

## חברות פוליטי של ילדים צעירים בסכסוכים בלתי נשלטים: המקרה הישראלי

מיטל נשיא, דניאל ברטל ואוראל הריסון דיאמונד

מאמר זה בוחן את החברות הפוליטי של ילדים ישראלים-יהודים צעירים החיים בצל הסכסוך הישראלי-פלסטיני הבלתי נשלט. המאמר טוען כי הדרך שבה החברות הפוליטי של ילדים צעירים מתרחש, בהקשר של סכסוך מעין זה, מקדמת בקרבם רכישה של רפרטואר חברתי-פסיכולוגי הכולל ידע, עולם מושגים, תפיסות, רגשות ונרטיבים קולקטיביים המתקשרים לסכסוך. הרפרטואר החברתי-פסיכולוגי שהילדים רוכשים בגיל צעיר נטמע בהם ומחזק את דבקתם ברפרטואר הסכסוך בבגרותם, ודבקות זו יוצרת חסם מרכזי בפני תהליכים של פיוס ושלוש. על מנת להדגים כיצד החברות הפוליטי מתרחש בישראל, המאמר סוקר סדרה של מחקרים שנערכו בגני ילדים ובבתי ספר יסודיים. מחקרים אלו מציגים הן תכנים שילדים צעירים רוכשים והן תכנים שגננות ומורות מקנות להם, המתקשרים כולם לסכסוך הישראלי-פלסטיני. המאמר מצביע על ההשלכות מרחיקות הלכת שיש לרכישת תמות הקשורות לסכסוך, ובכללן אתוס של סכסוך וזיכרון קולקטיבי של סכסוך, בגיל כה צעיר בחברות המערבות בסכסוך בלתי נשלט.

\* מיטל נשיא, בית הספר לחינוך, אוניברסיטת תל אביב.

דואר אלקטרוני: meytal\_nasie@hotmail.com

דניאל ברטל, בית הספר לחינוך, אוניברסיטת תל אביב.

דואר אלקטרוני: daniel@post.tau.ac.il

אוראל הריסון דיאמונד, בית הספר לחינוך, אוניברסיטת תל אביב.

דואר אלקטרוני: aurel.diamond@gmail.com

המחברים מודים למרטין ברט (Martyn Barrett), לקארן טראו (Karen Trew) ולמיכל רייפן תגר על הערותיהם לגרסה הראשונה של המאמר. כמו כן, המחברים מודים לקוראים המעריכים על הערותיהם ועל הצעותיהם שסייעו לשפר את המאמר. מיטל נשיא מודה לקרן עזריאלי על המענק מטעם תכנית עמיתי עזריאלי.

מילות מפתח: חברות פוליטי, סכסוך בלתי נשלט, ילדים צעירים, אתוס הסכסוך

## מבוא

הסכסוך הישראלי-פלסטיני, הנמשך זה יותר ממאה שנה, הוא דוגמה טיפוסית לסכסוך בלתי נשלט<sup>1</sup> (בר־טל, 2007). למרות האבדות הרבות, ההרס, הסבל והשקעת המשאבים הרבים מצד שתי החברות המעורבות בו לאורך השנים, הסדר שלום לא נראה באופק. לצופה מן הצד, שאינו מעורב בסכסוך, קשה להבין זאת, בייחוד לנוכח המאמצים הכבירים שהושקעו בניסיונות להביא את שני הצדדים לשולחן המשא ומתן. אבחון זה מאפיין סכסוכים בלתי נשלטים באשר הם, כמו בקפריסין, בסרי לנקה או בטורקיה (בין הטורקים לבין הכורדים). להערכתנו, אחת הסיבות למצב זה היא שמנהיגים בולטים, כמו רוב הציבור, דוגלים באמונות חברתיות,<sup>2</sup> בנרטיבים קולקטיביים<sup>3</sup> ובאידאולוגיות שונות, התומכים בסטטוס־קוו. זאת ועוד, הם דבקים במטרות רחבות המעצימות את הסכסוך, בדה־לגיטימציה של היריב, בהאדרת קבוצת הפנים ובתפיסה עצמית קולקטיבית, כי הם קורבנות הסכסוך. בכל אלו יש משום חסמים חברתיים-פסיכולוגיים לפיוס, המונעים חשיפה למידע חלופי בנוגע לסכסוך או ליריב או רכישה של מידע חלופי שבכוחו להוביל את הצדדים לתהליך שלום (Bar-Tal & Halperin, 2011).

לאורך השנים נכתבו עבודות רבות על הסכסוך הישראלי-פלסטיני. עבודות אלו ניסו להסביר מדוע הסכסוך הוא בלתי נשלט ומדוע הצדדים המעורבים בו מחמיצים שוב ושוב אפשרויות והזדמנויות להסדר ולפיוס (למשל, Barak, 2005; Bar-Tal, 2007; Golan, 2014; Podeh, 2015; Slater, 2001). כל אחת מן העבודות הללו סיפקה זווית ראייה שונה – פוליטית, פסיכולוגית, פילוסופית או מזרחנית – והאירה היבט תאורטי או מעשי של הסוגיה. ואולם, התמונה מורכבת מאוד, ונדרשות נקודות מבט רבות כדי לספק הסבר מלא וממצה למבוי הסתום שהסכסוך נמצא בו.

- 1 סכסוך בלתי נשלט מאופיין כך: הוא כוללני; נסוב סביב סוגיות יסוד בצרכים הקיומיים של כל אחד מן הצדדים המעורבים בו; כולל אלימות קשה הגורמת לפציעותם ולהריגתם של חברי הקבוצות ושל לוחמים ואזרחים; נתפס במונחי "סכום אפס", משום שהצדדים המשתתפים בו אינם שוקלים לנקוט פשרות או ויתורים; נתפס כסכסוך בלתי פתיר; מרכזי ואינו יורד מסדר היום הציבורי של הקבוצות המעורבות בו; דורש השקעה רבה של משאבים חומריים ופסיכולוגיים; נמשך זמן רב, 25 שנה לפחות (Bar-Tal, 2013; Kriesberg, 1998).
- 2 אמונות חברתיות הן הפרות המשותפות לכלל החברה. הן מתייחסות לנושאים ולבעיות המטרידים במיוחד את החברה המסוימת ותורמים לתחושת הייחודיות שלה (Bar-Tal, 2000).
- 3 נרטיבים קולקטיביים מוגדרים כ"הבניות חברתיות היוצרות קשרים ברורים, הבונים רצף בין אירועים היסטוריים ועכשוויים. הבניות אלו מתארות את התנסויותיה הקולקטיביות של קהילה, המשתקפות במערכת האמונות שלה ומייצגות את הזהות המשותפת המובנית של הקולקטיב" (Bruner, 1990, p. 76).

במאמר זה אנו מעוניינים להאיר נקודת מבט אפשרית נוספת, שטרם נחקרה לעומק, והיא החברות הפוליטי של ילדים<sup>4</sup> צעירים החיים בצל סכסוך בלתי נשלט. המאמר מציג מסגרת חדשה של המשגה ומדגים באופן אמפירי, באמצעות בחינה לעומק של מקרה בוחן של החברה הישראלית-יהודית, כי הדרך שבה החברות הפוליטי של ילדים ישראלים-יהודים צעירים מתרחש מטפחת בקרב הדור הצעיר רכישה של נרטיבים קולקטיביים של אתוס של סכסוך וזיכרון קולקטיבי שבכוחם להזין את המשכו של הסכסוך הישראלי-פלסטיני. בחינת החברות הפוליטי בקרב ילדים ישראלים-יהודים צעירים מאפשרת לא רק לספק תובנות ומסקנות באשר לחברות הפוליטי בישראל, אלא גם להאיר את מה שקורה בנושא זה בחברות אחרות המעורבות שנים רבות בסכסוך בלתי נשלט (ראו Connolly, Kelly, & Smith, 2009; Macksoud & Aber, 1996; Oppenheimer, 2011 לבחינה זו יש חשיבות רבה, בייחוד לאור העובדה שהידע הנרכש בגיל צעיר אינו נמחק, אלא נטמע ומאוחסן ברפרטואר החברתי-פסיכולוגי של ילדים צעירים ואף מלווה אותם לאורך חייהם (Devine, 1989; Dovidio, Kawakami, & Beach, 2001; Sears & Levy, 2003). ידע זה עשוי לשמש בסיס לגיבושה של תמונת עולמם הפוליטית ולחזק את דבקותם ברפרטואר הסכסוך בבגרותם. הדבקות ברפרטואר הסכסוך עשויה ליצור חסם מרכזי לתהליכים של פיוס ושלווה (Halperin & Bar-Tal, 2011). לדידנו, הדיון במקרה הבוחן הישראלי-יהודי עשוי לשמש דוגמה למקרים נוספים של חברות הנתונות בסכסוך בלתי נשלט, שכן יש יסוד סביר להניח כי מתרחש בהן חברות פוליטי דומה.

## חברות פוליטי בצל סכסוך בלתי נשלט

חברות פוליטי מוגדר כתהליך שבו פרטים בחברה מעצבים את האמונות, את העמדות, את הערכים ואת דפוסי ההתנהגות בתחום הפוליטי על כל היבטיו (R. Dawson, Prewitt, & K. Dawson, 1977; Greenberg, 1970, 2009; Mayer & Schmidt, 2004). מאמר זה מתמקד, כאמור, בחברות פוליטי בהקשר של סכסוכים בלתי נשלטים. השפעתם של סכסוכים מעין אלו על בני החברה היא עצומה, שכן הם יוצרים בקרבם צרכים חדשים שעליהם לספק, כגון הצורך הפסיכולוגי בידיעה והבנה, בשליטה, בביטחון, בזהות חיובית ועוד (Burton, 1990; Staub, 1999). כמו כן הם מציבים בפניהם יעדים ואתגרים שהם אמורים להתמודד עמם, כגון לחץ, כאב, איום ופחדים (de Jong, 2002; Fay, & Morrissey, & Smyth, 1999; Lavi & Bar-Tal, 2015). סכסוכים אלו יוצרים למעשה מצב כרוני, המאלץ את בני החברה להסתגל לתנאים הקיימים הן בחייהם האישיים והן בחייהם הציבוריים, ולכן יש להם השפעה מתמשכת גם על החברות הפוליטי של ילדים החיים בצלם.

4 כלל אזכור של "ילדים" הכוונה היא לבנים ולבנות.

על מנת להתמודד עם הסכסוך ועם מגוון הלחצים והאתגרים המתעוררים בעקבותיו, החברה הישראלית־יהודית, כמו חברות אחרות הנתונות בסכסוך בלתי נשלט, מפתחת תשתית פסיכולוגית־חברתית. תשתית זו מורכבת משלושה רכיבים מרכזיים הקשורים זה לזה: זיכרון קולקטיבי, אתוס של סכסוך ואוריינטציות רגשיות קולקטיביות. שלושת הרכיבים הללו מסייעים להתמודד עם שלושה אתגרים עיקריים: סיפוק הצרכים החדשים של בני החברה בעקבות הסכסוך, התמודדות עם לחצים וכושר עמידה בפני היריב (Bar-Tal, 2007, 2013). הם מספקים את היסוד האפיסטמי המניע את בני החברה לתמוך ולהשתתף בסכסוך ואף לעצב את זהותם הקולקטיבית. תשתית זו מתמסדת, מועברת לבני החברה והופכת לבסיס להתפתחותה של תרבות של סכסוך, הרווחת בחברות המעורבות בסכסוכים בלתי נשלטים.

- יסודות התוכן של תרבות הסכסוך מתבססים על שמונה תמות או אמונות חברתיות, המהוות את אתוס הסכסוך והזיכרון הקולקטיבי (לפי בר־טל, 1999, 2007):
1. אמונות חברתיות הקשורות לצדקת היעדים ועומדות בבסיס אתוס הסכסוך. הן מציגות את יעדי הקבוצה, שבגינם פרץ הסכסוך, כחשובים והכרחיים וכיעדים שהחברה לא תוכל להתקיים בלעדיהם, ובונות הצדקה מוצקה לכורח שבהם מתוך שלילת הלגיטימיות של יעדי הקבוצה היריבה.
  2. אמונות חברתיות הקשורות לביטחון ועוסקות בחשיבות הביטחון האישי והקולקטיבי. הן אומדות את מידת האיום הנשקף לביטחון ומפרטות את התנאים להשגתו.
  3. אמונות חברתיות הקשורות לדימוי קולקטיבי חיובי ומדגישות מאפיינים הקשורים לאומץ, לגבורה ולכוח סבל של קבוצת השייכות, וכן את מאפייניה הנוגעים לאנושיות, למוסריות, להגינות ולקדמה.
  4. אמונות חברתיות הקשורות לתפיסה קולקטיבית כקורבן ועוסקות בהצגה קולקטיבית עצמית כקורבן הבלבדי של הסכסוך הבלתי נשלט.
  5. אמונות חברתיות הקשורות לדה־לגיטימציה של היריב ומייחסות לו תכונות שליליות. הן שוללות את אנושיותו ונותנות אישור פסיכולוגי לפגוע בו.
  6. אמונות חברתיות הקשורות לפטריוטיזם ומדגישות את ההיקשרות לארץ ולחברה על־ידי טיפוח נאמנות, אהבה, מסירות ודאגה כלפיהן. כמו כן הן מדגישות את הגיוס למען החברה, כולל הקרבת חיים למענה.
  7. אמונות חברתיות הקשורות לאחדות ועוסקות בחשיבותן של האחדות החברתית והלאומית ובהתעלמות מסכסוכים פנימיים במהלך סכסוך בלתי נשלט.
  8. אמונות חברתיות הקשורות לשלום ורואות בו את מושא שאיפותיה של החברה על אף הסכסוך הבלתי נשלט שהיא נתונה בו. הן מציבות את השלום כיעד נכסף של החברה ומציגות את בני החברה כרודפי שלום. עם זאת, השלום כשאיפה מוצג באמונות אלו באופן מופשט, אמורפי וכללי.

האמונות החברתיות של אתוס הסכסוך והזיכרון הקולקטיבי<sup>5</sup> יוצרות נרטיב מבוסס וכולל, שרוב בני החברה חולקים אותו בתקופות שיא של הסכסוך הבלתי נשלט (ראו פירוט אצל בר־טל, 2007). תמות אלו היו הגמוניות בחברה הישראלית־יהודית בשלושת העשורים הראשונים לקיומה של מדינת ישראל, בתקופת שיאו של הסכסוך, והיו נחלתה של כמעט כל החברה הישראלית־יהודית. הן שימשו פריזמה לראיית העולם של מנהיגיה ושל רוב חבריה (בר־טל, 2007) ואפשרו להתמודד בהצלחה עם המצב המלחיץ והתובעני של הסכסוך. בתקופות שבהן התמתן הסכסוך והפציע סיכוי לפתיחת תהליך שלום, פחתה התמיכה באמונות האלה ואף הופיעו אמונות חלופיות, שתוכנן היה מנוגד לתוכן האמונות של אתוס הסכסוך (אורן, 2005). אמונות חלופיות אלו כללו, למשל, הצעות קונקרטיות להשגת שלום העשויות להתקבל על־ידי היריב, רה־הומניזציה ולגיטימציה של הערבים וראייתם כפרטים המובחנים זה מזה ולא כמקשה אחת, ביקורת כלפי "פטריוטיות עיוורת", הצגת מטרות חדשות בחברה המאפשרות לפתור את הסכסוך ועוד (שם). ואולם, בשל הסלמה חוזרת ונשנית של הסכסוך לא השתדרשו אמונות חלופיות אלו בהיקף רחב.

אמונות אתוס הסכסוך מהוות כיום בסיס אידאולוגי מנחה בקרב חלקים ניכרים בציבור היהודי, ובסיס זה משפיע על התייחסותם לנושאים העומדים במוקד הדיון הציבורי. אמונות אלו רווחות במוסדות החברה הרשמיים והבלתי רשמיים (Bar-Tal, 2016; Halperin, & Oren, 2010; Magal, Bar-Tal, & Halperin, 2016). בהיותן חלק בלתי נפרד מן הרפרטואר הפסיכולוגי של בני החברה הן מועברות בערוצים שונים בתהליכי החברות של הפרט. הן מופיעות בשיח הציבורי ובאמצעי התקשורת, הן מבוטאות בטקסים לאומיים, נלמדות בבתי הספר, נשמעות מפי מנהיגים ומובעות במוצרי התרבות השונים (ראו מגל, בר־טל והלפרין, 2016). מחקרים רבים שנערכו בחברה הישראלית־יהודית מעידים על כך, למשל מחקרים על ספרי לימוד (Adwan, Bar-Tal, Wexler, 2016; Bar-Tal, 1998a, 1998b), על טקסים לאומיים (ארביב־אברומוביץ, 2010), על סרטים ישראליים (Shohat, 1989) ועל מחזות (Urian, 1997), על ספרות ילדים (כהן, 1985) ומבוגרים (בן־עזר, 1992) וכן על עיתוני נוער (גולן, 2006).

## חברות פוליטי בישראל

החיים בצל הסכסוך הישראלי־פלסטיני הבלתי נשלט משפיעים במידה ניכרת על עולמם של בני החברה בישראל וחושפים אותם בעל כורחם לחוויות קשות מגיל צעיר מאוד.

