

על תפקידה של התנסות בחטיבות הביניים כהזדמנות לשינוי: על למידה מבוססת מקום ועל הקשר בין דמוקרטיה לסביבה

ארנון בן ישראל, רביב רייכרט ודפנה גרנית-דגני

בתכנית שבילים במכללת קיי מכשירים מורים לחינוך הסביבתי ומקדישים מקום נרחב לעצם המקום, החלל של הלימודים ושל ההוראה. בשבילים החלל המידי לעולם אינו כיתה עם שולחנות וכיסאות. לרוב, מי שמחפש את כיתות שבילים לא ימצא אותם באולמות ובכיתות, אלא בשטח הפתוח במרחבי המכללה. ד"ר ארנון בן ישראל, המשמש ראש התמחות גאוגרפיה וסביבה וראש מרכז "מקום-מרחב משמעותי ללמידה" במכללת קיי, ד"ר רביב רייכרט המתמחה בהיבטים של חינוך דמוקרטי וגב' דפנה גרנית-דגני, ראש תכנית 'שבילים', מציגים את פדגוגיית "חינוך מבוסס מקום". תכנית שבילים פותחה ופועלת בשיתוף פעולה בין מכללת קיי למכון לחינוך דמוקרטי. התכנית הוכרה כתכנית ניסויית על ידי האגף לניסויים ויוזמות במשרד החינוך.

ורבדים. הרובד הראשון הוא 'לימוד במקום', כלומר לקיחת פרקי לימוד והעברתם מהכיתה אל תפאורת רקע שונה, כמו למשל, חצר ביה"ס או הפארק העירוני. הגיוון בתפאורת הרקע עשוי להשפיע על עושר תהליך הלמידה. לצד איכות זו של 'לימוד במקום', יש בפדגוגיית חמ"ם ערך נוסף שאותו נגדיר כ'לימוד של המקום', כלומר הצבת הסביבה והחברה שבה נטוע בית הספר כאובייקט ללמידה רב-תחומית. במובן זה, ללמוד את המקום משמע לחבר את החינוך לצורכי הקהילות השונות המזינות את בתי הספר, כלומר בְּמִקוֹם להתעלם מהן להתבונן בתהליכים סביבתיים וחברתיים ולחקור אותם היכן שהם מתחוללים ממש. טמונה כאן הזדמנות אמיתית לחולל שינוי במבנה הפיזי והמרחבי של הכיתה, בית הספר, השכונה או הרחוב. הרובד השני הוא 'ללמוד מהמקום', דהיינו הקניית תפקידים חינוכיים ודידקטיים מפורשים למרכיבים שונים בסביבה, כגון ספרייה הממוקמת למשל בלב גן ציבורי או גני משחקים חינוכיים, המזמנים למשל למידה התנסותית של חוקי ניוטון - וכך להתחיל להפוך את העיר וסביבתה לבית ספר.

בהמשך, נפתח רבדים נוספים ונדון באיכויות תיאורטיות נוספות של חמ"ם ואף נציג פרויקטים של סטודנטים מהתנסות של קבוצת סטודנטים בהוראה, המהווה עבורנו מקרה בוחן של שילוב פדגוגיה זו במערכת החינוך הפורמאלית. בשלב זה, נפנה להבהרת הרלוונטיות של פדגוגיית חמ"ם ונסביר מה החשיבות בהדגשה (מחודשת...) של 'המקום' בחינוך דווקא עכשיו, בעידן שבו, על פי דיויד הארווי ואחרים, חלה 'דחיסת זמן ומרחב', עידן שבו המרחקים 'מתקצרים' עד לכדי איבוד משמעותם, כשהכול חסר שקט ובתנועה מתמדת וכתוצאה מכך המקומיות נשחקת ונרמסת בידי כוחות הקפיטליזם, הגלובליזציה והסייבר.

"To be is to be in place"

(Edward Casey, 1993;16)

קורט האן

במאמר זה ברצוננו להציג קווים לדמותה של פדגוגיית PBE - Place based education - חינוך מבוסס מקום, להלן חמ"ם. פדגוגיה זו מעסיקה אותנו בשלוש השנים האחרונות בכמה זירות של פעולה ומחשבה: במסגרת דיוני צוות באשר לשפה המשותפת הנרקמת בתכנית "שבילים"; כמנחים דידיקטיים בהתנסות סטודנטים; וכל אחד בתחום ההתמחות שלו: דפנה בתחום הקיימות והחינוך הסביבתי, רביב בתחום החינוך הדמוקרטי וארנון בתחום הגאוגרפיה התרבותית. אנו מזהים בחמ"ם כמה מהמרכיבים הנחוצים לזימונה של למידה רבת משמעות ורלוונטית.

בעיקרון, קוראת פדגוגיית חמ"ם לחבר את החינוך עם מרחב חיי היום-יום של התלמידים דרך התבוננות, למידה וחקר של המקום על מרכיביו הפיזיים-חברתיים וההתנסותיים. בין היתר, מבקשת גישה זו לחלץ את החינוך הפורמאלי מכיתת הלימוד התחומה ולהוציאו אל מגוון מרחבים ומקומות בקני מידה שונים, כמו חצר בית הספר, השכונה, העיר וסביבתה. קליפורד קנאפ (Knapf, 1996), המוביל בחשיבה ובכתיבה בנושא זה בעשורים האחרונים, טוען שהמהות והאתגר של חמ"ם הם הרחבת ההתנסות הבית-ספרית לגילוי ולפעולה במקום הסוציו-אקולוגי שממש ממש מחוץ לדלת הכיתה.

