

נספח 4 | חינוך רגשי-חברתי: על הצורך לטפח יכולות בין-תרבותיות ואזרחיות

| ד"ר אימן אגבאריה, אוניברסיטת חיפה

כל אחד יכול להתרגז – בזה אין כל קושי.

אבל להתרגז על האדם הנכון, במידה הנכונה ובזמן הנכון, לתכלית ראויה ובדרך הנאותה – זה כבר אינו קל.

(אריסטו, **אתיקה**: מהדורת ניקומאכוס, ספר ד', חלק ה')

מבוא

התחום הקרוי למידה רגשית-חברתית (SEL – Social and Emotional Learning) שזור בתחומים קרובים כמו חינוך לאתיקה ומוסר, חינוך האופי וחינוך לאזרחות (Brunn, 2014; B.-Y. Sim & Low, 2012; Cefai et al., 2018; Deardorff, 2009; Durlak et al., 2015; CASEL, 2013, 2015). היכולת להבין אחרים, למשל, או לאמץ נקודות מבט של מי שבאים מרקע שונה או מתרבות שונה, או היכולת לקבל החלטות אחראיות, הן יכולות התלויות, כמעט בהגדרה, בהבנה של הקשרים סוציו-פוליטיים ותרבותיים. על כן מטרתו של פרק זה להאיר את חשיבות החיבור בין למידה רגשית-חברתית לסוגיות סוציו-פוליטיות, להבדלים בין-תרבותיים, לשיקולים אתיים ולהיבטים של החיים האזרחיים. בכך מאמץ הפרק גישה ליברלית-דמוקרטית ללמידה רגשית-חברתית, ומבקש לרתום את החינוך הרגשי-חברתי (SEE) לטיפוחם של אזרחים משתתפים, שהם גם יחידים פרו-חברתיים וגם מקבלי החלטות אחראיים בחברה ליברלית-דמוקרטית (Cohen, 2006).

בפרק ארבעה חלקים: החלק הראשון שופך אור על הסיכון הכרוך ב"אחריותיזציה של העצמי" (responsibilization of self) – תפיסה שיובאה אל החינוך הרגשי-חברתי מהמדיניות הנאו-ליברלית; החלק השני מתמקד ברלוונטיות של הזהות התרבותית ללמידה הרגשית-חברתית ומדגיש עד כמה חשוב להתמודד עם הבדלים תרבותיים ועם היבטים סוציו-פוליטיים של ההקשרים שבתוכם למידה זו מוקנית ומיושמת. החלק השלישי קושר את לימודי האזרחות ללמידה הרגשית-חברתית וקורא ליישם גישה קשובה מבחינה תרבותית (McCallops et al., 2019), המדגישה טיפוח של אוריינות אתית ושל יכולות בין-תרבותיות; החלק הרביעי מדגיש את הצורך להכליל סוגיות של גזענות ואפליה בחומרי הלימוד ובפדגוגיה של למידה רגשית-חברתית בישראל.

על ה"אחריותיזציה של העצמי"

במדינות רבות, ובכלל זה ישראל, ניכרת זה מכבר נסיגה ממדיניות הרווחה והחלפתה במדיניות ניאו-ליברלית; בעקבות כך חלים שינויים גם במערכות החינוך הממלכתיות: הסדרים "דמויי-שוק" ומודלים של תחרות מחליפים מודלים של מתן שירותים ואספקה של מוצרים ציבוריים (דהאן ויונה, 2006). ליפמן (Lipman, 2009) תיארה את סדר היום הניאו-ליברלי בתחום החינוך כך: "הפרויקט ההגמוני הצליח להגדיר מחדש את החינוך כהכשרה מקצועית, את הלמידה ככישורים ומידע סטנדרטיים, את איכות החינוך כמי שניתנת למדידה בתוצאות מבחנים, ואת ההוראה כהעברה טכנית של מה שמוכתב ונבחן מלמעלה" (p. 373). אבל ההשפעה העזה ביותר של סדר היום הניאו-ליברלי טמונה, ככל הנראה, בעיצוב מחדש של סדר היום הציבורי: החלפת המושג של טובת הכלל בתפיסה של תועלת אישית; החלפת האחריות הקולקטיבית והרווחה החברתית באחריות פרטית; ולבסוף – החלפת צדק חברתי בנורמות של השוק החופשי (Apple, 2001).

כדי להסביר את העניין ביתר פירוט, אומר שמדינה הנוקטת מדיניות נאו-ליברלית אינה משיגה שליטה באמצעות תמריצים או סנקציות המופעלים באופן אוטוריטרי (authoritarian) וישיר, אלא בעקיפין ובאופן מעודן, באמצעות עיצוב התנהגותם של יחידים ואזרחים שלכאורה מחליטים ובוחרים בעצמם ומסתמכים על עצמם (Fisher, 2003; Harvey, 2005). במילים אחרות, לאחר שמדינות התנערו מאחריותן המסורתית לנקוט מדיניות רווחה, התפתחו בד בבד שתי נטיות: האחת היא אינדוידואליזציה של החברה, והשנייה היא העברת האחריות מממשלות ליחידים ולמשפחות (Duggan 2003); המגמה הכללית כונתה בספרות "אחריותיזציה" (responsibilization), שהיא, על פי מילון סייג' לשיטור:

מונח שפותח בספרות על משילות (governmentality) ומתייחס לתהליך שבו מוטלת אחריות אישית על סובייקטים במשימות שבעבר היו חובתם של אחרים – סוכנויות ממשל בדרך כלל – או שלא היו מוכרות כאחריות כלל. התהליך נקשר קשר הדוק בשיח פוליטי נאו-ליברלי, ושם משתמע ממנו שהסובייקט אשר עובר אחריותיזציה [מקבל] על עצמו אחריות או חובה שבעבר נמנע או הופטר ממנה בעידן מדינת הרווחה, כאשר החובה או אחריות זו נוהלה בידי מומחים או מוסדות ממשל (Wakefield & Fleming, 2009, p. 276).

