

בית ספר כמקום: חקירת החוויה הבית ספרית של תלמידים בגישה פנומנולוגית

אילה צור*

תקציר

מאמר זה מציג גישת לחקירה המתבוננת על בית ספר מנקודת מבט של הסביבה המרחבית. מטרת הגישה היא כפולה: ללמוד על טיבה של החוויה הבית ספרית של אנשים, ולגלות משמעויות שאנשים מייחסים לבית ספר. במסגרת הגישה, המשתתפים מתבקשים לתכנן בית ספר אידיאלי, ולייצג את התכנית באופן ויזואלי ומילולי. תהליך הכנת ההצעות מתבצע באמצעות מטלת מיקום, כלי שפותח על ידי פלד (Peled, 1990) לצורך מחקר ותכנון אדריכלי. המאמר דן ברציונל שבבסיס גישת המחקר, מפרט את דרכי יישומה ומדגים אותן באמצעות ניתוח הצעה של תלמידה אחת בת שמונה עשרה מבית ספר דמוקרטי בישראל. הפרק האחרון של המאמר דן בפוטנציאל המעשי והתיאורטי הטמון בגישת המחקר המוצעת.

מילות מפתח: כלי מחקר; מחקר; פנומנולוגיה; חוויה בית ספרית; סביבת למידה

הקדמה

מאמר זה מציע גישה למחקר המתבוננת על בית ספר מנקודת מבט של הסביבה המרחבית. במסגרת הגישה אנשים מתכננים בית ספר אידיאלי, מייצגים אותו בסכמה ויזואלית ומתארים אותו בכתב ובעל פה, כל זאת על מנת להשיג שתי מטרות:

1. אפיון החוויה הבית ספרית (school experience) של אנשים.

2. זיהוי משמעויות המיוחסות לבית ספר.

גישת המחקר פותחה במסגרת מחקר רחב היקף שערכתי (צור, 2008) בהשתתפותם של עשרה תלמידים מבית ספר דמוקרטי ועשרה תלמידים מבית ספר ממלכתי, בנים ובנות בגילאי 16-18. בנוסף לתלמידים השתתפו במחקר מנהלי בתי הספר. בחלקו הראשון של המאמר אתמקד בהצגת גישת המחקר ובחלקו השני – בהדגמתה. לצורך ההדגמה בחרתי להציג פרשנות של הצעה של תלמידה אחת מבית הספר הדמוקרטי.

המסגרת המושגית

במאמר זה אציג גישה לחקירת החוויה הבית ספרית אצל תלמידים, גישה הנשענת על הפנומנולוגיה של המרחב. בספרות ניתן לזהות שתי פרספקטיבות להתייחסות למרחב; הפרספקטיבה הראשונה נגזרת מהנחות הפוזיטיביזם והפרספקטיבה השנייה נגזרת מהנחות הפנומנולוגיה (Tilley, 1994). לפי הפרספקטיבה הפוזיטיביסטית המרחב הוא מהות מופשטת והומוגנית הנמדדת במונחים גיאומטריים-מתמטיים. זהו מרחב הזהה בכל מקום ואדיש לזמן, לתרבות ולענייניהם של אנשים. לפי הפרספקטיבה הפנומנולוגית המרחב הוא תופעה – מדיום שלא ניתן להפרידו מהתודעה ומהפעולה האנושית. הוא מהות דינאמית, התלויה בהקשר הזמן, החברה, הגיל וכיוצא בזה. הוא משתנה כפונקציה של השעה ביום, עונות השנה ומזג האוויר. הוא איננו מהות הומוגנית אחת, אלא מהות מפורקת והטרוגנית. חברות, קבוצות ופרטים פועלים בו ובאמצעותו בהתאם לממדים הקיימים בעולמם הסובייקטיבי. הוא מכונן את התרבות ומשקף אותה, ולכן חקירתו צריכה להיות מעוגנת בהקשר – בביוגרפיות, בפעולות, בהתרחשויות, וביחסי הכוחות שבין האנשים (Relph, 1989; Tilley, 1994). בחירת המרחב כנקודת מוצא למחקר נשענת על תורתו הפנומנולוגית של מרלו-פונטי (Merleau-Ponty, 1978) לפיה חקר המשמעויות שאנשים מייחסים למרחב עשוי להציע נגישות לרובד הקיום המקורי, הסמוי, המובן מאליו והקדם-רפלקטיבי שעל יסודותיו נשענת החשיבה הגלויה של אנשים. רובד זה כונה על ידי הוסרל עולם החיים (Husserl, 1970).

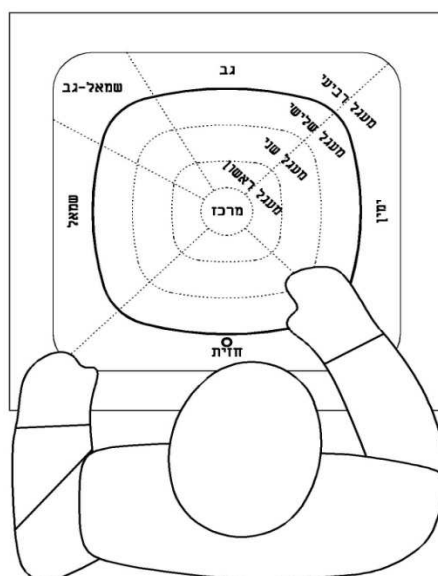
מרלו-פונטי, בחקירתיו הפנומנולוגיות, מצא כי תפיסת האדם את העולם, ובכלל זה את החלל, היא בהכרח סובייקטיבית, הוליסטית, ומושפעת מידע קודם. האדם מכיר את העולם דרך המפגש הקונקרטי שבין גופו לבין החלל. הגוף שייך בו בזמן הן לסובייקט והן לעולם החיצוני. הוא שייך לסובייקט משום שהוא נוכח עבורו כשלמות בכל עת, ומשום שדרכו האדם חש את העולם. הוא שייך לעולם החיצוני משום שבדומה לעצמים בעולם, יש לו צורה, גודל וכיווני התפשטות בחלל. שייכותו הכפולה של הגוף לעולם הסובייקטיבי ולעולם החיצוני, מאפשרת את תהליכי התפיסה שעל יסודותיהם נבנות המשמעויות הפרימורדיאליות על העולם. הגוף על צורתו, גודלו והכיוונים שלו במרחב מהווה את ראשית הצירים שלפיה החלל נמדד ומובן. האדם משליך מגופו על הישויות בחלל ומפרש אותם במונחים של חזית/גב, למעלה/למטה, בטווח השגה ושאיננו בטווח השגה, בטווח שמיעה/שאיננו בטווח שמיעה, בטווח ראייה/שאיננו בטווח ראייה. החלל מקבל משמעויות בהתאם לדרכי התנועה של הגוף בתוכו, ובהתאם ליכולת לבצע בו פעולות. בזכות הגוף לאדם יש אוריינטציה בחלל, ובזכותו הוא חווה את עצמו באופן בלתי אמצעי כישות המוטמעת בעולם.

