

ניתוח של לימודי הקולנוע והתקשורת בישראל לפי הפדגוגיה האקטיביסטית: המשגה מחדשת למעשי החלוצות הלגה קלר ודורית באלין

קרן קטקו איילי

תקציר

מאמר זה מציג את תרומתן החשובה של הלגה קלר ודורית באלין, חלוצות הוראת לימודי הקולנוע והתקשורת בישראל. שיתוף הפעולה בין קלר היזמת ובאלין המפקחת האחראית לבין משרד החינוך החל בשנת 1992. באותה השנה פעלו בבתי הספר התיכוניים רק שמונה מגמות ללימודי קולנוע ותקשורת; מספרן בשנת 2019 היה 319. המאמר מתבסס על סקירת ספרות, על ניסיונה של החוקרת בשדה, על ניתוח "ספרות אפורה" - תוכניות לימודים, חוזרי מפמ"ר, ניירות עמדה, על סרטי תלמידים ועל ריאיון עם דורית באלין. ניתוח הנתונים מבוסס על מודל יישומי בן חמש רמות שפיתחתי ואשר משמש לזיהוי אוריינטציה פדגוגית אקטיביסטית. הניתוח הראה כי אפשר להמשיג מחדש את תחום לימודי הקולנוע והתקשורת שהובילו החלוצות קלר ובאלין ולראות בפעילותן פדגוגיה אקטיביסטית. גישת הפדגוגיה האקטיביסטית מחזקת מיומנויות של המאה ה-21, תורמת לאזרחות פעילה ומקדמת חינוך מתקדם, ליברלי, דמוקרטי ואקטיביסטי. מאמר זה קורא לאימוץ מורשתן של חלוצות החינוך ולנקיטת גישות פדגוגיות ביקורתיות אקטיביסטיות, שכן אלו חסרות ונחוצות מאוד בחברה של ימינו.

מילות מפתח: חינוך לאזרחות פעילה, לימודי קולנוע ותקשורת, מודל חמש הרמות, פדגוגיה אקטיביסטית

מבוא

הפדגוגיה האקטיביסטית התפתחה בעשורים האחרונים בדמוקרטיה מערבית (Catone, 2003; Marshall & Anderson, 2008; Sachs, 2017). כדי להסביר את מהותה עלינו לחזור לרעיונות הפדגוגיה הביקורתית, פדגוגיה שבשנות השישים והשבעים של המאה ה-20 גיבשו פאולו פריירה ואחרים (Freire, 1968/2018). הפדגוגיה הביקורתית עוררה תקווה גדולה לשינוי במערכות החינוך, שינוי שמקורו ברעיונות השחרור מכוחות דיכוי. העקרונות המנחים בה היו הוראה ולמידה תוך כדי ערעור על הסדר הקיים; לימוד דרכים להטיל ספק, לחקור לעומק ולחשוף את מקורות הכוח הגלויים והסמויים בהקשרים חינוכיים ואחרים; וניסיון לשחרר את הקבוצות המוחלשות ולשנות את מבני הכוח בחברה. המתודה העיקרית להשגת מטרותיה של הפדגוגיה הביקורתית הייתה דיאלוג.

חוקרים במאה ה-21 קראו לפתח ולהצמיח פדגוגיה אקטיביסטית, כזו אשר נוסף על ביקורת ועל מתודת הדיאלוג תתמקד בעידוד של פעולות לשינוי. היו אף שאמרו כי הפדגוגיה האקטיביסטית היא תוספת מהותית לפדגוגיה הביקורתית והמשילו אותה ל"העלאת בשר" על עצמות הביקורתיות (Frey & Palmer, 2014, p. 26). מייסדי הפדגוגיה הביקורתית הגדירו את המורים כ"אינטלקטואלים ומשחררים", כלומר כאלה אשר לומדים, חוקרים ומבקרים יחד עם התלמידים "ממקום אינטלקטואלי". מורים אלה מקנים לתלמידים הרגלים בנושאי תרבות, השכלה וידע באמצעות נקיטת מתודה של חקר קפדני (Giroux, 1988; Shor & Freire, 1987). אולם המחקר בתחום הפדגוגיה האקטיביסטית הגדיר את אנשי החינוך כמורים אקטיביסטים, כאלה שבידם האחריות והיכולת לקדם פעולות המבטאות מעורבות ואזרחות פעילה. כמו כן יש באפשרותם - חלק מהחוקרים אף טוענים שזוהי שליחותם כסוכני שינוי - לעודד פיתוח של לומדים עצמאיים, ביקורתיים ובעלי מוטיבציה לחולל שינוי חברתי (Catone, 2017; Marshall & Anderson, 2008; Sachs, 2003).

חשיבות החינוך לאקטיביזם אזרחי דמוקרטי-ליברלי גברה בשנים האחרונות, וזאת לנוכח ממצאים מדאיגים המעידים על חוסר רצון של בוגרי מערכות החינוך במערב להיות מעורבים בפוליטיקה. חוסר רצון זה מתבטא בירידה בשיעורי ההצבעה של צעירים בבחירות, ומקורו בכך שהנאו-ליברליזם מעלה על נס את ערך האינדיבידואליזם ומרחיק צעירים ממעורבות אזרחית. עם זאת, מחקרים מראים כי מורים שבחרו להיות סוכני שינוי חברתי, השפיעו על תלמידיהם. מורים אלה עודדו את התלמידים לעסוק בהמשך חייהם בפעילות ציבורית, לפעול לצדק חברתי ולרכוש השכלה גבוהה (Veugelers, 2019). התחום של לימודי קולנוע ותקשורת עוסק מעצם טבעו בנושאים שעניינם דמוקרטיה ואזרחות, ולכן ביכולתו לעודד חינוך לאזרחות פעילה ואף לאקטיביזם סוציו-פוליטי. עם זאת, לא ברור אם במסגרות של משרד החינוך החזון הרעיוני הזה מונחל לתלמידים כמסר תאורטי. סוגיה זו תיבדק במאמר באמצעות המשגה המחודשת של התחום.

בישראל הלגה קלר הייתה החלוצה בהבאת תחום לימודי הקולנוע והתקשורת לבתי ספר תיכוניים, ודורית באלין הייתה החלוצה בהטמעה ובמינוף של הוראת התחום - מספר המגמות גדל משמונה בשנת 1992 ל-319 בשנת 2019. שתיהן התמקדו בניסיונות לשלב בין חינוך אזרחי לבין חינוך לערכים דמוקרטיים מהותיים במסגרת תוכנית הלימודים הרשמית של משרד החינוך בתקשורת המונים. החלק הראשון של המאמר הנוכחי דן במסקנות של מחקר אשר ניתח את התוכניות ללימוד קולנוע ותקשורת בישראל בשנים 1992-2018 (Friedman et al., 2020). הוא מתבסס על ריאיון עומק שנערך ביולי 2020 עם באלין (מפמ"ר התחום בשנים 1993-2019), כמו גם על בחינת "ספרות אפורה". בחלקו השני של המאמר מנותחים הממצאים לפי מודל קיים לפדגוגיה אקטיביסטית (Ketko Ayali & Bocoş, 2020). מטרת המאמר היא להמשיג מחדש את התחום ולהראות כי הוא פורץ דרך, נועז ומעורר השראה לפיתוח אקטיביזם סוציו-פוליטי בחינוך.

רקע תאורטי

רבים הצביעו על כך שמערכות החינוך פועלות ללא מטרה וללא השראה: הן עוסקות במכניקה של למידה ומחפשות דרכים המאפשרות ללמד בצורה יעילה ככל האפשר חומר מיותר, מנוכר והגמוני. לטענת המבקרים, הן עושות זאת במקום לקדם נרטיבים אנושיים וחברתיים ובמקום לפתח חשיבה ביקורתית ועצמאית - נושא שהפדגוגיה הביקורתית ראתה בו מטרה של החינוך (נוסבאום, 2017; Darder et al., 2017). במקרים מסוימים אנשי חינוך ובתי ספר שבחרו ללמד בהתאם לגישה הביקורתית, חוללו שינויים בולטים במגוון מקומות בעולם. אולם גם הרפורמות שיושמו במהלך השנים לא הובילו את החינוך למחוזות המיוחלים, והמערכת נשארה במקום שמרני למדי (McDermott, 2017). הדבר מתבטא בין השאר בעיסוק הרב בבדיקת תפוקתם של המורים, בהגשת דוחות אינספור שעניינם ציונים וממוצעים, ובמאמץ לעמוד ביעדים טכניים של הספקי הוראה ולמידה לקראת בחינות (Sachs, 2016). ההתמקדות בנושאים אלה אינה מאפשרת לעסוק בערכי הדמוקרטיה ובהוראה אקטיביסטית לקידום פעולות סוציו-פוליטיות, ולפיכך היא מסייעת בשימור הסטטוס קוו.

זה עשרות שנים המונח **אקטיביזם** נמצא במוקד המחקר המושגי (קונספטואלי) והתאורטי בהקשר של בחינת התחום החברתי-אזרחי. כוונת המשתמשים במונח זה היא לערער על המציאות הקיימת, לפעול להגברת הצדק החברתי, הציבורי והקהילתי ולהתנגד לכוחות מדכאים (מנוחין, 2010). הדעות חלוקות באשר לדרכי מימושו של האקטיביזם - אם באמצעות החברה האזרחית ואם באמצעות החינוך. אקטיביסט אשר מרגיש כי ייעודו הוא לשנות, ימצא את הדרך לממש זאת (Ollis, 2012). אחת הדרכים לממש אקטיביזם ולגרום לשינוי סוציו-פוליטי היא באמצעות חינוך בגישת הפדגוגיה האקטיביסטית. אולם אם הפדגוגיה הביקורתית נחקרה רבות, הרי חקר הפדגוגיה האקטיביסטית החל רק בראשית המאה ה-21 ונמצא עדיין בתהליכי התגבשות.