5 שמונה האמונות הללו אותרו על בסיס מחקרים שיטתיים נרחבים בחברה היהודית־ישראלית (ראו אורן, 2005; בר־טל, 2007). תמות אלו נמצאו כרווחות בחברות נוספות הנתונות בסכסוך בלתי נשלט, כמו סרביה, קוסובו, אלבניה, קרואטיה ובוסניה (MacDonald, 2002), בקרב בני ההוטו ברואנדה (Slocum-Bradley, 2008) ובקרב היוונים והטורקים בקפריסין (Papadakis, 2008).

עוד בהיותם פעוטות הם חשים באופן ברור וישיר את סימני הסכסוך, כשהם שומעים אזעקות, מפוגנים למקלטים או שומעים הדי רקטות. הם שומעים את השיחות של בני משפחתם בנוגע למצב הפוליטי, צופים בטלוויזיה, מאזינים לסיפורים או רואים תמונות, ולעתים אף חווים אובדן של אב, אח או בן משפחה אחר. בגיל 3 רובם מתחילים את החברות הרשמי בגני הילדים, והוא נמשך בבתי הספר. החוויות הישירות של הסכסוך, שהילדים חווים באופן בלתי אמצעי, והחוויות המתווכות לילדים על־ידי סוכני החברות השונים מלוות את כל שנות התפתחותם. כתיווך באמצעי התקשורת הם רואים את הסכסוך ושומעים עליו, לומדים כיצד המנהיגים מתייחסים אליו וכיצד הפרשנים דנים בו. בשידורי הטלוויזיה הם נחשפים לטקסים לאומיים ולימי זיכרון, המלווים בסרטי תעודה. חלקם משוחחים על הסכסוך עם הוריהם, עם יתר בני המשפחה ועם חברים. כמו כן, מדי שנה בשנה הם משתתפים בטקסים השונים המציגים את תוכני הנרטיבים. מחקרים שנערכו בישראל בחנו את התנסויותיהם של ילדים ומתבגרים ישראלים־יהודים במסגרת הסכסוך הישראלי־פלסטיני (למשל; Bat-Zion & Levy-Shiff, 1993; Klingman, Sagi, & Raviv, 1993; Sagi-Schwartz, 2008). ממחקרים אלו ניכר כי להתנסויות הנחווה בסכסוך יש השפעה גדולה ומכרעת על ילדים כבר בשנות חייהם הראשונות בכל הנוגע להיבטים שונים של התפתחותם, והנה כמה דוגמאות לכך. מחקרים של רופא וגולדברג (Rofe & Goldberg, 1983) מצא כי נשים ישראליות הרות שחוו רמה גבוהה של מתח עקב מלחמה, סבלו מערכים גבוהים של לחץ דם לעומת נשים הרות שחוו רמה נמוכה של מתח, משום שהתגוררו באזורים שהושפעו פחות מן המלחמה. ממצאים אלו מרמזים כי מכיוון שעוברים מגיבים לעולם שבחוץ, הם מושפעים מן ההקשר שהם מתפתחים בו המועבר אליהם דרך תגובת האם לסביבה (Crandon, 1979). ההשפעה המוקדמת של ההקשר נמצאה גם במחקר של מייר (Meijer, 1985), שגילה כי תינוקות ישראלים שנולדו בשנת 1967, שבה אירעה מלחמת ששת הימים, הושפעו מן המלחמה ופיתחו בשנים שלאחר מכן בעיות פסיכולוגיות שונות יותר מילדים שנולדו שנתיים לאחר מכן, בתקופה של רגיעה יחסית. מחקר של וונג ועמיתיה (Wang et al., 2006) מצא כי ילדים בני 1-4 שנחשפו באופן ישיר לאירועי טרור במהלך האינתיפאדה השנייה, ביטאו קשיים רגשיים והתנהגותיים מוחצנים (תוקפנות) ומופנמים (נסוגה) וסימפטומים של חרדה יותר מילדים בני גילם שלא נחשפו לאירועי טרור. פלדמן וונגרובר (Feldman & Vengrober, 2011) בחנו 232 ילדים בני 1.5-5, ש־148 מהם התגוררו באזור שדרות, הנחשב לאזור עימות, והיתר לא התגוררו באזור עימות. החוקרות מצאו כי מקרב הילדים שהתגוררו באזור עימות ונחשפו יום־יום לירי רקטות וטילים, לחלק ניכר (כ־40%) הייתה סבירות גבוהה יותר לפתח תסמינים של פוסט־טראומה (PTSD) ונסוגה בהיבטים חברתיים, רגשיים וקוגניטיביים לעומת ילדים שלא התגוררו באזור עימות.

במחקרם של לנדאו ועמיתיו (Landau et al., 2010) דיווחו ילדים ומתבגרים ישראלים בני 8, 11 ו־14 על חשיפה ניכרת לאירועי סכסוך שונים, כגון אובדן, פציעה של חבר או

בן משפחה, היותם עדים לאלמות פיזית והשתתפות אישית או של אחרים משמעותיים בהפגנות פוליטיות. נוסף על כך, 85% מן הילדים והמתבגרים הישראלים במחקרם של סלואן ושכנר (Slone & Shechner, 2009) דיווחו כי השתתפו בתרגילי ביטחון בבתי הספר. 66% דיווחו על חשיפה לאירועי טרור או אלימות פוליטית בחדשות בטלוויזיה או בעיתונים, ו-39% חוו היעדרות ממושכת של אחד מבני המשפחה בשל שירות צבאי או ביטחוני. בהקשר של הסלמה בסכסוך בחנו סולומון ולביא (Solomon & Lavi, 2005) את החשיפה של ילדים ובני נוער בני 11.5-15 לאלמות פוליטית במהלך האינתיפאדה השנייה. החוקרים מצאו כי כל המשתתפים במחקר נחשפו בעקיפין או במישרין לאירועי טרור. שני שלישים מהם דיווחו כי הם חשו מידה מסוימת של סכנה ופחדו בעיקר שאדם יקר להם יפצע או ייהרג. במחקר של בראון-לבינסון ועמיתותיה (Braun-Lewensohn, 2015) דיווחו מתבגרים בני 14-18 המתגוררים בדרום הארץ (אזור עימות) על חרדה במהלך מבצע "עמוד ענן" (נובמבר 2012). קשר שלילי נמצא במחקר בין חרדה לבין תפיסות של שלום בנוגע לסכסוך.

הסקירה באשר להתנסויות של ילדים ומתבגרים ישראלים-יהודים ממחישה כי הקשר של סכסוך בלתי נשלט מספק חוויות ייחודיות, שניתן להניח כי הן שונות בתכלית מחוויותיהם של ילדים ומתבגרים החיים בסביבה של שלום (ראו, למשל, Silverman, 2007; La Greca, & Wasserstein, 1995; Tucci, Mitchell, & Goddard, 2007).

סוכני החברות הפוליטי המרכזיים של ילדים בגיל צעיר הם המשפחה וגן הילדים או בית הספר (Barrett, 2007; Maccoby, 1992; Papadakis, 2008; Priest et al., 2014). המשפחה היא המקור החשוב ביותר לרכישת ידע, עמדות ורגשות בהיבטים הקשורים לסכסוך, שכן היא מספקת לילד באופן ישיר מידע על הסכסוך (Myers-Walls, Myers, 2001; Bowman, & Pelo, 1993; Shamai, 2001). ההורים ובני המשפחה מספקים הסברים, משיבים על שאלות ומספרים סיפורים (Ribak, 1997). באשר לסכסוך הישראלי-פלסטיני, מחקרים מצאו כי ההורים הם מקור המידע העיקרי לסכסוך העומד לרשות ילדים צעירים בני 3-6.5 (בן-דב, 2000; בן שבת, 2010; Bar-Tal & Teichman, 2005). נוסף על המשפחה, גני הילדים ובתי הספר משמשים סוכנים משמעותיים לחברות הפוליטי של ילדים צעירים, שכן הם מבלים בהם שעות רבות במהלך היום. מעצם הגדרתן, מסגרות אלו מספקות מידע הקשור למציאות חייהם של הילדים. גני ילדים ובתי ספר, כמוסדות רשמיים, שונים במהותם מן המסגרת המשפחתית, משום שהם נתונים בפיקוח ממשלתי ומטרתם היא, בין היתר, להעביר את הנרטיבים הרשמיים של המדינה (Podch, 2002). אם כך, ניתן לראות כי התכנים בספרי הלימוד המשמשים בבתי הספר, משקפים את האידאולוגיה ואת האתוס הרשמיים של המדינה ומקנים את הערכים, את היעדים ואת המיתוסים שהחברה שואפת להקנות לדורות הבאים (Apple, 1979; Bourdieu, 1973; Foster & Crawford, 2006). תהליך זה נעשה באמצעים חינוכיים שונים, בעיקר דרך ספרי לימוד וטקסים לאומיים (ארביב-אברומוביץ, 2010; בן-עמוס ובית-אל 1999א, 1999ב; לומסקי-פדר, 2003; Bar-Tal, 1998b; Adwan et al., 2016).

במחקרם של בר־טל, ספיוואק וקסטל-בזלת (2003) נמצא כי 64% מן המשתתפים בני 5-6.5 דיווחו כי הם רוכשים מידע על הסכסוך מן הגננות. כמו כן, במחקר של בן שבת (2010) נמצא כי 50% מן המשתתפים בני 6-7 דיווחו שהם רוכשים מידע על הסכסוך בבית הספר. על אף כל המוגבלויות של דיווח עצמי של ילדים יש במחקרים אלו משום מדד לתפיסותיהם. כפי שיפורט בהמשך, יש עדויות לכך שנרטיבים קולקטיביים של אתוס הסכסוך והזיכרון הקולקטיבי מועברים עוד בגן הילדים, בעיקר דרך טקסים לאומיים וחגים. נוסף על כך, מחקרים על ספרי לימוד ישראליים הראו כי יש ספרים לכיתה א המציגים את מציאות הסכסוך, וכן ספרים לכיתה ב המתיחסים לרוב האמונות החברתיות של אתוס הסכסוך (בר־טל וזולטק, 1989; Bar-Tal, 1998a, 1998b).

בכל הנוגע לחברות הורים, מחקרה של בן שבת (2010) השווה בין מידת ההתאמה של עמדות ילדים ישראלים־יהודים (בני 6-7) לבין עמדות הוריהם בנוגע לסכסוך ומצא שילדים הביעו עמדות נציות<sup>6</sup> יותר מהוריהם. רוב הילדים להורים בעלי עמדות נציות הביעו עמדות הדומות לאלו של הוריהם, כלומר הם ייחסו לערבים סטראוטיפים שליליים והתנהגות אלימה ותמכו באמונות חברתיות ששללו פתרונות של שלום לסכסוך. לעומת זאת, ילדים להורים בעלי עמדות יוניות לא הביעו עמדות יוניות הדומות לאלו של הוריהם. במקום זאת הביעו רובם עמדות נציות כלפי הערבים, ורק שלישי מהם הביעו עמדות יוניות התואמות לאלו של הוריהם ותמכו באפשרות לפתור את הסכסוך בדרכי שלום.

אחד ההסברים לממצא זה עשוי להימצא במחקרם של בר־טל, רשף ובלכרוביץ (2012), שבחן את מעורבות ההורים בחברות הפוליטי של ילדיהם בני 7-10. ממצאי המחקר הצביעו על כך שהורים בעלי עמדות נציות נוטים לנקוט דפוס פעיל של חברות פוליטי כלפי ילדיהם. הם מספקים מידע רחב והסברים מעמיקים על הסכסוך, אך הם עושים זאת מנקודת מבט חד־ממדית התואמת את תפיסתם בלבד. לעומת זאת, הורים בעלי עמדות יוניות נוטים לנקוט דפוס סביל של חברות ונמנעים מלדון בנושאים פוליטיים עם ילדיהם, משום שהם חווים קושי להעביר את מסריהם המורכבים והרב־ממדיים בנוגע לסכסוך.

ניתן אפוא להניח כי כאשר אין הלימה בין עמדות ההורים לבין העמדות המובעות במסגרת החינוכית, העמדות הנציות הן שהופכות לבולטות בקרב הילדים. הסיבה לכך היא שהורים בעלי השקפה יונית נוטים לספק מידע מועט לילדיהם, ולכן סביר להניח שילדיהם, המביעים לרוב עמדות נציות, מקבלים את רוב המידע שלהם על הסכסוך בגן הילדים או בבית הספר. לעומת זאת, הורים בעלי השקפה ימנית נוטים לספק לילדיהם מידע רב, ולכן סביר להניח שגם אם במסגרת החינוכית יובעו עמדות יוניות, להורים

6 החברה הישראלית־יהודית חצויה בין עמדות אידאולוגיות לוחמניות יותר ומתונות יותר בסוגיות מדיניות וביטחוניות. ההבחנה היא בין נצים או ימנים, המתנגדים באופן כללי לויתורים תמורת שלום ולנסיגת ישראל מן השטחים שנכבשו, לבין יונים או שמאלנים, התומכים בויתורים ובנסיגה מן השטחים שנכבשו למען שלום (אריאן, 1999).



הנציים עדיין יהיה יתרון של ממש בהנחלת עמדותיהם. הסיבה לכך היא שהם נוקטים דפוס פעיל של חברות פוליטי, וכהורים הם נתפסים כמקור המידע החשוב ביותר לילדים צעירים בנושאים מגוונים (Am. Raviv, Bar-Tal, Al. Raviv, & Houminer, 1990; Am. Raviv, Bar-Tal, Al. Raviv, & Peleg, 1990). לממצא זה עשויות להיות השלכות על הורים בעלי עמדות יוניות. עליהם להיות מודעים לכך שהדפוס הסביל של החברות הפוליטי שהם נוקטים כלפי ילדיהם יוצר ריק המתמלא בתכנים המועברים על ידי סוכני חברות אחרים ואינם עולים בהכרח בקנה אחד עם עמדותיהם.

יש לציין כי נוסף על השפעותיו של הקשר הסכסוך על התנסויות אישיות ועל התליכי חברות מצד סוכני חברות שונים, ילדים חווים התפתחות חברתית-קוגניטיבית טבעית המעצבת את הידע החברתי שלהם. התפתחות זו כוללת, למשל, התפתחות של היכולת להחשיב את נקודת המבט של האחר (Selman, 1980), אמפתיה והתנהגות פרו-חברתית (Hoffman, 1984), הבנת סכסוכים ויחסים חברתיים (Hartup, 1992; Hartup, 1988; Kohlberg, 1969; Turiel, 1983).

במסגרת תאוריות אלו יוחד מקום להתפתחות של עמדות בין קבוצות בשל חשיבותן להבנת יחסים בין קבוצות. אחת התאוריות הבולטות היא תאוריית ההיבטים החברתיים-קוגניטיביים (social-cognitive domain theory) הגורסת כי כבר מגיל 3-4 ילדים מסוגלים לשקול כמה היבטים בוזמנית כאשר הם מעריכים ושופטים מצבים חברתיים: היבטים מוסריים, היבטים של מוסכמות חברתיות והיבטים עצמאיים (ראו, למשל, Rutland, Killen, & Abrams, 2010; Smetana, 2006; Turiel, 2008). לדוגמה, מחקרים בנוגע לדעות קדומות בילדות הראו כי ילדים יכולים לשפוט הדרה חברתית כדבר שגוי ולא הוגן (היבט מוסרי), כדבר מקובל משום שהוא גורם לקבוצה לתפקד טוב יותר (מוסכמה חברתית) או כדבר מקובל משום שזו זכות או בחירה אישית (היבט של עצמאות) (Killen & Rutland, 2011). בסדרה של מחקרים שערכו קילן ועמיתיה (ראו, לדוגמה, Crystal, Killen, & Ruck, 2010; Killen, Pisacane, Lee-Kim, & Ardila-Rey, 2001; Killen & Stangor, 2001), נמצא כי מגיל צעיר מאוד ילדים במצבים חברתיים "רגילים" ברורים ומוגדרים (כגון בזמן משחק) נותנים עדיפות להיבט המוסרי (למשל, הוגנות ושוויון) כאשר הם שופטים הדרה חברתית על בסיס של מגדר או אתניות. ואולם, במצבים עמומים (כגון במצבים שהקבוצה מאוימת בהם) ילדים משתמשים בסטראוטיפים או במוסכמות חברתיות כדי להצדיק את ההדרה החברתית. ממצא זה נמצא במגוון הקשרים ותרבויות (לסקירה בנושא ראו Killen & Rutland, 2011). בהקשר זה ניתן לומר כי קבוצת השווים נחשבת לסוכן חברות משמעותי בנוגע לרכישת עמדות בין קבוצות, כמו המשפחה והמסגרת החינוכית. האינטראקציה עם חברי קבוצת השווים היא זירה בסיסית ומשמעותית להבניה של מושגים מוסריים (כגון שוויון והוגנות) כלפי קבוצת החוץ. במהלך האינטראקציה החברתית הילדים מפתחים את ההבנה מדוע חשוב לנהוג בהוגנות ובשוויון כלפי אחרים ומדוע אין זה ראוי לפגוע באחרים, למנוע מהם משאבים או להדירם (שם).

