הוא הודה באשמה ולקח אחריות

קיבלה כיוון חדש ואימצה שיטות וטכניקות חדשות. כאשר יושמו בנוף ההודי, השיטות כללו אי שיתוף פעולה ואי-אלימות כנגד המשטר הבריטי הדכאני. אלו כללו הפרת חוקים, הפגנות שקטות, חרם על מוצרים ומוסדות בינלאומיים, משמרות מחאה בחנויות, מכירת סחורות זרות ואי תשלום מיסים. בקצרה, המטרה הייתה להביא להשבתת הממשלה דרך הסירוב לעבוד איתה.

כך גנדי הוכיח את צדקתו שהתנגדות בלתי אלימה יכולה לשמש כנשק נגד הרשויות. במהלך התנועות הללו, גנדי התקרב להמונים ההודים ואימן אותם להתנגד לדיכוי מבלי להשתמש באלימות.

תנועת הח'ליפאת והתנועה לאי-שיתוף פעולה

כאשר טורקיה הובסה במהלך מלחמה"ע ה-I, האימפריה העותמאנית פורקה ושטחיה חולקו בין בריטניה לצרפת. המוסלמים בהודו סלדו מכך וייסדו את תנועת הח'ליפאת אשר הונהגה על ידי האחים עלי – מאולנה מוחמד עלי ומאולנה שאוקט עלי. גנדי ג'י והקונגרס ההודי תמכו בתנועת הח'ליפאת. האחדות ההינדו-מוסלמית אשר הושגה דרך הסכם לוקנוו של 1916 התבססה בזכות תמיכת הקונגרס בתנועת הח'ליפאת. ב-24 בנובמבר 1919, התקיימה ועידת הח'ליפאת הכלל-הודית ועד ה-31 באוגוסט 1920, תחת הנהגתו של גנדי, תנועה כלל-הודית נוסדה. אנשים התפטרו ממשרות ממשלתיות וציבוריות, סטודנטים החרימו בתי ספר ומכללות, משמרות מחאה הוצבו מחוץ לחנויות שמכרו סחורה זרה, והוצאו לפועל מחאות והפגנות מסוג הרתאל. עד סוף 1920 תנועת הח'ליפאת התמזגה עם התנועה לאי-

"יש להביט בזיכרונות באופן היסטורי; דהיינו, יש צורך בהיסטוריוזציה של זיכרונות, כלומר שהמשמעויות הניתנות לעבר משתנות עם הזמן והן חלק מתסריטים חברתיים ופוליטיים מורכבים וגדולים יותר" – אליזבת' ילין, דיכוי מדינתי ועבודת הזיכרון (2003)

לעצור את מנהיגי הקונגרס אחד אחרי השני. הדבר הוביל לעימותים אלימים במקומות רבים. כשמהטמה גנדי נעצר, עובדי תעשייה בשולאפור התקיפו תחנות משטרה, בניני עירייה, בתי משפט ותחנות רכבת – כל המבנים שסימלו את השליטה הבריטית. הממשלה המפוחדת הגיבה במדיניות של דיכוי ברוטאלי. סאטיאגרהאים שלווים הותקפו, נשים וילדים הוכו וכ-100,000 איש נעצרו. במצב זה, מהטמה גנדי החליט שוב לבטל את התנועה וחתם על הסכם עם אירוויין ב-5 במרץ 1931. מהטמה גנדי נעצר ב-4 במאי 1930, כאשר מנהיגים אחרים היו כבר עצורים. למרות שהוא השיק מחדש את התנועה לאי ציות אזרחי, עד 1934 היא איבדה את רוב המומנטום שלה.

שיחות השולחן העגול

ועידת השולחן העגול הראשונה אשר התקיימה בלונדון מה-16 בנובמבר 1930 עד ה-19 בינואר 1931, הוחרמה על ידי הקונגרס. הבריטים סרבו לתת להודו מעמד של שטח דומיניון. יתר על כן, וועידה ללא ההשתתפות הקונגרס נראתה כמופע ריק. על כן הוחלט לקרוא לסבב שיחות שני. כצעד בונה אמון ראשון בין הקונגרס לממשלה, גנדי וחברי הקונגרס שוחררו מהכלא ב-26 בינואר 1931. גנדי נבחר כנציג הבלעדי של הקונגרס לסבב השני של ועידת השולחן העגול אשר התקיימה בלונדון. הוא הסכים להשתתף (7 בספטמבר עד ה-1 בדצמבר 1931) והממשלה בתמורה החליטה לשחרר את כל האסירים הפוליטיים, מלבד אלו שהוואשמו בפעילות מהפכנית. הוועידה השקיעה את רוב זמנה לשאלה הקהילתית ולייצוג המיעוטים – מוסלמים, סיקים, הודים נוצרים ויהודים – אנגלים – בחקיקה, הן המרכז והן בפרובינציה ההודית. גנדי נבעת מכך שרוב המנהיגים דאגו רק

את הדרישות לרחבות, כך שכל המעמדות בחברה ההודית יוכלו להזדהות איתן וכולם יוכלו להתאחד תחת קמפיין מאוחד. הדרישה המלהיבה ביותר הייתה להפסיק את המיסוי על המלח. המלח נצרך על ידי עשירים ועניים כאחד, והוא היה אחד המצרכים הבסיסיים ביותר. מהטמה גנדי הכריז כי המס על המלח והמונופול הממשלתי על הייצור שלו חשפו את הפנים הדכאניות ביותר של השליטה הבריטית.

המכתב של מהטמה גנדי היה מעין אולטימטום. המכתב הצהיר כי אם הדרישות לא ייענו עד ה-11 במרץ, הקונגרס ייצא בקמפיין של אי-ציות אזרחי. אירוויין מצדו סרב לשאת ולתת.

הממשלה הבריטית השיתה מונופול על ייצור המלח, מצרך הכרחי לכל משק בית. היהודים נדרשו לשלם מס על המלח ונאסר עליהם לייצר אותו בעצמם. גנדי ג'י פתח בצעדת דאנדי ההיסטורית והמפורסמת. הוא התחיל את הצעדה ב-"סברמטי אשרם" עם 78 אנשים אחריו, ולאחר 385 קילומטרים הלכו אחריו כבר אלפים. כאשר הגיע לדאנדי הוא הרים חופן מלח מחוף הים. הפעולה הסימבולית הזו זכתה לחיקויים בכל הארץ ואנשים החלו לייצר ולמכור מלח בגלוי.

התנועה לאי-ציות אזרחי התפשטה בכל רחבי המדינה. מחאות ההרתאל השביתו את החיים. אנשים חריוו בתי ספר, מכללות ומשרדים. תוצרת זרה נשרפה במדורות ענק. אנשים חדלו לשלם מסים ועמדו בפני האלות והכדורים של המשטרה באומץ עילאי. איש לא הכה חזרה והתנועה נותרה בלתי אלימה לחלוטין. כשדיווחים ותמונות של המחאה יוצאת הדופן הזו החלו להופיע בעיתונים מסביב לעולם התמיכה בשחרור הודו החלה גם היא לגדול.

כשהם מביטים בדאגה על המתרחש, הממשלה הקולוניאלית החלה

להתעייף מהמאבק ההמוני ורצו להשתתף בבחירות למועצות המחוזיות אשר הקבעו על ידי ממשלת הודו ב-1919. ס.ר. דאס ומוטילאל נהרו הקימו את מפלגת הסוואראג' בתוך הקונגרס על מנת לטעון לטובת החזרה לפוליטיקת המועצות. במצב של של פולמוס פנימי ופלגנות, שני גורמים עיצבו את הפוליטיקה ההודית בסוף שנות ה-20. הגורם הראשון היה ההשפעה של המשבר הכלכלי העולמי. מחירי היבולים נפגעו החל מ-1926 וקרוסו אחרי 1930 כשהם מכניסים את הודו הכפרית לאי שקט. מנגד, הממשלה השמרנית החדשה בבריטניה הקימה ועדה סטטוטורית בראשות של סר ג'ון סיימון על מנת לבדוק את המערכת החוקתית בהודו ולהציע שינויים. כשועדת סיימון הגיעה להודו היא התקבלה בקריאה "חזור סיימון". הליגה המוסלמית והקונגרס פעלו בשיתוף פעולה ובתגובה, הממשלה הבריטית הודיעה על הצעה מעורפלת למצב חוקי של שטח דומיניון בריטי להודו בזמן בלתי הוגדר ועל הקמת שולחן עגול על מנת לדון בחוקה עתידית. בדצמבר 1929, הקונגרס של לאהור הפך רשמית את התביעה של "פורנה סוואראג'", או עצמאות מלאה להודו והצהיר על ה-26 בדצמבר 1930 כיום עצמאותה. אך החגיגות משכו מעט תשומת לב. לכן, מהטמה גנדי היה צריך למצוא דרך לקשור את הרעיון האבסטרקטי של חירות לנושאים יותר קונקרטיים של חיי היומיום.

צעדת המלח לדאנדי

מהטמה גנדי ראה במלח סמל חשוב שיכול היה לאחד את האומה. ב-31 בינואר 1930, הוא שלח מכתב למושל אירוויין ובו 11 דרישות. חלק מהדרישות היו לטובת הכלל, ואילו אחרות היו דרישות ספציפיות של מעמדות שונים, החל בתעשיינים וכלה באיכרים. הרעיון היה להפוך



במגאר', הקונגרס דרש בשנית עצמאות מלאה להודו. בינתיים, התקיימו הפגנות בכל המדינה. גנדי ג'י קרא לסאטיאגרהא אישית. הוא ביקש מהסאטיאגרהאים לנאום בציבור ולהסביר את דרישות הקונגרס ואת ההתנגדות למעורבות הודו במלחמה. הממשלה הייתה זקוקה לתמיכת ההודים במהלך המלחמה. הם החליטו לקיים שיחות עם המנהיגים. ב-1942, השר הבריטי סר סטפורד קריפס, נשלח להודו עם ההצעה להעניק להודו מעמד של דומיניון לאחר המלחמה. לפי הצעה זו כל המחוזות והנסיכויות יוכלו להצטרף לאיחוד ההודי או להישאר מחוצה לו, תוך הגעה להסכמים נפרדים עם הממשלה הבריטית. הקונגרס דחה את ההצעה של משלחת קריפס. הקונגרס חש כי מדובר היה ב"מעט מדי, מאוחר מדי". גנדי ג'י תאר את ההצעה כ"צ'ק דחוי של בנק על סף קריסה". המאבק לחירות התחדש.

הכישלון של הצעת קריפס הוביל לתסכול ומרמור בקרב ההודים. ההצעה הרחיבה את הפערים בין

את רוב זמנה לשאלה הקהילתית ולייצוג המיעוטים - מוסלמים, סיקים, הודים נוצרים והודים - אנגלים - בחקיקה, הן המרכז והן בפרובינציה ההודית. גנדי נבעת מכך שרוב המנהיגים דאגו רק לחקיקה עבור הקהילות של עצמם. שאלת העצמאות או הקמת ממשלה אחראית נדחקה לשוליי הבמה. גנדי חזר בידיים ריקות להודו.

לקראת עצמאות

מלחה"ע ה-II פרצה בספטמבר 1939 ובריטניה הכריזה על הודו כבעלת בריתה מבלי שהתייעצה עם הקונגרס או עם חברי בית המחוקקים. הקונגרס ביטא את דעתו בצורה נחרצת בנידון. הוא התנגד לשימוש במשאבים הודים במלחמה. הממשלה התעלמה מדרישות הקונגרס. בנובמבר 1939 משרדי הקונגרס בכל המחוזות התפטרו.

החלטת "צאו מהודו"

במרץ 1940 במהלך הכינוס שלו

לחקיקה עבור הקהילות של עצמם. שאלת העצמאות או הקמת ממשלה אחראית נדחקה לשוליי הבמה. גנדי חזר בידיים ריקות להודו.

ההחלטה הקהילתית וברית פונה

ועידת השולחן העגול הראשונה אשר התקיימה בלונדון מה-16 בנובמבר 1930 עד ה-19 בינואר 1931, הוחרמה על ידי הקונגרס. הבריטים סרבו לתת להודו מעמד של שטח דומיניון. יתר על כן, וועידה ללא ההשתתפות הקונגרס נראתה כמופע ריק. על כן הוחלט לקרוא לסבב שיחות שני. כצעד בונה אמון ראשון בין הקונגרס לממשלה, גנדי וחברי הקונגרס שוחררו מהכלא ב-26 בינואר 1931. גנדי נבחר כנציג הבלעדי של הקונגרס לסבב השני של ועידת השולחן העגול אשר התקיימה בלונדון. הוא הסכים להשתתף (7 בספטמבר עד ה-1 בדצמבר 1931) והממשלה בתמורה החליטה לשחרר את כל האסירים הפוליטיים, מלבד אלו שהואשמו בפעילות מהפכנית. הוועידה השקיעה

פקיסטן

דתו, את רוחו ולהניח את היסודות להפלת האימפריה... מוהנדס קרמצ'נד גנדי, הכתבים המהותיים של מהטמה גנדי, (OUP 1990).

