



מסע ישראלי
חיבור - דרך - ארץ

מסע ישראלי

חסופת מחמרים - פברואר 2015

10
עשור למסע ישראלי

- 5 _____ עשור למסע ישראלי / אורי כהן מנכ"ל מסע ישראלי
 6 _____ מסע ישראלי
 7 _____ מסע ישראלי בצה"ל
 9 _____ מסע ישראלי ג'נסיס

מאמרים

- 11 _____ הליכה וכתובה - שני ממדים במשמעותו של המסע / דרור חמאוי
 15 _____ טיולי בית הספר כמנגנון מייצר משמעות / תמיר ליאון
 27 _____ תפיסת מכלול הנופאדם / ד"ר טימי בן יוסף
 43 _____ מטיול שנתי - למסע משמעותי / אלי שיש
 57 _____ מחוייית מפתח לנקודת מפנה / פרופ' גד יאיר
 75 _____ מעמדו ותפקידו של המורה בטיול - מבט מהעבר אל העתיד / ד"ר אסף זלצר



ע שור למסע ישראל

חזרי כהן, מנכ"ל מסע ישראל

"ברית ייעוד מהי? הייעוד מציין בחיי האומה קיום מדעת שהאומה בחרה בו ברצונה החופשי ושבנו היא מוצאת את הריאליזציה המלאה של הווייתה ההיסטורית. במקום קיום כחויית עובדה בלתי נתונה לשינוי שהאומה נדחקה לתוכו, מופיע הקיום כחויית פעולה בעלת מימדים תכליתיים, רפודי תנועה, עליה, שאיפה ומימוש...חיי ייעוד הם חיים מכוונים, פרי דריכות הכרתית ובחירה חופשית."

(מתוך 'דברי הגות והערכה' הרב י.ד. סולובייצ'יק)

לפני עשור הוקם מסע ישראלי מתוך חזון ואדיאה להוביל את בני הנוער במדינת ישראל למסע ישראלי בנתיבי ארץ ועם. מסע ישראלי ממציאות ותודעה של **ברית גורל** – מעין מצב של קיום הכרחי, תוך כפיפות על כורחו של האדם היחיד למציאות לאומית גורלית בלא שום יכולת להימלט ממנה – לבירור ובחירה בחיים של **ברית ייעוד** – קיום מרצון הנוצר על ידי האדם עצמו הבוחר ומתווה את דרכו בחיים בעלי תכלית ומטרה.

מסע ישראלי מבקש מני אז לאפשר לבני הנוער במדינת ישראל חוויה ייחודית ועוצמתית אשר שטף החיים לא מאפשר לרבים אחרים לחוות. חוויה של מסע המוביל להתבוננות מעמיקה על הדרך בה אנו פוסעים כיחידים וכאומה. מעגלי שיח בהם מתבררים שורשי זהותנו והשתייכותנו כפרטים וכעם לארץ ולמדינה. מסע המבקש לחדש ולחזק את הקשר שבין בני הנוער במדינת ישראל למרחבי הארץ ונפיה, תוך מסע לאורכה ולרוחבה בשביליה, תכניה ואתריה הקדומים והחדשים.

מעל 132,000 בני נוער ומפקדים צעדו עד היום בשבילי מסע ישראלי, ואם אכן אנו שואפים כי חווית המסע של אותם משתתפים לא תישאר בגדר חוויה חד פעמית, שומה עלינו להרחיב ולהעמיק את שפת המסע על מעגליו השונים ושאלות הזהות המתבררות בו כתוכנית חינוכית מתמשכת ומעמיקה הפורצת את גבולות מסע ישראלי במתכונתו הנוכחית.

בחבורת מאמרים זו אנו מבקשים לבחון את שאלת היכולת של מסע ישראלי לצאת מגבולות עצמו ומימדי ולהוביל את שפת המסע על היבטיה השונים בשבילי החינוך הערכי במדינת ישראל. האם מסע ישראלי הינו רעיון חינוכי ערכי שניתן להטמיעו כפעולה מתמשכת וארוכת טווח במערכת החינוך ובמדינת ישראל? והאם המסע אכן יכול להוביל את בני הנוער וקהלים נוספים לבירור מתמשך, מעמיק ומעשי – מעבר לגבולות המסע – של שאלת זהותנו ותפקידנו כאן בארץ ישראל ובחברה הישראלית כבנים לעם היהודי?

בנימין זאב הרצל כתב בספרו 'מדינת היהודים': **"קראתי פעם לציונות אידיאל אין סופי, ואני מאמין באמת כי גם לאחר השגת ארצנו, ארץ ישראל לא תחדל מלהיות אידיאל. כי בציונות כפי שאני מבין אותה, כלולה לא רק השאיפה לכברת ארץ מובטחת כחוק בשביל עמנו האומלל, אלא גם השאיפה לשלמות מוסרית ורוחנית".** תקוותי כי המסע הישראלי בעשור הבא עלינו לטובה יוכל להתממש כאידיאל אין סופי המוביל לארץ ייעודה.



מסע ישראל הינו מסע חינוכי, חוויתי ומשמעותי לגיבוש וחיזוק הזהות היהודית, הציונית והישראלית בקרב בני נוער וחיילים במדינת ישראל.

התוכנית החינוכית של המסע בבתי הספר נבנתה במשותף עם אגף של"ח וידיעת הארץ במשרד החינוך ובצה"ל ועם חיל החינוך והנוער.

המסע פועל בשיתוף פעולה מלא עם משרד החינוך, וצה"ל ובנדיבותם של קרנות ותורמים רבים ומשמש כיום כאבן דרך משמעותית בבניית זהותם הערכית, היהודית והציונית של כלל המשתתפים במסע.

מאז הקמתו לפני תשע שנים השתתפו במסע ישראל 132,000 בני נוער ישראלים, מפקדים וחיילים בצה"ל.

מתוכם 112,000 תלמידי כיתות יא' מ-270 בתי ספר תיכוניים ממלכתיים מכל רחבי הארץ וממגוון מסגרות נוער בסיכון, פנימיות, כפרי נוער וחינוך מיוחד.

במסגרת הצבא השתתפו במסע ישראל 17,000 חיילים ומפקדים מצה"ל בקורסי הפיקוד הזוטרי והבכיר, מ"מ, טיס, חובלים, מטכ"ל, שלדג תותחנים ועוד.

בשנתיים האחרונות מסע ישראל מרחיב את פעילותו לקהלים חדשים ובהם קבוצות סטודנטים יהודים מכל רחבי העולם.

מסע ישראל הנו מסע המתנהל ברחבי הארץ במבחר ומגוון אתרים המהווים אבני דרך בגיבוש הזהות הלאומית, היהודית והישראלית ומלווה בסדרה מעמיקה של מעגלי דיון ושיח רלוונטיים על מהותנו וזהותנו הייחודית כישראלים וכיהודים בשרשרת הדורות.

במקביל לציר הגיאוגרפי, שהמסע מתקיים בו, עובר המסע גם על ציר רעיוני חינוכי הבנוי כהליך הצומח ממעגלי הזהות האישיים והחברתיים ועד למעגלי הזהות הלאומיים.

המשתתפים במסע עוברים סדרת חוויות עוצמתיות, אינטנסיביות ומעצבות זהות דרך מפגשים עם אנשים, אתרים, מסלולים ומעגלי שיח המחברים את הנוער והחיילים המשתתפים במסע, לעם לארץ ולמדינה.

מסע ישראל הינו מיזם חינוכי ייחודי המאפשר, רגע לפני שבני הנוער והחיילים הופכים לאזרחי המחר, לחבר אותם למעורבות חברתית במדינה, לבחון את זהותם האישית, תוך הגברת תחושת השייכות והמחויבות שלהם לעם, לארץ ולמדינת ישראל.

החל משנת 2009 פועל מסע ישראל בקורסי הפיקוד הזוטרי בצה"ל כנדבך חינוכי – פיקודי מרכזי בתכנית ההכשרה של המפקדים מתוך הבנה של הצבא כי לחיילים ולמפקדים דרושה הכרה וידיעה על מה נלחמים? ולשם מה?

הגדרת המטרות והתכנית החינוכית של מסע ישראל למפקדים נבנו בשיתוף מלא עם חיל החינוך והנוער.

מטרות מסע ישראל בצבא:

בירור וחיזוק הזהות הישראלית-יהודית.

חיזוק ערך אהבת המולדת והנאמנות למדינת ישראל כמדינה יהודית-דמוקרטית.

חיזוק תחושת השייכות והמחויבות לעם היהודי, לארץ ישראל ולמדינת ישראל.

העצמת דמותו החינוכית-פיקודית של החניך כמפקד לעתיד.

מסע ישראל מותאם לאוכלוסיית היעד ושונה בתכנון ובתכנוניותו ממסעות תלמידים. במסע מושם דגש על דמותו החינוכית-פיקודית של המפקד ועל כן המפקד הינו שותף מרכזי ופעיל לאורך כל המסע בהעברת התכנים החינוכיים-ערכיים לחיילים.

מסע ישראל בצבא מדגיש בעיקר את הרעיון הציוני בכך שהוא נוגע במרכיביו השונים של הרעיון לאורך המסע – ארץ, מדינה (מדינה יהודית ודמוקרטית) וחברה.

תכני המסע מותאמים ומתקשרים לתכני מסמך 'רוח צה"ל'.

בארבע השנים האחרונות השתתפו במסע 17,000 חיילים ומפקדים בצה"ל.

יחידות משתתפות – קורס מ"מ, קורס מפקדים בתותחנים, קורס טיס, קורס חובלים, שלדג, מטכ"ל ועוד.

מסע ישראל ג'נסיס

בשני העשורים האחרונים הגיעו למדינת ישראל כמיליון עולים מבר"מ לשעבר. לעלייה זו השפעה ניכרת על החברה הישראלית ולהיפך.

משפחות העולים מתמודדות עם קשיים לא מעטים הנובעים בעיקר מפער מנטלי ותרבותי. ילדי משפחות אלה, אשר ברובם כבר נולדו בארץ, חיים בשני עולמות – בבית ובחוץ בחברה הישראלית. החיים בשני רבדים אלה יוצרים לעיתים אצל ילדים למשפחות אלו שאלות של זהות, הנוגעים לשאלות החיבור והשייכות שלהם לארץ כמולדת, הזהות וההזדהות עם זהותם היהודית והתרבות היהודית הדוברת רוסית על דורותיה, ועל מקומם כחלק אקטיבי משרשרת הדורות של העם היהודי וקהילה יהודית דוברת רוסית.

מסע ישראלי ג'נסיס עוסק בסוגיות הזהות מתוך גישה ייחודית, רחבה ומעמיקה, ומאפשר למשתתפים להעמיק בזהות היהודית שלהם תוך בחינת הרלוונטיות שלה אליהם כיום וכחלק אינטגרלי מהעם היהודי ומשרשרת הדורות של הקהילה היהודית הדוברת רוסית בישראל. המסע מאפשר למשתתפים הכרות מעמיקה עם היהדות דוברת רוסית לאורך הדורות והקשר הייחודי שלה לארץ ולמדינה.

מסע ישראלי ג'נסיס הינו פרי יוזמה משותפת לעמותות מבראשית וקרן ג'נסיס בו מתאפשר למסע ישראלי חשוב זה להגיע באופן ממוקד יותר לבתי ספר בהם שיעור התלמידים ממשפחות דוברות רוסית הוא גבוה.