## רכישת נרטיבים קולקטיביים של אתוס הסכסוך ושל הזיכרון הקולקטיבי

נפנה כעת למוקד המאמר העוסק ברכישת התמות של אתוס הסכסוך ושל הזיכרון הקולקטיבי על־ידי ילדים צעירים בישראל במסגרות החינוכיות. לשם כך נדון בכל אחת מן התמות הללו על בסיס ממצאים מסדרת מחקרים שנערכו בגני ילדים ובבתי ספר יסודיים.<sup>7</sup> במחקרים אלו רואינו גננות, מורות וילדים, ונערכו תצפיות בגני ילדים במהלך טקסים של חגים וימי זיכרון. החגים כוללים את חנוכה, פורים, פסח ול"ג בעומר, והם מציינים את זיכרון הישרדותו של העם היהודי מרדיפות של עמים עוינים שונים לאורך ההיסטוריה (היוונים, הפרסים, המצרים והרומאים בהתאמה) ואת ניצחונות היהודים על אויבים אלו. נוסף על כך בחנו המחקרים את המסרים המועברים ונרכשים במהלך טקסים לאומיים וטקסי זיכרון, כמו יום השואה, יום הזיכרון לחללי צה"ל ויום העצמאות. לטקסים אלו נודעת השפעה רבה על עיצוב הזהות הלאומית, והם כלי יעיל להעברת האידאולוגיה ההגמונית לבני החברה (בן־עמוס ובית־אל, 2003; Handelman & Katz, 1990). במסגרות החינוכיות בישראל יש להם משמעות גדולה אף יותר, משום שהם מעבירים לדור הצעיר באופן בולט, במודע ושלא במודע, את הזיכרון הקולקטיבי של ההיסטוריה היהודית (בן־עמוס ובית־אל 1999א, 1999ב). הטקסים מתקיימים בכל שנה מראשית ההשתלבות בגן הילדים ועד סוף כיתה יב. מצד אחד, אירועי העבר המוצגים בטקסים, מובנים ומתפרשים מחדש ברוח אירועי ההווה של הסכסוך הישראלי־פלסטיני, ומן הצד האחר, אירועי ההווה מוצגים כהמשך ישיר של אירועי העבר. אם כך, אין זה מפתיע שהטקסים הללו משקפים את אתוס הסכסוך ואת הזיכרון הקולקטיבי (ארביב־אברומוביץ, 2010; בן־עמוס ובית־אל, 1999א, 1999ב, 2003; Handelman, 1990). במילים אחרות, הילדים מתחילים לגבש את תפיסת עולמם באשר לסכסוך כבר בהיותם בגן, במסגרת חברותם הפוליטי.

### תמות של אתוס הסכסוך ושל הזיכרון הקולקטיבי בקרב ילדים צעירים, גננות ומורות

#### צדקת היעדים

מסקירת המחקרים עולה כי גננות מעבירות לילדים מסרים המצדיקים את יעדי היהודים בסכסוך היהודי־ערבי. בר־טל ועוזר (2009) ערכו תצפיות בשמונה גני ילדים מעורבים (רוב יהודי ומיעוט ערבי) של בני 3–6 וראינו את הגננות במטרה לבחון את המסרים שהן מעבירות בנוגע לאתוס הסכסוך במהלך טקסי יום השואה, יום הזיכרון ויום העצמאות.

7 למיטב ידיעתנו, נערכו מחקרים ספורים בלבד שבחנו רכישת נרטיבים קולקטיביים של אתוס הסכסוך ושל הזיכרון הקולקטיבי על־ידי ילדים במסגרת המשפחתית.

במחקר נמצא כי הגננות מעבירות, בין היתר, תמות התומכות בצדקת היעדים של הקבוצה הישראלית-יהודית. למשל, הגננות מקשרות את הצדקת יעדי הקבוצה עם השואה: "הצבא זה בגלל מה שקרה לנו בשואה, שלא עוד פעם נמצא את עצמנו חסרי אונים". הן מדגישות כי זאת המדינה היחידה של היהודים: "אין לנו ארץ אחרת ללכת אליה". כמו כן, הן מזכירות את החלטת האו"ם משנת 1947 בדבר הקמת מדינת ישראל כדי להצדיק את אמונות הקבוצה: "הייתה החלטה באו"ם, אני מסבירה מה זה או"ם, והם החליטו בכ"ט בנובמבר שבישראל יגורו ערבים ויהודים ביחד, והיה מותר לנו לגור פה והערבים לא הסכימו, ולא הייתה לנו ברירה והיינו צריכים להילחם". ההצדקה של הזכות על הארץ מתבססת בחלק מן המקרים על טיעון גאו-פוליטי בלבד: "להם יש הרבה מדינות ולנו יש רק אחת, אבל הם רוצים את שלנו".

אלדן (2006) ראינה 40 גננות בגני חובה ממלכתיים וממלכתיים-דתיים (לבני 4-6) ובחנה את הוראת יום השואה, יום הזיכרון ויום העצמאות ואת השיח הנוגע לסכסוך הישראלי-פלסטיני. במחקרה נמצא כי אחת התמות המרכזיות המועברות לילדים בטקסים של יום הזיכרון ויום העצמאות היא צדקת היעדים. תמה זו בלטה במיוחד בגני חובה דתיים, שבהם הגננות מקשרות את הסכסוך בהווה לסיפורי התנ"ך של הארץ המובטחת ומדגישות כי היא שייכת לעם היהודי:

אנחנו אומרים שאנחנו עם חופשי ושנחנו מגנים על הארץ שלנו שהובטחה לנו עלידי אברהם, יצחק ויעקב; ביום העצמאות חזרנו ל"ארץ המובטחת". הילדים בגן יודעים שהארץ שייכת לנו, והם יודעים את זה בצורה הכי חזקה; אני אומרת להם: "זו הארץ שלכם, פה נולדתם ופה אתם חיים".

על-פי התכנים שהגננות מעבירות, נראה כי ילדים צעירים לומדים להצדיק את הסכסוך עם הערבים<sup>8</sup> בהתאם לתפיסה המציגה את קבוצת הפנים ואת יעדיה כמוצדקים. ילדים מאמינים שהסיבה העיקרית לסכסוך היא רצונם של הערבים לשלוט בארץ ישראל ושאיפתם לפגוע ביהודים או להרוג אותם. כדי להמחיש אמונה זו ראינה בן שבת (2010) 60 ילדים דתיים וחילוניים בני 6-7 מדרום הארץ ואת הוריהם זמן קצר לאחר מבצע "עופרת יצוקה" (דצמבר 2008). במהלך תקופה זו הותקף אזור דרום הארץ במאות רקטות ופצצות מרגמה מרצועת עזה. החוקרת בחנה, בין היתר, את הידע ואת העמדות של הילדים בנוגע לסכסוך הישראלי-פלסטיני, ומחקרה מספק דוגמאות לאמונותיהם בנוגע לצדקתם של יעדי קבוצתם, למשל: "הם רוצים את הארץ שלנו, שלא יהיה לנו ארץ"; "הם רוצים להרוג את כולם כדי שיהיה להם עוד ארץ לשלוט עליה"; "הערבים

8 יש לציין כי במחקרים שנערכו בקרב ילדים צעירים ישראלים-יהודים, ההתייחסות לקבוצה היריבה בשיח בגני הילדים ובבתי הספר היא כללית, במונחים של "ערבי" או "ערבים", ולעתים רחוקות יש התייחסות ספציפית ל"פלסטינים".

התחילו את המריבה כי הם רצו לשלוט על הארץ"; "בגלל שהערבים תמיד רוצים לריב אתנו ולגנוב לנו את הארץ ולעשות לנו ככוונה דברים רעים". בן שבת (שם) בחנה גם את מידת דבקותם של הילדים באתוס הסכסוך. בהקשר זה היא מצאה כי הדבקות באתוס הסכסוך של ילדים דתיים, שהוריהם דיווחו על עמדה ימנית יותר, הייתה גבוהה יותר באופן מובהק מזו של ילדים חילונים, שהוריהם דיווחו על עמדה שמאלנית יותר. נטייה זו נמצאה בנוגע לכל אחת מן האמונות הקשורות באתוס הסכסוך, למעט האמונה של דימוי עצמי קולקטיבי חיובי, שהייתה באותה דרגה בקרב דתיים וחילונים. עם זאת, ניתן לומר כי שתי קבוצות הילדים נטו לדבקות גבוהה באתוס הסכסוך.

### ביטחון

ילדים לומדים כבר בגיל הגן על חשיבות הביטחון הלאומי, על תפקידו של צה"ל להבטיח את ביטחון המדינה ועל האיומים הניצבים בפני החברה הישראלית. לדוגמה, גננות שרואיינו בנושא זה סיפרו כי הן מבליטות את חשיבותו של הביטחון הלאומי במסריהן לילדים:

יש לנו צבא חזק ולא נהיה עוד כ"צאן לטבח". אנחנו יכולים היום להגן על עצמנו; הצבא והחיילים מגנים עלינו כל הזמן; הילדים מבינים את זה שאם לא נגן על עצמנו, אנחנו יכולים להיהרג; אנחנו מדינה עם הרבה אויבים מסביב; עכשיו יש לכם מדינה אז אתם לא צריכים לפחד, אבל גם החובה שלכם להגן על המדינה שלכם, כדי שזה לא יקרה גם לכם, שלא יהיה מצב כזה אפילו. בגלל זה מאוד חשוב לנו ללכת לצבא ולהיות חיילים ולהגן על המדינה; אני מסבירה מה זה צבא, מי משרת, החיילות השונים, התפקיד של החיילים (אלדן, 2006; בר־טל ועוזר, 2009).

בין השנים 1982–1988 ראינה פורמן ילדים בני 2–7 בגני ילדים ובכיתות א (Furman, 1999). החוקרת בחנה את המסרים המועברים לילדים בגיל הרך על־ידי גננות ומורות בארבעה אירועים לאומיים: חנוכה, יום הזיכרון, יום העצמאות ול"ג בעומר. במחקרה נמצא כי גננות ומורות מבליטות תמות הקשורות לצבא ולמלחמה. לטענתה, הצגת החגים בגן ובכיתה א נוטה להתמקד במיתוסים של כוח וגבורה ומכינה את הילדים לתפקידים צבאיים בעתיד. בדומה לכך, גור (2005) טענה כי מיליטריזם<sup>9</sup> נוכח בכל תחום בחברה הישראלית וכי מערכת החינוך מעבירה ערכים מיליטריסטיים כבר בגני הילדים. לפי גור, תכנית הלימודים בגנים מאורגנת סביב ציר החגים. סיפורי החג בגן מפארים מלחמות, קרבות, ניצחונות צבאיים, מוות של אויבים ומות גיבורים

9 גור הגדירה מיליטריזם כ"מערכת של ערכים ואמונות הרואה בשימוש בכוח צבאי אמצעי מתאים לפתרון בעיות מדיניות והשגת כוח פוליטי" (גור, 2005, עמ' 10).

בקרב. לדבריה, "תהליכי מיליטריזציה גורמים לאקלים חברתי המכין את האזרחים לקבלת מלחמה, הם יוצרים אווירה שבה המרכזיות של הצבא נראית טבעית והפתרונות הצבאיים לבעיות מדיניות נשמעים הגיוניים" (שם, עמ' 10). בהקשר זה ניתן לראות כי לקראת טקסי יום הזיכרון לחיילי צה"ל ויום העצמאות ואף במהלכם הגננות מחזקות ערכים פטריוטיים, אחים גדולים ואבות משתתפים בטקסים אלו כשהם לבושים לעתים במדי צבא, הילדים מכינים חבילות שי לחיילים, מבקרים בתערוכות צה"ל ונחשפים לסמלים צבאיים (גור, 2005).

לנוכח המסרים שהגננות מעבירות לילדים בטקסי יום השואה, יום הזיכרון ויום העצמאות, סביר להניח כי הילדים עצמם יבטאו גם כן אמונות חברתיות של ביטחון. בר-טל, מנור-עציוני וגידור-פרקש (2008) בחנו את תפיסות הביטחון של ילדים בגיל הרך. הם ראינו 10 ילדי גן בני 5-6 ואת אחד מהוריהם. בין היתר הם שאלו את הילדים אם הם יודעים מה זה חייל ומדוע יש צורך בצבא. הממצאים הראו כי כל הילדים היו מסוגלים לתאר חייל. מחציתם תיארו חייל כדמות מגנה ושומרת: "החייל נלחם ומגן על המדינה"; "יש לו רובה והוא שומר עלינו", ומחציתם תיארו אותו כדמות לוחמת: "יש לו רובה והוא תמיד הולך לצבא והורג אנשים". באופן כללי, הילדים ידעו מה זה צבא, ורבים מהם התייחסו לצבא כגוף לוחם ושומר: "[זה מקום] שאנשים נלחמים כל הזמן ומגנים על מדינת ישראל"; "אנשים בגיל 18 הולכים אליו ושומרים על ישראל". רוב הילדים ראו את תכלית הצבא כביטחונית מובהקת: "[הוא בשביל] לשמור עלינו"; "[יש בן] אנשים שמגנים [על ישראל] מפני פולשים"; "אם אין צבא, אין מדינה".

ברזילי (2012) בחנה את תפיסת אתוס הסכסוך בקרב 267 ילדים בבתי ספר יסודיים (כיתות ב-ו). ממצאי מחקרה הראו כי 60% מקרב הילדים בכיתות ה-ו ענו בחיוב על השאלה "האם את/ה רוצה להיות חייל/ת?" לעומת 50% מקרב הילדים בכיתות ג-ד ו-25% מקרב ילדים בכיתה ב. באשר לילדי גן, במחקרם של בר-טל ועמיתיו (2008) נמצא כי רק ילדה אחת השיבה כי תרצה להיות חיילת כשתהיה גדולה. ממצאים אלו מלמדים כי השאיפה להיות חייל עולה ומתפתחת עם הגיל. ניתן להציע לכך שני הסברים אפשריים. האחד טמון בהשפעתו המצטברת של החברות הפוליטי, הכולל מסרים המחזקים את חשיבות הביטחון וההתגייסות לצבא במציאות של סכסוך בלתי נשלט (בן-עמוס ובית-אל, 2003; גור, 2005). האחר הוא הפחד הרווה בקרב ילדים צעירים יותר בנוגע לנושאים הקשורים למלחמה (Levinson, Shulman, Fernbuch, & Tamar, 1994; Punamäki, 1988).

#### דימוי עצמי קולקטיבי חיובי

אלדן (2006) מצאה במחקרה כי גננות מבליטות תמות המחזקות דימוי קולקטיבי חיובי, למשל באמצעות סיפורים שבהם מיעוט יהודי הצליח לגבור על אויב רב בהיקפו. בהקשר

זה נמצא כי גננות מייחסות ליהודים תכונות של גבורה ואומץ לב. הנה כמה דוגמאות מדבריי הגננות המשקפות תמה זו:

אני מספרת על הגבורה שהיינו מעטים ולא היה לנו נשק, אבל היה לנו את הרצון, והחיילים הגיבורים שלנו ניצחו; הערבים נלחמו בנו, שבע ארצות ערב, ובכל זאת אנחנו גברנו; למרות שלא היה להם נשק ולגויים כן היה, היהודים הצליחו להקים את המדינה, בגלל האומץ והגבורה; אני מספרת גם על הגבורה של היהודים בשואה.

נוסף על כך, הגננות מחזקות את הדימוי הקולקטיבי החיובי באמצעות ייחוס תכונות ייחודיות ליהודים: "אני מלמדת את הילדים כמה העם שלנו מיוחד מכל העמים"; "אנחנו אור לגויים". תמיכה נוספת בממצאים ניתן למצוא במחקרים שבדקו את הדרך שבה מוצגים היהודים בספרי הלימוד לתלמידי בתי הספר היסודיים. במחקרים אלו נמצא כי יהודים מתוארים באופן חיובי ביותר ומיוחסות להם תכונות כגון אמיצים, גיבורים, מוסריים, שוחרי שלום, רגישים לחיי אדם, מגישי עזרה והומניים (בר־טל, 1999).

בהתאם למסרי הגננות, נמצא כי אמונות חברתיות הקשורות לדימוי עצמי קולקטיבי חיובי בולטות מאוד באתוס הסכסוך הנרכש של ילדים צעירים בישראל. בר־טל וטייכמן (Bar-Tal & Teichman, 2005) ביקשו מילדים לאפיין את הקטגוריות "יהודי", "ישראלי" וערבי" כטוב או רע. הממצאים הראו כי 70% מן הילדים הצעירים ביותר שהשתתפו במחקר (בני 2-3) ו-80% מן הילדים בקבוצת הגיל הבאה (3-4) אפיינו את היהודי ואת הישראלי כטוב. לעומת זאת, 50% ו-30% מן הילדים בקבוצות הגיל האלה בהתאמה אפיינו ערבי כטוב. בשתי קבוצות הגיל הגדולות יותר (4-5 ו-5-6) כמעט כולם אפיינו את היהודי ואת הישראלי כטוב (96% ו-100% בהתאמה). ואולם, רק 17% מקרב בני 4-5 ו-9% מקרב בני 5-6 אפיינו את הערבי כטוב. באופן דומה, בר־טל ועמיתיו (2003) מצאו כי ילדים בני 5-6.5 מגנים ממלכתיים וממלכתיים־דתיים נטו לייחס ליהודים תכונות חיוביות בלבד ותיארו אותם כטובים, יפים וחזקים. ילדים דתיים השתמשו גם בתיאור צדיקים.

