

בין האטלס לעיפרון הסגול: על מיפוי סגול וחינוך מבוסס מקום

בלימודי גאוגרפיה

ארנון בן ישראל

מבוא

צוהרי יום חמישי, חאן במושב חצבה. המשימה: עיבוד נרטיבי קבוצתי של ההתרחשויות בסדנת השטח לקראת סיומו של הקורס "מסע". ההנחיה היא לייצג את המסע הקבוצתי באמצעות חבל ירוק וצעצועים שנשפכו אל השטיח מתוך סל נצרים. כל אחת משתי הקבוצות מתכנסת מסביב לחבל שלה, מספרת לעצמה שוב את סיפור המסע הקבוצתי שעברה – מסע שרק אתמול הסתיים – ומתחילה לייצג אותו באמצעות החבל והחפצים אשר נמצאים בחדר כדי להעניק לו צורה, אופי ומשמעות.

כחצי שעה מאוחר יותר כולם מתכנסים. קבוצה ראשונה פותחת - כל סטודנט מציג מקטע מהטיול (לפי בחירתו), ולכל חפץ בתצוגה יש משמעות סמלית. החבל הפרוש על הרצפה מתאר את המסלול – מתפתל כמו נחל צין, מתעגל ללולאה בגב הנחל (סמוך למקום המפגש של נחל צין עם נחל חוה הנשפך אליו), עולה על השולחן בדומה לשלוחת ההר, יורד במעוק נחל צין ונסגר למעגל. הצעצועים והחפצים שנבחרו והונחו לאורך החבל, מסמלים אירועים בעלי משמעות בבניית הקבוצה לאורך הדרך: ערמת האבנים מסמלת את ראשית הגיבוש הקבוצתי, השאקלים מתארים את התפתחותה של המחויבות הקבוצתית, כדור הנוצה (בדמינטון) את כוחה של הקבוצה להתמודד בנקל עם אתגרים וכן הלאה. אט אט נגלית לעיני הצופים המפה שיוצרים החבל, החפצים והסיפורים. מפה זו ממחישה תהליך חינוכי משמעותי (אישית וקבוצתית) השזור ללא התרה בבקעת צין, המרחב הגאוגרפי שטיילנו בו. כל דובר "נפתח" ומתאר את חלקו האישי בהיווצרות הקבוצה, והשאר מאזינים בדממה ובקשב עמוק. מרגש.

תורה של הקבוצה השנייה להציג. דבוקת הסטודנטים והמנחים נעה אל חלקו האחר של החאן. החבל מונח ברישול על השטיח, ללא צורה ברורה וללא חפצים כלשהם פרט לשקיק המכיל חלוקי נחל. האם ההשראה לא נחה על חברי הקבוצה? לפתע הם נעמדים מסביב לחבל ואוחזים בו. בהתאם למקצב ההקשה ברצפה של שקיק חלוקי הנחל הם יוצאים במחול קבוצתי, מחול ש"המציאו" רק כמה דקות לפני כן. הקבוצה רוקדת בעודה מחוברת בחבל. לכל אחד מהסטודנטים יש תפקיד במיצג הקבוצתי: תנועה, הקראת קטע מיומן המסע, שירה, משחק. הסיפור הקבוצתי מתגלם בייצוג תנועתי ומילולי רב-עוצמה אשר מחבר בין החוויות של המשתתפים לבין מרחב הטיול: המעוק, העלייה להר רכב, התצפית מפסגת ההר אל האופק... מסע של שלושה ימים נרקד בגוף הקבוצה דרך מיפוי דינמי של העוגנים הגאוגרפיים-האירועיים החברתיים החשובים לכינון הקבוצה. בסיום המחול דמעות של התרגשות עומדות בעינינו.

מהו סוד כוחה של המתודה שהצליחה "להעביר" בעוצמה כה רבה את רכיבי התהליך החינוכי? בפרק זה אני מציע כהסבר אפשרי את המושג "מיפוי סגול" – כלי גאוגרפי-רפלקטיבי עמוק אשר מאפשר התבוננות דינמית, יצירתית, מילולית וצורנית בנוף הפנימי, בנוף החיצוני

ובאין-ספור נקודות המפגש ביניהם. טענתי היא כי אפשר להשתמש במיפוי סגול ככלי מוביל בפדגוגיה של חינוך מבוסס מקום (חמ"מ), פדגוגיה שלה עצמה יש יכולת למתן ואולי אף לפתור כמה מבעיות היסוד של החינוך המודרני בכלל ולימודי הגאוגרפיה בפרט. בסוף הפרק מוצגות כמה דוגמאות מתוך התנסויות במהלך קורסים בגאוגרפיה אשר נלמדים בתוכנית "שבילים" במכללת קיי.

אבל ראשית אבנה את המונח "מיפוי סגול" אשר מתבסס על ניתוח של שני דימויים מנוגדים, האטלס והעיפרון הסגול. שני הדימויים לקוחים מסיפורי ילדים: האטלס מופיע בספר הנסיך הקטן של אנטואן דה סנט-אכזופרי (1952/1943), והעיפרון הסגול מופיע בספר אהרן והעיפרון הסגול של קרוקט ג'ונסון (1970/1955). הדימוי הראשון מייצג את הסדר הישן בעולם המיפוי והגאוגרפיה, והדימוי השני לוקח סוגיה זו למחוזות חדשים.

בין שני דימויים: האטלס והעיפרון הסגול

גאוגרפיה, מקצוע המיפוי, מזוהה אולי יותר מכול עם הניסיון המדעי השיטתי לייצג במדויק את המרחב. אולם למרות השפעתן של המפות על עיצוב הדמיון המרחבי שלנו, הן אינן ייצוג מדויק של העולם (Monmonier, 1991). מחברים של סיפורי ילדים הקדימו בכארבעה עשורים את הגאוגרפים בזיהוי הפער שבין הרצינות התהומית, ואף ההתנשאות המסוימת הגלומה בניסיון למיפוי מדעי של העולם, לבין פריכות התוצרים וההטיה הפוליטית-תרבותית-אידאולוגית הגלומה בהם. מתברר כי יותר משהמיפוי היה ייצוג מדעי מדויק של המרחב, בהיסטוריה המודרנית הוא בישר תהליכים של כיבוש וניצול קולוניאליים וסייע במגוון דרכים לבסס את מעמדם של כוחות הגמוניים (Sparke, 1998; Wood & Fels, 1986). לא בכדי "תמונת העולם" החרוטה בדמיונם של מיליונים ברחבי תבל משקפת קדימות לצפון בכלל ולמערב אירופה בפרט: בדרך כלל אלה משורטטים במרכז המפה, ולעומת זאת קטן בה הגודל היחסי של הדרום בכלל ושל אפריקה ודרום אמריקה בפרט. את המתח שבין התפיסה המדעית-אובייקטיבית לבין גישות פרשניות מבטאים דימויי האטלס והעיפרון הסגול.

הדימוי הראשון, האטלס, מוצג בדיאלוג האלמותי אשר מתנהל בין הנסיך הקטן לגאוגרף הזקן על הפלנטה השישית (סנט-אכזופרי, 1952/1943). הדיאלוג אינו אלא תחקיר הדדי – הגאוגרף, זה ש"לעולם אינו יוצא את לשכתו", בוחן את המידע שברשות הנסיך הקטן (באשר לכוכב שהלה בא ממנו) ולהפך:

– אי מְזָה בָּאֵת? – שְׁאֵל הַזְקֵן.

– מֵהוּ אוֹתוֹ סֹפֵר עֵבֶה? – שְׁאֵל הַנְּסִיךְ הַקָּטָן – וּמֵה מַעֲשֵׂיךְ כָּאֵן?

– אֲנִי גֵיאוֹגְרָף – אָמַר הַזְקֵן.

– מֵה זֶה גֵיאוֹגְרָף?