בניגוד לרציונל החינוך הקונבנציונלי המבודד את תהליכי הלמידה מ'רעשי הרקע', מבקשת פדגוגיית חמ"ם דווקא להיפתח ולהקשיב ל'רעשים' אלה, והיא רואה בהם פוטנציאל חינוכי מרובה ממדים

בתי הספר שלו. הפדגוגיה הדמוקרטית שהיא הביטוי הדמוקרטי, רחב ההיקף והכללי של התנועה הזו קיימת מזה כמאה שנים - מאז פרסם ג'ון דיואי את ספרו "דמוקרטיה וחינוך" והוקמו בתי הספר של מחנכים רדיקליים כג'ורג' ליון, ניל, מקרנקו וקורצ'אק ומאז הופיעה התנועה החינוכית הפרוגרסיבית שנולדה מקפלי מעילו של דיואי והשפיעה על כלל מערכת החינוך המערבית.

לתפיסתנו, קיים חיבור עמוק ומהותי בין החמ"ם לבין הפדגוגיה הדמוקרטית בשלושה היבטים: המדיניות, הסביבתי והפדגוגי. הראשון שבהם מתקשר לחתירתה של הפדגוגיה הדמוקרטית לייחודיות, לחיפוש זהות חינוכית ייחודית של כל לומד ומלמד ושל כל מפגש של לומדים ומלמדים - יאה זה בשיעור, בבית הספר או בעיר.

ההיבט השני מתקשר לחתירתה של הפדגוגיה הדמוקרטית לדיאלוג עמוק עם העולם, לזיקה שהיא בבסיסו של המפגש. כך ביטא זאת מרטין בובר, דובר הגדול של הפילוסופיה הדיאלוגית:

הריני מסתכל באילן אני יכול להביט בו ככתמונה: עמוד קפוא אפוף נהרה. אני יכול לחוות אותו כתנועה. אני יכול לחוש את ניקתם של השורשים, את נשימת העלים ואף לחוש את הגדילה עצמה שבחביון האפילה. אני יכול לשייך את האילן, למיינו ולסווגו, לתהות על מבנהו ואורח חייו. באותה מידה אני יכול לפסוח פסיחה גמורה על ייחודיותו וצביונו ולראות באילן ביטוי של חוק טבע כללי בלבד. בכל אלה אין האילן אלא מושא כנגדי. מקומו לו וזמנו לו, סוג לו ומצב. אולם יכול גם שיתרחש, כאשר רצון וחסד חוברים יחדיו, שעם הסתכלותי באילן אמצא לפתע פתאום כרוך בזיקת יחסים אליו, והוא שוב לא יהיה דבר בלבד. (בובר, 1989, עמ' 7-6)

מתוך הקשר בין חמ"ם למשבר הסביבתי נובע גם ההקשר השלישי, שכן מנקודת המבט הדמוקרטית, המשבר הסביבתי הוא מבחינות רבות המשבר של הדמוקרטיה: כיכר העיר התרוקנה, האזרחות הסתגרה מאחורי דלתות נעולות, וכל מה שאנחנו חולקים יחד נמכר למרבה במחיר. אנו טוענים שיש לתבוע מחדש את נכסינו המשותפים ולהניף מחדש את דגל הדמוקרטיה כתפיסה של מה שאנחנו בונים יחד. המפתח לשינוי הוא בשינוי המטאפורות שדרךן אנו מבינים ומארגנים את תפיסת המציאות שלנו: במקום המטאפורה של עצמאות אנושית עלינו לאמץ את המטאפורה של "בין עצמאות", כלומר לקיים יחסים של תלות הדדית. מערכת החינוך הקונבנציונלית מפצלת גופי ידע זה מזה, מפצלת את המחשבה מהרגשות, את העובדות מהערכים, את הידע מהאחריות ואת בתי הספר מהקהילה ומהמקום שבתוכם הם שוכנים. **אנחנו קוראים לקבל ברצינות את האזרחות: לחבר מחדש מחשבה ופעולה, ידע ואחריות.** כדי להתגבר על הפיצול המרחבי-אפיסטמולוגי שתיארנו, על החינוך להוציא את הלומדים אל הקהילה, לזמן להם מעורבות בעולם, שותפות בדיון הפוליטי העוסק במה שצריך לשנות ותפקיד בשינוי חברתי. והלא אלה הם מסגולותיו של החמ"ם.

שבילים למקום חדש

תכנית **שבילים** הוקמה בדגש על נושאי סביבה וחברה ועל בסיס דיסציפלינרי-פדגוגי מרובע - גאוגרפיה, החינוך הדמוקרטי, החינוך הבלתי פורמאלי והחינוך הקיימותי-סביבתי. מבחינה ארגונית-מבנית, 'שוכנים' תחומי הידע כולם באותה מסגרת תכניתית, כלומר

מדוע דווקא עכשיו, ובמיוחד מדוע דווקא כאן?

