

מ-SEL ל-SPEL: הוראה מודעת רגש פוליטי בזמן משבר

קרן קטקו איילי, * אדר כהן** וניר מיכאלי***

תקציר

מאמר זה מציג את המושג "רגש פוליטי" בחינוך, מושג המשלב ידע וחשיבה ביקורתית עם רגש אותנטי. הוראה מודעת רגש פוליטי נבנית בהדרגה תוך כדי התייחסות ליחסי הכוח ולמורכבות האירועים, במטרה להבין כיצד עוצבה המציאות ולפעול לשינוי. טענת המחקר היא שיש לשלב רגשות בחינוך פוליטי דרך למידה רגשית-חברתית-פוליטית (SPEL) הכוללת ידע וכישורי חשיבה ביקורתית, כדי לטפח רגש פוליטי החיוני להתמודדות עם מציאות מורכבת ולקדם שינוי חברתי בד בבד עם שמירה על ערכים דמוקרטיים. המחקר בוחן את רגשותיהן של מורות בעת עיסוק בחינוך פוליטי בכיתה בישראל בהקשר של משברים, כמו מתקפת הטרור באוקטובר 2023 ומלחמת "חרבות ברזל", ומבוסס על ראיונות עם 24 מורות. הבנת הרגש הפוליטי יכולה לסייע למורות בארץ ובעולם בהוראה ובפיתוח מיומנויות של חשיבה ביקורתית וחינוך אקטיביסטי אזורי גם בעיתות משבר. המאמר מהווה חלק ממחקר רחב יותר שמטרתו ליצור מפה של החינוך הפוליטי והדילמות הפדגוגיות הכרוכות בו, בדגש על תקופות של אירועים קיצוניים המעוררים רגשות רבים בשיעור בזמן החינוך הפוליטי.

מילות מפתח: חינוך פוליטי, חשיבה ביקורתית, למידה רגשית-חברתית-פוליטית (SPEL), פדגוגיה אקטיביסטית, רגש פוליטי

מבוא

מערכת החינוך הישראלית שואפת לטפח לומדות בעלות ערכים, ידע ומיומנויות שיאפשרו להן לתרום לחברה ולהתמודד עם אתגריה, בדגש על השתתפות בתהליכים דמוקרטיים, שמירה על צדק חברתי ומעורבות אזרחית. ההנחה הזו נשענת על מגילת העצמאות ועל מטרות חוק חינוך ממלכתי (2000), כמו גם על מסמכי מדיניות כגון חוזרי מנכ"ל (משרד החינוך, 2016, 2022), מסמך "ערכים בלב החינוך" (משרד החינוך, 2000), מסמך "תפיסת הלמידה" (משרד החינוך, 2021) ודוח קרמניצר (משרד החינוך, 1996).

* ד"ר קרן קטקו איילי, המכללה האקדמית אורנים, הפקולטה לחינוך

** ד"ר אדר כהן, האוניברסיטה העברית, מנהל המחלקה ללימודי הוראה, בית הספר לחינוך

*** ד"ר ניר מיכאלי, המכללה האקדמית אורנים

1 המאמר נכתב בלשון נקבה מטעמי נוחות, אך מיועד לגברים ולנשים כאחד ומעיד על אלה וגם על אלה.

למרות המטרות והיעדים המעוגנים בחוק ובמסמכים, כאמור, בפועל הדיונים בכיתות בנושאים הנוגעים לצדק חברתי, לזכויות אדם ולזהויות, מעוררים לא פעם מחלוקות פוליטיות, שתלמידות אינן מורגלות לשוחח עליהן, ומורות בארץ ובעולם נמנעות מלעסוק בהן (Erlich & Hess & McAvoy, 2015; Ron & Gindi, 2023). עם זאת, הפוליטיקה והחברה בישראל המשוסעת ועתירת הקונפליקטים מעוררות צורך חינוכי לתרגל בכיתה שיח בסוגיות מעוררות מחלוקת במרחב הציבורי.

צבי לם (2000) מציג שלוש גישות לחינוך פוליטי: הגישה הא-פוליטית, הגורסת הימנעות מעיסוק בסוגיות פוליטיות במסגרות חינוכיות; הגישה האידאולוגית, המכוונת להטמעת עמדות פוליטיות ומוסריות מסוימות וחד-משמעיות שאין בלתן; והגישה השלישית - חינוך פוליטי דמוקרטי, המציעה עיסוק בסוגיות פוליטיות מתוך הקפדה על הצגת מגוון דעות. נקודת המוצא של מחקר זה היא הגישה השלישית, הרואה בחינוך הפוליטי אמצעי לטיפוח אוריינות פוליטית ומעורבות אזרחית דמוקרטית, והיא תורחב להלן.

חינוך פוליטי חורג מעבר לעיסוק בפוליטיקה מפלגתית ומתבסס על תפיסתו של אריסטו את האדם כיצור פוליטי מטבעו. חינוך זה כולל פיתוח אוריינות פוליטית, יכולת למעורבות ביקורתית בסוגיות חברתיות עכשוויות, הבנת יחסי כוח ומבנים מערכתיים תוך טיפוח אזרחות דמוקרטית ואפשרויות מרחב בטוח לשיח דמוקרטי-רגשי-ביקורתי בקרב תלמידות. גישה זו שונה מחינוך אזרחי פורמלי המתמקד בידע על מבנה זרועות השלטון, בכך שהיא מדגישה פיתוח חשיבה עצמאית, הכרה בריבוי נקודות מבט ועידוד השתתפות אזרחית פעילה (Hess & McAvoy, 2015).

חינוך פוליטי אפקטיבי נמדד ביכולת התלמידות להתמודד באופן ביקורתי עם מציאות חברתית-פוליטית מורכבת (Knowles & Clark, 2018). מחקרים עדכניים מדגישים את חשיבותו בעידן של פוסט-אמת וקיטוב חברתי גובר (Journell, 2023), ומציעים מסגרות פדגוגיות להתמודדות עם סוגיות שנויות במחלוקת בכיתה. בעידן הנוכחי תפקיד החינוך הפוליטי כולל גם טיפוח אוריינות דיגיטלית-פוליטית ויכולת להעריך מידע באופן ביקורתי (Miller, 2024).

בעיתות משבר לאומי, כמו מלחמה וטראומה פוליטית, מתעוררות בכיתה תגובות רגשיות עזות שלא ניתן להתעלם מהן (Zembylas et al., 2022). על מנת לטפח חשיבה ביקורתית ומעורבות אזרחית משמעותית בהקשרים אלו אנו מציעים להשתמש במושג "רגש פוליטי" - תופעה המשלבת בין חוויה רגשית אותנטית לבין הבנה ביקורתית של ההקשר החברתי-פוליטי (Ruitenberg, 2009; Zembylas, 2020). כדי להבהיר שאין דיכוטומיה בין הפן הקוגניטיבי לפן הרגשי בעיסוק בפוליטיקה, אנו מציעים לשרטט ציר דמיוני, שבקוטב האחד שלו נמצא חינוך פוליטי המתמקד בידע ובממד הקוגניטיבי בלבד, ובקוטב האחר - חינוך פוליטי המתמקד בממד הרגשי בלבד. הנחת המוצא שלנו היא כי חינוך הדוגל רק בקוטב אחד אינו רצוי, וכי "רגש פוליטי" נמצא על פני ציר זה, כך שיש בו שילוב מודע בין שני הקטבים.

מחקר זה שואף לבחון את התמודדותן של מורות עם רגשות פוליטיים בכיתה בזמן משבר לאומי, תוך התמקדות בשני היבטים מרכזיים: הדילמות הרגשיות-פדגוגיות שהמורות חוות בהוראתן, ותפיסותיהן לגבי האופן שבו רגשות התלמידות משפיעים על החינוך הפוליטי. המחקר מבוסס על ניתוח ראיונות עומק של 24 מורות מתחומי דעת שונים (שפות, מדעי הרוח והחברה ומדעים מדויקים), המיישמות חינוך פוליטי בעת משבר לאומי בישראל. המחקר שעסק בתקופה שהחלה באוקטובר 2023, בוחן כיצד מורות מתמודדות עם האתגר הכפול של טיפוח חשיבה ביקורתית והכלת רגשות פוליטיים בכיתה בזמן משבר, וכיצד ניתן לרתום את הרגשות העולים בכיתה לטובת העמקת ההבנה הפוליטית. המחקר משלב פרספקטיבה אמפירית המתבססת על ניתוח ראיונות עם מורות בשטח, עם פרספקטיבה נורמטיבית המציעה מסגרת תאורטית חדשה (SPEL) לשילוב רגש פוליטי בתהליכים חינוכיים.

סקירת ספרות

סקירת הספרות תציג את התפתחות החשיבה על חינוך פוליטי ואת הקשר בינו לבין רגשות ותתמקד במתח בין גישות שונות לחינוך פוליטי ויישומן בשטח, בתפקידים של רגשות בחינוך פוליטי, במעבר מתפיסה דיכוטומית לתפיסה משלבת ובאתגרים הייחודיים של חינוך פוליטי בעת משבר.

חינוך פוליטי בזמן משבר לאומי: הזדמנויות ואתגרים
בעקבות מתקפת הטרור בשבעה באוקטובר 2023 ומלחמת "חרבות ברזל" התחדדה השאלה לגבי תפקידו של חינוך פוליטי בעת משבר לאומי. בעוד הנטייה הטבעית היא להתכנס סביב עמדות פטריוטיות מאוחדות ולהימנע מדיון ביקורתי, חוקרים טוענים כי דווקא בעיתות משבר נדרש חינוך פוליטי משמעותי יותר (Stoddard, 2021; White, 2008). הטרואמה הקולקטיבית והשינויים החברתיים המהירים מעוררים שאלות מהותיות על זהות, ערכים ואחריות אזרחית ומעודדים גם בעת משבר חינוך למורכבות, חינוך לחשיבה ביקורתית והימנעות מפשטנות וחד-ממדיות (Pace, 2021; Selvik, 2021).

בהקשר הישראלי המורכבות של חינוך פוליטי בעת משבר מקבלת ביטוי במיוחד על רקע המתח המתמיד בין טיפוח חשיבה ביקורתית דמוקרטית לבין מחויבות לאומית. בעוד חוק החינוך הממלכתי (התש"ס-2000) מעגן את חשיבות פיתוח החשיבה הביקורתית והעצמאית, הרי שמערכת החינוך, שהתפתחה מגישה אידאולוגית-ציונית לגישה ממלכתית פורמלית יותר, נמנעת מעיסוק פוליטי ביקורתי (מיכאלי, 2014). מורכבות זו מתחדדת במיוחד בהקשר של הכנת תלמידים לשירות צבאי (משרד החינוך, 2018) - מתח מובנה בין טיפוח חשיבה ביקורתית לבין הצורך בגיוס למשימה לאומית. מקרים של מורים שנקלעו לסערה ציבורית בעקבות עיסוק ביקורתי בנושאים הקשורים לצבא (כמו המקרים של אדם ורטה ומאיר ברוכין) תרמו ל"אפקט ההשתקה" (מיכאלי, 2018) המרתיע מורים מעיסוק בסוגיות רגישות אלה. במיוחד

בעיתות משבר מתחדד המתח, כאשר נאמנות בלתי מעורערת למסגרות לאומיות עלולה לחתור תחת המטרות הבסיסיות של החינוך הפוליטי (Callan, 2004).

