

Nieuwe wegen voor vredeseducatie

Perspectieven voor de 21^e eeuw

Onder redactie van

L.J.A. Vriens
J.M. Kuijpers
G. Zoon



Nieuwe wegen voor vredeseducatie
Perspectieven voor de 21^e eeuw

Onder redactie van L.J.A. Vriens, J.M. Kuijpers en G. Zoon

ISBN 90 6665 512 7
NUR 689

© 2003 B.V. Uitgeverij SWP Amsterdam

Alle rechten voorbehouden. Niets uit deze uitgave mag worden verveelvoudigd, opgeslagen in een geautomatiseerd gegevensbestand, of openbaar gemaakt, in enige vorm of op enige wijze, hetzij elektronisch, mechanisch, door fotokopieën, opnamen, of enige andere manier, zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van de uitgever.

Voor zover het maken van kopieën uit deze uitgave is toegestaan op grond van artikel 16B Auteurswet 1912^o het Besluit van 20 juni 1974, St. b. 351, zoals gewijzigd bij het besluit van 23 augustus 1985, St. b. 471 en artikel 17 Auteurswet 1912, dient men de daarvoor wettelijk verschuldigde vergoedingen te voldoen aan de Stichting Reprorecht (Postbus 3060, 2130 KB Hoofddorp). Voor het overnemen van gedeelte(n) uit deze uitgave in bloemlezingen, readers en andere compilatiewerken (artikel 16 Auteurswet 1912) dient men zich tot de uitgeverij SWP (Postbus 257, 1000 AG Amsterdam) te wenden.

Geef vrede een kans!

Philip Veerman

Wat betekent het eigenlijk, dat de 21^e eeuw begint met een door de Verenigde Naties uitgeroepen Internationaal Decennium voor een Cultuur van Vrede en Geweldloosheid voor de Kinderen van de Wereld, en tegelijkertijd een tien jaar bestaande leerstoel Vredespedagogiek wordt opgeheven? Wat houden *Nieuwe wegen voor vredeseducatie* in als de vredesopdracht in opvoeding en onderwijs nergens structureel is geworden? De eerste vraag die opkomt is natuurlijk of vredesopvoeding niet te veel gemarginaliseerd geweest is en hoe dat dan komt. Daarna is het nuttig ons af te vragen welke de nieuwe wegen zijn om in te slaan naar de cultuur van vrede, die de Verenigde Naties zo duidelijk propageert. En ten slotte, wat betekenen die nieuwe wegen in de zo diverse conflictsituaties, die de wereld kent?

Meer dan een modeverschijnsel

David Hicks schreef in 1988 in het door hem geredigeerde boek *Education for Peace*: 'De kardinale vraag is of de belangstelling die getoond wordt voor vredeseducatie, mondiale vorming, antiracistische en antiseksistische opvoeding, politieke vorming en aanverwante velden gedurende de twee laatste decennia alleen maar een voorbijgaande mode is of onderdeel van bredere sociaal-culturele veranderingen die in de late twintigste eeuw gaande zijn' (Hicks 1988, p.252). Als het wordt verklaard tot een modeverschijnsel dat nu is overgewaaid, dan betekent het ook dat iets centraals uit de toepassing van 'internationale standaarden' werd gehaald. Mijn stelling is dat vredesopvoeding teveel gemarginaliseerd is geweest en derhalve nooit echt een kans gekregen heeft, terwijl alle 'internationale standaarden' juist het centraal stellen hiervan eisen.

In het *Handvest van de Verenigde Naties*, getekend op 26 juni 1946 in San Francisco, verklaarden vertegenwoordigers van verschillende volken:

'Wij de Volken van de Verenigde Naties, vastbesloten komende geslachten te behoeden voor de gesel van de oorlog, die tweemaal in ons leven onnoemelijk veel leed over de mensheid heeft gebracht, en opnieuw ons vertrouwen te bevestigen in de fundamentele rechten van de mens, in de waardigheid en de waarde van de menselijke persoon, in gelijke rechten voor mannen en vrouwen, alsmede voor grote en kleine naties omstandigheden te scheppen waaronder gerechtigheid alsmede eerbied voor de uit verdragen en andere bronnen van internationaal recht voortvloeiende verplichtingen kunnen worden gehandhaafd, en sociale vooruit-

gang en hogere levensstandaard te bevorderen en te dien einde verdraagzaamheid te betrachten en in vrede met elkander te leven als goede burens, en onze krachten te bundelen om de internationale vrede en veiligheid te handhaven.'

De *Universele Verklaring van de Rechten van de Mens*, aangenomen op 10 december 1948 in Parijs, legt het verband tussen vrede en mensenrechten in de eerste paragraaf van de preambule: 'Overwegende dat de erkenning van de inherente waardigheid en van de gelijke en onvervreembare rechten van alle leden van de mensengemeenschap de grondslag is voor de vrijheid, gerechtigheid en vrede in de wereld.' En de vierde paragraaf verklaart 'dat het van het grootste belang is om de ontwikkeling van de vriendschappelijke betrekkingen tussen de naties te bevorderen.'

De agenda van vredesopvoeding wordt in feite al gesteld in artikel 26 (paragraaf 2): 'Het onderwijs zal gericht zijn op de volle ontwikkeling van de menselijke persoonlijkheid en op de versterking van de eerbied voor de rechten van de mens en de fundamentele vrijheden. Het zal begrip, verdraagzaamheid en vriendschap bevorderen tussen alle naties, rassen, of godsdienstige groepen en het zal de activiteiten van de Verenigde Naties ten behoeve van de vrede doorgeven.'