– גֵיאוֹגְרָף הוּא מְלַמֵּד הַיּוֹדֵעַ הֵיכָן נִמְצָאִים כָּל הַנְּהָרוֹת, הַיָּמִים,

הַעָרִים, הַקְּרִים וְהַמְדְבָרוֹת.

– זֶה מַעֲנִין מֵאֵד! הִנֵּה סוֹף-סוֹף מִקְצוֹעַ הַגּוֹן! קְרָא הַנְּסִיךְ הַקָּטָן
וְהַעִיף מִבֶּטַע עַל כּוֹכְבוֹ שֶׁל הַגִּיאוֹגְרָף. מִיִּמּוֹ לֹא רָאָה כּוֹכֵב-לֵקֶת
מִפֶּאֶר כָּל כֶּה.

– אֵכָן יִפֶּה כּוֹכְבָּךְ! – אָמַר הַנְּסִיךְ הַקָּטָן – הֵיִשׁ בּוֹ אוֹקֵינּוֹסִים?

– אֵינֶנִּי יוֹדֵעַ – אָמַר הַגִּיאוֹגְרָף.

– הָאֵם יֵשׁ כָּאן הָרִים? – שָׁאַל הַנְּסִיךְ הַקָּטָן.

– אֵינֶנִּי יוֹדֵעַ – הִשִּׁיב הַגִּיאוֹגְרָף.

– וְהַנְּהָרוֹת, מִדְּבָרוֹת? – הוֹסִיף הַנְּסִיךְ הַקָּטָן לְשָׁאַל מִתּוֹךְ רִגְשׁוֹת
אֲכַזְבָּה.

– גַּם זֹאת לֹא אֲדַע – עָנָה הַגִּיאוֹגְרָף.

– הֵן אֵתָּה גִיאוֹגְרָף? – תַּמָּה הַנְּסִיךְ הַקָּטָן.

– אֲמַנָּם כֵּן – הִשִּׁיב הַגִּיאוֹגְרָף – אוֹלָם אֵינֶנִּי תֵיִר חוֹקֵר-אֲרָצוֹת. אֵין
עַל כּוֹכְבֵי אֶף תֵיִר אֶחָד. לֹא הַגִּיאוֹגְרָף הוּא הַיּוֹצֵא לְשׁוֹט בְּאֶרֶץ
וְלַעֲרֵךְ אֵת חֲשָׁבוֹן הָעָרִים וְהַנְּהָרוֹת, הַהָרִים וְהַיָּמִים, הָאוֹקֵינּוֹסִים
וְהַמִּדְּבָרוֹת. כִּי הַגִּיאוֹגְרָף הוּא אָדָם חָשׁוּב מְכַדִּי לְשׁוֹטט בְּעוֹלָם. הוּא
אֵינוֹ עוֹזֵב אֵת שְׁלֹחַן-הַכְּתִיבָה שְׁלוֹ. אֶף הוּא מִקְבֵּל אֵת פְּנֵי הַחוֹקְרִים,
מִצִּיג לָהֶם שְׁאֵלוֹת וְרוֹשֵׁם אֵת דְּבָרֵי זְכָרוֹנֹתֵיהֶם. וְאֵם זְכָרוֹנֹתֵיו שֶׁל
אֶחָד הַתֵיִרִים נִרְאִים מִעֵינָיו בְּעֵינֵי הַגִּיאוֹגְרָף, הוּא נוֹתֵן הוֹרָאָה
לְחֹקֵר וְלִדְרֹשׁ אֵם אוֹתוֹ תֵיִר אָדָם הַגּוֹן הוּא וְבֵן-סֶמֶךְ.

– כָּל כֶּה לְמָה? – שָׁאַל הַנְּסִיךְ הַקָּטָן.

– מִשׁוֹם שְׁחוֹקֵר הַנִּכְשֵׁל בְּשִׁקְרָה עֲלוֹל לְהַמִּיט שׁוֹאָה עַל סִפְרֵי
הַגִּיאוֹגְרָפִיָּה. וְהוּא הַדִּין בְּחוֹקֵר הַמְרָבָה לְשִׁתּוֹת יֵתֵר עַל הַמִּדָּה.

– מִדּוֹעַ? – הוֹסִיף הַנְּסִיךְ הַקָּטָן לְשָׁאַל.

– מִשׁוֹם שְׁאֲנָשִׁים שְׁפוֹרִים רוֹאִים הַכֹּל כְּפוֹל. וְכֶה עֲלוֹל הַגִּיאוֹגְרָף
לְרֹשֵׁם שְׁנֵי הָרִים בְּמִקּוֹם שְׁאֵין בּוֹ אֵלָא הַר אֶחָד.

– מִכִּיר אֵנִי אָדָם שֶׁלֹּא יֵצֵלַח לְתַפְקִיד זֶה – הַעִיר הַנְּסִיךְ הַקָּטָן.

– יִתְכֵן. לְאַחַר שְׁמֵתִבֵּר כִּי הַחוֹקֵר הוּא אָדָם הַגּוֹן וּמֵהֵימָן עוֹרְכִים
חִקִּירָה וְדִרִישָׁה בְּנוֹגַע לְתַגְלִיתוֹ.

– הָאֵם הוֹלְכִים לְרֵאוֹת אֵת הַמִּקּוֹם?

– לֹא. דְּבַר זֶה קִשָּׁה וּמְסֻבָּה מִדִּי. אוֹלָם הַחוֹקֵר נִדְרָשׁ לְהַבִּיא
הוֹכָחוֹת לְתַגְלִיתוֹ. אֵם הוּא גְלָה, לְמִשְׁל, הַר גְּדוֹל, דוֹרְשִׁים מִמֶּנּוּ
לְהַבִּיא מִשָּׁם גּוֹשִׁי-אֶבֶן גְּדוֹלִים.

פתאם נתרגש הגיאוגרף וקרא:

– הרי באת ממרחקים! אתה תיר! אם כן תתאר לפני את כוכב-הלכת שלך!

הוא פתח את ספרו הגדול וחדד את עפרונו. כידוע רושמים את דברי הפתרים תחלה בעפרון ורק לאחר הביאם הוכחות מעתיקים את דבריהם בדיו.

– ובכן? – שאל הגיאוגרף.

– כוכבי איננו מעניין ביותר, השיב הנסיך הקטן, כי הוא קטן מאוד יש לי שלשה הרי-געש, בהם שנים פעילים ואחד כבוי. אך אין לדעת מה ילד יום.

– אין לדעת אל-נכון – אמר הגיאוגרף.

– ויש לי גם פרח – הוסיף הנסיך הקטן.

– אין אנו נוהגים לרשם פרחים – אמר הגיאוגרף.

– מדוע? הן זה הדבר היפה ביותר!

– איננו רושמים פרחים משום שהם בני-חלוף.

– מה פרוש "בני-חלוף"?

– ספרי הגיאוגרפיה – הסביר הזקן – הם ספרים רציניים ביותר, ואינם מתישנים לעולם. אך לעתים רחוקות מאוד יקרה כי הר ישנה את מקומו, ואוקינוס יתרוקן ממימיו. אין אנו כותבים אלא על דברים הקיימים לעד.

– אולם, הרי-הגעש הכבויים – טען הנסיך הקטן – עלולים להתעורר לפעלה. אך מה זה "בני-חלוף"?

– אחת היא לנו אם הרי-הגעש כבוי או נתעוררו – אמר הגיאוגרף – הדבר החשוב בעינינו הוא ההר גופו. ההר איננו משתנה.

– אך מה פרוש "בני-חלוף"? – הקשה הנסיך הקטן, שלא פסח על שום שאלה שהטרידה אותו.

– פרושו: "דברים הצפויים לכליון חרוץ".

– האם השושנה שלי צפויה לכליון חרוץ?

– בודאי.