מחקרה של בן שבת (2010) מצא כי ילדים דתיים בני 6-7 תיארו יהודים במושגים של צדיקים, שומרי מצוות ודוברי אמת, ואילו ילדים חילונים בני אותו גיל תיארו אותם במושגים של חזקים, חכמים ורוצים שלום. ברזילי (2012) בחנה ילדים בני 7-13 בבית ספר יסודי מסוים ומצאה כי הנטייה לדימוי עצמי קולקטיבי חיובי פוחתת עם הגיל: מכיתה ב (56%) לכיתה ה (21%). בהתאם לכך, גם התפיסה הדו־ערכית בנוגע לקבוצת השייכות, שלפיה חלקם טובים וחלקם רעים, עולה עם הגיל: מכיתה ב (41%) לכיתה ה (79%). ואולם, הנטייה לייחס תכונות חיוביות לקבוצת השייכות עולה שוב בכיתה ו, והתפיסה הדו־ערכית לגביה פוחתת. נטייה זו עולה בקנה אחד עם מחקרם של בר־טל וטייכמן (Bar-Tal & Teichman, 2005). סיבה אפשרית לכך קשורה להסבר

דבר העלייה בתפיסה השלילית כלפי ערבים בגיל זה, והוא יידון בחלק הבא העוסק בדה-לגיטימציה של היריב.

### דה-לגיטימציה של היריב

ממצאי מחקרים מלמדים כי כבר בגיל צעיר מאוד ילדים מפגינים תפיסה שלילית מגובשת כלפי קבוצת החוץ. בר־טל וטייכמן (Bar-Tal & Teichman, 2005) מצאו, למשל, כי ילדים ישראלים בני 2-3 תופסים את חברי קבוצת החוץ הערבים כרעים ומביעים כלפיהם רגשות של שנאה. עובדיה (1993) ראיין במחקרו 114 ילדים ישראלים-יהודים בני 3-6. הילדים נשאלו מה הם יודעים על ערבים, ומרביתם התייחסו בתגובותיהם להתנהגות אלימה של ערבים במונחים של מלחמות ופיגועים. במחקר של ישראלי-דינר (1993) רואיינו 100 ילדים בני 2.5-6, וגם בו נמצא כי רוב הילדים תופסים את התנהגות הערבים, את תכונותיהם ואת הופעתם החיצונית באופן שלילי. במחקר של בר־טל ועמיתיו (2003) רוב הילדים בני 5-6.5 מגני ילדים ממלכתיים וממלכתיים-דתיים הביעו תפיסות שליליות כלפי ערבים וכינו אותם רעים או רשעים. כשנשאלו "למה יש מריבה עם הערבים?", ילדים דתיים נטו יותר מחילונים להסביר את הסכסוך באמצעות ייחוס תכונות, כוונות והתנהגויות שליליות לערבים, למשל: "ערבים מפוצצים אנשים"; "ערבים גויים רוצים להרוג יהודים"; "ערבים רשעים, שונאים את היהודים". לעומת זאת, ילדים חילונים נטו יותר מדתיים להסביר את הסכסוך במונחים הקשורים לטריטוריה, למשל: "הערבים רוצים לכבוש את הארץ שלנו"; "כי הם רוצים לקחת לנו את המדינה שלא יישאר לנו כלום"; "כי לנו יש רק מדינה אחת ולערבים יש הרבה מדינות, אבל בגלל שהם רעים הם רוצים דווקא לקחת את שלנו".

נוסף על כך, נראה כי התכונות והכוונות השליליות המיוחסות לקבוצה היריבה מספקות את ההצדקה לפגוע בה. למשל, כשאותם ילדים נשאלו "מה צריך לעשות" בנוגע למריבה עם הערבים, 55% מהם ענו בעיקר במושגים אלימים של להרוג, להרביץ, לעשות להם פיגועים או להילחם בהם (בר־טל ועמיתיו, 2003). לבסוף, במחקר של בן שבת (2010) נמצא כי ילדים דתיים בני 6-7 תפסו את הערבים באופן שלילי יותר, אך ילדים חילונים באותו גיל נטו יותר לייחס להם כוונות אלימות. רוב הילדים הדתיים (83%) תיארו ערבים כרעים, לא טובים או רשעים לעומת כמחצית (53%) מן הילדים החילונים. ילדים דתיים ייחסו לערבים גם תכונות של שקרנים וגנבים, ואילו ילדים חילונים, יותר מאשר דתיים, ציינו שערבים הורגים, אלימים או יורים. עם זאת, ילדים חילונים, יותר מאשר דתיים, הביעו תפיסה רב-משמעית או ניטרלית של הערבים וציינו שיש גם ערבים טובים וגם ערבים רעים או נמנעו מדה-לגיטימציה של הערבים (40% לעומת 3% בהתאמה). הדוגמאות הבאות ממחישות את האמור: "חלק מהם רעים כי הם זרקו עלינו פצצות וחלק לא"; "היו לנו הרבה מלחמות אתם, אבל לא עם כולם, כי יש חלק טובים"; "יש כאלה שהם לא כל כך טובים כי הרגנו להם יותר, ויש כאלה שהם טובים".

כהשלמה לממצאים בדבר תפיסה עצמית קולקטיבית חיובית מצאה ברזילי (2012) כי עמדות שליליות כלפי ערבים פוחתות עם הגיל: מכיתה ב (69%) לכיתה ה (16%). בהתאם לכך, התפיסה הדו־ערכית בנוגע לקבוצת החוץ, שלפיה חלקם רעים וחלקם טובים, עולה עם הגיל: מכיתה ב (31%) לכיתה ה (81%). ואולם, הנטייה לייחס תכונות שליליות לערבים עולה שוב בכיתה ו והתפיסה הדו־ערכית פוחתת. הממצאים הללו עולים בקנה אחד עם מחקרם של בר־טל וטייכמן (Bar-Tal & Teichman, 2005). החוקרים מציעים כי בגיל זה, תחילת גיל ההתבגרות, התפתחות הזהות היא הגורם הבולט המשפיע על התפתחותן של העדפות והטיות חברתיות, וגיבוש הזהות הופך להיות המטלה העיקרית המעסיקה את המתבגרים (Erikson, 1968). בתהליך זה של גיבוש ההיבטים השונים של הילד לכדי זהות אחת יש שורה של גורמים ההופכים לרלוונטיים במיוחד: המיצב של הקבוצה שהמתבגר משתייך אליה, הצורך בהאדרת העצמי והזהדות עם קבוצת הפנים כמגדירה את הערך העצמי (Degner & Wentura, 2010; Teichman & Bar-Tal, 2008). הילד מבחין אפוא בין קבוצתו לבין קבוצות אחרות ומעצים את ההבדלים בין קבוצת הפנים לבין קבוצת החוץ, בכך שהוא מייחס לקבוצתו תכונות חיוביות ולקבוצת החוץ תכונות שליליות. הנטייה לייחס לקבוצת החוץ תכונות שליליות יכולה להצטמצם אצל חלק מבני הנוער לאחר גיבוש הזהות העצמית (Bar-Tal & Teichman, 2005; Fuxman, 2012).

### תפיסה עצמית קולקטיבית כקורבן

במחקרים נמצא כי גננות מעבירות אמונות הנוגעות לתפיסת קורבנות בעיקר בנוגע לשואה, למשל: "היטלר החליט שהוא רוצה להשמיד את כל היהודים"; "בכל החגים שלנו יש צורך וגם היטלר היה כזה" (אלדן, 2006; בר־טל ועוזר, 2009). נוסף על כך, יש גננות המעבירות במהלך חגיגות הפסח את המסר הכללי המוזכר בהגדה: "בכל דור ודור עומדים עלינו לכלותינו" (אלדן, 2006). לפי אלדן (שם), הזיכרון הקולקטיבי של ההיסטוריה היהודית, המונחל לילדי הגן על־ידי הגננות, מחזק את התפיסה העצמית הקולקטיבית של קורבנות, שלפיה היהודים הם הקורבן הבלבדי בסכסוך עם הערבים, והדבר תורם לחיזוק "מנטליות של מצור" (Bar-Tal & Antebi, 1992).

בר־טל וקויפמן (2011) ראינו 12 מחנכות בכיתות א-ב ובהן את תפיסותיהן בנוגע ללימוד נושא השואה בכיתותיהן. כל המחנכות שראיינו הסכימו כי קיים קשר בין השואה לבין המציאות של היום, למשל: "גם היום יש לנו אויבים. כל הזמן אנו צריכים להילחם על הקיום שלנו". רובן (83%) דיווחו כי המסר העיקרי שהן מנסות להעביר לתלמידיהן בלימוד השואה הוא הצורך בקיומה של מדינת ישראל: "אנו צריכים לשמור על מדינת ישראל וצריכים לדאוג שיהיה לנו מקום שרק של העם היהודי, ולא להיות שאננים, ולדאוג למקום שיהיה רק שלנו, ופה אנו לא צריכים לפחד מאף אחד, יש את הצבא שלנו, יש מי ששומר עלינו".



בהתאם למסרים המועברים על־ידי הגננות והמורות, ילדים צעירים מבטאים אמונות התומכות בתפיסה עצמית קולקטיבית של קורבנות, בייחוד בנוגע לזיכרון הקולקטיבי מסיפורי החגים חנוכה, פורים ופסח, וכמו כן בנוגע להיסטוריה המאוחרת יותר, הכוללת את זיכרון השואה. כל האירועים הללו מתקשרים לכוונותיהם של עמים אחרים (יוונים, פרסים, מצרים וגרמנים־נאצים) להשמיד את היהודים. כשנשאלו על אירועים אלו בראיונות, ילדים צעירים אמרו, למשל: "הרגנו את אנטיכוס הרשע, כי רצה להרוג יהודים"; "המן הרשע רצה להרוג את כל היהודים"; "פרעה רצה להרוג את היהודים במצרים"; "הגרמנים היו אנשים רעים מאוד והם רצו להרוג את כל היהודים וגם רצו להשתלט על כל העולם" (בן שבת, 2010; בר־טל ועמיתיו, 2003).

מחקרים מראים עוד כי ילדים מקשרים בין ניסיונות העבר לפגוע ביהודים לבין הסכסוך הנוכחי עם הפלסטינים. במחקרה של בן שבת (2010), 82% מן הילדים בני 6–7 ציינו כי הערבים מתנהגים כיום ליהודים כפי שהתנהגו אייבי העבר הזכורים מחגי ישראל: "גם היום יש אנשים שרוצים להרוג את היהודים ולפגוע בהם, ואני מתכוונת לערבים שגרים בעזה, הם רק רוצים לשלוח לנו קסאמים"; "הערבים הרשעים שרוצים שנהיה עבדים שלהם כמו במצרים"; "הערבים בעזה הם כמו המן, רוצים להרוג את היהודים". באשר לזיכרון השואה, כמחצית מן הילדים השיבו בחיוב לשאלה אם גם היום יש אנשים המתנהגים ליהודים כמו בשואה: "כן, התמאס גם מתנהג היום ככה כלפי יהודים, הוא שולח קסאמים והם נגדנו. הם רוצים שלא יהיה לנו טוב ושנסכול". ואולם, מחצית השיבו בשלילה: "לא, כי הנאצים עשו דברים הרבה יותר גרועים ממה שהערבים עשו". לפי בן שבת (2010), נראה כי כבר בגיל צעיר מאוד ילדים לומדים לקשר בין סיפורי החגים והשואה לבין הסכסוך הישראלי־פלסטיני. הם רואים באירועי סכסוך המתרחשים היום המשך ישיר לכוונותיהם ולניסיונותיהם של עמים אחרים לאורך ההיסטוריה להשמיד את העם היהודי. יש לציין כי תפיסה עצמית קולקטיבית כקורבן אינה ייחודית לישראלים־יהודים ואינה כרוכה בהכרח בזיכרון הייחודי של השואה, אלא רווחת בחברות נוספות המעורבות בסכסוך בלתי נשלט (ראו בהקשר זה: Noor, Shnabel, Halabi, & Nadler, 2012; Sonnenschein, Bekerman, & Horenczyk, 2010), ובכלל זה גם בקרב ילדים פלסטינים (נשיא ובר־טל, 2012).

זאת ועוד, במחקרה של בן שבת (2010) בקרב ילדי כיתה א נמצא כי בתגובה לשאלה מי סבל יותר במלחמה האחרונה (מבצע "עופרת יצוקה" שהתרחש בעת ביצוע המחקר) – היהודים או הערבים – רוב הילדים (60%) סברו שהיהודים סבלו במלחמה יותר מן הערבים, כלומר החזיקו בתפיסה עצמית של קורבן: "אנחנו [סבלנו יותר] כי אנחנו מסכנים, כי הם התחילו ואצלנו מתו חיילים ואצלם לא"; "אנחנו, כי מתו לנו חיילים וגם לקחו לנו את גלעד שליט"; "אנחנו סבלנו כי פחדנו ולא יכולנו ללכת לבית הספר". רק כחמישית מן הילדים (18%) הביעו תפיסה רב־משמעית של אמונה זו וסברו ששני הצדדים סבלו, כלומר הכירו גם בקורבנות של הצד השני. כחמישית נוספת (21%)

הביעו אמונה שהערבים סבלו יותר. במחקר של ברזילי (2012) נמצא כי הנטייה להאמין בכך שהיהודים הם הקורבן הבלבדי בסכסוך פוחתת עם הגיל (מ־41% בכיתה ב' ל־10% בכיתה ה'). כמו כן, הנטייה להאמין כי שני הצדדים הם קורבנות עולה עם הגיל (מ־41% בכיתה ב' ל־77% בכיתה ה'). ואולם, בכיתה ו' עולה שוב הנטייה לייחס קורבנות בלבדית לקבוצת השייכות ופוחתת הנטייה לראות את שתי הקבוצות כקורבנות. בתשובה לשאלה "מי התחיל את הסכסוך", כמעט כל הילדים (97%) בכיתה א' סברו ש"הערבים התחילו במלחמה" (בן שבת, 2010). ברזילי (2012) מצאה כי הדבקות באמונה זו פוחתת עם הגיל מ־72% בכיתה ב' ל־39% בכיתה ה'. עם זאת, בכיתה ו' חלה עלייה מתונה ברמת הדבקות באמונה זו.

#### אחדות לאומית

גננות נוטות להבליט את חשיבות האמונה בנוגע לאחדות לאומית בשני היבטים מרכזיים. האחד הוא חשיבות ההתעלמות ממחלוקות פנימיות. היבט זה מודגש בייחוד באשר ללקח שיש להפיק מן השואה בכל הנוגע להווה:

אתם צריכים להיות יחד, זה המסר של השואה, היטלר הצליח כי הוא זרע שנאה, אתם תזרעו אהבה ותהיו יחד; בשואה כל אחד דאג לעצמו, אנשים לא ידעו להתאגד. לשואה יש מסר מאוד ברור, תתאגדו, תהיו ביחד, אין לכם אף אחד חוץ מאחד את השני; אם אנחנו לא נהיה מאוחדים בארץ הזו, אז עלול לקרות מה שקרה בתקופת השואה (אלדן, 2006; בר־טל ועוזר, 2009).

ההיבט השני שבו גננות מעבירות אמונות של אחדות לאומית הוא חיזוק תחושת השייכות לקבוצה וההזדהות עם המדינה:

יום הזיכרון זה יום שכל העם כואב לו, אתם חלק מהעם ולעם כואב. שיראו איך כל העם שותף לזה, שיודהו עם תחושת האחדות; אני שמה תמונות של הדגל ושל המנורה ושל העיר [ירושלים] כדי שיודהו עם הסמלים. שיכירו את הסמלים שירגישו חלק מהעם; מאוד חשובה לי הזיקה למדינה, שירגישו חלק ממנה; חשוב לי להעביר לילדים שהעוצמה שלנו יכולה להמשיך ולהתקיים באיחוד שלנו (אלדן, 2006; בר־טל ועוזר, 2009).

עוד נמצא כי כבר בגיל הרך ילדים מפתחים מודעות עצמית אתנית ומבטאים תחושת שייכות לקבוצתם האתנית (בן־דב, 2000; בן שבת, 2010; Bar-Tal & Teichman, 2005). למשל, כאשר ילדים נשאלו כיצד הם יודעים שהם יהודים, הם ציינו סממנים לאומיים (כגון שפה, ארץ ישראל, מדינת היהודים), מוטיבים דתיים (כגון תפילות, שמירת שבת, בית כנסת) ופרקטיקות תרבותיות (כגון חגים, בר־מצווה, ברית מילה) כמגדירים את קבוצת ההשתייכות שלהם (בן שבת, 2010).

### פטריוטיות

גננות נוטות להבליט אמונות חברתיות הקשורות לפטריוטיות, בייחוד בנוגע ליום הזיכרון, כאשר הן משוחחות עם הילדים על חיילי צה"ל שנפלו במלחמות. בהקשר זה הגננות נוטות להעביר שני מסרים עיקריים. האחד נוגע ליצירת קשר רגשי בין הפרט לבין ארצו באמצעות טיפוח שייכות, נאמנות, דאגה וגאווה:

תיהנו מהמדינה שלכם. אני ממריצה אותם לטייל, לראות את ארץ ישראל. זו המדינה שלי ואני גאה להיות ישראלית; זו הארץ הכי יפה והכי עתיקה, חי פה דוד המלך וכל האנשים שהם מכירים מהתנ"ך; [אני מלמדת אותם] אהבת המולדת, זה המקום שלנו, אנחנו שומרים עליו ומגנים; אני רוצה שירגישו שייכות, הערכה, אהבה לארץ בה הם חיים; הילדים בגן יודעים שהארץ שייכת לנו והם יודעים את זה בצורה הכי חזקה (אלדן, 2006; בריטל ועוזר, 2009).