לאור חשיבות הנושא והאתגרים הייחודיים שהוא מציב, נדרשת הבנה מעמיקה יותר של האופן שבו מורות מתמודדות עם הדילמות של חינוך פוליטי בעת משבר. בספרות המחקרית ניתן לזהות שני תחומים עיקריים לבחינת התמודדות מערכות חינוך עם טראומות קולקטיביות (Smith & Riley, 2012): היבטים ארגוניים-ניהוליים והיבטים חינוכיים-פוליטיים בכיתה. המחקר הנוכחי מתמקד בתחום השני, תוך בחינת האופן שבו מורות מנווטות בין הצורך בטיפוח חשיבה ביקורתית לבין ההתמודדות עם המציאות המורכבת של קהילה במשבר. בהקשר זה סוגיית הרגשות והתפקיד שהם ממלאים בחינוך פוליטי בעת משבר הופכת מרכזית במיוחד (Abowitz & Mamlok, 2019; Pace et al., 2022; Zembylas et al., 2022), שכן היא משפיעה הן על יכולתן של המורות לקיים דיון פוליטי מעמיק הן על נכונותן של התלמידות להשתתף בו.

שילוב רגשות בחינוך פוליטי

כדי להציג את הציר בין רגש לידע בחינוך פוליטי, נסקור את התפתחות הדיון בנושא ואת העמדות השונות לגבי מקומם של רגשות אותנטיים בשיח פוליטי. נתחיל בזיהוי שתי גישות הקיצון (Hoggett & Thompson, 2002; Zembylas, 2020): הראשונה מתמקדת בידע ובממד הקוגניטיבי תוך הדחת הממד הרגשי, והשנייה מסתפקת באוורור רגשות ללא הקשר של ידע וחשיבה ביקורתית. מחקר זה מציע חלופה המכירה בכך שרגש וידע אינם מנוגדים זה לזה אלא משלימים ומזינים זה את זה.

חשוב להדגיש כי ההבחנה בין גישות המתמקדות ברגש לבין אלו המתמקדות בידע היא הבחנה אנליטית בלבד, המשמשת לצורך זיהוי וניתוח של דפוסים קיימים בשדה החינוכי. אין בכוונתנו להציע או לחזק את ההפרדה הדיכוטומית בין רגש לידע, אלא דווקא להצביע על הבעייתיות שבהפרדה זו ולהציע חלופה המכירה במורכבות היחסים ביניהם. יתרה מכך, מחקרים עדכניים מראים כי במקום לראות ברגשות חסם לחשיבה ביקורתית, הם יכולים לשמש מנוף לדיון ביקורתי ומעמיק בסוגיות פוליטיות מורכבות, במיוחד כאשר הם מעובדים במסגרת פדגוגית רפלקטיבית (Gravett & Lygo-Baker, 2024).

להבנה מעמיקה יותר של תפקיד הרגשות בחינוך פוליטי, במיוחד בהקשרים של קונפליקט מתמשך, ניתן להיעזר בתאוריית האפקט (affect theory). תאוריה זו, שפיתחו חוקרים מרכזיים כמו מאסומי (Massumi, 1995) וסדג'וויק (Sedgwick, 2003), מספקת מסגרת להבנת רגשות לא רק כחוויות סובייקטיביות פנימיות, אלא גם ככוחות פרה-קוגניטיביים המעצבים התנהגות חברתית, זהות ויחסי כוח פוליטיים. המונח "המפנה האפקטיבי" (the affective turn) (Clough & Halley, 2007) מתאר שינוי פרדיגמטי שבו רגשות נחשבים למרכיב מרכזי בפעולה פוליטית, בזיכרון קולקטיבי וביחסים בין-קבוצתיים. בהתאם לכך, זמבילאס (Zembylas, 2016) מדגיש כי תפיסת הרגש ככוח חברתי מאפשרת ניתוח חדש של תהליכי למידה, חברות והתפתחות של מחויבות מוסרית והכרה באחר בחינוך הפוליטי.

בהקשר החינוכי תאוריית האפקט מדגישה את הצורך בפדגוגיה שתסייע למורים ולתלמידים לעבד את רגשותיהם בהקשרים פוליטיים מורכבים. זמבילאס (Zembylas, 2016) מצייין כי על חינוך פוליטי לא רק ללמד תכנים אינטלקטואליים, אלא גם לאפשר לתלמידים להבין כיצד רגשותיהם מעוצבים על ידי נסיבות חברתיות ופוליטיות. במקום ללמד "איך להרגיש", פדגוגיה זו מכוונת לעיבוד ביקורתי של רגשות כמו פחד, כעס ותקווה, תוך התמקדות בשימוש בהם ככוח מניע לשינוי חברתי. גישה זו רלוונטית במיוחד במצבים של טראומה וסכסוכים מתמשכים, שבהם המרחב החינוכי נדרש לספק כלים רגשיים ונרטיביים להתמודדות עם המציאות הקשה בשאיפה לשנות את יחסי הכוח ההגמוניים ולא לשמרם.

התפתחות החשיבה על שילוב רגשות בחינוך הפוליטי מתועדת כבר בהגות הקלסית. אריסטו, למשל, דן בספרו *רטוריקה* (Aristotle, 2004, 350 BCE) בחשיבות של שילוב הרגשות לצד השכל בחינוך אזרחים מוסריים ומתונים. במאה ה-20 הורחב הדיון כאשר דיואי (Dewey, 1916) ונודינגס (Noddings, 2013) הדגישו את הכרחיות הרגשות, כגון אמפתיה ודאגה, לפיתוח אזרחות דמוקרטית. לעומתם, ארנדט (Arendt, 1961) הזהירה מפני הסכנה שבהתמקדות בלעדית ברגשות של דאגה ורחמים, שעלולה להוביל להנצחת יחסי כוח מבניים בין קבוצות.

פריירה (Freire, 1970/2018) מדגיש את חשיבותם של רגשות כמו אהבה ותקווה כמניעים מרכזיים בחינוך פוליטי וככוח חיוני להתפתחות מודעות ביקורתית למצבי דיכוי. לעומתו, אפל (Apple & Apple, 2004) מבקר את הנטייה של בתי ספר להדגיש רגשות הגמוניים ומזהיר מפני הסכנה שבעיצוב החיים הרגשיים של תלמידים בהתאם לדרישות החברתיות. בעוד פריירה רואה ברגשות כוח מניע לשחרור, אפל מצביע על האופן שבו רגשות הגמוניים במוסד החינוכי עלולים לסכן את החינוך לחשיבה ביקורתית ומזכיר את גישה של ארנדט. דיון זה מחזק את טענתנו בדבר החשיבות של הוספת ידע פוליטי, של חידוד החשיבה הביקורתית ביחס לרגשות האוטנטיים העולים בכיתה ושל עידוד רגש פוליטי.

לאורך השנים הדגישו מסורות דומיננטיות בחקר החינוך את ההפרדה בין רגש לתבונה (Boler, 1999; Denzin, 2009). הוגט ותומפסון (Hoggett & Thompson, 2002) מצביעים על כך שרוב גישות החינוך הפוליטי-אזרחי מתעלמות מהממד הרגשי או רואות בו גורם מסוכן הדורש ריסון, ומסתמכות על מודלים לניהול דיון המדגישים רציונליות ומסמנים את הרגש כעניין פרטי שאינו שייך למרחב הציבורי (Knowles & Clark, 2018). עם זאת, הוגט ותומפסון שואפים לפתח מודל המכיר במרכזיות הרגש בחיים הפוליטיים, בטענה שרגש וקוגניציה הם ממדים נפרדים אך משולבים בחוויה האנושית. אנו מצדדים בגישה זו ורואים בשילוב מושכל של רגש וידע תנאי הכרחי ליישום חינוך פוליטי.

קיגן (Keegan, 2021) תומך בגישה הרואה באי-הסכמות בכיתה מרחב לפיתוח מודעות לרגשות פוליטיים ולאוריינות ביקורתית. בדומה לכך, חוקרים נוספים מדגישים את החשיבות של דיונים בנושאים שנויים במחלוקת תוך מתן תשומת לב להיבטים רגשיים, כדי להימנע מניתוק הדיון מהמציאות (Barret & Pachi, 2019; Hess, 2009). בהמשך לכך, גרף ואח' (Graf et al., 2024)

מראים כי עיסוק באוריינות רגשית ביקורתית בכיתה המאפשר טיפוח רגשות חיוביים כמו חיבור רגשי לסוגיות פוליטיות רלוונטיות, עשוי לקדם מעורבות אזרחית ואף לשפר הישגים לימודיים. מסגרת "האוריינות הרגשית הביקורתית" שהציע אנוורודין (Anwaruddin, 2016) מספקת תשתית מושגית להבנת תפקיד הרגש בהקשרים פוליטיים ולחיזוק החיבור בין היבטים רגשיים ודיון ביקורתי. המחקרים שהזכרנו מדגישים את החשיבות בשילוב רגשות בחינוך פוליטי, תוך התייחסות לאתגרים ולהזדמנויות הטמונים בכך לקידום מעורבות אזרחית משמעותית. ניתן לציין אם כך, שיש לחקור את התחום ולפתח פתרונות שיסייעו לטיפוח הוראה פוליטית מודעת רגש. בסעיף הבא נפנה להגדרה ולהמשגה של המונח רגש פוליטי.

מהו רגש פוליטי?

למרות הבדלי הדגשים בהגדרותיהם של חוקרים שונים, ניתן לזהות בהן מכנה משותף: רגש פוליטי הוא רגש המכוון כלפי סוגיות פוליטיות/אקטואליות, נושאים ציבוריים ויחס לקבוצות בעלות זהויות ותפיסות שונות, ומשלב ידע אינטלקטואלי ורציונלי. רויטנברג (Ruitenber, 2009) מתארת אותו כרגש המופנה כלפי תופעות חברתיות-פוליטיות, כגון אמפתיה כלפי עוני או סולידריות עם חסרי בית, ורואה בו מרכיב חיוני לקידום השתתפות דמוקרטית. טריגווסון (Tryggvason, 2017) מרחיב את ההגדרה וכולל ברגשות הפוליטיים גם רגשות הנובעים מיחסי הכוח ומהמפגש עם "אחר" בעל עמדות מנוגדות.

נוסבאום בספרה *Political Emotions: Why Love Matters for Justice* (Nussbaum, 2013) וזמבילס במחקריו (Zembylas, 2012, 2013, 2018, 2020) מראים כי רגש פוליטי אמיתי חייב לנוע מעבר לסנטימנטליות או לתגובות רגשיות אוטומטיות ולשלב חשיבה ביקורתית ומודעות למבנים חברתיים-פוליטיים. בכך הם מאתגרים את התפיסה המנגידה בין רגש לרציונליות בשיח הפוליטי, ומזמינים אותנו לחשוב מחדש על התפקיד המורכב שרגשות יכולים למלא בחינוך לאזרחות דמוקרטית.

אבוויץ וממלוק (Abowitz & Mamlok, 2019) רואים ברגש הפוליטי מימונות חשובה בחינוך למעורבות אזרחית, המהווה תגובה לתנאים של יחסי כוח הגמוניים ולא רק לאירועים המנוגדים לערכים האישיים. לטענתם, רגש פוליטי יכול להניע תלמידות לפעולה כאשר מתלווה אליו תובנה, למשל בנוגע לאיום על הדמוקרטיה הליברלית. על סמך ההגדרות השונות ניתן לתאר רצף אשר בקצהו האחד נמצא הרגש האותנטי, הראשוני והסנטימנטלי, המנותק מהקשרים פוליטיים ומבניים, ובקצה האחר - ידע ואוריינות פוליטית, ובתווך בין שני אלו: רגש פוליטי מודע המשלב בתוכו ידע, מודעות ביקורתית ורצון לפעול לשינוי חברתי. תפקידו של החינוך הפוליטי, אם כן, הוא ליצור את התנאים ואת הכלים שיאפשרו לתלמידות לנוע על פני הרצף הזה ולפתח רגש פוליטי מודע, מורכב וביקורתי יותר.

רגשות פוליטיים כמו זעם על אי-צדק או תקווה לשינוי יכולים להניע למעורבות ולפעולה אזרחית, בעוד רגשות של פחד או בושה עלולים להוביל לניכור ולהימנעות ממעורבות (Ahmed, 2013). מחקרם של אבוויץ וממלוק (Abowitz & Mamlok, 2019) ממחיש כיצד תלמידות

שהתמודדו עם רגשות של כעס וזעם בעקבות אירוע טראומטי של ירי בבית ספרן, הצליחו בעזרת שיח ביקורתי והמשגה של הרגשות לפתח הבנה של הקשר בין חוויותיהן האישיות למדיניות החזקת הנשק ולהפוך את הרגש לזרז לפעולה פוליטית של שינוי.