– שושנתי בת-חלוף היא – הרהר הנסיך הקטן – ואין לה אלא
ארבעה חוחים להתגונן בהם מפני העולם פלו! ואני עזבתיה
לנפשה, בודדה וגלמודה!..
לבו התחיל נוקפו. אך עד מהרה התאושש ושאל:
– לאן תיעצני לנסע, והיכן לבקר?
– אל כוכב-הלכת ארץ – ענה הגיאוגרף והוסיף: – כוכב זה זכה
לשם טוב...
הנסיך הקטן יצא לדרך כשהוא הוגה בשושנה שלו.

האטלס הוא "הספר העבה" שנחתם בו הידע הגאוגרפי של הגאוגרף. הידע הזה הוא פרי מומחיותו ונחלתו הבלעדית של הגאוגרף, "איש בא בימים" אשר יודע את מקומות כל הדברים. כיוון שהוא ספון בלשכתו, הגאוגרף מלקט את הידע המצוי בזיכרונותיהם של סוירים. רק לאחר בחינה מדוקדקת – הן של תקפות זיכרונותיהם, הן של "רמתם המוסרית" – הידע הזה מועלה על הכתב, "נחתם בדיו" באטלס ומקבל גושפנקה של "ידע נצחי".

בתהליך הנצחת הידע האטלס מדיר מתוכו כל תיאור של היסוד המשתנה, הנע, הארעי ובר החלוף – למעשה, כל דבר חי. מנקודת מבטו של "הנסיך הקטן" האטלס ויוצרו, הגאוגרף הזקן, מגלים חוסר עניין מוחלט בדבר העומד במרכז עולמו הסובייקטיבי-רגשי של הנסיך: השושנה שלו, אהבתו הגדולה, זו שהמשבר במערכת היחסים עימה גרם ליציאתו למסע הבין-פלנטרי שלו. אין פלא אפוא שהנסיך הקטן ממהר לעזוב את הפלנטה רבת ההוד הזו, ובד בבד המשמימה והמדכדכת, וממשיך בדרכו.

הדימוי השני לאופן הייצור של ידע מרחבי הוא עיפרון סגול. בספרון הילדים **אהרן והעיפרון הסגול** התינוק אהרן מחזיק בידו עיפרון סגול ויוצא למסע לילי לאור הירח, מסע שמטרותיו עמומות. אלא שעל מנת לממש את הרצון לנוע במרחב דרוש מרחב. בהקשר הזה העיפרון הסגול ממלא תפקיד קסום של יוצר המשרטט את המרחב. כל דבר שאהרן מצייר בעפרונו הסגול, מתממש ו"נהיה למציאות" (אם אפשר להגדיר זאת כך): שביל, הר, עץ, מפלצת, פשטידה, אוקיינוס, עיר, חדר השינה...

יתרה מזאת, אהרון בעזרת העיפרון הסגול (או להפך) יוצרים מרחב תוך כדי תנועה ובאופן שמשקף גם את פנימיותו המשתנה של אהרון: מצב רוחו, תחושותיו, חלומותיו ומאוויו. בגלל תפקידו הכפול של העיפרון – תיאור הנוף החיצוני ותיאור הנוף הפנימי – עלילת הסיפור נעה בין יציבות ל"הליכה לאיבוד", בין ודאות לחוסר ודאות, בין הצפוי למפתיע, בין מיטת חדרו הפרטי של אהרון לגלי האוקיינוס האינסופי:

הוא עשה שביל ארוך וישר, כדי שלא ילך לאיבוד. אהרן יצא לדרך ולקח איתו את העיפרון הסגול. אבל השביל הארוך והישר בכלל לא הוביל אותו לשום מקום. לכן ירד אהרן מהשביל ועשה קיצור דרך בשדה אחד. והירח הלך אחריו. קיצור הדרך הוביל אותו ישר למקום שבו חשב אהרן צריך להיות יער. הוא לא רצה לטעות במעבה

היער. לכן עשה יער קטן מאוד, שבו צמח רק עץ אחד. התברר שזה עץ תפוחים. התפוחים יהיו טעימים מאוד, חשב אהרן, כאשר יבשילו ויהיו אדומים. לכן העמיד מתחת לעץ דרקון מפחיד, שישמור על התפוחים. זה היה דרקון מפחיד נורא! הוא הפחיד אפילו את אהרן. אהרן נרתע ונסוג אחורנית. היד שהחזיקה את העיפרון רעדה. פתאום הבין אהרן מה קרה. אבל עד שהבין כבר טבל בתוך גלים של אוקיינוס. (ג'ונסון, 1970/1955, עמ' 11)

בסוף המסע העיפרון הסגול ואהרן חוזרים לנקודת המוצא המרחבית-נרטיבית – "הבית", כלומר החדר המיוֹכָּר והטוב של אהרן. הלה מזהה את חדרו בין הבניינים הרבים (בניינים שהוא צייר) הודות למסגרת החלון ששרטט העיפרון הסגול מסביב לִיָּרֵחַ "שלו". בסצנה המסכמת נחלשת ואובדת אחיזתו של אהרן בעיפרון הסגול, ובשל כך שניהם מאבדים מיכולותיהם. העיפרון הסגול נושר על רצפת החדר, בדומה לשאר החפצים ואמצעי הרישום והצביעה אשר מעטרים את רצפת חדר הילדים בסופו של יום. בהתאמה מטפורית לנפילת העיפרון הסגול גם "על אהרן נפלה תרדמה עמוקה". באיור האחרון בספר נראה תינוק ישן שנת ישרים במיטתו. איור זה מחזק את הממד החלומי של הסיפור כולו.

לפי האסכולה הגאוגרפית המודרנית הקלסית, הקו המשורטט במפה משקף מציאות אמיתית השוררת אי שם בשטח. העיפרון הסגול הוא מכשיר מיפוי מצוין: הקו המשורטט לא רק משקף מציאות, אלא ממש בורא אותה. בדרך זו הוא מאחד בין מפה לבין מרחב. אולם איכות רפלקטיבית מוחלטת זו אינה רק מדויקת להפליא, אלא גם מדומיינת לחלוטין: היא משקפת במדויק גם את הלכי רוחו המשתנים של אהרן. אהרן הוא מעצב המרחב, וידו המחזיקה בעיפרון הסגול היא יד הדמיון הטובה עליו.

האטלס, דימוי גרוטסקי בספר ה**נסיך הקטן**, הוא תוצר חתום של מיפוי ידע מרחבי-גאוגרפי. זהו תוצר של אפיסטמולוגיה רָאֵלִית אשר מבוססת על מתודולוגיה שיטתית, מתודולוגיה שהגאוגרף – איש המדע הזקן שאינו יוצא מלשכתו – שולט בה. בהקשר של הניגוד בין עולם המבוגרים לעולם הילדים אפשר לראות באטלס ייצוג של עולם המבוגרים בכלל ושל הדרכים לייצור ידע מדעי בעולם זה בפרט. זהו עולם מנוכר, ממייך ומקטלג, שכלתני וקר, מבוצר בלשכות. הוא חותר לאמת המוחלטת, מעניק הכשר וציון לדברים אשר עומדים בקריטריונים כלשהם ומנפה כל דבר אחר שאינו עומד בהם. בה בעת העולם הזה אדיש לכל דבר המייצג את העושר הפנימי, הסובייקטיבי והרגשי של ילדים. בניגוד לאטלס עב הכרס העיפרון הסגול הוא מכשיר לא רָאֵלִי בעליל המשלב בין דמיון, חלום, מרחב רָאֵלִי ופנטזיה. השימוש המיטבי במכשיר זה הוא במְגוּוֹן מרחבים ותוך כדי תנועה, ולפיכך העיפרון הסגול קורא תיגר על הבניית הידע המדעי של עולם המבוגרים.