חמ"ם רלוונטי עכשיו משלושה טעמים: טעם מדיניותי-מבני, טעם סביבתי וטעם פדגוגי. מההיבט של המדיניות החינוכית, הרי שחינוך מבוסס מקום משתלב עם מגמת ביזור אשר אנו עדים לניצניה במערכת החינוך הישראלית. במסגרת זו, יותר ויותר כוח ומשאבים מופנים לאחרונה לשולי המערכת, והם באים לידי ביטוי בעידוד הבניית זהות בית ספרית, בהעברת מרכיבי הערכה חלופית לסמכות הבית ספרית המקומית, במתן יותר ויותר אוטונומיה ניהולית ופדגוגית לבתי הספר, בצפייה שבת ספר ינסחו ויממשו אג'נדה פדגוגית ייחודית. אלו נראים לרגע כירידת קרנה של המדידה הסטנדרטית הרוחבית (מיצ"ב, פיזה וכדומה).

הטעם השני הוא סביבתי - המשבר הסביבתי העמוק שבו מצויה האנושות כיום מחייב שינוי תודעתי, אשר אמור להוביל לשינוי התנהגותי ולפעולה. חרף קנה המידה הגלובאלי שבו נמדדת ומומשגת הקטסטרופה (התחממות גלובלית, אובדן בתי גידול, צמצום המגוון הביולוגי, עליית מפלס האוקיינוסים וכיו"ב...), אפקטיביות השינוי, דווקא גבוהה בעיקר ברמה המקומית, כפי שמנסחים זאת הסביבתיים: Think global but act local! הטעם השלישי הוא פדגוגי. הפדגוגיה הדמוקרטית מצביעה על צורך דחוף בשינוי פדגוגי במערכות החינוך הרגילות, כשחצי הביקורת העיקריים מופנים לחוסר הרלוונטיות בתכניות הלימוד, בצרות אשר מזמנת ההוראה הקונבנציונלית הפרונטאלית ומיעוט בזימון של התנסות משמעותית עקב התפקיד הפאסיבי והסטאטי יחסית, שהמערכת הרגילה מיעדת לתלמיד כלומד משנן.

בין ביקורת, חקרני או אוהד, המבט המתמקד ברבדיו השונים של המקום עשוי לבסס ולהעמיק בקרב הלומדים זיקות ותחושות של שייכות ואחריות למרחבי חייהם הקונקרטיים ולקהילתיהם. ולתפיסתנו, דווקא בשל הנהירה העכשווית למרחבי הסייבר ולקהילותיו, יש בנקיטת צעד זה (שהוא לכאורה גרסיבי) ערך חינוכי וחברתי מוסף.

ומה הקשר לדמוקרטיה?

בפרק זה נציג את הזיקות הרעיוניות והפרקטיות שבין חמ"ם לפדגוגיה הדמוקרטית. הפדגוגיה הדמוקרטית היא מסגרת על לדפוסים מגוונים של הוראה-למידה הנובעות מרעיונות החינוך הדמוקרטי ומהפרקטיקות הנעזרות בתוך המסגרות שלו. בעיקרה זוהי פדגוגיה של מפגש. אם בחינוך הקונבנציונלי, הידע הוא שנמצא במרכז מעשה ההוראה-למידה, הרי שבחינוך הדמוקרטי מה שנמצא במוקד מעשה ההוראה הוא המפגש - מפגש בין מבוגר משמעותי לילד או לקבוצת ילדים, מפגש היוצר תהליך של למידה משמעותית סביב ידע. הצבת המפגש כליבה הפדגוגית משנה לא רק את הגדרת הלמידה עצמה, אלא גם את התפקידים שצריכים למלא כל אחד מה"שחקנים": המורה, הלומד (וקהילת הלומדים) והידע. פדגוגיה זו מייצרת הוראה-למידה מיוחדת בדינמיות שלה ובאפשרויות שלה להתאים את עצמה לאישיות הייחודית של כל תלמיד ומורה.

הפדגוגיה הדמוקרטית היא ביטויה המודרני של תנועה חינוכית דיאלוגית שקיימת כבר 2500 שנה: כרעיון - מאז חי סוקרטס באתונה; כספרות - מאז פורסם "אמיל" של רוסו לפני 250 שנה; וכמציאות חינוכית מזה כ־150 שנה - מאז הקים לב טולסטוי את

הם אינם קיימים כשלעצמם מחוץ ל'שבילים' ולמעשה, ברמה המכללתית הם תלויים בה. מבנה זה הביא לצמיחה משותפת ואולי אף סינרגית של התכנית על חלקיה הן מבחינת מספר הסטודנטים, הפיתוח הקוריקולרי והארגוני ובתוך כך גם בהיבט של ההתגבשות הרעיונית-זהותית. עם צליחת חבלי הלידה, החלה מהדהדת בשיחי 'שבילים' השאלה הזהותית - מה זאת תכנית 'שבילים'? לאן היא חותרת? אלו בוגרים היא מבקשת להוציא 'לעולם' בקצה שרשרת ההכשרה?

