

# ما الذي يعزز أو يعرقل التعليم المستدام للسلام؟

رؤى سياسية، تجارب عملية، وتوصيات من أوروبا وغيرها

د. ستيفان شتيتير



آيار (مايو) 2021

# ما الذي يعزز أو يعرقل التعليم المستدام للسلام؟

رؤى سياسية، تجارب عملية، وتوصيات من أوروبا وغيرها

المؤلف:

د. ستيفان شتيتير

جامعة بوندسوير ميونيخ

السياسة الدولية ودراسات الصراع

كلية العلوم الاجتماعية والشؤون العامة

[stephan.stetter@unibw.de](mailto:stephan.stetter@unibw.de)

[www.unibw.de/stephan.stetter](http://www.unibw.de/stephan.stetter)

المركز الفلسطيني للبحوث السياسية والمسحية

شارع الإرسال، ص.ب 76، رام الله، فلسطين

ت: +970-2-2964933

ف: +970-2-2964934

[pcpsr@pcpsr.org](mailto:pcpsr@pcpsr.org)

[www.pcpsr.org](http://www.pcpsr.org)

**Macro Center for Political Economics**

21 Pinsker Street, Entrance B, basement floor

Tel Aviv 63421, Israel

Telephone no: 03-5251057, Fax: 03-5251058

email: [macro@macro.org.il](mailto:macro@macro.org.il)



المركز الفلسطيني  
للبحوث  
السياسية والمسحية  
Palestinian Center for  
POLICY and  
SURVEY RESEARCH



המרכז לכלכלה מדינית  
THE CENTER FOR POLITICAL ECONOMICS

**ملخص:** يستقصى هذا التقرير التجارب والتطبيق العملي لتعليم السلام، وي طرح استعراضاً للطريقة التي تطور بها تعليم السلام مع مرور الوقت وكيف تتم معالجته أكاديمياً. وهو مستمد بشكل رئيسي من أمثلة أوروبية ملموسة، مع الأخذ بعين الاعتبار الدروس المستفادة من التجارب الناجحة لإسرائيل/فلسطين. في القسم الثاني، يتم استعراض المفاهيم الأساسية التي لها أهمية رئيسية في التعامل مع تعليم السلام، وهي مفهوم "تعليم السلام"، مفهوم "الصراع"، ومفهوم "السلام"، بالإضافة إلى مفهومي "بناء السلام (المحلي)" و "مجتمعات (ما بعد) الصراع". أما القسم الثالث فينظر إلى تعليم السلام بتفاصيله، وهو مقسم إلى ثلاثة أقسام فرعية. القسم الأول يتيح لنا إلقاء نظرة عامة على تعريف السلام في يومنا هذا في الوثائق السياسية الرئيسية، ومعظمها على المستوى الدولي حيث أصبح هذا المفهوم معممًا. أما القسم الثاني فهو يعطي لمحة عامة عن تاريخ تطبيق تعليم السلام، وهو تاريخ يعود إلى القرن التاسع عشر ومحاولاته في تلك الفترة لإحداث الإصلاحات التربوية من جهة، وإقامة علاقات السلام السياسة بين الدول من جهة أخرى. في حين أن القسم الثالث، ومن خلال النظر في الخبرات العملية المعاصرة في أوروبا بشكل خاص يناقش إنجازات تعليم السلام كما يناقش أيضاً متطلبات تعليم السلام. كما أنه سيولي اهتماماً خاصاً هنا لحالات إيرلندا الشمالية والبوسنة والمهرسك وكذلك عملية التكامل الأوروبي تحت مظلة الاتحاد الأوروبي. ينظر القسم الرابع في اثنين من السياقات المتداخلة المحددة ذات الصلة لتعليم السلام. من ناحية، يتم معالجة دور الديناميكية اليومية والتجربة الحياتية والملموسة للأفراد في حالات الصراع ودورهم بتعزيز أو عرقلة تعليم السلام بتعزيز أو عرقلة تعليم السلام. من ناحية أخرى، يعالج تأثير التعرض للعنف على تعليم السلام. يتم التأكيد هنا على الدور المركزي للعنف في جعل انعدام الثقة المتبادل قاعدة العلاقات الاجتماعية، ولكن أيضاً الاستخدام الاستراتيجي لأعمال العنف الذي يقوض تعليم السلام. في القسمين الثالث والرابع يشار إلى حالة إسرائيل/فلسطين من أجل تسليط الضوء على أوجه التشابه والاختلاف مع الخبرات الأوروبية. في نهاية التقرير ملخص للأمثلة الناجحة في أوروبا وتوصيات بشأن السياسات في إسرائيل وفلسطين.

**كلمات مفتاحية:** تعليم السلام؛ أصول تربوية؛ صراع؛ عنف؛ أوروبا؛ إسرائيل/فلسطين

## 1. مقدمة

**تعليم السلام** - بالارتكاز على فكرته الأساسية، المنصوص عليها في دستور اليونسكو<sup>1</sup> حول هذا الموضوع، " لما كانت الحروب تتولد في عقول البشر، ففي عقولهم يجب أن تبنى حصون السلام"<sup>2</sup> هو استجابة لتحدي كبير يواجهه البشر.<sup>3</sup> وهذا التحدي هو انتشار الصراعات والحروب والعنف والإبادة الجماعية في التاريخ البشري. كل هذا واضح للغاية من منظور عالمنا الحديث المترابط عالميًا. علمنا، بشكل عام، والساحة الفلسطينية-الإسرائيلية، بشكل خاص - يتناقض هذا العالم مع سرد الحداثة الأساسي للشمولية والتقدم والعقلانية - ليبنى إلى حد كبير بالحرب، والعنف، والصدمات النفسية **والصراعات المطولة** (عازر 2002). بالنظر إلى الوقت الذي مضى منذ أواخر القرن الثامن عشر وأوائل القرن التاسع عشر - وهي الفترة التي يركز فيها العديد من الأكاديميين عند دراسة كيفية ظهور المجتمعات الحديثة في أنحاء العالم، والوقت الذي تشكل أيضًا خلاله نظامنا الدولي المعاصر - منذ ذلك الحين، شهدت السياسة الدولية أمثلة عديدة للصراعات (غير المتكافئة)، وفرض الهيمنة، والتنافس بين القوى العظمى، والأيديولوجيات السياسية العنصرية، والتوسع الاستعماري، ومعارضة الاستعمار، والحروب الإقليمية والعالمية، والإبادة الجماعية، وعدد لا يحصى من "الحروب الجديدة والقديمة" (كالدور 1999) متفاوتة الشدة والعديد منها بسبب الانقسامات العرقية/الدينية/القومية. جميع هذه التوترات والصراعات تؤدي وكما يعلم الإسرائيليون والفلسطينيون جيدًا إلى الاعترا ب والمعاناة البشرية والاستغلال والقهر والتمييز والقولب النمطية بين أطراف الصراع. كما ترسخ مثل هذه التوترات "ثقافات الصراع" الأوسع والمعرضة للعنف في مناطق الصراع "الساخنة"، ولكن أيضًا، كما يجربنا المرين، تجد طريقها إلى المدارس والأسر والمواقف اليومية (بار-تال 2013).

وفي هذا العالم المضطرب والعنيف يعتبر تعليم السلام هو أيضًا نتاج زمننا المعاصر - ويهدف إلى التصدي للتحديات المذكورة أعلاه، الناجمة، من بين جملة أمور، عن الاعترا ب الجمعي وثقافات الصراع المؤدية للعنف. ينتمي تعليم السلام إلى مجموعة أوسع من الأساليب الطموحة والمنتشرة من وقت لآخر خلال القرنين الماضيين. يهدف تعليم السلام إلى الوسطية، أو الحد، أو حتى التغلب على ديناميكية الصراع عميقة الجذور والتنافس وصور العداء وهذا من شأنه أن يكمل إجراءات بناء السلام الأخرى كالدبلوماسية الدولية والقانون الدولي وغير ذلك من أشكال التعاون الدولي. وبهذا يعد تعليم السلام أحد الأساليب المتعددة داخل وخارج المؤسسات التعليمية التي تهدف إلى تعزيز التعاون والتكامل، وبناء التوافق والسلام بين الحضارات والأمم والمجتمعات والجماعات والأفراد (أنظر نودينغز 2012). ويحدث ذلك من خلال أدوات تتراوح بين المستوى المحلي والدولي. عند النظر في دور تعليم السلام في الصراعات طويلة الأمد، فإن الحقيقة هي - كما يعلم الإسرائيليون والفلسطينيون جيدًا، حتى من الزمن الماضي لعملية السلام السابقة - أنه في العديد من المجالات السياسية، يتواجد "الصراع" و"السلام" جنباً إلى جنب. يمكن ملاحظة ذلك في أمثلة تمتد من إسرائيل/فلسطين إلى كولومبيا وكشمير، ومن الكونغو إلى شرق أوكرانيا وإيرلندا الشمالية. في كثير من الأحيان، ما يمكن ملاحظته هو توسع مواز لديناميكية الصراع، من جهة، وأشكال متعددة الأوجه للتدخل والوساطة الخارجية والداخلية التي تهدف إلى منع التصعيد، من جهة أخرى. وتعليم السلام هو إحدى هذه التدخلات - إلى جانب أدوات أخرى مثل الدبلوماسية. مؤسسًا، يُظم تعليم السلام في كثير من الأحيان من خلال أنشطة المنظمات الدولية، التي تقودها، منذ نهاية الحرب العالمية الثانية، الأمم المتحدة والعديد

<sup>1</sup> منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة.

<sup>2</sup> [http://portal.unesco.org/en/ev.php-URL\\_ID=15244&URL\\_DO=DO\\_TOPIC&URL\\_SECTION=201.html](http://portal.unesco.org/en/ev.php-URL_ID=15244&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html)

<sup>3</sup> هذا التقرير هو نتيجة تعاون ملهم مع الدكتور خليل الشقاقي (المركز الفلسطيني للبحوث السياسية والمسحية) والدكتور روبي ناتانسون (مركز ماكرو للاقتصاد السياسي) في إطار مشروعها حول "تحديد مصادر عدم الثقة المتبادلة في العلاقات الفلسطينية-الإسرائيلية" الممول من قبل الاتحاد الأوروبي تحت مظلة مبادرة الاتحاد الأوروبي لبناء السلام. أنا ممتن لخليل وروبي، وكذلك حمادة جبر من المركز الفلسطيني للبحوث السياسية والمسحية لإعطائي الفرصة لأكون جزءاً من هذا المشروع المهم وتكلفتني بكتابة هذا التقرير. تلقى التقرير الكثير من التعليقات القيمة في مؤتمر دولي حيث تم تقديمه في كانون الثاني 2021. وأود أن أعرب عن امتناني بشكل خاص للدكتورة سارة كلارك-حبيبي وكذلك البروفيسور دانيال بار-تال والبروفيسور سامي عدوان الذين ناقشوا ورقتي بشكل ممتاز في المؤتمر. شكرًا جزيلًا أيضًا لجميع المشاركين الآخرين في المؤتمر ومدخلاتهم القيمة.

من وكالاتها المتخصصة، لا سيما **وكالتها المتخصصة في التعليم: اليونسكو**. لكنه يضم أيضاً أنشطة المنظمات الإقليمية، مثل منظمة الأمن والتعاون في أوروبا (OSCE) وعدد من الدول العديد من المنظمات غير الحكومية الخارجية والمحلية.

يتركز انتباه الرأي العام الذي تحصدته جهود صنع السلام في مناطق الصراع غالباً على دبلوماسية "المسار الأول"، أي دور القادة السياسيين أو عمل الدبلوماسيين وقوات حفظ السلام والبيروقراطيين. ومع ذلك، فإن هذا المستوى الرسمي هو واحد فقط، وكما تسلط الأدبيات الضوء، فهو مصدر كافٍ، إلى حد كبير، لبناء السلام. ما يشار إليه بدبلوماسية المسار الثاني أو المستوى الثاني، والذي اكتسب اليوم اعترافاً بأنه "بناء سلام" محلي (دي كوينغ 2013) يحتل أيضاً دوراً محورياً في تحويل الاتفاقات التي تنهي العنف المفتوح والأعمال العدائية إلى حالة دائمة للسلام. وهذه مهمة صعبة، بالنظر إلى أن أكثر من نصف اتفاقات السلام تتعثر في السنوات الخمس الأولى بعد عقدها، وكثيراً ما تعود المجتمعات أو تبقى على مستويات عنف عالية. إن زوال عملية السلام الإسرائيلية-الفاصلطينية في التسعينيات هو مثال جيد على هذه الديناميكيات المتدهورة. وهذا السياق تحديداً، على مستوى الممارسين وكذلك على مستوى البحث العلمي في تعليم السلام، عُرف بأنه عاملاً رئيسياً في العمل من أجل استدامة السلام. تجدر الإشارة إلى أن تعليم السلام في المجال الأكاديمي هو مسعى متعدد التخصصات يجمع بين الفلسفة والأخلاق وعلم التربية وعلم النفس والعلوم السياسية والعلاقات الدولية ودراسات السلام والصراع والعديد من المجالات الأخرى. لقد تم فعلاً إحراز تقدم، لكن لا يزال النقاش الأكاديمي يدور حول كيفية دمج تخصصات علمية مختلفة.

يعرض هذا التقرير تقييمًا لتطبيق تعليم السلام من خلال تحليل دقيق للإجراءات الرئيسية، لا سيما في أوروبا. وهو يقوم بذلك في أربع خطوات. يبدأ التقرير في القسم الثاني في مناقشة المفاهيم الجوهرية التي تشكل السياقات السياسية والاجتماعية الأوسع لتعليم السلام: وهي مفاهيم "تعليم السلام"، و"الصراع"، و"السلام"، وكذلك المفاهيم ذات الصلة: "تعليم السلام (المحلي)" وما يسمى بـ "مجتمعات (ما بعد) الصراع". وبعد تبين هذا، يعرض القسم الثالث وبشكل تفصيلي تطبيق وتجارب عملية لتعليم السلام، ويسلط الضوء هنا وفي بقية الورقة أيضاً على كيفية ارتباط كل ذلك بالوضع في إسرائيل وفلسطين. ينقسم القسم الثالث إلى ثلاثة أقسام فرعية: أولاً، يقدم لمحة مختصرة حول تعريف تعليم السلام في وثائق السياسة الدولية الرئيسية. ثانياً، يقدم التقرير لمحة عن تاريخ ممارسات تعليم السلام، وهو تاريخ يعود إلى القرن التاسع عشر وجهود تلك الفترة لإحداث الإصلاحات التربوية، من جهة، وبناء العلاقات السياسية السلمية بين الدول، من جهة أخرى. بعد أن ترسخت جذوره في أنحاء العالم خلال القرن التاسع عشر، ازداد إضفاء الطابع المؤسسي الدولي على تعليم السلام بعد الحرب العالمية الثانية.

هذا المنظور التاريخي مهم لفهم أفضل للتاريخ الطويل لهذا البعد العالمي لتعليم السلام، والذي كثيراً ما يُفهم بشكل خاطئ على أنه شيء حديث، أو جديد، أو غربي. ثالثاً، يقدم التقرير بياناً ختامياً لتعليم السلام المعاصر من خلال مناقشة الإنجازات ولكن أيضاً من خلال مناقشة العثرات في تعليم السلام، بالنظر إلى أمثلة تجريبية ملموسة، بالذات وليس حصراً من أوروبا. وسيولي اهتمام خاص في القسمين الثالث والرابع لخبرات تعليم السلام في إيرلندا الشمالية، والبوسنة والهرسك، وكذلك قبرص، وهي ثلاثة مواقع من أمثلة الصراع المطول التي تُناقش كثيراً من قبل العاملين والأكاديميين إلى جانب إسرائيل/فلسطين. كما أنّ التقرير يسلط الضوء على أمثلة أخرى كذلك، أولاً وقبل كل شيء علاقة تعليم السلام والتكامل الأوروبي. يتم في القسم الرابع تناول عاملين أساسيين متداخلين غالباً ما يدعمان تعليم السلام المستدام، ولكنهما يمكن أن يعوقاه بشدة أيضاً.

يدرس التقرير أولاً الأهمية الكبيرة لديناميكية الحياة اليومية والتجربة الحياتية الملموسة للأفراد في حالات الصراع في تعليم السلام، سواء في جعل تعليم السلام هدفاً سياسياً مشروعاً ولكن أيضاً كساحة يتم فيها التركيز على هويات الصراع ومقاومة تعليم السلام. بالتالي، هذا تحذير ضد "رومانسية تعليم السلام" التي تنظر إلى مشاركة وإدماج المجتمعات المحلية على أنها دواء سحري لحل الصراعات التي تحركها النخبة ظاهرياً. ثانياً، يعرض التقرير تأثير التعرض للعنف المستدام وواسع النطاق، في حالات الصراع، على تعليم السلام. ومن الأمور المحورية في هذا السياق مناقشة كيف يولد العنف ثقافة عدم الثقة، من ناحية، وكيف يُستخدم العنف غالباً في حالات الصراع كمورد استراتيجي من قبل أطراف الصراع من أجل تقويض السلام بدلاً من تعزيزه، من ناحية أخرى. ينتهي التقرير بملخص عن

الأمثلة الناجحة في أوروبا وتوصيات السياسات المتعلقة بتعليم السلام المستدام التي تعكس أيضاً إمكانية تطبيقها في إسرائيل وفلسطين.

## 2. السياقات الأساسية

### 2.1 تعليم السلام

تعليم السلام هو، وفقاً لتعريف عام طرحته مؤسسة بيرغوف، ومقرها في توبينغن، وهي منظمة غير حكومية رائدة عالمياً في هذا الموضوع: "عملية اكتساب القيم والمعارف وتطوير المواقف والمهارات والسلوك ليعيش المرء في وئام مع نفسه، والآخرين، والبيئة الطبيعية".<sup>4</sup> أما التعريف الأكثر دقة، المرتبط بالصراعات (العنيفة) بين الجماعات، فيتعلق بدور تعليم السلام بهدف "الحد من العنف، ودعم تحويل الصراعات، وتعزيز قدرات السلام للأفراد والجماعات والمجتمعات والمؤسسات".<sup>5</sup> يهدف تعليم السلام إلى معالجة العنف بنهج متعدد الأبعاد (راجع سميث، داتزبرغر وماكالي 2016: 27). لذا، تم تعريفه بأنه معالج للعنف المباشر (مثل الصراعات العنيفة، وانتهاكات حقوق الإنسان، والعقاب البدني، والاعتداء الجنسي، وكيف يؤثر جميعهم على المجالات التعليمية)، العنف غير المباشر (كالأمية، وعدم المساواة في الحصول على فرص التعليم، وضعف البنية التحتية)، وكذلك العنف القمعي (كغياب الديمقراطية وفرص المشاركة في المدارس للتلاميذ وغيرهم) والعنف المنقَر (كالمناهج المتحيزة ثقافياً أو تمجيد الحرب والعنف).