בחמש השנים האחרונות תמכה הקרן ב-10,000 תלמידים במסע ישראלי.

בשנתיים האחרונות הורחב שיתוף הפעולה עם קרן ג'נסיס ויחד עם פרויקט מסע של הסוכנות היהודית לא"י יצאו עד כה כ-1,000 סטודנטים יהודים מכל רחבי ברית המועצות לשעבר השוהים בארץ במסגרת תוכניות חינוכיות יהודיות ציוניות, ל"מסע ישראלי ג'נסיס".

קרן ג'נסיס נוסדה ב-2007 על ידי קבוצת פילנתרופים יהודים ממוצא רוסי במטרה לפתח ולהעצים את הזהות ואת התודעה היהודית בקרב יהודים דוברי רוסית בעולם. הקרן משקיעה את עיקר מאמציה בפעילות בחבר המדינות העצמאיות (חמ"ע), בישראל ובצפון אמריקה, שבהן מתגוררים כיום כ-3 מיליון יהודים דוברי רוסית.

קרן ג'נסיס תומכת בפרויקטים רבים ומגוונים בקרב יהודים דוברי רוסית. היא מעניקה את תמיכתה לארגונים הפועלים לשימור התרבות, המסורות ומערכת הערכים היהודיים, המאפיינים את המורשת התרבותית של יהודים דוברי רוסית.

במהלך פעילותה דבקה קרן ג'נסיס בערכים ובמסורת שסייעו לעם היהודי לשמר את ייחודו ואת אחדותו במשך אלפי שנים, ללא קשר לתפוצה גיאוגרפית של האנשים והקהילות המרכיבים אותו.

הקרן פועלת תוך שיתוף פעולה הדוק עם קרנות ומוסדות ללא כוונות רווח, בעלי ניסיון בתחום ואלה השותפים להשקפת עולמה ולערכי היסוד שלה. הקרן מכירה בצורך לכונן שינוי מערכתי עמוק בקהילות יהודיות דוברות רוסית, על כן היא פועלת גם מחוץ למסגרת מסורתית של המענקים היחידאיים. אפיק הפעילות המועדף על הקרן הוא תמיכה בפרויקטים רחבי היקף וארוכי טווח.



דרור חמאוי²

"וַיֹּאמֶר יְהוֹשֻעַ אֶל-בְּנֵי יִשְׂרָאֵל עַד-אָנָּה אַתֶּם מְתַנְפְּלִים לְבֹא לְרִשֶׁת אֶת-הָאָרֶץ אֲשֶׁר נָתַן לָכֶם ה' אֱלֹהֵי אֲבוֹתֵיכֶם. הֲבֵן לָכֶם שְׁלֹשָׁה אַנְשִׁים לִשְׁבֹּט וְאִשְׁלָחֶם וְיִקְמוּ וְיִתְהַלְכוּ בָּאָרֶץ וְיִכְתְּבוּ אוֹתָהּ לְפִי נִמְלָתָם וְיָבֹאוּ אֵלַי". [יהושע יח: ג-ד].

איננו יודעים בדיוק למה התכוון יהושע כשטען כלפי העם "עד אנה מתנפלים" אך נראה בבירור בהמשך הפרק ובפסוקים הנ"ל שהדרך להתמודד עם רפיון הכוח היא דרך הליכה וכתובה של הארץ. מהי הכתיבה ומה היא ההליכה? באופן פשוט נראה שיהושע מבקש מנציגי השבטים, להם טרם חולקה נחלה, ללכת בארץ – לבחון אותה, להרגיש אותה – היכן יש אדמות טובות, היכן טרשי, היכן החורש עבות וכדומה ולאחר מכן לתאר אותה בכתב אולי מעין מיפוי של הארץ.

אני רוצה להציע מבט אחר להליכה ולכתיבה ומתוך כך להבין את אחד מהעקרונות החינוכיים החשובים של מסע ישראל. הליכה וכתובה מבטאים שני ממדים של מפגש עם ארץ ישראל:

הראשון הוא המימד הפיזי הפשוט והבסיסי בו אנו נפגשים עם חווית ההליכה – הקושי, ההתפעלות מהנוף ומהטבע הארץ ישראלי המיוחד והמגוון. את מימד זה מבטאת ההליכה.

השני הוא המימד הרוחני רעיוני המהווה קומה שנייה לבסיס הפיזי. זהו התרגום של חווית ההליכה לצד האישי הפנימי. כתיבה נועדה לשמר ולהנציח חוויה. אילו חוויות אנו משמרים? אילו חוויות אנו רוצים להנציח? כמובן שחוויות משמעותיות הבונות בנו קומות רוחניות עמוקות המחברות אותנו לרעיון. את מימד זה מבטאת הכתיבה.

יהושע מלמד אותנו שהתמודדות עם רפיון כוח או עם אתגר כלשהו מחייבת אותנו לפעול תמיד בשני מימדים – במימד הבסיסי הפיזי בו אנו פועלים ובמימד הרוחני היוצק משמעות למימד הראשון. אם כן – יהושע מלמד אותנו שאין לצעוד קדימה בלי להתבונן פנימה – הליכה וכתובה. אחד העקרונות החינוכיים החשובים של המסע הוא ההסתכלות המתמדת פנימה מתוך החוויות והמפגשים בהליכה במסע. לכל פרט בנוף או בחוויה, איתם נפגשים במסע, יש משמעות פנימית הנוגעת לכל תלמיד.

2 מנהל חינוכי במסע ישראל מזה תשע שנים. בעל תואר שני בלימודי ארץ ישראל.



מודל ההדרכה במסע מורכב משלוש יחידות:

1. שטח
2. רוח.
3. ה"אני", השיח הפנימי.

שטח

הרובד הראשוני של ידיעת הארץ. היכרות עם הצומח, המסלע ועם האירועים הקשורים למקום בו מטיילים. רובד זה מחייב ידע במספר תחומי דעת. ההיכרות שלנו עם הארץ כמוה כהיכרות שלנו עם הבית שלנו. ארץ ישראל היא הבית שלנו ואת הבית צריך להכיר.

רוח

לאירועים שהתרחשו באזורים השונים ובמקורות המספרים על אירועים אלה [תנ"ך, מדרש ועוד] יש אמירה ומשמעות היוצקים את הקומה השנייה, מה המשמעות של האירוע שהתרחש כאן לפני שנים? מה ניתן ללמוד מאירוע זה היום?

ה"אני" – השיח הפנימי

מבט עמוק על האירועים והסיפורים שהתרחשו במקום מאפשר לתלמיד לגעת ברוח הגדולה שיש כאן. הקומה הנוספת היא ה"אני". במסע ישראלי נוצר שיח המביא את התלמיד למרכז הבמה והוא נדרש למצוא את הרוח הגדולה גם במרכיבי הזהות שלו מתוך עיון מעמיק בשטח. שלושת מרכיבים אלו הם ביטוי להליכה ולכתיבה שמסע ישראלי מוביל.

אציין דוגמא אחת – בספר שמואל א פרק יז מתוארת המערכה בין הפלשתים לישראל כשגלית הפלשתית יוצא בראש המערכה ומחרף ומגדף את מערכות ישראל ואת אלוהי ישראל. עמ"י בהנהגתו של שאול חושש מלהתקרב אליו עד שדוד מגיע ומכריע בקלע את גלית.

השטח – סיפור תנכ"י חשוב זה מסופר במסגרת יום "אני והעם בארץ" בשפלת יהודה – על תל שכה או על תל עזקה. האירוע מתרחש בעמק האלה אשר בשפלת יהודה. כשפותחים מפה מתבררת מהותה של מערכה זו. נחל האלה מגיע מדרום כעמק "תלם" ופונה מערבה באזור מושב אביעזר [סמוך לצלחות הלוויין] ומשם "פורץ" את גבעות השפלה הגבוהה וממשיך בזרימתו מערבה בין הגבעות המתונות בשפלה הנמוכה בואכה מישור החוף. תוואי הערוץ שימש לאורך שנים עד היום כציר חשוב המחבר את ההר [אזור בית לחם-חברון-ירושלים] עם שפלת יהודה

ומישור החוף. המערכה מתנהלת בעמק האלה ועל כן מהווה איום על הדרך המובילה להר – שם היה המרכז הממלכתי ועיקר הישוב היהודי.

הרוח – דוד מצליח להכניע את גלית עם הכלים שהיו לו. דוד לא יכול היה לעטות עליו את מדי שאול הגדולים עליו. דוד יוצא למערכה כדוד רועה הצאן. דוד מכניע את הפלשתית עם הכלים שלו עם הלבוש שלו ולא עם לבוש חיזוני לו ולא מתאים. דוד התמודד עם האתגר שהציב הפלשתית לישראל בדרך הפשוטה ביותר, בדרך שלו.

ניצחון דוד על גלית אינו ניצחון של הקטן על הגדול או של החלש על החזק אלא ניצחון של הנאמנות לעצמיות שלנו הניצחון שמובילה ההבנה מי אנחנו? ועל מה אנו נאבקים. דוד מנצח עם האבן. אחת הפרשנויות למילה אבן בתנ"ך בפסוק בבראשית מט – **וַתֵּשֶׁב בְּאֵיתָן קִשְׁתּוֹ, וַיַּפְזוּ זְרָעֵי יָדָיו; מִיַּדִּי אֲבִיר יַעֲקֹב, מִשָּׁם רָעָה אֶבֶן יִשְׂרָאֵל**, היא הנוטריקון אב-בן. ניצחון הוא הנצח והנצח קשור לקשר אב – בן. הניצחון שלנו הוא בהעברת המורשת מאב לבן.

ה"אני" – השיח הפנימי – דוד עם תרמיל הרועים אוסף את האבנים בנחל זהו המטען של דוד. מה המטען שלנו? כיצד נוכל כל אחד ואחד מאיתנו להתמודד עם אתגרי העתיד וההווה?

כחברה אנו מתמודדים עם כיוונים רבים שלא מתאימים לנו – השפעות תרבותיות וכדומה. כיצד נהיה נאמנים ללבוש האמיתי שלנו? מה הבעיה בלעטות על עצמנו כיוונים אחרים לא שלנו?

סיכום

מסע ישראלי מוביל מהלך של "הליכה וכתיבה". בדוגמה שהבאתי יושב המדריך במעגל ודן בעומקו של אירוע מתוך ניתוח השטח ושיח פנימי על המשמעות של הסיפור. אנו מקווים שכל אתגר הניצב בפנינו כחברה וכמדינה נוכל לעמוד בו מתוך מבט פיזי יציב ומתוך מבט רוחני המעלה את המשמעויות שיש בכל אתגר ופעולה שלנו.