מסר נוסף מפי הגננות מטפח מסירות, תרומה, התגייסות והקרבה למען המדינה: "לתרום למדינה זו זכות"; "המון אנשים שילמו מחיר יקר כדי שנחיה במדינה הזו וזה חובה של כולם"; "אנחנו צריכים להיות גאים שיש חיילים שמוכנים להקריב את החיים שלהם בשביל שתהיה לנו מדינה" (בריטל ועוזר, 2009).

לעומת זאת, במחקרה של בן נון (2008) עלו מקרב הגננות מסרים אלטרנטיביים בנוגע לפטריוטיות. בן נון ראינה חמש גננות לילדי גן בני 4-6 וערכה תצפיות בגניהן במהלך יום העצמאות. מדברי הגננות נראה כי שלוש מהן (60%) יוצאות נגד התפיסה המטפחת מסירות מוחלטת למדינה. המשותף לגננות הוא תפיסה אידאולוגית שמאלנית ועמדות השוללות שימוש במלחמה להשגת מטרות לאומיות. אחת הגננות אמרה:

אני לא מעודדת את הגאווה ואת המסירות האינסופית שחייבים 'למות בעד ארצנו' וכל זה, אני לא. אני לא. כי אני גם לא חושבת שזה נכון. אני לא אומרת 'במותם ציוו לנו את החיים', בשום ניואנס. שלנו כן אמרו את זה כל הזמן.

גננות אחרות אמרו:

אני לא מנסה להיות מישהי ששייכת למדינת ישראל, שצריכה לייצג את מדינת ישראל בגלל שהיא עובדת במשרד החינוך; אני מספרת על הארץ הזאת, על המקום הזה, עם הסתייגויות, לא הכול פה מושלם; אצלי בגן אין יום ירושלים. לא יכולה להתעסק עם זה מוסרית. מעצבן אותי שיש כאן ערבים שאין להם זכויות, ושהעיר הזאת לא מחלקים אותה ונותנים לכל אחד את מה שמגיע לו.

### שלום

גננות מעבירות במסריהן לילדים גם תמות של שלום, והן מדגישות את ערך השלום. השלום מוצג כיעד כללי, מופשט, אידיולי וסופי, שהחברה תמיד שואפת אליו: "אני

אומרת שחייבים כל הזמן לשאוף לשלום"; "אנחנו רוצים שיהיה שלום ושלווה וכולם יחיו בשלום"; "אנחנו כל היום מתפללים לשלום ומבקשים שלום" (אלדן, 2006). הגננות נוטות להציג את העם היהודי כשוחר שלום: "אנחנו אומרים שאנחנו מתפללים לשלום ומספרים על אברהם שהיה רודף שלום"; "אנחנו תמיד מושיטים יד לשלום"; "אנחנו עם שמייחל לשלום" (שם).

רבות מן הגננות מעבירות מסרים בנוגע לחשיבותו של נושא השלום לאו דווקא בפן המדיני, אלא גם בפן הבין־אישי. הן רואות בשלום הבין־אישי דבר הכרחי לילדים עוד לפני השלום המדיני:

קודם שידעו שלום בגן לפני שידעו את השלום הגדול יותר; מדברים על שלום בינינו לבין עצמנו, עם שכנים, משפחה, מזה מתחילים; אני מדברת על שלום בין חברים, שאם מישהו לא ימצא חן בעיני אני לא אפגע בו, ומזה מרחיבה על שלום בין עמים ובין ארצות; קודם כל השלום שבינינו, עקרונות של שיתוף־פעולה, התחשבות. אני עובדת עם הילדים על תקשורת והידברות, ואני מקווה שמתוך זה, זה ילך למקומות של רצון לשלום יותר גדול, עולמי (אלדן, 2006).

בר־טל וברכה (2008) ראינו 15 מורות בבתי ספר יסודיים ממלכתיים במרכז הארץ (כיתות א-1) ובחנו את תפיסותיהן בנוגע לחינוך לשלום. הם מצאו כי כל המורות הביעו תמיכה בחינוך לשלום, למשל: "לדעתי על המדינות לקיים חינוך לשלום כיוון שדרך חינוך לשלום ניתן להשיג מטרות רבות, כגון חיים שלווים ללא בעיות, יצירת חברה תקינה וטובה יותר". רק כמחצית מן המורות סברו שחינוך לשלום צריך להתחיל בגיל צעיר (גן הילדים או כיתה א), ואילו רוב מוחלט מן המורות ציינו כי הן מלמדות תכנים מן הסוג הזה, אך לרוב בצורה עקיפה דרך נושאים אוניברסליים, כמו דמוקרטיה, סובלנות וכבוד האדם, ופחות באופן המתקשר ישירות לסכסוך הישראלי־פלסטיני.

עם זאת, נמצא כי ילדים בדרך כלל נוטים שלא להציע פתרונות של שלום לסכסוך הישראלי־פלסטיני. הם נוטים לפסימיות באשר לפתרון הסכסוך ואף לפתרונות אלימים או חד־צדדיים יותר מאשר לפתרונות בונים של שלום. למשל, כשנשאלו מה צריך לעשות בנוגע לסכסוך, 68% מן הילדים בני 5-6 במחקרם של בר־טל ועמיתיו (2003) הציעו להרוג, להילחם או לגרש את הערבים, ואף לא אחד מהם הציע פתרון של שלום. במחקרה של בן שבת (2010) ביטאו כמחצית מן הילדים בני 6-7 גישות פסימיות בנוגע לפתרון הסכסוך בדרכי שלום ואמרו כי אין זה אפשרי לפתור אותו. הם ייחסו זאת לתכונות, לכוונות ולמעשים שליליים של הפלסטינים, למשל: "לא [אין פתרון]. כי הם לא רוצים והם שקרנים"; "לא, כי הם עדיין ממשיכים לריב איתנו ולזרוק טילים"; "לא, אי אפשר לפתור, כי הערבים לא רוצים לפתור. הם רוצים שנצא מהארץ הוואת לתמיד". מחצית מן הילדים הציעו פתרונות חד־צדדיים לסכסוך, כגון "לעשות שולם איתם ושהם ילכו לארץ אחרת ואנחנו בארץ שלנו נישאר"; "אם הערבים רוצים שלום

הם צריכים לבקש סליחה"; "שהערבים יקנו להם מדינה אחרת"; "הם צריכים להפסיק להרוג אותנו". רק כעשירית מן הילדים (ההילונים) במחקרה של בן שבת (2010) ביטאו אמונות חלופיות והציעו פתרונות של שלום הכוללים פשרות, כמו למשל לחלק את הארץ בין היהודים לבין הערבים או לחבר את שתי החברות יחד: "כן [יש פתרון], לעשות חצי לנו וחצי להם ואז כולם יהיו מרוצים"; "אם הם יוותרו קצת ואנחנו נוותר קצת, אז אפשר יהיה לעשות שלום ולא לריב יותר"; "כן, אנחנו צריכים לתת להם להיות פה, איתנו בלי מלחמות". רק אחדים מהם ציינו פתרונות שהציעו מה ישראל צריכה לעשות, למשל: "אם נלך ונדבר איתם ונעשה איתם שלום ונשלח להם יונה עם זית".

יש לציין כי ממצאים אלו אינם מעידים על כך שילדים צעירים אינם מסוגלים להציע פתרונות של שלום. על-פי תאוריית ההיבטים החברתיים-קוגניטיביים (social-cognitive domain theory), שנזכרה למעלה, אפשר להניח שילדים נטו להציע פתרונות העולים בקנה אחד עם המסרים החברתיים הרווחים באשר לקבוצה היריבה בגלל ההקשר המאיים על קבוצת הפנים. עם זאת, בסדרת מחקרים של ברניק ועמיתיה (Brenick et al., 2010) נבחנה השאלה כיצד ילדים ישראלים-יהודים, פלסטינים וירדנים בני 4.5–6.5 שופטים זה את זה במפגשים חברתיים. הם מצאו שהילדים השתמשו הן בסטראוטיפים והן בשיפוטיות מוסריים בנוגע להדרה חברתית. כאשר הם תיארו באופן כללי חבר מקבוצה אחרת, הם השתמשו בסטראוטיפים, אך בהקשר חברתי ישיר הם גילו רצון להתחבר עם חבר מן הקבוצה היריבה ולשלבו בחברתם, ולא להדירו. ממצאים אלו מלמדים כי ילדים המבטאים סטראוטיפים כלפי הקבוצה היריבה בהקשר מסוים, אינם מבטאים זאת בהכרח גם בהקשר אחר. אם כך, ייתכן כי אם הילדים היו נשאלים על פתרון סכסוך עם חברים מן הקבוצה היריבה ולא על פתרון הסכסוך באופן כללי, הם היו מציעים יותר פתרונות של שלום.

## השלכות של חברות לנרטיבים של אתוס הסכסוך ושל הזיכרון הקולקטיבי

הדוגמאות הרבות שהצגנו בנוגע לסכסוך הישראלי-פלסטיני הבלתי נשלט מלמדות כי כבר מגיל 3 ילדים מתחילים ללמוד תכנים הקשורים בסכסוך, ובין גיל 5 לבין גיל 7 הם מחזיקים ברוב הרפרטואר של הנרטיבים הקולקטיביים של אתוס הסכסוך ושל הזיכרון הקולקטיבי. נרטיבים אלו כוללים אמונות חברתיות המספקות תמונת עולם כללית על הסכסוך ואוריינטציה ברורה למציאות של הסכסוך, ליעדיו, לתנאיו, לדרישותיו ולדימויים של קבוצת הפנים ושל קבוצת היריב (Bar-Tal, 2013). הרפרטואר של הילדים בנוגע לסכסוך ניוון ממגוון מקורות: מחשיפתם העקיפה לאירועי סכסוך שונים, מחוויותיהם האישיות הישירות בסכסוך ומתהליכי החברות שהם עוברים בד בבד עם התפתחותם החברתית-קוגניטיבית הטבעית. החברות הפוליטי המוקדם שומן בחובו השלכות משמעותיות בנוגע להתפתחות הפסיכולוגית-חברתית והפוליטית של ילדים

אלו, העשויה להשפיע על מידת ההצלחה של פתרון הסכסוך בעתיד. ראשית, התברר המוקדם יוצר מערכת של אמונות ומעצב את תפיסת עולמם של הילדים הצעירים בנוגע לסכסוך. תפיסת עולם זו היא קוהרנטית, מספקת משמעות ומשמשת פריזמה, שהילדים מעבדים דרכה מידע חדש שהם קולטים. הרכישה של מערכת האמונות של אתוס הסכסוך ושל הזיכרון הקולקטיבי משמשת לחלק מן הילדים בסיס לעיצוב תפיסות עולמם בבגרותם, שדרכן הם רואים את המציאות, אוספים מידע חדש, מפרשים את התנסויותיהם ולבסוף מגבשים החלטות בנוגע לעניינים הקשורים לסכסוך. דבר זה מתורגם לתפיסה אידאולוגית יציבה המאפיינת בדרך כלל בעלי נטייה פוליטית נצית (Bar-Tal et al., 2010; Bar-Tal, Sharvit, Halperin, & Zafran, 2012). לרבים מן הילדים האלה יש הורים המספקים להם תמונת עולם דומה, המחזקת את התברות הפוליטי שהם עוברים בגני הילדים ובבתי הספר, או להפך – המסגרות החינוכיות מחזקות את התברות הפוליטי שילדים עוברים בביתם.<sup>10</sup>

שני סוכני התברות הללו משלימים זה את זה ומזינים את הילד במסרים דומים. הבית והמסגרת החינוכית, לצד ההתנסויות האישיות, מספקים במקרה זה קרקע פורייה לגיבוש נרטיבים התומכים בסכסוך. ואולם, אנו מודעים לכך שיש ילדים הגדלים במשפחות הדוגלות בעמדות המנוגדות לנרטיבים התומכים בסכסוך, משום שהם בעלי עמדה פוליטית יונית. נוסף על כך, חלק מן הילדים הגדלים במשפחות בעלות נטייה פוליטית נצית, עשויים לשנות את תפיסותיהם במהלך השנים ולהפוך ליוניים בגלל סיבות שונות, כגון היחשפות למידע חלופי על הסכסוך ועל היריב ממגוון מקורות, חוויה של אירועים מכוננים בחייהם או היחשפות לאירועים הנוגדים את ערכיהם בסכסוך (ראו בהקשר זה Nasie, Bar-Tal, & Shnaidman, 2014). עם זאת, גם ילדים אלו רוכשים בגני הילדים ובבתי הספר ידע העולה בקנה אחד עם הנרטיבים של אתוס הסכסוך, והם מאחסנים את הידע הזה בזיכרונם עד לבגרות.

אנו סבורים כי התכנים שרכשו הילדים בגיל צעיר מאוד נשארים במרבית המקרים הללו ברפרטואר הפסיכולוגי-חברתי שלהם, ועשויה להיות להם השפעה סמויה מאוחרת בבגרותם. קיימות עדויות לכך שעמדות שעוצבו בילדות נשמרות בעקביות גם בגיל מאוחר יותר (לדוגמה, Bandura, 1986; Bloom, 1964; Dunham, Chen, & Banaji, 2005; Hess & Torney, 2013). במחקר העוסק בסטראוטיפים נמצא כי לרכישה מוקדמת של סטראוטיפים שליליים יש אפקט הטבעה. אפקט זה גורם לכך שסטראוטיפים שנרכשו בגיל צעיר אינם נחקים אלא ממשיכים להתקיים, ומאוחר יותר הם משפיעים באופן אוטומטי ובלתי מודע גם על התנהגותם של אנשים שרכשו אמונות חלופיות במהלך הזמן (Devine, 1989; Dovidio et al., 2001; Sears & Levy, 2003). דיווין (Devine, 1989) ציינה כי סטראוטיפים מועברים על-ידי סוכני תברות ונרכשים בגיל צעיר, עוד

10 ראוי לציין כי למיטב ידיעתנו, יש מורים ויש בתי ספר המנסים לחנך באופן ביקורתי ולספק מידע רב-ממדי, אך מערכת החינוך פועלת בדרך כלל ברוח תפיסתם של שרי החינוך המכהנים ונמנעת מלדון בסוגיות המצויות במחלוקת פוליטית.

לפני שילדים מפתחים את היכולת הקוגניטיבית לערער על תקפותם. סטראוטיפים אלו הופכים בבגרותם לחלק מן הרפרטואר הסמוי של הילדים, והם מפגינים אותם באופן אוטומטי (Augoustinos & Rosewarne, 2001; Carter & Rice, 1997).

סדרה של מחקרים תומכת בכך שעמדות סמויות כלפי קבוצה אחרת הן יציבות יחסית בין הגיל הצעיר לבין גיל הבגרות (Dunham, Baron, & Banaji, 2006, 2007). נוסף על כך, מחקר שערך דונהם ועמיתיו (Dunham et al., 2013) מצא כי הנטייה להעדיף את קבוצת השייכות מתפתחת בגיל מוקדם, בין גיל 3 לבין גיל 4, בד בבד עם רכישת קטגוריות בין-קבוצתיות. נטייה זו נמצאה גם בקרב מתבגרים ומבוגרים. כשהפרט מגיע לבגרות, לסטראוטיפים יש כבר היסטוריה ארוכה ברפרטואר הפסיכולוגי שלו, והם משתרשים והופכים לנגישים (Dovidio, Evans, & Tyler, 1986; Higgins, King, & Mavin, 1982). מפגש עם אדם מקבוצת החוץ גורם אפוא לעירור (אקטיבציה) אוטומטי של הסטראוטיפים הרלוונטיים של הפרט כלפי קבוצת החוץ. מאוחר יותר במהלך החיים האדם עשוי לרכוש מידע חדש, הסותר את הסטראוטיפ שנלמד ולשנות את אמונותיו. ואולם, מכיוון שלאמונות החדשות יש היסטוריה קצרה ברפרטואר הפסיכולוגי של הפרט, עירורן דורש עיכוב וויסות מכוונים ומודעים של התגובות הסטראוטיפיות האוטומטיות. תהליך זה דורש מודעות גבוהה, משאבים קוגניטיביים ומוטיבציה להשקיע את המשאבים האלה (Devine, 1989; Devine, Plant, Amodio, Harmon-Jones, & Vance, 2002; Fiske, 1989). כאשר המשאבים אינם זמינים, כמו במקרה של מידות עקיפות (הבודקות את קיומן של אמונות אלו ברמה הלא מודעת של הפרט), מתרחש עירור אוטומטי של הסטראוטיפים.