מרלו-פונטי לא עסק בחינוך, אולם אנשי חינוך, ממשיכי דרכו, הפיקו מתורתו השלכות יישומיות. כך למשל, פיטרס (Peters, 2004) טוען, כי הפילוסופיה של מרלו-פונטי צריכה להוביל לפיתוחה של תורת חינוך חדשה שלא רק שאיננה מזלזלת בחשיבותו של הגוף (כפי שנעשה במרבית המסגרות החינוכיות כיום), אלא רואה בו פרויקט חינוכי הכרחי להעשרת עולמו של הילד. ברוח זו כותבת אוילולין (O'Loughlin, 1995) שתפקידו של בית הספר הוא לעצב סביבת למידה המשקפת את החיים. סביבה שבה העולם מתגלה כמאוחד, שמרכיביו ארוגים זה בזה במערכת של יחסים אקולוגיים המזמינים את האדם להתבוננות ולמעורבות גופנית פעילה. לשם כך יש להחליף את הלמידה המופשטת בקוריקולום המבוסס על מפגש מתנסה, פתוח וחקרני עם סביבה רבת פנים ושופעת. תמרי (2008), מזהה את הפוטנציאל הטמון בפילוסופיה של מרלו-פונטי לחינוך הסביבתי, ומציעה להתוות תהליכים חינוכיים של מפגש בלתי אמצעי עם הטבע, שיובילו לחזרה למקור הקדם-רפלקטיבי של ההתנסות, ולפיתוח התייחסות ראויה לסביבה. התייחסות מעין זו תושתת על בחינה מתמדת של משמעותן של מילים כמו שותפות, אחריות ומעורבות. רעיונות חינוכיים אלו, שיסודם בשלילת הדואליזם הפוזיטיביסטי כבסיס לחינוך, המדגישים למידה רלוונטית לחיים, רבת-תחומית וחוייתית, ושיטות של חקירה פעילה – כולם מופיעים בתורתו של דיואי (1969), שהיא מאבני היסוד של החינוך הפתוח והדמוקרטי.

מתודולוגיה

הכנת ההצעה לבית ספר אידיאלי מתבצעת באמצעות מטלת המיקום (Location Task) שהיא כלי שפותח על ידי פלד (Peled, 1990) לצורכי מחקר אדריכלי וכאמצעי לניהול שיח בין אדריכל לבין לקוחותיו. הנחת היסוד של המטלה נגזרת מתורתו של מרלו-פונטי (Merleau-Ponty, 1978) לפיה ברובד עולם החיים אנשים מייחסים למקומות משמעויות בהתאם לכיווני הגוף שלהם במרחב. משמעויות של תכונות כגון: חזית-גב, מעלה-מטה, קרוב-רחוק, מרכז-פריפריה וכד' – כולן נגזרות מהאופן שבו האדם תופס את גופו, והן מושלכות על מקומות בתהליך האנשה שהוא המקור לתפיסה האנושית. מטלת המיקום כוללת גיליון (ראה איור 1) וחוברת. על מנת להגביר את הנטייה להאנשת המקום, ממדי המטלה המוגדרים הם 48*48 ס"מ – כרוחבו הממוצע של גוף אנושי. על גבי הגיליון משורטט קו עבה שמידותיו 38*38 ס"מ. קו זה מסמן את גבול בית הספר. המעגל המקיף את בית הספר (המעגל הרביעי), מייצג את הסביבה החיצונית שלו.

איור 1: גיליון מטלת המיקום



תהליך הכנת גיליון המטלה מתבצע בשלושה שלבים:

בשלב הראשון, המשתתף מדמיין את בית ספר חלומותיו, בית הספר האידיאלי מנקודת מבטו; בשלב

השני, הוא רושם בחוברת המטלה אלו מקומות הוא מעוניין להכליל בבית הספר ובסביבתו; בשלב השלישי, הוא רושם את שמות המקומות על גבי מדבקות, וממקם אותם על הגיליון. במידה והמשתתף מעוניין הוא מצייר על גבי הגיליון כיד הדמיון הטובה עליו.

לאחר סיום הכנת הגיליון המשתתף מתאר בכתב את בית הספר בחוברת המטלה. לשם כך מוקצים שבעה עמודים ריקים, כל עמוד מוקדש למקום/אזור אחר. בעמוד הראשון המשתתף מתאר את בית הספר בכללותו, בעמוד השני את הסביבה החיצונית ובארבעת העמודים הבאים – ארבעה מקומות לפי בחירתו. כשבועיים מיום הגשת המטלה מתקיים ריאיון עומק. הריאיון מורכב משאלות קבועות ומשאלות ספציפיות המבוססות על הצעת המשתתף. השאלות הקבועות שבמדריך הריאיון הן:

מדוע בחרת ללמוד בו?

תארי/ את תהליך הכנת המטלה. מה היה חשוב לך להשיג?

מאיפה נכנסים לבית הספר שתכננת?

מה רואים מהכניסה?

מהו המקום הראשון שאליו היית לוקח/ת אותי?

קח/י אותי לסיור בבית הספר שתכננת. כיצד הוא מאורגן? מה רואים בזמן שמטיילים בו?

כיצד הבניינים נראים? מה גובהם? מאלו חומרים הם בנויים? האם הם דומים זה לזה?

תארי/ את המרכז, את הגבולות, את הסביבה החיצונית.

תארי/ את מקום X. מדוע בחרת בו? מה עושים בו? באלו שעות הוא פעיל? למי הוא מיועד?

מהו המקום האהוב עליך בבית הספר?

היכן היית מבלה את מרבית זמנך בבית הספר?

מדוע את/ה אוהב/ת את בית הספר?

במה בית הספר שתכננת שונה מבית הספר שבו את/ה לומד/ת?

עם סיום הריאיון, האם את/ה שלמה/ה עם בית הספר שתכננת? האם ישנם מקומות שהיית מוסיף/ה? האם

ישנם מקומות שהיית משמיט/ה?

מהלך המחקר כולל את השלבים הבאים:

1. איסוף מידע הקשרי: רקע על בית הספר, חזונו החינוכי ותכנית של המקום.

2. בחינה ראשונית של הגיליון ושל חוברת המטלה לצורך הכנת מדריך ריאיון.

3. הכנת מדריך ריאיון וביצוע הריאיון.

4. ביצוע ניתוח תצורה לגיליון המטלה.

5. זיהוי התמות העיקריות בהצעת המשתתף והגדרת שם להצעה.

6. תיקוף הפרשנות על ידי המשתתף.

ניתוח מטלת מיקום לבית ספר אידיאלי

בפרק זה יודגם ניתוח של מטלת מיקום של נערה מבית הספר הדמוקרטי. כהקשר לניתוח מובא להלן תיאור של בית הספר שבו היא לומדת.