תנועת הח'ליפאת והתנועה לאי-שיתוף פעולה

תנועת הח'ליפאת הייתה התנועה החזקה ביותר שיוסדה על ידי האחים עלי ושזכתה לתמיכה של כל המוסלמים במדינה. התנועה קמה כתוצאה מהפרת הבטחה בריטית שניתנה לפני המלחמה וההדחה של הח'ליף מאיסטנבול.

עבור גנדי זו הייתה הזדמנות לאחד הינדואים ומוסלמים בקמפיין הבלתי-אלימים שלו כנגד הבריטים. בועידה השניה של אמריסטאר בדצמבר 1919, הן הקונגרס והן הליגה המוסלמית הסכימו לעבוד יחד בתנועת הח'ליפאת. הינדואים תחת הנהגתו של מהטמה גנדי באו לקדמת הבמה לתמוך בתנועה בצורה מלאה.

כפוליטיקאי ממולח, גנדי תכנן להשתמש בסערת הח'ליפאת על מנת ללחוץ על הממשלה להגיע להסכם לעצמאות הודית מן השלטון הבריטי. גנדי לא ייחס חשיבות לשאלה האם המוסלמים יצליחו או לא בסוגיית הח'ליפאת, אלא רק למטרה שהתנועה יכלה לשרת. על כן הוא הביע תמיכה מלאה בכל הארץ בדרישות המוסלמים, והגה תכנית לאי-שיתוף פעולה על מנת להשיג מטרה כפולה: עצמאות להודו והחזרה של הח'ליפאת.

מלחה"ע ה-1 נטתה לטובת הבריטים ובני בריתם. משהבחין בנסיבות, הקונגרס ניסה לחבור לליגה מוסלמית על מנת להגביר את הלחץ. גנדי הזמין את קוואיד-א-עזאם על מנת להצטרף למאבק הקולקטיבי אך הוא היה אינטלגנטי ובעל יכולת לראות את הנוולד ולא ליפול למלכודת. גנדי היה למעשה פוליטיקאי הינדו קיצוני, בעל גישה פרו-הינדואית מובהקת לפוליטיקה. קוואיד-א-עזאם התפטר מן הקונגרס ב-1920 בגלל התנועה לאי-שיתוף פעולה של גנדי.

גנדי הבטיח לאנשים שאם הם יוציאו לפועל את התכנית אי-שיתוף הפעולה שלו בצורה מאוחדת, ממושמת ובלתי-אלימה הם יצליחו להשיג סוואראג' - שלטון עצמי, תוך שנה. האישיות של גנדי דיברה אל הרגשות ההודיים אשר התאחדו תחת הנהגתו. הקונגרס, בישיבה מיוחדת, אימץ

מהטמה גנדי איחד הודים רבים תחת תנועה רבת עוצמה. הם ידעו שהוא איש שבסופו של דבר יביס את הבריטים. הוא היה דמות ידועה בעולם שעסק בתנאים של מדינתו בתקווה לשפר אותם. הנחרצות של גנדי הכעיסה את הרשויות אבל זיכתה אותו באוהדים בכל העולם, כולל בבריטניה.

פילוסופיית הסאטיאגרהא

מהטמה גנדי פיתח דרך חדשה למחאה נגד הניצול הכלכלי של השלטון הבריטי. הוא קרא לה סאטיאגרהא, מילה הינדית שמשמעותה "כוח-אמת". זו הייתה סוג של התנגדות בלתי-אלימה, שלדידו של גנדי הייתה בעלת עוצמה רוחנית או דתית. הוא האמין בהקרבה עצמית דרכה האדם יכול לגבור על המתנגדים לו. גנדי הגה את צורת המחאה הזו ב-1920 כאשר המוסלמים חשו כעס רב על סוגיית הח'ליף.

סאטיאגרהא באה לידי ביטוי במחאות שבת (Sit-downs), שביתות, עצומות, מצעדים וחרמות. שיטת המחאה הבלתי-אלימה הזו הפכה את גנדי למפורסם. הוא נודע בעולם במהירות בשל הנחרצות שלו להשיג שלטון עצמי דרך מחאה בלתי-אלימה.

שלא כמו רוב האוכלוסיה בהודו בזמנו, מר ג'ינה לא היה שותף להתלהבות משיטותיו של גנדי. הוא היה בטוח שעל המאמצים שלו נגזר להיכשל. למרות ההתעקשות של גנדי על אי-אלימות, אי הסדר שהוא יצר היה עתיד להסתיים באלימות. ככל שהרוחות התלהטו, למרבה הצער, היו המוסלמים אלו ששילמו את מחיר האלימות.

"אי-אלימות הוא החוק של המין שלנו, בדיוק כפי שאלימות הוא החוק של הבהמה. הרוח ישנה בבהמה וזו לא יודעת דבר מלבד כוח פיזי. כבוד האדם זקוק לציות לחוק נעלה יותר - לכוחה של הרוח... משמעות הדבר היא לא הכנעה שפלה לאלה העושים עוול, אך זה אומר לשים את הרוח שלנו בשלמותה כנגד הרצון של הרודן. ביישום של חוק זה של הווייתנו, אפשרי הדבר לאדם בודד להתנגד לכל הכוח של אימפריה בלתי צודקת ולהציל את כבודו, את

ההודים לממשלה הבריטית במקום לגשר עליהם. גנדי הרגיש כי הגיעה העת לצאת למאבק האחרון לחירות.

עצמאות וחלוקה

ב-15 באוגוסט, אזורי הדומיניון של הודו ופקיסטן באו לעולם. בעוד דגל שלושת הצבעים ההודי התנוסס לגובה במבצר האדום ההיסטורי, פרק חדש בהיסטוריה ההודית החל. היה זה פרק של תקווה ושאיות חדשות ותוצאה של מאבק מהולל. למרות הצער שבחלוקה, ההודים חגגו עידן חדש.

כך, ב-15 באוגוסט 1947, שתי אומות עצמאיות נולדו להן. מכל האנשים, גנדי ג'י, איש שניסה כל העת לשמר את אחדותה של הודו היה מרוסק ושבור-לב. הטבח הבין-קהילתי שפרץ אף לאחר החלוקה הפך את המצב לבתי נסבל.

שמחת העצמאות קולקלה על ידי האלימות הקהילתית בפונג'ב ועוד אזורים במדינה, והצער של אלפי הפליטים שחצו מפקיסטן להודו, כמו של המוסלמים שעזבו את הודו לפקיסטן. ביום הכרזת העצמאות, גנדי היה בכלכתה ובילה את היום בתפילות ובניחוח אבלים. על הצער של החלוקה נוסף מעשה של פחדנות. ב-30 בינואר 1948, גנדי נורה למוות על ידי הינדו פנאטי בשם נט'ורם גודסה. איש שעמד על השלום, על ההרמוניה הבין-קהילתית היה בעצמו קורבן לכוחות הקהילתיים. הוא הפך לקדוש מעונה של הסובלנות, השוויון והשלום.

מסקנות

גנדי הציג אמונה אדירה בכוח ההמונים. תחת הנהגתו התנועה הלאומית ההודית הפכה לתנועת המון. הוא אירגן את התנועה לאי-שיתוף פעולה ב-1920, את התנועה לאי-ציות אזרחי ב-1930 ואת תנועת "צאו מהודו" ב-1942 והביא מיליוני הודים ללב המאבק הלאומי. זה לא היה עניין של מה בכך לעורר השראה של המונים עניים ואנאלפבתיים בעזרת האידיאלים של סאטיאגרהא ואי-אלימות. הוא היה איש של מעשה ושל נאה דורש, נאה מקיים. ההשפעה של המחשבה והרעיונות של גנדי הייתה כה גדולה על התנועה הלאומית ההודית שהתקופה שבין 1920 ל-1948 ידועה בכינוי "התקופה הגנדיאנית".

”... הגורם החשוב ביותר באימון של הרגלים מחשבתיים טובים כולל רכישת הגישה של השעיית המסקנה ושליטה על מגוון השיטות לחיפוש אחר חומרים חדשים על מנת לאשש או להפריך את ההצעה הראשונה שעולה לראש. שימור מצב של ספקנות וניהול חקירה שיטתית וממושכת – אלו הם היסודות של החשיבה.” - ג'ון דיואי, כיצד אנו חושבים (1910)

המפלגות הפוליטיות. הקונגרס בחר להחרים את הועידה הראשונה אשר התקיימה בלונדון מה-12 בנובמבר 1930 עד ה-19 בינואר 1931. ללא הקונגרס אשר ייצג את רוב היהודים, הועידה לא יכלה לעשות התקדמות. ראש ממשלת בריטניה הצהיר שהממשלה קיבלה את ההצעה לממשלות בעלות אחריות מלאה במחוזות השונים ומערכת פדרלית במרכז המדינה.

הקונגרס נטר טינה על החלטתו שלו להחרים את הסבב הראשון של הועידה. התנועה לאי-ציות אזרחי נכשלה וחשפה את העמדה הפגיעה של הקונגרס. לורד אירוויין שלח הזמנה לגנדי להגיע לשיחות. גנדי הסכים לבטל את התנועה לאי-ציות אזרחי ללא תנאים מוקדמים. השיחות בין גנדי לאירוויין נמשכו מה-17 פברואר 1931 עד ה-19 בפברואר 1931 וההסכם נחתם ב-5 במרץ 1931. לאחר הסכם גנדי-אירוויין, הקונגרס הסכים להשתתף בסבב השני של ועידת השולחן העגול. גנדי נכח כנציג הבלעדי של הקונגרס. שתי ועדות, מבנה פדרלי ומיעוטים, הוקמו כדי להוציא לפועל את העבודה של הועידה. גנדי היה חבר בשתי הועדות. אף על פי כן, הנושא הרגיש ביותר שעמד בפני הועידה היו היחסים בין הינדואים למוסלמים. מלכתחילה גנדי אימץ גישה עקשנית וילדותית בכל הנושאים. כשנושא המיעוטים הוצג בוועידה, גנדי סרב לקבל כל זכות מיוחדת למיעוטים ודרש שהועדה לענייני מיעוטים תפורק. הוא סרב להכיר בבעיית המיעוטים בתת היבשת וכינה אותן בעיות ”קיהלתניות”. הוא עמד לצד הדוח של נהרו שהיה כמובן, מוטה לחלוטין כנגד האינטרסים המוסלמים.

הקונגרס השיק בשנית את קמפיין אי-שיתוף הפעולה ומינה את גנדי כאחראי על הקמפיין אשר החל ב-12 במרץ עם צעדת המלח המפורסמת מן האשרם שלו שליד אחמדאבד לדאנדי שעל חוף הים. הצעדה שארכה 24 ימים הייתה תהלוכת ניצחון וזכתה לסיקור תקשורתי נרחב. גנדי ונרו היו בין מנהיגי הקונגרס הרבים שנעצרו.

ועדת סיימון

ועדת סיימון הייתה ניסיון של הבריטים להשיג חוקה מעשית ושתהיה מקובלת על כל הצדדים המעורבים. סר ג'ון סיימון התבקש לבקר בהודו ולהיפגש עם מנהיגים חשובים על מנת ליצור חוקה מחייבת שתתאם לרפורמת מורלי מינטו של 1909 אשר הורתה על חוקה חדשה להודו כל 10 שנים. הועידה הוחרמה על ידי גנדי ומנהיגים אחרים, כולל הליגה המוסלמית בטוענה שלא הייתה לה שום נציגות הודית בפאנל השלט של פוליטיקאים ומחוקקים בריטים. הדוח פורסם ב-1930 תוך ביקורת קשה ונדחה מיד עם פרסומו. הבריטים הלכו והתייאשו ולהודים ניתן האתגר להרכיב בעצמם את החוקה שלהם. ראשון היה הדוח של נהרו, אשר זכה לגינוי מידי קוואיד-א-עזאם מיד עם פרסומו. 14 הנקודות של ג'ינה לא נכללו בדוח של נהרו. אותן 14 נקודות נדחו על ידי ההינדואים והודו הייתה שוב במבוי סתום בעוד שהבריטים הלכו ונעשו חסרי סבלנות למצוא פתרון.