התהליך שבו העיפרון הסגול ממפה ומייצר את המרחב ואת המקום הוא החשוב, שכן הוא אינו מצטבר לכדי ממשות כלשהי; התהליך מתמשך ופתוח, וככזה הוא מאפשר תמיד לשרטט אופק חדש או תהום. המיפוי מתקיים רק אם יד של אדם אוחזת בעיפרון הסגול, כלומר למיפוי סגול יש ערך רק אם הוא משקף אדם יוצר. בניגוד להתבוננות המדעית אהרן והעיפרון הסגול אינם מנוכרים לעולם שהם מייצרים וממפים. מיפוי מעין זה מתכחש ליחסי צופה-אובייקט

קשוחים ולמתודות וכללים אשר מכתבים את ייצור הידע המופך לנו מהאטלס של עולם המבוגרים. המיפוי הילדותי של העיפרון הסגול מתמזג לחלוטין עם ההווייה, והוא אדיש לריבוד האונטולוגי שבה. ייצור המרחב ומיפוי באמצעות העיפרון הסגול הם תהליכים מאפשרים, יצירתיים, פורצי גבולות. תהליכים אלה מתאפיינים ברגש ובתחושות עזות, והם אינם מוגבלים לחללים ייעודיים. עניינם הוא כל דבר שמעודד סקרנות, שאילת שאלות ופליאה.

האטלס מסמל מיפוי קונבנציונלי, מנוכר, מוגמר ומדעי, מיפוי שהוא פרי עבודתם של מקצוענים מבוגרים. לעומת זאת ספרות הילדים מציעה קריאה אחרת. מיפוי סגול מסמל התבוננות חקרנית המתאפיינת בהבניה ובייצוג של ידע מרחבי: תפיסתו של הנסיך הקטן היא ש"לעולם אין לדעת", ואת הקו הרפלקטיבי של העיפרון הסגול משרטטת ידו של תינוק נוד. את המיפוי החלופי מגלמים אפוא העיפרון הסגול ושאלותיו המטרידות של הנסיך הקטן. זהו מיפוי כעשייה (doing): מיפוי מתמשך כתהליך, לא כתוצר סופי; מיפוי ששואל ואינו חותם; מיפוי רפלקטיבי המשלב בין נוף חיצוני לנוף פנימי, כזה המתחולל בעולם עצמו ולא בלשכה או במעבדה הסגורות לעולם; מיפוי יצירתי המזמן לתינוק תמים ונטול כל הכשרה אפשרות לפתח את היצירתיות, הדמיון ויכולת החלימה שלו. אם הפלנטה רבת ההוד של הגאוגרף הזקן מבריחה את הנסיך הקטן, הרי המיפוי הסגול מזמן לאהרן מקום, בית, חדר ילדים ומיטה – ביטויים לתחושה של שייכות.

מיפוי סגול

חינוך כגורם מרפד

את הקריאה החלופית (מיפוי סגול) יש לבחון בהקשר של ביקורת רחבה יותר. ביקורת זו מתמקדת בתקפות, בהשלכות ובמידת הרלוונטיות של החינוך המודרני-תעשייתי, חינוך שברוחו ובדמותו נבנו ועוצבו רוב מערכות החינוך הציבורי ברחבי העולם. להלן מוצגות כמה מטענותיו של שיח ביקורתי זה, כמו גם טענות ביקורתיות באשר למרחב החינוכי.¹

בבסיס הביקורת על החינוך המודרני-תעשייתי עומדת הטענה שזהו מכשיר דכאני, כוחני ולא דמוקרטי, ולכן הוא אינו מתאים לצורכי השעה. בניגוד לנרטיב הנאורות חינוך זה אינו מעצים בהכרח את הילדים, אלא עלול להחלישם דווקא בשל היותו מנגנון אשר מקבע את יחסי הכוחות הלא-שוויוניים בינם לבין עולם המבוגרים. ההנחה שהתלמיד הוא "לוח חלק", כלומר חסר ידע וכישורי למידת חקר בשלבים הראשוניים של מסעו החינוכי, עיצבה את תפיסת המורה כמבוגר בעל הידע (Freire, 1968/1970). מההנחה הזו גם נגזר שתפקידה של מערכת החינוך הוא למסור את הידע לתלמיד, ובדרך זו להכשירו לעולם המבוגרים – העולם החשוב באמת (בק, 1999; למפרט, 2013). הדפוס הרווח של מסירת הידע הוא "מלמעלה למטה" (top-down). הוא מתבסס על ההנחה שהממסד החינוכי יודע מה טוב, מה נכון ומה צריך לדעת בכל תחום.

חסידי החינוך הדמוקרטי טוענים כי כבר מזמן אבד הכלח על הגישה הזו, ועל אחת כמה וכמה בתקופה הנוכחית של צמיחה אדירה בהיקף הידע וזמינותו. במקום לכפות על התלמידים

¹ לצורך הדיון כמה מהטענות בפרק זה מוקצנות. הן יכולות להיתפס כבוטות ואף ככאלו המתעלמות מההשקעה הרבה ומהעשייה המגוונת והפרוגרסיבית אשר מאפיינות חלק מהזירות של החינוך הקונבנציונלי.

קבלה של ידע מעובד המהווה חלק מהידע הקונוני שמישהו הגדיר, מוטב לראות בהם חוקרים קטנים ושותפים – הן ליצירת הידע, הן לעיצובם ולקביעתם של כללי הלמידה (הכט, 2005). תפקידם של המורים הוא לספק להם ביטחון, תחושת ערך עצמי ותחושת מסוגלות עצמית, שכן אלה יאפשרו להם להיות לומדים עצמאיים הבוחרים את תחומי הלמידה אשר רלוונטיים עבורם. גדולים הסיכויים שמוטיבציה פנימית מניעה למידה מעין זו, ולפיכך הלמידה נחווית כמשמעותית (גלסנר, 2014).

טענה ביקורתית אחרת היא שהחינוך המודרני-תעשייתי מציע פתרון גורף להמונים. ייתכן שזהו פתרון יעיל, אבל הוא אינו מתחשב בשונות בין הילדים ובצורכיהם כיחידים. על התלמיד לשגן את המידע ו"לפלוט" אותו כדי לקבל ציון המאפשר לו להתקדם; חתירה תחת הכללים (את אלה לא התלמידים ניסחו) ותחת מבנה הכוח הזה (עליו התלמידים אינם יכולים להשפיע) נתפסת כהפרעה לקו הייצור החינוכי שהתלמידים מצורפים אליו מתוקף חוקים ותקנות. הפרעה לקו הייצור החינוכי דינה ענישה, וניסיון ליישם ערכים דוגמת ביטוי אישי ייחודי, יצירתיות, חשיבה ביקורתית ורגישות חברתית אינו מתוגמל כיאות (גם אם ערכים אלה נזרקים לחלל האוויר, או נכתבים על קירות המסדרון והכיתה). פס ייצור חינוכי-תעשייתי זה מבוסס על כוח ועל יעילות, ולכן הוא מקדם ערכים דוגמת עמידה בלוחות זמנים, מילוי כללים, מילוי חובות וצייתנות. במסגרת כזאת התלמיד נתפס ומעוצב כישות חלקית, ישות שהיא "בדרך להיות אדם" (human becoming) (Brannen & O'Brien, 1995). עם התקדמותו הוא רוכש ידע וכלים שבעתיד יאפשרו לו להתקבל לחברה ו"להיות אדם" (human being) (למפרט, 2013).