بالتالي، يعمل تعليم السلام بشكل خاص في السياقات التعليمية من روض الأطفال إلى المدارس والتعليم العالي والأشكال المختلفة من التعلم مدى الحياة. هدفه الرئيسي هو تحويل هويات الصراع والسلوك اليومي في مواقف الصراع (بين المجموعات أو بين الأفراد) (انظر القسم الثالث). ولئن كان صحيحاً أن واضعي السياسات يميلون لمناقشة تعليم السلام فيما يتعلق بالصراعات السياسية على مستويات مختلفة، وكأداة تدخل مواتية للتغلب على العداوات والصور النمطية وعدم الثقة المتبادلة وصور العدو، فإن طموح تعليم السلام وأساسه الفكرية أوسع نطاقاً: فهو يناشد الطموح العام إلى السعي للتعليم السلمي والتسوية غير العنيفة للصراعات في الحياة اليومية أيضاً، خارج مناطق الصراع في السياسة الدولية.

ولهذا السبب، تُعتبر أدوات تعليم السلام وقرارات السياسات بشأنه اليوم سمة أساسية لسياسات التعليم أيضاً في المجتمعات خارج مناطق الصراع، مثلاً، في معظم أنحاء الاتحاد الأوروبي. فعلى سبيل المثال يحظر القانون الألماني لعام 2000 العنف في تربية الأطفال (استناداً إلى اتفاقية الأمم المتحدة لحقوق الطفل) أو مركز خدمة تعليم السلام للمدارس في ولاية بادن-فورتمبرغ الاتحادية الألمانية الذي يوفر مواد تعليم السلام لاستخدامها من قبل المدارس في تلك الولاية.<sup>6</sup> كما لاحظ فيرنر فينترشتاينر (2003: 319) وهو أكاديمي رائد في تعليم السلام - واضحاً نظام التعليم النمساوي في الاعتبار، ولكن واصفاً منظوراً عاماً: "مقدار تعليم السلام الذي يتم تنفيذه [...] يعتمد إلى حد كبير على تعريفه. كلما تم تعريفه بمفهوم أوسع، كلما وجد المرء أكثر". إذا شملنا "فقط" إصلاحات المناهج الملموسة أو المدارس المخصصة للتعليم المشترك في مناطق الصراعات طويلة الأمد، ربما كان أقل - وهناك استثناء متعلق بالساحة الفلسطينية-الإسرائيلية وهو المدرسة العربية-اليهودية للسلام نفيه شالوم/واحة السلام في إسرائيل - وأقل أيضاً بالنظر إلى التأثير الفعلي لمثل هذه الإجراءات في تغيير ديناميكيات الصراع الكلي (انظر أيضاً القسم الثالث). ولكن إذا شملنا أيضاً المجتمعات "المستقرة"، ونظرنا إلى أنماط أوسع من التعليم في المدارس والتربية المدنية بشكل عام وكيف يتم تدريس أدوات حل الصراع السلمية، نجد تعليماً للسلام بشكل أوسع، كما

<sup>4</sup> <https://www.berghof-foundation.org/en/publications/glossary/educating-for-peace/> من أجل الحفاظ على الترابط فإن

الاقتباسات اللاحقة من المنظمات غير الحكومية هي من معهد بيرغوف - ومع ذلك، فإن التعريفات العامة لا تختلف جوهرياً بين هذه وفاعلين أساسيين آخرين غير حكوميين في تعليم السلام. هناك العديد من المنظمات غير الحكومية المهمة الأخرى التي تعمل في تعليم السلام (يشير هذا التقرير إلى بعضها في القسم 3.1).

<sup>5</sup> المصدر نفسه.

<sup>6</sup> <https://www.friedensbildung-bw.de/fuenf-jahre> (بالألمانية)

توضح الأمثلة أعلاه المتعلقة بألمانيا. قبل النظر في التاريخ والاستنتاج الختامي لتعليم السلام في القسم التالي، دعونا نتناول بسرعة السياق الأوسع الذي يتم فيه تعليم السلام. وهذا ضروري لأن مفهوم تعليم السلام مرتبط ارتباطاً وثيقاً بالطريقة التي نفهم بها الصراعات، والسلام، وبناء السلام، ومجتمعات (ما بعد) الصراعات.

## 2.2 الصراعات

يتعلق السياق الأول بفهمنا للصراعات. والصراعات تشير إلى أوضاع ملموسة لعلاقات اجتماعية معينة - سواء كانت بين الأفراد، في الأسرة، في مكان العمل، في أمة أو بين الجماعات العرقية-الوطنية. يهدف تعليم السلام إلى تحسين هذه العلاقات. الهدف هو **التغلب على الصور النمطية وصور العدو** في العلاقات الاجتماعية التي يحددها الصراع - أو كما لاحظت كارين أغستام وفابيو كريستيانو وليزا سترومبوم (2015)، بناءً على عمل شانثال موف (2013)، تحويل العلاقات العدائية إلى علاقات متناغمة أو على الأقل حيادية أو "لا عنفية" (بار-تال 2002). في مثل هذه الأوضاع اللاعنافية، تحافظ المجموعات الاجتماعية على اختلافاتها ولكنها تواجه بعضها البعض بوسائل غير عنيفة ودون تأطير الآخر كعدو (أبدي).

وبالتالي، فإن تعليم السلام لا يتعلق بالضرورة بالتغلب على الصراعات، وإنما بتحويل طبيعة الصراعات. وهذا يتناسب بشكل خاص مع بصرية رئيسية في دراسات الصراع. وبالتالي، فإن السمة الأساسية في تصعيد الصراعات هي التمييز القاسي بشكل متزايد بين جانبيين: مع تقدم ديناميكية الصراع، تعتبر الأطراف المتعارضة نفسها بشكل متزايد خصوصاً أو حتى أعداء (أنظر بار-تال 2013؛ شتير 2014؛ ميسمر 2003).

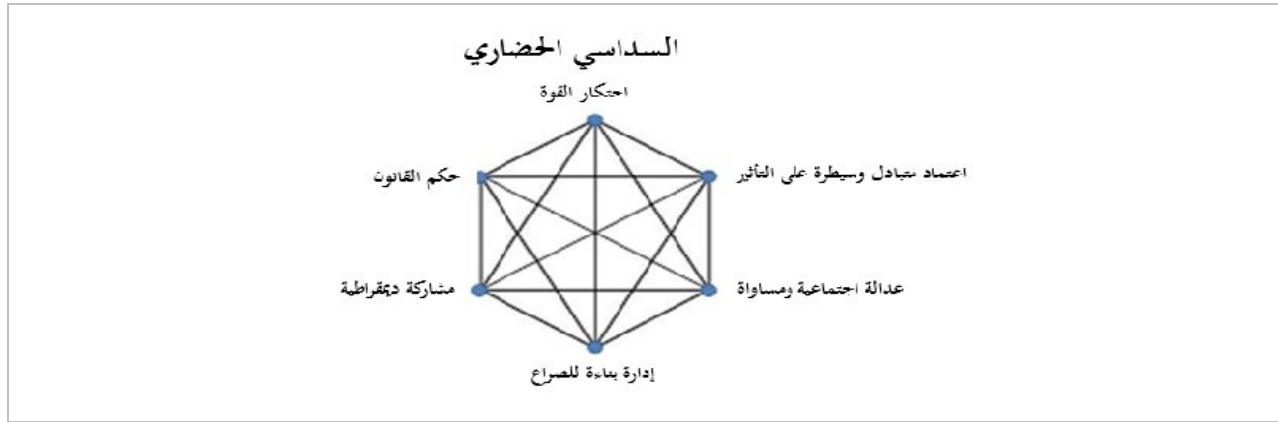
باختصار، تؤدي الصراعات إلى رؤية للعالم يتم فيها النظر إلى أجزاء أكثر وأكثر من الحياة الاجتماعية من خلال منظور ثنائي لا يمكن تجاوزه، على ما يبدو، بين الذات والآخر، والصراع الإسرائيلي-الفلسطيني هو مثال على ذلك. يمكن رسم كل قضية في متناول اليد تقريباً في التقسيم الثنائي لهويات الصراع. لكن، من جهة أخرى، وكما يؤكد الأنصار الرئيسيون لتعليم السلام، لا يمكن ولا ينبغي ببساطة تجاهل الصراعات أو قمعها. ثمة وظيفة اجتماعية في الصراعات التي غالباً ما تشير إلى **مطالبات شرعية بإسماح الصوت والعدالة والمساواة** التي يجب أن تعالج (انظر كوروستيلينا 2012). هذا هو الحال على سبيل المثال في الصراعات الدولية حين تكون حقوق الإنسان الأساسية مهددة بديناميكيات الصراع (غير المتكافئة)، على سبيل المثال التأثير المدمر، الموثق بشكل واسع، للاحتلال الإسرائيلي على الحقوق السياسية والثقافية والاجتماعية والاقتصادية الأساسية للسكان الفلسطينيين في الضفة الغربية وغزة. ومن المهم أيضاً التأكيد على أن تعليم السلام ليس فقط مفهوماً ولكنه وقبل كل شيء **تطبيق عملي** يتطلب أخلاقيات عمل ملموسة - ومعالجة هذه المظالم من خلال عمل ملموس بالمستوى اليومي من قبل المعلمين والوسطاء، ولكن أيضاً من قبل الطلاب في المدارس والمؤسسات التعليمية الأخرى (انظر القسم الرابع)، حيث يكون الهدف التربوي المركزي هو تحويل العلاقة الاجتماعية بين الذات والآخر.

## 2.3 السلام

السياق الثاني يتعلق بتعريف السلام. هنا يمكن أن النظر إلى تعليم السلام كمشروع مضاد لما يشار إليه في بعض الأحيان بالسلام السلبي أو البارد، أي تعريف للسلام يتوقف على مجرد غياب الحرب والعنف البدني الواضح. لهذا، يرتبط تعليم السلام في كثير من الأحيان بمفهوم "السلام الإيجابي"، بصيغته الشهيرة التي أوجدها رمز بحوث السلام، يوهان غالتونغ (2011). يتعلق **السلام الإيجابي** "بغيب العنف البنيوي، كالظلم الاجتماعي والقهر والتمييز" (أكسفورد 2014: 5). كما أنه يتعلق بالفلسفات العلمانية أو الدينية لكيفية الوصول إلى "السلام (الداخلي) للفرد" (المصدر نفسه: 6)، وهو ما يُعتبر شرطاً مسبقاً للقائه السلمية مع الآخرين، بما في ذلك السبل الإيجابية للانخراط في الصراع. وهذا بالتالي فهم أوسع للسلام الذي، بالإضافة إلى وضعه حداً للعنف، يضع هدفه في إنشاء علاقة أكثر تناغمًا ومساواة وعدلاً بين المتصارعين السابقين. يشمل هذا أيضاً الاستفادة من المعرفة المحلية حول السلام في ثقافات معينة، كالتقاليد الدينية. فعلى سبيل المثال مفهوم السلام في المسيحية أو اليهودية أو الإسلام. لقد طور باحث سلام رئيسي آخر، وهو ديتير

سينغاس (1982)، في هذا السياق وبشأن الصراعات السياسية، مفهوم "السداسي الحضاري" ذو الصلة الوثيقة بتعليم السلام (انظر الشكل 1). وهكذا فإن السلام الدائم لا يتطلب فقط إنهاء العنف، إنما أيضاً من خلال إنهاء احتكار القوة وسيادة القانون والوسائل الأخرى. تلك هي مجالات اتفاقات السلام السياسية والدساتير. ويوجد أيضاً فضلاً عن ذلك بُعد اجتماعي أوسع في تصميم تعليم السلام: مثلاً، تعليم السلام يتطلب مشاركة نشطة من الناس العاديين (كتنفيذ تغييرات المناهج من قبل المعلمين العاديين على أرض الواقع)، ولكن أيضاً دخول وسائط جديدة "لإدارة بناء للصراع" في مجتمعات الصراع، بما في ذلك المؤسسات التعليمية. وليس آخراً، يتوقف تعليم السلام على الاعتراف "بالاعتماد المتبادل" من قبل المتصارعين والحاجة "للسيطرة على التأثير"، بما في ذلك تحول العلاقات بين الذات/الأخر. وأخيراً، يشمل معالجة اهتمامات "العدالة الاجتماعية والمساواة" التي تدعم وتغذي العديد من الصراعات على المستوى اليومي (أنظر سولومون وكيرنز 2010).

### الشكل البياني رقم (1): السداسي الحضاري (سينغاس 1982)



يتداخل التركيز الأخير على العدالة الاجتماعية والمساواة كمؤشرات للسلام جيداً مع تجارب الحياة اليومية للأشخاص في مناطق الصراع، حيث تعد المظالم الاجتماعية والاقتصادية، كما هي الحال في قطاع غزة وكذلك في الضفة الغربية، عاملاً رئيسياً في دفع ديناميكية الصراع في الساحة الإسرائيلية-ال فلسطينية (أنظر أيضاً القسم الرابع). ركز ماكجيني وريتشموند (2013) على مؤشرات السلام هذه ورسموا خريطة العوامل التي يربطها الناس في مناطق الصراع بمفهوم السلام. اللافت هنا هو أن الأشخاص الذين يعيشون في مناطق الصراع لا يهتمون في الغالب بالتسوية السياسية فقط، بل يميلون إلى تركيز الكثير من الاهتمام لقضايا التنمية والأمن الاجتماعي والاقتصادي عند تحديد معنى السلام بالنسبة لهم على أرض الواقع. هذا التركيز على فرص الحياة اليومية قريب جداً في الواقع لما يسعى إليه تعليم السلام - قضايا مثل إدماج (الشباب)، تعليم مدرسي مجيد، الأمن الغذائي، اللوازم الطبية وتحسين فرص الازدهار الاقتصادي (في هذا أنظر بنزينغ 2020).

## 2.4 بناء السلام (المحلي)

هذا الفهم الأوسع للسلام الذي يولي اهتماماً لتجارب الحياة اليومية للناس الذين يعيشون في مناطق الصراع، وخاصة لاحتياجاتهم الاجتماعية والاقتصادية وتلك المتصلة بالعدالة، قد أثر بقوة على المناقشات الأكاديمية الرئيسية للسلام خلال العقد الماضي. كما أنه يقود عمل العاملين في هذا المجال الذين يحاولون الوصول إلى السكان المحليين والتفاعل معهم في مناطق الصراع، كالعامل الذي تقوم به وكالات الأمم المتحدة والمنظمات غير الحكومية المختلفة في السياق الإسرائيلي-الفلسطيني. غالباً ما يشار إلى هذا النقاش باسم أدبيات



"بناء السلام". والفكرة المركزية هنا، مقدمة على سبيل المثال من روجر ماكجينتي وأوليفر ريتشموند (2013)، إننا نشهد في مناطق الصراع في العالم هيمنة "بناء السلام الليبرالي". يرتبط بناء السلام الليبرالي بالبرامج المحددة ووجهات النظر والسياسات التي يتم استخدامها بشكل متكرر في مناطق الصراع من قبل مزيج من الجهات الفاعلة من الداخل والخارج: أطراف الصراع والدول الخارجية والمنظمات الدولية والمنظمات غير الحكومية والجهات الفاعلة الخاصة. ويتوقف على مزيج من الاستراتيجيات: عسكرية، أمنية، دستورية، تنمية، اقتصادية، استراتيجيات تعليمية وغيرها. يتضح أنه بمرور الوقت تغير مفهوم "السلام الليبرالي". ويمكن دراسة ذلك جيداً بالنظر إلى بعثات الأمم المتحدة التي يتم إنشاؤها بعد الصراعات العنيفة. في حين كان لبعثات الأمم المتحدة المبكرة صلاحيات محدودة للغاية تتعلق بالأمن، تركزت بشكل أساسي على تأمين وقف إطلاق النار أو فصل أطراف الصراع (مثلاً في الجولان أو قبرص)، أصبح لبعثات الأمم المتحدة بشكل متزايد صلاحيات سياسية أوسع، مرتبطة بأهداف سياسية أوسع، مثل وضع برامج سياسية قيد التنفيذ، والإشراف على المجالس الدستورية وتأمين الانتخابات وكذلك "الحكم الرشيد" والديمقراطية وحقوق الإنسان - حتى أنها شملت، في أماكن مثل تيمور الشرقية وكذلك في البوسنة والهرسك، إنشاء إدارة دولية لها سلطات تنفيذية وتشريعية وقضائية بعيدة المدى.

وفي السياق الإسرائيلي/الفلسطيني، هناك أمثلة متعددة مثل هذا الوجود الدولي - من اللجنة الرباعية حول الشرق الأوسط إلى المبادرات الخاصة للمنظمات غير الحكومية - لكن ليس من المتوقع إنشاء مثل هذه الإدارة الدولية في الظروف الراهنة، بالرغم من أن مبادرة جنيف غير الحكومية طرحت ذلك من خلال مجموعة تحقق دولية تتمتع ببعض الصلاحيات، بهدف الإشراف على تنفيذ أحكام السلام النهائية للبلدة القديمة في القدس. بحسب سيفرين أوتيسير (2014)، بالنظر إلى بعثة الأمم المتحدة في الكونغو، وهي أكبر تفويض للأمم المتحدة في أي وقت مضى، فإن هذا الانخراط السياسي الواسع بإمكانه، إذا عُمل عليه بشكل جيد، تحقيق الاستقرار إلى حد ما في السياق الكلي السياسي، والمساهمة في إنهاء العنف المنهجي. ولكن مثل هذه التدخلات تُفشل بشكل مستمر في تحويل ديناميكية الصراع الأساسية، لأنه كما بين أوتيسير (2014)، تميل الجهات الخارجية والنخب الوطنية في كثير من الأحيان إلى تأطير استمرار بعض أعمال العنف ما بعد الصراع بأنها "عادية" بدلا من معالجة أسبابها الجذرية، وهي ظاهرة حاضرة جداً في السياق الإسرائيلي-الفلسطيني حيث تُطرح المزاعم في أحيان كثيرة، سواء محلياً أو دولياً، بأن الإسرائيليين و/أو الفلسطينيين يلجأون للعنف بسبب طبيعتهم الثقافية.

يهدف بناء السلام التحرري (ريتشموند 2007) إلى معالجة هذه الأسباب الجذرية، كالتفاوت الاجتماعي والاقتصادي. ويتعلق بجهود واسعة وتشاركية تهدف إلى معالجة الفوارق الاجتماعية والاقتصادية وضمان الوكالة الحقيقية وإدماج "المستوى المحلي"، بما في ذلك المجموعات المهملة في كثير من الأحيان كالنساء والأطفال أو الفئات المهمشة. بعبارة أخرى، فإن مفهوم بناء السلام المحلي/التحرري يتعلق على وجه التحديد بطريقة التفكير التي تشكل مفهوم تعليم السلام.

## 2.5 مجتمعات "ما بعد الصراعات"

السياق النهائي هو مفهوم ما يسمى مجتمعات (ما بعد) الصراعات. والمصطلح ليس خالياً من المشاكل لأنه يغرينا بمساواة تعليم السلام بالأماكن المتأثرة بعنف ظاهر بين الأحزاب السياسية والأمم والجماعات الطائفية وغيرها، أي بمناطق الصراع مثل إسرائيل/ فلسطين ويوغوسلافيا السابقة وكولومبيا وأفغانستان وما إلى ذلك. ولكن هذا، كما سيفصل القسم التالي، ليس سوى جزءاً مما يهدف تعليم السلام إلى معالجته. المشكلة هنا هي أن التركيز على مناطق الصراع "الساخنة" يؤدي إلى الافتراض الخاطئ أن تعليم السلام هو أساساً شيء من الغرب ومصمم للمجتمعات غير الغربية.