אפשר לראות בהגדרות לרגש פוליטי חתירה לחינוך המשלב רגש אותנטי עם חשיבה פוליטית ביקורתית, מבלי ליפול לסנטימנטליות מוסרנית של רגשות מוגזמים של דאגה ורחמים מצד אחד, או לרגשות מכלילים של שנאה גורפת וזעם נקמני מצד שני, אך גם מבלי להתנתק לגמרי מהממד הרגשי של החיים המציאותיים, בעיקר בזמן משבר. המטרה היא לטפח תלמידות שיכירו במצב שגם מאגד בתוכו את הרגשות הראשוניים האותנטיים שלהן, אך גם מאפשר להן להבין אותם בהקשרים מבניים רחבים יותר ולחשוף את האופן שבו המציאות עוצבה על ידי תהליכים חברתיים-פוליטיים. רגש פוליטי כזה יכול להיות בסיס איתן למעורבות ולפעולה אזרחית מודעת ואחראית, במיוחד בתקופות של קונפליקט ומשבר. לפיכך, יישום רגש פוליטי מתוך שאיפה שיסייע לקידום מעורבת אזרחית חיובית דורש פעילות תיווך והנחיה מצד המורה, ופחות סביר שיתפתח באופן ספונטני בקרב התלמידות.

בשנים האחרונות זכה מודל הלמידה החברתית-רגשית (SEL - Social-Emotional Learning) להכרה נרחבת כמסגרת להתמודדות עם היבטים רגשיים בחינוך. המודל מתמקד בפיתוח מודעות רגשית, ויסות עצמי וכישורים בין-אישיים (Greenberg et al., 2017). עם זאת, המודל המסורתי של SEL אינו מתייחס ישירות להיבטים פוליטיים של למידה רגשית-חברתית. לאור זאת, ובהתבסס על הספרות בתחום החינוך הפוליטי והרגשות, ניתן לשקול הרחבה של המודל כך שיכלול גם היבטים פוליטיים (למשל, הבנת הקשר בין רגשות אישיים למבנים חברתיים-פוליטיים). הרחבה כזו, שתכונה במחקר זה (Social-Political-Emotional) SPEL Learning), עשויה לסייע בהבנת יחסי הגומלין בין רגשות לחינוך פוליטי. עם זאת, נדרש מחקר נוסף לביסוס ולהעמקת ההבנה של הקשרים בין SEL לבין חינוך פוליטי.

רגש פוליטי של מורות

בסעיף זה נתמקד במחקרים העוסקים ברגש הפוליטי של מורות אשר ממלאות תפקיד מפתח בעיצוב האקלים בכיתה ובהתמודדות עם רגשות העולים בה, במיוחד בזמני משבר. צ'אבוק וזמבילס (Chubbuck & Zembylas, 2008) מתארים מקרה של מורה מתחילה המנסה ללמד צדק חברתי תלמידות ממוצא מוחלש. המורה הגיעה להוראת חינוך פוליטי מתוך רגשות של מחויבות ותשוקה, אולם חווה רגשות ניכור, אכזבה, אשמה, דכדוך וכעס. היא התמודדה עם הרגשות האמביוולנטיים ביחס להקשר הבית ספרי ולתגובות התלמידות. החוקרים מציעים "פרקטיקה רגשית ביקורתית" (critical emotional praxis), שלפיה המורה בוחנת באופן ביקורתי את רגשותיה בהקשר החברתי-פוליטי והופכת אותם לכוח מניע לפעולה ולשינוי באמצעות רפלקציה עצמית ושיח מונחה.

מחקרים קודמים שנעשו במערכת החינוך האמריקאית מלמדים כי רגשות של מורות במהלך הוראת נושאים פוליטיים, בייחוד בעת משבר, עלולים להוביל להשלכות בלתי צפויות.

חוקרים שבחנו תגובות רגשיות בעקבות פיגועי הטרור באחד-עשר בספטמבר בארצות הברית (Stoddard, 2021; White, 2008) מצביעים על הסכנה שבהוראה המטעינה את השיח הפוליטי ברגשות פטריטיים עזים, מבלי לעודד חשיבה ביקורתית. למשל, כאשר מורות הציגו סרטים על טרור כעדות אישית להלם שחוו, ללא מסגור פוליטי רחב או בחינה של יחסי הכוח המעורבים, התלמידות נטו לאמץ עמדות מכלילות וסטראוטיפיות, שלפיהן כל מוסלמי הוא טרוריסט (Stoddard, 2021, p. 85). המסקנה היא שיש לשלב רכיבים רגשיים בשיעורים פוליטיים, אך לעולם לא להפרידם מפיתוח של חשיבה ביקורתית.

קריאה ביקורתית בנוגע לרגשות של מורים, העלולים להוביל להשלכות שאינן כוונתה הראשונה של פעולה חינוכית פוליטית, עולה גם ממחקרם של מוריאל וזינגר (Muriel & Singer, 2021). מאמרם מתאר כיצד מורות עודדו תלמידות להכיר את מאבקהן של קהילות מודרות מתוך חיבור לרגש האמפתי. רגש האמפתי שימש כאן ככלי פדגוגי לעידוד מעורבות קהילתית. עם זאת, קריאה ביקורתית בדיעבד מעלה שאלה מהותית אם לבחירה להתנדב, עקב רגש האמפתי לקבוצות המודרות, לזוהה למידה על מבנים חברתיים המקבעים מצבי אי-שוויון, כדי לא להתמקד בחוויה הרגשית שעלולה לגרום למצב של רחמים ולהנצחת אי-השוויון (Arendt, 1961). מקרים אלו ממחישים את חשיבות התיווך הרגשי בהוראה פוליטית ואת הצורך במסגור ביקורתי שימנע השטחה רגשית או רדוקציה מוסרית של סוגיות פוליטיות. רגשות בהקשר של סוגיות פוליטיות יכולים להניע מורות לפעולה פוליטית במוסד החינוכי, כמו במקרה המתואר אצל גאבאדון וברוקס (Gabbadon & Brooks, 2023). מורה אפרו-אמריקאית הגיבה בזעם על התעלמות בית ספרה מרצח אישה אפרו-אמריקאית בידי המשטרה, ונקטה פעולה להעלאת המודעות בקרב הצוות והנהלה באמצעות כתיבת איגרת מידע (ניוזלטר) מפורטת בנושא. מחקרם של בלוס ובודל (Bellows & Bodle, 2016) על מורות שחוו כתלמידות את אירועי הטרור של אחד-עשר בספטמבר בארצות הברית וזכרו את ההשתקה סביבן, מחזק את הטענה בדבר הסכנה בחינוך פוליטי המתעלם מהרגשות המציפים וגורם להשתקה של נושאים אקטואליים ברגעי משבר. למרות תחושות אי-הנוחות והחרדה בזמן האירועים, המחקר מראה את החשיבות שבשימוש ברגשות אלו כהזדמנות לשמש דוגמה לתלמידות ולהתמודד עם המשבר תוך עיסוק בחשיבה ביקורתית.

מכאן עולות תובנות לגבי תפקיד המורות בהתמודדות עם רגש פוליטי בכיתה. רגשות המורות הם גורם ראוי לציון, ויש חשיבות להכרה בהם ולשיתופם בתהליך הלמידה. מורות המקדמות סוגיות פוליטיות לצדק חברתי, עשויות להתמודד עם רגשות מורכבים. מתן לגיטימציה לרגשות אלו ומרחב לעיבודם יכולים לסייע בהתמודדות עם האתגרים הפדגוגיים שלהן.

רגש פוליטי של תלמידות

רגשות פוליטיים של תלמידות הם סוגיה מרכזית בחקר החינוך הפוליטי, בשל פוטנציאל ההשפעה שלהם על תפיסות, עמדות והתנהגויות פוליטיות עתידיות (Nussbaum, 2013). בכיתה מתעוררים רגשות מגוונים, החל בכעס ותסכול ועד תקווה וסולידריות (Zembylas,

הבנת דינמיקת הרגשות בהקשר הבית ספרי יכולה לסייע למורות לטפח הוראה הנעה בין מתן מרחב לביטוי רגשי אותנטי לבין טיפוח חשיבה ביקורתית ודיון מושכל בסוגיות שנויות במחלוקת (Garrett, 2020). דגש מיוחד ניתן להזדמנות להקשיב לרגשות האותנטיים של תלמידות מקבוצות מוחלשות, שקולן נעדר לעיתים מהשיח הדומיננטי (Zembylas & Schutz, 2016). התייחסות לרגשות פוליטיים בכיתה יוצרת הזדמנות לקידום מודעות חברתית, אמפתיה ומעורבות אזרחית בקרב כלל התלמידות.

מחקר של גרף ועמיתיה (Graf et al., 2024) בדק את הקשר בין רגשות פוליטיים של תלמידות תיכון באוסטרליה לבין תחושת המסוגלות שלהן והערך שהן מייחסות לתכנים הנלמדים בחינוך פוליטי. המחקר בחן את הקשר בין רגשות כמו הנאה, תקווה, גאווה וסקרנות לבין מוטיבציה והישגים ומצא קשר חיובי, בעוד רגשות שליליים, פסיביים (כמו חוסר תקווה, שעמום) ואקטיביים (כמו כעס, חרדה, בושה), נקשרו לירידה במוטיבציה ובהישגים. רגשות הפתעה וסקרנות עודדו רצון לידע פוליטי ומעורבות, אך מידע חדש ומורכב מדי שסתר תפיסות קיימות הוביל לירידה בהישגים ובמעורבות. המחקר מדגיש את (1) חשיבות הטיפוח של רגשות חיוביים בחינוך אזרחי-פוליטי; (2) הצורך בנקיטת זהירות בהוראה היוצרת דיסוננס קוגניטיבי/רגשי כדי למנוע בלבול; (3) יתרונות השימוש ברגשות פוליטיים המשלבים ידע. התובנות מחדדות את החשיבות שבעיסוק פוליטיבי ברגשות בחינוך פוליטי, בניגוד למחקרים קודמים שהתמקדו בנטרול רגשות שליליים של תלמידות (Barret & Pachi, 2019; Hess, 2009).

מאמרם של אבוביץ וממלוק (Abowitz & Mamlok, 2019) בוחן את פעילות התלמידות ששרדו את הירי בבית הספר Stoneman Douglas בפארקלנד פלורידה ב-2018 והקימו את התנועה #NeverAgainMSD. המאמר מתאר את התהליך שעברו התלמידות מטראומה, כעס וזעם לאקטיביזם פוליטי אפקטיבי למען רפורמה בחוקי הנשק. לטענת המחברים, הרגשות הפוליטיים של התלמידות, כולל רגשות שליליים של פחד, כעס וזעם, לאחר ששולבו עם הבנת המציאות המורכבת ומבני הכוח הפוליטיים הקשורים לנשק, סיפקו את המוטיבציה האתית והניעו אותן לפעולה כסוכנות שינוי פוליטי. התלמידות השתמשו ברגשות אלו כדי לגייס תמיכה רחבה ולהשפיע על השיח הציבורי ועל המדיניות. המחברים מסיקים כי על החינוך הפוליטי להכיר ברגשות הפוליטיים של תלמידות ולעבוד עימם, וכי דווקא ברגעי משבר טמון פוטנציאל לרתום רגשות אלו להעמקת למידה ולקידום פעולה פוליטית משמעותית לשינוי חברתי.