הפדגוגיה האקטיביסטית מקדמת את שינוי הסדר הקיים, סדר אשר משמר עוולות חברתיות, באמצעות מעורבות אזרחית הנעה בין השתתפות סבילה להשתתפות פעילה (Nelson & Kerr, 2006). היא רלוונטית הן למאקרו-פוליטיקה הן למיקרו-פוליטיקה (Kostiner, 2003). הפדגוגיה האקטיביסטית המאקרו-פוליטית קרויה גם "צדק חינוכי", והיא מתמקדת בעריכת שינויים במדיניות החינוכית: רפורמות מערכתיות, הקמת בתי ספר, פיתוח והטמעה של תוכניות לימודים חדשות וכן הלאה. בדרך כלל הטקטיקות למימוש השינוי נעזרות בחקיקה, בתקשורת או בדרכים לקידום השינוי. לעומת זאת, הפדגוגיה האקטיביסטית המיקרו-פוליטית מתמקדת בפעולות ובתהליכים המתקיימים בכיתה. מאמר זה מתאר את שני הרבדים: פדגוגיה אקטיביסטית מאקרו-פוליטית - סקירת הקמתה של ועדת היגוי במשרד החינוך להטמעת תוכנית הלימודים בקולנוע ותקשורת "באופן רשמי"; פדגוגיה אקטיביסטית מיקרו-פוליטית - הצגת דוגמאות להוראת קולנוע ותקשורת בכיתה.

במקרים רבים המקור להצלחת שינוי חינוכי ערכי יכול להיות השדה החינוכי: פדגוגיה אקטיביסטית מיקרו-פוליטית גורמת לשינוי זה, ומחולליו הטבעיים הם המורים האקטיביסטים.

מורים יכולים לעודד הטלת ספק וביקורת, להבהיר את הצורך בשינוי חברתי ולהמריץ את התלמידים לפעול ולגלות מעורבות אזרחית. מחקרים שעקבו אחר מורים אקטיביסטים במדינות דוגמת ארצות הברית, אוסטרליה וניו זילנד, הדגישו את חשיבות השינוי במקצוע ההוראה במאה ה-21 והתמקדו בתפקידיהם של המורות והמורים ושל ההוראה האקטיביסטית (Catone, 2017; Marshall & Anderson, 2008; Sachs, 2003). שינוי אקטיביסטי מאקרו-פוליטי או מיקרו-פוליטי בחינוך יכול להוביל לשינוי מהותי ואף פורץ דרך, כפי שהתרחש בתחום של לימודי הקולנוע והתקשורת בישראל.

העיסוק בתחום הקולנוע והתקשורת במערכת החינוך בישראל באמצע שנות השבעים של המאה ה-20 קלר ועוזרת המחקר שלה באלין יזמו גיבוש של תוכניות לטיפול בני נוער (פרויקט נט"ע: נוער טכנולוגי ערכי) בעיקר בפריפריות, באמצעות לימודי קולנוע (קלר ופלטק, 1975). ב-1990 חלק ממובילי התוכניות הללו הקימו מספר מועט של מגמות קולנוע ותקשורת במוסדות החינוך. היו אלה אנשי חינוך ללא הכשרה פורמלית, אך הם היו אקטיביסטים ובעלי ניסיון בעבודה בארגונים חברתיים או בעולם התקשורת. המגמות הראשונות הסתפחו לאגף התוכניות הייחודיות במשרד החינוך, והמורים במגמות אלו רצו לקדם אג'נדות מסוימות: התנגדות לתרבות הצריכה, פמיניזם, רב-תרבותיות, דמוקרטיה, שלום וכן הלאה. הגעתם לבתי הספר התיכוניים השמרניים הייתה משב רוח מרענן, ובעיקר צעד ביקורתי ואקטיביסטי (הרפז, 2008). בהיעדר תוכנית מסודרת החברים בקהילת המורים הראשונה פיתחו יחדיו את תוכנית הלימודים, ובהמשך הוקמה ועדת היגוי מקצועית. מטרתה של ועדת ההיגוי הייתה לעשות את לימודי הקולנוע והתקשורת לתחום מקצועי רשמי במשרד החינוך.

מחקר חדש של פרידמן ואחרות (Friedman et al., 2020) ניתח תוכניות לימודים בקולנוע ובתקשורת שנלמדו בבתי ספר תיכוניים משנת 1992 עד לשנת 2018. שתי מנהלות פיקחו על תוכניות הלימודים הללו: הפיקוח העיוני והפיקוח הטכנולוגי. קלר ובאלין החלוצות הקימו ב-1992 את מנהלת הפיקוח העיוני; זו השתייכה תחילה למזכירות הפדגוגית, ומאוחר יותר לאגף חברה ורוח במשרד החינוך. מנהלת הפיקוח הטכנולוגי הוקמה ב-1993; זו מתמחה בטכנולוגיות תקשורת ומשתייכת לאגף הטכנולוגי במשרד. לשתי המנהלות יש תוכניות לימודים נפרדות וועדות היגוי נפרדות. מאמר זה מתמקד בחלוצות קלר ובאלין ובפיקוח העיוני.

תוכנית הלימודים הראשונה בתקשורת המונים כללה יחידת חובה, "מבוא לתקשורת המונים", ובחירה בין שני מסלולים: העיתונות הכתובה והמשודרת או אומנות הקולנוע והטלוויזיה (משרד החינוך והתרבות, תשנ"ג). מסלול הקולנוע והטלוויזיה הפך פופולרי בבתי הספר מסיבות רבות, אך בעיקר כיוון שהקולנוע מאפשר להשתמש במבע חזותי בהוראה ובלמידה. ניתוח של תוכניות הלימודים במהלך השנים (Friedman et al., 2020) מלמד על שתי מגמות מקבילות: (א) החלוציות הנועזת והערעור על השמרנות שאפיינו את תוכנית הלימודים מ-1992, יושמו בהמשך בכל תוכניות הלימודים, ומגמת המעורבות האזרחית באמצעות המדיה נמשכה ואף התחזקה (ibid, p. 269); (ב) רוב השינויים נבעו מהתפתחות המדיום.

בתחילה התוכניות היו כלליות למדי, ועם הזמן הן הפכו מפורטות יותר ויותר. למרות זאת, נותר "מרחב גמישות" למורים המלמדים בפועל את התוכניות. אף כי עם הזמן הגלובליזציה תפסה מקום מרכזי יותר בתוכניות הלימודים (אמצעי התקשורת התפתחו, וישראל "התחברה יותר לעולם"), נושאים שהיו במקום גבוה בסדר היום הציבורי העולמי נלמדו פחות מאשר נושאים מקומיים (Friedman et al., 2020, p. 270). בתוכנית הלימודים הישראלית הנטייה לגלובליזציה התבטאה בחינוך לדמוקרטיה ובחופש הביטוי. הסבר אפשרי לכך הוא שמפתחי תוכניות הלימודים רצו להדגיש את חשיבות החינוך לשמירה על ערכי הדמוקרטיה באמצעות התקשורת, ולכן התחברו למגמה העולמית בעיקר בהקשר הזה (Jolls & Johnsen, 2018). תפיסה כזו מלמדת על אימוץ עקרונות הפדגוגיה האקטיביסטית.

תוכנית הלימודים החדשה בתקשורת (משרד החינוך, 2017א, 2017ב) מתמקדת בלימודי תקשורת ודמוקרטיה. החינוך לביקורת מתבטא בלימוד תפקידה של התקשורת להביא לידיעת האזרחים פעולות ומחדלים של הרשויות. תוכנית הלימודים כוללת גם תכנים פוליטיים: יחסי כוחות והשפעתם, הגמוניה פוליטית ויחסי כוחות חברתיים ופוליטיים, התקשורת כמשרתת קבוצות מסוימות, יחסי הון-שלטון, זכויות אדם, סובלנות, חופש הביטוי וחינוך אזרחי. אחת המטרות של התוכנית היא לפתח בקרב הלומדים גישה ביקורתית בעת בחינת ערכי הליבה של הדמוקרטיה.

מטרת המחקר

מטרת המחקר היא לבחון את לימודי הקולנוע והתקשורת בארץ בהתבסס על הפדגוגיה האקטיביסטית ולהציע להם המשגה חדשנית, וזאת תוך כדי התמקדות בתרומתן של חלוצות התחום קלר ובאלין.

שאלות המחקר

1. האם תחום לימודי הקולנוע והתקשורת בארץ הוא בעל אוריינטציה פדגוגית אקטיביסטית?
2. האם אפשר להמשיג מחדש את תחום לימודי הקולנוע והתקשורת בארץ ולבססו על המושג "פדגוגיה אקטיביסטית"?

מתודולוגיה

המחקר העיוני-תאורטי בחן את לימודי הקולנוע והתקשורת בישראל, תחום אשר הובילו חלוצות החינוך קלר ובאלין, בהתבסס על מודל לזיהוי אוריינטציה פדגוגית אקטיביסטית. המחקר כלל שני שלבים. בשלב הראשון נאספו מחקרים, כמו למשל מאמר שערך השוואה לאורך זמן וניתוח של תוכניות הלימודים בתקשורת אשר נלמדו בבית הספר התיכון (Friedman et al., 2020). כמו כן נאספה "ספרות אפורה": חוזרי מפמ"ר, נאומים, מכתבים למורים, שאלוני בירות, ניירות עמדה, דברי ברכה בפתיחת פסטיבלים וכן הלאה. עוד נערך ניתוח לריאיון רחב היקף שהתקיים

ב-22 ביולי 2020 עם דורית באלין, מפמ"ר תקשורת וקולנוע בשנים 1993-2019. איסוף הנתונים התבסס גם על ניסיוני המעשי כמורה, כרכזת וכמדריכה להוראת קולנוע ותקשורת. בשלב השני נותחו הנתונים לפי חמש הרמות במודל להוראה בגישת הפדגוגיה האקטיביסטית (Ketko Ayali & Bocoş, 2020).