هذا ليس خطأ تاريخياً فقط (انظر القسم الثالث) ولكنه أيضاً خطأ إشكالي سياسياً لأنه يزيد من عدم التوازن (النسبي) في علاقات القوة الموجودة بالفعل بين الغرب وبقية العالم. وبالتالي، فإنه يعيد إنتاج صورة للعالم تُنسب فيها المشاكل الأمنية، كالصراعات وتدابيرها، إلى الجنوب العالمي. ومن هنا يمكن بسهولة وصف جنوب العالم وسكانه كونهما يشكّلان تهديداً، أو ربط ذلك مع حجة "أوتيسير" المذكورة أعلاه بأنهما أكثر ميلاً، إلى حد ما، للعنف. وفي طريقة التفكير هذه، يأتي الحل بعد ذلك من الغرب المستقر ظاهرياً.

بالطبع، هذا يمثل إشكالية في العديد من الجوانب لأنه؛ أولاً: يتجاهل الدور الذي لعبته تدخلات الغرب العسكرية والسياسية في خلق الصراعات التي تشكل أجزاءً من العالم غير الغربي اليوم، مثل إسرائيل وفلسطين. ثانياً: يستخف بكفاءات وموارد وقدرات المجتمعات غير الغربية على الوصول إلى السلام بمفردها، دون تدخل غربي. وأخيراً، يجعل الصراعات المستمرة في المجتمعات الغربية تحتفى بطريقة سحرية، بما في ذلك تلك التي هي في الواقع في بؤر تركيز تعليم السلام: من نظام العدالة الجنائية الذي يعمل بشكل سيء في الولايات المتحدة إلى التهديدات التي تتعرض لها المجتمعات في الغرب والتي تنبع من الجماعات اليمينية المتطرفة.

فتعليم السلام مهم أيضاً في الغرب بالنسبة للعلاقات بين الناس في الدول متعددة الجنسيات، مثل كندا وسويسرا وبلجيكا، وفي التوترات في مدن الغرب، التي تغذي بعضها سياسة التكامل الباهتة أو التمييز الصريح ضد المهاجرين و/أو أوجه القصور في عملية الاندماج من جانب المهاجرين أنفسهم. مع عدم الإنكار أن تعليم السلام يبدو مختلفاً في أماكن مختلفة - جافريل سالومون وإد كيرنز (2009) يقترحان التمييز بين الصراعات العرقية-السياسية (مثل شرق أوكرانيا، إسرائيل/فلسطين)، والتوترات غير العنيفة بين المجموعات (مثل بلجيكا) والهدوء النسبي (مثل العلاقة بين المجموعات الاجتماعية في الدنمارك؛ لمفهوم الهدوء انظر هاكفوررت 2009) - فإن تعليم السلام كمفهوم يتخذ من جميع هذه الأوضاع أهدافاً له. هناك دوماً الصور النمطية، صور العدو، الصراعات وأبعاد مختلفة من العنف الذي يمكن ويجب أن تتحول، وفقاً لتعليم السلام - سواء كان ذلك في ليبيا أو في إحدى ضواحي مدينة ميونيخ. تعليم السلام لكل مجتمع.

### 3. تعليم السلام: التاريخ والممارسة

#### 3.1 تعليم السلام في الممارسة الدولية

كما ذكرنا أعلاه، فإن مفهوم تعليم السلام يتطلب، في الأساس، التمييز بين فهم أضيّق وفهم أوسع (أنظر أيضًا كارتر 2010؛ ماكغلين وآخرون 2009؛ وبيكيرمان/ماكغلين 2007). لننظر بعمق أكثر إلى الفهم الضيق أولاً وكيف يمكن له أن يؤثر على قرارات السياسات الدولية والوطنية لتعليم السلام. يتعلق هذا بكيفية معالجة الخطوط الفاصلة المجتمعية، سواء في البلدان المتضررة من الصراعات العنيفة أو في غيرها، في السياق الواسع لنظام التعليم. كما يشير البنك الدولي (2005، اقتباس في إمكيتش 2018: 24)، "يستخدم تعليم السلام لوصف مجموعة من الأنشطة التعليمية الرسمية وغير الرسمية المبذولة لتعزيز السلام في المدارس والمجتمعات المحلية، من خلال غرس المهارات والمواقف والقيم التي تروج لنهج اللاعنّف في إدارة الصراع وتعزز التسامح واحترام التنوع". ومن هنا، يعالج تعليم السلام كيفية تغلب الهيئات التعليمية - من روض الأطفال إلى المدارس والتعليم العالي ولكن أيضاً أماكن التعلم مدى الحياة مثل ورش العمل والندوات والتعليم في العمل - على الحساسيات الاجتماعية وخطوط الانقسام، داخل وخارج المناطق التي تتسم بالصراع العنيف والحرب والإبادة الجماعية.

كما سبق وأشرنا، بالنسبة لما تسمى مناطق ما بعد الصراعات، فإن تأسيس شكل من أشكال تعليم السلام هو عمل شائع اليوم في الجهود الدولية لبناء السلام، وبالتالي تكمل الأحكام السياسية المنصوص عليها في معاهدات السلام. تعليم السلام هو بالتالي شكل من أشكال "التعلم العالمي" الذي يتم من خلاله توطيد التقبيل اللاعنفي والوقاية من العنف. من خلال العمل الفعلي في "تطوير وتنفيذ المناهج، [...] توفير ورش عمل تدريبية للمدرسين في نظام التعليم الرسمي وغير الرسمي، [...] تطوير ونشر وسائط التعلم، و[...] خلق مساحات للتفكير المشترك".<sup>7</sup>

وبالتالي، فإن تعليم السلام ليس نهجاً أحادي البعد، ويمكننا التمييز بين الطرق الرسمية للغاية (مثل إصلاح المناهج الذي تقوده الدولة؛ وورش العمل التي تنظمها المنظمات غير الحكومية لتعليم السلام) والطرق الأقل رسمية لتنفيذ تعليم السلام (مثل مبادرات المعلم الخاص أو الأهل؛ والأنشطة الشعبية التي يقوم بها الشباب في المدارس المحلية؛ وما إلى ذلك). ثم هناك فرق بين بناء السلام المباشر وغير المباشر (بار-تال، روسن ونتس-زنگوت 2010)، أي معالجة العداء والقوالب النمطية السلبية بين أطراف الصراع وجهاً لوجه، أو العمل - بالمعنى السادس الحضاري لسينغاس - على "التأثير على التحكم" بشكل عام، وهو شكل من أشكال السلام الداخلي (داخل الأفراد أو المجموعات) الذي يؤدي بعد ذلك لردود فعل إيجابية على اللقاءات بين المجموعات. وكما سبق ذكره، يعالج تعليم السلام فئات مستهدفة وأصحاب مصالح مختلفة: من الأطفال في رياض الأطفال والمدارس، إلى الطلاب في التعليم العالي والبالغين في مسارات التعلم مدى الحياة - والجمهور على نطاق أوسع من خلال انتشار تعليم السلام في وسائل الإعلام، أي صحافة السلام (انظر إليس وورشيل 2009).

إذاً، فالنقطة المركزية للتحليل في هذه الورقة هي أن تعليم السلام قد أصبح، على مدى العقود الماضية، جزءاً لا يتجزأ من التدخلات الدولية في مناطق الصراع، بما في ذلك في إسرائيل وفلسطين (أبو نمر 2000؛ سالومون 2013). تعليم السلام معمم ومؤسس في القرارات الدولية في مختلف أوضاع الصراع - بما في ذلك في أوروبا مثل البوسنة والهرسك، وإيرلندا الشمالية، وإقليم الباسك، ودول البلطيق وأماكن أخرى (انظر القسم الفرعي التالي). في كثير من الأحيان، تتم هذه الجهود بتوجيه أو مشورة المنظمات الدولية، لا سيما اليونيسكو أو منظمة الأمن والتعاون في أوروبا في السياق الأوروبي. لكن هناك أيضاً العديد من المبادرات الخاصة، سواء من الجهات العلمانية (بخاصة المنظمات غير الحكومية) والفاعلين الدينيين، وتسليط الأخيرين الضوء على الدور المركزي "للسلام الداخلي" كمبدأ أساسي في البيانات العالمية كالبوذية والمسيحية والإسلام واليهودية، إضافة إلى أنماط الروحانية في العصر الجديد أو التقاليد الدينية الأخرى (انظر

<sup>7</sup> <https://www.berghof-foundation.org/en/publications/glossary/educating-for-peace/>

داي/تشرين 2017). هنا نرى مرة أخرى الفهم الأوسع لتعليم السلام الذي يعالج الطريقة الأساسية التي يتم التعبير بها عن الهوية في المجتمع.

تعود الجهات الفاعلة في تعليم السلام إلى تقليد طويل في مثل تعليم السلام العالمية التي، بدورها، تعود إلى الأفكار التربوية التي، كما سوف نعرض في القسم الفرعي المقبل، برزت خلال القرن التاسع عشر. تشمل الجهات الفاعلة الأساسية في تعليم السلام اليوم "قارب السلام الياباني"<sup>8</sup> ولكن أيضًا مؤسسات فكر مهمة منخرطة في بناء السلام على الأرض، مثلًا معهد أبحاث السلام في أوسلو (PRIO)، الذي له فرع في قبرص أيضًا، أو المنظمات غير الحكومية المشاركة في تدريب تعليم السلام في أوروبا وخارجها مثل مؤسسة بيرغوف المذكورة أعلاه ومركز نانسن للسلام والحوار في ليلهامر.

تهدف برامج تعليم السلام في هذه المؤسسات إلى التغلب على الصور النمطية للصراع في العديد من الأماكن، بما في ذلك مناطق الصراع "الساخنة"، ولديها طموح تربوي واسع؛ وهو تعزيز "بشكل أشكال العقاب البدني والعنف والضغط النفسي كوسيلة لتقديم التعليم"<sup>9</sup> من خلال مشاريع ملموسة تستهدف القطاع التعليمي في مناطق الصراع وغيرها (ويشمل هذا ممارسات التعلم التحويلية، بما في ذلك الأساليب التربوية للتذكر، وأساليب تربوية للشفاء والمصالحة، وغيرها). هنا، بالضبط، نرى اندماج الفكرة الضيقة (الموجهة للتعليم) والواسعة (الموجهة للمجتمع؛ هويات الجماعة وتصورات خارج الجماعة) في تعليم السلام. هذا هو المستوى الذي من المفترض أن تعزز فيه التدابير التعليمية، على حد تعبير بيتي ريردون (2001)، "ثقافة سلام" أوسع تتشكل من خلال القدرة على السلام، وكفاءة السلام والعمل السلمي في الساحات الاجتماعية المتنوعة. لا ينبغي رفع سقف التوقعات، كما تظهر المناقشة حول تعليم السلام في إسرائيل (بسمان-مور 2021)، بشكل كبير. التغيير الاجتماعي والسياسي الكبير صعب للغاية في ظروف الصراع، وفي العديد من ساحات الصراع - بما في ذلك في إسرائيل وفلسطين - غالبًا ما يكون المناخ الأوسع ضارًا بجهود الترويج لبناء السلام. يضع هذا حدودًا للمدى العام لتعليم السلام، ولكن يجب في نفس الوقت "عدم الانتظار حتى تتغير الظروف الاجتماعية والسياسية من أجل تنفيذ تعليم السلام" (المصدر نفسه: 19).

بالتالي، فإن هناك تحولًا تدريجيًا نحو الاعتراف بضرورة أن تدرج، في إطار اتفاقات السلام وبعثات بناء السلام الدولية، قطاعات أوسع من المجتمع في مناطق الصراع وأن تهدف إلى تحول شامل في الهويات - أي "نفي صور العدو" (أدامس، مقتبس في سالومون وكيرنز 2009: 2) التي تشكلت في صراع ما. على هذه الخلفية، ليس مفاجئًا أن يصبح مفهوم تعليم السلام، على مدى العقود الماضية، مؤسسًا بشكل رسمي في القرارات السياسية ذات الصلة، على سبيل المثال في قرار الأمم المتحدة عام 1998 بشأن ثقافة السلام.<sup>10</sup> وهنا يتم تعريفه كسياسة شاملة تبدأ في التعليم المدرسي - لتحويل الفصل الدراسي الفردي إلى "ثقافة سلام صغيرة" (أكسفورد 2014: 6) - ولكن بعد ذلك يجب أن يصل إلى المجتمع ككل. يستند تعليم السلام، وفقًا للأمم المتحدة، إلى "نهج متكامل لمنع العنف والصراعات العنيفة، وبدليل لثقافة الحرب والعنف، قائم على تعليم السلام وتعزيز التنمية الاقتصادية والاجتماعية المستدامة، واحترام حقوق الإنسان، والمساواة بين المرأة والرجل، والمشاركة الديمقراطية، والتسامح، والتدفق الحر للمعلومات ونزع السلاح".<sup>11</sup> بحسب سارة كلارك-حبيبي (2018: 2)، "قام المجتمع الدولي بتعميم تعليم السلام في برامج التدخل على مدى العقود الثلاثة الماضية، ما أثار كلاً من المديح والنقد". يتعلق النقد بشكل خاص بالافتقار المتصور للفعالية؛ في حين أن حسن النية لأنشطة تعليم السلام واضح، لكن النجاح الفعلي في التغيير الكلي لهويات الصراع عميقة الجذور عادة ما يتخلف كثيرًا، بالرغم من استثناءات جزئية مثل إيرلندا الشمالية أو أجزاء من منطقة البلقان وجنوب أفريقيا وأمريكا اللاتينية.

<sup>8</sup> [/ https://peaceboat.org/english](https://peaceboat.org/english)

<sup>9</sup> [/ https://www.berghof-foundation.org/en/publications/glossary/educating-for-peace](https://www.berghof-foundation.org/en/publications/glossary/educating-for-peace)

<sup>10</sup> <https://www.un.org/press/en/2019/ga12226.doc.htm>

<sup>11</sup> <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000105029>

إن تقييم برامج تعليم السلام الملموسة يؤكد هذه المعضلة (انظر أيضا القسم الفرعي 3.3). لذا، نجد في العديد من مناطق الصراع أنشطة تعليم السلام الفردية المتعددة في المدارس وأماكن أخرى، وكذلك الحكومات قد تمتثل من خلال استعدادها لإصلاح المناهج الدراسية، على سبيل المثال في تدريس التاريخ. ومع ذلك، يبقى التأثير الأوسع على المجتمع ككل - بما يتماشى مع مفهوم جون بول ليديراخ لمنصة التحول<sup>12</sup> - غالبًا بعيد المنال.

إن الهدف المتمثل في تضمين تعليم السلام في الانتشار المجتمعي العام للتدريب في بيئات تعليمية مختلفة من "التربية المدنية، والديمقراطية، وحقوق الإنسان، والمهارات الحياتية" (كلارك-حبيبي 2018: 37) يتطلب كما يبدو الكثير، فعلى سبيل المثال المشاريع التربوية المشتركة القليلة في إسرائيل والتي تشمل كلاً من التلاميذ العرب واليهود الإسرائيليين (كما هو مذكور أعلاه) أو أنشطة المركز التربوي العربي-اليهودي الإسرائيلي، جفعت حبيب،<sup>1</sup> الذي حصد عام 2001 جائزة اليونسكو لتعليم السلام. بالرغم من كون هذه الأنشطة ذات صلة، إلا أنّ تأثيرها في التغلب على التمييز في نظام المدارس الإسرائيلي أو المجتمع الإسرائيلي ككل لا يزال حتى الآن محدودًا. أيضًا، بالرغم من حصولها على سجل أفضل إلى حد ما، فقد تم إبداء ملاحظات مماثلة بالنسبة لاستمرار الفصل بين المدارس في إيرلندا الشمالية، وبدرجة أقل، في البوسنة والهرسك (انظر أدناه).

في الجانب الأكثر إيجابية، يمكن الاستنتاج أن تعليم السلام هو اليوم جزء من الجهود غير القانونية الأوسع للتخفيف من ديناميكية الصراع. فقد أصبح جزءًا منتظمًا من عملية صنع القرار فيما يعرف بالعدالة الانتقالية (TJ) في البلدان والمجتمعات التي تحاول التغلب على انقسامات الحرب أو الصراع العنيف أو الحكم الاستبدادي. لا يتعلق الأمر بالجهود القانونية لتعزيز العدالة من خلال معاقبة الجناة؛ كما في محاكمات نورمبرغ وطوكيو بعد الحرب العالمية الثانية ضد مجرمي الحرب الألمان واليابانيين، أو محاكم رواندا أو يوغوسلافيا أو في المحكمة الجنائية الدولية التي تأسست عام 1998. وليس متعلقًا بالخطوات التي اتخذت في النظم القانونية الوطنية لمساءلة الحكام والبيروقراطيين السلطويين، كما حدث (بدرجات متفاوتة من النجاح) في أمريكا اللاتينية، جنوب أوروبا، وكذلك في أوروبا الوسطى والشرقية بعد نهاية الحكم الشيوعي.

تعليم السلام هو عمود ثالث (خارج نطاق القانون) من أعمدة العدالة الانتقالية، يهدف إلى تعزيز حس العدالة من خلال الحوارات داخل وعبر المجتمعات. على هذا النحو يمكن مقارنته بالعمل الذي تم في "لجان الحقيقة" في جنوب إفريقيا أو بعثة التوضيح التاريخي في غواتيمالا. ولكن، كما سيرد أدناه، فإن هذا يجعل تعليم السلام - كما هي الحال بالنسبة للنهج القانوني - عاملاً محتملاً للانقسام، إذ يمكنه إثارة الصراعات الثقافية، أو توليد المخاوف بشأن التعامل مع "العدو"، ويمكن أن ينظر إليه على أنه استفزاز، وذلك من قبل (أجزاء من) المجتمع الذي يخشى فتح الصندوق المرتبط بماضٍ عنيف ويشعر بالتردد إزاء مواجهة مسؤوليته الخاصة في الصراع القائم.

## 3.2 تاريخ تعليم السلام

كما هو واضح حتى الآن، فإن تعليم السلام هو نهج سياسى معمم (منتدى الثقافات الأوروبي 2014) منتشر عالميًا داخل وخارج مناطق الصراع "الساخنة". وهو مرتبط ارتباطًا وثيقًا ببناء السلام في مرحلة ما بعد الحرب العالمية الثانية وأنشطة المنظمات الدولية مثل اليونسكو ومختلف المنظمات غير الحكومية ولكن أيضا الجهات الخاصة - مثل برتراند راسل وألبرت أينشتاين في بيان علوم السلام لسنة 1955<sup>13</sup> الذي ربط التعليم بالحرب ضد التسليح النووي، بطريقة مشابهة لتعليم السلام اليوم، والمرتبطة كذلك بشكل وثيق في كثير من الأحيان بأهداف حماية البيئة أو تحقيق أهداف التنمية المستدامة (SDG) للأمم المتحدة.