Ook grondbeginsel 10 van de *VN-Verklaring van de Rechten van het Kind* (1959) stelt, voortbouwend op artikel 26 van de *Universele Verklaring*: 'Het kind zal worden beschermd tegen praktijken van discriminatie op grond van ras, godsdienst of anderszins. Het zal worden opgevoed in een geest van begrip, verdraagzaamheid, vriendschap tussen de volken, vrede en universele broederschap en in het volle bewustzijn dat zijn energie en talenten gewijd dienen te worden ten dienste van zijn medemens.'

In de besprekingen over dit grondbeginsel 10 in de Commissie voor de Rechten van de Mens had Polen voorgesteld hieraan toe te voegen 'het recht om in vrede te leven.' Maar dit werd verworpen.

Artikel 29(1) van het *VN-Verdrag inzake de Rechten van het Kind* (1989) behandelt wat het doel is van het onderwijs volgens deze nieuwe consensus over de rechten van het kind: 'De deelnemende staten gaan ermee akkoord dat de opvoeding van het kind gericht zal worden op:

- a De volledige ontwikkeling van de persoonlijkheid van het kind, van zijn talenten en mentale en fysieke bekwaamheden;
- b De ontwikkeling van respect voor de rechten en fundamentele vrijheid van de mens en voor de beginselen die in het Handvest van de Verenigde Naties zijn opgenomen;
- c De ontwikkeling van respect voor de ouders van het kind, voor zijn of haar culturele identiteit, taal en waarden, voor de nationale waarden van het land waarin het kind leeft, het land waarin het zijn wortels heeft en voor beschavingen die van de zijne of hare verschillen;
- d De voorbereiding van het kind op een verantwoordelijk leven in een vrije

samenleving in de geest van begrip, vrede, verdraagzaamheid, gelijkwaardigheid van de seksen en vriendschap tussen alle mensen, etnische, nationale en religieuze groeperingen en personen van inheemse volken;

e De ontwikkeling van respect voor het natuurlijk milieu.'

Paragraaf b van dit artikel 29(1), de ontwikkeling van respect voor de rechten van de mens, is de agenda voor mensenrechteneducatie. In paragraaf 1 van de Universele Verklaring van de Rechten van de Mens zagen we al dat mensenrechten worden beschouwd als 'de fundering van vrede in de wereld.'

Peter Newell en Rachel Hodgkin stellen dat het doel van dit principe niet slechts is mensenrechten te doceren, zoals die geformuleerd zijn in internationale verdragen, maar dat daarnaast het doel is 'de ontwikkeling van respect voor de mensenrechten.' Zij stellen dan ook dat 'kinderen respect voor de rechten van de mens niet overgebracht kan worden, tenzij de leden van de schoolgemeenschap in praktijk brengen wat zij verkondigen' (Newell & Hodgkin 1998, p.398).

Thomas Hammarberg merkt terecht op dat 'respect voor de rechten van de mens ook moet worden ontwikkeld door een democratische geest in de school zelf en zijn weerslag moet vinden in bijvoorbeeld onderwijsmethoden en gedragscodes' (Hammarberg 1992, p.12). Dit is een positieve formulering van wat Arajärvi opmerkte met betrekking tot artikel 26 van de Universele Verklaring van de Rechten van de Mens: 'Versterking van het respect voor de rechten van de mens en de fundamentele vrijheden volgens artikel 26 vereist tenminste een opvoeding die de Universele Verklaring van de Rechten van de Mens of elk ander recht of fundamentele vrijheid van de mens, zoals opgenomen in andere internationale Verdragen of Verklaringen, niet tegenspreekt' (Arajärvi 1992, p.407).

Het eerste gedeelte van paragraaf d ('de voorbereiding van het kind op een verantwoordelijk leven in een vrije samenleving...') houdt volgens Newell en Hodgkin (1998) in: 'het onderrichten van sociale verantwoordelijkheid en actieve participatie in het democratisch proces' (p.399). De actieve deelname is de verbinding met artikel 12 van het verdrag, dat benadrukt dat de mening van het kind meegewogen moet worden in alle zaken die voor het kind van belang zijn. Het tweede gedeelte van paragraaf d van artikel 29(1) ('in de geest van begrip, verdraagzaamheid en vriendschap tussen alle mensen, etnische, nationale en religieuze groeperingen en mensen van inheemse oorsprong') heeft een antidiscriminatie- en een vredesopvoedingselement.

Belang van culturele identiteit

Artikel 29(1) bevat ook een element dat nieuw is, als we het vergelijken met bijvoorbeeld het *Internationale Verdrag inzake Economische, Sociale en Culturele Rechten* en enige regionale verdragen. Paragraaf c van artikel 29(1), waar ik op doel, bena-

drukt de waarde van culturele identiteit, taal en waarden, maar vraagt ook respect voor de nationale waarden en waarden van minderheden (Detrich 1999, p.512). Newell en Hodgkin spreken hierover hun bezorgdheid uit: 'Veel onderwijs- en opvoedingssystemen bevorderen allereerst patriotisme bij schoolkinderen, soms ten koste van het inprenten van respect voor andere culturen, in het bijzonder die van minderheden en inheemse volkeren die binnen het land wonen' (Newell & Hodgkin 1998, p.398). Het gevaar doemt op dat paragraaf c misbruikt kan worden door politici die olie op het vuur willen gooien bij een conflict tussen groepen en dat het leren van een culturele identiteit en natuurlijke waarden als een springplank gebruikt wordt om anderen te dehumaniseren. De eigen culturele identiteit is een van de vele identiteiten en subidentiteiten die iemand heeft.