שאלות אלה מבקשות, למעשה, לתת סימנים ולבחון את 'השפה' המתפתחת בתכנית. בשנה האחרונה, עם העשייה וההמשגה של חמ"ם בהתנסויות סטודנטים שנה ג' ובזירות נוספות, התחוויר לנו שעקרונות החמ"ם עשויים לשמש מצע פורה להצמחת השפה המשותפת המיוחלת לכלל הגורמים בתכנית. שמנו לב לכך שחמ"ם עשויה להוות מסגרת נרטיבית שבתוכה יכולים מרכיבי התכנית לשהות ולפעול ולהביא עצמם לידי ביטוי. בתוך כך, ניתן דרך שפה זו לנסח את ייחודיותה של 'שבילים' אל מול מסלולים אקדמיים דומים הפועלים במרכז הארץ. נבהיר זאת דרך הצגת רבדיו השונים של מושג המפתח 'מקום' במרכיביה השונים של 'שבילים'.

כמעט מיותר לציין, שבדיסציפלינה הגאוגרפית מקום הוא מושג מרכזי מאוד. דרך ההתבוננות בתמורות שחלו במשמעותיו של המושג ניתן ללמוד על התהליכים המרכזיים שעיצבו את התחום לאורך ההיסטוריה. זוהי סקירה מרתקת, אם כי מעט חורגת מגדר מסמך זה. נאמר רק שתת-תחום הגאוגרפיה התרבותית, מאז שנות ה-70 של המאה ה-20, העלה את המושג 'מקום' לכדי מושג מכונן. בניגוד ל'מרחב' הרציונאלי, המדיד, ה'ניוטוני', שמדגיש מיקום, איתור, מרחק וציון קורדינטיבי 'קר', יצרו הגיאוגרפים התרבותיים את המקום, כאתר של משמעות. הם מגדירים 'מקום' כהצטברות משמעותית במרחב, אתר שביחס אליו סְבָנִים בני האדם קשת רחבה של תחושות, של זיקות ושל משמעותיות ותוך כדי הטענת המשמעותיות המרחביות הללו סְבָנִים הם את זהויותיהם. להיות במקום, על פי אדוארד רלף, משמע לחוש תחושה קיומית-אוטנטית של שייכות, של זהות, של פנימיות ושל השפעה באתר מסוים. תחושה זו, לטענתו, אינה רווחת בתהליכי הייצור הסטנדרטיים של המרחב המודרני, ההמוני, התזדיתי, האחיד, התעשייתי, הרציונאלי... הפקעת המקום מתפיסתו הדלה כמתחם מוגדר בזמן ובמרחב וההתבוננות בו כתהליך וכמהות נזילה וגדושת רגש ומשמעות היא היסוד של הגאוגרפיה התרבותית. תפיסה זו לוקחת את הלמידה של מקומות למחוזות עמוקים ורפלקסיביים של שזירת העצמי עם המרחב והמקום עד לכדי תפיסתם כמהות "אחוזה" ובלשונו של אדוארד רלף: **"אנשים זה המקומות שלהם, ומקומות זה האנשים שבהם"** (Relph, 1976). ברוח זו, חינוך מבוסס מקום משמע פעולה של יצירת ידע מרחבי באופן שבוחן את ייצור המשמעות במרחב, ושואל שאלות של שייכות או ניכור, של זהות או מלכוד ביחס למרחבי הפעולה היומיומיים, המרחבים המדומיינים, הקולקטיביים או האישיים, הביתיים, המיושבים או הטבעיים, הוירטואלים או המשמשיים...

החינוך הדמוקרטי, מן הרגע שבו הגדירו ג'ון דיואי בספרו הקלאסי **דמוקרטיה וחינוך**, מתמקד ביחסים שבין אדם למרחב בשני היבטים. ההיבט הראשון הוא תפיסת הלמידה כמהות החיים. דיואי טען שהחיים הם למידה מתמדת, דהיינו יצירה מתמשכת ורציפה של משמעותיות. לתפיסתו חיים, הראויים לשמם, הם תהליך של התחדשות עצמית והתפתחות בפעולה על הסביבה. תכליתה של הפעולה על הסביבה היא סְגָלָה המחודש והמתמיד לצורכי

החיים. מתוך כך נובע ההיבט השני: תפקידו של המקום בלמידה. דיואי קרא למחנך לעצב את סביבת הילד ולהדריכו ע"י כך ללא הדרכה ישירה. בספרו **הילד ותכנית הלימודים**, הציע דיואי לעצב סביבה בית ספרית שבה חיי הילד הם התכלית הקובעת, והלמידה באה באמצעות החיים המרוכזים והמאורגנים בסביבה הזו. אם כן, בית הספר, לפי הבנתו, הוא מקום המשקף מכלול של 'צורכי חיים' והמאפשר למידה חופשית.