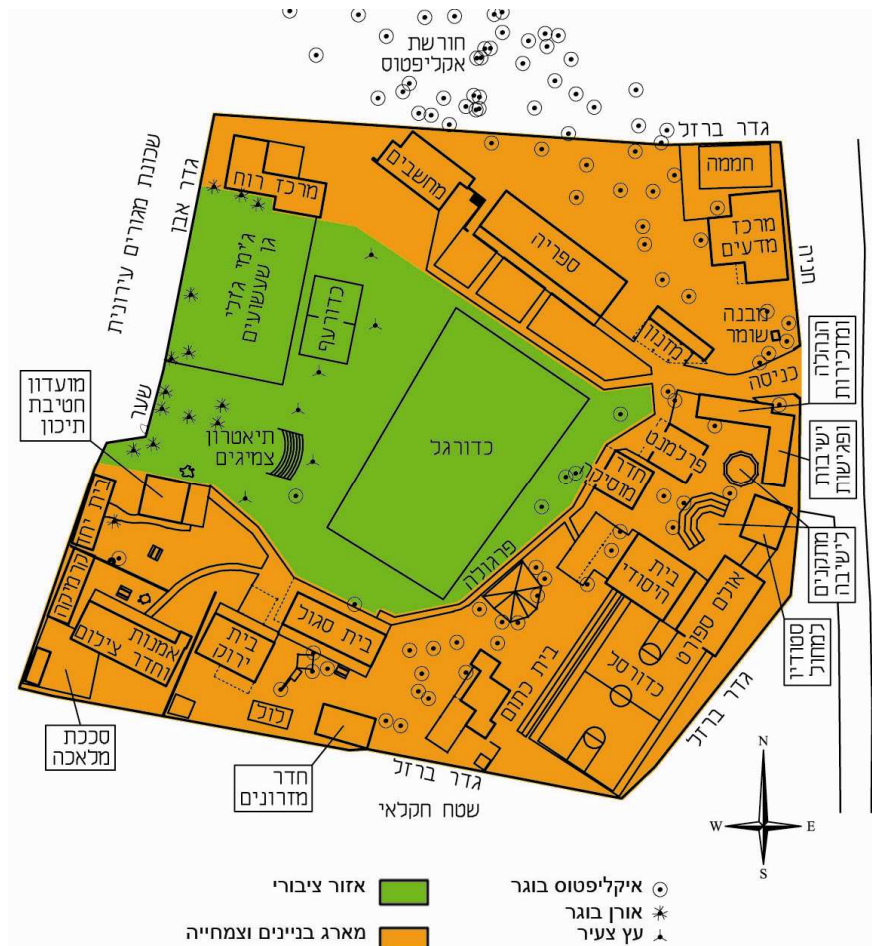
בית הספר הדמוקרטי

בית הספר הדמוקרטי (איור 2) נוסד בשנת 1987 ביזמת הורים ומחנכים, והוא מוגדר כבית ספר מוכר שאינו רשמי. הוא מונה כ-340 תלמידים בגילאי 4-19. הפעילות במקום מתנהלת בשני מישורים: במישור האחד היא מתרכזת בארגון חייה הדמוקרטיים של הקהילה על מוסדותיה השיפוטיים, הביצועיים והתחיקתיים. פעילות זו משלבת תלמידים, הורים ומורים המשתתפים בוועדות ובדיוני פרלמנט, כאשר

לכל אחד מהם מוענקת זכות שווה לבחור ולהיבחר. במישור השני היא כוללת פעילויות למידה שונות המבוססות על שיעורים הכלולים במערכת שעות ופעילויות אחרות. תלמידי בית הספר מחולקים לשלוש חטיבות גיל. החטיבה הצעירה מיועדת לילדים בגילאי 4-8; חטיבת היסודי מיועדת לילדים בגילאי 8-12; וחטיבת התיכון – לגילאי 12 ומעלה. בבית הספר לא מתקיימים מבחנים וההשתתפות בפעילויות נתונה לבחירת התלמידים. תפיסתו החינוכית כפי שמופיעה במסמכיו מתוארת במילים הבאות:

בית הספר הדמוקרטי הוא קהילה של אנשים חופשיים הלומדים מתוך חופש, מכבדים זה את זכויותיו של זה, ומאפשרים בכך זה את חירותו של זה. קהילה שעצם החיים בה הם למידה. בית הספר מאמין כי האדם (צעיר או מבוגר) מכיר טוב יותר מכל אדם אחר את הצרכים ההתפתחותיים שלו, ויודע לכוון את עצמו להגשמתם. אנו מאמינים כי אין סדרת פעולות יחידה ואחידה המתאימה להגשמת הצרכים של כל פרט ופרט, וכי כל פעולת גומלין שהיא בעולמו ללא יוצא מן הכלל משרתת את הצרכים ההתפתחותיים ומאפשרת למידה מתוך כך, ומתוך כבוד מלא לתלמיד כאדם שלם. התלמידים בבית הספר חופשיים לחלוטין לתכנן את זמנם.

עיון בתפיסה החינוכית של בית הספר מלמד כי הוא מדגיש עקרונות של זכויות הפרט, חופש והנעה פנימית בלמידה, ההגדרה ל"למידה" רחבה, והצרכים של התלמיד מוצבים במרכז התהליך החינוכי. כל אלו הם מיסודות החינוך ההומניסטי והדמוקרטי הקלאסי (דיואי, 1969).



איור 2: תכנית בית הספר הדמוקרטי

בית הספר נמצא בלב חורשת עצי אקליפטוס, ומשתרע על פני 11.5 דונם (ראה איור 2). מצידו הצפוני והמערבי הוא גובל בשכונת מגורים, ומצידו הדרומי והמזרחי במטעים ושדות. ארגון מרחב בית הספר נגזר

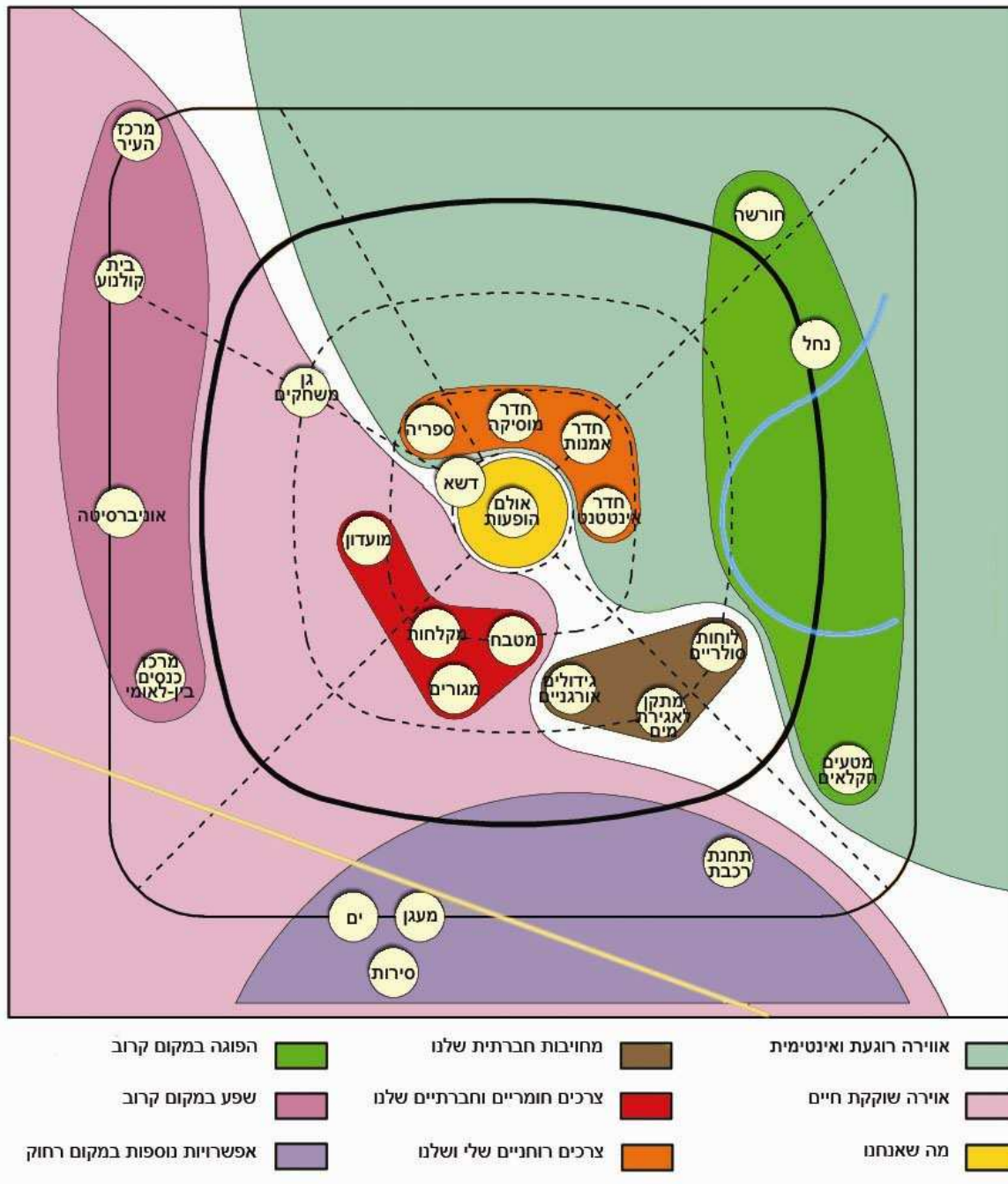
משני תנאי יסוד: התנאי הראשון נקבע על ידי הרשות המקומית, שדרשה להשאיר את מגרש הכדורגל הגדול שבמרכז שטחו לשימוש הקהילה המקומית. התנאי השני הוא אילוף שקהילת בית הספר נטלה על עצמה, להשאיר את חורשת עצי האקליפטוס על כנה. מיקומו של מגרש הכדורגל ומיקומה של החורשה הכתיבו שבנייני בית הספר יוצבו במערך של פרסה משלושת עבריו של מגרש הכדורגל, כאשר ביניהם מתנשאים לגובה רב עצי האקליפטוס הוותיקים.