Vamik Volkan (1988), een psychoanalyticus uit Virginia, schrijft dat een mens naast verschillende identiteiten ook een *core identity* heeft. Elders stelt Volkan (2000a) dat stress ontstaat als iemand een van de subidentiteiten verliest, maar dat het een grote psychologische schok is als mensen hun kernidentiteit verliezen. Mensen gaan heel ver om zich te beschermen tegen het verlies van hun kernidentiteit.

Volgens mij komt het begrip culturele identiteit zoals het verdrag dat gebruikt, heel dicht bij het begrip kernidentiteit. Dat is ook in overeenstemming met wat Volkan zelf stelt: 'De kernidentiteit van een individu omvat ook de identiteit van de grote groep die een persoon verbindt met duizenden of miljoenen anderen binnen een etnische, nationale of andere grote groep' (Volkan 2000b).

Onderwijs kan door politici misbruikt worden om olie op het vuur te gooien en de ene groep tegen de andere op te zetten in een intergroep conflict. Onderwijs wordt gebruikt om jonge mensen te laten geloven dat de identiteit van de eigen groep heel anders is dan die van de groep waarmee men in conflict is. Daarmee wordt het conflict aangewakkerd, terwijl objectief gezien de verschillen heel klein zijn. En, zo legt Volkan uit, dan wordt de psychologische grens tussen de twee groepen koste wat kost gehandhaafd. Want als de ander niet hetzelfde is, kunnen eigen kenmerken waarvan men niet houdt gemakkelijk geprojecteerd worden op de ander. Dan kan dehumanisering gemakkelijker plaatsvinden. In Bosnië, waar burenen jarenlang relatief vreedzaam naast elkaar woonden hebben politici een dergelijke weg bewandeld.

Het *Comité voor de Rechten van het Kind* (2001) heeft, elf jaar nadat het Verdrag over de Rechten van het Kind in werking trad, zijn eerste *Algemene opmerkingen* geformuleerd, juist over artikel 29(1): 'de doelen van onderwijs en opvoeding.' Het Comité schrijft dat het op het eerste gezicht lijkt of dit artikel geheel uiteenlopende waarden vertegenwoordigt, die met elkaar in strijd zijn. 'Maar', zegt het Comité, 'in feite ligt het belang van hun bepaling deels precies in de erkenning van de noodzaak tot een evenwichtige benadering van onderwijs en in het feit dat het erin slaagt om diverse waarden door dialoog en respect voor verschillen met elkaar te verzoenen.' Het Comité legt uit dat de opstellers van het Verdrag met dit artikel

29 juist respect voor culturele, nationale en regionale waarden. Misschien kan een bredere overname van de CEF Strategie voor de Rechten van het Kind (UNICEF) het voorbeeld van het Verdrag en de argumenten van de naties. Het is belangrijk om te beschermen op de rechten van de kinderen. Dit kan alleen maar door de kunst van de vrede. Niet veel mensen nemen de moeite van het leren van het begrip vrede, zoals artikel 29 van de Verdrag. Kijkend naar de voor de Rechten van het Kind. Onderwijs moet vrede brengen (Wiegman van het kind om 'vrede te geven' (Th

29 juist de critici de wind uit de zeilen willen nemen. Daarom komt in dit artikel respect voor ouders aan de orde en worden rechten in een bredere morele, spirituele, culturele en sociale context geplaatst. Rechten worden, zo legt het Comité uit, bij de meeste kinderen niet van buitenaf opgelegd, maar zijn ingebed in de waarden van de lokale gemeenschap.

Misschien wel daarom, veronderstelde Lawrence LeBlanc, 'was bij de opstellers brede overeenstemming over de voorzieningen van artikel 29 en was een consensus over zijn termen gemakkelijk te bereiken' (LeBlanc 1955, p.182). Het UNICEF Staff Working Paper *Peace Education in UNICEF* uit 1999 schrijft dat 'onderwijs over het Verdrag inzake de Rechten van het Kind een aantal mogelijkheden biedt om een aantal concepten die centraal staan bij vredeseducatie te bevorderen' (UNICEF 1999, p.27).

Het working paper beschrijft deze mogelijkheden als volgt: 'Een gewapend conflict creëert voorwaarden waarin elk recht dat door het Comité voor de Rechten van het Kind wordt staande gehouden geweld kan worden aangedaan - een sterk argument voor het scheppen van een cultuur van vrede binnen gemeenschappen en naties. Veel van de rechten in het Verdrag hangen direct samen met onderwerpen die òf bronnen van conflicten òf oplossingen kunnen zijn, zoals het recht op bescherming tegen discriminatie, het recht op vrijheid van meningsuiting, het recht op vrijheid van denken, bewustzijn en godsdienst. De typen conflicten die kunnen voortvloeien uit en tussen de verschillende rechten - en hoe daarmee om te gaan - kunnen vruchtbare onderwerpen zijn voor discussie, creatief schrijven en kunst. Dat geldt eveneens voor discussies over de verantwoordelijkheid voor anderen die door rechten verondersteld wordt' (UNICEF 1999, p.27).