لكن، بغية فهم التجارب الأوروبية في تعليم السلام بشكل أفضل، فإنه من الأهمية بمكان أن ننظر إلى تعليم السلام بوصفه تطبيق عملي لها تاريخ أطول بكثير مما هو مفترض في العادة. هذا التاريخ يعيدنا إلى القرن التاسع عشر. لسوء الحظ، غالبًا ما يفلت هذا الأساس التاريخي العميق لتعليم السلام من انتباه الأنصار الأساسيين لتعليم السلام المعاصر. وبالتالي، يمكن سماع الادعاء بأن "الخطاب الدولي حول هذا الموضوع لا يزال في مهده"<sup>14</sup>، وهو تصريح إشكالي إلى حد ما بالنظر إلى مئتي عام تقريبًا لعب فيها تعليم السلام دورًا في المنتديات العابرة للحدود والمناقشات التربوية المختلفة في أوروبا وخارجها. فقدان الذاكرة هذا بخصوص التاريخ الطويل لتعليم السلام قد يفيدنا بالقليل عن تعليم السلام نفسه، ولكنه يفيدنا كثيرًا بشأن القوى المهيمنة التي تقلل من أهمية تعليم السلام وعن فاعلية ديناميكيات الصراع التي تجعل تعليم السلام يظهر، غالبًا في محاولة لنزع الشرعية عنه، كمجرد موضة جديدة (وغريبة) يُزعم أنها غير مجدية في مناطق الصراع. قد يكون هذا أيضًا أحد أسباب عدم اعتبار تعليم السلام في كثير من الأحيان مركزياً في اتفاقات السلام، بدءًا من اتفاقات أوسلو المؤقتة وحتى اتفاقات بلفاست أو دايتون، بينما لم يؤدي الضغط لإدراج تعليم السلام خلال محادثات عباس وأولمرت عام 2008، الذي تم ذكره، أي ثمار في النهاية.

وعلى النقيض من هذا التصور لتعليم السلام كقادم جديد نسبيًا، فإن نظرة أكثر شمولًا تظهر أن ممارسة تعليم السلام قد تفاقمت في القرن التاسع عشر (أنظر هاريس 2009). خلال هذا العصر تقدم المفكرون والممارسون (بالنسبة لأوروبا، غالبًا في الدوائر المسيحية أو العلمانية، كالليبرالية والاشتراكية) بأفكار الحقوق الأمية والتقدم والتحديث. كان جزء من تلك العملية الاعتقاد بأن الصراعات الدولية يمكن التغلب عليها من خلال تعبئة الناس على الأرض ومناشدة مصلحتهم العقلانية والعاطفية في السلام، والاستثمار في تثقيفهم أكثر بشأن ذلك. كان هذا هو طموح فلورنس نايتنجيل بعد حرب القرم في منتصف القرن التاسع عشر، أو فيكتور هوجو خلال مؤتمر باريس للسلام عام 1849، وليس من الصدفة أن كانت تلك بالضبط الفترة الزمنية التي فرض خلالها التعليم الإلزامي في أوروبا وغيرها. ترى نايتنجيل وهوجو وأمثالهما أنه يجب على العالم الحديث أن يرى التعليم في المدارس على أنه "مكمل تربوي للجهود السياسية والدبلوماسية لتحقيق السلام" (ونترشتاينر 2004: 90).

هذا "الماضي المنسى لتعليم السلام" (ثيلين 1996: 96) متعلق أيضًا باعتقاد الشخصيات الأخرى الموجهة نحو السلام خلال تلك الفترة، مثل هنري دونانت الذي أنشأ بعد معركة سولفيرينو الصليب الأحمر الدولي، أو بيرثا فون ستتر التي ناشدت رجل الأعمال الكبير، ألفريد نوبل، بإنشاء جائزة دولية للسلام، لاحقًا جائزة نوبل للسلام (التي حازت عليها ستتر في نهاية المطاف عام 1905). هذه الطريقة الجديدة في ربط التعليم المدرسي (الإلزامي) والتعليم (الحديث)، التي تتمحور حول الإيمان بالسلام، ظهرت بقوة بشكل خاص في الدول الاسكندنافية. في السويد، أنشأت فريدريكا بريمير عام 1861 كلية لتدريب المعلمين مخصصة لفكرة تعليم السلام (وإن لم يكن تحت هذا المسمى)، في حين أن الجمعية السويدية للسلام والتحكيم (SPAS) تأسست في 1883، وهي "أقدم جمعية للسلام لا تزال قائمة في العالم" (المصدر نفسه: 100). كل هذا استرشد من الفكرة التي نجدها اليوم في وثائق اليونسكو وغيرها، بأنه "لا بد من تظهير التربية من عناصر الحرب" (المصدر نفسه: 101) كما جادلت بهذا الخصوص منظمة نسائية سويدية معروفة في هذه الفترة - وهي نقطة تم طرحها مؤخرًا في دراسة ممتازة أجراها نودينغز (2013) حول العوامل النفسية التي "تجعلنا" نكره أو نحب الحرب. شكلت المثل العليا لتعليم السلام أيضًا تفكير كتاب مثل سلمى لاغيرلوف الحائزة على جائزة نوبل للآداب عام 1909، أو كاتبة الأطفال المشهورة عالميًا أستريد ليندجرين (2017)، التي حصدت جائزة السلام المعروفة في ألمانيا عام 1978، رافقها خطاب قبولها الشهير بعنوان "لا للعنف أبدًا!" تُرجمت هذه الجهود على مر الزمن أيضًا إلى إصلاح النظام المدرسي.

كانت الخطة المسماة "أندرفيزنينج" *Undervisningsplan* للمدارس السويدية عبارة عن قرار بخصوص السياسات صدر عام 1919 محذرًا من النصوص المدرسية التي تمجد الحرب "لأن مثل هذه النصوص يمكن أن تتعارض مع المساعي إلى التعايش السلمي بين الأفراد والشعوب" (ثيلين 1996: 101). تبين أمثلة أخرى، مثل دوري المدارس للسلام في الولايات المتحدة الأمريكية، أن هذا لم يكن

<sup>14</sup> <https://www.berghof-foundation.org/en/publications/glossary/educating-for-peace/>.

انحرافًا سويديًا وإنما اتجاهًا عامًا لإصلاح التعليم وصل إلى العديد من زوايا العالم. وهذا واضح أيضًا في أعمال ماريا مونتيسوري، وهي مُصلحة تربوية إيطالية رائدة في النصف الأول من القرن العشرين. جدير بالذكر هنا أن تاريخ تعليم السلام تشكل من قبل العديد من النساء أو المنظمات النسائية، وربما يكون هذا أيضًا أحد الأسباب التي تؤدي إلى الاتجاه المذكور بالتقليل من شأن تاريخه الطويل، في سياق عالمي واسع غالبًا ما ترتبط الصراعات فيه بفهم معين "للدكورية العضلية" (انظر نودينغز 2013).

كما يؤكد وترشتاينر (2004)، فإن مفهوم تعليم السلام يجب بالتالي ألا يدرس فقط بقرارات السياسات الدولية الأساسية، كالوثائق الرئيسية لليونسكو عن هذا الموضوع منذ 1974 و1995، أو جائزة اليونسكو لتعليم السلام، أو حتى الهدف 4 من أهداف التنمية المستدامة للأمم المتحدة التي أبرزت دور تعليم السلام في تحقيق الاستدامة. هناك تقليد أطول بكثير نشأ مع حركات الإصلاح التربوي التي، كما يوضح سينغاس (مقتبس في سالومون وكيرنز 2009: 51)، جعلت "تعليم السلام ممكنًا وقابلًا للتفكير به في عالم من العداء المنظم". بالتالي، ربما ليس صدفة أن أهم أنصار تعليم السلام تأثروا بتجارب الحرب، سواء في القرن التاسع عشر أو العشرين، مثل نايتنغيل ودونان وهما من أوائل الأمثلة هنا. ينطبق هذا أيضًا على الحرب العالمية الثانية، سواء من طرف الجناة - كالجندي الألماني السابق هيرمان رورس الذي كتب ورقة مؤثرة حول تعليم السلام في 1972، أو في الجانب الآخر من الطيف، الطبيب النفسي الناجي من المحرقة فيكتور فرانكل الذي، من تجربة بالغة السوء له كيهودي مسجون في معسكر إبادة ألماني، طور طريقة العلاج بالمعنى، أو البحث في معنى الحياة، المطبقة حاليًا في جميع أنحاء العالم (لهذين المثالين أنظر سالومون وكيرنز 2009 وكذلك أكسفورد 2014). ويتعلق أيضًا بماريا مونتيسوري المذكورة أعلاه - مع وجود رياض أطفال ومدارس منتسوري اليوم في جميع قارات العالم، بما في ذلك مدرسة فلسطين المونتيسورية في رام الله أو مدرسة حارديي يخالوم مونتيسوري في القدس. وهكذا، "بعد أن عاشت حربين عالميتين، أدخلت الدكتورة مونتيسوري أيضًا تعليم السلام في مناهجها التعليمية ويرى الكثيرون أنها مؤسسة هذا النظام. دعت مونتيسوري إلى ممارسات تربوية أخلاقية وعاطفية واجتماعية لم تكن موجودة في المدرسة العامة النموذجية" (مانويلوفيتش 2018: 9). أكدت مونتيسوري على أن مثل هذه الاعدادات التعليمية "تخلق البيئة المناسبة لكل طفل للاستمتاع بالتفاعلات المتناغمة التي تغذي وتحب" (فينلي 2014: 5) والتي تساهم في النهاية في السلام: في الأسرة، في مكان العمل، داخل الأمة - وبين الخصوم في الصراعات العنيفة بين الجماعات. والمهم هنا التأكيد على أن هذا لم يكن مسعى أمريكيًا-أوروبيًا، كما يسلب الضوء، ضمن أمور أخرى، المري البرازيلي باولو فريري المؤثر عالميًا في عمله الرئيسي في تربية المضطهدين (انظر مانويلوفيتش 2018) أو كتابات المهاتما غاندي في الهند (الاستعمارية) عن التعليم غير العنيف (ألين 2007).

### 3.3 ممارسة تعليم السلام: تجارب ناجحة من أوروبا وما بعدها

كما هو واضح، نظرًا لاستمرار العديد من الصراعات طويلة الأمد، فإن تعليم السلام وحده لا يمكن أن يؤدي إلى تحول شامل للهويات في مجتمعات الصراع. وينبغي ألا يكون هذا مقياس التوقع الكبير لقياس نجاح برامج تعليم السلام. تعليم السلام له أهداف طويلة المدى: هناك غرض عملي في توفير المنافذ، وفي أفضل الأحوال، المساهمة في التخفيف الجزئي على الأقل من حدة الصراع. وهذا ما حدث في عدة أماكن، على سبيل المثال في أوروبا، كما سوف يبين هذا القسم. بالنظر إلى منطقتين أوروبيتين طويلتي الصراع، "على الرغم من أن أمثلة صانعي السلام في البلقان وإقليم الباسك لا تظهر بشكل بارز في الفضاء العام أو وسائل الإعلام أو أنظمة التعليم، إلا أن أفكارهم حول العمل غير العنيف والسلمي كانت أمثلة لكيفية إدخال التغيير في أكثر ظروف الصراعات تقييدًا" (المصدر نفسه: 137).

في إسبانيا، على سبيل المثال، أدت نهاية ديكتاتورية الجنرال فرانكو في منتصف السبعينيات إلى محاولات مختلفة لإصلاح نظام التعليم، حيث كان للمؤسسة الإسبانية لثقافة السلام دور مركزي. بحسب أنجولو وآخرين (2016: 171)، فإن عملية فحص الكتب المدرسية المنصوص عليها في تلك الفترة هدفت إلى تحقيق فهم أفضل لكيفية "عرض الحرب والسلام في النظام التعليمي الإسباني". هنا لوحظ أن إحدى مشاكل تعليم السلام في مرحلة ما بعد فرانكو في إسبانيا كانت اللغة "الباردة، دون عواطف، والواقعية" (المصدر نفسه: 178) لتعزيز تعليم السلام كشيء منطقي لكنه بالكاد مفهوم يمكن أن يجمل قلوب الناس التي تصلبت بسبب الصراعات السابقة. بالنظر إلى إقليم الباسك، وهو جزء من إسبانيا، ولكنه أيضًا أمة لها تاريخ من المقاومة التي سعت لتحقيق الاستقلال الوطني، أيضًا عن طريق العنف، لاحظ أورانجا أراكيسين (2003) أن محاولات إدخال تعليم السلام في المناهج الدراسية تمت مقاومتها، ليس كثيرًا في الوزارات

وبين مديري المدارس، وإنما على الأرض. بدت "ثقافة المقاومة" في السياقات اليومية (أنظر أيضا القسم الرابع)، "وكان من الصعب جدا التكلم عن تعليم السلام لأن معظم المرين ربطوا هذا التعبير بما نسميه الآن السلام السلبي، أي غياب العنف" (المصدر نفسه: 293) لكنهم افتقدوا العنصر الإيجابي والعاطفي فيه. لهذا السبب، كان مركز الباسك للسلام الذي تأسس عام 1987، المسمى "جيرنيكا غوغوراتوز"، يشير إلى "تحويل الصراع" بدلاً من مصطلح تعليم السلام الذي انتقده. لم يتغير هذا إلا تدريجيًا، وعند نقطة حاسمة شعر فيها العديد من سكان الباسك "بإرهاق من العنف الذي يؤثر على مجتمعنا" (المصدر نفسه: 293). فقط في ظل هذه الظروف، أي الإرهاق الشامل والدائم من العنف، كان من الممكن الارتقاء بثقافة السلام إلى وضع رسمي، حيث أصبح تعليم السلام والسلام الإيجابي اليوم إحدى أولويات وزارة التعليم الإسبانية في تطوير المناهج. ديناميات مماثلة وردت في **البوسنة والهرسك** حيث جابه تعليم السلام مقاومة محلية من خلال النظر إليه على أنه مفهوم أوروبي غربي أجنبي، اعتبره العديد من الأطراف المعنية المحليين "ليس الاستراتيجية الأفضل للوصول إلى التعليم الجيد" (مانويلوفيتش 2018: 54). هذه تجارب ظهرت أيضًا في السياق الإسرائيلي-الفلسطيني. غالبًا ما يعتمد تدريس التاريخ في كل من إسرائيل وفلسطين على وجهات النظر القومية الراسخة التي لا تترك مجالًا لمنظور الجانب الآخر، ناهيك عن إظهار التعاطف - في حين أن النظام المدرسي، كما توضح الحالة الإسرائيلية، مفصول بشدة بين العرب/الفلسطينيين واليهود الإسرائيليين.

عند النظر إلى التعليم المدرسي نرى أن تعليم السلام، وإن كان تحت مصطلحات مختلفة، لعب دورًا حاسمًا في تغيير ديناميكية الصراع، وتحويل هويات الصراع الكامنة لفترات أطول بكثير مما هو مفترض عادة، عند النظر فقط في جهود بناء السلام في مناطق الصراع "الساخنة". كما أشار بول كينيدي (1973، مقتبس في راينو 1997: 24) بشكل شهير في دراسته حول كيفية تدريس التاريخ القومي في المدارس الأوروبية منذ عام 1900 إلى 1970، فإن "استقرار أوروبا ما بعد الحرب يرجع جزئيًا إلى التراجع الملحوظ للدعاية القومية، خاصة في المدارس الأوروبية" (ليبانان أحدث، راجع المرسجو 2014). مثال على ذلك ألمانيا الغربية بعد الحرب العالمية الثانية وبرنامج إعادة التعليم الذي قاده الولايات المتحدة معروف جيدًا في هذا السياق، لكن كينيدي يذكرنا بأن هذا كان اتجاهًا أوسع أثرًا على المدارس ليس فقط من جانب الجانب السابق ولكن أيضا في تلك البلدان، مثل فرنسا وبريطانيا ودول البينيلوكس، التي إما كانت محتلة من قبل ألمانيا أو قاومت الهجوم النازي. ركزت صناعة القرارات فيما يتعلق بتدريس التاريخ على تجنب الدعاية القومية الصريحة في تدريسه، بما في ذلك طريقة التصوير الأعداء السابقين. في (غرب) ألمانيا، على نفس المثال، تم دمج العملية منذ البداية في السياقات الدولية، وهما "منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة (اليونسكو)، ومؤسسة برونزويك الدولية للكتب المدرسية في ألمانيا" (المصدر نفسه: 42). في ألمانيا وبلدان أخرى، "أشرفت هذه المؤسسات على تبادل الكتب المدرسية بهدف إجبار المرين في كل بلد على الرد على الشكاوى الأجنبية بشأن مناهجهم، لجعل أوروبا تتقارب في نسخة واحدة مشتركة من التاريخ الأوروبي. تكللت جهودهم بنجاح كبير، حيث تخلصت أوروبا الغربية إلى حد كبير من القومية المفرطة" (المصدر نفسه: 24). الحالات الراهنة في هذا المجال هي لجان الكتب الثنائية كتلك التي بين ألمانيا، من جهة، وبولندا وجمهورية التشيك وإسرائيل، من جهة أخرى، وأيضًا، كما يوضح آلان ماكولي (2009) مشروع التاريخ في مجلس المدارس في **المملكة المتحدة** خلال الستينات. في ألمانيا وفرنسا اتخذ هذا اتجاه طموحًا لا سيما في إطار مشروع التاريخ/*Geschichte* (أنظر مانويلوفيتش 2018: 32)، وهو كتاب مدرسي مشترك بالفرنسية والألمانية لفصول التاريخ في المدارس في كلا البلدين نشر عام 2007: "الدرس المستفاد من هذا المشروع التعاوني هو أنه إذا نجحت فرنسا وألمانيا في تأطير التاريخ معًا، فهناك إمكانية لقيام بلدان أخرى بتنفيذ مشاريع مماثلة" (المصدر نفسه: 33).

القرارات التي اتخذت في ألمانيا تسلط الضوء على الأهمية العامة لتعليم السلام خارج مناطق الصراع "الساخنة". يحتل تعليم السلام مكانة بارزة - أحيانًا تحت راية التربية من أجل حقوق الإنسان والمواطنة العالمية والتنوع - في القانون الفيدرالي وقانون الولايات بالإضافة إلى العديد من الأنشطة في المدارس في أنحاء هذا البلد. أحد الأمثلة المبكرة هنا هو توصية عام 1980 من قبل وزراء التعليم في الولايات الفيدرالية الألمانية (لاحظ أن التعليم ليس مسؤولية وطنية بل مسؤولية الأقاليم في ألمانيا) بشأن تعزيز تعليم حقوق الإنسان في المدارس الألمانية، ومنذ عام 1947 مادة قانون المدارس في برلين الذي يجعل "التعليم من أجل السلام" هدفًا أساسيًا لأي عمل في المدارس في ولاية برلين. في الآونة الأخيرة، يجدر الاهتمام بقرار لجنة اليونسكو الألمانية لتنفيذ جدول أعمال الأمم المتحدة للتعليم 2030 في المؤسسات التعليمية الألمانية، الذي يحدد أهدافًا واسعة كالتعليم الإدماجي أو الشامل والتغلب على أوجه عدم المساواة. هناك أمثلة لا



حصر لها من الأنشطة الشعبية التي يقوم بها طلاب المدارس في جميع أنحاء ألمانيا - مع التركيز على الوساطة والتنوع الثقافي وحماية البيئة وغيرها من المواضيع - التي تجسد مثل هذه القرارات السياسية على مستوى الولاية والمستوى الفيدرالي (راجع نادي اليونسكو في برلين 2018).