קיימות עדויות המצביעות על כך שילדים ומתבגרים החיים בסכסוך נוהגים לפי דפוסיים המאפיינים גם ילדים צעירים יותר, למשל בנוגע להעדפתה של קבוצת הפנים ודחייה של קבוצת החוץ או בנוגע לתמיכה באמונות הקשורות לאתוס הסכסוך (ברזילי, Sharvit, 2007; 2012; Fuxman, 2012; Teichman & Bar-Tal, 2008). לפי שרביט (Sharvit, 2014), אמונות של אתוס הסכסוך קיימות ברפרטואר הפסיכולוגי של רוב בני החברה הישראלית-יהודית, שחברתו במציאות של הסכסוך הישראלי-פלסטיני הבלתי נשלט בין שהם בעלי עמדה פוליטית ימנית, נוטה למרכז או שמאלנית ובין שהם אינם תומכים באמונות האתוס אלא אימצו מאוחר יותר אמונות חלופיות (ראו מגל, ברטל והלפרין, 2016; Bar-Tal et al., 2010; Magal et al., 2016). יתרה מכך, כאשר ישראלים-יהודים מגיעים לבגרות, לאמונות האתוס יש היסטוריה ארוכה ברפרטואר הפסיכולוגי של הפרט, ולכן הן מושרשות ונגישות. שרביט (Sharvit, 2007, 2014) הראתה שגם כאשר ישראלים-יהודים רכשו אמונות ועמדות חלופיות התומכות בשלום, המידע שנרכש בגיל צעיר וליווה אותם באופן תדיר במהלך כל חייהם, המשיך להתקיים ברפרטואר הפסיכולוגי שלהם באופן סמוי. מידע זה התעורר באופן אוטומטי עם החשיפה לגירויים מאיימים, והוא נחשף באמצעות מדדים עקיפים. ממצאים אלו עולים בקנה אחד עם מחקרים רבים, שנמצא בהם כי מדדים עקיפים יכולים לחשוף ידע, דעות ועמדות

המתקיימים ברפרטואר הפסיכולוגי של אנשים, אף על פי שאותם אנשים אינם מדווחים עליהם כאשר הם נשאלים על כך ישירות (Fazio & Olson, 2003; Greenwald et al., 2002). שרביט מצאה עוד כי במצבי לחץ של סכסוך, למידע הסמוי המאוחסן ברפרטואר הפסיכולוגי של הפרט יש השפעה אוטומטית על עיבוד מידע. במילים אחרות, השפעתו של אתוס הסכסוך, הנמצא ברפרטואר בתגובה ללחץ, מנע עיבוד של מידע חלופי וחדש הסותר את האתוס. מדברים אלו ניתן להסיק כי אם לסטראוטיפים הנרכשים בגיל צעיר יש השפעה על תפיסות הפרט בגיל מבוגר, כפי שטענו פסיכולוגים חברתיים והתפתחותיים, אזי יש יסוד סביר להניח כי בהקשר רב-עוצמה, כמו סכסוך בלתי נשלט, תופעה זו מתעצמת ותהיה לה השפעה רבה אף יותר.

### מגבלות המחקר

המגבלה המרכזית בסקירה זו היא שמחקרים אלו לא בחנו לאורך זמן את השתמרות האתוס בקרב הנבדקים. לפיכך, נדרשים מחקרי אורך שיעקבו אחר אותם ילדים לאורך זמן ויבססו את הקשר בין רכישה של אתוס הסכסוך בילדות המוקדמת לבין קיומו בגיל מבוגר יותר. נוסף על כך, מחקר המשווה בין תפיסות של ילדים בתקופות של תגים ואירועים לאומיים לבין תקופות אחרות עשוי לשפוך אור על הקשר בין רכישה או קיום של אמונות האתוס בתקופות "מעוררות" לבין קיומן בתקופות "ניטרליות". לבסוף, ניתן לבחון במחקר עתידי את ההבדלים ברכישת אתוס הסכסוך ואת עמידותו לאורך זמן בין ילדים שהתחנכו במסגרות שונות, למשל במסגרות של החינוך הממלכתי, הממלכתי-דתי והחרדי, בתי ספר דו-לשוניים בעלי אוכלוסייה מעורבת ובתי ספר דמוקרטיים. בהקשר זה ראוי לציין שתי נקודות. ראשית, במקרה של סכסוך בלתי נשלט, כמו בסכסוך שחווים ישראלים-יהודים, ילדים, מתבגרים ומבוגרים עוברים תהליכי חברות ממוסדים בגני הילדים, בבתי הספר ובצבא. תהליכים אלו מעבירים, בין היתר, תכנים הקשורים לאמונות של אתוס הסכסוך והזיכרון הקולקטיבי. נוסף על כך, אמונות אלו מועברות באופן מתמשך וקבוע על-ידי מנהיגים ועל-ידי רוב המוסדות הרשמיים, וחלק מן המוסדות הבלתי רשמיים, וכן על-ידי אמצעי התקשורת. יתר על כן, כדי להבין את התהליך המתואר, חשוב לזכור שיהודים בישראל, באשר הם, חשופים במהלך חייהם לכל הסממנים של הסכסוך הבלתי נשלט, משום שהאלימות והאיום התמידי ממלאים תפקיד מרכזי בחייהם של הפרט ושל הקולקטיב (מלחמות, מבצעים צבאיים, עימותים אלימים, פיגועי טרור, ירי טילים ליישובים, התבטאויות של מנהיגים ערביים וכיוצא באלה). אם כן, לא רק ישראלים-יהודים חווים בצעירותם תהליכי חברות המנחילים אמונות הקשורות לסכסוך, אלא במהלך כל חייהם הם גם חשופים להשלכות הסכסוך המבליטות את הרלוונטיות של אמונות אלו. כך הם מקבלים עוד ועוד מידע המחזק את האמונות הללו, מקנה להן תוקף ומסייע להשתרשותן (בר־טל, 2007; Bar-Tal et al., 2010; Magal et al., 2016). שנית, השתרשותן של אמונות חברתיות התומכות באתוס הסכסוך



ובזיכרון הקולקטיבי עשויה להיות חסם פסיכולוגי-חברתי. חסם זה מוביל לאי־סוף בררני של מידע, במובן זה שבני החברה המעורבת בסכסוך בלתי נשלט נוטים מחד גיסא לחפש ולקלוט מידע המקנה תוקף לאמונות החברתיות שברפרטואר שלהם, ומאידך גיסא להתעלם ולזנוח מידע חלופי (Bar-Tal & Halperin, 2011; Kelman, 2007; Kruglanski, 2004), והדבר מנציח את האמונות החברתיות של הסכסוך.

למשל, במחקרם של בר־טל ועמיתיו (Bar-Tal, Am. Raviv, Al. Raviv, & Dgani-, 2009) נמצא כי משתתפים ישראלים־יהודים המחזיקים ברמה גבוהה של אמונות אתוס הסכסוך נטו לתאר תמונות של מגע בין יהודים לבין פלסטינים באופן שונה ממשתתפים בעלי רמה נמוכה של תמיכה באמונות אלו. באופן כללי, הראשונים נטו לתאר באופן שלילי יותר את הפלסטינים ובאופן חיובי יותר את היהודים. הם תיארו את הפלסטינים כאלמים, האשימו אותם בתוקפנות ותלו את תוקפנותם בגורמים פנימיים וקבועים. משמעות הממצא האחרון היא שהם תופסים את הפלסטינים כבעלי נטיות שליליות קבועות ויציבות שלא ניתנות לשינוי. פורת ועמיתיה (Porat, Halperin, & Bar-Tal, 2015) מצאו כי לתמיכה באתוס הסכסוך יש השפעה מובחנת גם על חיפוש מידע חלופי על הסכסוך ועל תמיכה בשלום. מחקרם הראה כי אנשים בעלי תמיכה גבוהה באתוס הסכסוך השקיעו פחות זמן בחיפוש אחר מידע חלופי, הסתכלו פחות על ידיעות שכללו מידע חדש, שקלו פחות מידע חלופי ולבסוף דחו יוזמה פלסטינית חדשה לכאורה לשלום. הסגירות למידע החלופי הובילה לסירוב לנקוט פשרות כלפי הפלסטינים, דבר שיכול היה להוביל ליישוב הסכסוך בדרכי שלום.

## מסקנות

מן הסקירה עולה כי בחברות המתמודדות עם סכסוך בלתי נשלט אלים וממושך, החברות הפוליטי של ילדים מתחיל מוקדם והשפעותיו ניכרות כבר מגיל 3. לטענתנו, הסכסוך מאיץ את התפתחותם הפוליטית של ילדים בכל הנוגע לעולם התוכן של סכסוכים, שכן הוא הופך לעניין מרכזי בחייהם של מי שחווים אותו ומספק להם התנסויות ייחודיות. זאת ועוד, הסכסוך בולט בסדר היום הציבורי. התקשורת, ההנהגה ומוסדות אחרים בחברה עוסקים בו באופן בלתי פוסק, ובני החברה, כולל הצעירים ביותר, חשופים לביטוייו השונים ומעורבים בו דרך קבע (בר־טל, 2007). כמו כן ניתן לומר כי החברות הפוליטי של ילדים בחברות הנתונות בסכסוך בלתי נשלט מתחיל מוקדם יותר מאשר בחברות שאינן נתונות בסכסוך כזה (Bar-Tal, Diamond, & Nasie, 2016). הממצאים שהוצגו במאמר זה ממחישים כי רבים מן הילדים הגדלים באזורי סכסוך מפתחים מגיל מוקדם מאוד רפרטואר פסיכולוגי-חברתי של תפיסות, אמונות, עמדות וסטראוטיפים בנוגע לסכסוך ובנוגע ליריב. ילדים אלו מאמצים אמונות של אתוס הסכסוך וזיכרון קולקטיבי של הסכסוך, המשמשות בסיס להתפתחות תשתית פסיכולוגית-חברתית של

סכסוך. תכנים אלו הופכים לחלק בלתי נפרד מתפיסת העולם הכללית של הילדים, והיא נותרת יציבה לאורך זמן ואף הופכת לחסם לפתרון הסכסוך. יש יסוד סביר להניח כי כשם שתכנים של אתוס הסכסוך וזיכרון קולקטיבי של סכסוך הנרכשים בגיל מוקדם, נותרים יציבים ברפרטואר הפסיכולוגי־חברתי של בני החברה, כך גם תכנים חלופיים עשויים להישאר יציבים, אם יירכשו יותר ובאופן תדיר (בהקשר זה ראו Wilson, Lindsey, & Schooler, 2000). חשוב לציין כי גני ילדים ובתי ספר בישראל מעבירים בתהליך התברות הפוליטי לא רק תכנים הקשורים לאתוס הסכסוך ולזיכרון הקולקטיבי, אלא גם תכנים המטפחים סובלנות, כבוד והכרה כלפי האחר (ראו, למשל, אפרתי, 2007; עופר, 2014; קנטי, 2008). ואולם, נראה כי תכנים אלו מועברים באופן מקומי ולא סדיר, ולא כתפיסה כוללת.

אחת ההשלכות החשובות של התברות הפוליטי המוקדם בקרב ילדים בחברות המערביות בסכסוך בלתי נשלט, היא הצורך בחינוך לשלום כבר בגיל הרך. העובדה כי שיעור גבוה של ילדים מתחנך במסגרות חינוכיות פורמליות כבר מגיל 3, כמו בישראל (בלס, 2012), מגדילה את הסיכויים להשפעת החינוך לשלום על בני הדור הצעיר, הרוכשים ידע פוליטי עוד טרם התגבשות עמדותיהם. מטרת החינוך לשלום בעתות סכסוך היא להבנות את השקפת עולמם של הילדים (הכוללת ערכים, אמונות, עמדות והתנהגות) באמצעות טיפוח רפרטואר פסיכולוגי־חברתי חלופי, הכולל דימויים חדשים של היריב, ראייה מובחנת ולא מוכללת שלו ועמדות חלופיות חדשות, התומכות בפיוס, בנוגע למערכת היחסים בין הצדדים.

חינוך לשלום בהקשר של סכסוך בלתי נשלט אמור לספק לילדים מידע וכישורים העולים בקנה אחד עם עקרונות של קבלת האחר, הימנעות מדעות קדומות, פיוס ושלום (Bar-Tal, Rosen, & Nets-Zehngut, 2010; Clarke-Habibi, 2005; Salomon & Nevo, 2002). תכנים אלו תואמים במידה רבה את עקרונות החינוך לרב־תרבותיות, חינוך המאפשר דיאלוג של כבוד בין קבוצות מתרבויות שונות והעשרה הדדית מתוך פתיחות לאתר ובה־בעת הכרת העצמי (עזר, 2004). עקרונות אלו מוצגים, למשל, בתכניות חינוכיות של האיחוד האירופי, שמטרתן להקנות לתלמידים כישורים בין־תרבותיים, שיסייעו להם להתנהל בתוך רב־גוניות תרבותית מתוך כבוד וסובלנות הדדיים, להבין תרבויות אחרות ולתקשר עמן (Barrett, Byram, Lazar, Mompoin-Gaillard, & Philippou, 2013). בהקשר זה יש לציין כי ילדים עשויים ליישם את הבנותיהם באשר לרב־תרבותיות גם בהקשר של סכסוכים, והן עשויות להשפיע על מיגורם של סטראוטיפים ודעות קדומות כלפי חברי הקבוצה היריבה. החינוך לשלום נעשה בשנים האחרונות שכיח ומקובל, והוא רכיב הכרחי בחינוך בחברות דמוקרטיות. חינוך זה נועד לצמצם תופעות של אלימות וסכסוכים ולקדם תרבות של שלום במקום תרבות של מלחמה (Iram, 2006; UN, 1999). על מנת להפעיל חינוך לשלום בעתות סכסוך יש להביא בחשבון היבטים חברתיים־פוליטיים וחינוכיים. לשם כך נדרשת התקדמות פוליטית לקראת משא ומתן ליישוב הסכסוך, תמיכה ציבורית בתהליך שלום והעלאת

החינוך לשלום לראש סדר העדיפויות בקרב מקבלי ההחלטות (Bar-Tal et al., 2010; Danesh, 2006). ואכן, יש חברות שבהן החלו ליישם תכניות חינוכיות לשלום כמנגנון לשינוי חברתי, כמו צפון אירלנד וקפריסין, אף שהן עדיין נתונות בסכסוך, ועובדה זו מצביעה על רצונן לקדם תהליכי פיוס (Duffy, 2000; Papadakis, 2008; Smith, 1995; Zembylas, 2011). תכניות אלו סייעו בהפחתת דעות קדומות, בהגברת ההבנה כלפי הקבוצה היריבה ובחיווק הרצון לפתור את הסכסוך בדרכי שלום.

תכניות התערבות המבוססות על מגע בין קבוצות, שבהן חברים מקבוצה אחת נפגשים עם חברי הקבוצה השנייה, הוכיחו גם כן את יעילותן הן בקרב מבוגרים והן בקרב ילדים (Pettigrew & Tropp, 2006; Tropp & Prenovost, 2008). התערבויות אלו המחישו כי מגע בין קבוצות מסייע בהפחתה של דעות קדומות ביניהן. המגע הביין-קבוצתי נמצא יעיל גם כאשר הוא נעשה בעקיפין. מחקרים הראו כי הצגה חיובית של יחסים בין חברי הקבוצות השונות בתכניות טלוויזיה משפרת את תפיסותיהם של צופים רבים כלפי קבוצת החוץ, והיא יעילה במיוחד בקרב קבוצות שהמגע בין חבריהן הוא נדיר (Schiappa, Gregg, & Hewes, 2005). רעיון המגע העקיף יושם, למשל, בתכנית הטלוויזיה "רחוב סומסום" בישראל וברשות הפלסטינית, שבה דמויות מרחוב סומסום הישראלי נפגשות עם דמויות מרחוב סומסום הפלסטיני. צפייה בתכנית זו הגבירה בקרב הילדים משתי הקבוצות תפיסות חיוביות כלפי הקבוצה השנייה וכלפי פתרון הסכסוך (Brenick et al., 2007; Cole et al., 2003).

בהקשר זה ניתן לציין את מסגרות החינוך המעורבות בישראל, הכוללות ילדים יהודים וערבים, כמו גני ילדים ובתי ספר דו-לשוניים ביפו, בירושלים, בחיפה ובנווה שלום (ראו, למשל, את אתרי האינטרנט של בית הספר נווה שלום ושל עמותת יד ביד – המרכז לחינוך יהודי-ערבי בישראל). מסגרות מעין אלו מציגות מודל של חינוך דו-לאומי, דו-לשוני ורב-תרבותי. הן מפגישות בין ילדים יהודים לבין ילדים ערבים במסגרת שוויונית ובאופן המצמצם את הדעות הקדומות, את הפחדים ואת אי-ההבנות ומחזק את הסובלנות, את הכבוד לאחר ואת הרצון לחיות בשוויון ובשלום. בבסיס המפגש השוויוני בבית הספר עומדת התפיסה הדו-לשונית, שלפיה השפה אינה רק אמצעי חיוני לתקשורת הדדית, אלא גם נדבך מרכזי בתרבותו של כל אדם. עברית וערבית זוכות אפוא למעמד שווה בבית הספר, והילדים לומדים בשתי השפות במקביל (ראו גם Ben-Nun, 2013; Bekerman & Horenczyk, 2004). מסגרות מעורבות נחלו הצלחה בקידום פיוס ועמדות כלפי האחר גם בצפון אירלנד, שיש לה היסטוריה של סכסוך עקוב מדם בין הפרוטסטנטים לבין הקתולים (ראו, למשל, McGlynn, Niens, Cairns, & Hewstone, 2004).

תכנית נוספת של התערבות קשורה לגישור בין הנרטיבים השונים של כל קבוצה בנוגע לסכסוך. דרך אחת לגישור היא לשנות את התכנים בספרי הלימוד מתכנים המשקפים דבקות באתוס הסכסוך לתכנים ממותנים יותר. דרך שנייה היא ללמד את הנרטיבים של הקבוצה היריבה ולהציג דרכם את נקודת מבטה (ראו, למשל,

(Biton & Salomon, 2006). דרך נוספת היא לכתוב היסטוריה משותפת בעזרת ועדות משותפות משני צדי המתרס (ראו, למשל, Pingel, 2008). בהקשר זה, תכנית PRIME, שפיתחו חוקר פלסטיני וחוקר ישראלי־יהודי (Adwan & Bar-On, 2004) נועדה לסייע להכיר את הנרטיב של היריב בעזרת ספר המציג את שני הנרטיבים בשתי השפות ומנקודת מבטם של שני הצדדים. תכנית זו אמנם לא התקבלה על־ידי מקבלי ההחלטות בשני הצדדים, אך בניסוי שנערך בבית ספר ישראלי־יהודי, ציינו תלמידים רבים שההתנסות עזרה להם להבין את הפלסטינים ואת נקודת מבטם (נווה, 2011). הצלחה ניכרה גם במקומות אחרים שבהם נכתבה היסטוריה משותפת, למשל בצרפת וגרמניה (Gruber, 2006) ובצ'כיה וגרמניה (Kopstein, 1997).