מהמחקרים ומהדוגמאות שהוצגו לעיל עולה כי לרגשות פוליטיים של תלמידות השפעה על מעורבותן ועל פעילותן האזרחית והפוליטית. ניתן להסיק כי התפקיד החינוכי של המורות הוא בטיפוח רגשות חיוביים כגון תקווה, גאווה וסקרנות, וכן בעיבוד מודרך של רגשות שליליים כמו כעס וזעם, שעשויים לתרום להעצמת התלמידות כסוכנות שינוי חברתי.

לסיכום, בסקירה הספרותית הסברנו והדגמנו את המונח רגש פוליטי והראינו שחינוך פוליטי לקידום מעורבות אזרחית אינו יכול להתעלם מרגשות. יש לחקור את הרגשות לצד פיתוח חשיבה ביקורתית ולנוע על הציר בין המיקוד ברגש לבין המיקוד בידע, תוך התייחסות למורכבות המציאות. רגשות יכולים להניע את המורות לטפח רגשות פוליטיים וכן באפשרותם לעודד

הניעה אקטיביסטית לשינוי חברתי-פוליטי. מהסקירה עולה המתח המהותי בין טיפוח רגשות פטריטיים כמו גאווה ונאמנות, לבין הצורך בפיתוח חשיבה ביקורתית ומורכבת. מחקר זה בוחן כיצד מורות המיישמות חינוך פוליטי מתמודדות עם רגשות בכיתה בזמן של מלחמה מתמשכת.

מטרת המחקר

המחקר שואף להמשיג את הרגש הפוליטי בהקשר של הוראה ולמידה במערכת החינוך הממלכתית בישראל בזמן משבר לאומי (מתקפת הטרור באוקטובר 2023 ומלחמת "חרבות ברזל"). לזהות את האופן שבו הוא בא לידי ביטוי בכיתה, ולהבין את השפעתו על טיפוח חשיבה ביקורתית ומעורבות אזרחית של תלמידות בעיתות משבר.

לאור הסקירה הספרותית המצביעה על המתח המובנה בין רגש לידע בחינוך פוליטי והצורך בהבנת תפקידם של רגשות בעת משבר, המחקר מבקש לבחון שתי שאלות:

1. אילו דילמות פדגוגיות הנובעות מרגשות חוות מורות המלמדות חינוך פוליטי בזמן משבר, והאם הרגשות מקדמים או מעכבים את השגת מטרות החינוך הפוליטי?
2. מהן החוויות והתובנות של מורות לגבי הרגשות של התלמידות בכיתה בזמן משבר לאומי, והאם הן תופסות את הרגשות כמקדמים או מעכבים חינוך פוליטי?

מתודולוגיה

המחקר הוא איכותני בגישת התאוריה המעוגנת בשדה (Glaser & Strauss, 2017) ובשימוש במדגם מכוון (purposive sample) (Creswell & Poth, 2016). בהתבסס על תאוריית האפקט המתעצבות בהקשר חברתי-פוליטי. בניתוח הראיונות הבחנו בין שני סוגי רגשות: רגשות אותנטיים ראשוניים (כגון פחד, כעס, דאגה) המבטאים תגובה מיידית למצב או אירוע, ולעומתם רגשות פוליטיים מעובדים המשלבים את החוויה הרגשית עם הבנה מורכבת של ההקשר החברתי-פוליטי. הבחנה זו שימשה אותנו בקידוד ובניתוח הראיונות. קיימנו 24 ראיונות עומק חצי מובנים. כל הראיונות תומללו, וביצענו ניתוח תוכן וקידוד התכנים לתמות סביב דילמות בנוגע לרגשות בהוראת חינוך פוליטי (Creswell & Creswell, 2017).

מהלך המחקר

המחקר התבסס על ראיונות חצי מובנים אשר כללו שאלות בארבעה תחומים מרכזיים: (1) תיאור שיעורים ששולב בהם חינוך פוליטי לאחר 7 באוקטובר (למשל, "תוכלי/י לשתף שיעור פוליטי שזכור לך במיוחד?"); (2) שיקולי דעת ודרכי פעולה ("מה היו שיקולי הדעת שלך בהעברת שיעור כזה?"); (3) גורמים מקדמים ומעכבים ("אילו גורמים עזרו בהעברת השיעור או הקשו עליו?"); (4) המלצות לעתיד ("מה היית ממליץ/ה לכלול בארגז כלים למורה המחנך/ת לחינוך פוליטי?"). המשתתפות הן 24 מורות מהחינוך הממלכתי-יהודי, יסודי ועל-יסודי. על בסיס הגדרתו של לם (2000) והספרות המחקרית העדכנית, המורות שנבחרו למחקר הן כאלה שהעידו על

עצמן כמשלבות בהוראתן דיון ביקורתי בסוגיות חברתיות-פוליטיות עכשוויות, חושפות את תלמידיהן למגוון נקודות מבט בסוגיות שנויות במחלוקת, מעודדות חשיבה עצמאית ומעורבות אזרחית. המחקר כלל מורות ממגוון תחומי דעת, כולל מורות למקצועות STEM, המשלבות חינוך פוליטי בהוראתן דרך דיון בהשלכות חברתיות של נושאים מדעיים וחקר סוגיות רלוונטיות לחיי התלמידים (Kokka, 2018; Slakmon & Abdu, 2024).

תהליך בחירת המשתתפות כלל שני שלבים: ראשית, המורות הזדהו בעצמן כמורות המיישמות חינוך פוליטי בכיתותיהן (באמצעות טופס הסכמה מדעת), ושנית, בריאיון מקדים הן התבקשו להסביר כיצד הן מיישמות חינוך פוליטי בהוראתן. המורות שנבחרו למחקר הן אלו שתיארו עיסוק בסוגיות אקטואליות ופוליטיות, אם כחלק מדרישות תוכנית הלימודים (למשל בהוראת אזרחות) ואם כחלק מתפיסת עולמן החינוכית במקצועות הוראה שונים. מחצית מהמשתתפות גויסו דרך קהילה לומדת פדגוגיה אקטיביסטית לקידום אזרחות פעילה (Ketko-Ayali, 2024), ומחציתן בשיטת "כדור השלג".

נתוני רקע

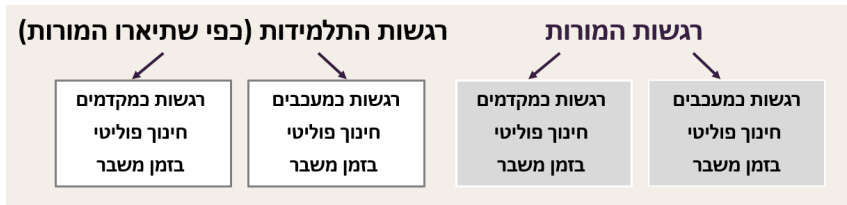
כדי ליצור מדגם הטרוגני (Thornberg, 2017) הוקפד על גיוון בהוראת תחומי הדעת, באזורים גאוגרפיים, בניסיון ובוותק של המורים וכן במגדר: 16 נשים ו-8 גברים; 20 משתתפות הן מורות בעל-יסודי, ו-4 מורות מלמדות בבית ספר יסודי; תחומי הדעת: אזרחות, תנ"ך, שפה, אומנות, היסטוריה, פיזיקה, תקשורת ויזמות; הוותק נע משנתיים עד שלושים שנה; בתי הספר ממלכתיים, התיישבותיים ועירוניים, הטרוגניים וכן הומוגניים סביב תחום (דמוקרטי, מחוננים, אוכלוסייה עם קשיים לימודיים). לפחות אחת מהמורות המשתתפות הייתה מורה מפונה שנפגעה מהמשבר ישירות, אחד המורים שירת במילואים במלחמה, ושאר המורות המשתתפות מלמדות ב"שגרת מלחמה". וכאמור, 12 מהמורות התפתחו בהכשרה במסגרת קהילת למידה בתחום החינוך הפוליטי-אקטיביסטי.

שיקולים אתיים

המחקר קיבל מימון ואישור אתי מלשכת המדענית הראשית של משרד החינוך. לכל המשתתפות הובהרה מטרתו וכן שהן רשאיות לעזוב אותו בכל עת. המשתתפות התנדבו להשתתף במחקר, והובטחו להן אנונימיות ושמירה על חיסיון. הקלטות הראיונות נשמרו בשם בדוי במחשב החוקרת הראשית ונשלחו בשם בדוי לחברה חיצונית לתמלול. ציטוטי המראיינות יופיעו להלן במספר סודר; דבריהן יובאו בציטוטים, אך לא יכללו ביטויים שעלולים לחשוף את זהותן. החוקרים המגיעים מרקע של עיסוק בחינוך פוליטי כסגל אקדמי וכחוקרים, שמרו על רפלקסיביות בתהליך המחקר. כדי למנוע הטיות קיימה עוזרת מחקר הבקיאה בתחום ראיונות אישיים. את הממצאים ניתחו שלושה חוקרים. החוקרת הראשית הציעה ניתוח ראשוני, והחוקרים הנוספים בחנו אותו באופן ביקורתי לשם מהימנות והצלבה.

ממצאים

מתוך הממצאים עלו שתי קטגוריות (ראו תרשים 1): רגשות ממוקדי מורות ורגשות ממוקדי תלמידות. בכל קטגוריה נמצאו שתי תמות: התייחסות לרגשות כמקדמים חינוך פוליטי בזמן המלחמה לעומת רגשות המעכבים חינוך פוליטי בזמן המלחמה.



תרשים 1. הממצאים

רגשות ממוקדי מורות

רגשות המורות כגורמים המעכבים חינוך פוליטי הראו אצל המרואיינות חמש תת-קטגוריות להתמודדות עם השיח הפוליטי בכיתה בזמן המשבר (ראו תרשים 2). ברוב הראיונות עלו רגשות של פחד מאיבוד שליטה, חשש מהשלכות שליליות וחוסר גיבוי, חרדה וייאוש וחסר בכלים לקיום שיח רגשי פוליטי. כמו כן, הודגש הכאב המשתק המורגש בעת הניסיון לעסוק באירוע הטרור ובמלחמה. מורות תיארו מצב של צנזורה עצמית עקב הצפה רגשית וכן חששות או לחלופין מצב של הדחקה הרגשות שגרמו לחוסר עיסוק בסוגיות אקטואליות ומתוך כך לסוג של גזירת שתיקה עצמית.

| תמה 1: רגשות כמעכבים חינוך פוליטי בזמן משבר | | | | |
|---|---|---|--|---|
| רגשות אמפתיים חוסמים <ul style="list-style-type: none"> • כאב לדבר על הנושא שעלול אולי לפגוע בתלמידות • שברון לב | רגשות של בדידות ואכזבה <ul style="list-style-type: none"> • בדידות (חוסר גיבוי) • אכזבה מהתהליך • שנסוג בזמן המשבר • רגשות של עצב • המקשים על חינוך • כאשר "אין תקווה" | רגשות של חוסר אונים ומסוגלות <ul style="list-style-type: none"> • ייאוש וחרדה • אי רצון להתמודד עם עימותים רגישים • לזמן זה "אין מילים" • תחושת אי מסוגלות • חוסר ידע וכלים • חוסר ביטחון • ברגשות פדגוגיים | רגשות הקשורים לחשש מהשלכות שליליות <ul style="list-style-type: none"> • פחד מהלשנה ומפיטורין • חשש מיצירת דיסוננס לדעות • מהבית ומכאן חשש שההורים יתערבו ויסלימו את המצב | רגשות הקשורים לתחושת חוסר שליטה ואי-ודאות <ul style="list-style-type: none"> • פחד מאיבוד שליטה • רגשות או קוגניטיבית • חשש מדעות קיצוניות ולא מוסריות • חשש שדברים יוצאו מהקשרם |

תרשים 2. רגשות המורות המעכבים חינוך פוליטי

הציטוטים הבאים ממחישים את חמש תת-הקטגוריות של רגשות המורות המעכבים חינוך פוליטי שהוצגו בתרשים 2, מהרגשות הקשורים להתמודדות אישית (מורה-1): "פשוט נמנעת..."