تشهد حالات أخرى، من **إيرلندا الشمالية**، إلى إقليم الباسك المذكور أو دول يوغوسلافيا اللاحقة في جنوب شرق أوروبا على أهمية تعليم السلام ونجاحه الجزئي في تلك الحالات الأوروبية التي شكلتها الصراعات طويلة الأمد، العرقية والوطنية، وليس صراعات الدول كألمانيا/فرنسا. هذه حالات أقرب إلى التجربة الإسرائيلية-الفلسطينية. كما في حالة وقف الحرب في حالة الحروب بين الدول، كانت اتفاقات السلام شرطاً مسبقاً ضرورياً لتعليم السلام لوضعه في هذا السياق: مثل بلفاست، أوهريد، أو اتفاقات دايتون في إيرلندا الشمالية، **شمال مقدونيا** والبوسنة والهرسك على التوالي. كما يشير شبرد جونسون (2007: 31) في هذا السياق، فإن تاريخاً سابقاً لشكل ما على الأقل من المشاركة النقدية مع الماضي الخاص كان مفيداً في إيرلندا الشمالية. وهكذا، "مدعوماً بالجهود الدبلوماسية الرسمية نحو اتفاقية السلام في المجتمع ككل، استطاع النظام التعليمي القيام بالعديد من جهود تعليم السلام التراكمية التي ساعدت على تحريك مجتمعه حتى هذه المرحلة. ربما يرجع بعض هذا إلى حقيقة أن جهود المصالحة والعدالة التصالحية لها تاريخ أطول في إيرلندا الشمالية، كما يتضح من التحقيقات العامة التي تم إنشاؤها، مثل محكمة الأحد الدامي التي عقدت على مدار السنوات الست الماضية" (المصدر نفسه). وقد أدى هذا إلى برامج، مثل إطار التعليم الأيرلندي الشمالي للفهم المتبادل (EMU) الذي أطلق تغييرات المناهج في إيرلندا والمملكة المتحدة، أو مخطط المواطنة المحلية والعالمية (LGC) الذي رفع التدريس في تعليم المواطنة والتنوع في مدارس شمال إيرلندا.

في سياق إيرلندا الشمالية، يُعزى اثنان من تدابير السياسات إلى قصص نجاح نسبية. الأولى هي المبادرات التي تشرك الأطفال في المدرسة مع الأشخاص الذين تم سجنهم بسبب نشاطاتهم المتشددة في أوج الصراع في إيرلندا الشمالية والذين نبذوا العنف منذ ذلك الحين. أحد الأمثلة هنا هي مبادرة "السلام مهم" Peace Counts التي يتحدث فيها المسلحون السابقون، الذين حُكم عليهم بالسجن، مع أطفال المدارس حول سبب انضمامهم إلى الكفاح العنيف ولماذا رفضوا العنف أخيراً كأداة سياسية (أنظر دافيس 2017: 13). يسلط بيلي (2019) الضوء على تجربة محدودة ولكن إيجابية في برامج التعليم المشترك، وهي المدارس التي يرئادها الأطفال الكاثوليك والبروتستانت معاً بدلاً من أن يتم فصلهم. يشمل هذا عدد قليل من المدارس "المتكاملة" وكذلك لقاءات مؤسسية بين الطلاب الذين يتلقون تعليماً رسمياً في مدارس منفصلة. بعد عشرين عامًا من إنشاء أول مدرسة مشتركة عام 1980، يلتحق 6 في المائة فقط من تلاميذ إيرلندا الشمالية بالمدارس المشتركة (سميث 2011: 11؛ لتقييم المدارس المتكاملة أنظر وزارة التعليم 2016).

يبين تحليل برامج كهذه أن اللقاءات المنتظمة - على الأقل مرة في الأسبوع لمدة أكثر من عام - تساعد في تخفيف حدة التوتر والتعصب بين الجماعات بين العديد من المشاركين في مشاريع اللقاءات بين المدارس (بيلي 2019: 17). لهذا الغرض، ونظرًا لعدم تنفيذ إصلاح شامل للنظام المدرسي المنفصل في إيرلندا الشمالية، تم إطلاق برنامج التعليم المشترك (SEP) باعتباره "شبكة تعاونية بين المدارس الكاثوليكية والبروتستانتية" (دافيس 2017: 9) من أجل ذلك الهدف. في المقابل، أظهرت اللقاءات لمرة واحدة والمشاريع قصيرة المدى في إيرلندا الشمالية تأثيراً أكثر سلبية، وغالبًا ما أدت إلى تفاقم التحيزات والجداء القائمين بين الطلاب من خلفيات مختلفة (المصدر نفسه). أخيراً، بينما لم يتم إنشاء أي لجنة كلاسيكية للحقيقة والمصالحة في إيرلندا الشمالية بعد اتفاقية بلفاست، تم إنشاء مجموعة استشارية حول الماضي عام 2009، والتي قدمت توصيات حول كيفية تدريس الصراع وحلولة غير العنيفة في المدارس (سميث 2011: 21). على مدار السنوات، تطورت مخططات التعليم المشترك في إيرلندا الشمالية: في ظل غياب المدارس "المتكاملة" أو المشتركة، تم إجراء تجارب إيجابية **بنهج مرن وعملي**. وبالتالي، بدلاً من دمج مدارس الكاثوليك والبروتستانت، يخوض التعليم في إيرلندا الشمالية تجارب في "إنشاء شبكات تعاونية للمدارس في المناطق المحلية، مع انتقال التلاميذ والمعلمين بين المدارس لتلقي الدروس وتبادل الخبرات" (غالاغير 2016: 362).

أما البيان الختامي في جنوب شرق أوروبا فهو مختلط أكثر، ولكن هناك قصص نجاح محلية، كما يؤكد ه. ب. دانس (2009: 264) في **البوسنة والهرسك**، مثل برنامج التعليم من أجل السلام (EFP) عام 2000 الذي حاز على تقييمات إيجابية للغاية (المصدر نفسه: 264)، وقد قيل إن هذا البرنامج ساهم في "ثقافة شفاء" أكبر في البوسنة والهرسك. كان هناك قلق، بعد اتفاق دايتون، من تنفيذ التعليم

المنفصل في أنحاء البلاد. حتى لو لم يكن مفصلاً رسمياً، فإن مفهوم "مدرستين تحت سقف واحد" (منظمة الأمن والتعاون في أوروبا 2016) والذي كان من المفترض "أن يشجع الأطفال العائدين على الاندماج، [...] أصبح يمثل شكلاً حاداً من أشكال الفصل التعليمي" (ماكغيل 2010؛ أنظر أيضاً سميت 2011). بدأ برنامج التعليم من أجل السلام عام 2000 "كمشروع تجريبي ضعيف التمويل في ست مدارس، ولكن في فترة تزيد قليلاً على 12 عاماً، تم اعتماده وتعميمه كجزء لا يتجزأ من النظام التعليمي في البوسنة والهرسك"، وقد وصل إلى 1.5 مليون طالب وأكثر من 100000 مدرس وموظف مدرسي. تم أيضاً تضمين البرنامج في مناهج تعليم المعلمين في جامعات البوسنة والهرسك (تنكر 2016: 39).

مثال آخر هو برنامج إصلاح التعليم في المقاطعات في بريتشكو، وهي منطقة مختلطة بوسنية-كرواتية-صربية ومقاطعة ذات حكم ذاتي في البوسنة والهرسك حيث تحققت بعض النتائج الإيجابية (أمكينش 2018). في بريتشكو، تم تحويل المدارس المنفصلة إلى مدارس متكاملة، لكن هذا لم يعتمد فقط على الوضع القانوني المتميز لهذه المقاطعة داخل الولاية، وإنما أكثر على السلطات التنفيذية لمكتب الممثل السامي (OHR)، أي الإدارة الدولية في البوسنة والهرسك التي، نتيجة لاتفاقية دايتون، "كانت لديها صلاحيات كافية لجعل الاندماج إلزامياً" (ماكغيل 2010: 53). وهكذا كانت التدخلات الدولية والإكراه محوريان (المصدر نفسه: 35)، لكنها أيضاً سلطت الضوء على هشاشة هذه الأمثلة من تلك الإصلاحات التعليمية. كما في إيرلندا الشمالية، لاقت برامج التعليم المشترك في البوسنة والهرسك - مثل خطة التعليم لأجل مجتمع عادل التي تمولها الولايات المتحدة - بعض النجاح في زيادة انفتاح الطلاب على التواصل مع أقرانهم في أجزاء أخرى من البلاد (تشانغ 2016: 29). بتوجيه من منظمة الأمن والتعاون في أوروبا وبدعم نشط من وزارات التعليم في الدولة الفيدرالية للبوسنة والهرسك، تم اقتراح تغييرات وتنفيذها جزئياً في بعض الكتب المدرسية على أساس المبادئ التوجيهية لكتابة الكتب المدرسية وتقييم كتب التاريخ، من بين أمور أخرى، من قبل مؤسسة برونزويك للبحوث الدولية في الكتب المدرسية المذكورة أعلاه، بينما تم أيضاً اعتماد دليل المعلم حول تدريس التاريخ الحديث (أنظر دافيس 2017: 10).<sup>15</sup> أخيراً، تبنت الحكومة المركزية وكذلك الكيانات الفيدرالية برنامجاً من أجل تحقيق هدف اليونسكو "التعليم للجميع" الذي يروج لأهداف (غير مرتبطة بالصراع) ترتبط ارتباطاً وثيقاً بتعليم السلام، مثل زيادة الإدماج والمشاركة في وسائل التعليم في كافة نواحي نظام التعليم في البلاد (وزارة الشؤون المدنية 2015). بدعم مالي وإدماج من الجهات الفاعلة الدولية، المنظمات غير الحكومية لتعليم السلام وصولاً إلى منظمة الأمن والتعاون في أوروبا، ومجلس أوروبا، والمعونة الأمريكية، تم تنفيذ مجموعة متنوعة من مشاريع اللقاءات عبر الحدود بين البوسنة والهرسك والدول المجاورة على مدار العشرين سنة الماضية.

ظهرت التقييمات الإيجابية خاصة للبرامج في مجال التعليم غير الرسمي التي تركز على لقاءات الحوار، والمشاريع التي يشارك فيها الشباب بنشاط، بينما لوحظت في مجال التعليم الرسمي خطوات مجزأة نحو تحسين تدريس التاريخ، حيث تم تطوير الكثير من المواد - ومع ذلك، فإن الأطراف المعنية على الأرض غالباً ما تكون مترددة في استخدامه (كلارك-حبيبي 2019: 101-102). يشير هذا إلى عامل رئيسي آخر يجب مراعاته: إن أوضاع الصراع التي تتم فيها عملية تعليم السلام هي أوضاع دينامية ومتغيرة. تمت الإشارة إلى مركزية السمات المشتركة بين الأجيال في هذا السياق باعتبارها مركزية لتعليم السلام، وعلى وجه الخصوص إشراك الأجيال الشابة في مخططات تعليم السلام في السياقات التي يكون فيها البالغون (خائبو الأمل) (القادة والمعلمون والآباء) بمثابة حواجز، أحياناً، أمام تجديد الجهود في تحقيق السلام.

إن الصورة التي تبرز من هذا العرض للخبرات الأساسية في مجتمعات الصراع هي أنه، في حين قد لا يغير تعليم السلام الهويات بين عشية وضحاها، لكنه يوفر الكثير من الامكانيات على أرض الواقع عند تناوله من قبل المعلمين والطلاب وغيرهم. ولهذا، تؤكد فيدرانا سباجيتش-فريكاش (2003: 288) أن "تعليم السلام كان له موقع جيد في كرواتيا في" أواخر التسعينيات، حين اكتسب الوعي في

<sup>15</sup> <https://www.osce.org/files/f/documents/1/7/110167.pdf>

مرحلة ما بعد الحرب حول أهمية حقوق الإنسان والمشاركة ومهارات اللاعنّف في حل الصراعات و"السعي لتحقيق السلام في الحياة اليومية لمجتمع متعدد الثقافات" (المصدر نفسه) زخماً في المجتمع الكرواتي ونظامه المدرسي.

يخصى جان جاسانابو وجيد ميتر (2006) قائمة من البرامج الأخرى في جميع أنحاء جنوب شرق أوروبا في هذا السياق، على سبيل المثال ترجمة الدليل الدولي "تعلم إلغاء الحرب" إلى اللغة الألبانية وانتشاره في النظام المدرسي الألباني. كما هو ملاحظ من منظور مقارنة لاتفاق الطائف اللبناني واتفاقية بلفاست لإيرلندا الشمالية واتفاقية أهريد في مقدونيا الشمالية، فإن جميع اتفاقات السلام هذه، بالإضافة إلى أحكامها السياسية، "رسمت أيضاً إصلاحات واسعة في التعليم الرسمي" (فونتانا 2017: 1). كل من هذه الاتفاقات الثلاث - بعكس، على سبيل المثال، اتفاقات أوصلو - "تقدم إصلاح التعليم بوصفه أداة لبناء السلام على المدى الطويل، من خلال إدخال تعديلات على تعليم مناهج التاريخ والمدنيات (في لبنان)، وتغييرات في لغات التعليم (في إيرلندا الشمالية ومقدونيا)، وتعزيز الاتصال بين الأطفال من مختلف الخلفيات في المدارس (في لبنان وإيرلندا الشمالية)" (المصدر نفسه: 12).

من المحتمل أن يكون هذا أحد التحديات الأساسية في تعليم السلام، أي أنه في المناطق التي شكلها الصراع طويل الأمد، يكون النظام المدرسي منفصلاً للغاية (كما هو الحال في السياق الإسرائيلي-الفلسطيني، بما في ذلك داخل إسرائيل بالنسبة لمواطنيها الفلسطينيين/العرب، انظر بيكرمان 2007). في مثل هذه النظم "التوافقية"، التي يقوم المجتمع فيها على الاستقلال النسبي ولكن أيضاً الفصل المؤسسي بين المجموعات العرقية/الدينية/الوطنية، تكون "وظيفة التعليم السياسية في النظم التوافقية شبيهة بشكل ملحوظ بالتعليم خلال الصراعات: فهو يدمج الأطفال في هويات جماعية وولاءات سياسية مختلفة من خلال المناهج الدراسية والمدارس المنفصلة" (فونتانا 2017: 16). حتى في أماكن مثل إيرلندا الشمالية، والتي يُنظر إليها عموماً على أنها قد حققت بعض الإنجازات في التغلب على هذه الانقسامات، يميل النظام التعليمي، عدا بعض الاستثناءات، إلى "إعادة إنتاج حدود المجموعة وتوحيد الطوائف السياسية المختلفة كل على حدة، وبالتالي إضفاء الشرعية على الحكومة التوافقية وتسهيل عملها" (المصدر نفسه).

غالباً ما يُهمل في هذا السياق أن الدول متعددة الجنسيات/العرقية يجب ألا تتبع بالضرورة نمط لبنان أو مقدونيا الشمالية أو إيرلندا الشمالية - ماكولي يعرض هذه النقطة من خلال النظر في كيفية تمكن الدول متعددة الجنسيات مثل كندا وبلجيكا وسويسرا من دمج مثل أو قيم تعليم السلام في مناهجها الوطنية وتنظيم مدارسها، وهو بالتالي يعرفها كمجتمعات تعلم. قد تُظهر النجاحات الهشة، ولكن ليس الضئيلة، في تعليم السلام في إيرلندا الشمالية أنها، أخيراً، "قد تكون أيضاً في طريقها للانضمام إلى هذه الرتب كمجتمع تعليمي" (ماكولي 2009: 72).

كما تبين الأفكار التربوية الشاملة عن التعليم السلمي في الدول الاسكندنافية، وعمل مونتيسوري وغيرها، والتجربة المذكورة أعلاه في تغيير المناهج في ألمانيا وإيرلندا الشمالية وعبر جنوب شرق أوروبا وفي أماكن أخرى، فإن أحد الأغراض الأساسية من هذه الجهود التعليمية كان التغلب على "العلاقات الدولية المسمومة" (فان إيفيرا 1990-91: 23) في أوروبا. لم يكن هذا يتعلق فقط بوضع قرارات سياسية قائمة على المثل التربوية للتعليم غير العنيف وتوسيع فضاء المشاركة (الديمقراطية) في التعليم المدرسي، بل استهدف أيضاً ما يمكن وصفه بأنه تحول مزدوج للهويات: من جهة، تحول الهويات الوطنية (أو العرقية، الدينية، الخ.) التي تتميز، من جملة أمور، برأي نقدي أكثر عن تاريخها "الخاص" بدلاً من الاحتفال "بصناعة الأسطورة الشوفينية والإفراط الوطني" (المصدر نفسه).

إن إحجام أطراف الصراع عن الاعتراف - في ضوء الجروح الخطيرة التي سببها الآخر - بمشاركتها الخاصة في أعمال العنف (التي تبرر بأنها شرعية) وكونها في دور الجاني يشكل عائقاً كبيراً لتنفيذ تعليم السلام، كما تشير أمثلة من البوسنة والهرسك وغيرها. ولكن، من جهة أخرى، هو أيضاً تحول الهويات من خلال زيادة الوعي بالهوية (السياسية) الأوروبية المشتركة، وهي "شكل جديد من أشكال الديمقراطية العابرة للأوطان" (ونترشتاينر 2004: 92). تبرز أهمية الهوية (السياسية) المشتركة الناشئة بين الأعداء السابقين بأكثر قوة، بالطبع، في سياق مشروع التكامل الأوروبي، وبالتحديد الاتحاد الأوروبي. كما أوضح ونترشتاينر، سباجيك وتويتش (2003: 15-16)، "يجب أن تأخذ أي مناقشة حول تعليم السلام في أوروبا في الحسبان أيضاً عملية التكامل الأوروبية كإطار مرجعي لها - متجاوزة تعليم السلام "الوطني" - وتطور تعليم سلام أوروبي" (المصدر نفسه). من الناحية المؤسسية، ينعكس ذلك في البرامج المتعددة للمفوضية الأوروبية وهيئات الاتحاد الأوروبي الأخرى التي تدعم برامج الدراسة في الخارج، مثل برنامج إيراسموس للتبادل، أو برنامج التعليم من أجل المواطنة

الديمقراطية وحقوق الإنسان للشباب، والتي تهدف إلى "تعزيز التعلم العالمي والتطور للطلاب وتنمية التعاطف الثقافي وزيادة فهم القضايا والعلاقات العالمية" (مانويلوفيتش 2018: 13).

من خلال مشاريع الاتحاد الأوروبي، تمكن ملايين الأشخاص في أنحاء أوروبا - وفي سياق سياسة الحوار الأوروبية (ENP) أيضاً عبر شمال وجنوب البحر الأبيض المتوسط - من المشاركة في برامج التبادل كهذه التي تدعم الظهور التدريجي للهوية السياسية الأوروبية المشتركة. كما أنه يتعلق بمشاريع التعاون التعليمية دون الوطنية عبر الحدود مثل قلعة السلام في منطقة جبال الألب-البحر الأدرياتيكي في النمسا-إيطاليا-سلوفينيا أو بالمشاريع التعليمية ثنائية القومية/متعددة اللغات في المنطقة الإيطالية، الناطقة غالباً باللغة الألمانية، وهي جنوب تيرول (غوغنبرغ 2003).<sup>16</sup> أيضاً، يتعلق بالمبادرات الخاصة التي تحاكي جهود القرن التاسع عشر في التعاون العابر للحدود وبناء الهوية، مثل منهج EURED (التعليم من أجل أوروبا كتعليم السلام) الأوروبي لتعليم السلام الذي لعب فيه ونترشتاينر (2004: 96) دوراً قيادياً نشطاً، على سبيل المثال في سياق برنامج دراسة يركز على أوروبا في تعليم السلام وحقوق الإنسان للممارسين والذي تحول اليوم إلى مركز أبحاث السلام وتعليم السلام في جامعة كلاغنفورت.<sup>17</sup> الأمثلة الأخرى هي الشبكات الكبيرة بين المدارس في أوروبا - وخارجها أيضاً كما هو الحال في حوار المدارس الأوروبية-العربية - التي تشارك سوية في مشاريع تعليم السلام، مثل تحديد التراث الثقافي المشترك أو تنظيم ورش عمل حول قضايا مثل التنوع والاستدامة - أمثلة أخرى تتعلق بشبكة مكونة من حوالي 300 مدرسة في منطقة البلطيق أو شبكة مدارس من عشرة بلدان على حدود نهر الدانوب (أنظر نادي اليونسكو في برلين 2018: 87).