Niet veel landen werken serieus aan de verplichting van artikel 42 van het verdrag om het in brede kring, van volwassenen èn kinderen, bekend te maken. Dat serieus nemen betekent niet alleen het publiceren van de tekst van het verdrag in de talen van het land, maar ook een 'vertaling' van de abstracte VN-taal in een voor kinderen begrijpelijke tekst en een handleiding voor leerkrachten. Voor dit alles moet, zoals artikel 4 van het verdrag bepaalt, geld beschikbaar gesteld worden door de regering, en wel 'tot het maximale van de beschikbare bronnen.'

Kijkend naar een relatief rijk land met een sterke economie als Nederland, is het voor een buitenstaander niet goed te begrijpen waarom het ministerie van Onderwijs op dit terrein niet meer doet of subsidieert. Het opheffen van een leerstoel vredesopvoeding op een universiteit die wel een leerstoel dier en recht (Wiegman 2001) heeft, maar, als ik goed geïnformeerd ben, niet een in de rechten van het kind, staat in schril contrast met de oproep van de *Hague Appeal for Peace* om 'vrede en de rechten van de mens in alle onderwijsinstututen een plaats te geven' (The Hague Agenda for Peace and Justice 1998, p.9).

Andere internationale richtlijnen

Veel internationale standaarden die een andere basis geven aan vredesopvoeding, zitten in de sfeer van UNESCO. De bekende preambule van de Constitutie van UNESCO (1946) begint met de prachtige slogan: 'Omdat oorlogen beginnen in de geesten der mensen, zullen in de geesten van de mensen de verdedigingswerken van de vrede moeten worden opgebouwd.'

De vierde en vijfde paragraaf van de Constitutie van UNESCO geven niet alleen de legitimering en rechtvaardiging voor het oprichten van UNESCO, maar ook de agenda voor vredesopvoeding: 'Dat de brede verspreiding van cultuur en de opvoeding van de mensheid tot rechtvaardigheid en vrijheid en vrede onvervangbaar zijn voor de waardigheid van de mens en een heilige plicht vormen, welke alle naties moeten vervullen in een geest van wederzijdse hulp en zorg;

Dat een vrede die uitsluitend gebaseerd is op politieke en economische afspraken tussen regeringen geen vrede is die de unanieme, duurzame en oprechte steun van de volken der aarde kan verzekeren en dat de vrede daarom, om niet te falen, moet worden gefundeerd op de intellectuele en morele solidariteit van de mensheid.'

Er volgde een hele serie aanbevelingen en verklaringen, die alle weer voortbouwden op het fundament van de UNESCO Constitutie en die opnieuw het belang van vredesopvoeding onderstreepten. De *Aanbeveling omtrent onderwijs voor internationale samenwerking en vrede en onderwijs verband houdend met mensenrechten en fundamentele vrijheden* (1974) kwam na ruim twintig jaar werk en formuleerde plannen voor de periode van 1977-1982. Deze aanbeveling benadrukte de noodzaak van onderwijs over hedendaagse wereldproblemen, zoals de handhaving van de vrede, ontwapening, respect voor de rechten van de mens, ontwikkeling, et cetera.

Een andere aanbeveling stelt: 'Onderwijs moet voortdurend aan de orde stellen dat het ontoelaatbaar is dat men zijn toevlucht neemt tot oorlog ten behoeve van gebiedsuitbreiding of omwille van agressie en overheersing, dat het gebruik van macht en geweld voor onderdrukking onacceptabel is en het moet elke persoon tot begrip en acceptatie brengen van zijn of haar verantwoordelijkheid voor de handhaving van de vrede. Het moet bijdragen aan internationaal begrip en versterking van wereldvrede en aan de activiteiten ten behoeve van de strijd tegen kolonialisme en neokolonialisme in al hun vormen en varianten van racisme, fascisme en apartheid evenals aan andere ideologieën die nationale en raciale haat voeden en die strijdig zijn met de uitgangspunten van deze aanbeveling' (Richtlijn 6). Deze aanbeveling raadt het onderwijs aan zich onder andere bezig te houden met 'de handhaving van vrede; verschillende typen oorlog en hun oorzaken en gevolgen; ontwapening; de ontoelaatbaarheid van het gebruik van wetenschap en techniek voor oorlogszuchtige doelen en hun nut voor de zaak van vrede en vooruitgang; de aard van economische, culturele en politieke relaties tussen landen en

het belang van internationale wetgeving voor deze relaties, in het bijzonder voor de handhaving van de vrede.'

Toen de tekst van het *VN-Verdrag inzake de Rechten van het Kind* werd opgesteld (1978-1989) was de opbloei van religieus fanatisme, dat de laatste jaren van de twintigste eeuw zou kenmerken, nog niet op gang gekomen. Nu is het een grote uitdaging voor opvoeders. Van belang zijn in dit verband de *VN-Verklaring inzake de uitbanning van alle vormen van onverdraagzaamheid en van discriminatie op grond van godsdienst of overtuiging* (1981), evenals de *Verklaring inzake de rol van religie in de bevordering van een cultuur van vrede*, die het resultaat is van een UNESCO-conferentie in Barcelona in 1994. In paragraaf 16 van deze verklaring wordt aanbevolen 'vredesopvoeding, onderwijs voor vrijheid en mensenrechten en religieus onderwijs in te zetten om openheid en tolerantie te bevorderen.'