סיולי בית הספר כמנגנון מייצר משמעות

זו: מענה מערכת החינוך הפורמאלית לסוציאליזציה של "דור המסכים"

תמיר ליאון³

מבוא

רוב בתי הספר בישראל, ובשאר מדינות העולם, הם שריד אחרון לעולם שאיננו עוד, זה אשר שגשג בראשית עידן התיעוש המודרני, מאמצע המאה השמונה עשרה. רבות נכתב על ההשפעה ההדדית שהייתה בין מערכת החינוך למערכת התיעוש, אשר פיתחו את חומר הגלם (תלמיד), ובסופו של מנגנון ייצור המקדש היררכיה של ידע ומעמד, ייצר תפוקות (מבחינים) שהבשילו לתשומות בצורה של אדם בעל ידע שיתרום לגל התיעוש המתרחב.⁴ שנים רבות שכנה שיטה זו בדד בקיפאון מזהה, ונראה היה כי היא מהווה פתרון הולם לעולם שהמדע והמכונה הולכים ומשתלטים עליו, שהידע בו גדל ונדרש בסיס רחב כדי להמשיך ולפתחו לרווחת כולנו. זאת כדי שהערים שבהן אנו שוכנים יגדלו עד בלי די, שהאור ישרור בהן גם בלילה, והמכונות הגדולות ייצרו חפצים מגוונים לכולם, העושר המופלג יונח לפתחו של כל אדם, ולפחות יהיה ביכולתו לקרוא ולצפות בו באמצעי תקשורת המוניים, ושהאנשים אשר מסכנים את החשוב בעולם זה, את "ההתקדמות", יטופלו בעזרת מדע הפסיכולוגיה, בתי סוהר, פצצות מימן ופיתוח של תודעה כוזבת.⁵

אין ספק כי שיטה זו עדיין נמצאת בשליטה מלאה. בארצות הברית, למשל, נמצא אחוז אחד מן האוכלוסייה בבית הסוהר בקביעות, וכבר שלושים שנה מתחולל מאבק עולמי בין סגנונות שונים של השיטה, המתווכחים על שינויים מינוריים בתוכה, כמו מה תפקידה של הדת, של המדינה, של האישה, הדמוקרטיה או הצנזורה והדי הפיצוצים והפיגועים, בעיקר בקרב אזרחים, מלווים אותנו בקביעות.⁶ מאבק זה החליף 50 שנות ויכוח סגנוני נוסף שנקרא "המלחמה הקרה" ובסופו של דבר שיקף הערכה הדדית לנושא המרכזי: כסף.⁷

אולם, זרמים ראשונים של ביקורת על הבסיס החינוכי לדרך החיים הזו, החלו להפציע לאחר מספר

3 תמיר ליאון הוא אנתרופולוג יישומי במכון אתוס.

4 ספורטה. א' (2008). מבית ספר חרושתי לבית ספר חינוכי, הד-החינוך, גיליון מס' 2, עמ' 74-77.

5 אדורנו, ת"ו, הורקהיימר, מ' (1993). אסכולת פרנקפורט מבחר, ספרית פועלים.

6 Barber, Benjamin R., Jihad vs. McWorld, Hardcover: Crown (1995). ISBN, Paperback: Ballantine Books

7 ראה: פוקימה, פ' (1993). קץ ההיסטוריה והאדם האחרון, הוצאת אור-עם.



שיטת המחקר

גם הכתיבה במאמר זה וגם שיטת המחקר הן אנתרופולוגיות מובהקות. כותב המאמר שווה משנת 1996 שעות רבות בקרבת בני הנוער, הן במסגרות פורמאליות (חודש של תצפיות מרוכזות בסביבות חודש מרץ בכל שנה) והן במסגרות לא פורמאליות רבות: חוגים, תנועות נוער, מועדוני נוער, בתים שבהם מתגוררים בני הנוער ומשפחתם, גנים ציבוריים ומועדוני בילוי ועוד. בנוסף, מבוסס המאמר על ראיונות רבים עם בני נוער, הורים, מדריכים, מחנכים, מורים ומנהלים, יועצות בית ספר, שרותי רווחה למיניהם, אגפי החינוך בשלטון המקומי, רשויות הצבא, מפקדים וחיילים בדרגות שונות וראיונות מובנים ופחות מובנים עם גורמים במשרדי ממשלה אחרים כמו משרד הביטחון, המשרד לביטחון פנים והמשטרה, סירות הורים, משרד הבריאות ומשרד התמ"ת-כל אלו גופים שהחוקר עובד מולם ברמות אינטנסיביות שונות, ובנוסף גם גורמי תקשורת בטלוויזיה, ברדיו ובעיתונים.

הטענה המרכזית שברצוני להציע כאן היא שהמסגרות החברתיות של בני הנוער השתנו בשנים האחרונות בצורה דרסטית בעטייה של הטכנולוגיה. למעשה הם התפרקו ועד כה לא נבנו מחדש בצורה אחרת.

הפעולה הזו גררה שתי תוצאות נלוות:

1. קבוצת השייכות של בני הנוער התפוררה וכתוצאה מכך התפוררה גם תחושת המשמעות של בני הנוער, דבר המשליך על כל פעולותיהם ומגביר תופעות שליליות כאלמות.
2. דפוסי התקשורת הבינאישית של בני הנוער משתנים, בעוד שלפחות כרגע, יכולות התקשורת החדשות שלהם עדיין לא מבטיחות הצלחה בעולם העבודה והמשפחה הנוכחי.

מרכיב משמעותי נוסף אשר בלט בישראל היה עלייה משמעותית במספר שעות העבודה של ההורים ויציאת נשים רבות לעבודה רבת שעות מחוץ לביתן. ישראל נמצאת היום במקום החמישי בעולם מבחינת שעות עבודה, עלייה שמיוחסת לגורמים רבים כמו פירוק העבודה המאורגנת, כניסת הטכנולוגיה, כניסה למערכת כלכלית גלובלית ועוד.

וכיצד מתייחס לשינויים אלו בית הספר? הבה נבחן זאת על ציר ההתפתחות:

גן ילדים, למשל, הוא קבוצה אותנטית: אני משחק עם הילד הזה, משום שאני אוהב לשחק איתו, אני לא משחק עם ילד אחר משום שאני לא אוהב אותו. זוהי מערכת בסיסית הבנויה על דחפים מיידיים שאין בה מנגנון תגמולים ממוסד וכולם פועלים כקבוצה למשימות שונות כמו הצגה לחג החנוכה למשל, או ה"ריכוז" בכל יום.

סכסוכים במחצית הראשונה של המאה העשרים, אשר גבו כ-150 מיליון הרוגים ופצועים ולימדו את העולם שההתקדמות המדעית והטכנולוגית לא מביאה בהכרח להתקדמות מקבילה בהוויה האנושית, במוסר, בצדק ואפילו באושר. זרמים שונים הציגו ומציעים עד היום אלטרנטיבות. "חמלה", "זכויות אדם", "פלורליזם", "קיימות", "הדרך השלישית" ורעיונות ומגמות רבים מציינים כיום את עולמנו, עדיין ללא אתגור אמיתי של הדרך המרכזית. מאז המהפכה החקלאית, לפני יותר מ-10,000 שנה, נוצר לראשונה "עודף" ועמו תאוות הבצע והרצון האנושי להתקדם.⁸ ב-400 השנה האחרונות של המהפכה המדעית יצרו שפע התגליות מסה קריטית, אשר מכפילה עצמה כיום כה מהר, עד שהיא מאתגרת ולעתים אפילו מייטרת רבים מחוקרי מדעי החברה, אשר שיטות המחקר שלהם לא מצליחות לעמוד על אופיין של התגליות, ולפעמים אפילו לא מצליחות לתאר את השינויים שחולפים מנגד עינינו.

בתוך ומחוץ למערכות החינוך נשמעים קולות אשר מגיבים לעולם חדש זה: בניסיונות לדבר על מתן כלי למידה לילד במקום ידע, על שינויים טכניים שיפחיתו את המדידות הבלתי פוסקות של המערכת את עצמה בדמות של מבחנים אשר צובעים את הכול בצלמם, על ניסיונות לספק לילדים "ערכים", על מתן מקום ללמידה משותפת במקום הפורמט של מורה מול כיתה ועוד. גם מערכת החינוך עצמה מנסה להיות "מעודכנת", דבר המתבטא כרגע בעיקר בהכנסת פרויקטים הקרויים "תקשוב" והוא בעיקרו למידה בשילוב המחשב והאינטרנט.⁹

אולם כמעט כל הקולות המנסים להכניס שינויים למערכת החינוך, מסתכלים עליה, או ליתר דיוק, על בית הספר, כמכלול סגור. מחוץ לבית הספר קיימים מקום המגורים, ההורים, המשפחה, החברים, החוגים והחינוך הקרוי לעתים "לא פורמאלי".

במאמר זה ברצוני לטעון, כי השינויים שהתרחשו בתרבות הפנאי של הילדים והנוער ב-60 השנים האחרונות בכלל (מאז חדירת הטלוויזיה), וב-20 השנים האחרונות בפרט (המחשב והאינטרנט) ובמיוחד מאז כניסת הטלפון החכם בשנת 2007-כל אותם יחסים בין הטכנולוגיה לאדם הביאו למצב אשר מחייב אותנו לנקוט צעדים מיידיים במערכת החינוך, וכי טיולי בית הספר, לפיכך, הם כיום המוצר החינוכי הפורמאלי המתקדם ביותר והחשוב ביותר שמציעה המערכת לנוער.

8 דיאמונד, ג' (2002). רובים, חידקים ופלדה: גורלותיהן של חברות אדם, תרגום: עתליה זילבר, תל אביב: עם עובד.

9 משרד החינוך (2011). חזון ורציונל, התוכנית הלאומית-התאמת מערכת החינוך למאה ה-21. http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/MadaTech/hatamat_marechet_21

ואז נכנסים הילדים לכיתה א' ומתחילים בפעולה שמפרידה אותם: כל אחד נבחן מול המורה, מול הישגיו האישיים, וכבר במהלך השנה הראשונה, הצופה מתחיל לזהות פעולות שרואים בפרלמנטים אחרי 50 שנה: תכנים, אינטריגות וכד', משום שכל אחד עומד בפני עצמו. היחידה הבסיסית של בית הספר היסודי, הכיתה, היא למעשה אוסף אינדיבידואלים שחולקים חוויות משותפות וחלל לימודי אחד.

אם בית הספר הוא מוסד שאמור להכין את התלמיד לחיים בחברה, מדוע מנגנון האינדיבידואליות חסר? משום שאנו יודעים ממחקרים אין ספור על הצורך של האדם בכלל, והאדם הצעיר בפרט, להשתייך לקבוצה. הקבוצה היא המודל החברתי המקנה לצעיר מקום בעולם, ומכך מספק לו משמעות שהיא הבסיס לרצונו הטוב לקבל עליו את כל תהליכי החיברות כהילכתם.¹

בעבר לא היה צורך מהותי לשינוי, ובית הספר לא נערך על מנת לבנות קבוצות משום שהילד סיים את בית הספר והלך לשכונה, למושב. שם, עד לשנות ה-90 של המאה העשרים, היו הרחובות והמגרשים שוקקים ילדים והפעולה המרכזית שביצעו בכל יום הייתה פיתוח האינטליגנציה החברתית שלהם. לכל ילד היה ברור לגמרי מי חבריו לאורך השנים, לאיזו שכונה הוא משתייך, מיהו המשפחות של חבריו ומשפחתו הוא. החיבור של הילד למרחב ולקבוצה היווה חלק משמעותי בתפיסת הזהות שלו.