לא יכולה לדבר על זה"; דרך החשש מתגובות התלמידים (מורה-14): "לא יכולה עדיין... הנה עכשיו אני מתחילה לבכות רק מזה. אז תארי לך... כשאני צריכה עכשיו לעמוד בכיתה..."; "הסיטואציה של המפונים... ולכן החינוך הפוליטי הוא בעצם... יש לו פחות מקום... צריך איזשהו פניות, תשתית כזאת, להרגיש בטוחים..." (מורה-15); "לבדוק את היכולת שלהם לשמוע ולהכיל את הדברים שאני אומרת... אין לי עניין לעורר פרובוקציות ולהיעלם. [הכוונה שיפטר אותה] [...] הוא אמר 'טוב שאנסו אותה וטוב שרצחו אותה'... וזה כאילו היה משפט שהיה לי ממש קשה לשמוע [...] והילדים מהכיתה התנפלו עליו" (מורה-20); ועד לתחושות של בדידות וחשש מקונפליקט עם הצוות. מורות נמנעו מלהגיב תגובות לעומתיות לצוות והרגישו בדידות, ייאוש וכניעה למצב, כיוון שחשו שהן בוגדות בערכים של עצמן. אלו היו מקרים של קונפליקטים פנימיים שחוו כאשר הן מנסות לפעול בהתאם לעמדותיהן בזמן משבר, אך נתקלות בהתנגדות מצד הסביבה הבית ספרית. למשל (מורה-12): "במקום לצלם לכל בית ספר ולהדביק מדבקה עם המילה 'דמוקרטיה', הסתובבתי ימים כמו אריה בתוך סוגר ובסוף, צילמתי ותליתי רק בכיתה שלי..."; "היא אמרה לי, עכשיו מלחמה, ונלך להתנדב שם וזהו... ואני והקולגות כבר לא התנגדנו והפסקנו להתעקש, למרות שכולנו ידענו שהארגון אינו מתאים לרוח בית הספר" (מורה-14); "המנהלת הסכימה להצעה שלי שנצא לכיכר החטופות והחטופים, אבל הצוות המוביל התנגד 'בבוטות', והמנהלת קיבלה את ההחלטה ואני נסוגתי" (מורה-24).

רגשות המורות כמקדמים חינוך פוליטי העלו חמש תת-קטגוריות, כאשר שלושה היבטים בלטו במיוחד: ראשית, נמצא קשר בין תחושת אמון גבוהה לבין יצירת אקלים המעודד שיתוף רגשי בין מורות לתלמידות. שנית, ניכרה מחויבות רגשית עמוקה של המורות לתפקידן בחינוך פוליטי, מחויבות שהתבטאה בנכונותן להתמודד עם האתגרים במקום "להיכנע" להדחקת החינוך הפוליטי. שלישית, מורות שהשתייכו לקהילה מקצועית דיווחו על תחושת אומץ וביטחון רבה יותר בהתמודדות עם סוגיות פוליטיות בכיתה, תחושה שייחסו לתמיכה שקיבלו מהקהילה. בתרשים 3 ניתן לראות את הפירוט המלא של חמש תת-קטגוריות שעלו בממצאים.

| תמה 2: רגשות כמקדמים חינוך פוליטי בזמן משבר | | | | |
|--|--|--|---|---|
| מוטיבציה פנימית ללמד | תחושת מסוגלות וביטחון עצמי | רצון להתקדם בקצב מותאם | תחושת אמון ופתיחות עם התלמידים | צורך בשיתוף רגשי של המורה |
| <ul style="list-style-type: none"> אהבה לטיפוח חשיבה ביקורתית תשוקה ללמד ידע תחושת מחויבות למעשה החינוך האזרחי הרגשה שהייעוד להוראה הוא חינוך פוליטי | <ul style="list-style-type: none"> ביטחון עצמי של המורה תחושת מסוגלות ללמד את הנושא אומץ הנרכש דרך קבלת תמיכה בקבוצות/קהילות ייעודיות | <ul style="list-style-type: none"> רצון להתקדם עם החינוך הפוליטי אך בהאטות הקצב תחושת פשרה והסתפקות בחלק מהנושא כרגע | <ul style="list-style-type: none"> אמון המאפשר פתיחות וחינוך ביקורתי פוליטי תשוקה לכנות - "להסתכל בעיניים" התנגדות להשריש תחושת פחד של המורה בקרב התלמידים | <ul style="list-style-type: none"> דחף לשיתוף רגשות המורות בשיעור, כמודלינג להתמודדות האישית עם המצב |

תרשים 3. רגשות המורות המקדמים חינוך פוליטי

הציטוטים הבאים מדגימים את חמש תת-הקטגוריות של רגשות המקדמים חינוך פוליטי שהוצגו בתרשים 3, מתחושת הביטחון והאומץ: "יש לי איזשהו ביטחון, ואני לא נבהל מהתגובות שיהיו לי בכיתה. מהקונפליקטים שעולים, מדרמה... ואוהב... להכניס ידע... הבנה... ולבסס דיונים בגדול על בסיס זה..." (מורה-23); דרך המחויבות לתפקיד: "אני לא מפחד לדבר בכיתה על כל דבר. כולל בימים אלה... אני חושב שאני יודע גם איך לעשות את זה, צריך לעשות את זה נכון, אחרת אתה נופל, ורוב המורים מפחדים מזה היום..." (מורה-18); או "בנושא השסע הלאומי... רק מי שמשרת בצבא... מרגיז לוותר על ערבים... זה כנראה מה שיכולנו, וככה אני מרגישה, שאנחנו... שאני מנסה לעשות את הכי טוב במסגרת הסיטואציה הבלתי אפשרית שאנחנו נמצאים בה כרגע. אז פה גם הרגשתי שהתפשרתי וגם הרגשתי שהצלחתי במידה מסוימת" (מורה-15); "ואז אני אומרת להם... צריך להביע בכל דרך אפשרית את שאט הנפש שיש לנו ממה שקורה, זה בסדר גמור, זה המקום..." (ומורה-19); ועד לתמיכת הקהילה המקצועית: "ואז היא שלחה בקבוצה של הקהילה לינק לאתר... וזה היה לי מעולה, זה היה לי כלי עזר להתמודד עם מה שקרה" (מורה-2); "ואני מרגישה, בעקבות ההשתלמויות (קהילת הפדגוגיה האקטיביסטית) אני פחות חוששת להוציא את הנושא של המלחמה" (מורה-1).

רגשות ממוקדי תלמידות, כפי שתיארו אותם המורות

תפיסתן של המורות את רגשות התלמידות כמעכבים הוראה לחינוך פוליטי בזמן משבר הציגו ארבע תת-קטגוריות (ראו תרשים 4). עיקר הממצאים העידו על רגשות שליליים קיצוניים שעלו בכיתה ושאיינם מאפשרים המשך דיון. ממצאים שחזרו על עצמם הראו תחושה של חסימה ורצון של התלמידות "לנעול את הדיון" או התפרצויות לא פרופורציונליות של רגשות בכיתה כדי למנוע שיח בנושא. המורות הדגישו אמירות אלימות של התלמידות בכיתה שלא אפשרו להן לעסוק בחינוך פוליטי. היו גם תחושות של אכזבה מכך שתהליך שעברה הכיתה במהלך השנים הידרדר בעת המלחמה.

תמה 1: רגשות כמעכבים חינוך פוליטי במזמן משבר

| הבעת עמדות קיצוניות תוקפניות | רגשות שליליים המונעים שיח פתוח | קושי במעבר מהאישי לפוליטי | רגשות קיצוניים ולא מוסתים |
|--|---|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> הבעת עליונות לוחמנית איומי הרג, נקמה וכדומה | <ul style="list-style-type: none"> שנאה והכללה קיצוניות החוסמות שיח ולמידה ("חסומים") כעס סגור שאינו מאפשר שיח כלל ("ננעלים") | <ul style="list-style-type: none"> לוקחים מאוד אישי ולא מאפשרים לעבור מהאישי לפוליטי הכיתה מבקשת לא לגעת מתוך כאב | <ul style="list-style-type: none"> רגשות קיצוניים שלא מאפשרים דיון התפרצויות לא פרופורציונליות של רגשות הבעת סלידה משתקת זעם והקצנה |

תרשים 4. רגשות התלמידות, כפי שתיארו אותם המורות, המעכבים חינוך פוליטי

הציטוטים הבאים מדגימים את ארבע התת-הקטגוריות של רגשות התלמידות המעכבים חינוך פוליטי, שהוצגו בתרשים 4: מהקצנת דעות (מורה-21): "הם הקצינו בדעותיהם, ולכן... יותר קשה להם לנהל דיונים בלי לראות את זה אישית..."; "בעיניי זה עצוב... הטון של הוויכוח והדיונים עלה, אמירות קיצוניות. אז אמרתי: 'נשאר את זה קצת יותר מרוחק, לכאורה, בואו לא נדבר ברגש, נדבר רגע מהשכל, מהרציונל'" (מורה-1); דרך הימנעות משיח (מורה-18): "הם עשו הכללות על ערבים, ואני אמרתי להם תראו אבל יש ערבים ישראלים, והם מתנדבים ושהם בצבא, וחלק נרצחו חלק נחטפו וכל... הם לא היו מוכנים לשמוע חוץ מאחת. 37 תלמידים לא היו מוכנים לשמוע. זה היה פשוט מהפך..."; ועד לאכזבה מנסיגה (מורה-22): "וגם התלמידים, הרגישו כעס... הייתה לי אכזבה... עברו איתי כברת דרך, והגיעו, בעיניי לאיזשהו מחשבה, קצת יותר מורכבת... אבל... וזו הייתה אמירה קיצונית, הם אמרו 'מבחינתנו... אנחנו ניקח את החוק לידיים ונהרוג, נהרוג וניקח נשק'..."

רגשות התלמידות, כפי שתופסות אותם המורות, המקדמים חינוך פוליטי אורגנו בשלוש תת-קטגוריות (ראו תרשים 5). הממצאים העלו שיתוף רגשות בכיתה ועבודה עימם. מורות שיתפו אומנם ברגשות של הכללה והקצנה, אך אלו אפשרו להן ללמד ידע ומושגים שהיו חסרים. היו גם מרואיינות שסיפרו שהתלמידות סקרניות וצמאות לידע. לעיתים הרגשות המתפרצים, טענו אחדות, הובילו לשיעורים לא מתוכננים ונתנו הזדמנות לספק ידע שלתחושתן חסר לתלמידות. במקרים אלו ציינו המורות את היתרון של הקשר האישי והאמון שנבנו לאורך שנים בכיתה ושל העיסוק בעבר ברגשות בחינוך הפוליטי. ממצא מעניין עלה כאשר עלו רגשות של אהבת המולדת, ואלו היו פוטנציאל (גם אם לזמן קצר) לרגש מאחד שהצליח לקדם הוראה פוליטית וחשיבה ביקורתית.

| תמה 2: רגשות כמקדמים חינוך פוליטי בזמן משבר | | |
|---|--|--|
| <p>רגשות לא מגובשים המראים צורך בחשיבה ביקורתית</p> <ul style="list-style-type: none"> • רגשות המהווים "קול אחד", הקול הלאומי, ללא חשיבה ביקורתית – מהווים מצע לטיפוח חשיבה ביקורתית • רגשות המבטאים את הקונצנזוס, לעיתים מצטטים מתוך הרשת החברתית או מהתקשורת ללא ידע | <p>רגשות קיצוניים כמניע להעמקה בלמידה</p> <ul style="list-style-type: none"> • רגש כעס בכיתה כהזדמנות לעודד הסתכלות אחרת על אותה סיטואציה מעוררת כעס • שיח רגשי קשה על "האחר" כמצע להובלת שיעור לא מתוכנן • הקצנה והכללה כמצע להוראת ידע ומושגים | <p>רגשות חיוביים כנקודת מוצא ללמידה</p> <ul style="list-style-type: none"> • שיתוף ברגשות כדי לעבוד איתם בכיתה • סקרנות ורצון לידע אצל התלמידים |