כל תכניות ההתערבות שצוינו למעלה הוכיחו את יעילותן בשיפור העמדות כלפי הקבוצה היריבה וברצון לפתור את הסכסוך בדרכי שלום, ולכן ראוי להמליץ עליהן בפני קובעי המדיניות החינוכית. זאת ועוד, עמדות הלופיות הנרכשות באמצעות תכניות התערבות אלו עשויות להישמר ברפרטואר הפסיכולוגי־חברתי של ילדים צעירים ולהשפיע מאוחר יותר באופן בונה על תפיסותיהם בנוגע לסכסוך ובנוגע ליריב, כשהם גדלים להיות מבוגרים בחברה.

## מקורות

אורן, נ' (2005). השפעת אירועים מכריעים בסכסוך הישראלי־ערבי על אתוס הסכסוך בחברה הישראלית־יהודית (1967–2000) (עבודת דוקטורט). תל אביב: אוניברסיטת תל אביב.

אלדן, מ' (2006). הנחלת הזיכרון הקולקטיבי על־ידי גננות בגני חובה ממלכתיים וממלכתיים דתיים (עבודת מ"א). תל אביב: אוניברסיטת תל אביב.

אפרתי, י' (2007). הכרוניקה המופלאה של הדו קיום. שעור חופשי, 74. אותור מתוך <http://www.itu.org.il/?CategoryID=1093&ArticleID=8385>

ארביב־אברומוביץ, ר' (2010). המחקר על אמונות חברתיות אודות הסכסוך היהודי־ערבי פלסטיני המועברות בטקסים לאומיים 1948–2006 (עבודת דוקטורט). תל אביב: אוניברסיטת תל אביב.

אריאן, א' (1999). ביטחון בצל איום: דעת קהל בישראל בנושאי מלחמה ושלום. תל אביב: פפירוס.

בלס, נ' (2012). מגמות בהתפתחות מערכת החינוך, נייר מדיניות מס' 2012.10. ירושלים: מרכז טאוב לחקר המדיניות החברתית בישראל.

בן־דב, א' (2000). התפתחות קטגוריה, סטראוטיפ ודעה קדומה כלפי הערבי אצל ילדים יהודים בגיל הרך (3–6) (עבודת דוקטורט). תל אביב: אוניברסיטת תל אביב. בן נון, נ' (2008). תפיסות ועמדות של גננות לגבי יום העצמאות בגן הילדים (עבודת מ"א). ירושלים: האוניברסיטה העברית.

- בן-עזר, א' (1992). במולדת הגעגועים המנוגדים: הערבי בספרות העברית. תל אביב: זמורה ביתן.
- בן-עמוס, א' ובית-אל, א' (1999א). הנצחה וזהות לאומית: טקסי זיכרון בבתי ספר בישראל. בתוך ע' בשארה (עורך), בין האני לאנחנו: הבניית זהויות וזהות ישראלית (עמ' 170-181). ירושלים: מכון ון ליר.
- בן-עמוס, א' ובית-אל, א' (1999ב). טקסים, חינוך והיסטוריה: יום השואה ויום הזיכרון בבתי ספר בישראל. בתוך ר' פלדחי וע' אטקס (עורכים), חינוך והיסטוריה: הקשרים תרבותיים ופוליטיים (עמ' 457-479). ירושלים: מרכז זלמן שזר לתולדות ישראל.
- בן-עמוס, א' ובית-אל, א' (2003). חינוך לצבאיות ולהנצחה: טקסי זיכרון לאומיים בבתי ספר בישראל. בתוך מ' אלהאג' וא' בן-אליעזר (עורכים), בשם הביטחון: סוציולוגיה של שלום ומלחמה בישראל בעידן משתנה (עמ' 369-400). חיפה: אוניברסיטת חיפה ופרדס.
- בן שבת, ח' (2010). רכישה של זיכרון קולקטיבי ואתוס הסכסוך בגיל הילדות: חקר ילדים בבתי ספר של ממלכתי וממלכתי-דתי בישראל (עבודת מ"א). תל אביב: אוניברסיטת תל אביב.
- בר-טל, ד' (1999). הסכסוך הערבי-ישראלי כבלתי-נשלט והשתקפותו בספרי הלימוד הישראליים. מגמות, לט, 445-491.
- בר-טל, ד' (2007). לחיות עם הסכסוך: ניתוח פסיכולוגי-חברתי של החברה היהודית בישראל. ירושלים: כרמל.
- בר-טל, ד' וברכה, ו' (2008). תפיסת מורות את תחום ה"חינוך לשלום" (כתב יד שלא פורסם). תל אביב: אוניברסיטת תל אביב.
- בר-טל, ד' ווולטק, ש' (1989). השתקפות דמות הערבי ויחסי יהודים-ערבים במקראות. מגמות, לב, 301-317.
- בר-טל, ד', מנור-עציוני, מ' וגידור-פרקש, ש' (2008). מי שומר על ילדינו? תפישות הביטחון של ילדים בגיל הרך (כתב יד שלא פורסם). תל אביב: אוניברסיטת תל אביב.
- בר-טל, ד', ספיוואק, ק' וקסטל-בזלת, ע' (2003). זיכרון קולקטיבי של ילדי גן (5-6) כפונקציה של רמת דתיות (כתב יד שלא פורסם). תל אביב: אוניברסיטת תל אביב.
- בר-טל, ד' ועוזר, ע' (2009). כיצד מועבר אתוס הסכסוך, במהלך יום השואה, יום הזיכרון ויום העצמאות ע"י גננות בגני ילדים, בעיר מעורבת? (כתב יד שלא פורסם). תל אביב: אוניברסיטת תל אביב.
- בר-טל, ד' וקויפמן, ר' (2011). תפיסותיהן של מורות המלמדות בכיתות הא'-ב' בהעברת נושא השואה בכיתותיהן (כתב יד שלא פורסם). תל אביב: אוניברסיטת תל אביב.
- בר-טל, ד', רשף, פ' ובלכרוביץ, מ' (2012). סוציאליזציה פוליטית במשפחה בישראל: אמונות, דילמות ושונות (כתב יד שלא פורסם). תל אביב: אוניברסיטת תל אביב.
- ברזילי, ס' (2012). תפיסת ילדי בית ספר יסודי את אתוס הסכסוך הישראלי ערבי (עבודת מ"א). תל אביב: אוניברסיטת תל אביב.

גולן, ג' (2006). עיתונות הנוער בעת מלחמות ישראל: בחינה השוואתית על פי תיאורית אתוס הקונפליקט (עבודת מ"א). תל אביב: אוניברסיטת תל אביב.  
 גור, ח' (2005). "מה למדת היום בגן, ילד מתוק שלי?" חינוך מיליטריסטי בגיל הרך. בתוך ח' גור (עורכת), מיליטריזם בחינוך (עמ' 88-108). תל אביב: בבל.  
 ישראל־דינר, ג' (1993). סטראוטיפ ה"ערבי" בעיני ילדי גן (עבודת מ"א). תל אביב: אוניברסיטת תל אביב.

כהן, א' (1985). פנים מכוערות במראה: השתקפות הסכסוך היהודי־ערבי בספרות הילדים העברית. תל אביב: רשפים.

לומסקי־פדר, ע' (2003). מסוכן זיכרון לאומי לקהילת אבל מקומית: טקס יום הזיכרון בבתי ספר בישראל. מגמות, מב, 353-387.

מגל, ת', בר־טל, ד' והלפרין, ע' (2016). למה כל כך קשה להניע אנשים לתמוך בתהליכי שלום? מקרה בוחן של החברה היהודית ישראלית 2010-2015. פוליטיקה, 25, 43-98.

נווה, א' (2011). שני נרטיבים לשני עמים: כרוניקה של פסילת ספר לימוד. הד החינוך, פה(04), 74-78.

נשיא, מ' ובר־טל, ד' (2012). השתקפות התשתית הפסיכולוגית־חברתית של סכסוך בלתי־נשלט בעיתונות ילדים ונוער פלסטינית (1996-2007). מגמות, מח, 309-336.  
 עובדיה, ג' (1993). סטראוטיפים לגבי ערבים בקרב ילדי גן (עבודת מ"א). תל אביב: אוניברסיטת תל אביב.

עופר, א' (2014). אנחנו העתיד של המדינה, אם לא נתחבר המצב יתדרדר. אוחזר מתוך <http://www.mako.co.il/special-education/teaching-tolerance/Article-7bfd872f7fcc941006.htm>

עזר, ח' (2004). רב־תרבותיות בחברה ובבית הספר: היבטים חינוכיים ואורייניים. רעננה: האוניברסיטה הפתוחה.

קנטי, נ' (2008). שי ומוחמד מסתכלים בעיניים. הד החינוך, פה(04), 76-78.

Adwan, S., & Bar-On, D. (2004) Shared history project: A PRIME example of peace building under fire. *International Journal of Politics, Culture and Society*, 17, 513-522.

Adwan, S., Bar-Tal, D., & Wexler, B. (2016). Portrayal of the other in Palestinian and Israel schoolbooks: A comparative study. *Political Psychology*, 37, 201-217.

Apple, M. W. (1979). *Ideology and curriculum*. London, England: Routledge & Kegan Paul.

Augoustinos, M., & Rosewarne, D. L. (2001). Stereotype knowledge and prejudice in children. *British Journal of Developmental Psychology*, 19, 143-156.

- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thoughts and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Barak, O. (2005). The failure of the Israeli-Palestinian peace process, 1993-2000. *Journal of Peace Research*, 42, 719-736.
- Barrett, M. (2007). *Children's knowledge, beliefs and feelings about nations and national groups*. Hove, England: Psychology Press.
- Barrett, M., Byram, M., Lazar, I., Mompoin-Gaillard, P., & Philippou, S. (2013). *Developing intercultural competence through education*. Strasbourg, France: Council of Europe.
- Bar-Tal, D. (1998a). Societal beliefs in times of intractable conflict: The Israeli case. *International Journal of Conflict Management*, 9, 22-50.
- Bar-Tal, D. (1998b). The rocky road towards peace: Societal beliefs functional to intractable conflict in Israeli school textbooks. *Journal of Peace Research*, 35, 723-742.
- Bar-Tal, D. (2000). *Shared beliefs in a society: Social psychological analysis*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Bar-Tal, D. (2007). Sociopsychological foundations of intractable conflicts. *American Behavioral Scientist*, 50, 1430-1453.
- Bar-Tal, D. (2013). *Intractable conflicts: Socio-psychological foundations and dynamics*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Bar-Tal, D., & Antebi, D. (1992). Siege mentality in Israel. *International Journal of Intercultural Relations*, 16, 251-275.
- Bar-Tal, D., Diamond, A. H., & Nasie, M. (2016). Political socialization of young children in intractable conflicts: Conception and evidence. *International Journal of Behavioral Development*. doi: 10.1177/0165025416652508.
- Bar-Tal, D., & Halperin, E. (2011). Sociopsychological barriers to conflict resolution. In D. Bar-Tal (Ed.), *Intergroup conflicts and their resolution: Social psychological perspective* (pp. 217-240). New York, NY: Psychology Press.
- Bar-Tal, D., Halperin, E., & Oren, N. (2010). Socio-psychological barriers to peace making: The case of the Israeli Jewish society. *Social Issues and Policy Review*, 4, 63-109.
- Bar-Tal, D., Raviv, Am., Raviv, Al., & Dgani-Hirsch, A. (2009). The influence of the ethos of conflict on the Israeli Jews' interpretation of Jewish-Palestinian encounters. *Journal of Conflict Resolution*, 53, 94-118.
- Bar-Tal, D., Rosen, Y., & Nets-Zehngut, R. (2010). Peace education in societies involved in intractable conflicts: Goals, conditions, and directions. In G. Salomon & E. Cairns (Eds.), *Handbook on peace education* (pp. 21-44). New York, NY: Psychology Press.

- Bar-Tal, D., Sharvit, K., Halperin, E., & Zafran, A. (2012). Ethos of conflict: The concept and its measurement. *Peace and Conflict: Journal of Peace Psychology, 18*, 40-61.
- Bar-Tal, D., & Teichman, Y. (2005). *Stereotypes and prejudice in conflict: Representations of Arabs in Israeli Jewish Society*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Bat-Zion, N., & Levy-Shiff, R. (1993). Children in war: Stress and coping reactions under the threat of scud missile attacks and effect of proximity. In L. A. Leavitt & N. A. Fox (Eds.), *The psychological effects of war and violence on children* (pp. 143-162). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Bekerman, Z. (2003). Reshaping conflict through school ceremonial events in Israeli Palestinian-Jewish coeducation. *Anthropology & Education Quarterly, 34*, 205-224.
- Bekerman, Z., & Horenczyk, G. (2004). Arab-Jewish bilingual coeducation in Israel: A long-term approach to intergroup conflict resolution. *Journal of Social Issues, 60*, 389-404.
- Ben-Nun, M. (2013). The 3Rs of integration: Respect, recognition and reconciliation — concepts and practices of integrated schools in Israel and Northern Ireland. *Journal of Peace Education, 10*, 1-20.
- Biton, Y., & Salomon, G. (2006). Peace in the eyes of Israeli and Palestinian youths: Effects of collective narratives and peace education program. *Journal of Peace Research, 43*, 167-180.
- Bloom, B. S. (1964). *Stability and change in human characteristics*. New York, NY: John Wiley & Sons.
- Bourdieu, P. (1973). Cultural reproduction and social reproduction. In R. Brown (Ed.), *Knowledge, education and cultural change* (pp. 71-112). London, England: Tavistock.
- Braun-Lewensohn, O., Abu-Kaf, S., & Sagy, S. (2015). Attitudes toward war and peace and their relations with anxiety reactions among adolescents living in a conflictual area. *Journal of Youth Studies, 18*, 68-79.
- Brenick, A., Killen, M., Lee-Kim, J., Fox, N., Leavitt, L., Raviv, A. ... & Al-Smadi, Y. (2010). Social understanding in young Israeli-Jewish, Israeli-Palestinian, Palestinian, and Jordanian children: Moral judgments and stereotypes. *Early Education and Development, 21*, 886-911.
- Brenick, A., Lee-Kim, J., Killen, M., Fox, N. A., Raviv, A., & Leavitt, L. (2007). Social judgement in Israeli and Arab children: Findings from media-based



- intervention projects. In D. Lemish & M. Götz (Eds.), *Children, media, and war* (pp. 287-308). Cresskill, NJ: Hampton.
- Bruner, J. S. (1990). *Acts of meaning*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Burton, J. W. (Ed.). (1990). *Conflict: Human needs theory*. New York, NY: St. Martin's Press.
- Carter, C., & Rice, C. (1997). Acquisition and manifestation of prejudice in children. *Journal of Multicultural Counseling and Development, 25*, 185-194.
- Clarke-Habibi, S. (2005). Transforming world views: The case of education for peace in Bosnia and Herzegovina. *Journal of Transformative Education, 3*, 33-56.
- Cole, C. F., Arafat, C., Tidhar, C., Tafesh, W. Z., Fox, N. A., Killen, M., ... & Yung, F. (2003). The educational impact of Rechov Sumsum/Shara'a Simsim: A Sesame Street television series to promote respect and understanding among children living in Israel, the West Bank, and Gaza. *International Journal of Behavioral Development, 27*, 409-422.
- Connolly, P., Kelly, B., & Smith, A. (2009). Ethnic habitus and young children: A case study of Northern Ireland. *European Early Childhood Education Research Journal, 17*, 217-232.
- Crandon, A. J. (1979). Maternal anxiety and neonatal wellbeing. *Journal of Psychosomatic Research, 23*, 113-115.
- Crystal, D. S., Killen, M., & Ruck, M. R. (2010). Fair treatment by authorities is related to children's and adolescents' evaluations of interracial exclusion. *Applied Developmental Science, 14*, 125-136.
- Danesh, H. B. (2006). Towards an integrative theory of peace education. *Journal of Peace Education, 3*, 55-78.
- Dawson, R. E., Prewitt, K., & Dawson, K. S. (1977). *Political socialization*. Boston, MA: Little, Brown and Company.
- Degner, J., & Wentura, D. (2010). Automatic prejudice in childhood and early adolescence. *Journal of Personality and Social Psychology, 98*, 356-374.
- de Jong, J. (Ed.). (2002). *Trauma, war, and violence: Public mental health in socio-cultural context*. New York, NY: Kluwer.
- Devine, P. G. (1989). Stereotypes and prejudice: Their automatic and controlled components. *Journal of Personality and Social Psychology, 56*, 5-18.
- Devine, P. G., Plant, E. A., Amodio, D. M., Harmon-Jones, E., & Vance, S. L. (2002). The regulation of explicit and implicit race bias: The role of motivations to respond without prejudice. *Journal of Personality and Social Psychology, 82*, 835-848.