בית הספר כאי-מקום: הביקורת המרחבית

בחינת החינוך מנקודת מבט מרחבית מעלה שאלות ותהיות ביקורתיות נוספות באשר לדרכיו ומוסדותיו. בית הספר המודרני הטיפוסי, זה שמאות אלפים מסוגו הוקמו ברחבי העולם, הוא אתר סגור למחצה: אופן העברת הידע לתלמידים (אלה יושבים על כיסא בכיתה) מבוודד אותם מקהילת היום-יום שלהם, ויציאה לפעילות חוץ-כיתתית אינה דבר שבשגרה. מבחינה אדריכלית בית הספר הטיפוסי מתוכנן ומעוצב כמתקן אשר מעודד הבלטת ערכים דוגמת יעילות, אחידות, היררכיה, התפתחות ופיקוח: המסדרונות הארוכים מובילים את התלמידים לתאי הלמידה שלהם, ואלה מסודרים בהיררכיה של גיל; הכיתות מרובעות ואחידות. הן מעוצבות כטבלה – השורות והטורים מגדירים לכל תלמיד מרחב פעולה ותנועה מצומצם ומדוד; החלונות המוגבהים מאפשרים כניסה של אור טבעי לכיתה, אבל אינם מאפשרים למבטם של התלמידים לנדוד החוצה. גדרות מקיפות את המוסד, והשערים הפעורים בהן מווסתים את התנועה החוצה ופנימה. הכול נבנה באופן שיאפשר לבוודד את התהליכים של העברת הידע, למדוד אותם ולפקח עליהם ביעילות.

מבנה זה של בית הספר הוא אחד הביטויים לתכנון המודרני, תכנון שמניח כי כל פעילות מתרחשת בחלל אשר תואם את צרכי מערך הייצור שלה – התעשייה מתקיימת במפעל, החקלאות מתקיימת בשדה, המגורים בשיכון וכן הלאה (פוקו, 2010/1967). גם החינוך המודרני-תעשייתי מתקיים בחלל תחום אשר מותאם עבורו. תפיסה זו מכוּנה בתכנון העירוני המודרני

הפרדת השימושים², והיא מניחה שעל המתכנן למקם את השימושים העירוניים בהתאם לרציונל התכנוני המקצועי ותוך כדי הקפדה על הפרדה בינם לבין שימושי הקרקע האחרים. תפיסה זו אינה שלטת רק בתכנון העירוני, והעיקרון של הפרדת שימושים מכתוב גם את אופן הארגון הפנימי של מרחב בית הספר: מתחמי לימוד (כיתות), אזורי תפעול ושליטה (מזכירות, הנהלה, מחסן אב הבית), מרחבים לפעילויות הפגה (חצר, מגרש כדורגל) וכן הלאה. גדרות ושערים מסביב ל"מכלאה" מפקחים על הקשר עם העולם שמחוץ לה; שעון גדול וצלצול מחריש אוזניים מסדירים את ממד הזמן במוסד, ועל פיהם יישק דבר. במונחי הגאוגרפיה התרבותית של רלף (Relph, 1976) בית הספר הארכיטקטוני עונה להגדרה של "אי-מקום" – מרחב שאנו מתקשים לגלות אמפתיה או לחוש רגש של שייכות אליו.³

יתרה מזאת, מערך מעין זה מנותק מהדופק היומיומי של החברה – המרחבים והמקומות ש"החיים האמיתיים" מתרחשים בהם. לפי ויגוצקי (Vygotsky, 1930/1978), מבנה כזה יכול לקדם רק למידה מופשטת-תאורטית. הסיבה לכך היא שלמידה התנסותית משמעותית אפשרית רק אם הלומדים משתתפים בפעילויות חברתיות אמיתיות המתבצעות במרחבי התחוללותן. במילים אחרות, למידה התנסותית נבנית באופן דינמי באינטראקציה התלויה בקוגניציה, באימוץ ובקשר. ויגוצקי (שם) טען כי בהיעדר הממד ההתנסותי, החווייתי והרב-חושי של החינוך, ממד שהיה כה דומיננטי בציירה ובהעברה של הידע בהיסטוריה האנושית הטרומ-מודרנית, איבד החינוך המודרני את נשמת אפו.

חינוך מבוסס מקום (חמ"מ)

הביקורת שלעיל הובילה להתפתחותה בשנים האחרונות של הגישה "חינוך מבוסס מקום" (חמ"מ, PBE: Place-Based Education). פדגוגיה זו מייחסת חשיבות רבה לעיגונם של התהליכים החינוכיים במקום (סביבת המגורים וסביבת הלמידה), כמו גם להעלאה על פני השטח של סוגיות שמקורן בהתנסות המרחבית-תרבותית הייחודית של קבוצות חברתיות ובשילובן בתהליכי הלמידה. המטרה היא לחלץ את החינוך הפורמלי מכיתת הלימוד התחומה ולהוציאו אל מגוון של מרחבים ומקומות: חצר בית הספר, השכונה, העיר וסביבתה וכן הלאה (Knapp, 2005). גישה זו מבקשת לכלול בתהליך החינוכי גם בחינה של הידע המקומי, הנוף התרבותי, הנוף הנשמע (soundscape) והנוף החושי (sensualscape) שבסביבת החיים של הלומדים. במילים אחרות, יש להתבונן במרחב הסביבתי ובמרחב הקהילתי של בית הספר וללמוד אותם (Gruenewald, 2003). הדילמות והאתגרים החברתיים-תרבותיים-סביבתיים-מקומיים שמערכת החינוך מתעלמת מהם בדרך כלל, נמצאים במוקד ההתעניינות של החמ"מ.

² בעשורים האחרונים מושמעת ביקורת חריפה על גישת הפרדת שימושי הקרקע – "האיזור". ביקורת זו מתבססת על ספרה המכונה של גיין גייקובס, חלוצת "העירוניות החדשה", **מותן וחייהן של ערים אמריקאיות גדולות** (גייקובס, 2008/1961).

³ את הניגוד בין אי-מקום למקום הגדיר אדוארד רלף בתחילת שנות השבעים של המאה ה-20. לטענתו, "קו הייצור" של המרחב המודרני גרם לריבוי של אי-מקומות חסרי ייחוד, ואלה אינם מאפשרים לפרט לחוש חיבור עמוק למקום. הגדרה זו אפשרה ל"מקום" לשוב לקדמת הבמה המחשבתית והמחקרית בתחום הגאוגרפיה ובתחומים נוספים.

במסגרת פדגוגית זו בית הספר נתפס כאחד הרכיבים ברצף מרחבי-חינוכי (רצף זה כולל שכונה, עיר, אזור, פארק, שטחים חקלאיים, מרחבי טבע וכן הלאה), ולכן היא מאפשרת לעצב מגוון סביבות למידה ושלה קשורים מרחביים של חינוך. חשיבות רבה מיוחסת לעיצוב מרחבי הלמידה בהתאם לערכים תרבותיים מקומיים, וזאת על מנת שהתלמידים יחושו כי בית הספר הוא "מקום שלהם" – מרחב ביתי, חם ומקבל. השימוש במגוון חומרים (לרבות חומרים טבעיים ומקומיים) בבנייה ובעיצוב של חללי הלמידה מקרב את ההווה התרבותית החוץ-בית ספרית להווייתו של המוסד החינוכי, והדבר עשוי לתרום לביסוס תחושת שייכות.

נוסף על השינוי הקוריקולרי פדגוגיית החמ"מ מגוונת גם את דרכי ההוראה: היא מיישמת מתודות דוגמת "למידה תוך כדי תנועה" ו"למידה פעילה" באמצעות הליכה ברגל בקבוצות אל בית הספר, וממנו אל המעגלים הסמוכים. הדבר מאפשר לתלמידים להתבונן בתהליכים במרחבי התחוללותם ולערוך בירור סביבתי-רפלקטיבי של שאלות אשר מעניינות אותם. כל אלה הם חלק מהרכיבים של ארגז הכלים המתפתח. אם הרציונל החינוכי הקונבנציונלי מבודד את תהליכי הלמידה מרעשי הרקע, הרי פדגוגיית החמ"מ מבקשת "להיפתח אליהם" ולהקשיב להם. דווקא ברעשי הרקע רואה פדגוגיה זו פוטנציאל לביצוע שינוי חינוכי עמוק, מרובה ממדים ורבדים, אשר מתבקש בעת הזאת.