בעקבות כך הסובייקטיביות האישית נעשית זירת מאבק (Ball, 2016), כלומר כל הצלחה או כישלון בחינוך מיוחסים ל"אופיי" של התלמידים ומשפחותיהם ולא למבנים חברתיים ולמידת התמיכה הממשלתית במערכת החינוך. "האחריותיזציה של העצמי" הופכת את היחיד ל"סל אשפה עבור כל בעיה חברתית שלא נפתרה" (Beck, 1992, p.74), וגוזרת עליו לחפש "פתרונות ביוגרפיים לסתירות מערכתיות" (p.137): "משימה בלתי אפשרית", על פי באומן (Bauman, 2002):

מאחר שאין בנמצא אסטרטגיה אישית שיכולה לעכב (לא כל שכן למנוע) את האתגרים שמזמנות לנו "הזדמנויות החיים" השונות, לכן הדרך היחידה להתנהל מול אתגרים אלה, שרובם ככולם מבניים ומערכתיים, היא לפצל כל "משימה גדולה שאי אפשר להתמודד איתה להמוני משימות קטנות שאפשר להתמודד איתן" (p. 193).

מעל הכול, האחריותיזציה של העצמי כוללת שערך מחודש לערכו המוסרי של אדם בהתאם להשקעתו בחינוכו שלו ומתוך תפיסתו כאחראי היחיד על רווחתו. אפל (Apple, 2000) חושף את המטרות החברתיות הכרוכות ברגולציה מוסרית זו:

צמצום דרסטי באחריות ממשלתית לצרכים חברתיים; חיזוק של מבנים תחרותיים מאוד של ניידות בתוך בית הספר ומחוצה לו; הפחתת ציפיות של אנשים באשר לביטחונם הכלכלי; משמוע (disciplining) של התרבות ושל הגוף; וכן פופולריזציה של חשיבה דרוויניסטית-חברתית במובהק (p. 229).

בעקבות כך הנאורליברליזם מכתוב גם כללים רגשיים (Zembylas, 2005), וקובע אפילו מה צריך אדם להרגיש בנוגע לתחושותיו (emotions), או לפחות כיצד עליו להסדירם (Brisson, 2016; Bialostok & Aronson, 2016). לדוגמה, ילדים לבנים בני המעמד הבינוני בארצות הברית ובמערב אירופה מחוברים לפתח אינטליגנציה רגשית וכישורים של נטילת סיכונים שאמורים לאפשר להם לפתח עצמאות, להסתגל בקלות לנסיבות חדשות ולהיעשות יזמים חדשניים (Bialostok & Kamberelis, 2012; Boler, 1999; Matza, 2012; Reveley, 2016); לעומת זאת ילדים ילידיים בני מעמד הפועלים וילדים במדינות מתפתחות מחונכים להרגיש כניעות לסמכות ולראות את עצמם כברגים קטנים במכונה (Brisson, 2016). דוגמאות אלה ממחישות את איחוד החברתי הטבוע בלמידה רגשית-חברתית.

מאחר שבכל מקום הרגשות משפיעים על חומרי הלימוד ועל הפדגוגיה (Jones & Bouffard, 2012; Zembylas, 2007), חובה לעמוד על המשמר כאשר ממשיגים ומיישמים מסגרות עבודה ללמידה רגשית-חברתית ולוודא שלמידה זו אינה כופה רגשות נאורליברליים והופכת את אנשי החינוך ל"פדגוגים נאורליברליים" (Wilce & Fenigsen, 2016). פיליפוס (Philipose, 2007) מתארת את תפקיד הרגשות במשטרים נאורליברליים כך:

בנאורליברליזם הרגשות מותקים אפוא מהתחום החברתי והאנושי – הפעם באמצעות תהליכים של מסחור. יש שוק למסחר ברגשות, ואפשר להחליפם בקלות אם הם נארזים ומוכלים באופנים המתאימים. מצבים רגשיים כמו כאב, חרדה, דיכאון ועייפות, למשל, משווקים כהפרעות גנטיות ולא כתוצר חברתי. רואים בהם עניין ביולוגי פנימי, שמטופל באמצעים פסיכופרמצבטיים. הגנטיקה מובנת יותר ויותר כסיבת היסוד לחיינו החברתיים והציבוריים, והאדם ממוצב יותר ויותר כעצמי נירוכימי (Neurochemical selves) וכאזרח ביולוגי (biological citizens) [...] אנחנו לומדים להבין את הרגשות כאילו היו מנותקים מסיבות חברתיות, ואת בני האדם כאילו היו מנותקים מן החברה. יתר על כן, כבר אין זה רלוונטי לראות ברגשות סמן לרווחתה של קהילה או מדד לאיכות התפקוד של חברות [...] בימינו מצטמצם מקומו של הרגש בפוליטיקה, והבעת הרגשות נעשית פחות ופחות קבילה כדרך למעורבות בחיים הפוליטיים והחברתיים (p. 68-69).

במילים אחרות, למידה רגשית-חברתית עלולה בקלות לתרום לגיבוש המשטור הממוסחר הזה של הרגשות, ולהיעשות חלק בלתי נפרד ממנו (Hochschild, 2012; Reveley, 2016). זאת משום שהיא עשויה להוביל לאינדיווידואליזציה אגרסיבית של החברה בכלל ושל שאיפותיהם של אנשים צעירים בפרט (Pimlott-Wilson, 2017). מחנכים העוסקים בלמידה רגשית-חברתית צריכים אפוא להיאבק בסטנדרטיזציה בחינוך הרגשי-חברתי ולהיזהר מפני צמצומו לכדי גרסה דלה של חינוך לאופי שהיא מעוקרת מהקשר ואינה מקדמת אלא מידות של אחריותיזציה עצמית. במקום זאת יש לכרוך חומרים ופדגוגיה בתחום החינוך הרגשי-חברתי

להקשר של גיוון תרבותי, יחסים בין קבוצות ונושאים חברתיים סוציולוגיים אחרים כמו גזענות, אפליה, אישוויון ועוני (Bodkin-Andrews et al., 2013). בקצרה, להקשר יש חשיבות גדולה בתחום הלמידה הרגשית חברתית.