Wat iemand die voor een internationale organisatie werkt opvalt, is dat zelfs de vredesopvoeding en mensenrechteneducatie in Nederland opvallend weinig gebruik maken van de reeds bij de VN aanwezige aanknopingspunten. Zo is er bijvoorbeeld een Speciale Rapporteur voor 'vrijheid van godsdienst of overtuiging'. Zijn naam is Abdelfatan Amor en hij verzamelt voorbeelden van 'beste modellen' op het gebied van het onderwijzen van verdraagzaamheid.^[1]

Ik zal u maar verder niet meer vermoeien met allerlei verklaringen, maar er zijn er nog zeker zeven die relevant zijn voor vredesopvoeding.^[2]

Vredeseducatie heeft een goede definitie nodig

Volgens Gavriel Salomon (2001) vinden er teveel uiteenlopende activiteiten plaats waarop het label 'vredesopvoeding' wordt geplakt, alsof ze met elkaar verbonden zouden zijn. Hij stelt dat 'noch wetenschappelijk, noch in de praktijk vooruitgang geboekt kan worden als er geen duidelijk beeld is van wat vredesopvoeding eigenlijk is en welke doelen het dient'. Daardoor kan vredeseducatie onvoldoende opleveren. Want zonder duidelijkheid over wat vredesopvoeding werkelijk is of hoe haar verschillende vormen zich tot elkaar verhouden is het onduidelijk hoe ervaring met een variant van vredeseducatie in de ene regio nuttige informatie kan bieden aan programma's in andere regio's. Zou een ervaring met *peer mediation* in een schooldistrict in Los Angeles vredeseducatie in Belfast verhelderen?

Sobhi Tawil, werkzaam bij het *Internationale Comité van het Rode Kruis* (ICRC), schrijft dat als men het over vredeseducatie heeft, men doorgaans werkt met 'een zeer vage term, die een breed gebied van educatieve initiatieven omvat die aanzienlijk verschillen in inhoud en benadering en variëren van opvoeding tot wederzijds begrip, tot natuur- en milieu-educatie en mondiaal burgerschap' (Tawil 2000, p.588). Ik ben ervan overtuigd dat de onduidelijke afbakening van en tussen mensenrechteneducatie, multiculturele vorming, burgerschapsopvoeding, enzovoort, de zaak van het bevorderen van vredesopvoeding geen goed heeft gedaan.

Misschien zou een bijeenkomst onder auspiciën van UNESCO met vertegenwoordigers van de verschillende vakgebieden dit probleem uit de wereld kunnen helpen.

Bij mijn invalshoek past het beste de definitie van vredeseducatie zoals geformuleerd in het UNICEF Staff Working Paper (1999). Dat omschrijft vredeseducatie als: 'Het proces van de bevordering van de kennis, vaardigheden, attitudes en waarden die nodig zijn om gedragsveranderingen voort te brengen die kinderen, jongeren en volwassenen in staat zullen stellen om conflicten en geweld, zowel openlijk als structureel, te voorkomen, om conflicten vreedzaam op te lossen en om de voorwaarden te scheppen die ons naar vrede zullen leiden, op interpersoonlijk, intergroeps-, nationaal en internationaal niveau.'

Gavriel Salomon (2001) beschrijft een soort continuüm van situaties waarin vredeseducatie plaatsvindt. Aan de ene kant van het continuüm bevindt zich vredeseducatie in 'regio's die als rustig beschouwd worden' ('regions of experienced tranquility'). Salomon typeert vredeseducatie in deze situatie als volgt: 'Deze vredeseducatieprogramma's vinden plaats in contexten waarin geen specifiek geïdentificeerde tegenstander aanwezig is met wie vrede, verzoening of samenleven is vereist. In zulke situaties kunnen programma's wellicht het best getypeerd worden als onderwijs *over* vrede in plaats van als programma's *voor* vrede.'

Vredeseducatie kampt hier met dezelfde handicaps als het verwante vakgebied 'mensenrechtenonderwijs', dat het Rode Kruis probeert te slijten. Een van de hoofdargumenten die naar voren gebracht worden om het falen van onderwijs in de mensenrechten als onderdeel van de basisvorming uit te leggen en te rechtvaardigen, heeft te maken met het waargenomen gebrek aan relevantie van het onderwerp voor jonge mensen in geen-conflictsituaties, aldus Tawil in de *International Review of the Red Cross* (Tawil 2000, p.588). Ze heeft het dan kennelijk over dergelijke onderwijsactiviteiten in regio's die als rustig beschouwd worden.

Ik kan mij voorstellen dat het feit dat Nederland zich, gelukkig maar, bevindt in een gebied van rust en vrede bij het niet continueren van de leerstoel ook een rol heeft gespeeld. De noodzaak wordt niet zo dringend gevoeld. Ik moet hier echter direct aan toevoegen dat in vele steden in landen waar al jarenlang vrede is, toch een oorlogachtige situatie heerst. James Caxboriro bestudeerde bijvoorbeeld zo'n tien jaar geleden kinderen in Chicago die te lijden hadden van oorlogen tussen bendes. De speciale vertegenwoordiger van de *Secretaris-Generaal van de Verenigde Naties Kinderen in gewapende conflicten*, Olara Ottuna, vertelde mij in januari 2001 in New York dat hij overweegt zich hier ook mee bezig te gaan houden.