שורות אלו נכתבו למחרת ל"ג בעומר. הלכתי אתמול ברחבי היישוב שלי אחה"צ והרחוב היה שוקק ילדים, זה היה יוצא דופן. אני מסתובב ברגל כל יום ביישוב ואין ילדים במרחב הציבורי היום כלל. אפילו בשכונות מצוקה, שם לרוב, בגלל שטח הדירות הקטן, היו ילדים רבים בשכונה, כמעט לא מבחינים בהם כלל. בני הנוער היחידים שבהם אני צופה במרחב הציבורי נמצאים בסופי שבוע ובחופשים בגנים ציבוריים, שם הם צורכים אלוהול ומעשנים סיגריות ונרגילות או מעבירים את הזמן בחוויה של קנייה בקניונים.

גם המשפחה כמסגרת של שייכות הצטמצמה מאוד מכיוון שההורים עובדים שעות רבות יותר ומבילים פחות ופחות עם ילדיהם. גם בתוך הבית הילדים בעיקר ספונים בחדריהם, ובילוי משפחתי כולל הופך לנדיר יותר ויותר.

אתן דוגמא קיצונית לכך, שאותה אני מתחקר לאחרונה: בגילאי 12-13 נהוג לעשות בבתי הספר "עבודת שורשים" המתעדת את אילן היוחסין המשפחתי ומעודדת את הילדים לחקור את קורות משפחתם. לעתים קרובות נוטלים חלק פעיל בעבודה זו הוריו של הילד או סביו וסבתו. כמה מורות שמו לב בשנה האחרונה כי בציור העץ המשפחתי הקרוב לא נמצאות כל הדמויות. לדוגמא, ילדה בת 12 לא שמה את אחיה בעץ המשפחתי. מכיוון שהדבר היה מוזר, שאלה אותה המורה אודות העניין,

משום שהיא שיערה שאולי קיים ביניהם חיכוך רב ומתח. אולם התשובה של הילדה הפתיעה. היא אמרה: "לא יודעת, הוא כל הזמן בחדר".

אני משוחח עם הורים מדי ערב ב-15 השנים האחרונות, ובין השאר מנחה כיצד יש לבנות קבוצה בתוך המשפחה. אחד האלמנטים המשמעותיים בבניית קבוצה הוא טקסים משותפים, ואני ממליץ, בין השאר, על ארוחת ערב.

כשאני מתעניין, מתברר כי במשפחות רבות הדבר לא נהוג, ואם כן, אז הילדים לא מגיעים לארוחה משום שהם בחדר עם מדיום טכנולוגי כמו מחשב, קונסולות משחק או טלפון חכם.

ב-2013 ביצעתי ניסוי טלוויזיוני כאשר בחרנו שתי בנות מכיתה י' במרכז הארץ. שתיהן תלמידות טובות שתחביבן הוא ריקוד, והן העידו על עצמן כי הן מבלות שעות רבות ברשתות חברתיות. במשך שמונה ימים נטלנו מהן את הסמארטפון והן הורשו לבלות במחשב שעה בכל יום במה שירצו ובנוסף אסור היה להן לרכל ברשת החברתית (קרי, לדבר על מישהו אחר שאיננו נוכח כרגע בשיחה). במשך כל יום שוחחו איתן בסקייפ מהאלפן ואני תשאלתי אותן ביום הראשון והאחרון.

מעבר לעובדה שהניסוי היה קשה להן מאוד והן כבר השתוקקו לסיימו, עלו כמה דברים:

הראשון-הבנות היו בודדות: הן סיפרו כי הן "גילו" אחת את השנייה משום שגם בהפסקות בבית הספר, כולם עסוקים בסמארטפונים ועל כן לא היה להן עם מי לדבר.

שנית-המשפחה העידה כי הם גילו את בנותיהן מחדש, והן בילו בקרב המשפחה שעות רבות נוספות. בנוסף הן גם למדו יותר לבחינה שהייתה להן וגם הצליחו בה.

גם להורים זה היה קשה-המצב היום אצל חלק גדול מההורים מתבטא בכך שהם מקיימים עם ילדיהם יחסים שמאופיינים בעיקר בדיווחים-ההורה יודע כל העת היכן ילדו נמצא-אבל לא יודע כיצד הוא מרגיש. לקיחת הסמארטפונים מנעה מאותם הורים את הקשר היחיד עם ילדיהם.

ואם הם לא חשים בתוך קבוצה בבית, וגם לא בבית הספר (אפילו בזמן השיעורים נמצאים חלק ניכר מהתלמידים בסמארטפון, עפ"י תצפיותי הממושכות וגם עפ"י המחקר-94% מבני הנוער גולשים בזמן השיעור). אז להיכן ירגישו שייכות?

להלן ציטוט מדיווח על מחקר בשימוש בסמארטפונים בשיעור ב 2012:

"מחקר חדש שנערך באוניברסיטת חיפה מראה כי לא פחות מ-94 אחוז מתלמידי התיכון בישראל גולשים ברשתות החברתיות או באתרי שיתוף קבצים (יוטיוב) בזמן השיעורים. העומדים מאחורי המחקר ציינו כי התלמידים משתמשים בניידים שלהם

1 Bonner, H. (1959). Group dynamics: principles and applications. New York: The Ronald Press Company

במגוון דרכים-גלישה באינטרנט וברשתות חברתיות, האזנה למוזיקה, צילום, משחק ושליחת מסרונים ותמונות. לפי הממצאים שלהם, אין כמעט רגע במהלך השיעור שבו תלמיד כלשהו אינו משתמש בסלולרי. המחקר החדש נערך בבית הספר למדעי המדינה באוניברסיטת חיפה על ידי ד"ר איתי בארי ותלמידת המחקר דנה דניאל, לצורך בדיקת היקף השימוש, סוגי השימוש וזמן השימוש (באילו שיעורים). המחקר נערך בהשתתפות 591 תלמידים בכיתות י'-י"ב, לצד 144 מורים במקצועות שונים, משלושה בתי ספר תיכון יהודיים. מבחינת השימוש בפונקציות של הסמארטפונים נמצא, בין היתר, כי 94 אחוז מהתלמידים נוהגים לשלוח דוא"ל ומסרונים, 91 אחוז משוחחים בנייד במהלך השיעור, ובממוצע כל תלמיד משתמש בנייד ב-60 אחוז מהשיעורים. "בולטת מידת השימוש הגבוהה בפונקציות אינטראקטיביות רבות משתמשים, שמידת הפרעתן למהלך השיעור היא רבה ויש בהן פוטנציאל הפרעה ונזק ארוך טווח, מתמשך ונצבר, הרבה מעבר לגבולות הפיזיים של הכיתה וזמן השיעור", ציינו החוקרים.

"הנזקים הפוטנציאליים הנובעים משימוש מוגבר בטלפון נייד במהלך השיעור, מעיבים על מערכת החינוך בכללותה, על האקלים הבית ספרי, על ההישגים הלימודיים של הכיתה, על חוויית הלמידה של התלמיד ועל שחיקתו של המורה בבואו להתמודד עם בעיות המשמעת בכיתה".

נתוני המחקר של אוניברסיטת חיפה מצביעים על כך כי השימוש בטלפון הנייד במהלך השיעור הפך לדבר שבשגרה. "גם אם ברמת הפרט השימוש מתבצע מדי פעם, הרי שביחידת הלימוד המקובלת-כיתה שבה 30-40 תלמידים בכל שיעור-בכל רגע נתון חלק מהתלמידים עושים שימוש בנייד ואין מורה שלא נאלץ להתמודד עם התופעה הזו". (ynet 26/12/12)

אולי בני נוער יחושו שייכות לשכונה, ליישוב-הם לא בונים היום שום מבנה קבוצתי לא פורמאלי. מדריכי נוער ברחבי הארץ, גם ביישובים הקטנים, מתלוננים היום כי הילדים לא מגיעים לפקוד את מועדוני הנוער כבדרך קבע כבעבר, אלא מגיעים רק אם יש אירוע-למשל הקרנת משחק כדורגל על מסך גדול. וגם אז, בקבוצות קטנות יותר מבעבר. משום כך החלו יותר ויותר יישובים להעסיק מדריך נוער נוסף במשרה חלקית, שתפקידו להגיע (דרך ביקורי בית) לנוער שלא פוקד אף פעילות לא פורמאלית אחרת, ואשר מוערך בלפחות 50% מכלל בני הנוער גילאי ז'-י"ב.

ומה עם קבוצות ספורט-זו הייתה יכולה להיות אופציה מצוינת. מבחינת הגילאים-מכיתה ד' ואילך הילד נמצא במצב שבו הוא יכול לראות עצמו כמשתתף לקבוצה (משום כך תנועות הנוער מתחילות

לעבוד בגיל זה). ובאמת, בגילאי בית הספר היסודי, ישנם ילדים רבים אשר נמצאים דרך קבע בחוגי ספורט רבים, במסגרת של פעמיים בשבוע. גם מדריכי ספורט רבים היום, בניגוד לעבר בישראל, עברו הכשרות רבות והם אנשי חינוך, הבוחנים את הילד והקבוצה בסולם ערכי ולא רק הישגי, ומקפידים על גיבוש קבוצתי וקביעת כללי התנהגות ברורים עם מערכת של שکر ועונש ותפיסת עולם קבוצתית המקדשת, למשל, גם הגינות ועזרה הדדית.

הבעיה היא, שלפחות כרגע בישראל, מספר הילדים המשתתפים בחוגי ספורט כאלו צונח דרמטית לאחר גיל בית הספר היסודי. מי שאיננו מגלה כישורים של מצינונות בתחום מסוים, פשוט איננו שורד, ובכיתות התיכון המספר כבר ממש זניח. הדבר בולט במיוחד בהשוואה לארצות הברית, שם טיפוח הספורט החובבני נמצא בראש סדר העדיפויות, בבתי הספר יש נבחרות ספורט רבות וכל ילד חייב להשתייך לנבחרת כזאת. מושקעים שם גם כספים רבים בבניית מתקני ספורט ראויים וטיפול אהדת ספורט חובבני. בכדורסל, למשל, משחקי הספורט זוכים לצופים רבים יותר בקולג'ים מאשר ליגת הכדורסל ה-NBA הנחשבת לטובה בעולם. מגרשי הספורט בשכונות מטופחים והאור דולק בהם בלילות דרך קבע. האמריקאים מעבירים ערכים רבים דרך ספורט: איך מנצחים, איך מפסידים, מהי עבודת צוות וכד', ומלגות רבות מוענקות לספורטאים גם לאוניברסיטאות הנחשבות ביותר.

כרגע בישראל, אופציה זו כמעט איננה קיימת מעבר לבית הספר היסודי.

ומה עם תנועות הנוער: בגילאי ז'-י"ב נמצאים היום לא יותר מ-100,000 בני נוער בכל התנועות ולמעשה מכיתה ט' ואילך רוב הנשאים בתנועה הם בעלי תפקידים (בעיקר מדריכים) - כ-50,000 בני נוער בכל הארץ. רובם הגדול גרים ביישובים מבוססים והרבה פחות בפריפריה, ומתוכם למעלה מ-60% בנות.²

גם ללא ניתוח אמיתי של תנועת הנוער וביור אם היא כיום מצליחה ליצור קבוצה אמיתית, הרי שבכל מקרה מספר בני הנוער הפוקדים תנועת נוער כלשהי איננו עובר את ה-10% מכלל בני הנוער בישראל, ומכיתה ט'-5%. כלומר, השפעתן של תנועות הנוער על תחושת השייכות של הילדים במדינה כולה היא לפיכך, שולית ביותר.