ממצאים

קלר ובאלין: חלוצות החינוך לקולנוע ותקשורת בישראל בסוף שנות השמונים של המאה ה-20 הלגה קלר ודורית באלין היו מורות לקולנוע ותקשורת במערכת החינוך בישראל; הן ושישה מורים נוספים ברחבי הארץ לימדו קולנוע לבחינת הבגרות. ביוזמתן התכנסה בשנת 1989 ועדה מקצועית בראשותו של פרופ' עקיבא כהן כדי לכתוב את תוכנית הלימודים פורצת הדרך בתקשורת המונים (משרד החינוך והתרבות, תשנ"ג). רכזת הוועדה הייתה הלגה קלר - מרצה (בדימוס באותן השנים) לחינוך, לקולנוע ולטלוויזיה באוניברסיטת תל-אביב ומדריכה ארצית במשרד החינוך בתחום הקולנוע (בשנים 1987-1991). דורית באלין הייתה חברה בוועדה, ולאחר כתיבת תוכנית הלימודים הוטל עליה ליישם את התוכנית בתפקידה כמנהלת התחום במשרד החינוך.

קלר, "האימא של החינוך הקולנועי", עלתה לישראל מאנגליה ב-1958. היא שילבה ביקורת חברתית בסרטי התדמית שלה, סרטים שהזמינה הסוכנות היהודית. לעיתים הדבר "הכניס אותה לצרות", אך הוא ניבא את המשך דרכה החינוכית. בתחום החינוך היא החלה לעסוק באקראי: ביקשו ממנה לשלוח חומרים באנגלית על מועדון סרטים לילדים, ותוך כדי מיון החומר היא הוקסמה מנושא החינוך. היא הייתה מוטרדת מכך שהילדים "מוצפים בחומר" ולעיתים מעוצבים באמצעותו, אך אינם מקבלים הדרכה באשר לדרכים להפיק ממנו את מרב המשמעות. הכרתה זו בחשיבות החינוך לקולנוע גרמה לה לשלוח לטלוויזיה החינוכית הישראלית מכתב שהציג את הצורך בחינוך לקולנוע ותקשורת. מכתב זה הועבר למחלקה להשתלמויות מורים באוניברסיטת תל-אביב. בריאיון איתה תיארה קלר את פריצת הדרך החינוכית ונזכרה בהבדלים בין הזכור לה מילדותה באנגליה לבין הנחיית המורים באוניברסיטה בארץ: "ברוב חוצפתי - אותי זרקו מבית הספר - נתתי שם סדרת הרצאות למורים על קולנוע ועל חינוך לקולנוע, והן זכו להצלחה" (הרפז, 2008, עמ' 33).

בריאיון שערכתי עם דורית באלין ביולי 2020, היא סיפרה כי אחרי שירותה הצבאי למדה מתמטיקה וסטטיסטיקה באוניברסיטה. שנת לימודים זו הייתה רצופה בחולי ובכאב, ובסופה הומלץ לה ללמוד מקצוע יצירתי ואף לפנות לטיפול רגשי (הוריה היו ניצולי שואה, ובאותה העת היה מקובל בישראל להציע טיפולים רגשיים לבני הדור השני). באלין נרשמה ללימודי קולנוע באוניברסיטת תל-אביב והייתה במחזור הראשון של המסיימים. לטיפול רגשי היא לא פנתה... ייתכן כי העיסוק בתחום הקולנוע במשך 30 שנות עבודתה היווה חלופה לכך - הגישה שנקטה בלימודים הייתה תרפויטית, וזאת בדומה לתוכנית ללימודי קולנוע אשר הייתה נהוגה בבריטניה (Kitses & Mercer, 1966). אין פלא אפוא שהחלוצות קלר ובאלין ראו בקולנוע דרך

המאפשרת להן להגיע לבני הנוער. באלין אף הדגישה שעבורה התוצר האישייתי היה משמעותי יותר מאשר הקולנועי (הרפז, 2008). התבטאות זו מהדהדת את הבסיס התאורטי של הפדגוגיה הביקורתית: פריירה תיאר את דרכו לחנך באמצעות סיפור סיפורים כדרך להעצמה וללימוד לקראת שחרור פוליטי מדיכוי (Freire, 1968/2018).

קלר הייתה מהמייסדות של פרויקט נט"ע (נוער טכנולוגי ערכי), תוכנית שעסקה בטיפוח בני נוער באמצעות קולנוע (קלר ופלטק, 1975). מטרת התוכנית הניסיונית היו לעודד הקשבה ואמפתיה ולטפח את הדמיון, הרגישות והיצירתיות של המשתתפים בה באמצעות נקיטת גישה טיפולית המתמקדת בצפייה בסרטים נבחרים, כאלה שביכולתם להשפיע על הצופים הצעירים. התוכנית גם ניסתה ללמד את בני הנוער להיות אקטיביים, לבחון בביקורתיות את החומרים המוקרנים להם ולהבין שיש יד מכוונת בהחלטות ליצור עולם שלם שלפעמים הוא אשלייתי לשם העברת מסרים. התוכנית טיפחה בצופים מודעות רחבה הן לתכנים והן לתהליך קבלת ההחלטות.

קלר הושפעה מההתפתחות של הוראת תחומי הקולנוע והטלוויזיה בבריטניה בסוף שנות השישים ובתחילת שנות השבעים של המאה ה-20 (Kitses & Mercer, 1966). באותן השנים לימודי הקולנוע והטלוויזיה נתפסו בישראל כתחום הוראה חדש המחפש את דרכו החינוכית, וייתכן כי בשל כך מסלול לימודי הקולנוע בתוכנית הלימודים הראשונית שויך לדיסציפלינה האקדמית של תקשורת המונים. ספרה של קלר **לדעת לצפות** הציג את התאוריות שביסוד הוראת הקולנוע שלה (קלר, 1994); באלין, שותפתה של קלר, הופקדה על החלקים הדידקטיים בספר. בשונה מתוכנית נט"ע הספר לא הסתפק בתגובות רגשיות, בהתרשמויות מהצפייה ובקריאה לפעולה, אלא עסק גם בתכנים של הוראת שפת הקולנוע ושימש כאמצעי עזר למורה לבניית תוכנית לימודים המותאמת להוראת קולנוע. בהקשר הזה אמרה באלין בריאיון עימה: "לא אגזים אם אומר שהספר היה נר לרגליהם של כל מורי הקולנוע במהלך השנים; כולם לימדו בעזרת מודל הצפייה הביקורתית של הלגה קלר".

באמצעות לימודי הקולנוע והתקשורת הובילו קלר ובלין גישה ביקורתית ופוליטית שהתמקדה בחינוך לדמוקרטיה. האקטיביזם של דור העתיד (בפריפריה ובמרכז) פותח באמצעות הוראת המסרים הגלויים והסמויים של המדיה אשר מופיעים אפילו בתוכניות הלימודים (בן יעקב, 2008; למיש, 2002; Friedman et al., 2020). קלר ובלין התעקשו להוסיף להוראת החלק העיוני בחינוך הביקורתי גם את הוראת החלק המעשי, וזאת אף שבחינת הבגרות בקולנוע ותקשורת הייתה בחינה עיונית. הוראת החלק המעשי נועדה לקדם יישום של הלימודים העיוניים - צורך שנחשב למהותי בלמידה, וכיום נמצא בלב השיח החינוכי בתחום של לימודי התקשורת, אוריינות המדיה והקולנוע (Hobbs, 2010; White & Cooper, 2015).

העיקרון של "התנסות במציאות" עולה בקנה אחד עם הפדגוגיה האקטיביסטית. אפשר להניח כי השילוב בין הלימוד העיוני לבין ההתנסות המעשית מסייע למורים בתחום לימודי הקולנוע והתקשורת להצמיח תלמידים אשר מסוגלים לזהות גניבת דעת ומניפולציות תקשורתיות למיניהן, והודות לכך להימנע מ"הליכה עם העדר". בספרה לא למטרות רווח:

מדוע הדמוקרטיה זקוקה למדעי הרוח נוסבאום (2017) אכן מציינת כי תחום לימודי הקולנוע הוא אחד מרכיבי החינוך אשר מצמיחים אזרחים שותפים, כאלה שפעולתם מבוססת על למידה התנסותית יצירתית וביקורתית (ולא על ניסיון להשיג רווח כלכלי). בספר *Teaching Communication Activism* מוצגת תוכנית ללימוד תקשורת אשר מקדמת השפעה סוציו-פוליטית ומעורבות חברתית של הלומדים בקהילותיהם, וזאת בניגוד לנוהג הקיים במערכת ההשכלה הגבוהה בארצות הברית ללמד תקשורת כחלק מלימודי כלכלה ומנהל עסקים (Frey & Palmer, 2014).