תרשים 5. רגשות התלמידות, כפי שתיארו אותם המורות, המקדמים חינוך פוליטי

הציטוטים הבאים מדגימים את שלוש תת-הקטגוריות של רגשות התלמידות, כפי שתפסו אותם המורות, המקדמים חינוך פוליטי, שהוצגו בתרשים 5: מעבודה עם רגשות (מורה-13): "את העבודה עם הרגש בחינוך פוליטי אי אפשר לבטל... אם למישהו יש כעס, אתה לא יכול לבטל

אותו. אתה צריך לדעת לעבוד איתו"; דרך קידום הסקרנות ללמידה שגילו התלמידות (מורה-23): "אני מרגיש מצד אחד המון מוטיבציה ורצון והשתוקקות של ילדים לשמוע, לדבר על הדברים, ללמוד על הדברים. ואצל הרבה מהם אני מאוד מרגיש את הרצון לדעת... השבר הזה יוצר איזה הזדמנות"; או מורה-21: "זה נושא שהגיע מהם. ובאמת זה מעלה נושאים שאני אולי לא הייתי, כאילו לא אולי, בטוח לא הייתי מעלה... אנחנו צריכים להיות מסוגלים באמת לסבול דעות של אחרים, שזה לא פשוט ולא מובן מאליו גם..."; או פתח לאווירת למידה (למשל מורה-20): "עכשיו אני כבר לא חותמת על המשפטים האלה, אבל בהתחלה הייתה פתאום איזו תחושה ש'וואלה, המחלוקת בין הימין לשמאל היא פחות מובהקת, כאילו, כולנו באותו צד'. עם כמה שאני, כאילו, את יודעת, יותר אולי הייתי יכולה לבקר את הממשלה שלנו, על מחדלים שהביאו לדבר הזה, והם לא, אבל באופן כללי היה קצת יותר שחור לבן ופחות מורכב. ודווקא אז הרגשתי כאילו, יותר בנוח, מול הכיתה"; ועד לראיית הכיתה הסוערת כפלטפורמה ללמידת ידע (מורה-2): "אני לא זוכרת אם זה היה מוות לערבים או שזה היה כל הערבים, איזושהי הכללה כזאת. אז אמרתי, אוקי. סטופ!...! בואו נשאל, נדבר רגע על חופש הביטוי... ואז מתוך הדבר הזה... לימדתי אותם על חופש הביטוי וההבדל עם הסתה, וביקשתי שיחפשו קריקטורות..."; או "הייתה לי תחושה שהם חיים באיזה יקום מקביל... אני כועסת פה, אני מרגישה שכאילו המדינה שלי לא עושה את המינימום שהיא חייבת והם באיזה אופוריית מנצח!... מי ינצח? איזה ינצחו בדיוק? [שאלה אותם] קודם כול כעסת... הרגשתי שאני חייבת לצעוק עליהם רגע... אחרי השבעה באוקטובר הרגשתי שהיו מרחבים אחרים שאפשר היה אולי לחבר את... זה נתן לי הזדמנות" (מורה-4); "והתלמידים שלי לא רואים ערוצים 11, 12, 13, רק ערוץ 14... מי שלא רוצה שלא יסתכל, אמרתי, אבל איך תדעו אם לא תתחילו להסתכל?... (מורה-19).

לסיכום, הממצאים מצביעים על כך שלא ניתן להתעלם מרגשות של מורות ושל תלמידות שצפים בעת משבר בשיעורים בעלי תוכן פוליטי. בנוסף לכך, הממצאים מלמדים על מורכבות הקשר בין רגשות לחינוך פוליטי בעת משבר: רגשות יכולים לשמש הן כגורם מעכב (למשל כשהם מובילים להימנעות מדיון פוליטי) והן כמנוף לקידום חשיבה ביקורתית ומעורבות אזרחית, כתלות באופן שבו הם מעובדים במסגרת הפדגוגית. המורות פיתחו אסטרטגיות מגוונות להתמודדות עם המתח בין הצורך בטיפוח חשיבה ביקורתית לבין ההכרה ברגשות העזים המתעוררים בכיתה בעת משבר.

דיון

על סמך ממצאי המחקר והספרות הקיימת אנו מציעים לשקול הרחבה של מודל הלמידה החברתית-רגשית (SEL) המוכר והנפוץ במערכות חינוך (Greenberg et al., 2017), ולהוסיף לו את הממד הפוליטי. את המודל המורחב אנו מכנים "למידה חברתית-פוליטית-רגשית" (SPEL), במטרה לקדם הוראה מודעת רגש פוליטי. לעומת SEL המתמקד בפיתוח מיומנויות רגשיות וחברתיות ברמה האישית, SPEL עשוי להרחיב מיומנויות אלו להקשרים פוליטיים רחבים יותר, ובכך לסייע בטיפוח חברה הומניסטית ובעלת יכולות רפלקטיביות וביקורתיות. עם זאת, חשוב להדגיש כי נדרש מחקר

נוסף שיתמקד בקשרים בין SEL לחינוך פוליטי ויפתח כלים פדגוגיים מתאימים ליישומו. על כן, דיון זה מדגיש את התובנות העולות מממצאי המחקר הנוכחי בנוגע לרגש פוליטי. השפעת המשבר במדינה על החינוך הפוליטי מתבטאת בשני מישורים - האינדיבידואלי והמערכתי. במישור האינדיבידואלי - ברמת המורה והתלמידה בכיתה המשבר מעורר תגובות רגשיות עזות המקשות לקיים דיון ביקורתי (Zembylas et al., 2022); במישור המערכתי - המשבר מחדד את המתח בין הצורך בטיפוח חשיבה ביקורתית לבין לחצים מערכתיים להימנע מדיונים פוליטיים מורכבים (Pace, 2021).

המציאות המורכבת בזמן משבר, המאופיינת בקיטוב ובהקצנה הולכים וגדלים, מחייבת את אנשי החינוך להכין את הדור הצעיר להתמודדות עם אתגרים מעין אלה. על ידי חיבור הממדים החברתיים, הפוליטיים והרגשיים בחינוך ניתן לפתח בקרב התלמידים חשיבה ביקורתית, מודעות חברתית-פוליטית ויכולת לנהל שיח מכבד ופורה גם בסוגיות שנויות במחלוקת. אם כן, SPEL מהווה קריאה לחינוך הוליסטי ורלוונטי המכיר בקשרים ההדוקים שבין הרגשי, החברתי והפוליטי. זהו חינוך השואף לטפח אזרחים מודעים, מעורבים ובעלי חוסן רגשי, שיוכלו להתמודד עם מורכבויות העידן הנוכחי ולפעול לקידום חברה צודקת ודמוקרטית יותר. ממצאי המחקר מדגימים כיצד מורות מנווטות בין מישורים אלו, תוך פיתוח אסטרטגיות להכלת רגשות ושמירה על מרחב חינוכי-פוליטי בכיתה. ממצאי המחקר העלו שתי קטגוריות מרכזיות - רגשות המורות ורגשות התלמידות, כפי שתיארו אותם המורות, כאשר כל אחת מהקטגוריות כוללת שתי תמות: רגשות המקדמים הוראה לחינוך פוליטי בזמן משבר ורגשות המעכבים אותה.

הממצאים הראו כי רגשות של חוסר שליטה, אי-ודאות, חשש מהשלכות שליליות, חוסר אונים וחוסר מסוגלות, בדידות ואכזבה גרמו למורות להימנע מעיסוק בנושאים פוליטיים רגישים בזמן משבר, בהתאם לממצאים שעלו במחקרים קודמים (Noddings & Brooks, 2016; Vopat, 2022). מחד גיסא, רגשות אלו מהווים חסם בפיתוח רגש פוליטי אצל התלמידות, שכן הם מונעים מהמורות להתמודד עם המורכבות הרגשית של דיונים בסוגיות פוליטיות טעונות. מאידך גיסא, רגשות אלו יכולים לשמש בסיס לקידום חשיבה פוליטית בזכות האותנטיות והעוצמה שלהם, כאשר הם מעובדים במסגרת פדגוגית מתאימה המאפשרת מעבר מהחוויה הרגשית האישית להבנה פוליטית רחבה יותר. לפיכך אנו מציעים לקדם פיתוח מקצועי והכשרות המספקות כלים ל-SPEL שיעזרו למורות בניית רגשותיהן במטרה לסייע בהתמודדות עם גורמי רגש המעכבים אותן ביישום חינוך פוליטי.

בנוסף לכך, ישנן חוקרות המדגישות את הצורך של מורות להתמקצע בנוגע לכלים להתמודדות רגשית בהיבטים הפדגוגיים, לא בהיבטים הפסיכולוגיים הטיפוליים, בעיקר בזמן משבר לאומי, ומומלץ לעבוד על כך בקהילות מתאימות (Nussbaum, 2013; Pace et al., 2022; Sarfati-Shaulov & Vedder-Weiss, submitted). הרגשות השליליים שחוו המורות מבטאים את הצורך בכלים שיוכלו לסייע בפיתוח הרגש הפוליטי שלהן ולהפכו לבסיס יציב יותר לדיונים רגשיים-ביקורתיים בכיתה. המורות הפוליטיות דיווחו על כוחות ששאבו

מקהילות שייכות שסייעו למסוגלותן לספק חינוך פוליטי בזמן המשבר. משום כך, קהילות לשיתוף חוויות רגשיות ושיח על הוראה מודעת רגש פוליטי נמצאו כמחזקות. לעיתים קיים פער בין רגשותיהן של מורות לבין האופן שבו התלמידות מפרשות רגשות אלה, במיוחד כאשר המורות משתפות ברגשותיהן. מורות תיארו דחף לשיתוף ברגשותיהן בזמן השיעור כחלק מהתמודדותן עם המצב, תוך התלבטות לגבי מידת השיתוף הראויה. סטודארד (Stoddard, 2021) מצא שכאשר מורות מציגות חומרים בנוגע לאירוע הטרור בארצות הברית ב-9 בנובמבר, כדי להמחיש את ההלם והאימה שהן עצמן חוו, הדבר עלול דווקא לחזק אצל התלמידות תפיסות מכלילות כלפי זרים. בדומה לכך הזהיר ווייט (Whith, 2008) מפני מורות המנחילות רגשות פטריסטיים עזים ללא עידוד מקביל של חשיבה ביקורתית. לכן, חשוב להדגיש את הצורך בלמידה מודעת של רגש פוליטי (SPEL) עבור מורות, כדי שתוכלנה להתמודד טוב יותר עם רגשות כמו פחד, ייאוש ואכזבה ואף כאב משתק, ולמנוע השלכות שליליות בלתי מכוונות על תלמידותיהן.

בדומה למתואר, צ'אבוק וזמבילס (Chubbuck & Zembylas, 2008) מדווחים על מורות שחוו רגשות חיוביים לצד אתגרים בהוראת נושאים פוליטיים, מה שמדגים את הפוטנציאל של הוראה פוליטית משמעותית חרף המורכבות הרגשית. זהו ביטוי לרגש הפוליטי של המורות, המכיר במורכבות אך אינו נרתע ממנה לחלוטין. כמו כן, חלק מהמורות חוו רגשות של ביטחון, תשוקה וסיפוק בקידום חינוך פוליטי בזמן משבר, ואף שיתפו ברגש אהבה לקידום ידע פוליטי בדגש על חשיפת המציאות המורכבת כדרגה נוספת מעבר לרגשות הראשוניים. הממצאים מדגימים את היכולת של מורות לטפח רגש פוליטי משולב ומפותח בקרב התלמידות, גם בעיתות משבר.