החינוך הבלתי פורמאלי, מעצם הגדרתו כחינוכי למערכת הפורמאלית, מוצא בחמ"ם מסגרת משותפת לערעור על ההגמוניה של המערך החינוכי התוך-כיתתי, תוך בית-ספרי. זאת ועוד, הערך החברתי של התהליך החינוכי הבלתי פורמאלי פוגש את יעדי החמ"ם: הדגשת הקהילה המקומית, מאפייניה, צרכיה והידע שאצור בה, שכה מעט ממנו מחלחל ללמידה הקונבנציונאלית כפי שהיא מבוצעת כיום.

לתפיסת הקיימות ולשיח הסביבתי כמו גם לאידיאל האקטיביזם מקדישה תכנית 'שבילים' מרחב קוריקולרי משמעותי. הקיימות היא גישה הבוחנת את יחסי הגומלין שבין חברה/תרבות לבין הסביבה, והיא מדגישה את ניצול היתר של משאבי כדור הארץ, המתחולל בעת הזאת על חשבון הדורות הבאים. קיימות מתבוננת בהשלכות המשבר הסביבתי הגלובאלי על המקום הלוקלי. היא מראה את הקשר הגורדי שבין שוליות חברתית לבין סביבה מרובת מפגעים סביבתיים - את הכוחות והמנגנונים התרבותיים-כלכליים-חברתיים העצמתיים, המניידים את הפסולת והזהמה, שעליה אחראים בעיקר הקבוצות החברתיות החזקות, אל החצר האחורית האזורית, הלאומית והגלובאלית, שבה דרים דווקא הקבוצות החברתיות החלשות, חסרי יכולת ההתנגדות.

זאת ועוד, לשם ריסון החומרנות והצרכנות המניעים את המשבר הסביבתי, מתחייבות פעולות המכוונות 'לכלכלה-סקומית-מקיימת'; לקצר את נתיבי הסחר, לשקם את יכולות הכלכלה המקומית, לחזור אל הידע המקומי ולעודד את הייצור המקומי. הדוגלים בקיימות קוראים לגדל ירקות ותבלינים בגינה הקהילתית במקום לקנות בצל שיובא מספרד, לקנות בגד יד שנייה מחנות שכונתית ולא מותג בין-לאומי חדש שנסרג בסין ונמכר בקניון האזורי, להפריד את פסולת המטבח ולהשליך את המרכיב הרטוב שבה, שערכו כמחצית ממשקל הפח המשפחתי הממוצע, לקומפוסטר המקומי וכיו"ב. מסרים מעין אלה מתיישבים באופן מלא עם ההתבוננות במקום שמקדמת גישת החמ"ם.

התבוננות נוקבת זו אמורה להניע לפעולה אזרחית. שיח הקיימות מצר על יכולות ההדחקה התרבותיים-חברתיים שהוטבעו בנו. אלו משולבים בערכי האינדיבידואליזם הצרוף וממקדים את רובנו בטווח מבט צר מאוד - איש איש לאהלו ולביתו, ולעזאזל החברה והסביבה. מטרת החינוך לכוון דפוסי תודעה ופעולה של אקטיביזם חברתי-סביבתי - לקום, לצאת ממרחב הנוחות הביתי ולחולל שינוי חברתי-סביבתי.

בניגוד לשפה האנגלית, בשפה העברית קיימת שורה של ערכים ומושגים הרלוונטיים לגישות ולרעיונות שבהם מטפלת תכנית 'שבילים', והיא מכנסת אותם לכדי קרבה לשונית אטימולוגית מעניינת: **מקום-מקומיות-קיימות-לקום-מקומם**... דרך בחינה, שיח והתנסות בחמ"ם, אנו מבקשים למנף קרבה לשונית זו לכדי יצירת שפה משותפת, שפה מילולית ופדגוגית, חברתית וסביבתית. **מטרתה של הפדגוגיה הייחודית בשבילים, לפתח את הזהות**

המקצועית של הסטודנטים כאנשי חינוך פורצי דרך. מחנכים בעלי תפסיה סביבתית מוגדרת וברורה ומחויבות לשיפור וקידום פני החברה והסביבה. אחת האפשרויות לפיתוח הזהות הסביבתית היא בהוראה אחרת וביצירת שפה אחרת. שפה זו באה לידי ביטוי מובהק בפרק ההתנסות של סטודנטים משנה ג', שנערך בסמסטר א' במהלך תשע"ה.

התנסות מעשית כהזדמנות לשינוי סביבתי

סטודנטים שנה ג' של 'שבילים' יצאו בסמסטר א' תשע"ה להתנסות מרוכזת ב'מקיף ע"ש דוד טוביהו' בבאר שבע וב'חטיבת הביניים "מיתרים" במיתר. ההתנסות כללה בניית תכנית ייחודית לחט"ב המתכתבת עם תכנית הלימודים בגאוגרפיה אנושית. מבנה ההתנסות היה הוראה בזוגות או ביחידים בכיתות לימוד. התהליך הסתיים ביצירת תוצר ייחודי ובעל ערך חברתי לבית הספר ולתלמיד.