De middencategorie op het continuüm van Salomon is die van vredeseducatie in regio's met interetnische spanningen ('regions of interethnic tensions'). Deze categorie van programma's vredeseducatie komt voor in regio's die gekenmerkt wor-

den d
waar
Op h
met c
educ
den z
soms
Mijn
zich ;
senre
realit
voel
sing
wisse
WFF

Wer
Voor
wil l
DCI
van
*Inter
in de
Vere
wer
Can
Kin
peac
effe
eerc
den
Ma
pol
tot
van
vall
esc
me
bel
on*

den door niet frequente spanningen tussen etnische groepen, rassen of stammen, waar sprake is van een meerderheid en een minderheid.

Op het andere uiteinde van het continuüm bevindt zich vredeseducatie in regio's met onhandelbare conflicten ('regions of intractable conflicts'). Dit soort vredeseducatie is het minst ontwikkeld en de marges waarbinnen geopereerd kan worden zijn klein. In deze regio's wordt het zich met vredeseducatie bezighouden soms beschouwd als naïef en betiteld als onpatriottisch gedrag.

Mijn werksituatie bij Defence for Children International-Israel (DCI Israel) speelt zich af in zo'n situatie van onhanteerbaar conflict, binnen de sfeer van een mensenrechtenorganisatie, die zich niet puur met vredesopvoeding bezighoudt. Uw realiteit van een regio die als rustig beschouwd kan worden, is zo anders dat ik mij voel als een medewerker van het World Food Program in Ethiopië, die per vergissing uitgenodigd is voor een bijeenkomst van gourmet chefs die recepten uitwisselen over hoe je nog beter soufflé grand marnier kan maken, terwijl hij als WFP-medewerker tobt over het uitdelen van zakken meel of rijst in Ethiopië.

Werken in weerbarstige praktijksituaties

Voor wie in een dergelijke weerbarstige context moet werken en toch in vrede wil blijven geloven, kan een gebed soms een hart onder de riem zijn. Zo kwam DCI Sierra Leone op 23 maart 2001 bijeen, samen met de Sierra Leone Chapter van de World Peace Prayer Society en studenten. Doel was stil te staan bij het *Internationale Decennium voor een Cultuur van Vrede en Geweldloosheid voor de Kinderen in de Wereld* (2001-2010), dat is uitgeroepen door de Algemene Vergadering van de Verenigde Naties. Mijn collega uit Sierra Leone e-mailde mij dat 'de plechtigheid werd beëindigd met de onthulling van de vredesmast die op Fourah Bay College Campus was opgericht door het hoofd van het College, professor V.E.H. Strasser-King. Daarbij werd het vredesgebed uitgesproken: 'May peace prevail on earth, may peace be in Sierra Leone, and may peace be with the children!' Als er in Sierra Leone een effectievere interventiemacht was geweest, zoals in Kosovo^[9], had de vrede zich al eerder uit kunnen strekken tot de kinderen van Sierra Leone, waarvan er duizenden nu zonder armen moeten voortleven, of ingezet worden als kindsoldaten. Maria Montessori heeft eens gezegd: 'De oorlog vermijden is het werk van de politiek, het vestigen van vrede is het werk van onderwijs en opvoeding.' Ik ben tot de conclusie gekomen dat de slogan beter had kunnen luiden: 'Het vestigen van vrede is het werk van politici bij hun pogen om te voorkomen dat we terugvallen in oorlogachtige situaties en te komen tot een structurele preventie van escalatie van conflicten. Vredeseducatie kan daarbij samen met het bewaken van mensenrechten, ontwikkelingshulp, opbouw van bekwaamheid, enzovoort, een belangrijke rol spelen.' We moeten echter constateren dat vaak de politieke wil ontbreekt om de voortekenen van een naderende ramp op tijd te lezen en de

consequenties te trekken, bijvoorbeeld het sturen van een interventiemacht. Helaas zijn politici bang om leiderschap te tonen, zelfs als een genocide voorkomen zou kunnen worden. Alan Kuperman concludeert dat 'een vijfduizend man sterke troepeneenheid, die zou zijn ingezet bij het begin van de moorden in april 1994 de genocide (in Rwanda) had kunnen voorkomen' (Kuperman 2000, p.94). Er is integendeel een gevaarlijke nieuwe doctrine gangbaar geworden, die lokale conflicten eerst wil laten uitrazen en niet 'voortijdig' wil ingrijpen met *peace keepers*: *Give war a chance*. Luttwark concludeert: 'Het zou voor alle partijen het beste zijn om kleine oorlogen zichzelf te laten uitbranden' (Luttwark 1999). Ook de evaluaties van de VN-missies in Rwanda en Srebrenica hebben tot nieuwe conclusies geleid over het werk van de VN.^[4]

DCI Israel heeft vijftien jaar ervaring met het opzetten en de uitvoering van gemeenschappelijke projecten met Palestijnse organisaties, al heette het geen vredeseducatie, maar mensenrechteneducatie. Alle projecten waren gebaseerd op de 'contacthypothese' van de sociaal-psycholoog Gordon Allport (1954), die stelde dat vooroordelen verminderen bij interraciaal contact. In onze Palestijns-Israëlische context is het nog ingewikkelder, want dat is geen interraciaal contact, maar is in feite contact tussen onderdrukker en onderdrukte.