למרות רגשותיהן העזים של חלק מהמוראיינות כלפי החלטות ההנהלה, כמו הגבלת דיונים בנושאים פוליטיים או ביטול פעילויות העוסקות בדו-קיום, נמצאו מקרים שבהם בחרו המורות להתפשר ולהסתגל למגבלות שהוטלו בתקופת המשבר. בקבוצות המיקוד, בעיקר באלו הקשורות לקהילת הפדגוגיה האקטיביסטית (Ketko-Ayali, 2024), העלו המורות דילמה בנוגע לוותר על חינוך פוליטי מוצהר שהיו רגילות לשלב, כמו יוזמות כיתתיות ציבוריות, עיסוק גלוי באירועים אקטואליים ושיתופי פעולה עם מורות נוספות סביב ערכים פוליטיים. הן הביעו צער על כך שאינן פועלות עוד בדרך זו, לעיתים מתוך התחשבות במצב הרגשי המורכב של הצוות ולעיתים בשל חשש מהדרה.

בניגוד למחקרים המראים שזעם יכול להוביל מורות לפעולה פוליטית במרחב הבית ספרי (Gabbadon & Brooks, 2023), הממצאים במחקר הנוכחי הצביעו על הפנמה של רגשות הזעם והעדפת הסתגלות נוחה. עם זאת, המורות מצאו דרך לפצות על כך: בכיתותיהן הן המשיכו לקיים שיח פוליטי בקצב מותאם, לעיתים ביתר זהירות. הן תיארו תחושת סיפוק מהיכולת לשמר מרחב חינוכי ביקורתי, גם אם מוגבל. הכיתה הפכה עבורן למרחב בטוח להתבטאות, בניגוד למרחב הבית ספרי שבו חוו לעיתים הדרה בשל עמדותיהן. בגבולות הכיתה הן המשיכו

לעודד דיאלוג פתוח, שאילת שאלות המעוררות דיון פוליטי (כהן, 2016), ומתן מקום לתלמידות להביע ביקורת, כל זאת תוך שמירה על כללי שיח שהתפתחו לאורך זמן.

במקרה של רגשות התלמידות, הממצאים הראו הבעת רגשות קיצוניים ולא מווסתים, קושי במעבר מהאישי לפוליטי והימנעות מניהול דיונים מורכבים, אף בהבעת אמירות אלימות. על פי ההמשגה של רגש פוליטי, אמירות אלה מייצגות רגש אותנטי וראשוני המנותק מהקשרים פוליטיים מבניים-חברתיים ומהבנה מעמיקה של המציאות (Zembylas, 2012, 2013, 2020). זהו רגש שטרם התפתח לכדי מודעות פוליטית ביקורתית המכוונת לפעולה לשינוי. מורות תיארו אכזבה ותסכול לנוכח השינוי ברגשות התלמידות, שנסוגו מהרמה הביקורתית והרציונלית שהושגה בעבר, מה שמעיד על הקושי בטיפוח רגש פוליטי בתקופות של משבר לאומי.

עם זאת, נמצאו גם מקרים שבהם רגשות התלמידות נתפסו כמקדמים חינוך פוליטי. תוארו רגשות חיוביים כנקודת מוצא ללמידה או רגשות שליליים כמו הקצנה וכעס, אך אלו היו מניע להעמקה וללמידה ומנוף לקידום סוגיות של צדק וחופש ביטוי. במקרים שבהם תלמידות הביעו עמדה נחרצת והזדהות עם "קול אחד ויחיד" או שיתוף באופוריה ואחדות, אלו הניעו את המורות לקדם חשיבה ביקורתית, והן ראו בכך הזדמנות להשמעת קולות נוספים ולהצגת מורכבותה של המציאות. הן עשו זאת, למשל, באמצעות תיווך והבהרת מושגי מפתח שהתלמידות השתמשו בהם ללא הבנה מעמיקה. הדבר מהדהד את קריאתה של נוסבאום (Nussbaum, 2013) לטפח רגש של אהבה לחשיבה ביקורתית, כך שהרגש הופך מורכב יותר ותואם הגדרות של רגש פוליטי, כפי שהראינו.

חלק מהממצאים הראו שמורות ותלמידות חשו סולידריות, גאווה ופטריוטיות בתקופת המלחמה ותחושת קרבה שנבעה מרגשות אלו. מתוקף כך נוצרה תחושת נינוחות שאפשרה דיון בכיתה. עם זאת, ספק אם היה זה דיון פוליטי מורכב, משום שנעדרה ממנו חשיבה ביקורתית. אף על פי כן, המורות העידו כי תחושה זו הייתה קצרת מועד, וייתכן שדווקא רגשות ההזדהות המשותפת הללו היוו בסופו של דבר פוטנציאל מתאים לרתום את הממדים הרגשיים לתהליך למידה המבוסס על ידע פוליטי. לכן חשוב לציין את הסכנה שעלתה גם בממצאים ובהלימה לספרות המחקר, כי ברגעים של תחושת אחדות משותפת שנוצרת בכיתה בעת המשבר, אין לוותר על הוספת חשיבה ביקורתית. מצב זה הוא דוגמה להזדמנות לקדם חינוך מודע לרגש פוליטי שכדאי לנצל וללמוד ממנו כדי לטפח SPEL.

הממצאים תומכים חלקית במחקרם של אבוביץ וממלוק (Abowitz & Mamlok, 2019) המראה כיצד ניתן לרתום רגשות פוליטיים של תלמידות, לרבות רגשות קשים, לפעולה פוליטית ראויה לציון בזמני משבר. מורות ששיתפו כיצד הצליחו להשתמש ברגשות לקידום דיון על צדק וחופש ביטוי, מדגימות את האפשרות להפוך רגשות ראשוניים לבסיס לפיתוח רגש פוליטי מודע יותר. עם זאת, בניגוד לדוגמה של אבוביץ וממלוק, לא תוארו פעולות לקידום שינוי בעקבות הרגשות, מה שמרמז כאמור על הימנעות המורות במחקרנו בישראל מעידוד להניעה לפעולה ממשית לשינוי חברתי-פוליטי.

הממצאים מחזקים את התפיסה כי רגש פוליטי אינו מאפיין קבוע אלא תהליך דינמי המתפתח על ציר הנע בין הקוטב הממוקד ברגש אותנטי ראשוני לבין קוטב של ידע ורציונל, כפי ששרטטנו. התפתחות זו אינה מתרחשת באופן ספונטני אלא דורשת התערבות פדגוגית ותיווך של המורה. הוצגו דוגמאות למורות שניסו להתייחס לרגשות התלמידות ולשוחח על היבטים מורכבים כדי לקדם חשיבה ביקורתית ו"להזיז" את הרגשות הראשוניים עם הכלתם, אף שעלו רגשות קשים של הכללה וקיטוב, לכיוונים של התייחסות סולידרית ל"אחר" ובחינה של תופעות מבוניות פוליטיות, כפי שמציעים רויטנברג וטריגווסון (Ruitenber, 2009; Tryggvason, 2017).

הן הקשיים הן ההצלחות שתוארו מדגישים את מרכזיותו של הממד הרגשי בכל ניסיון לקדם חינוך לאזרחות פעילה ומעורבת. כפי שטענו צ'אבוק וזמבילס (Chubbuck & Zembylas, 2008), ההתייחסות לרגשות אינה מותרת אלא היא הכרחית בחינוך פוליטי הרלוונטי ללומדות. הצורך העמוק שעלה בראיונות בנוגע לעיסוק ברגשות מצביע על התכלית בשיום הרגש הפוליטי כדי להעמיק בו ולטפחו.

תרומת המחקר

תרומתו של מחקר זה היא בשלושה מישורים: ראשית, בעוד השיח התאורטי על רגשות בהקשרים פוליטיים קיים בהגות העולמית, המחקר מציע המשגה חדשה של "רגש פוליטי" בהקשר החינוכי הישראלי. המשגה זו מתמקדת בדרך הייחודית שבה רגשות פוליטיים מתעצבים ומתבטאים בכיתה, במיוחד בעיתות משבר לאומי. שנית, המחקר חושף פער מבני ניכר במערכת החינוך: בשעה שבשיח התאורטי מוכרת הזיקה ההדוקה בין רציונל לרגש, בפרקטיקה החינוכית קיימת הפרדה מבנית ותפקודית ביניהם. הפרדה זו בולטת במיוחד בחינוך הפוליטי, שבו הגישה הרווחת היא ניסיון להרחיק את הרגש מהדיון או להישאר ברמה של אוורור רגשות בלבד. המחקר מראה כי גישה דיכטומית זו מחמיצה את הפוטנציאל החינוכי הטמון בשילוב מודע בין רגש לידע פוליטי. שלישית, המחקר מציע מסגרת תאורטית חדשה - למידה חברתית-פוליטית-רגשית (SPEL) המרחיבה את מודל ה-SEL המסורתי. כאמור, SEL מתמקד בפיתוח מיומנויות רגשיות-חברתיות, ואילו SPEL מרחיב את המסגרת כדי לכלול את הממד הפוליטי החיוני בחינוך העכשווי. הרחבה זו מציעה תפיסה פדגוגית חדשה המכירה בכך שעיסוק אפקטיבי בסוגיות פוליטיות בכיתה מחייב שילוב מודע ומכוון בין רגש לידע.

מגבלות ומחקרי המשך

המחקר התמקד בראיונות של מורות מהחינוך הממלכתי היהודי ועסק בדילמות הרגשיות שלהן, ללא התייחסות למורות המלמדות בבתי ספר אחרים כמו גם למורות מתרבויות אחרות או לגורמים נוספים בבית הספר, וכן לא נבדקו במחקר התלמידות עצמן. כמו כן, המחקר התייחס לתקופת משבר ספציפית בישראל. מחקר השוואתי עתידי יכול לבחון התמודדות עם רגש פוליטי בהקשרים תרבותיים ופוליטיים מגוונים ובמצבי משבר שונים בעולם.

לאחר חשיפת המונח "רגש פוליטי" בישראל במחקר זה, נדרשים מחקרי המשך. מוצע לערוך מחקר פעולה שיבחן יישום ופרקטיקות להוראה ולטיפול רגש פוליטי בכיתה וישקלל מחקר כמותי בדומה לזה של גראף ואח' (Graf et al., 2024). כדאי גם להעמיק בקשר בין SEL לרעיון המוצע של SPEL. חשוב לזכור כי מחקר זה הוא חלק ממחקר רחב יותר הבוחן דילמות פדגוגיות ופרקטיקות בחינוך פוליטי בזמני משבר. מחקרי המשך יכולים להרחיב את ההבנה לגבי חינוך פוליטי ודרכי הוראה לטיפולו בהקשרים פדגוגיים ורגשיים שונים, בייחוד בעיתות משבר.

סיכום והמלצות

מחקר זה מדגיש את מרכזיותם של רגשות פוליטיים בחינוך פוליטי בזמני משבר. הממצאים והדיון מובילים למספר המלצות יישומיות הנוגעות למורות ולתלמידות. עבור מורות, נדרש פיתוח מקצועי ממוקד בשני היבטים - כלים להתמודדות עם רגשותיהן בהובלת דיונים פוליטיים בכיתה ואסטרטגיות לניווט מיטבי של רגשות תלמידותיהן במצבי קונפליקט. מומלץ לפתח מסגרות תמיכה כמו קהילות למידה מקצועיות המתמחות בשילוב מודע של רגש וידע פוליטי. אשר לתלמידות, יש לפתח תוכניות למידה המבוססות על עקרונות ה-SPEL, המשלבות באופן מובנה התייחסות לרגשות אותנטיים לצד פיתוח חשיבה ביקורתית וידע פוליטי. תוכניות אלו צריכות לכלול כלים מעשיים להפיכת רגשות למנוף לפעולה אזרחית משמעותית.

ברמה המערכתית נדרשת מדיניות התומכת בסיוע רגשי למורות פוליטיות ומעודדת שיח ביקורתי בכיתה. יש לתמוך בפיתוח ובהרחבה של מסגרות המספקות כלים להתמודדות עם רגשות בהקשר של חינוך פוליטי, בעיתות שגרה ובמשבר.