אין תמימות דעים באשר להמשכיות קוהרנטית של השיח הנועז והסוציו-פוליטי שהובילו קלר ובאלין בישראל בראשית שנות התשעים של המאה הקודמת. הביקורות על תוכניות הלימודים החדשות בקולנוע ובתקשורת מתמקדות בכך שהן מדגישות יותר את האישי, החברתי, הרגשי-חוויתי והמקומי, ופחות את התכנים והערכים של האקטיביזם העולמי והכללי (כך למשל תוכנית הלימודים בישראל אינה מתמקדת במשבר האקלים הגלובלי, אך עוסקת בסכסוך הישראלי-פלסטיני). בד בבד ניכרת בתוכניות הלימודים החדשות התמקדות בחינוך למעורבות אזרחית מקומית (Friedman et al., 2020). בהקשר הזה באלין וגל-עזר (2000) טענו כי לאחר שבע שנים של הנכחת התחום במשרד החינוך, מן הראוי שהמדיניות תהיה לחייב לימוד של המקצוע כחלק מחיזוק החינוך למעורבות אזרחית. דומה אפוא כי עם השנים הרכיב האזרחי הפעיל הושרש היטב הן בהיבט הפורמלי של תוכניות הלימודים בקולנוע ובתקשורת והן בחזון הרעיוני של התחום.

החזון הרעיוני של תחום הקולנוע והתקשורת והקשר בינו לבין אוריינטציה אקטיביסטית הגישה החברתית-חינוכית של קלר, באלין ושאר חברי הוועדה המקצועית אשר הופקדו על כתיבת תוכנית הלימודים הראשונית בתחום, התמקדה בטיפוח שיח ביקורתי המדגיש את חשיבותם של ערכי הדמוקרטיה. גישה זו הטרימה שיח שרווח כיום ברבות ממדינות העולם ורואה באוריינות מדיה את אחד הכישורים הנדרשים במאה ה-21 (Hobbs, 2010; Jolls & Johnsen, 2018). מעצם טבעה התקשורת היא כלי אשר אמור לשמור על הדמוקרטיה, ולכן תוכנית הלימודים עוסקת בתחום ביקורתי שקיים קשר הדוק בינו לבין אקטואליה ותרבות המונים. בהתאם לכך הוגדר בתוכנית כי מטרת התחום היא להיות "כלי לאחסון והעברת מידע וערכים בחברה" (משרד החינוך והתרבות, תשנ"ג, עמ' 11).

מנהלת התחום באלין הובילה מהלך של שבירת הסדר ההיררכי המקובל במסד החינוכי. היא שבה וביקשה מהמורים בתחום להיות שותפים ולהשמיע את קולם - ללא הבדלי מגדר, מעמד או קבוצת השתייכות - ושאפה לכך שהמורים יעודדו את תלמידיהם לנהוג באותו האופן. אחת ממטרותיה של באלין הייתה להקטין את השחיקה והדיכוי הממסדי של המורים, מטרה העולה בקנה אחד עם גישתו של פריירה (Freire, 1968/2018). רבים מהמורים בתחום לימדו מתוך רצון להצמיח את הדור הבא של צופים איכותיים, קולנוענים ואנשי תקשורת המגלים אחריות אזרחית.

למרות שבירת הסדר ההיררכי נשמרה ייחודיותה של באלין כמנהיגת התהליך. דוגמה לשיתוף המורים ולהובלה של באלין מספק עיון בעמוד הפייסבוק של קהילת המורים לתקשורת ולקולנוע: "בנושא המרכזי שמעסיק אתכם - על פי המיילים והטלפונים שמגיעים אלי [...] החלטה לא קלה, חישובו על כך ועל כל ההשלכות שיש על החלטה שתבחרו [...] ההחלטה שבחרתי הייתה [...]". בכל מסמך כמעט שכתבה באלין בשנים 2000-2019, אפשר למצוא בקשה מהמורים לחנך את תלמידיהם לגלות אחריות, ערכות חברתית וערכות אזרחית. בריאיון עימה מיולי 2020 באלין טוענת כי כל מורה יכולה להפיק את האמירה החברתית שלה מתוך תפיסת העולם ההומניסטית-דמוקרטית, תפיסה המהווה ערך ליבה בתוכנית הלימודים. תפיסה זו של באלין דומה לעיקרי הרעיונות של הפדגוגיה הביקורתית (Shor & Freire, 1987). היא סבורה כי מורה אמורה ללמוד עם התלמידים ולא להיות הסמכות הבלעדית, כיוון שגם בקרב התלמידים יש בעלי ידע אשר יכולים ללמד מתוך שיח והכוונה.

סמכתי על המורים שיפתחו את התוכנית בעצמם, ילמדו באמצעות סרטים שהם מתחברים אליהם. הייתי שואלת את המורים: "למה אתה מלמד קולנוע? למה זה חשוב לך?" כך גיליתי בתוך תפיסת העולם הרחבה האנושית מה מניע כל מורה. אני, לדוגמה, מאוד רציתי להעצים את מעמד האישה [...] יום אחד הגיע אליי לריאיון מועמד לתפקיד "מורה לקולנוע מעשי" ללא ידע מעשי. שאלתי אותו: "למה הגשת מועמדות?" והוא אמר: "אלמד ביחד עם התלמידים" [...] הוא כמובן התקבל!

אחת ממטרות התחום הייתה להטמיע בקרב הלומדים את ההבנה שהתוצרים של תקשורת המונים הם פועל יוצא של בחירות מקצועיות ואנושיות, ולא שיקוף ניטרלי של המציאות. מטרות נוספות היו חשיפה, הבנה וביקורת של היבטים אידאולוגיים וערכיים באמצעי התקשורת (משרד החינוך והתרבות, תשנ"ג, עמ' 4-7). תוכנית הלימודים הראשונה הצהירה כי חינוך מהווה מנוף להגברת מעורבות ואחריות חברתית, ותפיסה זו התבטאה גם בתוכניות הלימודים בשנים מאוחרות יותר (Friedman et al., 2020).

תפיסה חינוכית זו המשיכה את הקו שסימנה קלר בתוכנית נט"ע - פיתוח הבנה של התלמידים את המדיום הקולנועי באמצעות השתתפותם בסדרה הניסויית "יחסי אנוש", סדרה אשר כללה צפייה בחמישה סרטים בחמישה מפגשים (קלר ופלטק, 1975, עמ' 7). הסדרה עסקה בבעיות שהתלמידים הכירו מחוויותיהם בסביבת חייהם ובבית הספר: חוסר אהבה, חוסר הבנה בחיי הפרט, פער בין שאיפות לבין המציאות, בדידות, פחד, אלימות ביחסים בין אנשים. המטרה הייתה לנסות לקדם פעולה של שינוי (בדומה למטרות הפדגוגיה האקטיביסטית), אך השלב הראשון היה העצמה פנימית של הנער או הנערה (רק לאחר מכן יתאפשרו פעולות להשגת שינוי). וינקלר (2008) מדגימה זאת באמצעות הצגת הצעה של תלמידה לתסריט: נערה מתעוררת עירומה בחוף הים ואינה מבינה את שקרה. התברר כי התלמידה נאנסה במציאות - עובדה שהתגלתה הודות לרעיון לכתוב תסריט, ואשר טופלה בהתאם. בריאיון עימה באלין מתארת את השיעורים בבית ספר באור יהודה שבו לימדה בתחילת שנות התשעים של המאה ה-20:

המפגש היה כמו קסם. השיח סבב סביב רגשות ותחושות אנושיות - תמיד בהקשר של הדמויות על המסך, אך בסופו של תהליך בהקשר האישי של התלמידים הצופים [...] הנוער העלה את המצוקות שלו כחלק מתפיסת עולם שהקולנוע נותן לגיטימציה לכך. דרך הסרטים הצליחו המורים להביא את בני הנוער לדבר על מצוקות. התחום גם ניסה לקדם תפיסות עולם חברתיות-פוליטיות. כך למשל במבוא לתוכנית הלימודים בתקשורת (משרד החינוך, 2017א) ובתיאור התפיסה הרעיונית נכתב כי

אחד מהיעדים המרכזיים של לימודי התקשורת העיוניים הוא להקנות כלים לקריאה, לצפייה ולהאזנה ביקורתית המאפשרים זיהוי של אינטרסים אידיאולוגיים, מקצועיים וכלכליים של העוסקים במדיה [...] עברנו מעידן שבו היינו "צרכני" תקשורת, אחר כך "משתמשי" תקשורת, וכיום אנו חיים בתקופה בה בני אדם בכל העולם יכולים להיות יצרני תקשורת אקטיביים.

בתוכנית הלימודים הראשונה הומלץ לנתח נושאים פוליטיים באמצעות התקשורת, וצוין כי יש להציג כמה נקודות מבט כדי למצוא איזונים בין הימין לשמאל. כמו כן הוצע בה לקיים שיח ביקורתי, שיח שאז היה חדש למדי במערכת החינוך בישראל. כך למשל אפשר לנתח את השימוש בתכנים טלוויזיוניים כאמצעי להשגת שליטה חברתית: באמצעות הטלת פחד אפשר ליצור "אפקט מְצנן" ולגרום לציבור לציית. בבחינה של תוכניות לימודים מאוחרות יותר מצאו פרידמן ואחרות (Friedman et al., 2020, p. 269) שמורים נטו לשוחח על תכנים טלוויזיוניים בהקשרים של חברות (סוציאליזציה) ושל השפעות אשר יכולות לעודד חיקוי התנהגותי או קוגניטיבי.

החזון הרעיוני של התחום הוא אפוא לנסות לסייע לתלמידים לגבש זהות אישית, קהילתית ואזרחית-פוליטית אקטיביסטית. התלמידים לומדים "מתוך המקום האישי" (בדומה ללמידה המבוססת על גישת הפדגוגיה הביקורתית), אך בד בבד הם לומדים ליצור בעצמם סרטים שיכולים לחולל פעולות ממשיות לשינוי אישי או קולקטיבי (הדבר תואם את גישת הפדגוגיה האקטיביסטית). אוריינות חזותית כוללת פיתוח של מיומנויות חשיבה, פענוח מסרים, הבנה עמוקה וביקורתית, הענקת משמעות, ובשלב האחרון נקיטת פעולה לביטוי מילולי או חזותי (לוי, 2003; פרץ, 2013; קלר, 1994). לפיכך אחד היעדים המרכזיים הוא שהוראת התחום תאפשר לתלמידים לזהות מסרים גלויים וסמויים באמצעות בחינה ביקורתית. בחינה כזו תסייע להם להסיק מסקנות, לנקוט עמדה באשר לעצמם ולחברה האנושית שהם חיים בה, ולבסוף גם לפעול בשטח באופן יצירתי.