מיפוי סגול ככלי בחינוך מבוסס מקום: דוגמאות מלימודי גאוגרפיה

עקרונות המיפוי הסגול הם כלי חינוכי מהמעלה הראשונה, וביכולתם לסייע בפיתוח הן של התפיסה והן של הפרקטיקה של חינוך מבוסס מקום. הפוטנציאל הזה מוצג להלן באמצעות כמה דוגמאות מקורסים בגאוגרפיה ומהתנסות של סטודנטים בתוכנית "שבילים" לחינוך גאוגרפי-סביבתי אשר נלמדת במכללת קיי.

הקורס "קום התהלך"

בקורס זה נבחנו היבטים מגוונים של לימוד והתנסות במרחבים הנמצאים על הרצף שבין האורבני לטבעי, וזאת תוך כדי התמקדות במגוון הקשרים של תנועה ולמידה. תחילה נחשפו הסטודנטים לתאוריות ולפרקטיקות שעניינן הקשר בין תנועה במרחב לבין תהליכים תודעתיים וחינוכיים, ולאחר מכן הם יצאו לסיורים באזור המכללה – שכונה ד' בבאר שבע. ההתבוננות בנוף המקומי, בתושבים ובעוברי האורח והדיאלוג עימם עוררו סקרנות והעלו מגוון של שאלות. הכיתה נחלקה לצוותים, וכל אחד מאלה חקר סוגיה חברתית-היסטורית-תרבותית שעניינה אותו בשכונה. המידע שנאסף הוצג במפת המתאר השכונתית בכיתה ואחר כך בשטח. בקרב סטודנטים רבים האתגרים והקשיים שהם פגשו במרחב העירוני, עוררו זיכרונות ילדות; הדבר הניע את תהליכי החקר והקנה להם רלוונטיות. סטודנטים אחרים נעו עשרות פעמים ליד השכונה בדרכם אל הלימודים במכללה וממנה, והודות לקורס נוכחו במנגנוני ההדחקה אשר "מפעילים אותנו" מזה ובעושר הגלום בחמ"מ מזה.

בהמשך הקורס הוצגו תוצאות החקירה בסיור כיתתי נוסף בשכונה – הפעם בהדרכת הסטודנטים. כמו כן נדונו יתרונותיה וחסרונותיה של למידה מגוונת מחוץ לכיתה, וזאת תוך כדי חשיפה לספרות המקצועית בנושא זה. בין השאר נבחנו היבטים הבאים: אי-ודאות בתהליכי

הלמידה והחקר בשל הצורך "לייצר" נתונים מגוונים בתנאי שטח, הסחת הדעת במפגש עם החוץ, התמודדות עם תנאי מזג האוויר, מורכבות המפגשים האנושיים הבלתי-אמצעיים (ובדרך כלל הבלתי-צפויים) אשר מזמנת שהיית הסטודנטים ברחובות, במתחמי העסקים המקומיים, בחצרות השיכונים ובבתי התושבים. היבטים אלה של תהליכי הלמידה עלולים להקשות על יצירת הידע, הפנמתו והצגתו, אך בד בבד ביכולתם לעורר סקרנות, לחבר את החוקר למושא מחקרו ולעשות את חוויית הלמידה למשמעותית.

דוגמה לכך הייתה בעת הצגה של צוות סטודנטים את תוצאות החקירה שלו. חקירה זו התמקדה בהיסטוריה של מוסד חינוכי לאנשים עם מוגבלויות וביחסיו עם סביבתו החברתית. באמצע המצגת הגיעה שעת הפיזור, וכִּלִּי רכב הגיעו למוסד כדי לקחת את החוסים לבתיהם. המצגת שנערכה בפתח המוסד החינוכי הופסקה כדי לשמור על כבודם ופרטיותם של החוסים. קבוצת הסטודנטים עברה לחורשה סמוכה, ושם הושלמה הצגת המידע שנאסף – הפעם בקול נמוך יותר וללא יצירת קשר עין עם אירוע פיזור החוסים באזור השער.

צוות אחר בחן את הידרדרות מעמדו של המרכז המסחרי הישן שבלב השכונה, וזאת באמצעות השוואה בין העסקים הפועלים בו כיום לבין התפרוסת העסקית בו בעבר. בצוהרי יום שישי (לאחר תיאום מוקדם) הוכנסו הסטודנטים לחנות פרחים קטנה ומטריפה הפועלת עדיין במרכז המסחרי. במשך שעה תמימה בצוהרי יום שישי, בפרק הזמן ששיא הפעילות העסקית השבועית מתרחש בו, חנות הפרחים שבתה מפעילות עסקית כדי לארח את הסטודנטים. הסטודנטים פגשו בחנות את הבעלים, והצוות החוקר הציג בפני שאר הסטודנטים את המידע שנצבר. המקום היה צר מלהכיל את כל הסטודנטים, ואלה ישבו בכל מקום אפשרי – על כסאות פלסטיק שהוכנסו לחנות הפרחים מבחוץ, על דליים הפוכים, על שרפרפים, זה על זה. בעל החנות "שלף גיטרה", ניגן ושר. סיפורו של המקום היה קשה, ובד בבד מלבב ומרתק. הביקור רומם את רוחנו.

צוות נוסף בחן היבטים תכנוניים, אדריכליים וחברתיים של מבנה הפירמידה המפורסם הנמצא בסמוך למרכז המסחרי בשכונה. הצוות התקשה למצוא מקום מתאים להצגת ממצאיו, וזאת בשל החום הרב בצוהרי היום ובשל ההזנחה הרבה מסביב למבנה ובמסדרונותיו. במהלך הצגת הממצאים היו התערבויות של אנשים מהסביבה המקומית, לרבות ויכוחים פנימיים ביניהם באשר להתרחשויות שהתחוללו או לא התחוללו במקום. ההתערבויות הללו גרמו לשינויים בלוחות הזמנים המתוכננים.

בפעילות המסיימת של הקורס, לאחר שכבר התבססו הזיקות הבין-אישיות בקבוצת הלומדים ההטרוגנית, הסטודנטים יצאו ליום של טיול ותנועה במרחב טבעי מעורר השראה באזור. בשלב הזה כל סטודנט כבר היה מסוגל לשתף את קבוצתו בסיפור אישי של תנועה במרחב, והוא עשה זאת באתר שבחר לאורך המסלול.

המיפוי הסגול הפגיש את הסטודנטים עם מגוון של סוגיות גאוגרפיות שעניינן קשיי פיתוח והידרדרות במצבן של שכונות בעיר; חשף זיקות אישיות או ניכור למרחבי היום-יום; שכלל מיומנויות של חקר שכונה; ואִפשר שיתוף אישי באמצעות מעין הליכה רפלקטיבית בנוף טבעי פתוח.

בשנת הלימודים השלישית בתוכנית "שבילים" הסטודנטים מגבשים תוכנית ייחודית לתלמידים בחטיבת הביניים (תוכנית זו "מתכתבת" עם תוכנית הלימודים בגאוגרפיה בחטיבת הביניים). ההתנסות כוללת הוראה (לבד או בזוגות) בכיתות לימוד במשך שישה ימי למידה מלאים ורצופים. במהלך ימי ההתנסות כל מערכת הלימודים היומית מוקדשת לבניית תהליך של חמ"מ בהובלת הסטודנטים המתנסים בהוראה. את המתח היסודי שבין המקומיות היחסית של התלמידים לבין זרותם היחסית של הסטודנטים (אלה אשר אינם תושבי השכונה או העיר) "רתמו" הסטודנטים להעמקת היכרותם עם התלמידים ועם השכונה. בהוראה קונבנציונלית המורה הוא בעל הידע, ואילו בהתנסות בחמ"מ רמת הידע המקומי של התלמידים גבוהה בד"כ מזו של הסטודנטים. אין פלא אפוא שבמפגשים הראשונים אימצו הסטודנטים מתודות אשר עודדו "היפוך תפקידים". בשלב הזה הסטודנטים אפשרו לתלמידים להיות מורי הדרך ולהובילם לאתרים משמעותיים (עבור התלמידים). סיורי היכרות "הפוכים" אלה הניעו את תהליך ההיכרות והמיפוי. למעשה, תהליך זה נמשך במהלך כל ההתנסות וכלל תנועה מתמדת בין הכיתה לבין הישוב והשכונה.