חשיבות ההקשר בלמידה רגשית-חברתית: זהות וגיוון תרבותיים

מן הספרות עולה שפרט לחשיבותו של ההקשר הבית-ספרי המסוים בלמידה רגשית-חברתית (McCormick et al., 2015), יש חשיבות רבה גם להיבטים סוציולוגיים ותרבותיים בתחום זה (Chen & French, 2008; Osher et al., 2018). הכט ושין (Hecht & Shin, 2015), לדוגמה, הראו שהבדלים תרבותיים בהבנת העצמי משפיעים על ההתפתחות החברתית והרגשית, ולכן על מיומנויות של למידה רגשית-חברתית. הבדלים תרבותיים אינם משפיעים רק על ההבחנה בין זהויות קיבוציות ואינדיווידואליסטיות (Dobia & Roffey, 2017; Kickett-Tucker et al., 2015; Osborne & Taylor, 2010), אלא מכוננים היבטים מבניים ותפקודיים של העצמי (self). למשל, יחסי קרבה משפחתית (kinship) שבהם העצמי משוקע ומושקע כאחד, משפיעים על מעורבות חברתית ותהליכי תקשורת, ואלה בתורם משפיעים על הבנת העצמי שלו בהקשרים חברתיים.

יש הטוענים, למשל, שתרבויות מיעוטים, ובפרט תרבויות ילידים, מקדמות לעיתים קרובות תפיסה קיבוצית של עצמי, כלומר תפיסה הקשורה קשר הדוק ליחסים המבוססים על קשרים למשפחה ולקרבת דם (kinship), לאדמה, למורשת תרבותית ולשפה (Collie & Frydenberg, 2017; Gee et al., 2014). מסגרות של למידה רגשית-חברתית צריכות אפוא להביא בחשבון את ההשפעות של הקשרים תרבותיים מוגדרים וזהויות תרבותיות נתונות על האופן שבו העצמי מובנה, מובן ומיוצג, ולא רק לקדם את התפיסות האינדיווידואליסטיות של העצמי, השולטות בחברות מערביות. מכאן עולה גם הצורך להתקדם אל מעבר לגרסאות אוניברסליות וסטנדרטיות של חינוך רגשית-חברתי, ולפתח גישה קשובה מבחינה תרבותית (Alim, & Paris, 2017). גישה כזו תשלב חוויות היסטוריות מסוימות וערכי תרבות ייחודיים של קהילות התלמידים בחומרי הלימוד ובפדגוגיה של הלמידה הרגשית-חברתית (Dudgeon & Walker, 2015; McCallops et al., 2019).

קשירת החינוך לאזרחות בלמידה רגשית-חברתית: לקראת גישה קשובה מבחינה תרבותית

נראה שביכולתם של לימודי האזרחות לתרום רבות לפיתוח מיומנויות של למידה רגשית-חברתית. רבים טוענים כי אזרחות מעורבת ואפקטיבית – הדרושה להשתתפות פוליטית, כלכלית, חברתית ותרבותית מלאה – מצריכה מערך של מיומנויות חברתיות ואזרחיות המכוונות לחיזוק ההשתתפות והשותפות בפוליטיקה (למשל היכולת לטעון טיעונים, להתווכח ולבטא עמדות בדיונים פוליטיים, ליישב סכסוכים, להשפיע על מדיניות ועל החלטות באמצעות עצומות ושתדלנות, לבנות קואליציות ולשתף פעולה עם ארגונים עמיתים). פרט ליכולות הללו אזרחות מעורבת זקוקה גם לגורמי הנעה בדמות ערכים, גישות ונטיות מסוימים (למשל התעניינות בסוגיות חברתיות ופוליטיות, תחושת אחריות, סובלנות והכרה בדעות הקדומות שלך; הערכת עקרונות שעליהם מבוססות חברות דמוקרטיות, ובהם דמוקרטיה, צדק חברתי וזכויות אדם) (עוד על מיומנויות אזרחיות ראו אצל Althof & Berkowitz, 2006).

אפשר לומר בביטחון שגוברת ההסכמה בדבר הצורך בהכשרת אזרחים **אוטונומיים**, שלא יהיו רק שומרי חוק ובעלי רוח אזרחית, אלא גם יפתחו חשיבה ביקורתית ומעורבות חברתית באמצעות לימודי האזרחות (Westheimer & Kahne 2004). במילים אחרות, החינוך לאזרחות צריך לטפח "אזרח טרנספורמטיבי [שמסוגל] לפעול לקידום צדק חברתי גם כאשר פעולותיו חותרות תחת חוקים, מוסכמות או מבנים קיימים" (Banks, 2014, p. 9).

ראוי לציין שסדר היום המקסימליסטי הזה מחייב נכונות מלאה לעשייה אזרחית, לרבות פעילויות בהקשרים מקומיים שונים (Ginwright & Cammarota, 2007). נָאם (Nam, 2012), למשל, טוענת ש"העשייה – קרי מעורבות במגוון צורות מקומיות של פעולה אזרחית – היא שמגדירה את האזרחות, ולא עצם המעמד המשפטי במדינת הלאום (p. 62). במדינות רבות החינוך לאזרחות מבוסס על "מחויבות לתפיסה אזרחית רפובליקנית ביסודה; ועל נוהג מיטבי (best practice) של התקדמות אל עבר גישות קונסטרוקטיביסטיות להוראה וללמידה" (Hughes, Print, & Sears 2010, p. 295).

בעקבות שני המהלכים האלה – אימוץ של תפיסה אזרחית רפובליקנית ושל גישות קונסטרוקטיביסטיות לחינוך לאזרחות – גבר העניין המחקרי בשאלה כיצד ליישם את החינוך לאזרחות הלכה למעשה בבתי ספר ובקהילות שונות. בעוד התפיסה האזרחית הרפובליקנית מדגישה את החובות ואת האחריות של האזרחים ורואה באזרחות עשייה, הגישות הקונסטרוקטיביסטיות מגדירות את האזרח כסובייקט הנבנה באופן חברתי ותרבותי ומדגישות את חשיבות ההקשר המקומי, שבו "המשפחה ובית הספר הם המוסדות שיכולים לטפח את סוג האזרחות הנחוץ לקהילה קשובה" (Delanty 2002a, p. 167). שני המהלכים מדגישים במיוחד את הפעלנות (agency), יכולת הפעולה העצמאית של האזרח, הנתפס כמי שמעבד את האזרחות ומתגושש עימה בלי הרף – ולא כמי שרק מקבל או דוחה אותה.