הצעתה של מיכל

מיכל היא נערה בת שמונה עשרה, בזמן הריאיון עמדה חודשים ספורים לפני סיום לימודיה בבית הספר הדמוקרטי. את לימודיה במקום היא החלה בגיל חמש וחצי בעקבות החלטת הוריה. במהלך הריאיון היא ציינה שהיא אוהבת לקרוא, מנגנת בפסנתר ועוסקת בתיאטרון בובות. אל בחינות הבגרות היא התייחסה כאל פרט שולי בחייה: "החלטתי מראש שאני לא מוכנה להיות במתח מהעניין הזה. גם העובדה שכבר כמעט עשיתי את כולן, מקשה עליי לחשוב על זה. כבר שכחתי מזה". מיכל סיפרה שלאורך השנים היא הייתה מעורבת בוועדות ובפרלמנט. תשובותיה לשאלותי העידו על אישיות המשלבת ביטחון ומתינות. לעתים היא השהתה את תשובתה כדי לשקול את מילותיה באופן המתפרש כחתימה לדיוק ובהירות, ערנות למורכבות הדברים, ושאיפה להציג תמונה מאוזנת ואחראית. הטקסטים המילוליים, בכתב ובעל פה, מעידים על תבונתה: אוצר מילים נרחב, חוש הומור וחשיבה מטפורית שאיננה אופיינית לתלמידי תיכון.

ההצעה של מיכל כוללת גיליון מטלת מיקום (איור 3) וטקסט מפורט בכתב ובעל-פה. בחוברת המטלה מופיעות קריקטורות הממחישות חלק מהמקומות (ראה נספח). בגיליון המטלה ישנם 25 מקומות, מספר הקרוב לממוצע בקרב תלמידי בית הספר הדמוקרטי (הממוצע הוא 31.5 מקומות). כל המקומות מופיעים פעם אחת בלבד, והם מרוכזים במעגל הראשון, השני והרביעי (שכאמור הוא מחוץ לבית הספר).

עיון בטקסטים של מיכל מלמד על חשיבה המזהה ממדים ומאזנת בין קטבים. ניתוח התצורה המחלק את המרחב העיקרי לשני חלקים מביא לידי ביטוי סגנון חשיבה זה. החוויה הרגועה, האינטימית והיצירתית המאפיינת את המפגש עם הטבע מצד ימין של המטלה (צבע ירוק בהיר), ממוקמת אל מול החוויה הציבורית ושוקקת-החיים המאפיינת את חיי העיר מצד שמאל של המטלה (צבע סגול). חלוקת משנה מסווגת את המקומות לפי צרכים רוחניים של אנשים (צבע כתום) וצרכים חומריים (צבע אדום).



איור 3: תרשים מטלת המיקום של מיכל וניתוח גראפי של תצורת המטלה

השוואה בין תכנית בית הספר הדמוקרטי, שבו מיכל לומדת, לבין בית הספר האידיאלי שאותו היא תכננה, מעלה שבהצעתה היא פיתחה באופן נרחב את הסביבה החינוכית של בית הספר. בנוסף, היא החליפה את הרחבה הריקה שבמרכז בית ספרה הקיים באולם הופעות, ושילבה מתקנים אקולוגיים ומקומות הנקשרים לבית: מגורים, מטבח ומקלחות. במקביל ישנם מקומות שמיכל נמנעה מלהכליל: מקומות נפרדים לתלמידים לפי גיל, מקומות ללימודי מדעים, בנייני מנהלה ופרלמנט. האופן שבו מיכל תיארה את תהליך הכנת המטלה מרמז על התכוונותה ליצור בית ספר שופע ועשיר בתכנים. בראשית התיאור היא התייחסה לשני קשיים שליוו אותה בשלב הראשון של הכנת המטלה: קושי לפתוח את החשיבה לאפשרויות חדשות, ולאחר שהושגה הפתיחות, קושי להתמודד עם ההצפה הכרוכה בכך: "בהתחלה עלו לי

כמה רעיונות, אך ישר חשבתי שכל אחד מהם הוא תוצאה של קיבעונות, ודברים שאני מכירה, ושאיני צריכה להשתחרר מזה, ואז עלו עוד אופציות ועוד אופציות. זה היה קצת משתק". בעקבות פרישת מגוון אפשרויות, החל תהליך התמקדות, אשר גם הוא לווה בהתלבטויות: "[...] וכשאני רוצה לצמצם, זה גם נורא קשה. למה לפסול את הרעיון הזה ולבחור את הרעיון האחר? איך אני בכלל יכולה לדעת?" ההתקדמות הושגה על ידי הגדרה של נקודת מוצא פורייה אחת: "[...] ואז יצאתי מזה על ידי כך שהתמקדתי ברעיון מסוים אחד ופיתחתי אותו, ואז הרעיונות התחילו לזרום".

שני המקומות הראשונים שמיכל הציבה בגיליון המטלה הם ספרייה ואולם הופעות. מקומות אלו, כפי שהיא תיארה אותם (כמפורט בהמשך), מלמדים על ההנאה והעניין שהיא מגלה בעולם היצירה התרבותי-הרוחני. המילים השכיחות שבהן היא השתמשה מכוונות את תשומת הלב למוטיב השפע: 'גם' (43 פעמים); 'אוי' (34 פעמים); 'אפשר/ות/מאפשר' (26 פעמים); 'יש' (26 פעמים); 'מעניין/עניין/מעוניין' (17 פעמים); 'כל מיני' (10 פעמים); 'מרכז/י' (9 פעמים), 'עושה/עשייה' (8 פעמים), 'חיי/ם/לחיות' (8 פעמים). על יסוד נתונים אלו ונתונים נוספים שיוצגו בהמשך כינתי את הצעתה "סל תרבות". התמות שהגדרתי עבור ההצעה מקיפות את הנושאים העיקריים שעלו מהטקסטים הוויזואליים והמילוליים כאחד, והן מפורטות להלן.