Mijn Palestijnse collega dr Sami Adwar van de Faculty of Education van de Bethlehem Universiteit en ik concludeerden begin vorig jaar in de Palestine-Israel Journal: 'Er is stof gekomen op de eerste groepen van enthousiaste mensen (inclusief onszelf) die zich haastten over de weg van wat vaak genoemd is de "civil society projects", en het is duidelijk geworden dat, op enkele uitzonderingen na, zonder realisatie van zekere vereisten de werkelijkheid het tegengestelde kan zijn van wat de contacthypothese wenst te voeden. In de nasleep van de teleurstellingen moeten we met nieuwe ogen kijken naar een gezamenlijk Israëlisch-Palestijns project. We geloven dat veel van deze projecten te ad hoc waren en meer langetermijndenken nodig hebben bij hun planning en geldwerving.'

We constateerden verder: 'Als de politici het er niet mee eens zijn en de Israëlische regering haar paternalistisch handelen voortzet (bereid om een beetje land te geven, maar geen echte Palestijnse staat te vestigen), kan men geen enthousiasme bij het grote publiek verwachten, zeker niet bij de Palestijnen. De partners in de mens-tot-mens projecten zijn geen tovenaars' (Adwar & Veerman 2000).

Sinds de crisis van najaar 2000, toen de tweede Intifada uitbarstte, zijn alle gezamenlijke projecten bevroren. Palestijnen die deelnemen aan dit soort projecten zijn bang beschuldigd te worden normalisering te bevorderen, Israël's zijn ontmoedigd doordat Palestijnen niet bereid zijn tot een compromis en concluderen zoals Arie Caspi 'dat oprechte vrede met het Palestijnse volk wellicht niet bereikbaar is gedurende veel meer jaren' (Caspi 2000).

Zelfs een Commissie van Onderzoek^[5] concludeerde dat 'om de vooruitzichten voor een duurzame vrede te bevorderen, in het bijzonder gegeven de fundamen-

tel
aar
ne
var
Ce
in
bas
Oc
20
bo
Pal
san
het
dat
Le
vre
stij
mc
Oc
Vr
gel
In
eer
Ra
eer
sch
na

Ik
en
op
dib
rui
no

Ne
1.
2.

tele kloof in de perceptie die de twee volken in het algemeen scheidt, sterk wordt aanbevolen dat de Commissie voor de Mensenrechten concrete stappen onderneemt om de dialoog tussen representatieve Israëli's en Palestijnen op alle niveaus van sociale interactie, formeel en informeel, te bevorderen. In deze visie is de Commissie voor de Mensenrechten genoodzaakt een consultatie bijeen te roepen in Genève tussen leiders van de Israëli'sche en Palestijnse burgersamenleving op basis van contact van mens tot mens.'

Ook de Hoge Commissaris, Mary Robinson (*Report of the High Commissioner* 2001), heeft in het rapport van haar bezoek aan de regio (november 2000) aangeboden om 'de dialoog tussen de mensenrechtenorganisaties van Israël en de Palestijnse Autoriteit, de NGO's en andere vertegenwoordigers van de civiele samenleving te stimuleren teneinde het wederzijds begrip te vergroten.' Helaas ziet het er niet naar uit dat dit soort contacten spoedig zal worden opgepakt en de kans dat die tot iets constructiefs leiden lijkt niet groot.

Leon Blum zei ooit: 'Onderwijs en opvoeding die vastbesloten zijn ingesteld op vrede, moeten het hart zijn van wat wij doen.' Hij zei dit op een optimistisch tijdstip in 1946, na het beëindigen van de Tweede Wereldoorlog. Wat hij vraagt is moeilijk uit te voeren in een soms oorlogachtige situatie zoals in het Midden Oosten, waar angst en woede de emoties zijn die de situatie bepalen. Vredeseducatie in een regio met een onhanteerbaar conflict wordt in gijzeling gehouden door politici.

In zo'n situatie heb ik in mijn werk als mensenrechtenactivist meer ruimte dan op een school met inspectie en regels geboden kan worden. Zo heeft DCI Israel en *Rabbi's for Human Rights* een jaar geleden Korans aangeboden aan de directeur van een Palestijnse meisjesschool in Hebron wiens gebouw totaal verwoest was (waarschijnlijk door kolonisten). Die geste werd zeer gewaardeerd en wij werden daarna ontvangen door enige leden van de Palestinian Legislative Council.

Ik begon met een optimistische noot hoe vredeseducatie meer centraal kan staan en zou moeten staan volgens de internationale standaarden. Maar ik vrees dat ik op grond van mijn ervaring in mijn hoekje van de wereld ook een belangrijk dilemma heb moeten schetsen: in een situatie van onhanteerbaar conflict is de ruimte om te opereren onnoemelijk veel kleiner dan in andere situaties, terwijl de noodzaak juist zo evident veel groter is.