מעל הכול, שני המהלכים קושרים את תפיסת **האזרחות הטובה** לא רק ברכישת ידע וכישורים אזרחיים, אלא גם בביטוי של גישות וערכים מסוימים (Wolfgang & Berkowitz, 2006). שלא במפתיע, שפת החינוך לאזרחות נטענה ברטוריקה של "חינוך האופיי" (Howard, Berkowitz, and Schaeffer, 2004). רטוריקה כזו קובעת אילו ערכים ומידות טובות צריכים לאפיין את "סוג האדם שאליו יתפתח התלמיד" (Arthur 2003, p. 2). המידות הטובות הללו כוללות "חירות, שוויון ורצינות... סובלנות וכבוד, היעדר משואפנים ודאגה לזכויות של יחידים והחברה... אתיקה של אכפתיות ואחריות... צדק, סמכות, השתתפות, פטריוטיות, גיוון, פרטיות, הוגנות של הליכים וזכויות... וגם תקווה, אומץ, כבוד עצמי, אמון, יושר והגינות" (Wolfgang & Berkowitz, 2006, p. 509).

עם זאת החינוך לאזרחות וחינוך האופי הם עדיין תחומים נבדלים. אחד ההבדלים החשובים בין השניים הוא שהחינוך לאזרחות ממוקד באתיקה ציבורית, בפעולה **אזרחית** ובפתיחות לתפיסות עולם חלופיות, ואילו חינוך האופי ממוקד באתיקה פרטית ובפעולה אישית, ומבוסס על כך שתלמידים יאמצו מערך מקובל וקבוע של תפיסות עולם (Davies, Gorard, & McGuinn, 2005). אבל השאלה נותרת בעינה: כיצד מצטלבים שני סוגי החינוך הללו הלכה למעשה בבית הספר ובקהילה? כדי להשיב על שאלה זו דרושה לנו הבנה דקה יותר של אזרחות, המביאה בחשבון גם את מימושה בשטח. דגש זה על ההקשר המקומי משקף גם תפיסה של אזרחות כהליך למידה שבו האזרחים לא רק לומדים זכויות ותחומי אחריות, אלא טוענים את אזרחותם במשמעות. על פי דלנטי (Delanty, 2002b):

כשהליך למידה, האזרחות מתקיימת במצבי תקשורת שנולדים מחוויות חיים רגילות למדי. נראה שממד מהותי לחוויית האזרחות הוא האופן שבו סיפורי חיים אישיים

נקשרים בשיחים תרבותיים רחבים יותר. הדבר המעניין, לדעתי, הוא הממד התרבותי הזה של האזרחות, שחורג מן הממד המוסדי של זכויות והשתתפות כאחת (p. 65).

בדומה לכך, יש חוקרים המשתמשים במונחים "האקולוגיה של לימודי האזרחות" (the ecology of civic learning) (Longo, 2007) ו"לימודי אזרחות לא רשמיים" (informal citizenship learning) (Schugurensky & Myers, 2003) בהתייחסם למרחבים החופפים שבין החינוך לבין הקהילה, מרחבים התורמים לחיים האזרחיים. בייסטה ולורי (Biesta & Lawry, 2006) טוענים שהאקולוגיה של לימודי האזרחות צריכה להתמקד באופן שבו אנשים צעירים "לומדים אזרחות דמוקרטית" (p. 64), ולא להדגיש את רכישת הידע על מבנה המערכת הפוליטית במדינתם. למידה כזו צריכה לדלות מן הפוליטיקה של היום-יום (Ginsborg, 2005), ולהפוך את הלמידה הרגשית-חברתית מלמידה שהיא טיפולית באופייה לסוג של חינוך פוליטי (Amsler, 2011). אנט (Annette, 2009) טוען ברוח זו שנצטרך לחקור עוד כדי להבין כיצד אנשים מבינים את הקשר בין ה"פוליטי" לבין סוגיות של יום-יום בקהילותיהם, בהשוואה לזירה הפוליטית הפורמלית יותר – של הצבעה, מפלגות פוליטיות ומשרות ציבוריות. אבל פרט לכך גישה מעשית זו ללמידת אזרחות דורשת הבנה שונה לא רק של "הפוליטי", אלא גם הבנה שונה של תפקידי המורה והתלמיד כסוכנים חברתיים.

נראה אפוא שלימודי האזרחות הם מקצוע הלימוד המתאים ביותר להטמעת היכולות הגלומות בחינוך רגשי-חברתי, כחלק מן "האקולוגיה של למידת האזרחות" (Longo, 2007). כאשר רואים בלימודי האזרחות תהליך למידה ועשייה בפועל, אפשר לקשור חומרים ופדגוגיות של למידה רגשית-חברתית להיבטים הקשריים – בפרט במה שנוגע לגזענות ולפערים חברתיים. אבל כדי לקשור את לימודי האזרחות בחומרים ובפדגוגיה של למידה רגשית-חברתית, צריך לא רק למקם את החינוך הרגשית-חברתי בהקשרים הסוציו-פוליטיים והתרבותיים של התלמידים, אלא גם להדגיש יכולות אזרחיות, אתיות ובין-תרבותיות, בפרט בבתי ספר שמשרתים מיעוטים וקבוצות מוחלשות (Allbright et al., 2019).

כאמור לימודי האזרחות הם ערוץ ללמידה רגשית-חברתית, אך יש הטוענים שמיומנויות של למידה רגשית-חברתית דורשות ה**כּוּוּנה** כלשהי (Burroughs & Barkauskas, 2017, p. 225), למשל באמצעות חינוך לאתיקה, החותר להטמיע ערכים נורמטיביים מסוימים כמו צדק והגינות. התייחסות לערכים אלה כאל בסיס עשויה להעניק כיוון אתי לתלמידים המתרגלים ומפתחים מיומנויות חברתיות ורגשיות. בלעדי הערכים הללו אפשר היה להגדיר כשיריות כמו מודעות חברתית, ארגון רגשי ואחרות ככשירויות ניטרליות; עיגון בערכים מכון את התלמידים ביחסיהם עם אחרים.