הפדגוגיה של התנסות זו הוגדרה על בסיס גישת חמ"מ. בשלב המקדים, טרם היציאה להתנסות, נערכה חשיפה פדגוגית שבמסגרתה נלמדו תכנים תיאורטיים והתנסויות. מודל הפעולה, שהוצע לסטודנטים שאוב ממסורת החינוך הסביבתי והוא הוגדר: "מחוייית פליאה לפעולה" (גן, פזמונאי-לוי ופלד, 2002). למודל זה ארבעה שלבים מדורגים מוכוונים שאילה ופעולה: א. חוויית פליאה כלפי המקום; ב. אוריינות סביבתית-מקומית - הרחבת הדעת בשאלות שיש להן "תשובה ברורה"; ג. בחינה מחודשת וביקורתית של המידע; ד. פעולה מעשית למען המקום בהיבטים קהילתיים וסביבתיים.

חוויית הפליאה - האקספלוורציה - נובעת מהפער שבין הנחות היסוד של התלמיד על עצמו ועל סביבתו לבין החוויה החדשה שאליה הוא נחשף. השאלות הצפויות משלב זה: "מי אני ביחס לסביבה שלי?" "האם אני חלק ממנה?" "האם הסביבה משפיעה על התנהגותי ומושפעת ממנה?" "האם אני אוהב ומכיר את הייחודיות של היישוב שלי?" "האם אני גאה בהווי המקומית?" וכיו"ב.

שאלות אלה אמורות להוביל להבניית אוריינות מקום-סביבה, דהיינו הלומדים אמורים להתחיל ולפתח את גוף הידע על המקום ועל הסביבה (נגב ושגיא, 2008) ולזהות שאלת חקר הקשורה בדילמה מקומית. השלב הביקורתי נועד להעביר את הלימוד מרמת המושגים לרמה הערכית ולהתמקד בלומד כאחראי לתהליך השינוי. לצד 'ידע', שלב זה עשוי להקנות תחושת שייכות למקום, לקבוצה ולקהילה, הנוטעת באדם ביטחון וזהות. כשהם חמושים בידע, בשייכות ובחשיבה ביקורתית, בשלב הרביעי פונים הלומדים לעשייה ולאקטיביזם. לכך פנים רבות, כגון התערבות והפצת הידע בקהילה, שינויי הרגלים, התנדבות, שינוי פיזי בשטח וכו'.

רוב תוצרי התנסות חמ"מ ב"טוביהו" וב"מיתרים", שרובם נחגגו ברוב עם ביום ההתנסות האחרון. התוצרים ב"טוביהו" כללו בניית דגם של השכונה בעוד 20 שנה; ציורי קיר המבטאים חיבור בין הסביבה לבין ביה"ס (מנדלה המשוחחח עם השכונה וציור קיר המבטא ביקורת על השפעת האדם על נחל עשן); שיקום אנדרטה לזכרו של תלמיד בית הספר שנרצח בשכונה; עיצוב מחודש של חלל הכיתה ו'שוק קח תן' בשכונה שכלל איסוף פריטים מתושבים, ושנתן ביטוי למגוון התרבותי של תלמידי הכיתה. הפריטים שלא נקנו הועברו לתרומה לויצו.

התוצרים בבית ספר "מיתרים": שרטוט "מפה ירוקה" של היישוב והעלאתה לאינטרנט; מפגש עם ידע מקומי המגולם באמנים ובעלי מלאכה תושבי היישוב; שיפוץ אתר נופי בלב היישוב ובחינת היחסים שבין המרחב היישובי לבין טקסטים.

הדרך אל התוצרים הייתה מורכבת יותר ומרתקת יותר מהתוצרים עצמם. ראשיתה במתח היסודי בין 'מקומיותם' של התלמידים ובין 'זרותם' היחסית של רוב הסטודנטים (המתנסים בהנעת תהליך חמ"מ...). במסגרת הוראתית קונבנציונלית המורה הוא שמופקד על הידע, ואילו כאן רמת הידע המקומי של התלמידים עלתה, כמעט בהגדרה, על זאת של הסטודנטים. כדי ליישב מתח זה, פנו הסטודנטים במפגשים הראשונים למתודות שונות, שעודדו היפוך תפקידים והעניקו בשלב זה לתלמידים את מעמד 'מורי הדרך' - הם שהובילו את הסטודנטים לאתרים 'משמעותיים' עבורם. באופן זה החלה להצטייר המפה המנטאלית של המרחב היישובי מנקודת מבטם של התלמידים - בדרך זו שורטטו קווי המתאר של 'המקום שלהם'.

סיוורים להיכרות עם הסביבה היישובית בשלבי ההתנסות הראשונים. נכרכו במודע ובכוונה עם הרחבת ההיכרות של הסטודנטים עם התלמידים כך עולה מפי אחד הסטודנטים: "היציאה מחוץ לבית הספר לסיור היציפה גירויים שאפשרו לי להכיר טוב יותר את התלמידים. בסיור של אחת הקבוצות חלפו מטוסים ובשיחה עם אחד התלמידים התברר שמטוסים זה ההובי שלו, זה תחום העניין שלו. לרגע הוא הסביר לי, המורה המתנסה, ואז הוא הפך למדריך שלי בסוגיית המטוסים..." (יוסי ואיריס, 2015).