חמש הרמות של המודל היישומי להוראה בגישת הפדגוגיה האקטיביסטית חלק זה של המאמר בוחן את התחום של לימודי קולנוע ותקשורת לפי מודל חמש הרמות להוראה בגישת הפדגוגיה האקטיביסטית (Ketko Ayali & Bocoş, 2020). פיתוח המודל הזה נעשה כחלק ממחקר משולב ורחב בנושא הפדגוגיה האקטיביסטית, והוא עוסק בפרקטיקות של הוראה בגישה האקטיביסטית. המודל כולל חמש רמות: החל ביצירת סביבת למידה המאפשרת

יישום של הגישה האקטיביסטית, עבור בחשיפה קצרה בתחילת השיעור לנושאים אקטיביסטיים, וכלה בלמידה מתוך התנסות וביזמות אקטיביסטית של התלמידים והמורים.

רמה ראשונה: סביבת למידה המאפשרת אקטיביזם

הרמה הראשונה של המודל היא יצירת סביבת למידה המאפשרת חינוך לאקטיביזם - הן ברמה הפיזית הן ברמה הבין-אישית. בלימודי קולנוע ותקשורת יש לשבור בחדרי הצפייה את המבנה הקלאסי של הכיתה הרגילה באמצעות הצבת מסך, החשכה, הקצאת מקום לחדרי עריכה ולאחסון ציוד. בדרך כלל קירות הכיתה מקושטים בכרזות (פוסטרים) של סרטים, כמו גם בכתבות שבחרו המורים והתלמידים, ואשר המריצו את התלמידים לשוחח, להתבטא רגשית, להיות יצירתיים ולגלות מעורבות בחוויה הכיתתית (Roehl et al., 2013). תלמידים יכולים לערוך בשעות לא פורמליות ואף להתבטא באמצעות ציור וכתבה על קירות הסטודיו (גרפיטי).

בריאיון עימה סיפרה באלין כי

באור יהודה, בחדר ששימש כאולפן, קיר אחד היה עבור התלמידים. הם יכלו לקשקש עליו מה שהתחשק להם. אני יודעת שהיו עוד בתי ספר שבקיר אחד התלמידים יכלו להתבטא [...] אחד המורים מהצוות שאל אותי: מדוע תמיד התלמידים כל כך קשורים אלייך ומדברים איתך? אמרתי לו: "בהפסקות אל תלך יותר לשבת בחדר המורים עם קפה. תישאר כאן במקלט שלנו עם התלמידים ותראה בעצמך מה יקרה". ואכן כך נוצר הקשר. בהקשר של הרמה הבין-אישית הודגש בתוכנית הלימודים כי "הלמידה היא פרי דיאלוג דינמי בין מורים ובין תלמידים" (משרד החינוך והתרבות, תשנ"ג, עמ' 7). עקרונות אלה לא השתנו גם לאחר שני עשורים; בחזור מפמ"ר קולנוע ותקשורת משנת 2012 נכתב כי

המורים אמורים להיות מכוונים לקידום למידה משמעותית על ידי זימון סביבת למידה שתספק חוויה של מעורבות הן מבחינת התהליך והן מבחינת הבנת התוצר. להניע ולהנחות את הלומדים לאתר, לעבד, לבקר וליצור ידע, לחשוב, לשאול שאלות ולהיות שותפים בתהליך הלמידה.

במחקרה מצאה אלט (2013) כי מורות לתקשורת מעודדות שיתוף פעולה בכיתה וחופש יצירה; הן תופסות את תפקידן כחינוך לערכים ("להיות המבוגר האחראי") בשיטות דיאלוגיות.

לא רק הכיתה היא סביבה המאפשרת צמיחה של אקטיביזם; בתפקידה כמפקחת עודדה באלין את אנשי הצוות לפתח ולממש תוכניות ייחודיות לקידום שינוי סוציו-פוליטי במסגרת המגמות. להלן מוצגות שתי דוגמאות לתוכניות לימודים בקולנוע שאימץ משרד החינוך ויישם ברמה הארצית. הדוגמה הראשונה היא "סרטים יוצרים שינוי" (קטקו איילי ובלין, 2019) - תוכנית לימודים לחטיבת הביניים הכוללת לימוד עיוני ומעשי של ה"דוקואקטיביזם": התלמידים צופים בסרטים שגרמו לשינויים במציאות, ומתנסים ביצירת סרטון המנסה לשנות מצב קיים. הדוגמה השנייה היא "דיאלוג דרך קולנוע", תוכנית לימודים לחטיבה העליונה אשר נועדה לקדם חיים משותפים ורב-תרבותיות. בתוכנית זו תלמידים ממגמות קולנוע בחברה

הערבית נפגשים עם תלמידים ממגמות קולנוע בחברה היהודית, לומדים יחד, מקיימים דיאלוג ומנסים לקדם שינוי (רטנר, 2021). נמצא כי תוצרי התוכנית מסייעים להפחית את רמת העוינות והרגשות השליליים, לשנות עמדות ואף לחזק את ההכרה בנרטיב של האחר.

רמה שנייה: חשיפה או גירוי לנושא המקדם אקטיביזם בתחילת השיעור הרמה השנייה של המודל היא הקדשת עשר דקות מהשיעור להצגת ערך סוציו-פוליטי, וזאת על מנת להגביר את מודעות התלמידים לערך זה. המורים נקראים לשתף את התלמידים בנושאים אשר רלוונטיים להם ולעשייה הקולנועית והתקשורתית שלהם: "ייעשה מאמץ בכיתה לשלב תכנים תקשורתיים הרלוונטיים לתלמידים" (משרד החינוך והתרבות, תשנ"ג, עמ' 7). באלין סיפרה בריאיון עימה כי

היה ידוע שאני מאחרת קבוע לשיעור הראשון. היה לי מין אישור כזה לאחר את ה-15 דקות האלו, כי כולם ידעו שאני חייבת לשבת באוטו כדי להקשיב לחדשות, ורק אז להיכנס לכיתה. התלמידים כבר ידעו שיקבלו תקציר של החדשות האקטואליות בתחילת השיעור, והיו כבר מורגלים לכך שלפעמים נכנסתי בסערה - כי התחולל משהו בארץ או בעולם שהייתי חייבת לשתף אותם. הרבה פעמים גם קשרתי את זה לנושאים של קולנוע, אך למען האמת לא תמיד.

רמה שלישית: הטמעה פדגוגית אקטיביסטית במערך השיעור בהוראת השיעור מתגלם נושא סוציו-פוליטי. כיוון שהגישה הכללית של התחום היא חברתית-אזרחית, יש לעודד עיסוק בנושאים שנויים במחלוקת המייצרים דיון ועומק. בניתוח של שפת המסר התקשורתי מודגשים יחסי הגומלין בין משטר ופוליטיקה, חברה ותרבות (אלט, 2013). סל האפשרויות בתוכניות הלימודים כולל מגוון של נושאים חברתיים פוליטיים, והמורים יכולים לבחור מתוכם. במסלול הקולנוע אפשר לבחור בהוראת אחת או יותר מבין האפשרויות האלה: תאוריות קולנועיות ומגדר, תאוריות מרקסיסטיות ונאו-מרקסיסטיות, וידאו, אקטיביזם וקולנוע תיעודי חברתי. בתוכנית הלימודים החדשה בתקשורת נכתבה יחידת לימוד העוסקת בנושא "תקשורת ודמוקרטיה" (משרד החינוך, 2017). המורים מכוונים את התלמידים "להתחבר" למציאות החברתית: "אנחנו מעודדים את התלמידים להביט החוצה ומלמדים אותם שאמנות יכולה להיות גם מגויסת ופוליטית" (וינקלר, 2008, עמ' 50).

מגמות קולנוע ותקשורת קיימות בבתי ספר בחברה הערבית בישראל החל מסוף שנות התשעים של המאה ה-20. קטף מוראד סלמה (ראו אצל הרפז, 2008, עמ' 36) מספרת כי מערכי השיעור במגמות אלו כוללים עיסוק בנושאים שנויים במחלוקת, חתרניים וביקורתיים - כמו למשל מעמד האישה בחברה הערבית, אלימות ורצח נשים "על רקע פגיעה בכבוד המשפחה" - באמצעות צפייה בסרטים דוגמת הדרך לגנין של פייר רחוב ובדל של אבתיסאם מראענה. העיסוק של החברה היהודית ושל החברה הערבית בקולנוע ובתקשורת מאפשר חשיפה לשני סדרי היום הנהוגים בשתי החברות; הודות לכך מורחבת זווית הראייה, והדבר תורם לחינוך

לביקורתיות. תכנים שנויים במחלוקת לא רק מערערים על הסדר השמרני הקיים, אלא גם מקדמים שיח שיכול ליצור מוטיבציה לפעול ומהווה השראה להפקת סרטי תלמידים. בעשור האחרון סרטים שנוצרים בחברה הערבית כהמשך ישיר לשיעורים בעלי גישה אקטיביסטית, אכן מציגים היבטים של הסכסוך הערבי-יהודי מנקודת מבטם של הערבים. דוגמה לכך היא סרט של תלמידים מטורעאן המציג את סיפורן של שתי אחיות משפרעם, שחייל צה"ל רצח ב-2005. במגמות הקולנוע והתקשורת דנים גם בחופש הביטוי בחברה הערבית, או ליתר דיוק בהיעדרו. ייתכן כי אפשר להגדיר כמעשה אקטיביסטי את עצם הצגתם של התכנים האלה בכיתה הנמצאת בחברה הערבית השמרנית.