ומה ההשלכות של מצב זה?

מכיוון שלאנשים בכלל, ולבני נוער בפרט, יש צורך פנימי ליצירת קבוצה, הם מנסים את האפשרות האחרת, הקרויה לעתים "קבוצה שלילית" או "קבוצה לעומתית". זוהי קבוצה אשר מאפייני הקשר בין חבריה, כלומר גורמי הלמידה שלה, אינם נובעים מפיתוח נרטיב פנימי, אלא מזיהוי גורם חיצוני כלשהו, הנתפס כאויב הקבוצה.

2 משרד החינוך (2009). תנועות הנוער בישראל: תמונת מצב לשנים 2005-2006.

דוגמאות לכך יש, לצערי, לא מעט בשנים האחרונות בישראל:

יותר ויותר בני נוער משתייכים לקבוצות קיצוניות של אוהדי כדורגל, אשר שמים להם כמרכיב עיקרי ליבוי של איבה כנגד קבוצות אחרות. לדוגמא: במרץ 2012 התקיים משחק כדורגל בתל אביב בין קבוצות הפועל ומכבי המקומיות. אוהדי הפועל תל אביב הגיעו עם שלט שכיסה שני יציעים (4 ו-5) ועליו היה כתוב (בתרגום מאנגלית) "אנחנו מונעים משנאה טהורה". גם יו"ר ההתאחדות לכדורגל התבטא בנושא ואמר שאינו מבין איך נמצאת שנאה במשחק הכדורגל. כלומר, הכתוב אמר בעצם: אני לא אוהד הפועל, אני שונא מכבי, הגדרה מדויקת של קבוצה לעומתית. אני עוקב כבר כעשור אחרי קבוצות מיליטנטיות אלו, שפעולות רבות שלהן לא נעשות בכלל במגרשי הכדורגל ונסתרות מעיני רוב הציבור. הן מורכבות, כמעט ברובן המכריע, מבני נוער גילאי 14 עד 20. מנהיגיהן מבוגרים יותר, בשנות העשרים והשלשים לחייהם. הם מקיימים תקשורת רבה ברשתות החברתיות ומתארגנים לפני משחקים להכנת עזרי עידוד שונים. הם משתמשים שימוש רב באלכוהול והם תרים בקביעות אחרי מקרי אלימות בסוף המשחקים, אולם גם בזמנים אחרים. לדוגמא: לפני מספר שנים בתוך בית ספר לבגרות ברעננה הייתי נוכח באירוע שבו הגיעו שני בני נוער מגודלי גוף כבני 17 שהוגדרו כאוהדי בית"ר ירושלים, והם "שלפו" מבית הספר בזמן ההפסקה ילד בגילם שהוגדר כאוהד הפועל תל אביב, עמו החל, כפי שהבנתי, סכסוך בזמן משחק שהתרחש בירושלים, והפליאו בו את מכותיהם עד שאוימו בקריאה למשטרה.

גם בתנועות הנוער עצמן קיים חשש מתמיד לגלישה לאירועי אלימות הנובעים מתחרות בין תנועות הנוער, או בין קבוצות שונות, על בסיס גיאוגרפי, בתוך תנועת נוער ספציפית.

בשנים האחרונות נקראתי כבר מספר פעמים להתערבות במקרים אלו, למשל במסגרת של מאבק בין קבוצות בתוך פעילות קיץ של תנועת נוער, ומדובר כאן על מקרים של חבלות חמורות הן בגוף והן בצידוד ששייך למסגרת אחרת. גם בטקסי מעבר פנימיים של חניכה שבהם נמצאים החניכים הצעירים יותר, גילאי חטיבת הביניים, תקופה ארוכה במצב של "משרתים" הסופגים התעללויות ברמה של כיבוי עשרות סיגריות על גבם (סיפור שעסקתי בו בשנת 2013). הופעלתי כדי לנסות ולהציל תנועת נוער ביישוב במרכז הארץ אשר טיפחה מסגרת התייחסות כזו כבר לפחות חמש שנים.

הטכנולוגיה פעלה את פעולתה גם בצבא ופירקה את הקבוצות. אני עובד רבות עם הצבא ומשוחח תדירות עם חיילים ומפקדים בכל הדרגים. בשנת 2010 נכנסתי לבסיס גדול של חיל האוויר. בעודי מחכה לקבלת אישור הכניסה שוחח עמי הנגד האחראי על השג... להלן השיחה:

הנגד: "מה אתה עושה?"

אני: "חוקר צעירים".

הנגד: "בונה, איזה הבדל יש בין הצעירים של פעם לעכשיו".

אני: "איזה הבדל?" (הופתעתי שהוא כיוון ישר לעניין...).

ואז הוא סיפר לי שהוא נגד צעיר, שש שנים בצבא ואמר: "כשאנחנו הגענו לצבא, רצינו לעשות את העבודה שלנו, ושיעזבו אותנו בשקט. אבל אלה שהיום-הוא ידפוק את חבר שלו אחרי שנתיים בצבא בשביל 10 דקות ביציאה. זה מוציא לי את החשק לחתום עוד".

אז אולי יש קבוצות רק ביחידות הקרביות?

בשנת 2013 שוחחתי עם צעירי קורס קציני החי"ר, חודש לפני הסמכתם לקצונה.

לאחר השיחה הממושכת באו כעשרים צוערים לדבר איתי. אחד מהם אמר לי: "האנשים שאתה הכי שונא, זאת המחלקה שלך". חשבתי בתחילה שאולי הוא מביא לי את החוויה האישית שלו, אולם צוערים מיחידות רבות נוספות עמדו מסביבו והנהנו לאישור בראשם. אמרתי לו: "מה זאת אומרת?" הוא אמר לי: "כן, גם אני גדלתי על זה שכאילו מי שבמחלקה הוא אח שלך, אבל אתה שונא אותו כי בגללו אתה רץ, בגללו אתה סובל".

פרשנות: גם אני, כשעמדתי במקומם, עשרים וחמש שנה לאחור, הייתי רץ בגלל אחד ואולי רצו בגללי. אבל אז הייתי נכנס לאוהל, והיינו מלבנים בשיחות כל היום, מספרים חוויות אישיות אינטימיות, ויוצרים קבוצה מגובשת. היום, כשאתה נכנס למבנה צבאי, אין שיחות, וכל החיילים משחקים בסמארטפון כל אחד במיטתו, ואז, הרגשות שהתעוררו בזמן הפעילות אינם מעובדים והם נשארים עם החוויה הראשונית. יותר ויותר מפקדים בכל החילות, מודים בפני בשיחות אישיות כי הם לא מצליחים "לגעת" בחיילים שלהם ועל כן הם מתקשרים עמם ברמה המקצועית בלבד.

ביחידת חי"ר מובחרת, סיפרו לי המפקדים: "אצלנו במהלך המסלול, אין אפשרות להחזיק טלפונים, וגם אין ביקורים של הורים עד שלב מתקדם מאוד במסלול ההכשרה. בשלב מסוים, לאחר תקופת הכשרה ארוכה, הגענו לפרק מתקדם של ניווט מתקדם ואז החלטנו להחזיר להם את הטלפונים. אמרנו לעצמנו: "זאת בעיה שלהם, הם צריכים להכין את הניווט, אחד יכין אותו יום שלם ואחד פחות". התוצאה הייתה, לדבריהם, ש"התפרקו לנו הצוותים, כל אחד הלך לכיוון שלו והפסיקו לתקשר".

תגובה אחרת של בני הנוער לחיסרון בקבוצת השתייכות, מכיר כל אדם שקשוב לחדשות ב-15 השנים האחרונות בישראל. מאז סוף שנות התשעים, קיימת עלייה דרסטית בשימוש באלכוהול אצל בני הנוער. נתוני הרשות למלחמה בסמים ואלכוהול של שנת 2010 מפיחים: 80% מבני כיתה ח' סיפרו כי השתכרו לפחות פעם אחת בשנה האחרונה (השתכרות מוגדרת כאובדן שליטה אצל הנוער). באותה שנה הייתה ישראל במקום השני בצריכת אלכוהול בעולם מבחינת הגיל הצעיר אחרי אוקראינה. כלומר,

תוך מספר שנים עקפה ישראל מדינות עם מסורת של שתיית אלכוהול כמו בלגיה, רוסיה, בוואריה וכד'. מדינת ישראל נלחמה ונלחמת בתופעה זו בחקיקה של חוקים מיוחדים ("חוקי היובש"), אכיפה משטרתית הדוקה במקומות בילוי, הקמה של סיירות הורים בכל הארץ, בדיקות אקראיות לשתיית אלכוהול אצל נהגים ועוד.³ כבר בסוף שנות התשעים, כשהבחנתי בתופעה, התחלתי לשהות שעות רבות בגנים ציבוריים עם הנוער. חשבתי בתחילה כי לעלייה בצריכת האלכוהול יש סיבות כמו לחץ חברתי, שעמום, ריקנות וכד'. אבל סיבות אלו היו נכונות גם לפני 20 שנה. אחרי עשור בגנים הציבוריים אני יכול לומר בצורה ברורה: הנוער שותה כדי לדבר. פשוט לדבר. הם פשוט יושבים וחווים חוויה זמנית מאוד של קבוצה, מה שקרוי "קהילה מדומיינת". זוהי אינה קהילה אמיתית, אבל היא מספקת, לרגעים ספורים, תחושה כזאת.⁴ לא לחינם עולה השימוש באלכוהול במתאם מדויק עם כניסת טכנולוגיית הפנאי החדשה לתוך הבתים. מלבד הסבר זה, אגב, אין לאף גוף רשמי בישראל הסבר אחר לעלייה הכה תלולה בשתיית האלכוהול תוך עשר שנים.

דוגמא נוספת: בשנת 2008 הלכתי עם קבוצת מדריכים בוגרים, באמצע שנות העשרים לחייהם, ביום חמישי בחצות, למוקד בילוי גדול בתל אביב ברחובות המסגר ויד חרוצים.

הסצנה במקום הייתה כזאת: עשרות מועדונים מפוזרים בצפיפות בשטח קטן, ומאות בני נוער שהגיעו מכל רחבי המדינה, יושבים ברחובות ושותים כוסות פלסטיק ממולאות בוודקה זולה מעורבת עם משקה אנרגיה שהם קונים יחד עם קש ב-15 ₪ בפיצוציות הפזורות באזור (תופעה שחדלה מאז הותקנו צווי שעה בנושא בשנת 2010). חילקתי את מדריכי הנוער לזוגות והם עברו בין כל הילדים ושאלו אותם שתי שאלות. שאלה ראשונה: "מדוע אתה בא לכאן?" ושאלה שנייה: "באיזו תדירות אתה בא לכאן?".

התשובה לשאלה הראשונה הפתיעה אותנו. ציפינו שהתשובות יהיו בסגנון: "לפגוש בנות/בנים", "לפגוש חברים", "לנקות את הראש מהלימודים/צבא" וכו'. אבל התשובה הרווחת הייתה דווקא אחרת לחלוטין: "לא יודע", "אוף, איזה משעמם פה", "לא יודע למה אני בא לפה" וכד'.