ועידות השולחן העגול

ההמשלה הבריטית הייתה נואשת לקיים ועידת שולחן עגול עם כל

את תכנית אי-שיתוף הפעולה של גנדי ובהמשך אישר אותה במפגש נאגפור בדצמבר 1920. אף על פי כן, קוואיד-א-עזאם לא תמך בתכניתו של גנדי לאי-שיתוף פעולה. לדעתו, התכנית הזמינה אלימות והייתה עתידה להוביל לבלבול הרסני. הקמפיין של גנדי עורר התלהבות רבה. הוא שרף בגדים זרים וקרא להודים ללבוש בגדים פשוטים. אף על פי כן, כשהציבור וההפגנות יצאו משליטה, אווירת שיתוף הפעולה בין מוסלמים להינדואים לא יכלה להימשך. תנועת אי-שיתוף הפעולה, כפי שקוואיד-א-עזאם חזה, הובילה לאלימות ואיבדה מומנטום.

סוף הח'ליפאת והתנועה לאי-שיתוף פעולה

בפברואר 1922 בכפר צ'אורי צ'אורה אשר במחוז המאוחד, מהומות פרצו בין שוטרים למפיגנים בתהלוכה. ההמון המשולהב העלה באש תחנת משטרה ובה 22 שוטרים אשר נשרפו חיים. גנדי והאחים עלי היו בכלא באותו הזמן.

גנדי היה כה נסער ממעשה האלימות הזו שהוא ביטל מיידית ובאופן חד צדדי את התנועה לאי-שיתוף פעולה ובכך פגע רבות בתנועת הח'ליפאת כולה. ההיפוך הפתאומי יצר מבוכה בקרב המוסלמים המאוכזבים ומנהיגיהם. החלטתו הכעיסה מנהיגי קונגרס רבים. המוסלמים גם האשימו את גנדי בניסגה כאשר העם ההודי לקח על עצמו את המטרה שלו בהתלהבות.

ככלל, אנשים חשו שאילו התנועה לאי-שיתוף פעולה הייתה נמשכת, על אף האירועים בצ'אורי צ'אורה, הממשלה הבריטית הייתה נאלצת לעשות ויתורים נרחבים.

מנת להתמודד עם דרישות המלחמה. הממשלה הבריטית מינתה משלחת בראשותו של סר סטפורד קריפס, חבר בקבינט המלחמה האנגלי.

גנדי ומפלגתו הפוליטית, הקונגרס הלאומי הכלל-הודי, דחו את ההצעות. הם דחו את הסמכות שניתנה למחוזות שונים לדחות את החוקה. הקונגרס סרב לקבל כל הצעה ברורה או מעורפלת על חלוקת הודו.

גנדי התייחס להצעה כ"צ'ק דחוי של בנק על סף קריסה". גנדי החל אז להפעיל לחצים לנסיגה מוחלטת של הבריטים מהודו והעברת הכוח לקונגרס ללא שום הסכם מוקדם עם מפלגה זו או אחרת. לאחר דיונים רבים, קוואיד-א-עזאם, יחד עם הליגה המוסלמית הכלל-הודית, סרב לקבל את ההצעות של קריפס בטענה שהדרישה לפקיסטן לא התקבלה מיידית ובבירור. זמן לא רב לאחר מכן התנועה "צאו מהודו" החלה על ידי הקונגרס.

ס. ר. פורמולה

הממשלה הבריטית ריסקה את תנועת "צאו מהודו" של גנדי בכוח, אסרה את גנדי וכך התנועה גוועה. גנדי ניסה אז להחליש את הליגה המוסלמית על ידי לכידת קוואיד-א-עזאם בקונספירציה. גנדי השתמש בצ'אקראוטי ראג' גופל אכריה וביקש ממנו לבטא את דעתו על חלוקת הודו. הוא היה חבר הקונגרס הראשון שהכיר בצורך הבלתי נמנע של החלוקה והוא זכה להתנגדות בתוך המפלגה. ההצעה שהועלתה על ידי ס. ר. פורמולה שימשו כאמתלה לשיחות גנדי-ג'ינה.

שיחות גנדי-ג'ינה

גנדי שוחרר מהכלא מסיבות רפואיות על ידי המושל הבריטי החדש לורן וואבל במאי 1944 לאחר שנעצר במהלך פעילותה של תנועת "צאו מהודו". ביולי 1944, גנדי הציע לג'ינה להיפגש על מנת לשקול את עתידה של הודו לאחר עזיבת הבריטים, שבעת נראתה בלתי נמנעת. לאור העמימות של מעמד פקיסטן, גנדי כתב מכתב לקוואיד-א-עזאם ביולי 1944. הוא כתב: "לבי ביקש ממני לכתוב לך מכתב. אני יכול להיפגש איתך מתי שתרצה. אל תראה בי אויב של האיסלאם או של המוסלמים. אני רק חברך

ההחלטה הפקיסטנית

התנהלות משרדי הממשלה של הקונגרס איששה את הפחד המוסלמי מהמנטליות ההינדואית הקיצונית אשר שררה בקרב המנהיגות של הקונגרס. המוסלמים רצו להגן על עצמם מן השליטה ההינדואית שניסתה כל העת לבלוע את האיסלאם לתוכה, כפי שהיא עשתה בכל נושא אחר. על כן, היה חשוב להפטר משליטת ההינדואים, דבר שהיה אפשרי רק בעזרת חלוקה של תת היבשת. מנהיגים בעלי חזון כמו צ'אודרי רהמט עלי נתנו יותר מפעם רמזים לצורך בחלוקה כזו.

קוואיד-א-עזאם, על אף שסלד מרעיון זה תחילה, הגיע לבסוף ב-1940 למסקנה שהיה הכרח למוסלמים לעמוד על שלהם והעביר את החלטת פקיסטן בפסגה השנתית של הליגה המוסלמית בעיר לאהור. הוא עיצב את הדרישה כדרישה של המילאט (הלאום). החלטה זו ידועה כהחלטת לאהור.

"שום תכנית חוקתית לא תהיה ישימה או מקובלת על דעת המוסלמים, אלא אם כן יחידות גאוגרפיות רציפות יסומנו לאזורים אשר יורכבו על ידי התיקונים הנדרשים. כך שהאזורים בהם המוסלמים הם רוב מספרי כגון הצפון-מערב ומזרח הודו יקובצו על מנת לכונן מדינות עצמאיות בהן המדיניות יהיו אוטונומיות וריבוניות." עוד מוצהר כי, "אמצעי ביטחון מתאימים, יעילים והכרחיים באופן ספציפי יסופקו בחוקה למיעוטים ביחידות ובאזורים אלו, להגנה על זכויותיהם הדתיות, התרבותיות, הכלכליות, הפוליטיות המנהליות והאחרות ובהוועעות עימם. יש לדאוג להסדרים מתאימים באותם מקומות שבהם המוסלמים הם המיעוט".

המנהיגים ההינדואים החלו לבטא את התנגדותם להחלטה וזכו ללעג. גנדי וההינדואים התנגדו להחלטה לחלוטין משום שהם לא רצו לחלק את הודו.

משלחת קריפס

לגרמניה היו נצחונות מרהיבים במלחמת העולם ה-II. החשיפה המפתיעה של החולשה הבריטית תורגמה להלם והפתעה בהודו. הבריטים עמדו בפני מספר בעיות ורצו את שיתוף הפעולה של העם ההודי ושל המפלגות הפוליטיות על

גנדי דרש להיות הנציג של הקונגרס והנציג של העם ההודי. הוא סרב להכיר בנציגות ובדעה של שליחים אחרים שלא השתייכו לקונגרס. לאחר שאימץ עמדה נוקשה שכזו, הוא התיישב בנחת וצפה בהליכי הוועידה. הוא לא הציע שום הצעה משל עצמו על מנת להגיע להסדר.

גנדי עשה כמיטב יכולתו כדי להוכיח שהודו היא אומה ולאום אחד ועל ידי כך לטעון שהוא הנציג הבלעדי של העם ההודי. כשהשיחות על הבעיות הקהילתיות החלו, היה קושי רב לשכנע את גנדי, שדחה כל נוכחות של מיעוט אחר מלבד ההינדואים בהודו. גנדי התעקש שהיה רק לאום אחד בהודו - ההינדואים.

במהלך עבודת הוועידה, גנדי המשיך בגישתו התקיפה והעקשנית ודרש שלפני העבודה על החוקה יש להניח לנושא המיעוטים. סר שאפי לא הסכים להצעה זו ועמד על כך שסוגיית המיעוטים תפתר לפני העבודה על החוקה. הוא גם דרש ש-14 הנקודות של קוואיד-א-עזאם יכללו בחוקה העתידית של הודו, דבר אשר גנדי סרב לקבל.

משרדי הממשלה של הקונגרס

בשל אי ההסכמה, הבריטים פסקו על חוקה משלהם, הידועה כחוק הודו משנת 1935 וקראו לבחירות ב-1936. התוצאה של ניצחון מפלגת הקונגרס בבחירות ב-1937 ועלייתם לשלטון הייתה שלטון דיקטטורי של הקונגרס. עם הווסדם של משרדי ממשלה הינדואים, הינדואים החלו לכפות אל הלאומיות ההינדואית על המוסלמים. עוד נסיון למחוק את התרבות המוסלמית התרחש על ידי הכנסה של תכנית לימודים חדשה. מדיניות החינוך הידועה בשם "תכנית ווידיה מאנדר" שנכתבה על ידי ד"ר זאקיר חוסיין ביקשה להמיר את דתם של אנשים לדת ההינדו. היא הוכנסה לכל בתי הספר, מכללות ומוסדות חינוך. בתכנית זו התלמידים התבקשו לחלוק כבוד לגנדי ולתמונתו של גנדי מדי יום באיספות התלמידים. תלמידים התבקשו לקוד בפני תמונה של גנדי בידיים שלובות בתנוחה הינדו ולשיר שירים לכבודו. ההמנון הידוע כ"באנדה מאטראם" אשר הילל את הקיצוניות של גנדי, אשר תלמידים שרו בבתי ספר, יצר תרעומת בקרב מוסלמים.

"עצם התעצבותה של ההיסטוריה מקדימה היום את יכולתם של גברים ונשים למקם את עצמם ביחס לערכים שהם מוקירים. אילו ערכים אלו?"

אפילו כאשר הם לא נכנסים לפאניקה, אנשים חשים לעיתים קרובות שדרכי החשיבה וההרגשה הישנים התמוטטו להם, ושהתחלות חדשות יותר הן מעורפלות עד כדי קפאון מוסרי.

האם זהו פלא שגברים ונשים רגילים חשים כי הם אינם יכולים להתמודד עם העולמות הגדולים יותר שבפניהם הם פתאום ניצבים? שהם לא יכולים להבין את המשמעות של העידן בו הם עצמם חיים?

שעל מנת להגן על העצמי שלהם – הם הופכים חסרי רגישות מוסרית, מנסים להישאר אנשים פרטיים לחלוטין?

האם זה פלא שהם נשלטים על ידי תחושה של מלכוד?"

§

"לא רק למידע הם זקוקים – בעידן העובדות, המידע שולט לעיתים קרובות בתשומת הלב שלהם ומהמם את יכולתם להטמיע אותו.

לא רק לכישורי חשיבה הגיונית הם זקוקים – למרות שמאבקם להשיג אותם מכלה את האנרגיה המוסרית המוגבלת שלהם."

§

"מה שהם צריכים, ומה שהם מרגישים שהם צריכים, הוא סוג חשיבה שיעזור להם להשתמש במידע ולפתח חשיבה הגיונית על מנת להשיג סיכומים בהירים של מה שמתרחש בעולם ושל מה שעשוי להתרחש בתוכם.

סוג חשיבה זה, אני טוען, הוא זה אשר עיתונאים ומלומדים, אומנים ואנשי ציבור, מדענים ועורכים מצפים ממה שעשוי להיקרא הדמיון הסוציולוגי."

ס. רייט מילס, "הדמיון הסוציולוגי" (1959)

ומשרתך, אלא של כל העולמות. אל תאכזב אותי."

בתגובה למכתב זה, קוואיד-א-עזאם הציע פגישות במומבאי באמצע אוגוסט, אך הפגישות החלו בספטמבר. בפגישה הוחלט שבמקום דיונים שבעל-פה, יהיה עדיף להחליף מכתבים, כך שתשמר עדות של תפיסותיהם של שני הצדדים. בפגישה זו ממש, גנדי אמר שהוא לא מייצג איש מלבד עצמו. הוא טען שהוא לא נפגש עם קוואיד-א-עזאם כנציג הקונגרס.