א. עושר ומגוון התנסויות

מיכל מאמינה שבית הספר שהיא תכננה הוא טוב בכך שהוא נותן מענה למגוון הצרכים האנושיים של קהילתו: "בית ספר טוב בעיניי כיוון שהוא מכיל את כל מה שנדמה לי שצריך [...] אפשר לאכול, לבשל ולישון שם, אפשר גם לנגן או לקרוא, ואפשר סתם לשבת על הדשא או בין העצים, בחברה או לבד או בזוג". המשפט הראשון שמיכל כתבה בחוברת המטלה הוא: "ליבו של בית הספר הוא אולם גדול, בו יכולים להתכנס כולם". מרכז בית הספר משרת, אם כן, שתי פונקציות: הופעה והתקהלות. 'מרכז' הוא מרכיב דומיננטי בהצעה של מיכל, אשר תכננה מרכזים נוספים: בבית הספר יש 'מרכזים פונקציונאליים' והוא נגיש ל'מרכז-העיר'. "הוא מן מרכז כזה כל הזמן [...] משהו שוקק חיים [...] שאתה נמצא שם אתה מרגיש 'וואו'. הוא נמצא במקום חשוב. במקום שקורה בו משהו". להדגשת עושרו של בית הספר מיכל השתמשה בדימויים נוספים פרט ל'לב' ו'מרכז': "אפשר לדמיין את בית הספר כמעין, טבור שמגיע אליו קצת מכל דבר [...] בית הספר הוא כמו מן עיר קטנה". השימוש המרובה במילה 'גם' הוא ביטוי נוסף להתכוונות ליצור בית ספר שופע. "אולם ההופעות משמש גם להתכנסות וגם להופעות תיאטרון ומוסיקה. באולם ניתן לנהל גם סימפוזיונים ולערוך הרצאות [...] הוא מאוד רב-תכליתי". לשם הרחבת האפשרויות מיכל ניצלה גם את רחבת הכניסה של האולם. "מבחוץ דמיינתי מדרגות בכניסה, מדרגות רחבות שיוכלו לתפקד גם כבמה".

ב. עשייה בהקשר חברתי

סל התרבות של מיכל מבטא את תפיסתה שעל בית הספר להציע התנסויות חברתיות. המקומות המזוהים עם היסוד החברתי של בית ספר הם אולם ההופעות, המטבח והמתקנים האקולוגיים (ראה איורים בנספח). "אולם ההופעות מאפשר מפגש של כולם. כולם יכולים לשבת שם [...] הרבה אנשים יכולים לשבת בו יחד. אולם ההופעות הוא מקום של הקהילה, מקום להתבטא ולהקשיב: זה מין מקום שכל אחד שרוצה להגיד משהו, להשתתף, יכול להשתמש בו [...] זה הדבר שנותן משמעות להרבה מאוד דברים שקורים בבית ספר. הוא מאפשר לכולם לראות מה קורה, ונותן במה למי שרוצה להציג – שזה דבר שבעיניי הוא הכי חשוב. זה גם בעיקר מאוד מהנה ומעניין". האמירה שהביטוי האישי של התלמיד הוא הדבר החשוב ביותר בבית הספר, והצבת אולם ההופעות במרכז הגיליון הוא, אם כן, צורה להביע את לתפיסת התלמיד במרכז.

גם המטבח הוא מקום של למידה בעשייה, אולם בניגוד לאולם ההופעות, התכנים הם קונקרטיים: "יש ציוד בישול נגיש - סירים, מחבתות, כיריים תנור וכו', וגם מצרכי מזון [...] המטבח מרובע, מעוצב בפשטות

עם קירות עבים ושולחנות פשוטים מעץ או מחומר אחר בעל אווירה ביתית. יש שם שולחנות ארוכים עליהם ניתן לשבת בקבוצות. בדומה לאולם-ההופעות, כך המטבח, הוא מקום רב-תכליתי המבוסס על שותפות חברתית. הפעילות המתקיימת בו מגוונת: המקום פתוח לגן ומן הסתם קרוב לגידולים החקלאיים המספקים חומרי-גלם. במקום לומדים לבשל, לומדים על תרבויות, לומדים לאכול יחד".

זיקה לערכים חברתיים מופיעה גם בהקשר למתקנים האקולוגיים: כל המתקנים האקולוגיים אמורים להיות חלק טבעי מהתנהלות בית ספר מתוך תודעה סביבתית חזקה. מדבריה של מיכל ניתן ללמוד שמודעות אקולוגית איננה נושא המעסיק אותה במיוחד: "זה משהו שהוספתי אותו כי הוא נראה לי נחמד, אבל לא פיתחתי אותו. כי פתאום חשבתי אם את כבר יוצרת בית ספר, אז למה לא לפתור בדרך את בעיית הזיהום העולמי? שילוב המתקנים האקולוגיים הוא ביטוי סמלי לעיקרון שבית הספר צריך לחנך לערכים: יכול להיות שאפשר להוסיף עוד ועוד חזונות כאלה וליישם גם אותם. זה נראה לי משהו מובן מאליו, שאם אתה מתכנן משהו, צריכה להיות שאיפה לנורמה".

ג. עניין אישי

לצד הדגש על פעילות חברתית, בית הספר מכבד את השונות בין התלמידים: ההתנהלות של כל אחד היא לפי העניין שלו בנושאים מסוימים. התלמידים יכולים לבחור מה ילמדו וסדר היום של כל פרט מתעצב על פי תחומי-התעניינותו ונטיותיו החברתיות. המקומות, כמו האנשים, ייחודיים ושונים זה מזה. בגיליון המטלה כל מקום מופיע פעם אחת בלבד, והם זוכים למעמד שווה: "לא דמיינתי אף אחד מהמבנים בתור מתנשא מעל המבנים האחרים. לכל אחד יש איזושהי ייחודיות אבל זה לא שיש איזושהו מבנה גבוה יותר או משהו כזה. מן הסתם אולם ההופעות יראה אחרת מחדר אמנות. הוא יראה יותר מהוקצע, יותר נקי, אבל עדיין לא ברמה של אנדרטה".

מיכל התייחסה לממד הזמן באופן המשקף את תשומת ליבה לאיזון שבין התמקדות לבין פריסה לרוחב:

העניין של זמנים מוגדרים בשגרה הוא גם מאוד מאוד חשוב מהמון בחינות. הוא חשוב כדי שדברים באמת יקרו, כדי שדברים לא יימרחו, כדי לשמור על מיקוד וארגון, וגם כדי לעשות כל מיני דברים במקביל ולא להשתקע בדבר אחד [...] מה שדמיינתי זה נגיד חברה שבאים כל יום, מנגנים כל הבוקר, ואחר כך הולכים לעשות משהו אחר. כלומר, שסדר היום ייקבע לפי הדברים שאתה רוצה לעשות. לפי תחומי-העניין שלך.

תחומי העניין של מיכל באים לידי ביטוי ברור בבית הספר האידיאלי שהיא תכננה. בתום הראיון היא ציינה שני מקומות נוספים שאפשר היה להציב במטלה: סטודיו למחול ומעבדת ביולוגיה. לגבי הסטודיו למחול היא אמרה: "בעצם אני לא יודעת למה לא שמתי סטודיו למחול. זה היה יכול להיות מאוד מתאים ומתבקש". המעבדה לביולוגיה, לעומת זאת, נותרה בחוץ: "לא יודעת. על מעבדה לא הייתי חושבת כמשהו שמעניין אותי באופן אישי. אולם ההופעות נבחר להיות במרכז משום שהמחשבה על הופעות זה דבר שכרגע מעניין אותי".

כאשר שאלתי את מיכל מהם המקומות שהיא אוהבת במיוחד בבית הספר האידיאלי שלה היא הזכירה את הספרייה, חדר-המוסיקה והאינטרנט. האופן שבו היא תיארה את החדרים הללו באמצעות המאפיינים 'מרכזי' ו'נגישות' מעיד על כך: "יש את החדרים שאמורים להיות מרכז להתרחשות אמנותית מסעירה, ויש את הספרייה, שאלו המקומות שהייתי רוצה שיהיו לי נגישים". את חיבתה לספרים מיכל תיארה במילים חזקות וחד-משמעיות:

אני פשוט נורא נורא אוהבת ספרים. זהו. אני אוהבת ספרים, אוהבת ספריות, זה מקומות ממש נהדרים. זהו. ספרייה זה נראה לי דבר כל כך מובן מאליו שאני לא יודעת איך להסביר את זה. הספרייה היא מקום שקט, מלא בספרים רבים, מקום אידיאלי לשיטוט וקריאה. התנאים

מאפשרים הינתקות מעולם המעשה היומיומי: המקום סגור ולא נפתח החוצה מלבד דלתות וחלונות שמטרתם להכניס אור ולאוויר, ולא כדי להכניס רעש או מראות מבחוץ [...] זה כמו מין אי כזה של שקט. מקום קצת מנותק, אז חשבתי שאם יהיו חלונות ענקיים, וילדים שיבואו וישחקו בכדור זה לא יהיה מתאים.