לצד סיוורים פיזיים נערכה פעילות מגוונת של מיפוי ואצירת הידע המרחבי על גבי פלטפורמות מידע גאוגרפי ממחשבות, דוגמת גוגל-ארץ וגוגל-מפות. יכולות הצילום הזמינות בכל טלפון חכם כיום גייסו אף הן לניסיון לשרטט ולעבות את קו החיבור בין העצמי למרחב, כמו לדוגמה בז'אנר מתודי שבו התבקשו התלמידים בדרכים כאלה ואחרות לצלם בזמנם הפנימי מקומות משמעותיים להם ביישוב ולמקם אותם על גבי מפות עיוורות של השכונה במפגש הכיתתי.

בירור נקודות ההשקה בין עולמם הפנימי ותחומי העניין של התלמידים לבין המרחב השכונתי-יישובי הפך לציר מארג בהתנסות:

"הרעיון אשר עמד לנגד עינינו הוא ליצור תהליך שבו התלמידים מעמיקים את ההיכרות שלהם עם היישוב, ודרך התבוננות במקום ובקשר שלהם אליו הם מגלים דברים נוספים על עצמם. למעשה, הם "מספרים" את עצמם דרך המקום. התלמידים בראשית גיל ההתבגרות, והרי זוהי תקופה של חיפוש עצמי ועיצוב זהות. יצאנו מתוך נקודת הנחה שחלק משמעותי בתהליך זה הוא המקום שבו הם מתגוררים ובו רובם גדלו ותחושת השייכות או אי-השייכות, שהמקום מעורר בהם. המפגשים נבנו כך שכבר במפגש הראשון יצאנו ל"שטח", לסיור במיתר שאותו הילדים תכננו והובילו. בהמשך, החל מהמפגש השני ועד למפגש האחרון שהיווה מעין "מפגש שיא", נעשתה עבודה עם טקסטים, מתוך רצון לעורר עניין, סקרנות ויצירתיות בקרב התלמידים ובשאיפה לאפשר להם מקום של ביטוי עצמי אישי" (שיר וקרה, 2015).

לא אחת, התברר שהעניין של התלמידים כלל לא תאם את תכניות הסטודנטים ואת ההכנות שלהם והללו שינו את הנושא או את הפעילות בהתאם לכך:

"בתחילת התהליך רצינו ליצור מערך סרטונים על השכונה. חשבנו שיאהבו את זה ויצרו מוצר שאותו יוכלו לחלוק עם כל בית הספר.

ניסו לשווק להם את זה גם בדרך של העצמה עצמית, בדרך שבה כל אחד יכול להביא לידי ביטוי את הכישרון שלו. רעיון זה כשל, הם לא הסכימו לשתף פעולה וליצור אותו. גם פה היה צורך ללכת עם הרצונות שלהם ולשאול אותם מה הם רוצים לעשות. הם בחרו בקישוט כיתתם. חיברנו זאת למטרות העל שלנו. ללכת למרחב הכי קרוב אלינו, להעלות ביקורת, לשנות ולפעול... יצא מכך שעמדנו באתגר ובקושי שעלה, גם שמרנו על המטרות שהצבנו לעצמנו, אך גם פעלנו בשיתוף עם התלמידים, גילינו מה חשוב להם ואיך ניתן לעורר אצלם מוטיבציה לפעולה (גלית ויפעת, 2015).

דילמה נוספת שעלתה היא דילמת המבט הביקורתי וההנעה לאקטיביזם ומידת התאמתם לגיל התלמידים: "שאלה עקרונית שליוותה את התהליך: האם במצב שבו קיים חוסר יחסי של היכרות התלמידים עם המקום, נכון לעורר ביקורת? האם בשל גיל התלמידים, הכרחי המיתוס כדי לנפצו או שהביקורת יכולה לייצר זיקה למקום גם בהיעדר ידע מוקדם? בחרנו להתמודד עם הדילמה המרכזית בעזרת למידה חווייתית, שכללה סדנת צילום בנחל. בסדנה ביקשנו מהתלמידים לבחור מתוך שלל התמונות שצילמו, תמונה אחת המייצגת את היופי במרחב ואחת המייצגת את החולי. לדעתנו, ההתמודדות אפשרה היכרות אובייקטיבית עם המקום והתבוננות רחבה. לאורכו של התהליך לא כפינו ביקורת והשתדלנו שהביקורת תהיה רק כדי לתקן ולא כדי לפרק. כך יצא שהתוצר הסופי, ציור קיר ספק מחאתי, אולי מצליח לעורר ביקורת בעיני מי שהיה שותף לתהליך, אך המתבונן בעין בלתי מזוינת יראה בציור לא יותר מאמנות נעימה לעין. אם ישאל לפרש ההר הגבוה שבקצהו פרח, יבין שמדובר בתלולית עפר, נצר לעבודת הקבלנים ופינוי הפסולת" (גולן וליאור, 2015).