קוואיד-א-עזאם התנגד לכך והדגיש שאלא אם כן שיחות מתנהלות בין נציגים של שתי האומות, הוא לא יוכל לקוות להגיע לתוצאה חיובית. השיחות החלו מנקודת המוצא של החלטת פקיסטן והתבססו על תאוריה של שתי אומות. במהלך השיחות גנדי סרב לקבל תאוריית שתי האומות.

לאחר שניהל דיאלוג והתכתבות עם קוואיד-א-עזאם, גנדי אמר שלמרות שהוא לא תומך בתאוריית שתי האומות, אם הליגה המוסלמית רוצה להפוך את החלטת לאהור לפרקטית, יש לעכב אותה. תחילה עליהם להשתחרר מהבריטים בצורה קולקטיבית ולאחר מכן, הקונגרס והליגה המוסלמית יכולים ללבן את עניין פקיסטן יחדיו. קוואיד-א-עזאם פסק שהסגנון של גנדי הוא לא יותר מרמייה, צביעות וערמומיות.

השיחות נמשכו במהלך ספטמבר 1944 והייתה ציפייה לפשרה משני הצדדים, אך הן נכשלו מכמה סיבות. למרות שלא נשמר תעוד של הפגישות, חילופי המכתבים מספקים הסבר טוב למה שהתרחש. בין ה-9 ל-27 בספטמבר, גנדי וקוואיד-א-עזאם נפגשו 13 פעמים והחליפו 21 מכתבים. גנדי רצה שהליגה תתמוך במיידית בקונגרס במאבקו להסגת הבריטים. גנדי גם רצה שהממשלה המרכזית תשלוט בתחומי מפתח כמו ביטחון ומדיניות חוץ. גנדי ראה בעצמו הדובר של כל הודו. גנדי נתן תחושה שהוא לא תומך בתאוריית שני הלאומים בעוד שעבור הליגה היא הפכה למדיניות רשמית.

גנדי ראה במוסלמים כהינדואים שהמירו את דתם ולא הכיר בזכותם לקרוא לעצמם אומה עצמאית. המכשול העיקרי אשר הביא בסופו של דבר לסיום השיחות היה הרצון של גנדי שהליגה המוסלמית תשתף פעולה מיידית עם הקונגרס במאבק לעצמאות כנגד הבריטים. השיחות הסתיימו במבוי סתום.

ועדת שימלה

לאחר כישלון ועידת קריפס, הקונגרס הכלל-הודי החל ללחוץ על ממשלת בריטניה לסיים את שליטתה בהודו ולהעביר את כוחה למפלגה הגדולה ביותר. גנדי החל את התנועה לאי-ציות אזרחי ותנועת "צאו מהודו". הוא ביקש מאנשים להחרים את בתי המשפט ומשרדי ממשלה. הפגנות כוח נעשו דרך הפגנות ומצעדים.

תכנית כוח המשימה של הקבינט - 1946

בבחירות המרכזיות והאזוריות שנערכו בחורף 1945-1946, הליגה המוסלמית זכתה ב-87% מקולות המוסלמים ואילו הקונגרס זכה ב-91% מכלל הקולות. מלבד מחוז פונג'ב ומחוזות צפון-מערביים הסמוכים לגבול, הליגה המוסלמית זכתה בזכות לכונן ממשלה בכל המחוזות בהם היה רוב מוסלמי. הנסיון האחרון של הבריטים לשמור את הודו כפדרציה היה משלחת של כוח המשימה של הקבינט. אף על

החדשות הולידו גל של אלימות בתת היבשת, במיוחד בפונג'ב שלבסוף כפה על נהרו להסכים לתכנית החלוקה על בסיס דתי למרות עוגמת הנפש של גנדי.

למרות מאמציו של לורד מאונטבאטן לשכנע את ג'ינה לקבל את הצעת כוח המשימה של הקבינט, ג'ינה דבק בעיקרון המדינה הריבונית, דבר שהן הבריטים והן הקונגרס כבר הסכימו לו.

הודו הסכימה זה מכבר שלורד מאונטבאטן יהיה המושל הכללי הראשון של הודו, אבל קוואיד החליט שהוא עצמו יהיה המושל של פקיסטן. לעניין זה היו עתידות להיות השלכות קשות מאוחר יותר כאשר מאונטבאטן חיפש להתנקם בפקיסטן.

"אנחנו מגנים כל העת את השימוש בכוח להשגת מטרות פוליטיות, אנחנו קוראים לכל הקהילות של הודו, לכל דת או אמונה שלהן הן משתייכות, לא רק להמנע ממעשי אלימות ואי-סדר, אלא להמנע גם מהסתה למעשים נאלה בדיבור או בכתב" - על החתום: מ.א. ג'ינה, מ.ק. גנדי; 15 באפריל 1947.

פי כן, גנדי ביקר את תכנית כוח המשימה ונתן לעניין פרשנות משלו. הוא גרס שהתכנית הייתה "פניה ועצה" בלבד, ושהאסיפה המכוננת, כגוף ריבוני, יכולה הייתה לשנות את התכנית. הועד הפועל של הקונגרס, בהחלטה שלו מן ה-24 במאי 1946 המשיך את הקו של גנדי ודרש העברת סמכויות לבית המחוקקים שנשלט בידי ההינדואים.

גנדי, פאטל וכוח המשימה של הקבינט הגיעו לכדי הסכם חשאי. לגנדי הובטח שבמידה והקונגרס יסרב להצטרף לממשלה הזמנית, הליגה המוסלמית לא תוזמן להצטרף אליה לבדה. בהתאם להבנות האלה, הקונגרס סרב להצטרף לממשלה הזמנית אך קיבלה את התכנית לטווח ארוך של כוח המשימה של הקבינט על כתיבת טיוטת חוקה בעתיד.

התכנית השלישית של יוני - 1946

בפברואר 1947, ראש הממשלה הבריטי, קלמנט אטלי, הודיע לבית הנבחרים בלונדון שהבריטים יעזבו את תת היבשת לא יאוחר מיוני 1948.





הראיון: טים ווילסון

מאת: אריקה זיין

רוצה להתחיל בלשאל אותך מעט על ההיסטוריה שלך כמחנך שחור, החי ועובד במיין.

טים: אני באמת חושב שכדאי שאתחיל את הסיפור בזה שהייתי מורה במיין ב-1966 והייתי חלק מתיכון קטן שהיה אז... ובכן, בזמן שהייתי בדקסטר, ל-95% מהאנשים מעולם לא היה קשר לאדם לא-לבן. ואז אני הגעתי. הם גרמו לי לבוא על ידי זה שהם שמו אותי במשרה זמנית כמורה לחינוך גופני. לי לא היה תואר בחינוך גופני. הם פשוט שיערו שיש לי, את יודעת, בחור שחור שבא מ... ששיחק פוטבול, את יודעת, שהוא מורה לחינוך גופני. וכשהם גילו שיש לי תואר במשהו אחר, זה זרק אותם למערבולת. אבל הם שכרו אותי בכל זאת ולימדתי חינוך גופני במשך שנה ואז נהייתי שם מורה לאנגלית ולהיסטוריה ולמדעים מהצד. אני חושב שמה שראיתי... פשוט למדתי הרבה על ילדים אמריקאים במיין ולמדתי על התפיסה של אנשים לבנים על אנשים לא-לבנים. התפיסות שלהם היו מאוד מוטות בגלל הטלוויזיה ודברים כאלה. לא היה להם מושג שהייתי מסביב לעולם, שדיברתי כמה שפות, שלא באתי מהגטו, שאביה של אשתי לשעבר היה אדם משפיע בארקנסו ושזוג הוריי הם אנשים עובדים. אבל כשהוריי ביקרו במיין, היתה לזה השפעה על הקהילה המקומית כי הם

חיהם. אחד מהם, לאונרד, אשר השקיע מרץ רב בפרויקט האחזקה של הכנסייה, התייחס לסיפורה של הכנסייה ולסיפור האישי שלו כ"סיפור השחור של מיין שהוכחש". הוא סיפר כיצד ספרי לימוד במיין – ולצורך העניין במקומות אחרים – לא מציינים כלל את סיפורה של הכנסייה החבשית. טים ווילסון דיבר בעוצמה רבה במסגרת הפאנל. ב-1960 הוא היה המדריך השחור הראשון בכל החוף המזרחי, והוא היה גם המורה הראשון לקבל משרת הוראה בכל מדינת מיין. בנוסף, הוא היה יושב הראש של אחת הועדות הראשונות לזכויות אדם בארה"ב. לאחר מכן הוא היה המייסד והמנהל הראשון של המחנה הבינלאומי של זרעים של שלום. הוא דיבר עם המחנכים על האופן בו צריך לחפור היטב כדי למצוא את ההיסטוריה השחורה של ארה"ב. הפאנל היה מרגש ביותר לכל אלו מאיתנו שצפו בו. שנה לאחר מכן, דניאל נח מוזס, מנהל תכנית המחנכים ביקש ממני לראיין את טים ווילסון. להלן תמליל השיחה:

אריקה: היום ההוא שבו ביקרנו בכנסיה החבשית היה יום משנה-חיים בשבילי וללא ספק הדהד ונתן השראה לכל המחנכים שנכחו. לאחר מכן, דיברנו על הסיפורים הלא מסופרים וכיצד זה משפיע על הגישה של מורים להיסטוריה. הייתי

פגשתי לראשונה את טימותי (טים) ווילסון באתר בניה של הכנסייה החבשית בפורטלנד, מיין. הכנסייה החבשית היא חלק מיוחד מההיסטוריה של מיין והיא הייתה מרכז קהילתי למפגש עבור אפרו-אמריקאים ב-1868 וכמו כן היא הייתה חלק "ממסילת הרכבת המחתרית". היא נחשבת מאז אתר מורשת היסטורית, אך לא קיבלה מימון ממשלתי או תרומות מספקות על מנת לתחזק ולשפץ אותה. בימים אלו היא בתהליכי בנייה שלעיתים קרובות מופסקים בשל מחסור במימון. באוגוסט האחרון ביקרתי יחד עם הצוות והמשתתפים של קורס המחנכים, בכנסיה החבשית כדי להקשיב לפאנל של מחנכים שחורים שסיפרו על חוויות החיים שלהם וההוראה במיין. טים ווילסון, המנהל של תכנית ההמשך של זרעים של שלום במיין, השתתף בפאנל. אני זוכרת שכאשר נכנסנו לכנסיה, התחושה הייתה בהחלט יותר של אתר בנייה מאשר של אתר מורשת. טיפסנו במדרגות עץ כדי להגיע לחלקה העליון של הכנסייה שהיה אפלולי, קר ומאובק. כשהתיישבנו ולגמנו מן הקפה רבים מאיתנו תהו מה אנחנו עושים במקום הזה. לאחר מכן החל הפאנל ובו מחנכים שחורים סיפרו על חוויות החיים שלהם במיין וכיצד הם חוו גזענות במהלך

הבינו "האנשים האלה משכילים. הם ממש חכמים." לא התאמנו לדימוי שהם ציפו לו. אני לא שותה אלכוהול, אני לא מעשן, אני שומר על הפרטיות שלי ולא רציתי להשתייך למועדון החברים שלהם בדקסטר, למשחקי הקלפים של יום שני או אני לא יודע מה. ואני לא יודע אם הם היו מבקשים ממני להצטרף ממילא, אבל הבהרתי שאין לי עניין לקחת חלק בזה... כל זה הפך אותי ליותר נגיש לילדים כי הם ידעו שכל הדברים האלה לא היו חשובים לי. ברגע שהם למדו להכיר אותי, הילדים היו שונים משמעותית מהמבוגרים ביחסם אליי. הם היו פתוחים ונכונים יותר להקשיב.

אריקה: לימדת אותם אנגלית והיסטוריה?

טים: נכון, ולימדתי את תכנית המצטיינים לפני שעזבתי. אני הקמתי את התכנית.

אריקה: מה חשבת על הספרים שהשתמשו בהם בזמנו? דבקת בהם באדיקות? או איך בנית את תכנית הלימודים שלך?