כאן מתעוררים בלי ספק אתגרים לחינוך הרגשית-חברתי, משום שהמניעים לפעילויות מוגדרות יכולים להיות מגוונים – מאינטרס אישי דרך ציות עיוור ועד אלטרואיזם (Burroughs & Barkauskas, 2017). מניעים שונים אלה עשויים להכריע מהי **מידת האתיות** של פעולה: כאשר תלמיד מונע לפעול מתוך אינטרס אישי טהור, להבדיל מרצון לפעול בהגינות או לתרום לאחרים, אפשר לטעון שמעשיו אתיים פחות. גם כאשר מעשינו עומדים לכאורה בקריטריונים בסיסיים של מיומנות חברתית ורגשית (כמו הכרה בנורמות חברתיות או ציות להן וניהול רגשות כדי למנוע חיכוכים), חשוב לדון במניעיהם ובמשמעותם האתית, ולהכלילם בתוכנית הלימודים לקידום למידה רגשית-חברתית. במלים אחרות, חשוב לקשור את החינוך לאתיקה ולמוסר במימנויות של למידה רגשית-חברתית.

פרט לאתיקה יש תפקיד חשוב גם לכישורים בין-תרבותיים וליכולות תקשורת שתומכות בדיאלוג ובהשכנת שלום (peace-building) – אם כי לא תמיד מכירים בחשיבותם בבתי ספר. אמפתיה, מודעות עצמית, ניהול

עצמי ומיומנויות תקשורת טובות, למשל, נחשבים חיוניים ליכולת הבין-תרבותית (Stier 2003, 2006), אבל לרוב אינם נלמדים בהקשר של חינוך למגעים משמעותיים ובני קיימא עם קבוצות אחרות – בפרט עם קבוצות הנחשבות יריבות. פיתוח כישורים בין-תרבותיים הוא בהחלט נדבך חשוב בכל ניסיון חינוכי להתגבר על הדיכוטומיה בין ה"עצמי" ל"אחר" (Blell & Doff, 2014).

היבט חיוני נוסף לשיפור היחסים בין קבוצות הוא רכישת ידע על תרבותנו ועל תרבויות של אחרים, על סוגיות של אפליה ועל סכסוכים תרבותיים (Deardorff, 2006). קידום מיומנויות מסוג זה חשוב לטיפול של כיתות קשובות מבחינה תרבותית (culturally-responsive classrooms) (Stearns, 2016), כי הוא משפר את יכולתם של תלמידים להתמודד עם סכסוכים אתניים ותרבותיים בבית הספר ומחוצה לו ולסייע בפתרוןם (Barnes & McCallops, 2019; Cressey, 2019; McCallops et al., 2019).

במקום סיכום

אור קשתי, כתב החינוך של הארץ, טוען ש"בני הנוער והצעירים הצועקים 'מוות לערבים' מוכיחים יותר את הצלחת מערכת החינוך מאשר את כישלונה" (קשתי, 2014). לגישתו, מערכת החינוך הישראלית תרמה להפנמתה של תפיסת עולם תוקפנית כלפי ערבים בקרב הנוער היהודי. תפיסת עולם זו משתקפת בבהירות בספרם של עידן ירון ויורם הרפז **תמונות מחיי בית הספר** (2015), המתבונן מזווית אנתרופולוגית ביחסים, בשיחות, ובשגרת היומיום בתיכון חילוני טיפוסי. ירון והרפז מביאים ציטוטים מאלפים התומכים בטענה כי הגזענות עשויה להיחשב תוצאה טבעית ולא בלתי רצויה של מערכת החינוך הישראלית. בשיעור תנ"ך, לדוגמה, נערה בכיתה י' מתייחסת במרכז הארץ, אמרה כך:

אני אישית, ערבים זה דבר שאני לא יכולה לראות ולא לסבול. אני נורא גזענית. אני באתי מבית גזעני. אם יצא לי בצבא לירות באחד מהם, אני לא אחשוב פעמיים. אני מוכנה להרוג מישהו בידיים שלי, וזה ערבי. למדתי, בחינוך שלי, שהם החינוך שלהם להיות מחבלים, ואין אמונה בהם. אני גרה באזור של ערבים, וכל יום רואה את הישמעאלים האלה, שהם עוברים בתחנה ושורקים. אני מאחלת להם מוות (ירון והרפז, 2015).

הדבר המטריד ביותר בספרם של ירון והרפז הוא הנורמליות או הבנליות שבהן שנאה ותוקפנות גזענית כלפי ערבים זוכות להכשר ומתקבלות בקרב תלמידים במערכת החינוך. הגזענות נקשרת יותר מכול בלהט דתי ובמחויבות עזה לדחיית ערכים ליברליים ופרקטיקות דמוקרטיות.

הניסיון לקשור את החינוך הרגשי-חברתי למוסר ולחינוך האופי (Richardson, 2007, 2008, 2014; Elias et al., 2009) נכשל עד כה בחינוך לאזרחות (Evans & Russell, 2019; Schugurensky & Myers, 2003) ובהכללה של סוגיות מעוררות מחלוקת כמו אפליה על רקע הבדלים כלשהם (גזעיים, מעמדיים, מגדריים, דתיים או אזרחיים) (Reiss, 2013; McCallops et al., 2019). מבחינה מסוימת ההימנעות מסוגיות הקשורות באפליה היא אירונית, משום שאפליה המבוססת על פערים גורמת לא פעם ללחץ ולטראומה (Bryant-Davis, 2005). גם הגזענות משפיעה על תפיסות של צעירים ביחס לעצמם ולאחרים, ועל כן מעצבת את חווייתם הרגשית (Martin et al., 2011). יתר על כן, לגזענות עלולה להיות השפעה שלילית הן על רווחתם של צעירים (Paradies & Cunningham, 2012), הן על מעורבותם בלימודים (Bodkin-Andrews, Denson & Priest et al., 2013), ואילו תחושה חיובית חזקה של זהות תרבותית נקשרת בשיפור הרווחה האישית (Priest et al., 2012).

חשוב אפוא שאנשי חינוך ומפתחי תוכניות לקידום למידה רגשית-חברתית בישראל לא יימנעו מעיסוק בסוגיות מעוררות מחלוקת כמו גזענות ואפליה, אלא יקדמו למידה רגשית-חברתית קשובה מבחינה תרבותית (Cressey, 2019; McCallops et al., 2019). כפי שטענתי לעיל, החינוך לאזרחות עשוי לשמש ערוץ אידיאלי להתמודדות עם סוגיות אלה, בפרט בישראל, הנתפסת כחברה שסועה ועתירת סכסוכים שמערכת החינוך שלה מופרדת בחלקה הגדול על בסיס לאום, אמונה דתית ועוצמת האמונה (Agbaria, 2018). כדי להטמיע את הלמידה הרגשית-חברתית בחינוך לאזרחות בהקשר הישראלי, יש להכריז כי האני מאמין של שני תחומי ידע אלה מושתת באופן מובהק על **כבוד תרבותי** (cultural respect) שיטתי ומשמעותי (Dobia & Roffey, 2017; Lagi & Armstrong, 2017) כלפי כל הקבוצות בחברה.