- Dovidio, J. F., Evans, N. E., & Tyler, R. B. (1986). Racial stereotypes: The content of their cognitive representations. *Journal of Experimental Social Psychology*, 22, 22-37.
- Dovidio, J. F., Kawakami, K., & Beach, K. R. (2001). Implicit and explicit attitudes: Examination of the relationship between measures of intergroup bias. In R. Brown & S. L. Gaertner (Eds.), *Blackwell handbook of social psychology: Intergroup processes* (pp. 175-197). Malden, MA: Blackwell.
- Duffy, T. (2000). Peace education in a divided society: Creating a culture of peace in Northern Ireland. *Quarterly Review of Comparative Education*, 30, 15-29.
- Dunham, Y., Baron, A. S., & Banaji, M. R. (2006). From American city to Japanese village: A cross-cultural investigation of implicit race attitudes. *Child Development*, 77, 1268-1281.
- Dunham, Y., Baron, A. S., & Banaji, M. R. (2007). Children and social groups: A developmental analysis of implicit consistency in Hispanic Americans. *Self and Identity*, 6, 238-255.
- Dunham, Y., Chen, E. E., & Banaji, M. R. (2013). Two signatures of implicit intergroup attitudes: Developmental invariance and early enculturation. *Psychological Science*, 24, 860-868.
- Erikson, E. H. (1968). *Identity: Youth and crisis*. New York, NY: Norton.
- Fay, M. T., Morrissey, M., & Smyth, M. (1999). *Northern Ireland's troubles: The human costs*. London, England: Pluto.
- Fazio, R. H., & Olson, M. A. (2003). Implicit measures in social cognition research: Their meaning and use. *Annual Review of Psychology*, 54, 297-327.
- Feldman, R., & Vengrober, A. (2011). Posttraumatic stress disorder in infants and young children exposed to war-related trauma. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 50, 645-658.
- Fiske, S. T. (1989). Examining the role of intent: Toward understanding its role in stereotyping and prejudice. In J. S. Uleman & J. A. Bargh (Eds.), *Unintended thought* (pp. 253-283). New York, NY: Guilford.
- Foster, S. J., & Crawford, K. A. (Eds.). (2006). *What shall we tell the children? International perspectives on school history textbooks*. Greenwich, CT: Information Age.
- Furman, M. (1999). Army and war: Collective narratives of early childhood in contemporary Israel. In E. Lomsky-Feder & E. Ben-Ari (Eds.), *The military and militarism in Israeli society* (pp. 141-168). Albany, NY: State University of New York Press.

- Fuxman, S. (2012). *Learning the past, understanding the present, shaping the future: Israeli adolescents' narratives of the Israeli-Palestinian conflict* (Doctoral Dissertation). Cambridge, MA: Harvard University.
- Golan, G. (2014). *Israeli peacemaking since 1967: Factors behind the breakthroughs and failures*. New York, NY: Routledge.
- Greenberg, E. (2009). Consensus and dissent: Trends in political socialization research. In E. Greenberg (Ed.), *Political socialization* (pp. 1-19). Piscataway, NJ: Aldine.
- Greenberg, E. S. (1970). *Political socialization*. New York, NY: Atherton.
- Greenwald, A. G., Banaji, M. R., Rudman, L. A., Farnham, S. D., Nosek, B. A., & Mellott, D. S. (2002). A unified theory of implicit attitudes, stereotypes, self-esteem, and self-concept. *Psychological Review*, *109*, 3-25.
- Gruber, B. (2006, July 10). Joint German-French history book a history-maker itself. *Deutsche Welle*. Retrieved from <http://www.dw.de/joint-german-french-history-book-a-history-makeritself/a-2078903>
- Halperin, E., & Bar-Tal, D. (2011). Socio-psychological barriers to peace making: An empirical examination within the Israeli Jewish society. *Journal of Peace Research*, *48*, 637-657.
- Handelman, D. (1990). *Models and mirrors: Toward anthropology of public events*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Handelman, D., & Katz, E. (1990). State ceremonies of Israel: Remembrance Day and Independence Day. In D. Handelman (Ed.), *Models and mirrors: Towards anthropology of public events* (Ch. 9, pp. 191-235). Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Hartup, W. W. (1992). Conflict and friendship relations. In C. U. Shantz & W. W. Hartup (Eds.), *Conflict in child and adolescent development* (pp. 186-215). Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Hartup, W. W., Laursen, B., Stewart, M. I., & Eastenson, A. (1988). Conflict and the friendship relations of young children. *Child Development*, *59*, 1590-1600.
- Hess, R. D., & Torney, J. V. (2005). *The development of political attitudes in children*. New Brunswick, NJ: Aldine.
- Higgins, E. T., King, G. A., & Mavin, G. H. (1982). Individual construct accessibility and subjective impressions and recall. *Journal of Personality and Social Psychology*, *43*, 35-47.

- Hoffman, M. L. (1984). Interaction of affect and cognition in empathy. In C. E. Izard, J. Kagan, & R. B. Zajonc (Eds.), *Emotions, cognition, and behavior* (pp. 103-131). New York, NY: Cambridge University Press.
- Iram, Y. (2006). Culture of peace: Definition, scope, and application. In Y. Iram (Ed.), *Educating towards a culture of peace* (pp. 3-12). Greenwich, CT: Information Age.
- Kelman, H. C. (2007). Social-psychological dimensions of international conflict. In I. W. Zartman (Ed.), *Peacemaking in international conflict: Methods and techniques* (Rev. ed., pp. 61-107). Washington, DC: United States Institute of Peace.
- Killen, M., Pisacane, K., Lee-Kim, J., & Ardila-Rey, A. (2001). Fairness or stereotypes? Young children's priorities when evaluating group exclusion and inclusion. *Developmental Psychology*, 37, 587-596.
- Killen, M., & Rutland, A. (2011). *Children and social exclusion: Morality, prejudice, and group identity*. New York, NY: John Wiley & Sons-Blackwell.
- Killen, M., & Stangor, C. (2001). Children's reasoning about social inclusion and exclusion in gender and race peer group contexts. *Child Development*, 72, 174-186.
- Klingman, A., Sagi, A., & Raviv, A. (1993). Effects of war on Israeli children. In L. Leavitt & N. A. Fox (Eds.), *Psychological effects of war and violence on children* (pp.75-92). New York, NY: Lawrence Erlbaum.
- Kohlberg, L. (1969). *Stages in the development of moral thought and action*. New York, NY: Holt, Rinehart & Winston.
- Kopstein, J. (1997). The politics of national reconciliation: Memory and institutions in German-Czech relations since 1989. *Nationalism and Ethnic Politics*, 3(2), 57-78.
- Kriesberg, L. (1998). Intractable conflicts. In E. Weiner (Ed.), *The handbook of interethnic coexistence* (pp. 332-342). New York, NY: Continuum.
- Kruglanski, A. W. (2004). *The psychology of closed mindedness*. New York, NY: Psychology.
- Landau, S. F., Dvir Gvirsman, S., Huesmann, L. R., Dubow, E. F., Boxer, P., Ginges, J., & ... Shikaki, K. (2010). The effects of exposure to violence on aggressive behavior: The case of Arab and Jewish children in Israel. In K. Österman (Ed.), *Indirect and direct aggression* (pp. 321-343). Frankfurt, Germany: Peter Lang.
- Lavi, I., & Bar-Tal, D. (2015). Violence in prolonged conflicts and its socio-psychological effects. In J. Lindert & I. Levav (Eds.), *Violence and mental health: Its manifold faces* (pp. 3-25). New York, NY: Springer.

- Levinson, S., Shulman, S., Fernbuch, S., & Tamar, E. (1994). Emotional fear reactions and their personality and environmental correlates in children and young adolescents after the Gulf War. *Psychologia: Israel Journal of Psychology*, 4(1-2), 158-169.
- Maccoby, E. E. (1992). The role of parents in the socialization of children: An historical overview. *Developmental Psychology*, 28, 1006-1017.
- MacDonald, D. B. (2002). *Balkan holocausts? Serbian and Croatian victim-centered propaganda and the war in Yugoslavia*. Manchester, England: Manchester University Press.
- Macksoud, M. S., & Aber, J. L. (1996). The war experiences and psychosocial development of children in Lebanon. *Child Development*, 67, 70-88.
- Magal, T., Bar-Tal, D., & Halperin, E. (2016). Why it is so difficult to resolve the Israeli-Palestinian conflict by Israeli Jews? A socio-psychological approach. In E. Ben-Rafael, J. H. Schoeps, Y. Sternberg, & O. Glöckner (Eds.), *Handbook of Israel: The major debates* (pp. 1211-1239). Berlin, Germany: Mouton de Gruyter.
- Mayer, J. D., & Schmidt, H. M. (2004). Gendered political socialization in four contexts: Political interest and values among junior high school students in China, Japan, Mexico, and the United States. *The Social Science Journal*, 41, 393-407.
- McGlynn, C., Niens, U., Cairns, E., & Hewstone, M. (2004). Moving out of conflict: The contribution of integrated schools in Northern Ireland to identity, attitudes, forgiveness and reconciliation. *Journal of Peace Education*, 1, 147-163.
- Meijer, A. (1985). Child psychiatric sequelae of maternal war stress. *Acta Psychiatrica Scandinavia*, 72, 505-511.
- Myers-Walls, J. A., Myers-Bowman, K. S., & Pelo, A. (1993). Parents as educators about war and peace. *Family Relations*, 42, 66-73.
- Nasie, M., Bar-Tal, D., & Shnaidman, O. (2014). Activists in Israeli radical peace organizations: Their personal stories about joining and taking part in these organizations. *Peace and Conflict: Journal of Peace Psychology*, 20, 313-329.
- Noor, M., Shnabel, N., Halabi, S., & Nadler, A. (2012). When suffering begets suffering: The psychology of competitive victimhood between adversarial groups in violent conflicts. *Personality and Social Psychology Review*, 16, 351-374.

- Oppenheimer, L. (2011). Comparative analyses: Are there discernable patterns in the development of and relationships among national identification and ingroup-outgroup evaluations? *European Journal of Developmental Psychology*, 8, 116-132.
- Papadakis, Y. (2008). *History education in divided Cyprus: A comparison of Greek Cypriot and Turkish Cypriot school books on the "history of Cyprus" (PRIO report 2/2008)*. Oslo, Sweden: International Peace Research Institute.
- Pettigrew, T. F., & Tropp, L. R. (2006). Meta-analytic test of intergroup contact theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 90, 751-783.
- Pingel, F. (2008). Can truth be negotiated? History textbook revision as a means to reconciliation. *Annals of the American Academy of Political and Social Sciences*, 617, 181-198.
- Podeh, E. (2002). *The Arab-Israeli conflict in Israeli history textbooks, 1948-2000*. Westport, CT: Bergin & Garvey.
- Podeh, E. (2015). *Chances for peace: Missed opportunities in the Arab-Israeli conflict*. Austin, TX: University of Texas Press.
- Porat, R., Halperin, E., & Bar-Tal, D. (2015). The effect of sociopsychological barriers on the processing of new information about peace opportunities. *Journal of Conflict Resolution*, 59, 93-119.
- Priest, N., Walton, J., White, F., Kowal, E., Baker, A., & Paradies, Y. (2014). Understanding the complexities of ethnic-racial socialization processes for both minority and majority groups: A 30-year systematic review. *International Journal of Intercultural Relations*, 43, 139-155.
- Punamäki, R. L. (1988). Historical-political and individualistic determinants of coping modes and fears among Palestinian children. *International Journal of Psychology*, 23, 721-739.
- Raviv, Am., Bar-Tal, D., Raviv, Al., & Houminer, D. (1990). Development in children's perceptions of epistemic authorities. *British Journal of Developmental Psychology*, 8, 157-169.
- Raviv, Am., Bar-Tal, D., Raviv, Al., & Peleg, D. (1990). Perception of epistemic authorities by children and adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 19, 495-510.
- Ribak, R. (1997). Socialization as and through conversation: Political discourse in Israeli families. *Comparative Education Review*, 41, 71-96.
- Rofe, Y., & Goldberg, J. (1983). Prolonged exposure to a war environment and its effects on the blood pressure of pregnant women. *British Journal of Medical Psychology*, 56, 305-311.

- Rutland, A., Killen, M., & Abrams, D. (2010). A new social-cognitive developmental perspective on prejudice: The interplay between morality and group Identity. *Perspectives on Psychological Science*, 5, 279-291.
- Sagi-Schwartz, A. (2008). The well being of children living in chronic war zones: The Palestinian-Israeli case. *International Journal of Behavioral Development*, 32, 322-336.
- Salomon, G., & Nevo, B. (Eds.). (2002). *Peace education: The concept, principles, and practices around the world*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Schiappa, E., Gregg, P. B., & Hewes, D. E. (2005). The parasocial contact hypothesis. *Communication Monographs*, 72, 92-115.
- Sears, D. O., & Levy, S. (2003). Childhood and adult political development. In D. O. Sears, L. Huddy, & R. Jervis (Eds.), *Oxford handbook of political psychology* (pp. 60-109). New York, NY: Oxford University Press.
- Selman, R. (1980). *The growth of interpersonal understanding: Developmental and clinical analysis*. New York, NY: Academic Press.
- Shamai, M. (2001). Parents' perceptions of their children in a context of shared political uncertainty. *Child and Family Social Work*, 6, 249-260.
- Sharvit, K. (2007). *Activation of the ethos of conflict while coping with stress resulting from intractable conflict* (Doctoral Dissertation). Tel Aviv: Tel Aviv University.
- Sharvit, K. (2014). How conflict begets conflict: Activation of the ethos of conflict in times of distress in a society involved in an intractable conflict. *Journal of Experimental Social Psychology*, 55, 252-261.
- Shohat, E. (1989). *Israeli cinema: East/west and the politics of representation*. Austin, TX: University of Texas Press.
- Silverman, W. K., La Greca, A. M., & Wasserstein, S. (1995). What do children worry about? Worries and their relation to anxiety. *Child Development*, 66, 671-686.
- Slater, J. (2001). What went wrong? The collapse of the Israeli-Palestinian peace process. *Political Science Quarterly*, 116, 171-199.
- Slocum-Bradley, N. R. (2008). Discursive production of conflict in Rwanda. In F. M. Moghaddam, R. Harré, & N. Lee (Eds.), *Global conflict resolution through positioning analysis* (pp. 207-226). New York, NY: Springer.
- Slone, M., & Shechner, T. (2009). Psychiatric consequences for Israeli adolescents of protracted political violence: 1998-2004. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 50, 280-289.

- Smetana, J. G. (2006). Social-cognitive domain theory: Consistencies and variations in children's moral and social judgements. In M. Killen & J. G. Smetana (Eds.), *Handbook of moral development* (pp. 119-154). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Smith, A. (1995). Education and the conflict in Northern Ireland. In S. Dunn (Ed.), *Facts of the conflict in Northern Ireland* (pp. 168-186). New York, NY: St. Martin's.
- Solomon, Z., & Lavi, T. (2005). Israeli youth in the Second Intifada: PTSD and future orientation. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry, 44*, 1167-1175.
- Sonnenschein, N., Bekerman, Z., & Horenczyk, G. (2010). Threat and the majority identity. *Group Dynamics: Theory, Research, and Practice, 14*, 47-65.
- Staub, E. (1999). The roots of evil: Personality, social conditions, culture and basic human needs. *Personality and Social Psychology Review, 3*, 179-192.
- Teichman, Y., & Bar-Tal, D. (2008). Acquisition and development of shared psychological intergroup repertoire in a context of an intractable conflict. In S. M. Quintana & C. McKown (Eds.), *Handbook of race, racism, and the developing child* (pp. 452-482). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Tropp, L. R., & Prenovost, M. A. (2008). The role of intergroup contact in predicting children's inter-ethnic attitudes: Evidence from meta-analytic and field studies. In S. Levy & M. Killen (Eds.), *Intergroup attitudes and relations in childhood through adulthood* (pp. 236-248). Oxford, England: Oxford University Press.
- Tucci, J., Mitchell, J., & Goddard, C. (2007). *Children's fears, hopes and heroes: Modern childhood in Australia*. Melbourne, Australia: Australia Childhood Foundation and National Research Centre for the Prevention of Child Abuse, Monash University.
- Turiel, E. (1983). *The development of social and moral knowledge*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Turiel, E. (2008). The development of morality. In W. Damon & R. M. Lerner (Eds.), *Child and adolescent development: An advanced course* (pp. 473-514). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- UN (United Nations) (1998). *International decade for a culture of peace and non-violence for the children of the world (2001-2010), A/RES/53/25*. Retrieved from <http://www.un.org/documents/ecosoc/res/1998/eres1998-31.htm>
- Urian, D. (1997). *The Arab in the Israeli drama and theatre*. Amsterdam, Holand: Harwood.



- Wang, Y., Nomura, Y., Pat-Horenczyk, R., Doppelt, O., Abramovitz, R., Brom, D., ... & Chemtob, C. (2006). Association of direct exposure to terrorism, media exposure to terrorism, and other trauma with emotional and behavioral problems in preschool children. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1094, 363-368.
- Wilson, T. D., Lindsey, S., & Schooler, T. Y. (2000). A model of dual attitudes. *Psychological Review*, 107, 101-126.
- Zembylas, M. (2011). Ethnic division in Cyprus and a policy initiative on promoting peaceful coexistence: Toward an agonistic democracy for citizenship education. *Education, Citizenship and Social Justice*, 6, 53-67.