טים: עזרתי לבנות את תכנית הלימודים למה שנקרא "לימודי מזרח" והיא אושרה על ידי המדינה. כל התכנית הייתה על המזרח הרחוק, המזרח התיכון ואפריקה. זה קורס שאני בניתי ולימדתי... ובתי ספר אחרים התחילו לחקות אותנו. זה היה ב-1968. זאת הייתה תקופה מאוד מעניינת למערכת החינוך האמריקאית. היה לך את מלחמת ויאטנם ואני בדיוק חזרתי מתאילנד כשהעניינים התחילו להתחמם סביב ויאטנם וקמבודיה והעובדה שיכולתי לדבר את השפה של אנשי השבט שדיברו עם יחידת הכומות הירוקות... זה עזר להסביר לי לילדים מה באמת קורה בויאטנם. הילדים בכיתה שלי קיבלו מבט על מצב העניינים ולמדו איך לא להעביר ביקורת על בסיס מה שכולם חושבים. זאת אומרת, זה היה קשה בכל מקום שהגעתי אליו אחרי שחזרתי... לא רק במיין. התמונה שלי של העולם הייתה מאוד שונה מזו שהם ראו בגלל החוויות שלי בחיל השלום. בנוסף, את צריכה לזכור, כשהייתי בתאילנד, הנשיא קנדי נרצח ואז כאשר חזרתי ועברתי לדקסטר, מלקום אקס נרצח, מרטין לותר קינג נרצח... אני זוכר איך צעדנו בבנגור, מיין, לאחר הרצח של מרטין לותר קינג... 7 שחורים ו-200 לבנים צועדים ברחוב הראשי בבנגור, מספרים אחד

לשני כיצד הרגישו. הבחור שארגן את זה נפטר לא מזמן, הוא היה הרופא השחור הראשון במיין ואני הייתי המורה השחור הראשון ואנחנו הובלנו את זה. ב-1970 הוענק לנו פרס על פעילות הומאניטרית מטעם האגודה הלאומית לקידום האנשים הלא-לבנים (NAACP) בבנגור בגלל הדברים שעשינו... המושל קן קורטיס שהיה תלמיד של האחים קנדי, קן היה מושל צעיר ומנהיג מדהים. האנשים שעבדו עבורו היו אנשים מדהימים... הם היו המיטב. והם השפיעו על האווירה החברתית של התקופה. במיוחד המושל משום שהוא סייע לייסד את נציבות זכויות האדם במיין ב-1970. היא הייתה אחת הראשונות בארה"ב ואני הייתי היו"ר שלה במשך 7 שנים... לימדתי במערכת החינוך בזמן שכל זה התרחש... ב-1972 הלכתי לפגישה הראשונה ממש של השדולה השחורה בקונגרס בושינגטון. כל זה השפיע עליי לנסות ולגשר על הפערים בין אנשים שונים במיין... אנשים שחורים היו אז פחות מ-1% במיין. זו הייתה המדינה הכי לבנה בארה"ב והיא עדיין כזו. דהיינו, בחינוך יש אנשים לא-לבנים בגלל הפליטים שהגיעו, מבקשי מקלט ומהגרים שהגיעו לכאן ממדינות אפריקאיות, מאזורי מלחמה... אבל אז, כל זה רק התחיל וזה עזר לי ללמד את הילדים ככל יכולתי על היסטוריה מזוויות שונות.

אריקה: אני זוכרת שבפאנל בכנסיה החבשית אחד המחנכים סיפר שהוא זוכר כיצד הוא נהג דרך מיין בשנות ה-90' והוא ראה חברי הקו קלוקס-קלאן כאן... והוא חש נפחד. איך אתה מתחבר לזה?

טים: ובכן, את צריכה לזכור שג'יימס דיבר על שנות ה-90'. אם הייתי מספר לך את הדברים שקרו לי ולאחרים... זאת אומרת, מה שג'יימס ראה היה המינימום... ה"ג'ון בירצ'רס" היו יותר מאיימים מהקו קלוקס-קלאן והם היו במחוז וושינגטון. הגישה שלהם הייתה הרבה יותר הפכפכה מזו של הקו קלוקס-קלאן ולכן נתקלנו בה כל הזמן. נתקלתי בזה כאשר אימנתי את קבוצת ההיאבקות והפוטבול ויכולתי ללכת למקומות בהם אנשים לא היו רגילים לראות אנשים לא-לבנים על הקווים של המגרש מאמנים קבוצה... ובהמשך כשבשנות ה-70' הבנים שלי שיחקו הוקי, היינו נוסעים ולראות ילדים שחורים על הקרח בסוף שנות ה-70' היה משהו שאת...לא היית רואה.

אריקה: האם אתה חש שיש במידה מסויימת התעוררות מחדשת של הגזענות שחווית בשנות ה-60' וה-70' בגלל קבוצות מהגרים מסוימות שהגיעו למיין?

טים: הו כן! בשביל מישוהו שהוא אמריקאי שחור, אנחנו עדיין מקבלים את זה מכל הכיוונים. יש לנו אפריקאים שמגיעים לכאן שאומרים להם ששחורים אמריקאים הם בריונים חסרי אחריות, עצלנים והתקשורת השפיעה על התפיסות האלה... והם רואים את האמריקאים השחורים כאנשים חסרי ערך. ויש לך גם את הלבנים שמחזיקים באותן התחושות שהיו להם... אז מה שקורה הוא שהם מוכנים לבלות זמן עם האפריקאים, אבל לא עם שחורים אמריקאים שנמצאים כאן שנים על גבי שנים... כי הם עדיין רואים אותנו איך שהם רוצים לראות אותנו, אבל כשהם מגלים שיש משפחות של שחורים אמריקאים שנמצאות כבר 3, 4 או 5 דורות כאן, או שאפילו היו כאן בתקופה הקולוניאלית, הם דוחים את זה. הם דוחים את ההיסטוריה

הזאת. והם דוחים את ההיסטוריה של הילידים גם. **אריקה:** כיצד אתה רואה את כל זה בא לידי ביטוי בביתה?

טים: זה לא שם. זה פשוט לא בספרי ההיסטוריה באופן שזה צריך להיות. ביל קוסבי עשה משהו בשנות ה-70. הוא עשה סרט דוקומנטרי על ההיסטוריה השחורה. השתמשתי בזה בכיתה שלי בדקסטר ובכל מקום שבו אי פעם לימדתי. זו הייתה הדרך היחידה להסביר לא רק את ההיסטוריה, אלא מדוע קורה שכל כך הרבה נשאר בחוץ, וכל כך הרבה כלל לא מסופר. זה קשור ליכולת של אנשים לדמיין אנשים שלא קיימים במחשבתם. אני הייתי בדקסטר ולכן הם יכלו לדמיין אותי ורצו ללמוד ממני. אבל ברגע שעזבתי... הכל חזר לקדמותו. כי היו כל כך מעט אנשים לא-לבנים במדינה במשך כל כך הרבה שנים, עד שהאפריקאים החלו להגיע, ואנשים לא-לבנים מאומות אחרות, כמו עיראק ואפגניסטן... מדינות שארה"ב הייתה איתן בקונפליקט. יש לנו רואנדים, אתיופים, סומלים, סודנים... השחורים האמריקאים כבר לא נחשבים בגלל זה. ההיסטוריה

שלהם נדחקה עוד יותר מטה, במיוחד עבור אלה שמעדיפים לא לעסוק בה. או להעמיד פנים שאין איתה בעיה.

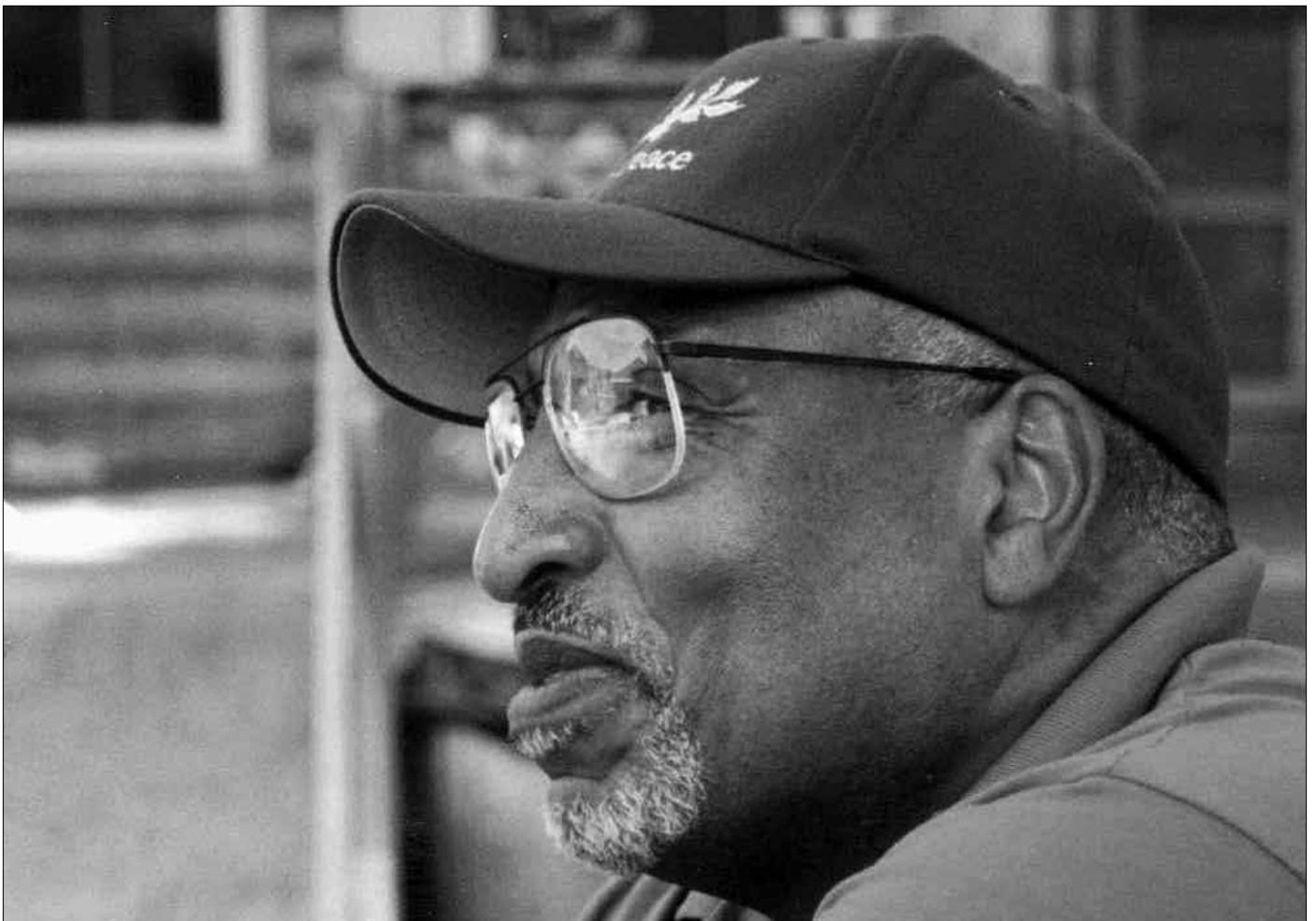
אריקה: אתה רואה שינויים חיוביים בתכנית הלימודים מאז שנות ה-70 ועד היום?

טים: לא הרבה. כי הם לא שינו הרבה. במיוחד עם סטדנרטים של מבחני משווה ומבחני סטדנטיזציה. אני מתכוון, למורים אין זמן רב ללמד. ויש כשל בהתמודדות עם חלקים מסוימים של ההיסטוריה בבתי ספר רבים... כשל להתמודד עם אנשים לא-לבנים וההיסטוריות שלהם. אבל יש מורים אחדים שמרגישים שיש בזה צורך, אז הם משלימים את זה בכוחות עצמם, מנסים ללמד היסטוריה של מיעוטים בדרכים אחרות. אבל זו לא דרישה או שינוי ברמת המדינה... האנשים שמנהלים בפועל את מערכת החינוך אפילו לא חושבים על זה. הם רק חושבים על מבחנים וציונים. והמבחנים האלה, לא בודקים ידע בהיסטוריה של מין, במיוחד לא ידע על ההיסטוריה השחורה של מין. או היסטוריה ילידית. אבל זה הכל חלק ממה שלא בסדר עם החברה הזאת באופן כללי.

אנחנו לא יודעים מספיק אחד על השני. ואם אתה מנסה להעלות את זה, יש אנשים שפשוט לא מעוניינים בזה.

אריקה: איך אתה חושב שהצעירים שאתה עובד איתם יכולים לקבל על עצמם את ההיסטוריה? לקבל סיפורים שמסופרים במיין?