يشير هذا في النهاية إلى المساهمة الأكبر التي يلعبها **التكامل الأوروبي** - من خلال البرامج الرسمية والصناديق وأيضاً من خلال التحول الدقيق للهويات الذي يأتي من الأنشطة الشعبية - في الحفاظ على تعليم السلام، إن لم يكن بالاسم، فبأهدافه المركزية. ويؤكد هذا أيضاً في دراسة مقارنة لتوماس ديز، ستيفان شتتر وماتياس ألبرت (2006). حيث حددوا أثرًا هيكلياً إيجابياً للتكامل الأوروبي في تخفيف الصراعات وتحويل الهويات في إيرلندا الشمالية ودول البلطيق، وإلى حد أقل، في قبرص (بالنسبة لقبرص أيضاً أنظر القسم الرابع). لكن **البلطيق ودول وسط أوروبا** تشير إلى تحدٍ آخر في تعليم السلام، وهو كيفية استخدام الهوية الأوروبية لأهداف إقصائية، وحتى قومية. كما تلاحظ ديورا مايكلز ودويل ستيفيك (2009) بالنسبة لإستونيا وسلوفاكيا، فإن التحديات بعد الاستقلال أدت في هذين البلدين إلى إعادة تأكيد القومية التي اندمجت في النظام المدرسي مع فهم إقصائي للهوية الأوروبية - "استملاك أوروبا لتحقيق غايات إقصائية وقومية"، التي تؤثر سلباً في العلاقات مع الآخرين، سواء كان ذلك مع الدول مثل روسيا أو مع المهاجرين في السياقات المحلية.

هناك تحديات مماثلة في جميع أنحاء أوروبا اليوم، تتطلب استثمارات مستمرة في أدوات تعليم السلام من أجل التعامل مع **الصراعات المعاصرة في أوروبا** التي أثارها، على سبيل المثال، **التطرف القومي اليميني** الموجه من بين أمور أخرى إلى اللاجئين والمهاجرين (كيوتشوكوف ونيو 2016)؛ أو في ضوء الصراعات والتوترات الاجتماعية المتعلقة بالمظالم الاقتصادية في الأحياء، والتي غالباً ما تتسبب بها سياسات الهجرة السيئة أو الإدماج الفاشل؛ أو لمكافحة **الصور النمطية السلبية داخل الاتحاد الأوروبي** سواء بين (أجزاء من) الناس في مختلف المناطق أو بين (أجزاء من) المهاجرين و (أجزاء من) السكان الأصليين (أنظر راثنو 1997 عن التحيزات الألمانية ضد الأوروبيين الشرقيين خلال التسعينيات)؛ مثال مضاد جيد هنا هو مشروع "ملتقى" الذي يعمل فيه اللاجئون كمرشدين في متاحف برلين، أنظر نادي اليونسكو في برلين (2018: 83). باختصار، بدلاً من تعلم درس تعليم السلام مرة واحدة، وإلى الأبد، تُظهر المشاكل والتحديات المعاصرة في أنحاء الاتحاد الأوروبي أن **تعليم السلام هو مهمة دائمة**، تحتاج إلى التكيف مع العلاقات الاجتماعية الجديدة دائماً.

<sup>16</sup> <https://www.aspr.peacecastle.eu/peace-education/kooperationen/internationale-aktivitaeten/> / يتكلم سكان جنوب

تيرول بثلاث لغات، حيث يتم تمثيل الألمانية والإيطالية واللاتينية في التشريعات الإقليمية وخطط التعليم.

<sup>17</sup> <https://www.aau.at/erziehungswissenschaft-und-bildungsforschung/arbeitsbereiche/friedensforschung-und-friedensbildung/lehre/>

## 4. التحديات على أرض الواقع: رومانسية تعليم السلام والتعرض للعنف

### 4.1 المستوى المحلي وتجارب الحياة اليومية: تجنب رومانسية تعليم السلام

قدمنا في الجزء السابق مجموعة واسعة من الأمثلة على التجارب العملية في تعليم السلام في أوروبا، وأبرزنا في هذا السياق الروابط القوية بين تعليم السلام وتجارب الحياة اليومية. ومن الواضح أن سياقات الحياة "المحلية" واليومية هي، عملياً، هدف رئيسي لتعليم السلام. لكن مركزية الحياة اليومية ترتبط بالفرص والتحديات. تكمن الفرص في حقيقة أن تعليم السلام، كمفهوم، ليس فقط نظري، ولكنه مهمة عملية بطبيعتها. إنها للممارسين. كى يصبح فعالاً، يجب أن يعمل تعليم السلام في الحياة اليومية، أي على مستوى المدارس أو في الفصول الدراسية وورش العمل. هذا ما تؤكد أندريا ويسلر (2010: 17) عندما تبين، بالنسبة لبوسنة والهرسك، أن معرفة السلام تحت "وصفاً دقيقاً للتجربة العادية في الحياة اليومية"، في حين يدرس داناش (2009) إمكانية استخدام ثقافات الحوار المحلية (بارالدي/ليرفيس 2010) - مفهوم "الموالب" في البوسنة والهرسك - من أجل تعزيز ثقافات السلام المحلية.

لكن هذا ليس سوى جزء من الاستنتاج. إن التجربة العملية في تنفيذ تعليم السلام في مناطق الصراع - سواء كانت إحدى ضواحي مدن أوروبا الغربية أو بيئة "ما بعد الصراع" مثل إيرلندا الشمالية، ناهيك عن صراع "ساخن" ومستمر كالصراع بين إسرائيل وفلسطين - تسلط الضوء على أن معارضة تعليم السلام لا تنبع فقط من قوى (قومية غالباً) على المستوى الوطني أو من صانعي القرار ذوي التفكير الجيوسياسي، إنما بسبب تحديها للهوية وبسبب التجارب السلبية الملموسة مع الطرف الآخر (العدو الخارجي السابق) وبسبب الضغوط القسرية، في العديد من المناطق، للعيش جنباً إلى جنب مع الجناة والأعداء (السابقين)، غالباً ما تقاوم المجتمعات المحلية تعليم السلام (بار-تال، روزين و نتس-زينجوت 2010). لهذا، يتم توثيق وتأكيد الهوية الذاتية، "مجموعة الداخل" في كثير من الأحيان، أي أنه ثمة خوف أن يهدد تعليم السلام الهوية الخاصة، كما يُظهر زمبيلاس وبيكيرمان (2018) في دراسة عن قبرص. أن أحد السكان المحليين الذي شارك في برنامج تعليم السلام في قبرص شعر بأنه "كالذبابة في الحليب" (المصدر نفسه: 156) وتفاقم غضبه لأنه "خشى أن تنطوي فكرة تعليم السلام على نوع من التسوية على حساب العدل والأخلاقيات" (المصدر نفسه: 157). يستخدم بيكيرمان وزمبيلاس هذا المثال التحذير من "رومانسية تعليم السلام". هم "يتساءلون - بالنظر إلى التركيز الحالي الذي تضعه مجتمعات الصراع وما بعد الصراع على الهوية، سواء كانت دينية أو ثقافية أو عرقية أو قومية أو غير ذلك، و/أو الطرق التي تغذي بها الذكريات - إن كانت هناك أي إمكانية حقيقية لرعاية جهود المصالحة" (المصدر نفسه؛ أنظر أيضاً مكغنتي 2011 حول هذا النوع من المقاومة المحلية). أيضاً تبين خبرة الناجين من المحرقة أنه "في الواقع، فإن أفكار وممارسات المصالحة في كثير من الأحيان تفرض مطالب هائلة على المجتمعات المصدومة والتي تكون في حالة حداد" (بيكيرمان وزمبيلاس 2012: 5). المجموعات التي تعالج تظلمات كلا الجانبين - مثل منتدى العائلات الثكلى الفلسطيني-الإسرائيلي من أجل المصالحة والسلام، وهو مكون من الأشخاص الذين فقدوا أفراد من أسرهم المباشرة بسبب الصراع الدائر - تبقى معزولة نسبياً في مجتمعاتها، ومتهمه في بعض الأحيان حتى بالتواطؤ مع العدو.

كما أوضحت إليني كريستودولو (2014: 14-15) في الدراسة الأكثر شمولاً حول هذه الآثار المضادة لتعليم السلام، وبالتركيز على قبرص:

"لقد أثار هدف تعليمي مستجد يدعو إلى "التعايش السلمي" (أدخلته حكومة يسارية عام 2008) نقاشات عامة وتربوية شديدة داخل المجتمع اليوناني القبرصي. في تعميم من قبل وزير التربية والتعليم، يشدد الهدف على "تطوير ثقافة التعايش السلمي والاحترام المتبادل والتعاون بين القبارصة اليونانيين والقبارصة الأتراك، بهدف التخلص من الاحتلال وإعادة توحيد بلادنا وشعبنا" أثارت هذه التوصية جدلاً وخلافاً كبيراً، ليس فقط بين المعلمين ومنظماتهم، ولكن أيضاً بين أعضاء البرلمان والحكومة والمجتمع الأوسع للقبارصة اليونانيين. لقد أثار الجدل والخلاف، من بين أمور أخرى، مسألة ما إذا كان للمدرسين وللنظام التعليمي أي حق في تعزيز الأفكار التصالحية من خلال التعليم، بينما لا يزال جزء كبير من قبرص محتلاً".

إن النقاشات في فلسطين والعالم حول ما إذا كان يجب التعامل مع الإسرائيليين في ظل واقع الاحتلال، أو التصور السائد في أجزاء كثيرة من المجتمع الإسرائيلي حول الافتقار المزعوم للشركاء في الجانب الفلسطيني، مدفوعين بمخاوف مماثلة.

وهكذا، في أماكن عديدة، يصبح التعليم من أجل السلام **مسيئاً بسهولة**، ويجري وصفه كمشروع يساري/ليبرالي/غربي/ساذج أو بأنه غير حساس تجاه حقيقة إيقاع الألم من الجانب الآخر الذي يغذي انعدام الثقة المتوقع. لذا توحى كريستودولو (المصدر نفسه: 16) بحق أن تعليم السلام لا ينبغي أن ينظر إليه باعتباره فكرة عالمية، وإنما بوصفه "موضوعاً مثيراً للجدل كونه يجزؤ على "اقتحام" مواضيع أصبحت شبه منقوشة في الحجر منذ عقود"، مثل علاقات الذات/الآخر السلبية، وعدم الثقة المتبادلة، وروايات الصراع المهيمنة، إلخ. أيضاً في الحالة الأكثر نجاحاً في إيرلندا الشمالية، يشير غالاجر (2009: 24) إلى قوة المقاومة اللامركزية في "سياسات تعليم السلام" التي تنبع من المستوى المحلي. باختصار، مع الاعتراف بأن تعليم السلام يمكن أن يساهم في "بناء السلام المستدام [و] يتطلب تغييرات في المواقف والتصورات والسلوكيات، فضلاً عن عدم المساواة الهيكلية" (كريستودولو 2014: 140)، يجب أن يكون مؤيديه أكثر وعياً بالمقاومة ليس فقط من الفاعلين السياسيين ولكن أيضاً من الناس على الأرض. لا يوجد حل سريع لهذه المعضلة، "ولكن هناك منطقتان في الجدل بأن معلّم السلام يحتاجون إلى مزيد من التعاطف من أجل تحقيق ذلك، أي أن يضعوا أنفسهم في مكان هؤلاء الفاعلين المهيمنين ويجاولوا تقليص المسافة دون فرض الصور النمطية، التي لن تؤدي إلا إلى تغيير هؤلاء الناس أكثر" (المصدر نفسه: 327).

هذا التعاطف مع المفسدين، إن شئنا، ضروري لزيادة الوصول المجتمعي لتعليم السلام من خلال "إعادة إيجاد أحداث الحياة في علاج الأفراد الذين يعانون من اضطرابات التوتر التنموية واضطرابات ما بعد الصدمة" (كيوتشوكوف ونيو 2016: 2)، أي جعل الأفراد منفتحين لإعادة تقييم هوياتهم.

## 4.2 التعرض للعنف: الظل الطويل للتمزق

كما يؤكد القسم الفرعي الأخير، ينبغي النظر إلى الصراعات العنيفة، من منظور نفسى وسياسى، على أنها أحداث صادمة تؤدي إلى اضطرابات التوتر لدى الأفراد والمجموعات الاجتماعية؛ كما أكدت البحوث حول كيفية تأثير تجارب العنف على المجتمعين الإسرائيليين والفلسطينيين، ودورها في معارضة المصالحة في كلا المجتمعين. كما هو الحال في التجارب اليومية، يلتقى تعليم السلام بالفرص والتحديات هنا. كما يوضح دان بار-أون (2009)، حتى في ظل الظروف القسوى - كالإبادة الجماعية في رواندا - فإن جهود المصالحة ممكنة في ورش العمل المنظمة بعناية. وقد تبين هذا أيضاً بالنسبة لجهود المصالحة بين (أحفاد) الضحايا والجناة في المحرقة. إن الارتباطات عبر الأجيال أثبتت أنها عظيمة الأهمية هنا، كما يناقش بار-أون بالنسبة لأحفاد الناجين من المحرقة ومرتكبيها. ومع ذلك، فإن "طريقة سرد القصص من خلال الالتقاء والتفاعل والتدخل" (المصدر نفسه: 211) التي تعتبر أساسية لتعليم السلام وتهدف إلى تحويل الهويات غالباً ما تلقى حدودها عند مواجهة التعرض السابق أو الحالي للعنف. مثل هذه التجارب تؤدي إلى صعوبة إدراك الأفراد "لإمكانات العنف الكامنة" لدى طرفهم أو مجموعتهم باعتبارها "شرطاً مسبقاً للتعلم والعيش في الظروف المقابلة، أي ظروف السلام واللاعنف والتسامح"، كما يلاحظ ويسلر (2010: 21).

وبصرف النظر عن المقاومة التي تثار على أساس هذه الصدمات، هناك نوعان من العوامل الاجتماعية الأخرى التي يجب أن تؤخذ بعين الاعتبار عند دراسة كيف ولماذا يكون التعرض للعنف تحدياً كبيراً في تعليم السلام. أولاً، هناك ثقافة عدم الثقة التي تظهر في المساحات الاجتماعية التي تشكلها مستويات عالية من العنف (الداخلي)، سواء كان النظام التعليمي في ألمانيا في أواخر القرن التاسع عشر وأوائل القرن العشرين مع انتشار العقاب البدني والقيم العسكرية التي كان يتم تدريسها في المؤسسات التعليمية وضمن الأسر، أو، كما درست بيتينا بنزغ (2020) في عمل حديث عن كولومبيا، في أماكن شكلتها الحرب الأهلية.

كما تشير بنزغ (المصدر نفسه)، تتشكل أجزاء واسعة من المجتمع الكولومبي من خلال توقع بنوي بأن اندلاع العنف ممكن دائماً في اللقاءات الاجتماعية اليومية. وهي تلاحظ نتيجة لذلك "عسكرة" للمساحات اليومية ودفاع الناس عن محيطهم المباشر ضد الآخرين

وضررهم المحتمل؛ بهدف جعل حياتهم اليومية أكثر أمناً، على الأقل في تصورهم. إن الآثار الاجتماعية لهذه الديناميات هائلة وينتج عنها، ليس فقط في حالة كولومبيا، ما يسمى **بالاستبعاد المتسلسل** (أنظر شتير 2008). لذا يصبح الناس في القطاعات الضعيفة من المجتمع مستبعدين أكثر من أي وقت مضى من المشاركة في الحياة السياسية والاقتصادية العادية، ويُستثنوا من العديد من خدمات الصحة أو التعليم. على سبيل المثال، تم الإبلاغ في إيرلندا الشمالية أن الفصل في المدارس له تأثير سلبي كبير على فرص العمل في وقت لاحق (سميث 2011: 6). يمكن مقارنة هذا مع الوضع هنا بتأثير الاحتلال الإسرائيلي - وخاصة القيود المفروضة على الحركة - على الحياة اليومية للفلسطينيين في الضفة الغربية وقطاع غزة. كما يشير بنزنغ (المصدر نفسه: 15) فإن التعرض للعنف يولد تسويغاً له وإقصاءً في التفاعلات الاجتماعية، وما "يظهر هي أنماط التفاعل اليومية التي تستند إلى عدم الثقة فيما يتعلق بنوايا وتصرفات الآخرين". ما يتم تأسيسه إذن هو آليات حماية تعمل "على حساب التنمية والسلام". باختصار، "يتم إعادة إنتاج العنف كلما وُجد شك، مبرراً أو غير مبرر [شخصياً]، بالقدرة على التفاعل بنجاح على أساس التواصل غير العنيف" (المصدر نفسه: 247).

أخيراً، ينبغي أن يكون هذا بمثابة توعية، أيضاً، بخصوص الاستخدام الاستراتيجي للعنف لدى أطراف الصراع، وهو موضوع معالج من قبل تيريزا كولوما بيك وتوبياس وبيرون (2018) في دراسة متعمقة. وهم يظهرون أن الصراعات - والعنف - ينبغي ألا ينظر إليهما فقط كشكل من أشكال العلاقة (المتعثرة) بين ضحية وجاني - واضعين في الاعتبار أنه، في الصراعات طويلة الأمد، عادة ما يرى كل طرف نفسه على أنه الضحية، والآخر هو الجاني - وإسرائيل وفلسطين ليستا استثناء هنا. في الواقع، "تشتمل الديناميات الاجتماعية للعنف [...] بشكل أساسي على مركز أو طرف ثالث، وهو (المراقب)" (كولوما بيك 2011: 347). ثم يحدد كولوما بيك وبيرون (2018) منافسة عالمية للفت الانتباه والشرعية من قبل الأطراف المتورطة في صراعات عنيفة (طويلة الأمد)، أي استخدام استراتيجي للعنف - على سبيل المثال تأطير الذات على أنها ضحية، أو جذب الانتباه في الساحات السياسية العالمية وتجاه الحلفاء من خلال أعمال عنف مختارة أو تخلي عن العنف. تلك ممارسة منتشرة في المحافل الدولية من قبل أطراف صراع لا تعد ولا تحصى، وهنا أيضاً الصراع الإسرائيلي - الفلسطيني ليس استثناء. وبعبارة أخرى، على النقيض من تعليم السلام، الذي يعتبر العنف مشكلة لا بد من التغلب عليها، فإنه يجب أن يكون مفهوماً أن دراسة الديناميات الاجتماعية الفعلية للعنف تسلط الضوء على أن هناك عوامل اجتماعية وسياسية تضيء الشرعية على العنف وترهه كوسيلة، من خلال مسابقات دولية لجذب الاهتمام، للتفوق على طرف الصراع الآخر. هذا يفرض حدوداً على تعليم السلام ويبين أن اللجوء إلى العنف ليس مجرد علامة من علامات الضغط النفسي ولكنه استراتيجية أوسع بكثير في مساحات الصراع.