גם דרכי ההערכה שהובילה באלין אפשרו הטמעה של תכנים ביקורתיים-אקטיביסטיים. משנת 1993 ואילך התבקשו המורים לכתוב בעצמם את בחינות הבגרות בתקשורת - הנוסח של כל בחינה כזו אושר לאחר בדיקה מקצועית של הפיקוח. טורין (2000) בדקה 120 שאלונים כאלה: היא מצאה דמיון ביניהם, אך הוסיפה כי "קלף מנצח" הוא מאמרים שעוסקים בחופש הביטוי ובדמוקרטיה" (שם). למורים נשמרה הזכות לבנות תוכנית ייחודית ומקורית, והתאפשר להם לשלב בתוכנית נושאים בעלי אוריינטציה אקטיביסטית. כך למשל בבחינת הבגרות בקולנוע תלמידים התבקשו לדון ביוצרים העוסקים בגזענות ובאופן ההבעה שלהם תפיסות עולם אקטיביסטיות, כמו למשל מרטין לותר קינג ומלקולם אקס. בבחינת הבגרות בתקשורת (משרד החינוך, 2021) נשאלה השאלה: "ב'ציוץ' של דורון צברי שפורסם ברשת החברתית 'טוויטר', נכתב כי לשידור האינטרנטי של אורלי ברלב, פעילה חברתית, יש הרבה יותר רייטינג והשפעה מאשר לסיקור הנושא בתאגיד הציבורי 'כאן'" (לאחר מכן התבקשו התלמידים לענות על שאלות בנושא זה). בריאיון עימה עסקה באלין בשאלות שנשאלו בבחינות הבגרות:

הייתה שנה ובה שאלות שחזרו על עצמן, שכתבו המורים במבחני הבגרות, בנושא הצנזורה שהטילה מדינת ישראל על הסרט 'ג'נין ג'נין' של מוחמד בכרי. בדקתי עם מספר מורים בנוגע לצפייה בסרט. הם אמרו שלא הראו את הסרט לתלמידים, מפני שהוא צונזר [...] הבנתי שיש פה בעייתיות: כיצד התלמידים יענו על שאלת צנזורה בלי שהם צפו בסרט? לכן אישרתי למורים להראות את הסרט. כמחנכים לקולנוע ותקשורת עלינו לעסוק באופן מעמיק בשאלה בעד ונגד צנזורה. לא ניתן להביע עמדה ללא צפייה בסרט, ולכן ברור שאישרתי את זה. היו שראו באקט הזה עשייה אקטיביסטית.

רמה רביעית: למידה מתוך התנסות המעודדת אקטיביזם
למידה התנסותית מסייעת לתלמידים לגבש עמדות אישיות באמצעות חשיפתם לנושאים חברתיים-תרבותיים ופוליטיים, והיא תורמת להעצמתם באמצעות קבלת אחריות במהלך ההתנסות (לוי, 2003; פרץ, 2013). ההתנסות ביצירת סרטים היא חלק מאבני הדרך בתהליך הלמידה; דוגמאות לסרטים מוצגות ביוטיוב בערוץ "יצירה צעירה" של הפיקוח על לימודי קולנוע ותקשורת (משרד החינוך, 2015). שיטות ההוראה מבוססות על מודלים של למידה

התנסותית המתמקדת בשימוש בדיאלוג, בביקורת ובביטוי של מגוון עמדות באמצעות למידה פעילה, בעבודת צוות ובמתן חופש יצירה בנושאים אשר רלוונטיים לעולמם של התלמידים. מטרת הלמידה הזו היא לקדם פעילות תקשורתית החותרת לשינוי חברתי (אלט, 2013; למיש, 2002; Hobbs, 2010).

ההתנסות בהכנת סרטים עלילתיים, סרטי תעודה וכתבות תחקיר במהלך לימודי הקולנוע והתקשורת מאפשרת לתלמידים להביע באמצעות השפה החזותית מסרים ורעיונות בנושאים המעסיקים אותם. תהליך ההתנסות ביצירת הסרטים מאפשר הצגת אוריינטציה אקטיביסטית (באמצעות המסרים והרעיונות), ביטוי אי-נוחות וניסיונות לשנות את המצב הקיים. במהלך השנים נשלחו אלפי תלמידים לפסטיבלי סרטים בארץ ובעולם המעודדים את היצירה הצעירה. פסטיבלי הסרטים הללו נותנים במה לנוער ומעודדים את הלומדים במגמות קולנוע ותקשורת ליצור סרטים ותחקירים העוסקים בנושאים סוציו-פוליטיים אקטיביסטיים. להלן קומץ של דוגמאות לכך: סרטים העוסקים בזהות מינית, במגדר ובנראות מגדרית במרחב הציבורי נשלחו לפסטיבל הבינלאומי לקולנוע גאה (סינמטק תל אביב, 2020א); סרטים העוסקים בסכסוך הישראלי-פלסטיני, בגזענות ובפליטים נשלחו לפסטיבל סולידריות (סינמטק תל אביב, 2020ב); סרטים העוסקים בדיכוי נשים ובהקמת עמותה נשלחו לפסטיבל הסרטים חיפה (סינמטק חיפה, 2017). בריאיון עימה תיארה באלין את תהליך ההתנסות:

אני תמיד אמרתי למדריכים, לרכזים ולמורים שיש לנו הזדמנות בלתי רגילה, דרך מגמות הקולנוע והתקשורת, להיות מעין "מעבדה לחיים" עבור התלמידים. אצלנו במפגשים, ובכוונה אני לא אומרת שיעורים, התלמידים מתנסים בתהליכים שקשורים לערכים שבשיעורים אחרים מדברים עליהם: חופש הביטוי, סובלנות, כבוד האדם וקבלת האחר. נאלצים לאורך השנים לעבוד בצוות, אחרת אין סרט [...] דרוש לכך אומץ, ועם השנים הם רוכשים ומתאמנים בזה.

רמה חמישית: יזמות אקטיביסטית בהוראה ובלמידה
ברמה החמישית של המודל התלמידי עצמם יוזמים - עם המורים או בלעדיהם - פעילות המעודדת שינוי סוציו-פוליטי. בתחום לימודי הקולנוע והתקשורת הפקות הגמר של תלמידי המגמות הן חלק מבחינת הבגרות הסופית. ביצירת סרט, כתבה או תחקיר גמר התלמידים יוצאים מחוץ לגבולות הכיתה ומיישמים מיומנויות דוגמת עבודת צוות, קבלת החלטות בדבר המסרים שהם רוצים להעביר, בחירת השפה החזותית ודרכי ההעברה. תהליך זה מצריך חשיבה ברמה גבוהה, חיפוש ידע מקצועי ומימושו בפועל (פרץ, 2013). הפקת סרט גם מסייעת לתלמיד לגבש עמדה אישית באשר לאחרים בקבוצת ההפקה ולקבוצות מחוץ לבית הספר. לפיכך התהליך מייצר התנסות בפעולה פרואקטיבית אשר מקדמת שינוי אישי, כמו גם שינוי קבוצתי-תרבותי (לוין, 2003).

המסרים של חלק מהסרטים מערערים על המציאות הקיימת ומעודדים שינוי סוציו-פוליטי, כלומר התלמידים "לומדים להיות אקטיביסטים". רויטל שטרן, מפקחת ארצית על לימודי

תקשורת ואומנויות בחינוך הממלכתי-דתי (חמ"ד), סיפרה כי במגמות הקולנוע והתקשורת בחמ"ד סברו שסרטי הגמר יהוו שופר לעמדות הציבור הדתי-לאומי, אולם הסרטים קראו תיגר על הסדר הקיים וביקרו אותו. גם אם הסרטים היו בעלי נופך אישי, הם שימשו לניגוח העמדות המוצהרות של החברה הדתית ועסקו בנושאים שהם טאבו בחברה זו (הרפז, 2008, עמ' 35). כך למשל בסרט **ללא תקנה** (סינמטק חיפה, 2017) תלמיד ישיבה טוען שראש הישיבה, אביו של חברו הטוב, הטריד אותו מינית.

יורם שפירא, רכז מגמה בבית הספר תלמה ילין, יזם פרויקט חינוכי של מעורבות חברתית באמצעות לימודי הקולנוע והתקשורת. פרויקט זה מיועד לילדים החוסים בפנימייה: תלמידי כיתה י' במגמה נפגשו עם תלמידי כיתה ז' בפנימייה וערכו עבורם קליפים לכבוד חגיגת בר-המצווה בפנימייה. ככלל המסרים מהמפקחת באלין עודדו גישה של לימוד התחום באמצעות חינוך התלמידים לדבוק באמת שלהם ולפעול. שפירא אף הוסיף כי היו תלמידים אשר דבקו באמת שלהם ויצאו ל"צילומי מחתרת" בלי לקבל אישור מצוות המורים (וינקלר, 2008). במקרים רבים המורים תחילה "לוחצים" על התלמידים, אך עם הזמן התלמידים בודקים את גבולות החופש האומנותי ומנסים לפרוץ באופן עצמאי למרחבים חדשים.