גם מההסבר של מיכל אודות חדר אינטרנט ניתן ללמוד סקרנותה ותחומי העניין שלה:

לא מזמן קראתי ספר מאוד ישן של הוצאת 'פינגווין' עם שירים אנגליים ישנים. מין אסופה כזאת. קראתי את שם המשוררת – כריסטינה רוזטי, ולא הכרתי אותה, ואז פשוט ביצעתי חיפוש. הקשתי את השם שלה, ופתאום הגעתי לאתר על כריסטינה רוזטי השירים שלה, ניתוחים עליה, ביוגרפיה, התקופה הויקטוריאנית. זה היה כל כך מיידי. יש משהו כל כך מעודד ששירים זנוחים שמצאתי בספר עם דפים צהובים מתחברים ישר לאיזה אתר אינטרנט. זה נתן לי מין אישור שהמשוררת הזאת באמת קיימת, ושם הייתי באמת רוצה הייתי יכולה להכיר אותה [...] זה דבר שהוא אדיר.

הריגוש הקשור לאי-הוודאות, לפעולה האקטיבית של החיפוש ולהפתעה שבגילוי הם צורת הלמידה המועדפת על מיכל. האופן שבו היא תיארה את חדר המוסיקה כמקום צופן סוד ממחיש זאת: "מבחוץ אי-אפשר עדיין לדעת שום דבר. יכול להיות שתשמעי מוסיקה, אבל לא דמיינתי שלט. התכוונתי שפשוט כל חדר הוא מה שהוא, ולפני שתכנסי לא תדעיי". בית הספר האידיאלי של מיכל הוא מקום שמצד אחד גבולותיו מוגדרים, ומצד שני הם נתונים לחקירה ולגילוי:

מאוד ברור איפה האזור של בית ספר, מעצם העובדה ששם האנשים נמצאים [...] אם תבואו ותראו אותם יושבים בחורשה, את סימני החיים שלהם, את תביני שזה המקום שבו הם נמצאים, ואם סתם תלכי בשדה ותראי שאין עליו שום עקבות, אז תביני שאת נמצאת במקום נטוש.

ד. בית הספר מארח

כפי שצוין לעיל, מיכל ביקשה ליצור בית ספר שהוא מרכז עשיר ומגוון, המזמן פעילויות של חקירה וגילוי. אחד האמצעים שבהם היא השתמשה להשגת מטרה זו הוא אריגת קשרים ענפים בין בית הספר לבין הסביבה החיצונית. תיאור אופיו של גבול בית הספר ממחיש זאת: "בית הספר לא מוקף בחומה או בגדר. הוא חלק מהמרחב שסביבו. הוא לא תחום. כי לתחום אותו זה כאילו לנתק אותו מהסביבה. זה גם סוגר את שדה הראייה, את ההלוך ושוב אל בית הספר והחוצה". כדי לאפשר את פעילות הגומלין בין בית הספר לבין סביבתו החיצונית מיכל תכננה אותו כמרכז אירוח: "חווית השהייה בבית הספר היא חוויה של מרכז, של מקום המושך אליו פעילות והתרחשות. הוא מאפשר לך להיפגש גם עם אנשים קבועים וגם עם אורחים. גם עם אנשים שהגיעו מרחוק [...]". האירוח נתפס כחוויה מרחיבת אופקים:

מאוד מאוד מעניין לפגוש אנשים שהם שונים ממך בסביבה שבאמת אפשר לדבר איתם ולא בסביבה מלחיצה או מביכה. אפשר ללמוד המון ממפגש כזה. לבית הספר יש תכונות של מארח/ת מושלמת. אנשים באים אליו בגלל הפעילות שיש בו [...] הוא מסוגל לארח ומוצף אורחים. אורחים לשעה או אורחים ללילה שבאים להכיר ולחיות קצת עם מי שנמצא שם תמיד. האירוח הוא מפגש מזדמן של הקשבה, נתינה וקבלה: בית הספר הוא מקום שטבעי לעצור בו ולומר שלום. לבוא לארוחת-צהריים או סתם להחליף מילה עם איזה מוכר. כמו מין בית גדול שתמיד הומה אורחים, והשולחן תמיד ערוך בו כי אין לדעת מי יבוא רעב. הוא ממוקם סמוך לנמל ולתחנת-רכבת כמו אתר תיירות או תחנת מעבר: בית הספר פונה לים ובים יש נמל. האורחים המגיעים מהים – מבקרים נודדים בדרכם למקום אחר, שיחנו כאן, יאגרו כוחות, ויספרו סיפורים על אי שם רחוק.

על אותו משקל כמעט - תחנת רכבת. הים הנמצא בחזית בית הספר נקשר בתפיסתה של מיכל למרחקים ולמפגש עם האחר: "מלבד תלמידים ומורים מגיעים לים גם נוסעים שונים שעוברים שם, חולפים או עוצרים – והם יכולים להשתלב בדרכם בפעילות הבית ספרית שעל החוף".

ה. ביקור והפלגה

לא זאת בלבד שבית הספר מקבל אורחים, תלמידיו יוצאים על מעבר לגבולותיו. מיכל הציבה מגוון רחב של מקומות בסביבה החיצונית (מעגל רביעי ומעבר לו), באופן המתפרש כשליחת זרועות לעבר האופק הרחוק. הסביבה הטבעית מחוץ לבית הספר (מצד ימין של המטלה) מזמנת חוויה מופנמת ושקטה: "מצד אחד, בית הספר גובל במטעים חקלאיים, בחורשה ובנחל. שם אפשר לטייל לבד או בקבוצות, לשם התבודדות והתבוננות או לשם התרועעות. שם גם אפשר להכיר את הטבע – ללמוד להקשיב, ללמוד לראות". הסביבה העירונית (מצד שמאל של המטלה) מציעה חוויה בעלת אופי מנוגד: "מצד שני, הוא קרוב גם למרכז העיר: לחנויות, להמולה, לאנשים, למוסדות הציבוריים, לאוניברסיטה. כך ניתן לקנות ולמכור, לפגוש אנשים רבים ולא להישאר מבודדת מדי ברקע הכפרי האידיאלי למראה, אך בעל סכנה להיות משעמם וחד-גוני". הצורך לצאת מעבר לגבולות בית הספר בא לידי ביטוי נוסף בתיאור מרכז הכנסים הבין-לאומי. מיכל תיארה אותו במילים הבאות: "ניתן לפגוש שם ולארח אנשים מכל העולם, כדי ללמוד על סוגיות בוערות במדינות אחרות או בזאת שלנו". המקומות בסביבה החיצונית לעיתים מתפרשים כממשיים ולעיתים כסמליים. האוניברסיטה משלבת בין שני הסוגים הללו, ותפקידה מתואר באמצעות סיפור אישי: "אני זוכרת שנכנסתי לבית-אריאלה, ושאלו אותי בכניסה אם אני תלמידת-תיכון. חשבתני שזה יקנה לי איזושהי זכות, ואמרתי 'כן', ואז אמרו לי 'אין כניסה לתלמידי תיכון'. יצאתי בבושת-פנים". בית הספר שמיכל תכננה מתקן את ה'עוול' שנעשה לה: "זו ממש, ממש טעות. לנסות ולבודד את התיכון בצורה כזאת [...] שתלמידים ידעו שקיים כזה מקום. שתהיה להם אפשרות ללכת לשם, שזו תהיה איזושהי אופציה, ולא מקום בלתי מושג [...] זה מקום שממשיכים אליו בעצם".