## 5. دروس من الأمثلة والتوصيات الناجحة

قدم هذا التقرير تقييمًا شاملاً لتطبيق تعليم السلام. بعد لمحة قصيرة عن المفاهيم الأساسية، ألقى نظرة فاحصة على التعريف، بالإضافة إلى إضفاء الطابع المؤسسي السياسي لتعليم السلام وتعميمه على مستوى قرارات السياسات الرئيسية، لا سيما على المستوى الدولي. كما سلط التقرير الضوء أيضًا على درجة تعميم تعليم السلام اليوم في ساحات الصراع، وكذلك في المجتمعات "المستقرة" افتراضًا. وبناءً على هذا، ناقش تاريخ ممارسة تعليم السلام والطرق التي ينفذ بها على أرض الواقع، لا سيما في أوروبا. أخيرًا، ناقش تأثير تجارب الحياة اليومية وكذلك التعرض للعنف على جدوى تعليم السلام. بالنسبة للأمثلة (الناجحة) ركز التقرير على حالات إيرلندا الشمالية وقبرص وكذلك البوسنة والهرسك - ولكنه أيضًا أشار إلى تجارب من أجزاء أخرى من أوروبا، مسلطًا الضوء على الدور المركزي للاتحاد الأوروبي والتكامل والهوية الأوروبية كإعدادات وسياقات ناجحة لتعليم السلام.

الاستنتاج العام الذي يجب استخلاصه هو أن تعليم السلام يتطلب الصبر. ولكن الصبر مورد نادر، لا سيما في الصراعات التي فيها الكثير على المحك من الناحية السياسية، وحيث يعاني الناس من الضيق الحقيقي. ومن أجل مواجهة خيبات الأمل وسوء الفهم، منذ البداية، يجب أن يبدأ تعليم السلام من الافتراض الواقعي بأنه لا يمكن أن يخل محل العمليات السياسية الأوسع التي تنص على العدل والأمن والمساواة بين أطراف الصراع والتي تساهم في تحويل هويات الصراع. هذه شروط ضرورية للسلام المستدام.

يجب أن تكون فلسفة التركيز على "المشاريع الصغيرة" توجيهًا قويًا لتعليم السلام من أجل تجنب الإحباط، ولكن أيضًا من أجل عدم فقدان أرضية فلسفة "المستوى المحلي أولاً" لتعليم السلام. مع ظهور مفاهيم السلام التحرري - بما في ذلك، في هذه الأثناء، إضفاء الطابع المؤسسي الدولي الواسع على مخططات تعليم السلام، القائم على الوعي المتزايد بضرورة تحسين تجربة الحياة الواقعية للأشخاص في مناطق الصراع - فإن تعليم السلام ليس شرطًا كافيًا ولكنه ضروريًا لتحويل الصراعات.

كما هو مبين في هذا التقرير، فإن ممارسة تعليم السلام لها تاريخ طويل يعود إلى القرن التاسع عشر؛ إنه عالمي في نطاقه ولا ينتمي إلى أي أمة أو دين أو ثقافة معينة. يجب تسليط الضوء على هذا من أجل مواجهة تلك الاعتراضات القائمة على وصف تعليم السلام بأنه شيء أجنبي. ومع ذلك، فمطلوب أيضًا من معلمى السلام، المحليين والدوليين، أن يكونوا أكثر حساسية للتقاليد المحلية لتعزيز الحوار والتفاهم والسلام الداخلي - وأن ينخرطوا مع الناس على الأرض بالتعاطف مع المعارضين المزعومين، ومراعاة مخاوفهم.

تعليم السلام ليس أمرًا معقدًا، ولكن إذا كان هناك شيء واضح فهو أنه لا يمكن أن يكون هناك مجتمع سلمى بدون الاستثمار في إصلاح تعليمي وتربوي يستهدف غرس النظام التعليمي بأكمله - من الأطفال الصغار إلى كبار السن - بالقيم والأفكار التي تغذي تعليم السلام.

بالنسبة لمناطق الصراعات طويلة الأمد، ينبغي إيلاء اهتمام خاص لإضفاء الطابع المؤسسي المنهجي لتعليم السلام في سياق اتفاقات السلام وعمليات السلام، بما في ذلك رصد تنفيذه. محاولات التقليل من أهمية تعليم السلام لا تتوافق مع تاريخه الطويل ولا مع نتائجه. على وجه الخصوص، تؤكد التجارب الناجحة في أوروبا لفترة ما بعد الحرب العالمية الثانية، كما أوردها هذا التقرير، على انتشار تعليم السلام، وتبين على أنه فعال في مناطق الصراعات طويلة الأمد - وهناك حاجة له في كل مجتمع وفي كل وقت.

وعلى هذا الأساس يخلص هذا التقرير إلى توصيات ودروس في السياق الإسرائيلي-الفلسطيني التي تُستمد من الأمثلة المتنوعة على النجاح (النسبي) لبرامج تعليم السلام في أوروبا التي نوقشت أعلاه. لهذا الغرض تقوم التوصيات التالية بما يلي: (أ) تدرج ملخصًا للأمثلة ناجحة لتعليم السلام في أوروبا عُرضت في هذا التقرير، (ب) تشير إلى مدى ارتباط هذه الأمثلة بالأبعاد الأساسية لتعليم السلام و(ج) تقترح كيفية ربط هذا في السياق الإسرائيلي-الفلسطيني. بدلاً من إنهاء هذا التقرير بقائمة طويلة من التجارب الفردية، سيتم تجميع الأمثلة المتعددة المعروضة في القسم الثالث من هذا التقرير في ثلاثة مجالات عمل، يتميز كل منها بأطرافه المعنية الخاصة والقرارات ذات الصلة.



## مجال العمل 1: اتفاقات السلام، عمليات السلام والعدالة الانتقالية

يتعلق مجال العمل الأول بمستوى تحويل الصراع وكيف يجب أن يكون تعليم السلام (أ) جزءًا من اتفاقات السلام وعمليات السلام و(ب) مساهمًا في المساواة والعدالة لجميع أطراف الصراع المعنية. كما تم التوضيح من خلال الأمثلة الملموسة، فإن تضمين عناصر تعليم السلام في اتفاقات السلام وعمليات السلام - كما هو الحال في إيرلندا الشمالية والبوسنة والهرسك وكذلك مقدونيا الشمالية - كان عنصرًا حاسمًا في تحسين الانتشار والوصول المجتمعي لهذه الاتفاقات.

ومع ذلك، هناك مجال للتحسين، لأنه حتى بالنسبة للاتفاقات المذكورة في هذا التقرير، كان التعليم عنصرًا هامشيًا إلى حد ما في اتفاقات السلام هذه. ولكن في الجانب الإيجابي يمكن ملاحظة أن جميع هذه الاتفاقات مكنت من النظر في تعليم السلام على وجه الخصوص في النظام المدرسي في وقت لاحق. كما لوحظ أنه، في بعض الأحيان، كان يتعين فرض عناصر تعليم السلام من قبل الجهات الفاعلة الدولية، مثلًا من قبل مكتب الممثل السامي في البوسنة والهرسك بعد الحرب، بسلطاته التنفيذية التي سمحت له بفرض إصلاحات تعليمية.

أخيرًا، كانت عملية التكامل الأوروبي منتشرة بشكل خاص - بمفهومها كعملية بين الدول والشعوب الأوروبية المتناحرة سابقًا - حيث كان تعليم السلام، بخاصة على مستوى إصلاح الكتب المدرسية والتغلب على القومية الراسخة، هدفًا أساسيًا، مدعومًا بالهوية السياسية الأوروبية المشتركة. في الآونة الأخيرة، تلعب مفاهيم تعليم المواطنة العالمية دورًا مهمًا، وغالبًا ما يتم تمويلها من قبل مفوضية الاتحاد الأوروبي (مثل برنامج التعليم من أجل المواطنة الديمقراطية).

بالنسبة للمساواة والعدالة، والعدالة الانتقالية بشكل عام، سلط التقرير الضوء على التجارب الإيجابية مثلًا في محكمة الأحد الدامي - التي تعتبر مقدمة مهمة لإنشاء المدارس المتكاملة الأولى في إيرلندا الشمالية، وبعد اتفاقية بلفاست لعام 1999، لإنشاء المجموعة الاستشارية للماضي.

من المهم في جميع مخططات العدالة الانتقالية هذه أن تواجه أطراف الصراع بعضها البعض - كما هو الحال في عمليات السلام القابلة للحياة - في وضع متماثل، حيث لا يمكن لأي من الطرفين الاستفادة من مزايا القوة، وأن يكن كلا الجانبين على استعداد لمواجهة مساهمته الخاصة في الصراع. وقد برز هذا أيضًا كمثال إيجابي آخر في انخراط المقاتلين الجمهوريين أو الوندوين السابقين في إيرلندا الشمالية في ورش عمل في المدارس، حيث يناقشون سبب لجوئهم إلى العنف في الماضي، ولماذا نبذوا العنف منذ ذلك الحين كوسيلة تحقيق أهداف سياسية. الاستنتاجات التي يمكن استخلاصها من هذا بالنسبة لإسرائيل وفلسطين تشمل ما يلي:

- ينبغي أن تتضمن أي عملية سلام مستقبلية، وبالذات أي اتفاق سلام، أقسام موضوعية بشأن برامج تعليم السلام، سواء في إسرائيل أو فلسطين وكذلك بين البلدين. كان هذا غائبًا في اتفاقات أوسلو وعملية السلام السابقة.
- ينبغي أن يكون هناك وجود دولي قوي في توفير ومراقبة تنفيذ تعليم السلام مع الوقت، لا سيما من قبل المنظمات الدولية كاليونسكو.
- في سياق الغياب الحالي لعملية السلام، يجب على المجتمع الدولي وكذلك الأطراف المعنية من كلا البلدين دعم مخططات تعليم السلام الحالية (بعضها مذكور في هذا التقرير) وتحديد المجالات التي يمكن فيها إطلاق مشاريع تعليم السلام الجديدة في ظل الظروف الحالية، في كل من إسرائيل وفلسطين وكذلك مشاريع إسرائيلية-فلسطينية مشتركة.
- يعتبر عدم التناسق في الصراع الإسرائيلي-الفلسطيني بُعدًا إشكاليًا خاصًا من منظور تعليم السلام. في سياق الاحتلال، يتم تفويض المساواة الضرورية بين الجانبين. تتطلب المصالحة بشكل خاص، وتعليم السلام بشكل عام، ظروفًا تكون فيها المساواة بين جميع الأطراف هي أساس مواجهاتهم.
- كجزء من تعليم السلام، يجب ألا يقتصر على الصيغ التي تسمح بالمشاورة المشتركة حول الماضي (العنيف) ولكن أيضًا صيغ في إسرائيل وفلسطين تشارك خلالها الأطراف المعنية في كلا المجتمعين بنقد ماضيها ودورها في الصراع الأكبر، بدلًا من نسب الجزء الأكبر من المسؤولية إلى الجانب الآخر. يجب إيلاء اهتمام خاص هنا بالمشاريع التي تعالج، بنجاح، الناس وشرائح كلا المجتمعين التي تشكل

بهدف المصالحة. علاوة على ذلك، كما تظهر التجربة الأوروبية بعد الحرب، فإن البحث عن هوية مشتركة - حتى بين الأعداء (السابقين) - هو عنصر أساسي لتعليم السلام القابل للحياة. في السياق الإسرائيلي والفلسطيني، ينبغي تشجيع مثل هذه الاستكشافات لسماوات الهوية المشتركة المحتملة.

## مجال العمل 2: التشريعات وتنظيم المجتمع المدني

يتعلق المجال الثاني للعمل بمستوى أنشطة الهيئات الحكومية وكذلك المنظمات غير الحكومية. وهنا، تُظهر التجربة الأوروبية مركزية الفهم الأوسع لتعليم السلام، بهدف تعزيز ثقافة السلام في المجتمع ككل. وهناك بُعد عملي لهذا على مستوى صنع القرار. تشمل الأمثلة المشار إليها في هذا التقرير القانون الاتحادي الألماني الذي يحظر العنف في تعليم الأطفال (بناءً على اتفاقية من الأمم المتحدة)، ودمج الأهداف المتعلقة بالتعليم، ضمن أهداف الأمم المتحدة للتنمية المستدامة، في التشريعات الوطنية. من الأمثلة الأخرى ذات الصلة برنامج المملكة المتحدة للمواطنة العالمية والمحلية، أو التشريع في كرواتيا الذي ترجم الأهداف كتعليم التنوع وتعليم حقوق الإنسان في القانون الوطني. ويتعلق أيضًا بالأمثلة التي تؤكد العمق التاريخي لتعليم السلام مثل الخطة السويدية للمدارس لعام 1919 وقانون المدارس في برلين لعام 1947.

ومع ذلك، تُظهر التجربة الأوروبية أن توفير أنظمة تعليم السلام المنبثقة عن الإعلانات الدولية والتشريعات الوطنية وحدها لا يكفي. لقد سلط التقرير الضوء على الدور المركزي لمجموعة متنوعة من الأطراف المعنية (القديمة والمعاصرة) في تعليم السلام على مستوى المجتمع المدني والتي تعتبر ذات أهمية قصوى للوصول المجتمعي لتعليم السلام. الأمثلة التي وردت كانت الجمعية السويدية للسلام والتحكيم، ومركز الباسك للسلام، واتحاد السلام في المدارس (في الولايات المتحدة) ولكن أيضًا بشكل عام الحركات الإصلاحية التربوية، مثل رياض الأطفال ومدارس مونتييسوري. علاوة على ذلك، سلط التقرير الضوء على أنه في أنحاء أوروبا، ظهرت مجموعة من المنظمات غير الحكومية المكرسة بشكل خاص للتدريب والبحث في مجال تعليم السلام، محليًا ودوليًا، على مدار العقود الماضية، بما في ذلك مؤسسة بيرغوف، معهد أبحاث السلام في أوسلو، مركز نانسن، مركز خدمة تعليم السلام، قلعة السلام الإيطالية-النمساوية-السلافونية في جنوب شرق جبال الألب، برامج دراسية لممارسي تعليم السلام في الجامعات الأوروبية مثل جامعة كلاغنفورت والعديد من الآخرين. من بين الاستنتاجات المستخلصة من مثل هذه الأمثلة الناجحة في أوروبا بالنسبة للسياق الإسرائيلي-الفلسطيني يمكن ذكر ما يلي:

- ينبغي ترجمة نصوص الاتفاقات الدولية (اليونسكو، إلخ.) حول التربية السلمية والتربية على المواطنة العالمية بشكل شامل إلى قانون وطني في كل من إسرائيل وفلسطين.
- ينبغي أن يكون هناك دعم محلي ودولي واسع للجهات الفاعلة في المجتمع المدني، وبرامج دراسية في الجامعات ووحدات تدريبية في إسرائيل وفلسطين مخصصة لتعليم السلام. ينبغي تشجيع تأسيس المنظمات والبرامج الجديدة - على سبيل المثال البرامج الجامعية في تعليم السلام، والمنظمات الخدمائية التي تنتج كتيبات لتعليم السلام لاستخدامها في المدارس الإسرائيلية والفلسطينية، وما إلى ذلك - بشكل نشط سياسيًا وماليًا. ينبغي أيضًا تقديم دعم خاص للمنظمات الإسرائيلية-الفلسطينية المشتركة في مجال المصالحة وتعليم السلام، وكذلك داخل إسرائيل، للمنظمات المكرسة للتعاون (في مجال التعليم وما بعده) بين المواطنين العرب/الفلسطينيين واليهود الإسرائيليين. تم ذكر أمثلة من الأطراف المعنية والأنشطة التربوية في إسرائيل وفلسطين في هذا التقرير. يدرك كاتب هذا التقرير أن مثل هذه المنظمات تواجه معارضة محلية، كما هو الحال في مناطق الصراعات طويلة الأمد الأخرى أيضًا (إيرلندا الشمالية، قبرص، البوسنة والهرسك، إقليم الباسك، إلخ.) ومع ذلك، تظهر التجارب في هذه الأماكن أنه يمكن استخدام مناهذ تعليم السلام المتنازع عليها وتحسينها. رغم ذلك، يجب التعامل مع تأثير عدم التماثل في الصراعات بشكل صريح في سياق تعليم السلام الذي يُفهم على أنه مشروع تحويلي يقضي على علاقات القوة غير المتكافئة.

### مجال العمل 3: المدارس والكتب المدرسية والطلاب

يتناول مجال العمل الثالث العنصر "الأساسي" لتعليم السلام: المؤسسات التعليمية (المدارس والجامعات وما إلى ذلك) والأشخاص الذين يتم تعليمهم أو الذين يقومون بالتعليم فيها. وقد أوجز هذا التقرير مجموعة كبيرة ومتنوعة من هذه الأنشطة. بحسب التجربة الأوروبية، هناك ثلاثة عناصر عملية رئيسية تم اتخاذ قرارات ملموسة بشأنها. الأول هو مستوى إصلاح الكتب المدرسية بهدف التغلب على الطرق القومية لتدريس التاريخ، ولكن أيضًا إصلاحات أوسع تهدف إلى ترسيخ التعليم السلمي ونبذ العنف والحرب في القراءات الأساسية في المدارس. وقد أظهر هذا التقرير كيف أن مثل هذه الإصلاحات في كتب التاريخ الوطنية، بدعم من اللجنة الدولية للكتاب المدرسي، كانت مكونًا مركزيًا، أولاً في ألمانيا الغربية، وبعد 1989 و1990 في أوروبا ككل. وهناك مثال قوي بشكل خاص في كتاب التاريخ الفرنسي-الألماني المشترك الذي يسمح بتعليم التاريخ للطلاب في كلا البلدين من منظور مشترك (مما يثير مخاوف أخرى، على الرغم من ذلك، من منظور المبالغة في التركيز على التجربة الأوروبية).

كما تم ذكر إصلاحات الكتب المدرسية في إسبانيا (المؤسسة الإسبانية لثقافة السلام)، ومشروع تاريخ مجلس مدارس المملكة المتحدة وأيضًا في سياق الصراعات طويلة الأمد مثل التعليم في إيرلندا الشمالية من أجل التفاهم المتبادل، أو في البوسنة والهرسك، دليل المبادئ التوجيهية لكتابة وتقييم كتب التاريخ المدرسية، أو دليل المعلم الألباني: "تعلم إلغاء الحرب". ومع ذلك، لا ينبغي الاستهانة برد الفعل المجتمعي المعارض لمثل هذه الإصلاحات، مثل الاحتجاج على تدريس النكبة في الكتب المدرسية الإسرائيلية الذي حدث في أوائل سنوات الـ2000.