התשובה לשאלה השנייה, עם זאת, הייתה חותכת: "כמה אתה בא לפה? כל שבוע".

את הפער בין שתי התשובות יכול היה להסביר כל מי שראה את התמונה בעיניו: יושבים המוני בני נוער משועממים ולוגמים אלכוהול מכוסות דומות ביחד. יש תחושה חזקה של אחדות דרך, של ביחד. תחושה שכנראה היום חסרה לנוער והוא מוכן לעשות הרבה כדי לחוות חוויה של שייכות.

מה צריך לעשות?

חוויה של שייכות ניתן לבנות בטווח הקצר והבינוני בכמה דרכים:

1. חיזוק החינוך הבלתי פורמאלי: קרי, הפניית משאבים מוגברים לתנועות נוער ומחלקות נוער בדגש על הפריפריה ועל מקומות חלשים סוציאקונומיים. (2.5 מיליון ₪ הופנו לתנועות נוער על ידי השר גדעון סער, וזה טוב, אך לא מספיק). ארגון תנועות הנוער כך שייטנו מענה לילדים בתיכון שאינם בעלי תפקידים.
2. חיזוק נושא הספורט: הן בבית הספר והן מחוצה לו, תוך גידול מתמיד במספר מתקני הספורט, טיפוח תרבות של אהדת קבוצות ספורט ועידודן ושילוב כל ילד בבית הספר עד סוף גיל התיכון בקבוצות ספורט.
3. ארגון כיתות הלימוד, במיוחד בתיכון, כך שימשיכו להוות קבוצה אורגנית שתחוה חוויות משותפות.
4. איסור הכנסת סמארטפונים למערכת החינוך הפורמאלית והלא פורמאלית כאחד. הכוונה בכלל למוסד החינוכי, גם להפסקות ולא רק לשיעורים. כיום הסמארטפון הוא פשוט אבן נגף מול כל ניסיון של תחושת שייכות שיכולה להיווצר בין בני הנוער.
5. חיזוק הורים והדרכתם בתהליך בניית הקבוצה בתוך המשפחה.
6. מתן דגש על פעילויות חווייתיות הנעשות בקבוצה במערכת החינוך. כיום, טיולי בית הספר הם למעשה המקום היחיד בו קיים פוטנציאל כזה, ומשום כך יש להגביר את תדירותם ולנהל אותם נכון: הקבוצה שהיא הכיתה יוצאת כיחידה אחת, ללא טלפונים, מצלמות או כל גורם מפריד אחר. בטיול שמים דגש על פעילות הדדית מתמדת, כמו בישול עצמאי ושינה עצמאית בשטח. בזמן הטיול נעשה דגש לא רק על המרכיב של השטח החיצוני אלא גם על משימות הדדיות של הקבוצה. אפילו את האוטובוס הלוך וחזור ניתן לנצל כאשר אתה מושיב את הילדים בהרכבים משתנים בתוכו ונותן להם להכיר איש את רעהו. אני כותב את הדברים כדי שביצע זאת לא מעט בטיולים של קבוצות מנהיגות בכיתות ט' ומעלה. חוויית האחדות שעימה חוזרת הקבוצה לא נחוות כיום בשום מוצר של מערכת החינוך הפורמאלית, וזהו צו השעה.

גילוי נאות: בשנת 2012 ישבתי כחבר בוועדה שהקים משרד החינוך ובה נטלו חלק גורמים ציבוריים רבים ואנשי אקדמיה. למעשה, הייתי חבר הוועדה היחיד שלא נמנה על ארגון ציבורי או ממשלתי. הוועדה דנה בתרבות הפנאי של בני הנוער בכוונה להמליץ המלצות לשר החינוך, וניהלה דיונים רבים, כולל מחקרים עצמאיים. מסקנות הוועדה היו כי יש להפעיל מנגנון בכל רשות מקומית, שיתגמל

3 גלעד נתן, מרכז המחקר והמידע של הכנסת, טיפול מונע בבני נוער בתחום ההתמכרויות.

4 אנדרסון, ב' (1999). קהילות מדומיינות, תרגום לעברית: דן דאוו, הוצאת האוניברסיטה הפתוחה.

תפיסת מכלול הנופאדם

מאת ד"ר טימי בן יוסף⁵

מבוא

תפיסת "מכלול הנופאדם"⁶ היא תפיסת עולם גשמית שמובילה לתפיסת עולם ערכית, שכן מתוך התבוננות במארג התופעות שמתגלה מול כל נוף – והבנתו כמכלול שבו האדם והטבע משולבים כמקשה אחת, צומחת תודעת האחריות המוטלת על האדם לגבי כל ממדיו של מכלול זה.

התפיסה פותחה תוך עשרות שנים של שוטטות, התבוננות והדרכה במרחב שבין מדבר סיני להרי הגליל העליון, ותוך התייעצות מתמדת עם עשרות רבות של אנשי שטח ואקדמיה.

תפיסת מכלול הנופאדם משמשת כמבנה הדעת של תוכנית "דרך ארץ בדרכי הארץ", שכן היא מחברת בין חוויית השדה – שעומדת בלב התוכנית, לתכנים שעולים מנופי הארץ, ומובילה למטרות במישור החברתי-ערכי, בתהליך לוגי בן שלוש שלבים הנבנים זה על זה:

שלב א: הבנת הנוף כמכלול – על בסיס ההבחנה במבנה הנוף, מרכיביו ומחולליו.

שלב ב: מהבנת הנוף לתודעה לגבי מעמדו הכפול של האדם – כמושפע וכמשפיע, בטבע, בחברה וברצף הדורות.

שלב ג: מהתודעה לגבי מעמדו הכפול של האדם למודעות לגבי אחריותו של האדם ל"איכות המכלול": הסביבה, החברה ורצף הדורות.

תהליך זה מאפשר לשלב מגוון ערכים בסדרה של אפיקים חינוכיים: חינוך סביבתי, חינוך חברתי, חינוך לאומי. צירוף אפיקים אלה מהווה תשתית לחינוך אזרחי ישראלי פעיל ותורם בהווה ובעתיד.

• המודעות לגבי האחריות על איכות הסביבה מהווה תשתית לוגית לחינוך סביבתי ולעיסוק

5 ד"ר טימי בן יוסף ז"ל, היה דוקטור לחינוך, מייסד שיטת מכלול נופאדם, ראש גף תכנים באגף השל"ח של משרד החינוך ושותף מלא לכתיבת התכנית החינוכית של מסע ישראל, ביחוד בתחום ידיעת הארץ במסע.

ד"ר בן יוסף נפטר לאחר מחלה קשה בשנת 2010.

6 המילה "נופאדם" נדרשת כדי לבטא את אחדות האדם והנוף. מהבחינה הלשונית המילה נופאדם היא "מילה מולחמת", כמדורחב, קרנף ועוד.

פעילויות פנאי בקרב כיתות ד'–י"ב בצורה כזאת שהנוער יעבור קורס קצר בצריכה נכונה של פנאי ואז יוכל לבחור בין הפעילויות המוצעות ברשות המקומית שהוא שייך אליה. בכל רשות כזאת תוקם ועדה לתרבות הפנאי, אשר מולה יהיו עקרונות הפנאי הנכון שקבעה הוועדה לתרבות הפנאי אותה הזכרתי (שהמליצה למשל על פעילויות קבוצתיות לאורך שנה לפחות, פעילויות שנעשות בחוץ ולא בתוך מבנים ועוד). ככל שהפעילות המוצעת (על ידי גופים ציבוריים או פרטיים) תהלום יותר את עקרונות הפנאי הנכון, כך תסבסד אותם יותר המדינה (עד ל-50%). אני חשבתי כי למרות העלות הגבוהה, ביחס של עלות-תועלת אנחנו מרוויחים ובפעם הראשונה מסתכלים על הנוער כפי שהוא באמת-חי חיים שלמים ולא מתחלק לקטעי זמן של פורמאלי או לא פורמאלי, וכי מדובר כאן על שילוב מערכות כולל המשפחתיות, לראשונה לטובת הילד עם חזון של בית ספר כמרכז של קהילה, והצעדה לראשונה של מערכת החינוך 250 שנה קדימה. חשבתי שקידמה משמעה גם חשיבה חדשה ולא רק הכנסת מחשבים לתוך הכיתות. נראה שלא רבים חשבו כמוני, ושר החינוך לא זכה אפילו לשדוף את עיניו במסקנות הוועדה.



בערכים שנגזרים מכך, כגון: שמירת טבע ושימור הסביבה.

- המודעות לגבי האחריות על איכות החברה מהווה תשתית לוגית לחינוך חברתי, ולעיסוק בערכים שנגזרים מכך, כגון: עצמאות, חברתיות, סובלנות, מנהיגות, התנדבות, אזרחות.
- המודעות לגבי האחריות לשימור מורשת העם מחד, והדאגה לדורות הבאים מאידך, מהוות תשתית לוגית לחינוך לאומי, ולעיסוק בערכים שנגזרים מכך, כגון: ויקה לעם, ציונות, שלום וביטחון.

תיאור התהליך החינוכי-ערכי על פי תפיסת הנופאדם



המבנה הכללי של מכלול הנופאדם

במכלול הנופאדם ניתן להבחין בשלושה מעגלים נפתחים על הציר מהמוחשי למופשט.

מעגל הנוף המוחשי

במוקד מכלול הנופאדם מצוי "הנוף המוחשי", הוא הנקלט בחושים, בעיקר בחוש הראייה. התופעות בנוף המוחשי מהוות נקודות מוצא להתייחסות, הן המעלות שאלות למתבונן המתעניין. הנוף המוחשי מספק גם תשובה חלקית לשאלות אלה, חלק אחר יימצא בשני המעגלים האחרים.

הנוף המוחשי בנוי משלושה רבדים ומכיל תשעה מרכיבים (פירוט בהמשך).

מעגל ה"ידוע"

המעגל השני הוא מעגל "הידוע", הכולל את הגורמים שמשפיעים על הנוף המוחשי "מאחורי הקלעים", כלומר בלי שניתן להבחין בהם מתוך התבוננות בנוף המוחשי. אין כמעט תופעה בנוף המוחשי שניתנת להבנה ללא המידע הגלום במעגל "הידוע".

גבולות מעגל "הידוע" הם כגבולות הידע המדעי. מעגל זה נתון בדינמיקה של התפתחות מתמדת, שכן הפעילות המדעית מרחיבה כל העת את גבולותיו. מעגל "הידוע" נתון להבדלים גם מאדם לאדם, על פי מטען השכלתו ותחומי העניין האישיים שלו. במעגל "הידוע" נבחין בחמישה גורמים שיפורטו בהמשך. גורמים אלה מכונים "מחוללי הנוף".

המעגל הנשגב

המעגל השלישי, החיצוני, הוא המעגל הנשגב, המתייחס לבלתי מובן בנוף המוחשי. עבור האדם החילוני הוא הנשגב מבינתו באופן זמני, עד שהמדע יפצח את כל סודות הבריאה(!?). עבור האדם המאמין זהו המעגל האלוהי – "נשגב יי כי שוכן מרום" (ישעיהו לג, 5).