בפריפריה הרחוקה מיכל הציבה מקומות המסמלים את פרידתה הצפויה מבית הספר: "הנמל הוא משהו סמלי – משהו שמראה את ההבטחה הגלומה בבית הספר. אני יכולה לדמיין את טקס הסיום שבו שטים הבוגרים הרחק לאופק". מהתנסחותה ניתן ללמוד שהיא מוכנה ומזומנה לצאת להפלגה הפרטית שלה: "בית הספר איננו המקום שבו אתה אמור לחיות את חיך. זה יותר מקום שבו אתה אמור לגדול ואז לצאת משם. לכן נראה לי חשוב לאפשר איזשהו פתח כזה, איזשהו מקום שממנו יוצאים ומתרחקים. כמו באגדות, שהילד מקבל את הברכה של אבא שלו, ויוצא להפליג ולחפש את מזלו".

דין

עיון בהצעתה של מיכל מלמד על הפוטנציאל הטמון בניתוח משמעויות שתלמידים מייחסים לבית ספר כמקום לחקר החוויה בית הספרית שלהם. מטלת המיקום מציבה בפני תלמידים הלומדים בבית ספר דמוקרטי, כדוגמת זה שתואר במאמר, אתגר שהם אמורים להיות מורגלים בו. זוהי סביבה פתוחה, שבה הם מתבקשים לחקור את העדפותיהם, ולהביע אותן באופן חופשי. אם תלמיד אכן מסוגל להתחבר לעולמו הפנימי, כפי שעשתה מיכל, המרחב שהוא יתכן יהיה מרחב אנושי-פנומנולוגי (Tilley, 1994), אשר ישקף את זהותו וניסיון חייו. מטבע הדברים, מכיוון שהמטלה פתוחה, התוצר איננו מעיד רק על יכולתו להכין מטלת מעניינת אלא על מגוון רחב של היבטים אודותיו: כיצד הוא ניגש למשימות; מה טיבם של מקורות הידע שעליהם הוא נשען; כיצד הוא מתבונן על התנסויותיו; באיזה אופן הוא מסביר את שיקוליו וכיצד בזה. ככול שמרחיבים את מעגל המשתתפים, מתקבלות תובנות כלליות יותר – על התנהלותו של בית ספר מסוים, על פרקטיקות ואידיאולוגיות חינוכיות.

תורתו של מרלו-פונטי (Merleau-Ponty, 1978) מצביעה על כיוון הפעולה שבו יש לבחור כדי שתלמיד יפתח עולם ניסיון שישמש אותו במצבי חיים שונים: ראשית, יש להציע לו סביבות למידה עשירות המזמינות אותו למעורבות פעילה; שנית, יש להדריך אותו להפיק משמעות מהתנסויותיו כדי שתגבר נטייתו להשתמש בידע שצבר בעתיד. גישת החינוך בבית הספר הדמוקרטי שתואר במאמר, לפחות ברמה

ההצהרתית, מדגישה היבט נוסף: קבלת הילד ועידודו, על מנת שירגיש מספיק בטוח וחופשי להביא את צרכיו ונטיותיו למרכז הבמה.

הצעתה של מיכל משקפת יכולת לפנות לעולם הניסיון שלה, ולהביע את רצונותיה באופן המשקף את ייחודיותה כתלמידה וכאדם. מצוידת בגישה פנומנולוגית לחיים, היא מנסה להשהות את השיפוט, להשתחרר "מקיבעונו" כלשונה, להתחבר למקורות החוויה שלה, להרגיש, לשמוע, לראות את העולם במלוא מורכבותו (תמרי, 2008; Merleau-Ponty, 1978). מודל בית הספר האידיאלי שלה איננו דומה לתכנית בית הספר שבו היא לומדת. היא איננה מחקה את המוכר לה, ואיננה משננת קונבנציות חברתיות. בבית הספר שלה יש ספרייה, מכיוון שהיא אוהבת לקרוא, ואין חדרי מדע מכיוון שתחום זה איננו מעניין אותה. את חדר האינטרנט היא בחרה על רקע חוויה אישית של חיפוש עקבותיה של משוררת, והספרייה תוכננה על רקע עלבון מהיחס כלפיה בספריית בית אריאלה.

יש להניח שהיכולת של מיכל להביע את עצמה באמצעות מטלת המיקום היא תולדה של אישיותה, נטיותיה וכישוריה והסביבה שבה היא התחנכה. עם זאת, גם לגישת המחקר שתוארת במאמר יש חלק בכך. הבקשה ממשנתך לדמיין בית הספר כמקום מנתבת אותו לפנות לעולם הניסיון הקונקרטי. כתוצאה מכך עשויים להתקבל נתונים איכותיים היוצרים תמונה בהירה אודות עולמו הפנימי. כך למשל, אם שואלים תלמיד באופן ישיר כיצד הוא אוהב ללמוד, סביר להניח שהוא ישתמש במונחים מעובדים ומופשטים שהוא קלט מהסביבה. מיכל, לעומת זאת, התבקשה לתאר מקום. בתיאור שלה הופיע מוטיב של העדפת מקומות חבויים, ללא שלט וללא גדר, שצריך להתקרב ולפעול בהם כדי לגלותם. התקבלה, אפוא, מטאפורה מרתקת של האופן שבו מיכל אוהבת ללמוד, ובמובן הרחב יותר, מטאפורה יעילה על מהותה של למידה פעילה ולמידת חקר.

בבית הספר האידיאלי של מיכל המרחב הוא שותף פעיל בהתנסות. הוא איננו מרחב גיאומטרי וסימטרי המחולק לקטגוריות לפי תחומים. הוא איננו מרחב הנשלט על ידי מקומות כמו כיתה 'צחיחה' המתפקדת ככלי קיבול לבני אדם ברוח הגישה הפוזיטיביסטית (Tilley, 1994). המרחב בהצעה של מיכל הוא עשיר והטרוגני. כמעט בכל מקום אפשר לפעול במספר דרכים, וכולן מצטרפות לשפע של פעולות שניתן לבצע בבית ספר: לאכול, לישון, להתקלח, לבשל, לטייל, לנוח, לקרוא, לנגן, להופיע, לשוטט באינטרנט, לשחות, לשוט, לארח, להקים מתקנים לשמירה על איכות הסביבה ועוד. ההתכוונות הבולטת ביותר של מיכל היא אפוא ליצור מגוון, להרחיב ככול שניתן את אפשרויות ההתנסות.

הספרות מלמדת, כי האופן שבו אנשים מייחסים משמעות למקומות משקף את השלב ההתפתחותי שבו הם נמצאים (Clark & Uzzell, 2006). לים יכולות להיות משמעויות שונות, אולם מיכל בחרה להתייחס אליו בעיקר בהקשר לנדודים ולפרידה. לכך יש להוסיף שמיכל פיתחה מאוד את הסביבה החיצונית של בית הספר ואת יחסי הגומלין המתקיימים בינו לבין החיים שמחוצה לו. ממצאים אלו מתפרשים כדרכה של מיכל לבקש לפרוץ את גבולות בית הספר שבו היא לומדת. העושר והמגוון שבהצעתה לעומת הדלות היחסית של הסביבה בבית ספרה (איור 2) מרמז שהסיבה לכך נעוצה בתחושה שהאופקים שהוא פותח בפניה כבר אינם רחבים דיים, שהוא בולם את אפשרויותיה לנוע קדימה בחייה.