Noten

1. Een follow-up van de Barcelona Conference organiseerde DCI-Israel in samenwerking met de gemeente Nazareth en een Palestijnse partner. Zie: Veerman & Sand 1999.
2. World Declaration on Education for All (1990); Declaration and Integrated Framework of Action on Education for Peace, Human Rights and Democracy (International Conference on

Education, Geneva, 1994) and endorsed by the General Conference of UNESCO (Paris, 1995); Declaration on Principles on Tolerance (1995); Declaration on Fundamental Principles Concerning the Contribution of Mass Media to Strengthening Peace and International Understanding, to the Promotion of Human Rights and to Countering Racism, Apartheid and War (1978); Principles of the International Congress of the Teaching of Human Rights (Vienna, Austria, 1978); Declaration on the Rights of Peoples to Peace (1984); The Appeal to Promote Human Rights, Peace, Democracy, International Understanding and Tolerance, and other documents adopted in Stadt Schlaining (Austria), 1998.

3. Ik behoor tot degenen die militaire interventies goedkeuren om schendingen van de mensenrechten de kop in te drukken. Zie: Roth (2001).
4. *Report of the Secretary General pursuant to General Assembly Resolution 53/35: the fall of Srebrenica* (1999);
Report of the independent inquiry into the actions of the U.N. during the 1994 Genocide in Rwanda (1999).
5. *Report of the Human Rights Inquiry Commission established pursuant to commission resolution 5-5/1 of 19 October 2000, of the violation of Human Rights in the occupied Arab Territories including Palestine* (2001).

Literatuur

- Adwar, S., & Ph. Veerman (2000): Reflections on Joint Israeli-Palestinian Cooperative Projects; in *Palestine-Israel Journal*, vol.VII, no.1 and 2, pp.119-125.
- Allport, G. W. (1955): *The Nature of Prejudice*; Cambridge, Massachusetts.
- Arajärvi, P. (1992): Article 26; in A. Eide et al (ed.): *The Universal Declaration of Human Rights: A Commentary*; The Hague (Nijhoff), pp.405-408.
- Caspi, A. (2000): Peace will have to wait; in *Haaretz*, October 13.
- Committee on the Rights of the Child (2001): *General Convent*, no.1; Geneva.
- Detrich, S. L. (1999): *The United Nations Convention on the Rights of the Child*; Dordrecht (Nijhoff).
- Hammarberg, Th. (1992): *A Child-Friendly School; the significance of the U.N. Convention on the rights of the Child for modern education policy*; Paris (UNESCO).
- The Hague Agenda for Peace and Justice for the 21st Century* (1998); New York (UN, Ref/ A/54/98).
- Hicks, D. (ed.) (1988): *Education for Peace*; London (Routledge).
- Newell, P. & R. Hodglin (1998): *Implementation Handbook for the Convention on the Rights of the Child*; New York (UNICEF).
- Kuperman, A.J. (2000): Rwanda in Retrospect; in *Foreign Affairs*, January/February. p.94.
- LeBlanc, L. (1955): *The Convention on the Rights of the Child: United Nations Lawmaking and Universal Rights*; Lincoln and Laron, UK (University of Nebraska Press).
- Luttwark, E.N. (1999): Give War a Chance; in *Foreign Affairs*, July/August.
- Program Division of UNICEF (1999): *Peace Education in UNICEF*; New York (UNICEF).
- Report of the Secretary General pursuant to General Assembly Resolution 53/35: the fall of Srebrenica* (1999); New York (UN, General Assembly, document A/54/549, November 15).
- Report of the independent inquiry into the actions of the U.N. during the 1994 Genocide in Rwanda* (1999); New York (UN, December 14).
- Report of the Human Rights Inquiry Commission established pursuant to commission resolution 5-5/1 of 19 October 2000, of the violation of Human Rights in the occupied Arab Territories including Palestine* (2001); Commission on Human Rights, e/CN.4/2001.121, 16 March 2001.
- Report of the High Commission on her visit to the occupied Palestinian Territories, Israel, Egypt and Jordan/8, 16 November 2000*; Commission on Human Rights, e/CN.4/2001/114, 29 November 2000.
- Roth, K. (2001): The Choice for the International Human Rights Movement; in *Human Rights Dialogue*, Winter 2001, series 2, no.5, pp.19-21.

- Salomon, G. (2001): The Nature of Peace Education: Not all programs are created equal; in G. Salomon & B. Nevo (eds.): *Peace Education Around the World: The Concept, Underlying Principles, the Practice and the Research*.
- Tawil, S. (2000): International humanitarian law and basic education; in *International Review on the Red Cross*, vol.82, no.839, p.588.
- UNICEF (1999): *Staff working paper*; New York.
- Veerman, Ph. & C. Sand (1999): Religion and Children's Rights; in *The International Journal on Children's Rights*, 7, pp.385-393.
- Volkan, V. (1988): *The Need to have Enemies and Allies: from Clinical Practice to International Relationships*; Northvale N.J. (Savon Aronson).
- Volkan, V. (2000a): *Traumatized Societies and Psychological Care*; bijdrage op de 'Crossing the Border' Conference van de Nederlandse Vereniging van Adolescenten Psychotherapie; Amsterdam, 18 mei 2000.
- Volkan, V. (2000b): The Tree Model: A Comprehensive Psycho-political Approach to Unofficial Diplomacy and the Reduction of Ethnic Tension; in *Mind and Human Interaction*, vol.10, no.3, pp.152-153.
- Wiegman, M. (2001): Krokodillentranen; in *Het Parool*, 31 maart 2001.