המעגל הנשגב, מעצם הגדרתו, אינו תורם להבנת הנוף המוחשי. חשיבות המודעות למעגל הנשגב, מזווית הראייה החינוכית, היא בכך שזו מדגישה את מגבלות ההבנה האנושית, מאזנת את תחושת העוצמה של האדם בעידן הטכנולוגי ומובילה למצוות הזהירות הנדרשת ביחסים שבין האדם לטבע.

המבנה הכללי של מכלול הנופאדם



פירוט מבנה מכלול הנופאדם

מבנה הנוף המוחשי הנוף המוחשי בנוי משלושה רבדים:

- הרובד הפיזי
- הרובד הביוטי
- הרובד האנושי

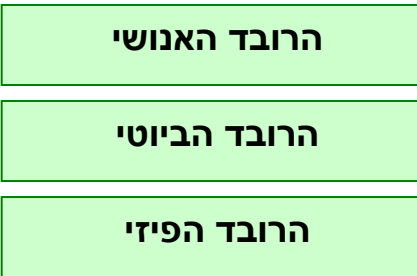
הגדרות

- הרובד הפיזי מכיל את כל פרטי הנוף שאינם מקיימים תהליכי חיים (על פי הגדרת הביולוגיה) ושאינם יצירי האדם. שמות נרדפים: טבע דומם, גורמים א-ביוטיים.
- הרובד הביוטי מכיל את כל היצורים החיים, חוץ מהאדם ומהיצורים שחיים בזכות פעולה מכוונת ומודעת של האדם כאן ועכשיו.
- הרובד האנושי מכיל את האדם ואת הביטויים לפעולתו המכוונת והמודעת בסביבתו הקרובה.

הקריטריון לריבוד

- הקריטריון לריבוד הוא התלות היחסית לעצם הקיום, כלומר מי משמש תשתית קיומית למי. ככל שהרובד משמש תשתית קיומית לרבדים אחרים, הוא ימוקם למטה, כבסיס לאחרים, ולכן סדר הריבוד הוא כדלקמן:
 - הרובד הפיזי הוא הרובד התחתון, שכן שני האחרים לא מסוגלים להתקיים בכלל בלעדיו, ולעומת זאת הוא מסוגל להתקיים בלעדיהם.
 - הרובד הביוטי בתווך, מכיוון שקיומו מותנה ברובד הפיזי, ויחד עם זאת הוא לא זקוק לרובד האנושי לעצם קיומו.
 - הרובד האנושי הוא העליון, מכיוון שהוא לא מתקיים ללא שני הרבדים האחרים.
- קיימות כמובן השפעות רבות ומגוונות "בניגוד לכיוון הריבוד", שלעתים הן חשובות מאוד להבנת תופעות בנוף.
- בראייה כוללת, סדר הריבוד תואם את תולדות התפתחות הנוף – על פי מדע הגיאולוגיה ועל פי סיפור הבריאה התנ"כי, ותואם את המצב השכיח שנגלה למתבונן בנוף.

מבנה הנוף המוחשי



מרכיבי הנוף המוחשי

ההבחנה בשלושת רבדי הנוף והבנת הקריטריון לריבוד מובילות לתובנה כללית וראשונית. לצורך ניתוח מערכות היחסים בין הגורמים בנוף נדרשת דרגת מיון מפורטת יותר, ולא מפורטת מדי. לשם כך הוגדרו תשעה מרכיבי-נוף, הכוללים את כל התופעות האפשריות בכל נוף.

הגדרה

מרכיב נוף מוגדר על ידי שלוש תכונות:

- בולט לעין המתבונן הרגיל בנוף המוחשי
- כולל תופעות רבות בנוף, בעלות מכנה משותף מוגדר
- בעל השפעות ייחודיות על מרכיבי נוף אחרים

פירוט מרכיבי הנוף

בתחום הרובד הפיזי

- תבליט:** הממד הצורני של פני השטח. כולל: תופעות כגון הרים, עמקים, מצוקים, מערות.
- מסלע:** החומר המלוכד שבונה את קרום כדור הארץ. כולל: סלעי יסוד, סלעי משקע וסלעים מותמרים.
- אוויר:** מעטה הגזים של כדור הארץ. כולל: אוויר, לחות, עננים.
- קרקע:** החומר המפורר שמכסה פני שטח. כולל: כל סוגי הקרקע.
- מים:** תופעות של מים בנוף מוחשי. כולל: מעיינות ומקווי מים (כגון נהרות, אגמים, ימים).

בתחום הרובד הביוטי

צומח: על פי ההגדרה הבוטנית

בעלי חיים: על פי ההגדרה הזואולוגית

בתחום הרובד האנושי

שריד עבה: שרידי הפעילות של האדם בעבר. כולל: אתרים ארכיאולוגיים והיסטוריים באשר הם.

אדם בהווה: הביטויים לפעילות האדם בדור הנוכחי בסביבתו המיידית.

תשעה מרכיבי הנוף המוחשי



פירוט מרכיבי מעגל הידוע

מחוללי הנוף

מעגל הידוע כולל את כל הגורמים שמשפיעים על הנוף המוחשי, בלי שהם נוכחים בו, או בלי שניתן להבחין בהם ללא מכשירי מדידה ו/או אמצעים אופטיים. גורמים אלה מכונים "מחוללי הנוף", שכן הם בדרך כלל מחוללי התהליכים שמתרחשים בנוף המוחשי, ומשום כך הבנה מעמיקה של תופעות בנוף המוחשי כרוכה במודעות ובהבנת הדרכים בהן מחוללי הנוף משפיעים עליו. בתפיסת הנופאדם מוגדרים חמישה מחוללי נוף.

הגדרה:

מחולל נוף מוגדר על ידי שלוש תכונות:

- נפקד בכלל מהנוף המוחשי, או שאינו ניתן להבחנה ללא מכשור מיוחד.
- כולל מספר גורמי השפעה בעלי מכה משותף מוגדר.
- בעל השפעות ייחודיות על מרכיבי הנוף המוחשי.

פירוט מחוללי הנוף

תופעות ותהליכים של אנרגיה:

כולל את הכוח הטקטוני, כוח הכובד, קרינת השמש וכוחות פיזיקליים אחרים.

תופעות ותהליכים מיקרו

כולל את התהליכים הכימיים, הביולוגיים והמיקרוביולוגיים.

תופעות ותהליכים בזמן

כולל את השפעות העבר על הנופאדם העכשווי, ואת השפעת התרחשויות עכשוויות על הנופאדם העתיד.

תופעות ותהליכים במרחב

כולל את כל ההשפעות של מרחבים שכנים ורחוקים על הנוף המסוים הנצפה/ נחקר.

תופעות ותהליכים פוליטיים

כולל את כל השפעות המדינה ותהליכים פוליטיים גלובליים על המתרחש בנוף המסוים שנצפה/נחקר.

תופעות ותהליכים פוליטיים מתחוללים כפועל יוצא של כוחות דתיים, חברתיים, תרבותיים ואידאולוגיים שונים באמצעות חקיקה, פרויקטים לאומיים של פיתוח, תוכניות מתאר ארציות ועוד.

תופעות ותהליכים פוליטיים מבטאים את עוצמתו המיוחדת של רוח האדם ומעשיו, כשהוא מתלכד בארגון חברתי רחב היקף, ועושה שימוש בטכנולוגיות מתקדמות.

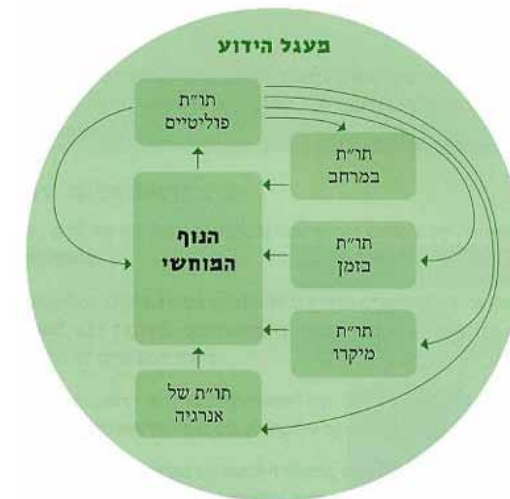
עוצמה מיוחדת זו קידמה את המין האנושי עד היום, ויחד עם זאת היא זו שעלולה, בהיסח הדעת, לשבש את המערכת הטבעית שמהווה תשתית לקיומו.

תפקידו המרכזי של מחולל נוף "תופעות ותהליכים פוליטיים" בתפיסת מכלול הנופאדם

מחולל נוף "תופעות ותהליכים פוליטיים" הוא הגורם שהופך את מודל הנופאדם ממודל קווי למודל מעגלי, שכן הוא סוגר את המעגלים שמגדירים את מעמדו הכפול של האדם בטבע, בחברה וברצף הדורות.

- **מעמדו הכפול של האדם בטבע:** מצד אחד כרובד העליון בנוף המוחשי תלוי בטבע לקיומו, ומצד שני, כפועל יוצא מתופעות ותהליכים הפוליטיים – הוא מסוגל לשבש את תפקודה של המערכת הטבעית. מעמדו זה מטיל על האדם אחריות לאיכות הסביבה.
- **מעמדו הכפול של האדם בחברה:** מצד אחד בפעולתו הוא משפיע על מעגלים שונים של החברה, ומצד שני הוא מושפע מהמנהגים, הנורמות והחוקים של החברה בה הוא חי. מעמדו זה מטיל על האדם אחריות לאיכות החברה.
- **מעמדו הכפול של האדם ברצף הדורות:** מצד אחד הוא מושפע מהתרחשויות בדורות הקודמים, ומצד שני מעשיו ומחדליו ישפיעו על הדורות הבאים. מעמדו זה מטיל על האדם אחריות לשימור הרצף עבר-הווה-עתיד.

מחוללי הנוף



תופעות ותהליכים משולבים

הגדרה

תופעה או תהליך שבהם כוח או אנרגיה פועלים באופן שיטתי וקבוע ומעצבים מרכיב נוף מסוים. לעתים גם מרכיב נוף ו/או מחוללי נוף נוספים מעורבים בתופעות ותהליכים המשולב.

פירוט תופעות ותהליכים משולבים

אקלים: כולל את התופעות והתהליכים שמתקיימים במרכיב נוף "אוויר", לאור אנרגיית השמש.

מבנה גיאולוגי: כולל את התופעות והתהליכים התת-קרקעיים שיוצרים את תבליט פני השטח, כגון העתקים, קמרים וקערות, שנגרמים כתוצאה מפעולות הכוחות הטקטוניים על קרום כדור הארץ.

בליה וסחיפה: כולל את התופעות והתהליכים שנגרמים מפעולת כוח הכובד וכוחות פיזיקליים אחרים, ומעצבים את תבליט פני השטח.

הטמעה: הפעולה המשולבת של אנרגיית השמש, מרכיב נוף "אוויר" והכלורופיל (תופעות ותהליכים מיקרו) שיוצרת את החומר האורגני בבסיס פירמידת המזון של עולם החי.

אגדים

המערכת הטבעית: הרובד הפיזי + הרובד הבייתי + תופעות ותהליכים אנרגיה, מיקרו, במרחב ובזמן בהקשרים של טבע.

המערכת האנושית: האדם בעבר + אדם בהווה + תופעות ותהליכים פוליטיים + תופעות ותהליכים במרחב ובזמן בהקשרים אנושיים.