היזמות האקטיביסטית מתבטאת בעיקר בפעולות מיקרו-פוליטיות במסגרת הכיתתית, אך היא מתרחשת גם במאקרו-פוליטיקה. כך למשל באלין יזמה פסטיבל קולנוע צעיר לתלמידי המגמות. בשנת 1995 התקיים בגבעת חביבה פסטיבל "קולנוער". הפסטיבל יועד לכל מגמות הקולנוע בארץ, ונושא השלום היה הציר המרכזי בו. במסגרת הפסטיבל הוקרנו סרטי תלמידים רבים העוסקים בנושאים אקטיביסטיים. מעורבות אזרחית התבטאה בסרט "מה קרה לחן?", סרט שיצרו תלמידים במתנ"ס עמישב פתח תקווה. בסרט זה תוארה פעולתם של התלמידים להצלת בית קולנוע אשר עמד בפני סגירה. פסטיבל "קולנוער" החל מסורת של פסטיבלי יצירה צעירה. כך למשל נערך פסטיבל סרטים בדימונה, עיר שהבחירה בה כמארחת הפסטיבל נועדה לחזק את הפריפריה. בין השנים 1999 ל-2008 הגיעו לדימונה מדי שנה בני נוער מכל המגמות בארץ, כמו גם אנשי מקצוע בתחום הקולנוע, למפגש שכלל שיח על קולנוע ותקשורת ואשר נמשך שלושה ימים. עוד על רוח האקטיביזם היזמי אפשר ללמוד מהברכות של באלין בדברי הפתיחה שלה לפסטיבלי סרטים:

התלמידים העוסקים בהפקת סרטים זוכים לעסוק ביצירה תוך שמירה על זכותם הבסיסית על פי אמנת זכויות האדם, אמנה שאומצה על ידי מדינת ישראל. הפקת הסרטים מהווה מקום מפגש בין הזכויות הבסיסיות לחירות ולביטחון אישי, לחופש המחשבה, לחופש ביטוי, לחופש דת, מתוקף זכותם למידע ובעיקר זכותם לכבוד, ובין הצצה לעולמם הפנימי המורכב והסביבה החברתית-פוליטית שבה הם חיים [...] הסרטים מבטאים, מצד אחד, את הכאב והעצב המלווה את חייהם בתקופה זו. מצד שני, ניתן להבחין השנה, יותר מבשנים הקודמות, בעשייה מקורית, ביקורתית ולפעמים גם מצחיקה. (סינמטק ירושלים, 2002, תוכנית האירוע)

דיון וסיכום

המאמר דן במושג החדשני "פדגוגיה אקטיביסטית" אשר נחקר לא מעט בעשורים האחרונים. באמצעות המושג הזה מנותחים לימודי הקולנוע והתקשורת, תחום שבהובלתן של החלוצות קלר ובאלין תפס מקום רשמי במשרד החינוך החל משנות התשעים של המאה הקודמת. השתיים קידמו את התחום בלי להכיר באופן יסודי ושיטתי את המושג פדגוגיה אקטיביסטית ובלי להיות מודעות לכך שהמתווה, התכנים והחזון הרעיוני אשר הובילו, מתאימים לו. במאמר זה נותח התחום לפי חמש הרמות של המודל היישומי להוראה בגישת הפדגוגיה האקטיביסטית (Ketko Ayali & Bocoş, 2020). על בסיס הממצאים שעלו משני שלבי המחקר, כלומר איסוף המסמכים והניתוח באמצעות המודל, אפשר להמשיג מחדש את תחום לימודי הקולנוע והתקשורת ולאפיינו כבעל אוריינטציה פדגוגית אקטיביסטית.

ייתכן שבתחום לימודי הקולנוע והתקשורת הקידום של השתתפות אזרחית דמוקרטית הוא אינהרנטי, ואולי אף מעצם טבעו הוא בעל פוטנציאל לאוריינטציה אקטיביסטית. עם זאת, מהממצאים עולה כי המעבר ממסר שמטרתו העברת תוכן פסיבי ותאורטי לאקטיביזם סוציו-פוליטי מצריך עידוד פעיל. הסיבה לכך היא שנושאים "נפיצים" אינם חייבים להיכלל בתוכנית הלימודים. גם שבירת ההיררכיה המקובלת במשרד החינוך הייתה פורצת דרך ולא מחויבת המציאות; דוגמאות לכך מספקות כתיבת שאלוני בחינת הבגרות בידי המורים בקולנוע מ-1993 עד 2019, או התמיכה בפיתוח תוכניות לימודים חדשות המקדמות עידוד פעולות לשינוי ורב-תרבותיות. לימודי התחום חצו אפוא את השלב הראשוני הטכני-שפתי, כמו גם את השלב של רכישת ידע תאורטי בנושא חופש הביטוי והדמוקרטיה - שלב שאולי נוח להישאר בו. בהובלת החלוצות פרץ התחום והמשיך לשלב של חינוך לשינוי באמצעות מעשה סוציו-פוליטי, מעשה המבוסס על שימוש בקולנוע ובתקשורת ומאפיין את הפדגוגיה האקטיביסטית.

במאמר נדונה תפיסת עולם ביקורתית החותרת לפיתוח אקטיביזם באמצעות עידוד אזרחות פעילה והשתתפות דמוקרטית בקהילה ובמדינה. המסרים של החלוצות התמקדו בערך האנושי, בשוויון בין אדם לזולתו, בלמידה לקבל אחריות ולגבש עמדות ובקידום מעשים שאינם תלויים בסמכות חיצונית אבסולוטית. אפשר לקבוע אפוא כי מן הראוי שתחום לימודי הקולנוע והתקשורת ימשיך להתבסס על עקרונות יסוד ועל דגשים חשובים של הפדגוגיה האקטיביסטית המתפתחת בעולם. כמו כן כדאי שהמתווה לתחום זה יתמודד עם המציאות המשתנה ועם היחלשותה של הדמוקרטיה במדינות רבות (Veugelers, 2019). במתווה כזה יש להדגיש את החינוך לאזרחות דמוקרטית באמצעות פיתוח אוריינות מדיה ולימוד של מיומנויות המאפשרות "ניצול" נכון ופורה של העולם המקוון לטיפוח אזרחות פעילה ואקטיביזם, וזאת בייחוד לנוכח ההיקף הרב של מידע מוטעה וחדשות כזב (פייק ניוז) אשר מבליט את שבריריותה של הדמוקרטיה (Hobbs, 2010; Manfra & Holmes, 2020). שיטות הלימוד בתחום צריכות לפתח לומד עצמאי, ביקורתי ורפלקטיבי ולעודד אותו לפעול לשינוי סוציו-פוליטי. יש ללמד את התחום באמצעות הצגת דוגמאות מהעולם, להבהיר כי הקולנוע והתקשורת הם גורמים

בעלי השפעה המסייעים לפעול לשינוי ולתיקון עוולות חברתיות (כמו למשל בנושאים דוגמת משבר האקלים, סוגיית הפליטים, גזענות, התגברות ההקצנה והשנאה, הומופוביה ומגדר), ולהראות דרכי השפעה אפשריות שלהם על ההמונים.

המאמר בחן את תחום לימודי הקולנוע והתקשורת, אך לא בדק לעומק את ההוראה בשטח. לפיכך ייתכן כי קיים פער בין ניתוח התחום לבין ההטמעה בפועל. על מנת להבין באופן מעמיק יותר את מידת היישום של תוכנית הלימודים בקולנוע ובתקשורת בכיתות מוצע אפוא לערוך מחקר המשך, כמותי ואיכותני, אשר יבדוק את מידת ההטמעה של הגישה האקטיביסטית בהובלת התחום של לימודי קולנוע ותקשורת. מחקרים רבים מצביעים על היעדר הכשרה של מורים לחינוך אקטיביסטי. דומה כי בישראל ובמדינות נוספות ההכשרות המעשיות למורים, הכשרות המתמקדות בדרכים ללמד בגישה האקטיביסטית, לוקות בחסר (Nelson & Kerr, 2006; Sachs, 2003, 2016). על מנת שמורים יוכלו ללמד בגישה אקטיביסטית, יש לצייד אותם בתאוריות, בידע ובכלים מעשיים, לדון עימם בתפיסותיהם ובעמדותיהם בנושא, לסייע להם לקבל תמיכה, ליצור אפשרויות לשיתופי פעולה ולהעצים מורים המעוניינים ללמד בגישה אקטיביסטית. כיום אני חוקרת תוכניות השתלמות למורים המתמקדות בפדגוגיה אקטיביסטית ובקידום אזרחות פעילה, ואת השפעותיהן של תוכניות אלו.

מעניין לבדוק אם במחקרי המשך ימצא פער בין ממצאי המחקר הנוכחי לבין הלמידה בפועל. האם יש הבדל באוריינטציה האקטיביסטית בין מורים לקולנוע ולתקשורת לבין מורים בתחומי דעת אחרים, כמו למשל מורים במדעי הרוח או במדעים מדויקים? האם דרכן של החלוצות נמשכת? האם מתווה חדש לתוכנית הלימודים בקולנוע יבטא את הגישה הפדגוגית האקטיביסטית, ומה יהיו הדמיון והשוני בין תוכנית זו לבין תוכנית הלימודים החדשה בתקשורת? והאם יש השפעה לעובדה שקולנוע ותקשורת נמצאים תחת אותו הפיקוח, אך נפרדים בתוכניות הלימודים ובוועדות ההיגוי? כמו כן חשוב לבדוק ולנתח את סרטי התלמידים במהלך השנים באמצעות מודל חמש הרמות, ואף לבדוק "היכן נמצאים בוגרי המגמות כיום" בהיבט של מעורבותם האזרחית.