טים: אני חושב שזה בסופו של דבר תלוי בסידס שאני עובד איתם. אנחנו עובדים ב-14 בתי ספר. והילדים האלה שאנחנו עובדים איתם למדו הרבה היסטוריה אחד מהשני... מלהכיר אחד את השני באופן אישי. הם שמעו דברים שהם לא שמעו לפני כן בספרי ההיסטוריה שלהם, הם קראו דברים שהם לא קראו וזה הכל על ידי התחברות... אהם... שוב, יש בתי ספר שעושים מאמץ לגעת בזה כי הם חושבים שזה חשוב לצעירים לדעת את הדברים האלה. וכשזה קורה אתה נהיה אדם טוב יותר. ויש בתי ספר שעושים את זה טוב, אבל זה לא משהו שמוטמע במבני הכוח, כי מבני הכוח רוצים תוצרים מוגמרים שעושים רק א, ב, ג והם רוצים שזה יעשה בדרך שלהם. אז אנשים שנמצאים במגע ישיר עם



"... שכן האדם אומר, 'אני זוכר', ומקנא בבהמה, אשר מיד שוכחת ורואה כל רגע גווע, שוקע חזרה אל תוך ענן ולילה, ונעלם לנצח.

באופן זה הבהמה חיה את חייה בצורה בלתי-היסטורית. היא הולכת אל תוך ההווה כסיפרה שלא משאירה אחריה שארית, היא לא יודעת כיצד לשחק תפקיד, לא מסתירה דבר ומציגה בכל רגע בדיוק ובשלמות את מה שהיא.

לכן, הבהמה לא יכולה להיות דבר מלבד כנה. האדם, מנגד, אוחז בעצמו אל מול נטל העבר הגדול וההולך וגדל, אשר דוחף אותו מטה או מכופף אותו."

§

יש מידה של נדודי שינה, של הרהור במובן ההיסטורי, אשר דרכם דבר חי נפגע ולבסוף גווע, בין אם הוא אדם, או עם, או תרבות."

§

"על מנת לקבוע את מידת ההיסטוריה הזו ודרכה, את הגבולות בהם יש לשכוח את העבר על מנת שלא יהפוך לקברן של ההווה, יהיה עלינו לדעת במדויק כמה גדולים הם הכוחות הפלסטיים של אדם, עם או תרבות.

אני מתכוון בכך לאותו כוח של צמיחה בדרך אחרת מתוך עצמו, של עיצובם מחדש ושילובם של העבר ושל הזר, של ריפוי הפצעים, פיצוי על מה שאבד, איחוי השברים מתוך העצמי...

ככל שהשורשים של הטבע הפנימי של האדם יהיו חזקים יותר, כך הוא עתיד לנכס או לקחת בכוח מן העבר...

... זה העיקרון הספציפי שהקורא מוזמן לשקול: שלטובת הבריאות של הפרט הבודד, העם והתרבות, הבלתי-היסטורי וההיסטורי הם מהותיים באותה מידה."

פרדריק ניטשה, "כיצד מועילה ומזיקה ההיסטוריה לחיים", "הרהורים שלא בעתם" (1876).

אנשים שבאים ממקומות שונים, או אפילו באים מאותם מקומות אבל חוו חוויות שונות, כמו מיעוטים שחיים במיין הרבה זמן, האינטראקציות האלה הן מצוינות וצריכות להתרחש לעיתים יותר קרובות. אבל הדבר הזה לא מקבל את ההערכה שהוא ראוי לה על ידי מערכת החינוך ועל ידי הפוליטיקאים שלנו. כשכולם הולכים באותו אופן, מדברים באותו אופן, זאת אומרת, כך לבנים אמריקאים רבים רוצים שזה יהיה... אבל זה לא כך... וזה חלק מהנוף הפוליטי. למשל, נכון, יש לנו נשיא שחור. אבל עבור הרבה אנשים... לא כך הם רצו שזה יהיה.

אריקה: תוכל לספר עוד על כך?

טים: מצד אחד, כשיש לנו נשיא שחור, אנשים לא-לבנים, במיוחד שחורים אמריקאים מרגישים שהוא לא עושה כל מה שהוא אמור לעשות עבורם. ויש לנו צד לבן שמרגיש שהוא רכרוכי מדי. וכל המיעוטים האחרים מרגישים שהוא מתמקד יותר מדי בצבע אחד ולא באחר. זאת אומרת, כן, זה היה דבר טוב שקרה. אבל אף אחד לא יודע אם זה הצליח לחולל שינוי עבור שחורים אמריקאים. כמו הנאום "יש לי חלום" של מרטין לותר קינג, זה היה דגל טוב להתאסף סביבו, אבל השאלה האם החלום הזה בר השגה או שהוא הושג... זאת אומרת זה דבר מדהים לשאוף אליו... אבל האם זה הושג? לא.

אריקה: איך הדבר השפיע על האופן שבו אתה עובד עם צעירים.

טים: מה שבאמת משתנה זה אחוז הילדים שנולדים והם דו-גזעיים או תלת-גזעיים... אני חושב שהחברה תאלץ להתמודד עם כל זה בסופו של דבר כי ההיסטוריה הנלמדת כבר לא מייצגת את רוב התלמידים יותר. זאת אומרת, אם אנשים ישכילו יותר או יהפכו מחנכים טובים יותר, הם פשוט יהיו טובים יותר בלספר סיפורים מסוימים לצעירים. הבעיה שלנו היא שהזמן הולך ואוזל, אנחנו לא יכולים להמשיך לעשות את אותן טעויות, בין אם זה בעניין איכות הסביבה, הממשל, נושאים חברתיים... זאת אומרת, אנחנו פשוט הולכים להשמיד את עצמנו אם נמשיך ככה.

אריקה: באילו שינויים הבחנת בצעירים שאתה עובד איתם כיום אל

"מי ששולט בעבר שולט בעתיד. מי ששולט בהווה שולט בעבר." ג'ורג' אורוול, 1984 (1949).

להיסטוריה של שחורים וילידים. כל כך הרבה שילדים לא שומעים. זה צריך להשתנות.

אריקה: אני זוכרת שראיינתי מחנך מהודו מיד אחרי שחזרנו מהכנסייה החבשית ושמענו את הפאנל על גזע שנטלת בו חלק. והוא אמר לי "אני מרגיש שאני מסתכל על דמויות היסטוריות, אנשים שצריכים להיות מוזכרים בספרים והעובדה שהם לא, מטרידה מאוד". הוא הרגיש שהוא חוזה בהיסטוריה של מין, אבל שיש סוג של נתק משום שהיא לא נחשבת ההיסטוריה המקובלת.

טים: נכון ויש נתק משום שזה לא עלה על הכתב. חלקים מהסיפור נותרים בחוץ. האנשים בפאנל... ההיסטוריה שלנו היא חלקים-חלקים והיא לא מסופרת או מוערכת. עד שזה לא ייכתב, עד שההיסטוריה השחורה לא תהיה באמת חלק מתכנית הלימודים במיין ועד שהיא לא תונגש בצורה משמעותית לילדים, לא יחול שינוי.

אריקה: יש משהו נוסף שתרצה לומר על ההיסטוריה במיין?

טים: אני חושב שהדבר הגדול הוא שתכנית המיין סידס נותנת לילדים ממגוון רקעים הזדמנות ללמוד אחד על השני, ללמוד את ההיסטוריה שלא מסופרת, ורבים מהקשרים שהם פיתחו אחד עם השני השפיעו עליהם וימשיכו להשפיע עליהם כל חייהם. הם לא יכולים להתעלם מן ההיסטוריה, כי הם פוגשים אחד את השני מדי יום ובאים במגע יחדיו מרצון עם ההיסטוריה של מיין... וזו דרך אחת בה ילדים יכולים להיות באינטראקציה זה עם זה. אפילו, אם וכאשר הכל יתועד, החלק המרכזי הוא האינטראקציה ביניהם. זאת אומרת, יש הרבה אידיאליזם בחינוך, אבל יש גם ריאליזם. והחוכמה היא כיצד ליצוק את השניים ולגרום לזה לעובד כך שצעירים ילמדו בדרך שתאפשר להם להיות משכילים יותר והם ירצו להשתמש בהשכלה שלהם כדי להפוך לבני אדם טובים יותר.

אריקה: תודה רבה ששוחחתי איתי היום טים.

הזה של "אני קודם" – כי לא ידענו מה הולך לקרות. אז אחרי ה-11 בספטמבר... הפחד מן ה"אחר" התחזק. הוא תמיד היה שם, אבל הוא ללא ספק התחזק. אנשים פשוט דואגים לעצמם ולמעגל הקרוב ביותר שלהם. הדבר הזה השפיע על הכיתה כפי שהוא השפיע על כל מקום אחר. הפחד הזה מה"אחר". וזה משהו שראיתי כל חיי ואני עדיין רואה עכשיו. אני עדיין מרגיש את זה. אני חושב שזה התחיל כשהייתי בן 9 או 10, אבי אמר לי "זכור שאתה לא יכול לשבת ליד אישה לבנה באוטובוס או ברכבת משום שהיא לא תרגיש בנוח. ואתה לא תרגיש בנוח. אז פשוט אל תשב לעולם ליד אישה לבנה." ואני עדיין נוהג כך. אני עדיין מתרחק מהן באוטובוס וברכבת. זה בטבע שלי. כי הרעיון הזה... הרעיון הזה שגבר שחור יישב ליד אישה לבנה... הוא רע. זאת אומרת, אני עדיין רואה את זה היום. אני עדיין מרגיש את זה.

אריקה: איך אתה חושב שחלק מהסיפורים האישיים שלך השפיעו על ילדים?

טים: כשאני מדבר איתם על ההיסטוריה השחורה אני לא מתמרמר, אני פשוט מדבר איתם על זה, זה ממש משפיע על ילדים לבנים. כי הם שומעים אותי מדבר על דברים מסוים ופשוט... הדרך שאני מדבר איתם על זה, הם קולטים את זה. עם ילדים ממדינות אחרות, כשאני מספר על על היסטוריה שקשורה אליי או להורים שלי, ואיך מה שמשפיע עליהם היום הוא דומה למה שאני חוויתי, זה עוזר להם לעשות את הקישור ולחשוב על דרכים לעשות שינוי. כי יש קשר בין מה שקרה לי ולמשפחתי ואיך שמלחמה משפיעה על משפחות בעולם כולו. וזה משמעותי להם מאוד כשאני מספר להם את הסיפור שלי וסיפורים על המשפחה שלי. אבל בשלב מסוים לאורך הדרך הסוג הזה של ההיסטוריה צריך גם להיכתב. זה לא יכול להיות רק בעל-פה, זה צריך להיות על הכתב, כדי שילדים בכל ארה"ב יוכלו ללמוד דברים כאלה וזה יוכל להגיע ליותר אנשים. יותר כיתות. כל כך הרבה חסר, במיוחד בהיסטוריה של מיין, כשזה נוגע

מול הצעירים ב-1966?

טים: הילדים שלימדתי ב-1966... עם חלקם אני עוד בקשר. רבים הם אנשים יוצאים מן הכלל. רבים עזבו את דקסטר... והם כולם פשוט... זאת אומרת, המורשת שהשארתי בילדים... אני אומר להם להיות בני האדם הטובים ביותר שהם יכולים להיות, ורבים מהתלמידים שלי נהיו כאלה. אבל ההבדל בין הילדים שאני עובד איתם, מבחינה דורית, הילדים של היום הם הרבה יותר חכמים, הרבה יותר מעורבים במגוון דברים כי זה טבע הדברים. אף על פי כן, אפילו כשאת מסתכלת רק על הסידס... סידס מ-1993 עד היום, ואיך שהם השתנו. הילדים ב-1993 היו להם סכי עיניים על הראש. הם רצו מקום טוב יותר, שלום, הם האמינו שהשלום הוא אפשרי. הילדים שאני רואה היום... הם לא ככה. הם לא מאמינים שהם הולכים להשיג שלום, גם אם הם רוצים בזה. יש שם פסימיות.

אריקה: מאיפה זה נובע לדעתך?

טים: רבים מהם פשוט מיואשים מהזמן שהסבסוכים האלה נמשכים. אפילו אם את מסתכלת כאן, אנחנו בקונפליקט בן 13 שנה עם אפגניסטן ועיראק, יש לנו ילדים שיש להם חברים שנורו או נהרגו. אני מתכוון לזה שהם ראו אלימות מנציחה אלימות. ולמרות שהילדים שעבדתי איתם בשנות ה-60' היו צריכים להתמודד עם ויאטנם, אני חושב שחלק מהם הרגישו שהם חלק מהשינוי, הם הרגישו שהצעירים הם אלו שסיימו את המלחמה. היום, הצעירים מרגישים שאין להם את הכוח הזה, אין להם אפילו הזדמנות לעשות את זה...