בית ספר הדמוקרטי מציע לתלמידים סביבת למידה, ומאפשר להם לבחור מה לעשות בה על יסוד אמונה שהם ידעו להחליט אלו פעילויות יובילו אותם לצמיחה ולמימוש. מטבע הדברים, ככול שהילד מתבגר הוא זקוק לסביבות מורכבות ורחבות יותר, כדי לממש את צרכיו ההתפתחותיים (דיואי, 1969). מכאן שאם הסביבה שבית הספר הדמוקרטי מציע לתלמידיו הבוגרים צרה ומוגבלת עבורם, הוא מאבד את צדקת קיומו. הקושי של בית הספר הדמוקרטי לתת מענה לצרכי ההתנסות של תלמידיו הבוגרים, הוא תופעה

שזיהיתי בהצעות של מספר תלמידים. תופעה זו בעייתית במיוחד בקרב תלמידים שמסיבה זו או אחרת אינם משקיעים זמן ומאמץ בלימודים לקראת בחינות הבגרות.

גישת המחקר המוצעת במאמר זה ניתנת ליישום בהקשרים שונים: ניתן לחקור אוכלוסיות נוספות כדוגמת מורים, ארכיטקטים (צור, 2002) מנהלים (צור, 2008), הורים ופרחי הוראה. אפשר ליישם אותה באופן אישי ובסדנאות. מכל אפשרויות היישום, אני מאמינה, ששימוש בה לצורך הרחבת השיח בין תלמידים לבין צוות בית הספר היא האפשרות המעניינת ביותר. היתרונות של שיח מעין זה הם בכמה מישורים (Burke & Grosvenor, 2003; Francis & Lorenzo, 2006): **במישור הקוגניטיבי**, התהליך מזמן התמודדות עם משימה חינוכית הכרוכה בפתרון בעיות, יצירתיות וחשיבה רפלקטיבית; **במישור הרגשי**, הוא מזמן חוויה של פיתוח מודעות והעצמה; **במישור החברתי**, הוא טומן בחובו פוטנציאל להגביר את תחושת השייכות והמחויבות של תלמידים לבית הספר בכלל ולסביבה המרחבית שלו בפרט.

ביבליוגרפיה

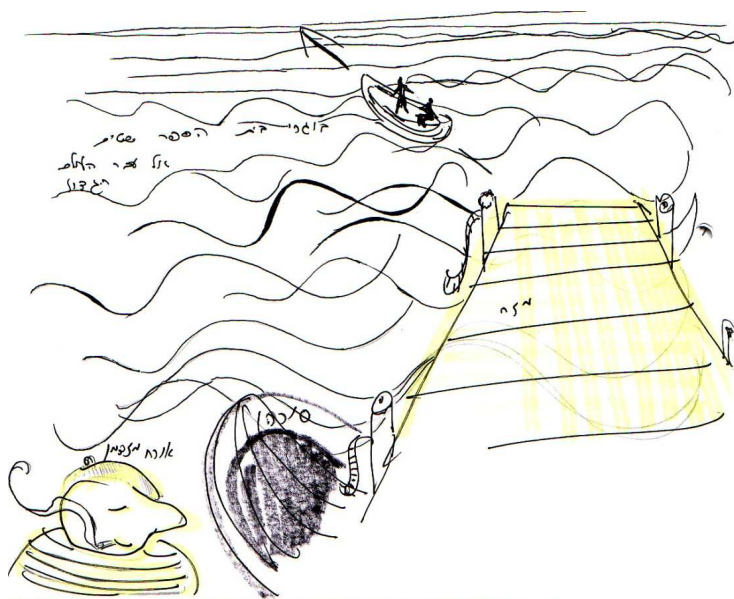
- צור, א' (2002). *בחינת ייצוגים סכמטיים לתכנון בית ספר מהפרספקטיבה של הפילוסופיה החינוכית של דיואי*. חיבור לשם קבלת תואר מוסמך, הפקולטה לחינוך, אוניברסיטת חיפה.
- צור, א' (2008). *בית הספר האידיאלי שלי: הצעות של תלמידים ושל מנהלים מבית ספר דמוקרטי ומסורתי לתכנון בית ספר*. חיבור לשם קבלת תואר דוקטור לפילוסופיה, הפקולטה לחינוך, אוניברסיטת חיפה.
- דיואי, ג' (1969). *דמוקרטיה וחינוך: מבוא לפילוסופיה של החינוך*. ירושלים: מוסד ביאליק.
- תמרי, ש' (2008). מוריס מרלו-פונטי והחינוך הסביבתי. רמת גן: בר-אילן.
- Burk, C., Grosvenor, I. (2003). *The school I'd like: Children and young people's Reflections on an education for the 21st century*. London & New York: RoutledgeFalmer: Taylor & Francis Group.
- Clark, C., & Uzzell, D.L. (2006). The socio-environmental affordances of adolescents' environments. In C. Spencer, & M. Blades (Eds.), *Children and their environments: Learning, using designing spaces* (pp. 176-195). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Francis, M., & Lorenzo, R. (2006). Children and city design: Proactive process and the 'renewal' of childhood. In C. Spencer, & M. Blades (Eds.), *Children and their environments: Learning, using designing spaces* (pp. 217-237). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Husserl, E. (1970). *The crisis of European sciences and transcendental phenomenology: An introduction to phenomenological philosophy*, D. Carr. Evanston (trans.) Northwestern University Press. (Original work published in 1954.)
- Merleau-Ponty, M. (1978). *Phenomenology of perception*. New Jersey: Routledge & Kegan Paul. (Original work published in 1962.)
- Peled, A. (1990). Understanding buildings: The ecoanalysis of places. *The Architect's Journal*, 7, 49-55.
- Peters, M. (2004). Bodies of knowledge and knowledge of the body. In L. Bresler (Ed.), *Knowing bodies, moving minds* (pp.13-27). Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- O'Loughlin, M. (1995). Intelligent bodies and ecological subjectivities: Merleau-Ponty's corrective to postmodernism's 'subjects' of education. *Philosophy of Education*, 1-8.
- Relph, E. (1989). Geographical experience. In D. Seamon, & R. Mugerauer (Eds.), *Dwelling, place and environment* (pp. 16-31). New York, Oxford: Columbia University Press.
- Tilley, C. (1994). *Phenomenology of landscape: Places, paths and monuments*. Oxford/Providence: BERG.

נספח: ציורים בחוברת המטלה של מיכל

המקום הטוב לזן ולגן הסגור קרוב לצינורות החקלאיים המסוקים חומרי אגס.
 במתקני אומנות לבטל, לומדים על מה חוויה, לומדים לזכור את זה.



מטבח



ים

School as a Place: A Phenomenological Method for Contemplating School Environments

Ayala Tsur

The study presents a phenomenologically based research procedure, whose intent is to examine people's school experience and the meaning they ascribe to "school". Participants in this investigative endeavor are instructed to sketch an 'ideal school,' present their plan in a visual-schematic manner and provide an oral and written description of their design. Proposals are presented through a Location Task – a tool originally intended for use by architects in their routine work with clients (Peled 1990). The article includes three main sections: (1) Discussion on Merleau-Ponty's philosophy as the theoretical basis of the suggested research approach; (2) description of the research tool and data processing procedure, and 3) illustration of the data processing via the analysis of one proposal designed by a 18-year-old female student from a democratic school.