أما المستوى الثاني فيتعلق بالإصلاحات المدرسية. في هذا التقرير، سُلط الضوء بشكل خاص، بالنسبة لمناطق الصراع طويل الأمد، على بناء التعليم المشترك الذي يحاول التغلب على التعليم المنفصل الشائع، أو موازنته. من الأمثلة الإيجابية هنا برنامج التعليم المشترك في إيرلندا الشمالية وكذلك برنامج التعليم من أجل السلام في البوسنة والهرسك، وفي هذا الأخير أيضًا برنامج إصلاح التعليم في المحافظات في محافظة بركو النائية الطائفية. بالنسبة لحالات إيرلندا الشمالية وكذلك البوسنة والهرسك، تبين أيضًا أنه إذا استمر التعليم المنفصل (كما هو الحال في كثير من الأحيان في مثل مناطق الصراع هذه)، فإن الخطط التعليمية التي تضمن التفاعل الدائم بين المعلمين والطلاب في المدارس المنفصلة بشكل منتظم بإمكانها أن تخفف من التحيز وتخلق شعورًا بالهوية المشتركة. ثالثًا، بالنسبة لمجالات العمل المذكورة هنا، يتطلب تعليم السلام مشاركة فعالة من الأطراف المعنية على أرض الواقع. الأمثلة الإيجابية بشكل خاص هنا هي أنشطة الطلاب الشعبية في أماكن متنوعة مثل نادي اليونسكو في برلين، وخطة التعليم من أجل مجتمع مشترك في البوسنة والهرسك (وهي التي تمولها الولايات المتحدة) وشبكات المدارس التي تربط عشرات المدارس في منطقة البلطيق أو عبر نهر الدانوب. بالنسبة للسياق الإسرائيلي-الفلسطيني، يمكن تقديم التوصيات التالية:

- بدعم من هيئات دولية (مثل لجان الكتب المدرسية) ينبغي تقييم كتب التاريخ المدرسية - وغيرها من القراءات الأساسية في المؤسسات التعليمية - بشكل نقدي في كل من إسرائيل وفلسطين من قبل المؤرخين والمربين والوزارات المسؤولة. ينبغي أن يشمل هذا أيضًا، استنادًا إلى الأطر المؤسسية القائمة على المساواة، امتحانات إسرائيلية-فلسطينية مشتركة، كما حدث في أوروبا الغربية بعد الحرب العالمية الثانية.
- ينبغي دعم المشاريع القائمة التي تهدف إلى التغلب على الفصل في المدارس (وهذا يتعلق بشكل خاص بالسياق الإسرائيلي: عرب/فلسطينيون ويهود إسرائيليون) وتقوية مجالات جديدة لتعزيز التعليم المتكامل. حتى في ظل غياب الإصلاح المدرسي المتكامل، ينبغي تعزيز المشاريع التعليمية المبنية على حس قوي بثقافات السلام والتعليم غير العنيف، في الأنظمة المدرسية المنفصلة في كل من إسرائيل وفلسطين. ينبغي قدر الإمكان تعميم المبادئ الأساسية للفهم الأوسع لتعليم السلام في كل من نظام التعليم الإسرائيلي والفلسطيني وذلك كما ينبثق عن القرارات السياسية الدولية الرئيسية (مثل تربية المواطنة العالمية، والربط بين التعليم وأهداف التنمية المستدامة، وتعليم التنوع، وتعليم حقوق الإنسان). كما ينبغي إيلاء اهتمام خاص بالطرق المرنة لتسهيل التعليم المشترك، على سبيل المثال من خلال الاستفادة من تجربة إيرلندا الشمالية للشبكات التعاونية للمدارس، مع لقاءات مؤقتة منتظمة. علاوة على ذلك، ينبغي الاهتمام بالبعد الشعبي لتعليم السلام، من خلال تشجيع وتمويل خطط الأنشطة المحلية ودعمها، لا سيما تلك التي يقوم بها الشباب.
- ينبغي تعزيز اللقاءات والشبكات المستدامة (ليست مرة واحدة) بين المؤسسات التعليمية الإسرائيلية والفلسطينية - بما في ذلك مخططات المصالحة القائمة على قيم المساواة والعدالة. وينبغي أن يمتد هذا أيضًا إلى الشبكات العابرة للحدود مع البلدان الأخرى، المجاورة والدولية على حد سواء.

## قائمة بالمراجع

- Abu-Nimer, Mohammed 2000: "Peace Building in Postsettlement: Challenges for Israeli and Palestinian Peace Educators", *Peace and Conflict: Journal of Peace Psychology*, 6, 1: 1-21.
- Aggestam, Karin; Cristiano, Fabio and Strömbom, Lisa 2015: "Towards Agonistic Peacebuilding? Exploring the Antagonism-Agonism Nexus in the Middle East Peace Process", *Third World Quarterly*, 36, 9: 1736-1753.
- Allen, Douglas 2007: "Mahatma Gandhi on Violence and Peace Education", *Philosophy East and West*, 57, 3: 290-310.
- Angulo, Kira Mahamud; Groves, Tamar; Milito Barone, Cecilia Cristina and Hernández Laina, Yovana 2016: "Civild Education and Visions of War and Peace in the Spanish Transition to Democracy", *Paedagogica Historica*, 52, 1-2: 169-187
- Autesserre, Séverine 2014: *Peaceland: Conflict Resolution and the Everyday Politics of International Interventions*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Azar, Edward 2002: "Protracted Social Conflicts and Second Track Diplomacy", in John Davies and Edward Kaufman (eds.): *Second Track/Citizens' Diplomacy: Concepts and Techniques for Conflict Transformation*: Lanham: Rowman & Littlefield: 15-30.
- Baily, Alison 2019: *Teaching for Peace: Education in Conflict and Recovery*. London: British Council.
- Bar-On, Dan 2009: "Storytelling and Multiple Narratives in Conflict Situations: From the TRT Group in the German-Jewish Context to the Dual Narrative Approach of PRIME", in Gavriel Salomon and Ed Cairns (eds.): *Handbook on Peace Education*. London: Taylor & Francis: 199-212.
- Bar-Tal, Daniel 2002: "The Elusive Nature of Peace Education", in Gavriel Salomon and Baruch Nevo (eds.): *Peace Education: The Concept, Principles and Practice in the World*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum: 27-36
- Bar-Tal, Daniel 2013: *Intractable Conflicts: Socio-psychological Foundations and Dynamics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bar-Tal, Daniel; Rosen, Yigal and Nets-Zehngut, Rafi 2010: "Peace Education in Societies Involved in Intractable Conflicts: Goals, Conditions, and Directions", in Gavriel Salomon and Ed Cairns (eds.): *Handbook on Peace Education*. London: Taylor & Francis: 21-43.
- Baraldi, Claudio and Iervese, Vittorio 2010: "Dialogic Mediation in Conflict Resolution Education", *Conflict Resolution Quarterly*, 27, 4: 423-445.
- Basman-Mor, Nurit 2021: "Saving Peace Education: The Case of Israel", *Higher Education Studies*, 11, 1: 18-27.
- Bekerman, Zvi 2007: "Developing Palestinian-Jewish Bilingual Integrated Education in Israel: Opportunities and Challenges for Peace Education in Conflict Societies", in Zvi Bekerman and Claire McGlynn (eds.): *Addressing Ethnic Conflict through Peace Education: International Perspectives*. New York: Palgrave: 91-106.

- Bekerman, Zvi and Zembylas, Michaloinos 2012: *Teaching Contested Narratives: Identity, Memory and Reconciliation in Peace Education and Beyond*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Benzing, Bettina 2020: Gewalt in den Anden: Systemtheoretische Überlegungen zu Gewaltstrukturen in einer Postkonfliktgesellschaft. PhD Thesis (submitted). Munich: Bundeswehr University Munich.
- Carpentier, Nico 2017: *The Discursive-Material Knot: Cyprus in Conflict and Community Media Participation*. New York: Lang.
- Carter, Candice C. (ed.) 2010: *Conflict Resolution and Peace Education: Transformations Across Disciplines*. New York: Palgrave
- Christodoulou, Eleni 2014: The Politics of Peace Education in Cyprus. Unpublished PhD Thesis. Birmingham: University of Birmingham.
- Clarke-Habibi, Sara 2018: "Teachers' Perspectives on Educating for Peace in Bosnia and Hercegovina", *Journal of Peace Education*, 15, 2: 144-168.
- Clarke-Habibi, Sara 2019: A Mapping of Educational Activities for Intercultural Dialogue, Peacebuilding and Reconciliation among Young People in the Western Balkans 6. Geneva: UNICEF.
- Dai, Xiaodong and Chen, Guo-Ming (eds.) 2017: *Conflict Management and Intercultural Communication: The Art of Intercultural Communication*. London: Routledge
- Danesh, H.B. 2009: "Unity-Based Peace Education: Education for Peace Program in Bosnia and Herzegovina: A Chronological Case Study", in Gavriel Salomon and Ed Cairns (eds.): *Handbook on Peace Education*. London: Taylor & Francis: 253-268
- Davies, Lynn 2017: The Power of a Transitional Justice Approach to Education: Post-conflict Education Reconstruction and Transitional Justice. New York: International Center for Transitional Justice.
- De Coning, Cedric 2013: Understanding Peacebuilding as Essentially Local, *Stability*, 2, 1: 1-6.
- Department of Education 2016: Integrating Education in Northern Ireland: Celebrating Inclusiveness and Fostering Innovation in Our Schools. Belfast: Department of Education.
- Diez, Thomas; Stetter, Stephan and Albert, Mathias 2006: The European Union and Border Conflicts: The Impact of Integration and Association, *International Organization*, 60, 3: 563-593.
- Ellis, Donald and Warshel, Yael 2009: "The Contributions of Communication and Media Studies to Peace Education", in Gavriel Salomon and Ed Cairns (eds.): *Handbook on Peace Education*. London: Taylor & Francis: 135-154.
- Elmersjö, Henrik Åström 2014: "History Beyond Borders: Peace Education, History Textbook Revision, and the Internationalization of History Teaching in the Twentieth Century", *Historical Encounters*, 1, 1: 62-74.
- Emkic, Eleonora 2018: *Reconciliation and Education in Bosnia and Herzegovina: From Segregation to Sustainable Peace*. Berlin: Springer
- European Intercultural Forum 2014: Mainstreaming Peace Education: Methodologies, Approaches and Visions. Berlin: European Intercultural Forum.

- Finley, Laura 2014: *Building a Peaceful Society: Creative Integration of Peace Education*. Charlotte: Information Age.
- Fontana, Giuditta 2017: *Education Policy and Power-Sharing in Post-Conflict Societies: Lebanon, Northern Ireland, and Macedonia*, New York: Palgrave
- Gallagher, Tony 2009: "Building a Shared future from a Divided Past: Promoting Peace through Education in Northern Ireland", in Gavriel Salomon and Ed Cairns (eds.): *Handbook on Peace Education*. London: Taylor & Francis: 241-251
- Gallagher, Tony 2016: "Shared Education in Northern Ireland: School Collaboration in Divided Societies", *Oxford Review of Education*, 42, 3: 362-375.
- Galtung, Johan 2011: "Peace, Positive and Negative", in Daniel J. Christie (ed.): *The Encyclopedia of Peace Psychology*. Oxford: Blackwell.
- Gasanabo, Jean Damascène and Maître, Jade 2006: *Fostering Peaceful Co-Existence Through Analysis and Revision of History Curricula and Textbooks in Southeast Europe: Preliminary Stocktaking Report*. New York: UNESCO.
- Guggenberg, Irma von 2003: "Peace Education in a Multi-Ethnic Region: South Tyrol (Italy)", in Werner Wintersteiner, Vedrana Spajić-Vrkaš and Rüdiger Teutsch (eds.): *Peace Education in Europe: Visions and Experiences*. Münster: Waxmann: 138-167.
- Hakvoort, Ilse 2009: "Peace Education in Regions of Tranquility", in Gavriel Salomon and Ed Cairns (eds.): *Handbook on Peace Education*. London: Taylor & Francis: 287-301.
- Harris, Ian 2009: "History of Peace Education", in Gavriel Salomon and Ed Cairns (eds.): *Handbook on Peace Education*. London: Taylor & Francis: 11-20.
- Kaldor, Mary 1999: *New and Old Wars: Organized Violence in a Global Era*. London: Polity.
- Koloma Beck, Teresa 2011: "The Eye of the Beholder: Violence as a Social Process", *International Journal of Conflict and Violence*, 5, 2: 346-356.
- Koloma Beck, Teresa and Werron, Tobias 2018: "Violent Conflicts: Armed Conflicts and Global Competition for Attention and Legitimacy", *International Journal of Politics, Culture, and Society*, 31, 3: 275-296.
- Korostelina, Karina V. 2012: *Forming a Culture of Peace: Reframing Narratives of Intergroup Relations, Equity, and Justice*. New York: Palgrave.
- Kyuchukov, Hristo and New, William 2016: "Peace Education with Refugees: Case Studies", *Intercultural Education*, 27, 6: 635-640.
- Lindgren, Astrid 2017: *Niemals Gewalt!* Hamburg: Oetinger.
- Mac Ginty, Roger 2011: *International Peacebuilding and Local Resistance: Hybrid Forms of Peace*. New York: Palgrave.
- Mac Ginty, Roger and Richmond, Oliver P. 2013: "The Local Turn in Peace Building: A Critical Agenda for Peace", *Third World Quarterly*, 34, 5: 763-783.

- Magill, Clare 2010: *Education and Fragility in Bosnia and Herzegovina*. Paris: International Institute for Educational Planning.
- Manojlovic, Borislava 2018: *Education for Sustainable Peace and Conflict Resilient Communities*. New York: Palgrave.
- McCully, Alan 2009: "The Contribution of History Teaching to Peace Building", in Gavriel Salomon and Ed Cairns (eds.): *Handbook on Peace Education*. London: Taylor & Francis: 213-222.
- McGlynn, Claire; Zembylas, Michalinos; Bekerman, Zvi and Gallagher, Tony (eds) 2009: *Peace Education in Conflict and Post-Conflict Societies: Comparative Perspectives*. New York: Palgrave.
- Messmer, Heinz 2003: *Der soziale Konflikt: Kommunikative Emergenz und systemische Reproduktion*. Stuttgart: Lucius & Lucius.
- Michaels, Deborah L. and Stevick, E. Doyle 2009: "Europeanization in the "Other" Europe: Writing the Nation into "Europe" Education in Slovakia and Estonia", *Journal of Curriculum Studies*, 41, 2: 225-245.
- Ministry of Civil Affairs 2015: *Education for All 2015 Country Report*. Sarajevo: Ministry of Civil Affairs of Bosnia and Herzegovina.
- Mouffe, Chantal 2013: *Agonistics: Thinking the World Politically*. London: Verso.
- Noddings, Nel 2012: *Peace Education: How we Come to Love and Hate War*. Cambridge: Cambridge University Press
- OSCE 2016: "Two Schools under One Roof": The Most Visible Example of Discrimination in Education in Bosnia and Herzegovina. Sarajevo: OSCE.
- Oxford, Rebecca L. 2014: "Using This Book to Discover Peace Cultures", in Rebecca L. Oxford (ed.): *Understanding Peace Cultures*. Charlotte: Information Age Publishing: 3-11.
- Rathenow, Hanns-Fred 1997: "Peace Education in a United Germany: Lessons for Europe", *Peace Research*, 29 2,: 65-73
- Reardon, Betty A. 2001: *Education for a Culture of Peace in a Gender Perspective*. New York: UNESCO.
- Richmond, Oliver P. 2007: *The Transformation of Peace*. Houndsmill: Palgrave.
- Salomon, Gavriel 2013: "Lessons from Research on Peace Education in Israel/Palestine", *Asian Journal of Peacebuilding*, 1, 1: 1-15.
- Salomon, Gavriel and Cairns (eds.) 2009: "Peace Education: Setting the Scene", in Salomon Gavriel and Ed Cairns, (eds.): *Handbook on Peace Education*. London: Taylor & Francis: 1-7.
- Senghaas, Dieter 1982: *Von Europa lernen: Entwicklungsgeschichtliche Betrachtungen*: Frankfurt: Suhrkamp.
- Shepherd Johnson, Laurie 2007: "Moving from Piecemeal to Systemic Approaches to Peace Education in Divided Societies: Comparative Efforts in Northern Ireland and Cyprus", in Zvi Bekerman and Claire McGlynn (eds.): *Addressing Ethnic Conflict through Peace Education: International Perspectives*. New York: Palgrave: 21-34.

- Smith, Alan 2011: *The Influence of Education on Conflict and Peacebuilding*, Geneva: UNESCO.
- Smith, Alan; Datzberger, Simone and McCully, Adam 2016: *The Integration of Education in Peacebuilding: Synthesis Report on Findings from Myanmar, Pakistan, South Africa and Uganda*. Belfast: Ulster University.
- Werner Wintersteiner, Vedrana Spajić-Vrkaš and Rüdiger Teutsch (eds.): *Peace Education in Europe: Visions and Experiences*. Münster: Waxmann: 262-291.
- Stetter, Stephan 2008: *World Society and the Middle East: Reconstructions in Regional Politics*. Houndsmill: Palgrave.
- Stetter, Stephan 2014: "World Politics and Conflict Systems: The communication of 'No' and its Effects", *Horizons of Politics*, 5, 12: 43-67.
- Thelin, Bength 1996: "Early Tendencies of Peace Education in Sweden", *Peabody Journal of Education*, 71, 3: 95-110
- Tinker, Vanessa 2016: "Peace Education as a Post-conflict Peacebuilding Tool", *All Azimuth*, 5, 1: 27-42.
- UNESCO Club Berlin 2018: *Culture of Peace: A Contribution to UNESCO's Educational Mission: Building Peace in the Minds of Men and Women*. Berlin: UNESCO Club Berlin.
- Uranga Arakistain, Mireia 2003: "A Legal Framework for Peace Education: Spain and the Basque Country", in Werner Wintersteiner, Vedrana Spajić-Vrkaš and Rüdiger Teutsch (eds.): *Peace Education in Europe: Visions and Experiences*. Münster: Waxmann: 292-313.
- Van Evera, Stephen 1990-1991: "Primed for Peace: Europe after the Cold War", *International Security*, 15, 3: 7-57.
- Wintersteiner, Werner 2004: "The 'Old Europe' and the New Task for Peace Education", *Journal of Peace Education*, 1, 1: 89-102
- Wintersteiner, Werner 2013: "Building a Global Community for a Culture of Peace: The Hague Appeal for Peace Global Campaign for Peace Education", *Journal of Peace Education*, 10, 2: 138-156.
- Wintersteiner, Werner; Spajić-Vrkaš, Vedrana and Teutsch, Rüdiger 2003: "Europe, Education and the Peace Challenge", in Werner Wintersteiner, Vedrana Spajić-Vrkaš and Rüdiger Teutsch (eds.): *Peace Education in Europe: Visions and Experiences*. Münster: Waxmann: 11-19.
- Wisler, Andria K. 2010: "Portraits of Peace Knowledge in Post-Yugoslav Higher Education", *Journal of Peace Education*, 7, 1: 15-31
- Zembylas, Michalinos and Bekerman, Zvi 2018: "Engaging with Teachers' Difficult Knowledge, Seeking Moral Repair: The Entanglement of Moral and Peace Education", *Journal of Peace Education*, 16, 2: 155-174.
- Zhang, Ye 2016: *Impact Evaluation: Education for a Just Society in Bosnia and Herzegovina: Final Report*. Washington: US Aid.





EUROPEAN UNION

هذا التقرير جزء من مشروع بحثي مشترك حول مصادر انعدام الثقة المتبادلة بين الفلسطينيين والإسرائيليين بتمويل من الاتحاد الأوروبي. لا تعكس محتويات هذا التقرير بالضرورة مواقف الاتحاد الأوروبي.