בסקירת ספרות שערך לאחרונה כהן (Cohen, 2019) בנושא החינוך לאזרחות בישראל בארבעים השנים האחרונות, הוא הבליט את טבעו מעורר המחלוקת של תחום זה. כהן טוען שלימודי האזרחות בישראל אינם מספקים מסגרת לדיון בדמוקרטיה, אלא אמצעי לקידום עמדות פוליטיות מגזריות (עוד על החינוך לאזרחות במערכת החינוך הערבית בישראל ראו Agbaria & Pinson, 2019). על כן, ולנוכח טבעה המופרד של מערכת החינוך בישראל, מה שדרוש הוא למידה רגשית-חברתית טרנספורמטיבית – למידה שתקדם עקרונות דמוקרטיים ויחסים בריאים בין קבוצות האוכלוסייה, על בסיס של שוויון והכרה הדדית (Jagers, Rivas, & Drake, & Williams, 2019). חיבור החומרים והפדגוגיה של הלמידה הרגשית-חברתית לחינוך לאזרחות ימנע התחמקות מעיסוק בהבדלים תרבותיים ובחיכוכים סוציופוליטיים. על אנשי חינוך ומפתחי תוכניות לקידום למידה רגשית-חברתית במערכת החינוך הישראלית להתייחס באופן מפורש ושיטתי למיומנויות בין-תרבותיות, לזהות התרבותיות של הילדים, לחוויות ההיסטוריות שלהם ולמצאיאות הסוציופוליטית שבה הם חיים.

מקורות

- דהאן, י' ויונה י' (2006). דוח דוברת, שוויון הזדמנויות והמציאות בישראל. **תאוריה וביקורת** 28, 101-125.
- ירון, ע' והרפז י' (2015). **תמונות מחיי בית הספר**. תל אביב: מכון מופ"ת וספריית פועלים.
- קשתי, א' (20 באוגוסט, 2014). ב-1 בספטמבר ידברו על גזענות. **הארץ** – דעות.
- קשתי, א' (17 באוגוסט, 2014). למה מערכת החינוך לא יכולה ולא רוצה להתמודד עם שנאת האחר. **הארץ** – חדשות חינוך וחברה.
- Agbaria, A. K. (2018). The 'right' education in Israel: Segregation, religious ethnonationalism, and depoliticized professionalism. *Critical Studies in Education*, 59(1), 18-34.
- Agbaria, A. K., & Pinson, H. (2019). Navigating Israeli citizenship: How do Arab-Palestinian teachers civicize their pupils? *Race Ethnicity and Education*, 22(3), 391-409.
- Alim, H. S., & Paris, D. (2017). What is culturally sustaining pedagogy and why does it matter. In D. Paris & H. S. Alim (Eds.), *Culturally sustaining pedagogies: Teaching and learning for justice in a changing world* (pp. 1-21). New York, NY: Teachers College Press.
- Allbright, T. N., Marsh, J. A., Kennedy, K. E., Hough, H. J., & McKibben, S. (2019). Social-emotional learning practices: insights from outlier schools. *Journal of Research in Innovative Teaching & Learning*, 12(1), 35-52.
- Althof, W., & Berkowitz, M. W. (2006). Moral education and character education: Their relationship and roles in citizenship education. *Journal of moral education*, 35(4), 495-518.
- Amsler, S. S. (2011). From 'therapeutic' to political education: The centrality of affective sensibility in critical pedagogy. *Critical Studies in Education*, 52(1), 47-63.
- Annette, J. (2009). Active learning for active citizenship: Democratic citizenship and lifelong learning. *Education, Citizenship and Social Justice*, 4(2), 149-160.
- Apple, M. W. (2000). Between neoliberalism and conservatism: Education and conservatism in a global context. In N. Burbules & C. A. Torres (Eds.), *Globalization and education: Critical perspectives* (pp. 57-78). New York: Routledge Falmer.
- Apple, M. W. (2001). *Educating the "Right" Way: Markets, Standards, God, and Inequality*. New York: Routledge Falmer.
- Arthur, J. (2003). *Education with Character: The moral economy of schooling*. London: Routledge Falmer.
- Ball, S. J. (2016). Subjectivity as a site of struggle: refusing neoliberalism?. *British Journal of Sociology of Education*, 37(8), 1129-1146.

- Banks, J. A. (2014). Diversity, group identity, and citizenship education in a global age. *Journal of Education*, 194(3), 1-12.
- Barnes, T. N., & McCallops, K. (2019). Perceptions of culturally responsive pedagogy in teaching SEL. *Journal for Multicultural Education*, 13(1), 70-81.
- Bauman, Z. (2002). *Society under siege*. Cambridge, UK: Polity.
- Beck, U. (1992). *Risk society: Towards a new modernity*. London: Sage.
- Bialostok, S., & Kamberelis, G. (2012). The play of risk, affect, and the enterprising self in a fourth-grade classroom. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 25(4), 417-434.
- Bialostok, S. M., & Aronson, M. (2016). Making emotional connections in the age of neoliberalism. *Ethos*, 44(2), 96-117.
- Biesta, G., & Lawy, R. (2006). From teaching citizenship to learning democracy: Overcoming individualism in research, policy and practice. *Cambridge journal of education*, 36(1), 63-79.
- Blell, G., & Doff, S. (2014). It takes more than two for this tango: Moving beyond the self/other-binary in teaching about culture in the global EFL-classroom. *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 19(1), 77-96
- Bodkin-Andrews, G. H., Denson, N., & Bansel, P. (2013). Teacher racism, academic self-concept, and multiculturalism: Investigating adaptive and maladaptive relations with academic disengagement and self-sabotage for Indigenous and non-Indigenous Australian students. *Australian Psychologist*, 48(3), 226-237.
- Boler, M. (1999). *Feeling power: Emotions and education*. New York and London: Routledge.
- Brison, K. J. (2016). Teaching neoliberal emotions through Christian pedagogies in Fijian kindergartens. *Ethos*, 44(2), 133-149.
- Brunn, P. (2014). Pedagogy for the whole child.. In L. Nucci, D. Narvaez & T. Krettenauer (Eds.), *Handbook of moral and character education* (pp. 263-271). New York, NY: Routledge.
- Bryant-Davis, T., & Ocampo, C. (2005). The trauma of racism: Implications for counselling, research, and education. *The Counseling Psychologist*, 33(4), 574-578.
- Burroughs, M. D., & Barkauskas, N. J. (2017). Educating the whole child: Social-emotional learning and ethics education. *Ethics and Education*, 12(2), 218-232.
- B.-Y. Sim, J., & Low, E. L. (2012). Character and citizenship education: Conversations between personal and societal values. *Asia Pacific Journal of Education*, 32(4), 381-394.
- CASEL. (2013). *Effective social and emotional learning programs: Preschool and elementary school edition*. Chicago, IL: Author.