קבוצות רבות אימצו את "המיפוי העיוור", מתודה אשר הוצגה בראשית ההתנסות וחשפה רבדים נוספים ככל שהעמיקה למידת המקום. על רצפת הכיתה הונחו ביום הראשון מפות "ריקות", וסביבן פעלו קבוצות התלמידים בהנחייתם של הסטודנטים. באחדות מהקבוצות התבססה הפעולה גם על תשתית מיפוי מקוונת. הסיורים והביקורים באתרים במהלך ההתנסות אפשרו לתלמידים להוסיף לבסיס הידע הגאוגרפי שלהם שכבות רבות ומגוונות של משמעויות. המפות נמלאו בשכבות של ידע מרחבי-אישי, ידע שיצרו התלמידים: הן כבר לא היו "עיוורות", אלא הפכו גדושות בנתונים וביטאו נקודות מבט מלאות חיים.

ההנחיות לתלמידים הניעו אותם להתבונן רפלקטיבית במרחב: לאתר אתרים ומקומות משמעותיים עבורם ("מקומות שאני אוהב או מקומות שמפחידים אותי"), לדון בחוויות שהתרחשו במקומות הללו ולבקר בהם, למצוא ולנתח טקסטים אהובים העוסקים במרחב, לחבר בין שירים לבין אתרים, לאתר ביישוב אנשים בעלי ידע מקומי ייחודי, לבחון סוגיות סביבתיות מטרידות וכן הלאה. המיפוי המתמשך והרפלקטיבי של המקום (השכונה או הישוב) וחלוקת הידע הזה עם תלמידים אחרים ועם הסטודנטים המנחים אפשרו לתלמידים לחשוף רבדים מגוונים של המפה המנטלית שלהם. התלמידים שרטטו את קווי המתאר של "המקום שלהם" – המרחב המשמעותי לנערת ולנער בני 14, כאלה אשר מצויים בשלב המורכב של גיבוש זהות אישית ומרחבית.

כאמור, המיפוי הסגול הוא חלק מפדגוגיה חלופית הקוראת ליציאה מהכיתה אל מרחבים נוספים, יציאה המתבטאת במגוון של מתודות ודרכי הוראה חווייתיות-התנסותיות. לחלקים חלשים בחברה מוענק "כוח המיפוי", והדבר מאפשר להם בחינה מתמשכת של מערך הקשרים, הזיקות והיחסים שלהם ושל תושבים אחרים עם סביבות חייהם – שכונתם, יישובם, עירם, היישובים השכנים וסביבות טבעיות וחקלאיות הנמצאות מעבר לשערים ולגדרות של בית הספר ושלהם עצמם. השימוש בכלי זה ע"י סטודנטים בהתנסות בשנה ג' בהוראה הניב תהליכי למידה רבים מעניינים. כך למשל בפרויקט שנקרא "השביל אל השביל" עסקו הלומדים בסוגיית

השטחים הפתוחים. הם למדו על שביל סובב באר שבע⁶ (וצעדו עליו ברגליהם כמובן...) ועל אודות החיבור האפשרי שלו לשכונתם ולבית הספר, ובין השאר ציירו את מפת העיר וסימנו את "השביל אל השביל" על קיר מרכזי בבית הספר. פרויקט אחר עסק במעגלי החיבור והשייכות של התלמידים, החל ברמת ה"עצמי", דרך הרמה של "שכונתי" ועד רמת ה"סביבתי". ביטוי גרפי לכך ניתן בציור **מנדלות** במרחב בית הספר. בפרויקט נוסף זוהה **ידע מקומי** ומופה באמצעות משימות שעניינן בירור תחומי העניין האישיים של התלמידים, מציאת מומחה מקומי המתגורר בשכונה ומפגש עימו. בפרויקט נוסף שעסק בבחינת היבטים מגוונים של **טקסט במרחב** בחרו התלמידים טקסטים אישיים משמעותיים, ולאחר מכן איתרו אתר בנוף בו צילמו הם את עצמם או חזים בטקסט האישי. בפרויקט נוסף נבחנו בכמה דרכים **משחקי שכונה** כמאפיין של שימוש במרחב התלוי בגיל, במוצא ובמעמד: זיהוי של משחקי שכונה אתניים וזימון סבתות של התלמידים כדי להדגים זאת בכיתה; מיפוי אתרים אפשריים ליישום מחודש של המשחקים; ועריכת יום שיא של משחקי רחוב – התלמידים עצמם (ילדים) "הפעילו" ילדים אחרים.

יש לציין שלא אחת הנעת תהליך חמ"מ משמעותי במסגרת התנסות הסטודנטים הצריכה התמודדות עם אתגרים. בהקשר הזה זכורים במיוחד דבריהם של כמה מתלמידי כיתה ז': "אין ביישוב שום דבר מעניין, והאנשים שגרים בו משעממים". תלמידים אלה למדו בבית ספר הנמצא באחד הפרברים המבוססים של באר שבע, בו מתגוררת אוכלוסייה משכילה ממעמד סוציו-אקונומי בינוני-גבוה (מדענים, רופאים, בעלי מקצועות חופשיים, יוצרים, אומנים). הטרוניה של התלמידים הושמעה במפגש הראשון, והיא ביטאה התנגדות שלהם לתהליך החמ"מ. להתנסות הקצובה בזמן יש חולשות ידועות: היא מְשָׁנָה בבת אחת את דפוס הלימודים היומיומי, היא נעשית ללא היכרות מוקדמת עמוקה דיה בין הסטודנטים לבין התלמידים וכן הלאה. אולם דומה כי גם אי-אפשר להתעלם מכך שהפדגוגיה "כבולת הכיתה", פדגוגיה אשר הושרשה בקרב תלמידים אלה במשך שבע שנות לימודיהם בבית הספר, יכולה לכבות כל שביב של סקרנות והתעניינות במקום ובאוכלוסייתו ולגרום להתעלמות מוחלטת מההון החברתי-תרבותי הגלום בו.

מאמץ גדול נדרש מהסטודנטים כדי לפתח בקרב תלמידיהם יכולת התבוננות מעמיקה במרחב היום-יום שלהם. מתברר שהתלמידים אינם ממהרים לשתף פעולה, להיחשף ולחשוף במסגרת הכיתתית מקומות ייחודיים במרחב השכונתי (או היישובי) אשר שזורים בחוויות אישיות משמעותיות שלהם. הם מעדיפים לציין ולמפות מקומות שגרתיים ("מרחבים טריוויאליים") – המרכז המסחרי, מגרש הכדורסל, גן שעשועים וכן הלאה. נדרש מערך שלם ומורכב של מתודות כדי לעורר ולבטא את הרובד הסובייקטיבי-מרחבי העמוק יותר: משחקי זיכרון המבוססים על תמונות של מקומות ביישוב, סיורים נושאים בהובלת התלמידים, תכנון סיורים ביישוב המבטאים מגוון של נקודות מבט או מטרות (כמו למשל סיור המיועד לתושבים עתידיים – דתיים או חילוניים, צעירים או מבוגרים – אשר מתעניינים ברכישת בית ביישוב),

⁶ שביל טיול מסומן באורך 42 ק"מ, המקיף את העיר באר שבע. השביל נחנך בשנת 2012. ההד הציבורי הנרחב לו זכה השביל עם סימונו נשחק עם השנים, והשפעתו על העיר נותרה מינורית. פרויקט "השביל אל השביל" אותו הובילו סטודנטים מתכנית 'שבילים' במהלך התנסותם, ביקש לחזק את הזיקה בין תלמידי בית הספר הממוקם בשולי העיר ובין שביל סובב באר שבע.