אריקה: למה אתה חושב שזה כך?

טים: אני חושב שאירועי ה-11 בספטמבר בהחלט השפיעו על התודעה של הילדים ושל הוריהם. המלחמה באה אלינו.

אריקה: איך אתה רואה שזה משפיע על מערכת החינוך?
טים: הכנסנו לעצמנו את הרעיון



לזכרו סטיבן בריון-מיסלס

סטיבן היה משתף אחרים בדעתו, אבל בעיקר מקשיב לפני כן – כמבקש להבין אותך, ללמוד ממך, לכבד ולהעריך מה שכל אדם הביא עימו אל השולחן. הוא עשה זאת בתל אביב, בג'ניו, בבוגוטה ובקיימברידג'. הוא תמיד ווידא שהוא לומד לפחות כמה מילות מפתח בשפות החדשות שהוא לימד בהן. הוא הקפיד תמיד להודות לאלה שלעיתים נדירות הודו להם, לתת הזדמנות לאלה שלפעמים לא קיבלו צ'אנס והוא תמיד היה אסיר תודה על ההזדמנות ללמוד וללמד בסביבה רב-תרבותית.

מחנכים רבים בקהילת זרעים של שלום הכירו את סטיבן והיו ברי מזל לפגוש וללמוד ממנו. ה"זרעים" של השלום, הכבוד והחברותא שסטיבן חלק עם המחנכים עימם עבד, יישארו. אנו מודים לו, כפי שאנחנו מודים לכל המורים הדגולים, על המתנות לחיים שהוא חלק איתנו. שוכראן, תודה, גראסיאס, ת'נק יו סטיבן.

דב ביקנל עבדה עם מלכ"רים ועמותות, כולל זרעים של שלום, במשך 20 שנה. היא עבדה הן עם בני נוער והן עם המחנכים במחנה זרעים של שלום ובמזרח התיכון. בין היתר היא הייתה חברת סגל מובילה ביוזמת בתי הספר לדוגמא הפלסטיניים (Palestinian Model Schools Initiative) יחד עם סטיבן בריון-מיסלס והיא יוצרת-שותפה לקורסי המחנכים של זרעים של שלום (לרבות "עושים היסטוריה").

דרכים, הן בארה"ב והן מחוצה לה. הוא עבד לראשונה עם קהילת זרעים של שלום ועבורה בשנת 2007 דרך "משחקי שלום", ארגון שלום בקיימברידג' שסטיבן עזר להקים ולאחר מכן ניהל. עבודתו בזרעים של שלום הביאה את סטיבן ואת אשתו לינדה למזרח התיכון מספר פעמים, הן כדי להציע סדנאות אזוריות והן כדי להשתתף כאנשי סגל ביוזמת בתי הספר לדוגמא (Model School Initiative Program). סטיבן ולינדה כתבו מאמר על בתי הספר לדוגמא שלהם אותו ניתן לקרוא בלינק (לינק למאמר ארוך יותר צריך להופיע באתר ובגיליון סתיו 2009 של מדריך המורים, עמ' 12).

סטיבן ולינדה גם עמלו למען השלום והצדק, כחברי קהילה פעילים וכאזרחי העולם, בקולומביה ובקהילה המקומית שלהם בקיימברידג' מסצ'וסטס. סטיבן ולינדה ייסדו יחד עם שותפים נוספים את המכון לבתי ספר לשלום (Peaceable Schools Institute) במכללת לזלי. סטיבן היה חבר פעיל ומרכזי בנציבות השלום בקיימברידג' (Cambridge Peace Commission) ובארגון פעילות שלום מסצ'וסטס (Peace Action Massachusetts). הוא לימד בהרווארד, מכללת ספרינגפילד וכמו כן צעירים ומבוגרים בכל הגילאים בקרבת מגוריו.

אולי אף יותר ראוי לציון מפועלו של סטיבן הוא מי סטיבן היה. הוא היה מורה שקט, אשר למד את התבונה והתועלת של להקשיב יותר מלדבר.

לזרעים של שלום יש היסטוריה מתהווה משל עצמה. דמות אהובה בהיסטוריה הזו היא סטיבן בריון-מיסלס, אדם שהיה לי המזל לעבוד איתו ושראיתי בו חבר ומדריך לחיים מאז 2007. בפעם האחרונה שראיתי את סטיבן, ביום חורפי בקיימברידג' מסצ'וסטס, דיברנו על החזון שלו להקים יוזמה של הדרכת מדריכים עבור המחנכים הפלסטיניים. הוא נפטר זמן קצר לאחר מכן מסרטן.

-דניאל נח מוזס.

מאת: דב ביקנל

סטיבן ענד את אותו כפתור על ד'קט הטוויד שלו כל השנים שהכרתי אותו. זה היה כפתור מרובע עם הציטוט של הכומר מרטין לותר קינג: "השלום הוא לא העדר המלחמה בלבד. הוא נוכחות הצדק". סטיבן הגיע לבגרות בתקופת התנועה לזכויות האזרח בארה"ב וחותמו של ד"ר קינג ניכר בהוראתו, באופן בו הוא ניגש לקשיים ובדרך שבה הוא חי את חייו. סטיבן היה מורה צנוע, שהמשיך ולמד כל חייו, מנחה מסור, אמן, בעל נאמן, אב וסב ואדם נפלא באופן כללי. הוא אהב את ההוגה ג'ון פאול לְדָרְך, ללמוד, סוכריות על מקל (הוא אהב נורא מתוקים!) ולפגוש אנשים חדשים. אלו שהכירו ואהבו את סטיבן כאן בזרעים של שלום ובעולם כולו, הכירו את סטיבן באותו אופן – כתלמיד עילאי של החיים ומורה שעבד בצורה בלתי נלאית למען הצדק. הוא עשה זאת בכל כך הרבה

מנקודת מבטו של מחנך למען עתידנו

מאת: קווין קירני ברוסון

דיון

אנחנו עומדים בפני שתי אפשרויות עתידיות: (1) האנושות נכחדת או, (2) האנושות מתפתחת לכדי מין שעוצב על ידינו. אנחנו יכולים לעצב את בני האדם כך שיהיו רגישים לבשר, דבר שיפחית את פליטות גזי החממה ב-50%. אנחנו יכולים לעצב את בני האדם כך שלא יהיו גבוהים ממטר וחצי, מכיוון שאנשים נמוכים צורכים פחות משאבים (המשאבים שאנו תלויים בהם מתכלים במהירות ואלו שאנו צורכים מחמירים את ההתחממות הגלובאלית). אנחנו יכולים לעצב בני אדם להיות פחות אלימים ויותר מוסריים. אף על פי כן, בסופו של דבר מכיוון שמדענים מאמינים שבעוד 4 מיליארד שנה כדור הארץ יושמד כתוצאה מהתפשטות החמה, יידרשו שינויים רדיקאליים יותר. על מנת לשרוד ייתכן שנאלץ להפוך לבני אדם שלא עשויים בשר ודם, אלא סיליקון ומתכת.

האם עלינו לקבל את ההכחדה שלנו? האם עלינו לקחת פיקוד על מנת לעצב את העתיד ולהמנע מהכחדה? או, האם יש עתידים אפשריים אחרים? הסבר.

ניסנו לפתור את הבעיות שנתקלנו בהן – מאדישות פוליטית וקונפליקטים אלימים עד התחממות גלובאלית – על ידי אמצעים פוליטיים וחברתיים. המאמצים האלה כשלו ברובם. על כן, עלינו לחפש פתרונות טכנולוגיים. *דונו בטענה זו. מה אתם חושבים? מדוע?*

קווין קירני ברוסון הוא פרופסור לפילוסופיה באוניברסיטת וירג'יניה קומונוולט' (VCU).

למרות שהרבה יותר אנשים נהרגים מהאחרונים מאשר מהראשונים. כפי שפסיכולוגים אבולוציוניים רבים טוענים "הגולגולות המודרניות שלנו, מכילות מוחות מתקופת האבן". כך שבשעה שאבותינו הקדמוניים לא היו יכולים לזהות את כדור הארץ, הם היו יכולים לזהות אותנו, כבבואה של עצמם.

זה הזמן לשנות את זה. זה הזמן להנדס מחדש בצורה רדיקאלית את טבע האדם עצמו. בכדי שהמין שלנו ישרוד את השינויים הסביבתיים שמונחים לפנינו, עלינו לקחת את האבולוציה לידיים. כבר עשינו זאת, כאשר בייתנו צמחים ובעלי חיים על ידי ברירה מלאכותית, כך כשיתאימו לטעמנו ולצרכינו. זה הזמן לעשות זאת שוב, אבל הפעם על עצמנו. התכונות שאנחנו מעבירים הלאה לדורות הבאים יכולות להיות מעוצבות על ידינו ולטובתנו כדי להבטיח את ההישרדות שלנו.

אילו שינויים עלינו לבצע? לכל הפחות, עלינו לנצל את ההתקדמות בתחום הביו-טכנולוגיה ובתחום האינטליגנציה המלאכותית על מנת להפוך את עצמנו לחכמים ומוסריים יותר. כיום אנחנו מהנדסים את המבנים החברתיים של העולם (למשל את החוק ואת המדיניות החברתית-כלכלית) על מנת להפוך את החיים האנושיים בערים מודרניות לנסבלים. למה שלא נהנדס את טבע האדם מחדש באופן שיהפוך את המבנים החברתיים הללו למיותרים? אם נעשה זאת, הפשיעה האלימה תפחת בצורה דרמטית (וללא צורך בצבא או במשטרה), שיתוף הפעולה ישגשג, ההשתתפות בתהליך הפוליטי תגבר והסיכוי להישרדות ארוכת טווח שלנו כמין ישתפר באופן דרמטי. הדורות הבאים יודו לנו, במקום לקלל אותנו. אנחנו חייבים להם את זה.

אני משתמש בחומרים האלה בשיעור בפילוסופיה שלי באוניברסיטת וירג'יניה קומונוולט' כדי להצית דיון על ההיסטוריה העמוקה שבני האדם חולקים ועל העתידים האפשריים שאנו עשויים ליצור.

הקיום שלנו כמין אנושי לא עומד בפני סכנת הכחדה מיידית. אבל אנחנו נאלץ להתמודד עם האיום הזה בסופו של דבר, אפילו מוקדם ממה שאנחנו חושבים, לדעת מדענים רבים. הדינוזאורים לא יכלו לעשות דבר כדי להבטיח את הישרדותם, אבל אנחנו יכולים. אנחנו חכמים ממה שהם היו. יש לנו את היכולת הטכנולוגית לעשות דברים שלא נעשו לפני כן. כך למשל, אנחנו יכולים אולי ליישב כוכבי לכת אחרים המתאימים למחיה אדם. אף על פי כן, נכון להיום, הדבר לא סביר. אז מה אנחנו כן יכולים לעשות? האפשרות היא פשוטה כפי שהיא רדיקאלית: לייצר את עצמנו מחדש.

כפי שכדור הארץ עוצב פעם בדמות התושבים הראיים שלו, חיות, צמחים ודגים, הוא יוצר מאז פעמים רבות בדמותנו. 40% משטחו של כדור הארץ מכוסה על ידי היבולים שלנו ועל ידי הנפט, הכימיקלים וחומרי ההדברה הנדרשים כדי להחזיק בהם; את חלקו הניכר של שאר השטח ממלאים הערים, המפעלים והמכרות שלנו. האם אבותינו הקדמוניים היו מזהים את המקום שהיה פעם ביתם? הם לא. ועדיין, לאורך השינויים הרדיקאליים האלה, הטבע האנושי לא השתנה. אנחנו חיים בסביבות מודרניות, אבל אנו בעלי אותו טבע פסיכולוגי כמו זה של אבותינו הקדמוניים. זאת הסיבה שאנחנו פוחדים יותר מנחשים ועכבישים מאשר מרובים ומכוניות,



דיאלוג דרך האוכל

מאת: דניאל נוח מוזס

כל החיות אוכלות. רק בני האדם מבשלים ויוצרים תרבות סביב אוכל. איך אנחנו אוכלים, מה אנחנו אוכלים, הוא חלק גדול מההיסטוריות שלנו.

האדם הקדמון ליקט וצד. החיים היו מאבק מתמיד כנגד הרעב. למן התקופה שהחקלאים הראשונים, תושבי הסהר הפורה (מעיראק למצרים), חצו את הקו המטושטש של ייצור מזון בקנה מידה מלא (בשבילם היה מדובר בחיטה, אפונים וזיתים) בערך לפני 10,000 שנה, אנשים במקומות שונים – לאורך דורות ובאינספור צעדים זעירים – "המציאו" את החקלאות. זה יצר את התנאים לחברות (וארוחות) שהלכו ונהיו מורכבות, עם ההטבות והפלאים ועם אי השוויון והסבל שכרוכים בכך.