משבר לאומי מציב אתגרים ייחודיים בפני החינוך הפוליטי, אך גם יוצר הזדמנויות. המחקר מראה כי דווקא בעת כזו מפגש אמיתי עם רגשות בכיתה, תוך טיפוח חשיבה ביקורתית והפיכתם לרגשות פוליטיים, עשוי לחולל שינוי ולהניע לפעולה חברתית משמעותית. אימוץ מסגרת ה-SPEL וההמלצות היישומיות שהוצגו יכול לסייע למערכת החינוך להגשים את יעדיה בטיפוח אזרחים ביקורתיים ומעורבים גם בעיתות משבר.

מקורות

חוק חינוך ממלכתי. (התש"ס-2000). תיקון מס' 5. אתר הכנסת. כהן, א' (2016). מסכימים על סימני השאלה: חינוך פוליטי כפדגוגיה אזרחית משותפת. גילוי דעת, 11, 199-209.

לם, צ' (2000). מעמד הדעת בתפיסות רדיקליות של החינוך. בתוך " הרפז (עורך), לחץ והתנגדות בחינוך (עמ' 127-149). ספרית פועלים.

מיכאלי, נ' (2014). חינוך ופוליטיקה במערכת החינוך הישראלית. ביטאון מכון מופ"ת, 54, 10-15. מיכאלי, נ' (2018). מאוריינות פוליטית התדיינותית לחינוך פוליטי מכוון דמוקרטיה: ביקורת על תפיסת החינוך הפוליטי של צבי לם. גילוי דעת, 13, 97-110.

משרד החינוך. (1996). דוח קרמניצר - להיות אזרחים: חינוך לאזרחות לכלל תלמידי ישראל. https://meyda.education.gov.il/files/Mazkirut_Pedagogit/Mate/2019/DokhKremnitzerFull.pdf

- https://meyda.education.gov.il/files/noar/value_hart.pdf. משרד החינוך. (2000). ערכים בלב החינוך.
- <https://apps.education.gov.il/mankal/horaa.aspx?siduri=35>. משרד החינוך. (2016). חוזר מנכ"ל - השיח החינוכי על נושאים שנויים במחלוקת.
- <https://apps.education.gov.il/mankal/horaa.aspx?siduri=84>. משרד החינוך. (2018). חוזר מנכ"ל - נכונות לשירות ומוכנות לצה"ל.
- <https://apps.education.gov.il/mankal/horaa.aspx?siduri=473>. משרד החינוך. (2021). תפיסת הלמידה. אתר משרד החינוך - "תפיסות ומגמות" המרחב הפדגוגי.
- <https://apps.education.gov.il/mankal/horaa.aspx?siduri=473>. משרד החינוך. (2022). חוזר מנכ"ל - חיים בשותפות.
- Abowitz, K. K., & Mamlok, D. (2019). The case of #NeverAgainMSD: When proceduralist civics becomes public work by way of political emotion. *Theory & Research in Social Education*, 47(2), 155–175.
- Ahmed, S. (2013). *The cultural politics of emotion*. Routledge.
- Anwaruddin, S. M. (2016). Why critical literacy should turn to the 'affective turn': Making a case for critical affective literacy. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 37(3), 381–396.
- Apple, M., & Apple, M. W. (2004). *Ideology and curriculum* (3rd ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203487563>
- Arendt, H. (1961). *Between past and future: Six exercises in political thought*. Viking Press.
- Aristotle (2004). *Rhetoric* (W. R. Roberts, Trans.). Dover Publications. (Original work published ca. 350 BCE.)
- Barrett, M., & Pachi, D. (2019). Social and demographic factors linked to youth civic and political engagement. In *Youth civic and political engagement* (chap. 3). Taylor & Francis.
- Bellows, E., & Bodle, A. (2016). Breaking the silence: The efficacy of teaching 9/11 in elementary school. *The Oregon Journal of the Social Studies*, 4(2), 4-19.
- Boler, M. (1999). *Feeling power: Emotion and education*. Routledge.
- Callan, E. (2004). Citizenship and education. *Annu. Rev. Polit. Sci.*, 7(1), 71-90.
- Chubbuck, S. M., & Zembylas, M. (2008). The emotional ambivalence of socially just teaching: A case study of a novice urban schoolteacher. *American Educational Research Journal*, 45(2), 274-318. <https://doi.org/10.3102/0002831207311586>
- Clough, P. T., & Halley, J. (2007). *The affective turn: Theorizing the social*. Duke University Press.
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2017). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approach* (5th ed.). Sage.
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2016). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. Sage publications.

- Denzin, N. K. (2009). Foreword: Performance, pedagogy and emotionality. In P. A. Schutz & M. Zembylas (Eds.), *Advances in teacher emotion research: The impact on teachers' lives* (pp. v-vii). Springer US.
- Dewey, J. (1916). *Democracy in education: An Introduction to the Philosophy of Education*. The Free Press.
- Erlich-Ron, R. E., & Gindi, S. (2023). *Teaching controversial political issues in the age of social media: Research from Israel*. Taylor & Francis.
- Freire, P. (1970/2018). *Pedagogy of the oppressed*. Bloomsbury.
- Gabbadon, A. T., & Brooks, W. M. (2023). "The Classroom is a reflection of the real world": Black women urban teachers' activist pedagogy and leadership. *Urban Education*, 00420859231192088.
- Garrett, H. J. (2020). Containing classroom discussions of current social and political issues. *Journal of Curriculum Studies*, 52(3), 337-355. <https://doi.org/10.1080/00220272.2020.1727020>
- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (2017). *Discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Routledge.
- Graf, E., Goetz, T., Bieleke, M., & Murano, D. (2024). Feeling politics at high school: Antecedents and effects of emotions in civic education. *Political Psychology*, 45(1), 23–24. <https://doi.org/10.1111/pops.12907>
- Gravett, K., & Lygo-Baker, S. (2024). Affective encounters in higher education. *Studies in Higher Education*, 1-11.
- Greenberg, M. T., Domitrovich, C. E., Weissberg, R. P., & Durlak, J. A. (2017). Social and emotional learning as a public health approach to education. *The Future of Children*, 27(1), 13-32. <https://doi.org/10.1353/foc.2017.0001>
- Hess, D. E. (2009). *Controversy in the classroom: The democratic power of discussion*. Routledge.
- Hess, D. E., & McAvoy, P. (2015). *The political classroom*. Routledge.
- Hoggett, P., & Thompson, S. (2002). Toward a democracy of the emotions. *Constellations*, 9(1), 106-126.
- Journell, W. (2023). Beyond just techniques: Toward deliberation facilitation that minimizes harm. A response to "Deliberative facilitation in the classroom: The interplay of facilitative technique and design to make space for democracy". *Democracy & Education*, 31(2), 1-6.
- Keegan, P. (2021). Critical affective civic literacy: A framework for attending to political emotion in the social studies classroom. *The Journal of Social Studies Research*, 45(1), 15–24. <https://doi.org/10.1016/j.jssr.2020.06.003>

- Ketko-Ayali, K. (2024). "I'm not Che Guevara, I'm an activist teacher": Six-component conceptual model for activist pedagogy. *Teachers and Teaching*, 1-20. <https://doi.org/10.1080/13540602.2024.2422853>
- Knowles, R. T., & Clark, C. H. (2018). How common is the common good? Moving beyond idealistic notions of deliberative democracy in education. *Teaching and Teacher Education*, 71, 12–23. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.12.002>
- Kokka, K. (2018). Radical STEM teacher activism: Collaborative organizing to sustain social justice pedagogy in STEM fields. *Educational Foundations*, 31, 86.
- Massumi, B. (1995). The autonomy of affect. *Cultural Critique*, 31, 83–109. <https://doi.org/10.2307/1354446>
- Miller, J. M. (2024). *Democracy building instruction: Defining a theory of the dispositions of democracy to support democratic education*. Doctoral dissertation, Boise State University.
- Muriel, P. A., & Singer, A. J. (2021). *Supporting civics education with student activism: Citizens for a democratic society*. Routledge.
- Noddings, N. (2013). *Caring: A relational approach to ethics and moral education*. University of California Press.
- Noddings, N., & Brooks, L. (2016). *Teaching controversial issues: The case for critical thinking and moral commitment in the classroom*. Teachers College Press.
- Nussbaum, M. C. (2013). *Political emotions: Why love matters for justice*. Harvard University Press.
- Pace, J. L. (2021). *Hard questions: Learning to teach controversial issues*. Rowman & Littlefield.
- Pace, J. L., Soto-Shed, E., & Washington, E. Y. (2022). *Teaching controversial issues when democracy is under attack*. <https://www.brookings.edu/articles/teaching-controversial-issues-when-democracy-is-under-attack/>
- Ruitenbergh, C. W. (2009). Educating political adversaries: Chantal mouffe and radical democratic citizenship education. *Studies in philosophy and education*, 28, 269-281.
- Sarfati-Shaulov, K., & Vedder-Weiss, D. (submitted). Narrated pedagogical emotions as resources for teacher collaborative learning. *Journal of the Learning Sciences*.
- Sedgwick, E. K. (2003). *Touching feeling: Affect, pedagogy, performativity*. Duke University Press. <https://doi.org/10.1215/9780822384786>
- Selvik, K. (2021). Education activism in the Syrian civil war: Resisting by persisting. *Comparative Education Review*, 65(3), 399-418. <https://doi.org/10.1086/714079>
- Slakmon, B., & Abdu, R. (2024). Learning to notice collaboration: Examining the impact of professional development on mathematics teachers' enhanced awareness in CSCL settings. *International Journal of Computer-Supported Collaborative Learning*, 1-19.

- Smith, L., & Riley, D. (2012). School leadership in times of crisis. *School Leadership & Management*, 32(1), 57-71.
- Stoddard, J. (2021). Echoes of terrorism in today's US classrooms: A re-reading of media used to teach about 9/11. *Canadian Social Studies*, 52(2), 74-88.
- Thornberg, R. (2017). Grounded theory. *The BERA/SAGE handbook of educational research*, 1, 355-375.
- Tryggvason, Á. (2017). The political as presence: On agonism in citizenship education. *Philosophical Inquiry in Education*, 24(3), 252-265.
- Vopat, M. (2022). Democratic discord in schools. *Journal of Moral Philosophy*, 19(4), 424-426.
- White, B. T. (2008). Ritual, emotion, and political belief: The search for the constitutional limit to patriotic education in public schools. *Ga. L. Rev.*, 43, 447.
- Zembylas, M. (2012). Critical emotional praxis: Rethinking teaching and learning about trauma and reconciliation in schools. In P. Trifonas & B. Wright (Eds.), *Critical peace education: Difficult dialogues* (pp. 101-114). Springer. https://doi.org/10.1007/978-90-481-3945-3_7
- Zembylas, M. (2013). Mobilizing 'implicit activism' in schools through practices of critical emotional reflexivity. *Teaching Education*, 24(1), 84-96. <https://doi.org/10.1080/10476210.2012.704508>
- Zembylas, M. (2016). Making sense of the complex entanglement between emotion and pedagogy: Contributions of the affective turn. *Cultural studies of science education*, 11, 539-550.
- Zembylas, M. (2018). Political emotions in the classroom: How affective citizenship education illuminates the debate between agonists and deliberators. *Democracy and Education*, 26(1), 1-5. <https://democracyeducationjournal.org/home/vol26/iss1/6/>
- Zembylas, M. (2020). Hannah Arendt's political thinking on emotions and education: Implications for democratic education. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 41(4), 501-515.
- Zembylas, M., Baildon, M., & Kwek, D. (2022). Responsive education in times of crisis. *Asia Pacific Journal of Education*, 42(sup1), 1-5. <https://doi.org/10.1080/02188791.2022.2066224>
- Zembylas, M., & Schutz, P. A. (2016). *Introduction to methodological advances in research on emotion in education*. Springer International Publishing. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-29049-2>