- CASEL. (2015). *Effective social and emotional learning programs: Middle and high school edition*. Chicago, IL: Author.
- Cefai, C., Bartolo, P., Cavioni, V., & Downes, P. (2018). *Strengthening social and emotional education as a core curricular area across the EU*. A review of the international evidence.
- Chen, X., & French, D. C. (2008). Children's social competence in cultural context. *Annual Review of Psychology*, 59, 591-616.
- Cohen, A. (2019). Israel's civic education wars: A review of the literature and theoretical implications. *Educational Review*, 71(3), 287-305.
- Cohen, J. (2006). Social, emotional, ethical, and academic education: Creating a climate for learning, participation in democracy, and well-being. *Harvard educational review*, 76(2), 201-237.
- Collie, R. J., Martin, A. J., & Frydenberg, E. (2017). Social and emotional learning: A brief overview and issues relevant to Australia and the Asia-Pacific. In E. Frydenberg, A. J. Martin & R. J. Collie (Eds.), *Social and emotional learning in Australia and the Asia-Pacific* (pp. 1-13). Singapore: Springer.
- Cressey, J. (2019). Developing culturally responsive social, emotional, and behavioral supports. *Journal of Research in Innovative Teaching & Learning*, 12(1), 53-67.
- Davies, I., Gorard, S., & McGuinn, N. (2005). Citizenship education and character education: Similarities and contrasts. *British Journal of Educational Studies*, 53(3), 341-358.
- Deardorff, D. K. (Ed.). (2009). *The SAGE handbook of intercultural competence*. Sage.
- Delanty, G. (2002a). Communitarianism and Citizenship. In E. Isin & B. Turner (Eds.), *Handbook of Citizenship Studies* (pp. 161-174). London: Sage.
- Delanty, G. (2002b). Two conceptions of cultural citizenship: A review of recent literature on culture and citizenship. *The global review of ethnopolitics*, 1(3), 60-66.
- Dobia, B., Bodkin-Andrews, G., Parada, R. H., O'Rourke, V., Gilbert, S., Daley, A., & Roffey, S. (2013). *Aboriginal Girls Circle: Enhancing Connectedness and Promoting Resilience for Aboriginal girls: Final Pilot Report*.
- Dobia, B., & Roffey, S. (2017). Respect for Culture-Social and Emotional Learning with Aboriginal and Torres Strait Islander Youth. In E. Frydenberg, A. J. Martin & R. J. Collie (Eds.), *Social and Emotional Learning in Australia and the Asia-Pacific* (pp. 313-334). Singapore: Springer
- Dudgeon, P., & Walker, R. (2015). Decolonizing Australian psychology: Discourses, strategies, and practice. *Journal of Social and Political Psychology*, 3, 276-297.

- Duggan, L. (2003). *The twilight of equality? Neoliberalism, cultural politics, and the attack on democracy*. Boston: Beacon.
- Durlak, J. A., Domitrovich, C. E., Weissberg, R. P., & Gullotta, T. P. (Eds.). (2015). *Handbook for social and emotional learning*. New York, NY: Guilford.
- Elias, M. J., Parker, S. J., Kash, V. M., & Dunkeblau, E. (2007). Social-emotional learning and character and moral education in children: Synergy or fundamental divergence in our schools? *Journal of Character Education*, 5(2), 167.
- Elias, M. J., Parker, S. J., Kash, V. M., Weissberg, R. P., & O'Brien, M. U. (2008). Social and emotional learning, moral education, and character education: A comparative analysis and a view toward convergence. In L. P. Nucci & D. Narváez (Eds.), *Handbook of moral and character education* (pp. 248-266). Routledge.
- Elias, M. J., Kranzler, A., Parker, S. J., Kash, V. M., & Weissberg, R. P. (2014). The complementary perspectives of social and emotional learning, moral education, and character education. In L. Nucci, D. Narvaez & T. Krettenauer (Eds.), *Handbook of moral and character education*, 2nd edition (pp. 272-289). Routledge
- Evans, K., & Russell, W. (2019). Developing mindful citizens: A commentary on social emotional learning, mindfulness and citizenship education. *Journal of Research in Innovative Teaching & Learning*, 12(1), 13-15.
- Gee, G., Dudgeon, P., Schultz, C., Hart, A., & Kelly, K. (2014). Aboriginal and Torres Strait Islander social and emotional wellbeing. *Working together: Aboriginal and Torres Strait Islander mental health and wellbeing principles and practice*, 2, 55-68.
- Ginsborg, P. (2005). *The politics of everyday life: making choices, changing lives*. Yale University Press.
- Ginwright, S., & Cammarota, J. (2007). Youth activism in the urban community: Learning critical civic praxis within community organizations. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 20(6), 693-710.
- Harvey, D. (2007). *A brief history of neoliberalism*. Oxford University Press, USA.
- Hecht, M. L. & Shin, Y. J. (2015). Culture and social and emotional competencies. In J. A. Durlak, C. E. Domitrovich, R. P. Weissberg, & T. P. Gullotta (Eds.), *Handbook of social and emotional learning: Research and practice* (pp. 50-64). New York, NY: Guilford.
- Hochschild, A. R. (2012). *The managed heart: Commercialization of human feeling*. University of California Press.
- Howard, R. W., Berkowitz, M. W., & Schaeffer, E. F. (2004). *Politics of character education. Educational policy*, 18(1), 188-215.