דרך האוכל אנחנו עוקבים אחרי הדפוסים של ההיסטוריה. הרומאים העתיקים לא יכלו לשים רוטב עגבניות על הפיצה שלהם (אם הייתה להם פיצה בכלל, מה שלא היה להם). עגבניות הגיעו ממה שהאירופאים קראו לו "העולם החדש". רובנו כנראה מניחים שאבותינו מתקופות עתיקות אכלו תפוחי אדמה (אולי צ'יפס). אבל תפוחי אדמה גם הם מגיעים מיבשת אמריקה. הן עגבניות והן תפוחי אדמה הם "מהגרים" למטבחים מלונדון עד לאהור ומומבאי, מקהיר ליוהנסבורג, מאוסלו עד ולדיווסטוק וטוקיו. כך גם בעניין התירס. ולמרות שחלקנו בקושי יכולים לדמיין את חיינו בלי שוקולד, לא היה שוקולד בשום מקום באפריקה, אסיה, אירופה, המזרח התיכון או האוקיינוס השקט, עד שנוצר "קשר" בין העולם "הישן" לעולם "החדש".

מה יכול להיות יותר מקסיקני מאורז ושעועית? ועם זאת, לא היה באמריקה אורז עד שהמהגרים הביאו אותו בספינות. חזיר, שום, תרנגולות הם רק תחילתה של רשימה די ארוכה של דברים שלא היו. עדויות מצביעות על כך שפולינזים הביאו את התרנגולות שלהם דרך האוקיינוס השקט לדרום אמריקה, זמן לא רב לפני שהאירופאים הגיעו עם שלהם מהכיוון השני.

שתיית קפה – חלק הכרחי מיומם של אינספור אנשים בכל מקום – החל בחצי האי ערב ונפוץ מאז בעולם רק בכמה מאות שנים אחרונות. אותו הדבר ניתן לומר על סוכר מקנה סוכר (מתת היבשת ההודית), תה (מסין), ואינסוף רשימות של מאכלים שאנחנו, טועמים של הטרנדים האחרונים, אוהבי מאכלי הילדות שלנו, קומספוליטיים מושרשים, אולי לוקחים כעת כמובנים מאליהם, כשאנחנו ניגשים למדף בסופר או למקרר.

מתכונים מרינה: "אני רואה בבישול אמנות"

העוגה בעזרת קיסם.
סלט החצילים הטוב ביותר של רינה

- 2 חצילים
- 1/2 כוס שמן קנולה

פרסו את החצילים לפרוסות בעובי סנטימטר אחד.

בזקו מלח ים ותנו להם לנוח לחצי שעה עד הזעת החצילים. שיטפו את החצילים במים ויבשו אותם היטב בעזרת מגבת מטבח יבשה. טגנו את החצילים בשמן קנולה אך היזהרו שלא לשרוף אותם. וודאו שאתם מטגנים על אש בינונית (אם האש גבוהה מדי החצילים עלולים להישרף, אם היא נמוכה מדי הם יספגו יותר מדי שמן). בתום הטיגון הניחו את החצילים על נייר על מנת לספוג את השמן העודף. בקערה, הוסיפו 1/2 כוס מים ו-1/2 כוס חומץ לבן. השתמשו בחומץ הפשוט ביותר.

בסמיכות הבלילה (אם הבלילה יבשה מדי למרקם העוגה הוסיפו מעט יותר מיץ תפוזים)

- 1 כפית שטוחה של אבקת אפיה
- 1 כפית קינמון
- 1/2 כוס אגוזים
- 1/4 כוס סוכר

הוסיפו את כל המצרכים מלבד שלושת האחרונים למעבד מזון. אם אין לכם מעבד מזון, ערבבו את הבלילה ידנית עד שתהיה מעורבבת באופן אחיד, אך היזהרו שלא להקריש אותה.

שפכו את הבלילה לתבנית אפיה מלבנית ומשומנת משומנת ומקומחת. לפני שתכניסו אותה לתנור פזרו את שלושת הרכיבים האחרונים על על גבי התערובת: 1 כפית קינמון, 1/2 כוס אגוזים קצוצים ו-1/4 כוס סוכר. וודאו שהאגוזים קצוצים היטב ופזרו אותם אחרונים. אפו בטמפרטורה של 180 מעלות לכ-40 דקות או עד שהעוגה מוכנה. בדקו את מוכנות

הקיץ הזה היה לי העונג לפגוש את רינה מסיקה. רינה עובדת כמפקחת במשרד החינוך וכרכזת חינוך חברתי במדינת ישראל. מעבר לתבונתה ולניסיון המקצועי שלה, אשר היא הציעה לנו ללא היסוס במחנה, רינה היא טבחית מופלאה. היא הייתה אחת מכמה משתתפות שהשקיעה מזמנה על מנת לבשל לקהילת ארוחת הערב הבינלאומית הגדולה שלנו. ג'וליאנה אצ'סון, רכזת תכנית בזרעים של שלום ועורכת אורחת במדריך המורים.

העוגה של רינה

- 1 כוס שמן קנולה
- 1 כוס סוכר
- 2 כוסות קמח לבן
- 4 ביצים
- 1 כפית קינמון
- 1/2 כוס אגוזים
- אפשרי: 1/2 כוס קוקוס מגורר
- 3/4 כוס של מיץ תפוזים תלוי



אפשר להגיש עם כל ארוחה. הערה: במקום בפלפל אדום יבש, אתם יכולים להשתמש בפלפל חריף טרי, אבל פלפלים בארה"ב חריפים פחות. הסלט הזה יכול להישמר במקרר כשבועיים במרינדה עם השום. הוא טעים יותר ביום השני.

• 1/4 כפית בערך של אבקת פלפל אדום חריף. הוסיפו תחילה מעט ובדקו אם ברצונכם להוסיף עוד.

השרו במרינדה במשך יום שלם והגישו על לחם עם חומוס לקבלת סנדויץ' טעים. את המתכון הזה

הימנעו מחומץ תפוחים, חומץ בן יין, חומץ בלסמי או כל סוג אחר של חומץ. כסו את החצילים בנוזל והוסיפו את המצרכים הבאים:

- 4 שיני שום קצוצות דק
- 1/2 כוס של פטרוזיליה שטופה וקצוצה דק

ראג'י איסלים: לבשל בעזה

ירקות שגידלה בעצמה. היינו מבליים שעה בהוצאת גרעיני רימון או אפונים לארוחה שלמחרת, בוררים תרד, מלוח'יה ופטרוזיליה, אחת אחת. רוב המאכלים האלה מנוגבים בעזרת פיתה. לאחרונה אנשים החלו לקנות לחמים מסופרים או מאפיות במקום לאפות אותם בעצמם.

מסורת במסיבות חתונה שעדיין רווחת, היא שמשפחת החתן והכלה וחבריהם אוכלים בסוף המסיבה סומאג'יה – מאכל המורכב מסומק טחון מושרה במים ומעורבב בטחינה. סביב שני החגים המוסלמיים אנשים אופים מאפים על מנת להגיש לקרובי משפחה המגיעים להתארח. החיים בעזה משתנים בצורה דרמטית. את זאת אפשר להרגיש בתקופת חיים אחת. בפעם הבאה שעזתי מזמין אותך לארוחת צהריים, וודא שאתה מבקש ממנו את הארוחה החריפה, רק לשם שינוי.

ראג'י איסלים הוא סיד מ-2002. הוא נטל חלק פעיל בפעילות זרעים של שלום בעזה מאז. הוא עובד בתחום הבריאות וכמתרגם בזמנו הפנוי.



מעודנים ומוגש על מצע של פיתה דקה; או מגלובה – תערובת של אורז מתובל וירקות המוגש עם עוף מעליו. לפני שקופסאות שימורים או פרסומות טלוויזיוניות היו נפוצות ברצועה ולפני שהעיור השתלט, אוכל אותנטי היה בהישג יד. כמעט לכולם בשג'עיה הייתה חצר אחורית בה גידלו עצי לימון או זית, או אפילו ירקות עונתיים. סבתא שלי בישלה

שנים רבות שאני משתוקקת ללחם הטרי של סבתא שלי ולעגבניות ולחצילים האפויים החמים היוצאים מתנור החמר שלה. משום שאז החיים בעזה עדיין לא עברו תהליך מודרניזציה, היא השתמשה בענפי עץ יבשים ששכבו בחצר הבית כדי להדליק את האש לתנור. הייתי צופה בה אופה את הלחם ובוהה בלחייה המסמיקות בטבעיות. ניחוח הלחם הוא כה אמיתי שהוא מעלה אצלי אינסוף זיכרונות.

כשגדלתי בעזה, במיוחד בשכונת שג'עיה, תחושת הקהילתיות הייתה מאוד נפוצה. אנשים נהגו להחליף את המנות היומיות אלו עם אלו. אם חלקת עם שכנך את המנה שלך, זה היה נחשב לא מנומס לא לקבל את הצלחת חזרה כשהיא מלאה באוכל. אני זוכר את כל משפחתי, סבתי, דודותיי, דודיי ומשפחותיהם, אוכלים את רוב הארוחות יחד. השולחנות לא הספיקו למשפחה כולה אז נהגנו לשבת על הרצפה. כיום קודש, יום שישי היה שיאו של השבוע, כשכל המשפחה מתאספת לאחר תפילות יום שישי לאכול פאטה – אורז מלא בציר עוף או בקר, מתובל בתבלינים

השיר שלי

אני יכולה להרגיש את זה באוויר
אני יכולה להרגיש את זה באוויר
כשאני קמה ליום חדש

אני יכולה להרגיש את זה באוויר
אני יכולה להרגיש את זה באוויר
את הריח של התחלה חדשה
את שירת הציפורים
מעולם לא חדלתי להאמין שהעולם
הוא כה יפה

הזמן רץ, הזמן משחק, הזמן לוקח
אותנו למקומות משונים,
הזמן עף, הזמן עוצר, הזמן עושה
מה שבא לו
וכשהוא רוצה בכך אין דרך לעצור
אותו

וכשאני מתעוררת ליום חדש
וכשאני מתעוררת להתחלה חדשה
אני מרגישה את זה באוויר, אני
מרגישה את זה באוויר,
כן זהו יום חדש!

אולי אני אופטימית יתר על המידה
אבל זה מה שיש לי
יש לי משהו בתוך הלב שלי שאומר
המשיכי להאמין שהעולם יהיה מקום
טוב יותר
אל תוותר
אל תוותר
זה צורח לי

וזה שמחזק אותי באמונה בטבע
האנושי
זו הסיבה שאני קמה כל בוקר
ורוצה להתחיל את היום שלי בחיוך
גדול
וזוהר בעיניים
והשמש הזורחת נותנת לי תקווה
זו הסיבה שאנחנו לא צריכים לבזבז
יותר זמן על צער מיותר
לדברים קטנים
קחו כל יום כאילו היה היום האחרון
של החיים שלנו
למדו והתקדמו
צחקו והגנו
וזכרו שהזמן הוא דבר יקר

שיר קנול
(פסטיבל אמנויות WOA)

"יש ציור של קליי הנקרא אנגלוס נובוס. מתואר בו מלאך, הנראה כאילו הוא עומד להתרחק מדבר-מה שבו הוא נועץ את עיניו. עיניו קרועות לרווחה, פיו פעור וכנפיו פרושות. כך בוודאי נראה מלאך ההיסטוריה. פניו מופנות אל העבר.

במקום שבו מופיעה בפנינו שרשרת של אירועים, רואה הוא קטסטרופה אחת ויחידה, העורמת בלי הרף גלי חורבות אלו על אלו ומטילה אותם לרגליו. בלי ספק היה רוצה להשתהות, לעורר את המתים ולאחות את השברים, אבל רוח סערה הנושבת מגן-העדן נסתבכה בכנפיו, והיא עזה כל-כך, שהמלאך שוב אינו יכול לקפלן.

סערה זו הודפת אותו אל העתיד, אליו הוא מפנה את גבו, ובאותה שעה מתגבהת ערימת ההריסות לפניו עד השמים. מה שאנו מכנים קידמה הוא הסערה הזאת."

וולטר בנימין -

"התזה התשיעית של הפילוסופיה של ההיסטוריה" (1940)



אנגלוס נובוס של פול קליי (1920)

ARTISTS RIGHTS SOCIETY (ARS), NEW YORK 2015 ©