משחקי רחוב, צילום אתרים ייחודיים והצגתם למחרת בכיתה, "הפעלות" למיניהן אשר מעוררות רגשות ותחושות לאתרים הנמצאים ביישוב וכן הלאה.

מהלך מתמשך זה מצריך עבודה קשה. הוא מתבסס על מגוון מתודי ועל השקעה רגשית רבה של הסטודנטים בפרויקט, השקעה אשר נחוצה כדי ליצור "חיבור" ומחויבות של התלמידים. בדרך כלל המאמץ נשא פרי: חיזוק ההיכרות, מיפוי מתמשך של רבדים מגוונים ודיונים ברמה האישית וברמה הקבוצתית הביאו לחשיפת הרבדים המרחביים העמוקים יותר של היישוב וסביבתו. כך למשל נערו ביטאו את תחושת הפחד אשר חשו בעת תנועה רגלית שלהן בערבים ובלילות במסלולים שתאורת הרחוב בהם חלשה. "נתגלו" מקומות ייחודיים: גינות וגנים בשולי היישוב, נקודות תצפית מבודדות ("פינות ישיבה" ו"זולות" של בני הנוער), סדנאות יצירה של אומנים מקומיים וכן הלאה.

בתוך כך התברר שאושרה במועצה המקומית תוכנית להקמת שכונה חדשה ביישוב. שכונה זו אמורה לקום, איך לא, בשטחים פתוחים העשירים בצומח טבעי מגוון (לרבות מרבדי כלניות בחורף). קבוצת התלמידים שהעלתה את הסוגיה הזו, כתבה מכתב זועף לראש המועצה ויצרה קשר עם הפעילים הסביבתיים המקומיים (ואף הצטרפה לכמה מפעילויותיהם).

הקורס "גאוגרפיה תרבותית"

הקורס עסק בהתפתחותו של הניתוח התרבותי בגאוגרפיה עד למעמדו הנוכחי – המסביר והמייצג העיקרי של ההווה המרחבית-חברתית. בין השאר הקורס בחן את דרכי הייצור של זיקות ומשמעויות מרחביות, ונדונו בו מושגים דוגמת מקום, זהות מקום, טופונימיה (חקר שמות המקומות, מקורם ומשמעותם), יחסי טבע-תרבות, פרשנות הנוף, אומנות ומרחב, יחסי כוחות ואידאולוגיות בנוף. הסטודנטים סיירו במרחב העירוני, ובסיום הקורס ביצעו עבודת חקר. כך למשל הלמידה על אודות הקשר בין אומנות למרחב הניעה את אחת הסטודנטיות לחקור את נושא הגרפיטי בבאר שבע. היא מיפתה את מופעי הגרפיטי במרחב העירוני, יצרה טיפולוגיה שלהם ושאלה יוצרים ועוברים ושבים על אודות ההקשרים וההשלכות של יצירת הגרפיטי. סטודנטית אחרת התמקדה ברובד המרחבי-מנטלי באמצעות בחינה של מגוון ייצוגים גרפיים – מפות מנטליות של היישוב שציירו בהנחייתה תושבים ותושבות ביישוב מגוריה הזמני. הניתוח העלה אל מעל לפני השטח את קיומם של יחסי אדם-סביבה מורכבים ביישוב הזמני, כמו גם את תפיסת יישוב הקבע העתידי שהקהילה אמורה לעבור אליו ביום מן הימים.

בסעיף זה הודגמו מקטעי למידה אשר עולים בקנה אחד עם מאפיינים של חמ"מ וכוללים רכיבים למיניהם של "מיפוי סגול". מובן שאין לראות בחמ"מ, או במיפוי סגול, פדגוגיה שהיא בבחינת "כזה ראה וקדש". אדרבה, יש לעודד גיוון פדגוגי והתנסות בכמה סביבות למידה ומתודות דידקטיות. נציין, שככל שניסיונו מלמד, דומה כי מגוון זה מובנה בתהליכי חמ"מ. הסדקים שפדגוגיה זו מבקשת ליצור ולהרחיב בחומות (החברתיות והתרבותיות), הממשיות והסמויות מהעין) אשר ממלאות את חיינו הם החשובים.

השביל הארוך והישר ששרטט אהרן בתחילת מסעו הלילי כדי שלא ילך לאיבוד, לא הוביל אותו לשום מקום. ואולי הוא כן הוביל אותו לשם, אבל אין ספק כי שעמם אותו ונראה לו חסר תוחלת. בשל כך ירד אהרן מהשביל ו"עשה קיצור דרך" בשדה אחד. בחירתו האמיצה בנתיב של חוסר ודאות היא המניע העלילתי בסיפור; ירידתו מאם הדרך היא שחוללה את המסע האמיתי. זה היה מסע מסקרן ומחדש, מטלטל ומפחיד, אך ללא ספק מלמד. המיפוי הסגול שתואר והודגם בפרק זה איננו רק בבחינת כלי הוראה; נכון יותר לראות בו מפתח לתהליך של גילוי מרחבי, אישי וקבוצתי, הבוחן מחדש את המובן מאליו בסביבות חיינו ובנו. מי ייתן ונדע להמשיך לחפש.

מקורות

- בק, ש' (1999). המסרן, המיילד, הבמאי, החוקר ומדוע לא שחקן: תהליך ההוראה-למידה ומערכת הכשרת המורים בישראל לקראת תום האלף. בתוך ד' כפיר (עורכת), **הכשרה להוראה כהכשרה לפרופסיה אקדמית: ניירות עמדה** (עמ' 16-34). ירושלים: מכון ון ליר.
- גיונסון, ק' (1970/1955). **אהרן והעיפרון הסגול** (תרגום: ר' שני). תל-אביב: עם עובד.
- גייקובס, ג' (2008/1961). **מותן וחייהן של ערים אמריקאיות גדולות** (תרגום: מ' טליתמן). תל-אביב: בבל.
- גלסנר, א' (2014). תחושות של למידה משמעותית והשלכותיהן לחינוך ולהכשרת מורים. **לקסי-קיי**, 1, 17-19.
- הכט, י' (2005). **החינוך הדמוקרטי: סיפור עם התחלה**. ירושלים: כתר; תל-אביב: המכון לחינוך דמוקרטי.
- למפרט, ח' (2013). **ילדים חסרי ערך: על מחירי החינוך ההישגי**. תל-אביב: מכון מופ"ת.
- סנט-אכזופרי, א' (1952/1943). **הנסיך הקטן** (תרגום: א' לרנר). תל-אביב: עם עובד.
- פוקו, מ' (2010/1967). **הטרוטופיה: על מרחבים אחרים** (תרגום: א' אזולאי). תל-אביב: רסלינג.
- Brannen, J., & O'Brien, M. (1995). Childhood and the sociological gaze: Paradigms and paradoxes. *Sociology*, 29(4), 729-737.
- Freire, P. (1968/1970). *Pedagogy of the oppressed* (trans. M. Bergman Ramos). New York: Herder and Herder.
- Gruenewald, D. A. (2003). The best of both worlds: A critical pedagogy of place. *Educational Researcher*, 32(4), 3-12.
- Knapp, C. E. (2005). The "I-Thou" relationship, place-based education, and Aldo Leopold. *Journal of Experiential Education*, 27(3), 277-285.
- Monmonier, M. (1991). *How to lie with maps*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Relph, E. (1976). *Place and placelessness*. London: Pion.

- Sparke, M. (1998). A map that roared and an original atlas: Canada, cartography, and the narration of nation. *Annals of the Association of American Geographers*, 88(3), 463-495.
- Vygotsky, L. S. (1930/1978). Interaction between learning and development (trans. M. Lopez-Morillas). In L. S. Vygotsky, *Mind and Society: The development of higher psychological processes* (pp. 79-91). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wood, D., & Fels, J. (1986). Designs on signs: Myth and meaning in maps. *Cartographica*, 23(3), 54-103.