- Hughes, A. S., Print, M., & Sears, A. (2010). Curriculum capacity and citizenship education: A comparative analysis of four democracies. *Compare, 40*(3), 293-309.
- Jagers, R. J., Rivas-Drake, D., & Williams, B. (2019). Transformative Social and Emotional Learning (SEL): Toward SEL in service of educational equity and excellence. *Educational Psychologist 54*(3), 162-184.
- Jones, S. M., & Bouffard, S. M. (2012). Social and Emotional Learning in Schools: From programs to strategies and commentaries. *Social policy report, 26*(4), 1-33.
- Kickett-Tucker, C. S., Christensen, D., Lawrence, D., Zubrick, S. R., Johnson, D. J., & Stanley, F. (2015). Development and validation of the Australian Aboriginal racial identity and self-esteem survey for 8–12-year-old children (IRISE_C). *International journal for equity in health, 14*(1), 103.
- Lagi, R., & Armstrong, D. (2017). The integration of social and emotional learning and traditional knowledge approaches to learning and education in the Pacific. In E. Frydenberg, A.J. Martin, & R.J. Collie (Eds.), *Social and emotional learning in Australia and the Asia-Pacific* (pp. 253-273). Singapore: Springer.
- Lipman, P. (2009). Beyond accountability: Toward schools that create new people for a new way of life. In A. Darder, M. P. Baltodano, & R. D. Torres (Eds.), *The critical pedagogy reader* (pp. 364-383, 2nd ed.). New York: Routledge.
- Longo, N. V. (2012). *Why community matters: Connecting education with civic life*. Albany, NY: SUNY Press.
- Martin, M. J., McCarthy, B., Conger, R. D., Gibbons, F. X., Simons, R. L., Cutrona, C. E., & Brody, G. H. (2011). The enduring significance of racism: Discrimination and delinquency among Black American youth. *Journal of Research on Adolescence, 21*(3), 662-676.
- Matza, T. (2012). "Good individualism"? Psychology, ethics, and neoliberalism in postsocialist Russia. *American Ethnologist, 39*(4), 804-818.
- McCullops, K., Barnes, T. N., Jones, I., Nelson, M., Fenniman, J., & Berte, I. (2019). Incorporating culturally responsive pedagogy within social-emotional learning interventions in urban schools: An international systematic review. *International Journal of Educational Research, 94*, 11-28.
- McCormick, M. P., Cappella, E., O'Connor, E. E., & McClowry, S. G. (2015). Context matters for social-emotional learning: Examining variation in program impact by dimensions of school climate. *American journal of community psychology, 56*(1-2), 101-119.
- Nam, C. (2012). Implications of community activism among urban minority young people for education for engaged and critical citizenship. *International Journal of Progressive Education, 8*(3), 62-76.

- Osher, D., Cantor, P., Berg, J., Steyer, L., & Rose, T. (2018). Drivers of human development: How relationships and context shape learning and development1. *Applied Developmental Science* 22, 1-31.
- Paradies, Y. C., & Cunningham, J. (2012). The DRUID study: Racism and self-assessed health status in an indigenous population. *BMC public health*, 12(1), 131.
- Philipose, L. (2007). The politics of pain and the end of empire. *International Feminist Journal of Politics*, 9(1), 60-81.
- Pimlott-Wilson, H. (2017). Individualising the future: The emotional geographies of neoliberal governance in young people's aspirations. *Area*, 49(3), 288-295.
- Priest, N., Mackean, T., Davis, E., Briggs, L., & Waters, E. (2012). Aboriginal perspectives of child health and wellbeing in an urban setting: Developing a conceptual framework. *Health Sociology Review*, 21(2), 180-195.
- Reiss, F. (2013). Socioeconomic inequalities and mental health problems in children and adolescents: A systematic review. *Social Science & Medicine*, 90, 24–31.
- Reveley, J. (2016). Neoliberal meditations: How mindfulness training medicalizes education and responsabilizes young people. *Policy Futures in Education*, 14(4), 497-511.
- Richardson, R. C., Tolson, H., Huang, T. Y., & Lee, Y. H. (2009). Character education: Lessons for teaching social and emotional competence. *Children & Schools*, 31(2), 71-78.
- Schugurensky, D., & Myers, J. (2003). A framework to explore lifelong learning: The case of the civic education of civics teachers. *International Journal of Lifelong Education*, 22(4), 325-352.
- Stearns, C. (2016). Responsive Classroom?: A critique of a social emotional learning program. *Critical studies in education*, 57(3), 330-341.
- Stier, J. (2003). Internationalisation, ethnic diversity and the acquisition of intercultural competencies. *Intercultural Education*, 14(1), 77-91.
- Stier, J. (2006). Internationalisation, intercultural communication and intercultural competence. *Journal of intercultural communication*, 11(1), 1-12.
- Taylor, D. M., & Osborne, E. (2010). When I know who "we" are, I can be "me": The primary role of cultural identity clarity for psychological well-being. *Transcultural psychiatry*, 47(1), 93-111.
- Wakefield, A., & Fleming, J. (2009). *The sage dictionary of policing*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications Inc.
- Westheimer, J., & Kahne, J. (2004). What kind of citizen? The politics of educating for democracy. *American educational research journal*, 41(2), 237-269.

Wilce, J. M., & Fenigsen, J. (2016). Emotion Pedagogies: What Are They, and Why Do They Matter? *Ethos*, 44(2), 81-95.

Wolfgang, A., & Berkowitz, M. W. (2006). Moral education and character education: Their relationship and roles in citizenship education. *Journal of Moral Education*, 35(4), 495-518.

Zembylas, M. (2005). Discursive practices, genealogies, and emotional rules: A poststructuralist view on emotion and identity in teaching. *Teaching and teacher education*, 21(8), 935-948.

Zembylas, M. (2007). Theory and methodology in researching emotions in education. *International Journal of Research & Method in Education*, 30(1), 57-72.

תרגום הטקסט מאנגלית לעברית: יניב פרקש

עריכת תרגום: תמי בורשטיין

עריכה מדעית: ד"ר טלי פרידמן