בסיום המאמר ברצוני לציין את הכרת התודה וההערכה הגדולה להלגה קלר ז"ל ולדורית באלין, פורצות הדרך החלוצות ונשות החינוך האקטיביסטיות במהותן, על הובלת התחום של לימודי קולנוע ותקשורת ועל יצירת אקלים חינוכי שאפשר לצוותי המדריכים, הרכזים והמורים לטפח בקרב בני נוער ישראלים תשוקה לשינוי סוציו-פוליטי. אני מקווה שהמאמר יעודד פורצות דרך אחרות לשלב פדגוגיה אקטיביסטית דמוקרטית וליברלית בתחומי דעת נוספים במערכת החינוך.

מקורות

- אלט, ד' (2013). הוראת אוריינות המדיה בתוכנית הלימודים בתקשורת לחטיבה העליונה בישראל. עיונים בחינוך, 7-8, 306-336.
- באלין, ד' וגל-עזר, מ' (2000). הוראת התקשורת בבתי הספר: "להיות אזרחים" להלכה ולמעשה. משרד החינוך, המזכירות הפדגוגית, אגף אמנויות, הפיקוח על הוראת התקשורת והקולנוע. בן יעקב, א' (2008). קולנוע שוליים. הד החינוך, פב(א6), 40-43.
- הרפז, י' (2008). גננות ניצחון. הד החינוך, פב(א6), 32-36.
- וינקלר, ד' (2008). סרט אחר. הד החינוך, פב(א6), 49-51.
- טורין, א' (2000). שאלוני בגרות בתקשורת: לאן נעלם השוני? שומר סף: כיווני תקשורת בחינוך, 2, 14.
- לוין, ד' (2003). מגמה לקולנוע כאתר למשא ומתן על זהות תרבותית. חיבור לשם קבלת התואר "דוקטור לפילוסופיה", האוניברסיטה העברית בירושלים.
- למיש, ד' (2002). לגדול עם הטלוויזיה: המסך הקטן בחייהם של ילדים ובני נוער. האוניברסיטה הפתוחה.
- מנוחין, י' (2010). אקטיביזם ושינוי חברתי. ספרי נובמבר.
- משרד החינוך (2015). יצירה צעירה.
- <https://www.youtube.com/channel/UCpIbiA0sQ7JjI25vz8P9VtQ/playlists>
- משרד החינוך (2017). תכנית לימודים בתקשורת לחטיבה העליונה - 5 יח"ל: מבוא, תפיסה רעיונית, מטרות, דרכי הוראה, דרכי הערכה, מבנה תכנית הלימודים. אתר הפיקוח על לימודי קולנוע ותקשורת:
- <https://pikuahblog.files.wordpress.com/2017/09/d7aad79bd7a0d799d7aad794d79cd799d79ed795d793d799d79d-d791d7aad7a7d7a9d795d7a8d7aad7a8d7a6d799d795d7a0d790d79c-d793d7a8d79bd799.pdf>
- משרד החינוך (2017). תכנית לימודים בתקשורת לחטיבה העליונה - 5 יח"ל: תקשורת ודמוקרטיה. אתר משרד החינוך:
- <https://meyda.education.gov.il/files/Pop/0files/communication/high-school/comFile/comCurB.pdf>
- משרד החינוך (2021). בחינת בגרות בתקשורת ודמוקרטיה, מדיה חדשים (מספר שאלון: 056283). אתר משרד החינוך:
- <https://meyda.education.gov.il/files/Pop/0files/communication/high-school/comFile/newMTestTshpa.pdf>
- משרד החינוך והתרבות (תשנ"ג). תקשורת המונים: תכנית בחירה לחטיבה העליונה הכללית, הדתית והערבית. משרד החינוך והתרבות, המינהל הפדגוגי, האגף לתכניות לימודים.
- נוסבאום, מ' (2017). לא למטרות רווח: מדוע הדמוקרטיה זקוקה למדעי הרוח (תרגום: ש' בק). הקיבוץ המאוחד, מכון מופ"ת ומכללת סמינר הקיבוצים.
- סינמטק חיפה (2017). פסטיבל הסרטים הבינלאומי ה-33: תחרות היצירה הצעירה. אתר פסטיבל הסרטים חיפה: <https://www.haifaff.co.il>

- סינמטק ירושלים (2002). פסטיבל הקולנוע ירושלים: תחרות היצירה הצעירה ע"ש וים ון ליר. ארכיון הסרטים הישראלי.
- סינמטק תל אביב (2020). הפסטיבל הבינלאומי לקולנוע גאה: תחרות סרטי נוער. אתר הפסטיבל הבינלאומי לקולנוע גאה:
<http://tlvfest.com/tlv/he/2020/10/12/israeli-youth-b-2020-heb>
- סינמטק תל אביב (2020). סולידריות - פסטיבל תל אביב לקולנוע וזכויות אדם: תחרות היצירה הצעירה. אתר פסטיבל סולידריות:
<https://www.solidaritytlv.org/young-filmakers-he>
- פרץ, א' (2013). יצירת סרט תלמידים אישי ככלי להעצמת התלמיד (מגמת תקשורת וידאו בתיכון ברנר פתח תקוה כמקרה בוחן). חיבור לשם קבלת התואר "מוסמך", מכללת סמינר הקיבוצים. קטקו איילי, ק' ובאלין, ד' (2019). "סרטים יוצרים שינוי": הצעה ליחידות הוראה בקולנוע. "דוקואקטיביזם" - מעורבות חברתית וקולנוע בחטיבות הביניים. אתר משרד החינוך:
<https://meyda.education.gov.il/files/Pop/0files/communication/high-school/cinemaFile/filmMakeChangeA.pdf>
- קלר, ה' (1994). לדעת לצפות: עיון בתכנים ובדרכי הבעה בקולנוע ובטלוויזיה (תרגום: ע' דגן). מעלות.
- קלר, ה' ופלטק, נ' (1975). טיפוח באמצעות קולנוע: מדריך למורה ולמנחה ותדריכים לסרטים (מהדורת ניסוי). אוניברסיטת תל-אביב, בית הספר לחינוך, פרויקט נט"ע.
- רטנר, א' (2021). "דיאלוג דרך קולנוע": תהליך הפקתם של סרטים במסגרת דו-לאומית בתוכנית לחינוך לחיים משותפים. בתוך א' פאול-בנימין ור' ריינגולד (עורכים), *מרחבים משותפים במערכת החינוך ובאקדמיה* (עמ' 57-78). מכון מופ"ת.
- Catone, K. (2017). *The pedagogy of teacher activism: Portraits of four teachers for justice*. Peter Lang.
- Darder, A., Torres, R. D., & Baltodano, M. P. (Eds.). (2017). *The critical pedagogy reader* (3rd ed.). Routledge.
- Freire, P. (2018). *Pedagogy of the oppressed* (4th ed., trans. M. Bergman Ramos). Bloomsbury. (original work published 1968)
- Frey, L. R., & Palmer, D. L. (2014). Introduction: Teaching communication activism. In L. R. Frey & D. L. Palmer (Eds.), *Teaching communication activism: Communication education for social justice* (pp. 1-42). Hampton Press.
- Friedman, A., Turin, O., & Melamed, O. (2020). Media education in Israel – mainstreaming the avant-garde. In D. Frau-Meigs, S. Kotilainen, M. Pathak-Shelat, M. Hoehsmann, & S. R. Poyntz (Eds.), *The handbook of media education research* (pp. 267-273). Wiley-Blackwell.
- Giroux, H. A. (1988). *Teachers as intellectuals: Toward a critical pedagogy of learning*. Bergin & Garvey.
- Hobbs, R. (2010). *Digital and media literacy: A plan of action*. The Aspen Institute.

- Jolls, T., & Johnsen, M. (2018). Media literacy: A foundational skill for democracy in the 21st century. *Hastings Law Journal*, 69(5), 1379-1408.
- Ketko Ayali, K., & Bocoş, M. (2020). Practical five-level model for activist pedagogy and promoting active citizenship: Film study in Israel as a test case. *Educatia*, 21(19), 73-83.
- Kitses, J., & Mercer, A. (1966). *Talking about the cinema: Film studies for young people*. British Film Institute, Education Department.
- Kostiner, I. (2003). Evaluating legality: Toward a cultural approach to the study of law and social change. *Law & Society Review*, 37(2), 323-368.
- Manfra, M., & Holmes, C. (2020). Integrating media literacy in social studies teacher education. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 20(1), 121-141.
- Marshall, C., & Anderson, A. L. (Eds.). (2008). *Activist educators: Breaking past limits*. Routledge.
- McDermott, V. (2017). *We must say no to the status quo: Educators as allies in the battle for social justice*. Corwin Press.
- Nelson, J., & Kerr, D. (2006). *Active citizenship in INCA countries: Definitions, policies, practices and outcomes*. Final Report. Qualification and Curriculum Authority.
- Ollis, T. (2012). *A critical pedagogy of embodied education: Learning to become an activist*. Palgrave Macmillan.
- Roehl, A., Reddy, S. L., & Shannon, G. J. (2013). The flipped classroom: An opportunity to engage millennial students through active learning strategies. *Journal of Family and Consumer Sciences*, 105(2), 44-49.
- Sachs, J. (2003). *The activist teaching profession*. Open University Press.
- Sachs, J. (2016). Teacher professionalism: Why are we still talking about it? *Teachers and Teaching*, 22(4), 413-425.
- Shor, I., & Freire, P. (1987). *A pedagogy for liberation: Dialogues on transforming education*. Bergin & Garvey.
- Veugelers, W. (2019). Education for democratic intercultural citizenship (EDIC). In W. Veugelers (Ed.), *Education for democratic intercultural citizenship* (pp. 1-13). Brill.
- White, R. E., & Cooper, K. (2015). *Democracy and its discontents: Critical literacy across global contexts*. Sense Publishers.