דילמה מעניינת נוספת שעלתה היא הדילמה הנוגעת למקומה של הבחירה בתהליך למידה חמ"ם: "חלוקת האחריות על הלמידה והפעולה בינינו לבין התלמידים היוותה גם כן דילמה. השאיפה הייתה לאפשר לתלמידים מרחב שבו יוכלו לקבל את האחריות על הלמידה והעשייה, ואילו אנחנו נמלא תפקיד של ליווי התלמידים ו'מילוי חורים' בשעת הצורך. ככל שהתקדמו גילינו שהאחריות 'נופלת' יותר ויותר עלינו, והתלמידים בוחרים שלא למלא את החלל שהשארו להם. זה התבטא בצורה הבולטת ביותר בעבודה מול גורמים נוספים, כמו יצירת קשר עם ועד ההורים לצורך גיוס משאבים או פנייה לגורמים מבית הספר עצמו כמו המחנכת, האחראי לפעילות חברתית ושאר הצוות" (נילו ונעמה, 2015).

שיתוף הפעולה מצד התלמידים ונכונותם לצאת משגרת הלמידה ללמידה 'אחרת' היוותה סוגיה מרכזית שלה רבדים רבים, בחלקם

קשורים לטווח המפגשים המוגבל בהתנסות, בחלקם לניסיון הסטודנטים, הכריזמה שלהם, תכנון מהודק של מערכים ומאידך יכולת שינוי, 'זרימה עם הכיתה' וגמישות דידיקטית, מחויבות המחנך/כת, רכזת/השכבה ועוד ועוד... רק נציין שרמת שיתוף הפעולה והמגויסות שהפגינו התלמידים לתהליכים הייתה לא אחידה, ולעיתים קרובות שיקפה במעין היפוך מעניין שכזה, דווקא את מידת הביטחון והאמון בתלמידים שהקרנו הסטודנטים. ככלל, נטו רוב התלמידים לשתף פעולה עם הפרויקטים.

מדברי הסטודנטים על חוויית ההוראה אחרת "בלמידה הזו אנו מתייחסים לבית הספר לא כמקום מבודד ומנותק, אלא מגייסים את הסביבה הקהילתית באזור שבו הוא מסוקם ומשתמשים באמצעי זה כדי ליצור למידה משמעותית תוך השגת המטרות הללו: מימוש עצמי של הלומד, רלוונטיות של הלמידה לחיים האמתיים, פיתוח שייכות הלומד למקום מגוריו תוך שימוש במרחב העירוני" (עדי ואיילת, 2015).

"למידה מבוססת מקום עוסקת בהתבוננות מעמיקה על המקום הטבעי שבו הילד גדל והתעצב מספר היבטים: גאוגרפית, תרבותית ואנושית. זוהי למידה המפתחת שאילת שאלות על המקום תוך ראייה כוללת ורחבה יותר. למידה מבוססת מקום שואפת לחזק את תחושת השייכות למקום שבו הילד חי, תוך העצמת תחושת המסוגלות של כל אדם ליצור, לעצב ולהשפיע בכל עת על המרחב" (שוש ואורלי, 2015). "למידה מבוססת מקום הנה למידה שרואה בבית הספר מסגרת קהילתית, המאפשרת שיח על ערכים, תפיסות, מקומות, ידע וכו'. הלמידה היא תהליכית ומסתמכת על הסביבה הקרובה של הלומד ומיצוי האפשרויות הלימודיות הטמונות בה" (גולן וליאור, 2015).

לסיכום, החמ"ם, החינוך מבוסס המקום, הוא פדגוגיה מתהווה שקוראת לחבר את החינוך עם מרחב חיי היום-יום של התלמידים דרך התבוננות, למידה וחקר של המקום על מרכביו הפיזיים-חברתיים וההתנסותיים. בתכנית 'שבילים' אנו מצויים בשנים האחרונות במסע מרתק של ההתנסות בפדגוגיה הזו, שאותה מצאנו כמייצרת תשתית לשפה משותפת של ארבע הדיסציפלינות. שפה זו היא כלי שבאמצעותו מתעצבת זהותה של התכנית וזהותם החינוכית של הלומדים בה. אחד הביטויים המובהקים של השיח הזה היה ההתנסות בחמ"ם שדימונו לסטודנטים שלנו. התנסות זו, לא רק הפגישה את הסטודנטים עם עולם ביה"ס דרך משקפי החמ"ם, אלא גם גרמה לנו ולסטודנטים להבנה מעמיקה יותר של הפדגוגיה המתהווה הזו ושל הדילמות שהיא מעוררת.

מקורות מצוטטים וקריאה נוספת במאמר של ד"ר ארנון בן ישראל, ד"ר רביב רייכרט

וגב' דפנה גרנית-דגן

בובר, ס' (1959), בסוד שיח - על האדם ועמידתו נוכח ההווה. מוסד ביאליק: ירושלים.

דיואי, ג' (1969), דמוקרטיה וחינוך. מוסד ביאליק: ירושלים.

דיואי, ג' (1960) הילד ותכנית הלימודים. אוצר המורה: תל אביב.

שוורץ, א' (2008). "כשרצון וחסד חוברים יחד ביחסי אדם וטבע", בתוך אלוני נמרוד (עורך)

דיאלוגים מעצימים בחינוך ההומניסטי. הקיבוץ המאוחד.

Casey, E. S. (1993), *Getting Back into Place*, Bloomington, Indiana University Press.

Relph, E. (1976), *Place and Placelessness*, London, Pion.