תשתית: מסלע ו/או קרקע ו/או מקווה מים.

הבהרות:

הבחנה בין "אקלים" לבין "אוויר"

אוויר הוא החומר שבו מתרחשים תהליכי האקלים, לכן מרכיב הנוף הוא "אוויר" ואילו אקלים מוגדר כ"תופעות ותהליכים משולב" (ראה לעיל)

הבחנה בין "שרידי עבר" ל"תופעות ותהליכים בזמן"

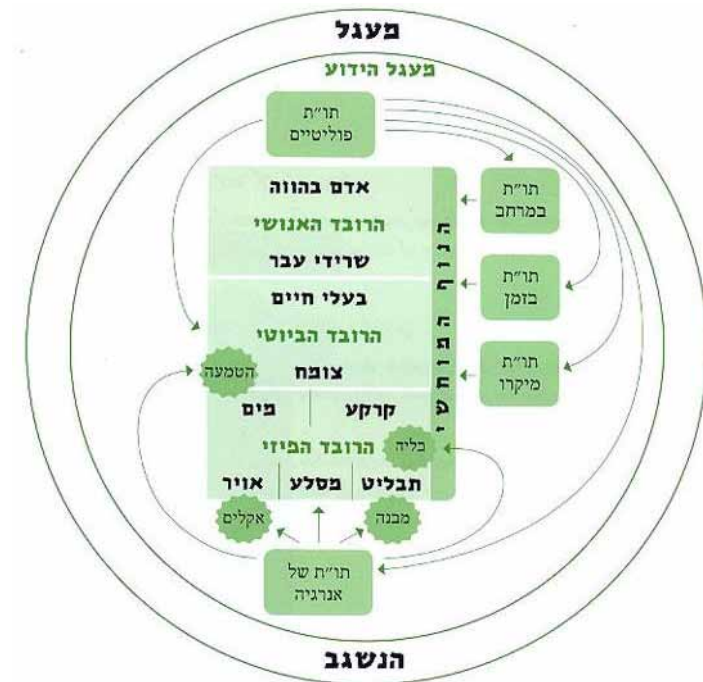
"שרידי עבר" מתייחס לתופעות בנף המוחשי: אתרים ארכיאולוגיים והיסטוריים. "תופעות ותהליכים בזמן" מתייחס לידע אודות הפרקים ההיסטוריים שמאפשר להבין את "שרידי העבר".

הבחנה בין "אדם בהווה" ל"תהליכים פוליטיים"

"אדם בהווה" מתייחס לתופעות בנף המוחשי שמוסברות על ידי פעילות האדם בסביבתו המיידית. "תופעות ותהליכים פוליטיים" מתייחס להשפעת החלטות ברמת המדינה אשר משפיעות על המתרחש בנף המסוים שנצפה.

במסגרת זו כלולה השפעת תהליכים כלכליים ופוליטיים בין-לאומיים שבאים לעתים לידי ביטוי בנף מסוים. לדוגמה: השפעת מדיניות הסחר של השוק-האירופי-המשותף על כריתת פרדסים או נטיעתם.

מודל מכלול הנופאדם



פירוט התהליך החינוכי שמתבסס על תפיסת מכלול הנופאדם

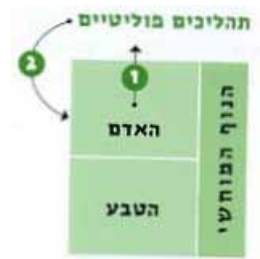
שלב א: הבחנה במכלול הנופאדם מתוך התבוננות בשטח נוכח תופעות ונופים מגוונים.

באמצעות תרגילים כגון "חלון לנוף" או השוואה בין תאי שטח סמוכים, ועל ידי הסברת תופעות שונות בטבע ובאתרי אנוש, מובילים את התלמידים להבחנה כי ניתן לארגן את כל הנראה לעין במבנה קבוע ובעל הגיון, שבו האדם מהווה חלק בלתי נפרד מהמכלול.

שלב ב: מהבחנה במכלול לתודעה לגבי מעמדו של האדם במכלול

תוך כדי התהליך שתואר כשלב א' יודגשו היבטים מסוימים שמאפשרים להמחיש את מעמדו הכפול של האדם במכלול – כמושפע מצד אחד וכמשפיע מצד שני, בשלושה ממדים: במעגל הטבע, במעגל החברה וברצף הדורות.

שלב ג: מתודעת מעמדו של האדם לאחריותו על "איכות המכלול"



במעגל הטבע

מתודעת מעמדו הכפול של האדם בטבע נוביל למודעות לגבי אחריות הפרט לאיכות הסביבה שבה הוא חי.

במעגלי החברה

מתודעת מעמדו הכפול של האדם בחברה נוביל למודעות לגבי אחריות הפרט לאיכות החברה שבה הוא חי.

ברצף הדורות

מתודעת מעמדו הכפול של האדם ברצף הדורות נוביל למודעות לגבי השייכות וההשתייכות לעם ולכלל האנושות, ולאחריות הדור העכשווי לגבי הדורות הבאים.

ההתייחסות לכל אחד מהמעגלים תיעשה בנפרד. כל אחת מסדנאות התוכנית מתמקדת באחד המעגלים, ומובילה למסר של האחריות באמצעות דיון כעולה מתוך החומר ומתוך ההתרחשויות שהתלמיד חווה תוך פעילות בכיתה ובשדה.

האדם במעגל הטבע

מהו מעמדו הכפול של האדם בטבע?

האדם מושפע מהטבע: תלוי בטבע לקיומו מצד אחד, ומשפיע על הטבע מצד שני: מסוגל בכוח החלטותיו הפוליטיות ויכולתו הטכנולוגית לשנות סדרי בראשית במערכת הטבעית, ותוך כדי כך בהיסח הדעת לפגום באיכות חייו ולסכן את עצם קיומו.

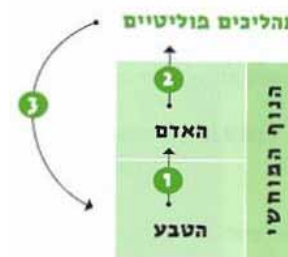
כיצד תפיסת המכלול הובילה להבחנה במעמדו הכפול של האדם בטבע?

1. הטבע משפיע על האדם: בלעדיו אין לו קיום.
2. בני האדם: מתארגנים למדינה.
3. המדינה, כשבידיה טכנולוגיה מודרנית, מסוגלת להשפיע על הטבע באופן ישיר ובאופן עקיף - באמצעות מפעלי פיתוח מחד ובאמצעות הכרזה על שמורות טבע מאידך.

אילו תופעות בשטח מביאות לידי ביטוי את מעמדו הכפול של האדם בטבע?

השפעת הטבע על האדם:

- נוכח מרחב או תופעה שבהקשרם הטבע משפיע על האדם - כגון: בהר - חקלאות בעל, שרידי מבצרים ו/או אנטנות על הפסגות, במישור החוף ובעמקים - שטחים מוצפים וביצות, במדבר: ביטויים מוחשיים לתרבות הבדואית, מקורות מים בהקשר ליישובים או דרכים...
- נוכח תופעות טבע שבאות לידי ביטוי בפתגמים, היגדים או יצירה אנושית - כגון: לך אל הנמלה עצל, הלך הדריזר אצל העורב...
- נוכח תופעות טבע שהיוו השראה להתפתחות אנושית - כגון: העופות כהשראה לפיתוח התעופה, הדגים כהשראה לפיתוח הצוללות.



- נוכח תופעות טבע שיש בהן תועלת לאדם - כגון: צמחי מרפא, צמחי תבלין, מיני בר שבוייתו, כגון: דגני בר, עצים ממשפחת הורדניים, גמל, עז.

השפעת האדם על הטבע:

- נוכח מרחב או תופעה שבהקשרם האדם מתערב בנעשה בטבע, כגון: עמק החולה, הכינרת, ים המלח, שאיבה מאקוויפר החוף.
- בכל טיול בשמורות טבע - רעיון שמירת הטבע, סוגיית הממשק.
- תוך היכרות עם צמחים ובעלי חיים מוגנים - כגון כלנית ורקפת, צמחים ובעלי חיים בסכנת הכחדה - כגון אדמונית ועוזניה, צמחים ובעלי חיים "חובבי סביבת האדם" - כגון עורב ונמיה.

האדם במעגלי החברה

מהו מעמדו הכפול של האדם בחברה?

האדם מתקיים במציאות חברתית. הוא זכאי למלוא ההגשמה העצמית, אך בדרך כלל זו יכולה להתממש רק במדיה חברתית (האמן זקוק לקהל, הרופא לחולים, הגנב לבנק). בעשייתו הוא משפיע על החברה מצד אחד, ומצד שני הוא מושפע מהמנהגים, הנורמות והחוקים בחברה.

מעמדו הכפול של האדם בחברה מתקיים בו זמנית במעגלים שונים ומגוונים: החל מהמשפחה והכיתה וכלה במדינה ובאנושות.

כיצד מכלול הנופאדם מוביל להבחנה במעמדו הכפול של האדם בחברה?



האדם: הפרט מתארגן בחברות ברמות ארגון שונות ומשפיע על תהליכים חברתיים-פוליטיים שמתרחשים בהן.

החברה: ברמות הארגון השונות, קובעת מנהגים, נורמות וחוקים, ובכך משפיעה על כל הפרטים שמאכלסים אותה.

אילו תופעות בשטח מביאות לידי ביטוי את מעמדו הכפול של האדם בחברה?

על בסיס אתרים:

- נוכח תופעות חברתיות "שלמות" – כגון: בכל הארץ – הקיבוץ, המושב השיתופי. בצפת – הקהילה ב"יישוב הישן", בכל שכונה חרדית – הקהילה החרדית.
- נוכח אתרים שמעלים פרשה של ויתור או התנדבות הפרט לטובת צורך של הקבוצה – כגון: בעמק האלה – דוד התנדב להילחם בגולית. בשדה בוקר – בן גוריון ויתר על מנעמי השלטון לטובת יישוב הנגב.
- נוכח אתרים שמעלים פרשה שבה הפרט נהנה מהשתייכותו לקהילה.
- נוכח אתרים שמעלים פרשה של ויתור קהילה לטובת צורך של המדינה – כגון: ביישובי פתחת רפיח – מפוני סיני ויתרו על ביתם לטובת שלום על ישראל. בעמק החולה – דייגי קיבוץ חולתה ויתרו על אגם החולה "שלהם" לטובת פיתוח החקלאות בכלל ויישובי האזור.
- נוכח אתרים המעלים פרשה שבה קהילה נהנית מהשתייכותה למדינה – כגון: כל כפר ערבי – התפתחות הכפר מאז קום המדינה, יחסית לכפרים דומים בארצות השכנות.

על בסיס התרחשויות חברתיות:

- תוך ביצוע משימה קבוצתית.
- תוך התגברות על מכשולים/קשיים.

האדם ברצף הדורות

מהו מעמדו הכפול של האדם ברצף הדורות?

מצד אחד האדם מושפע ממורשת הדורות הקודמים, ומצד שני מעשיו ומחדליו ישפיעו על הדורות הבאים.

כיצד מכלול הנופאדם מביא לידי ביטוי את מעמדו הכפול של האדם ברצף הדורות?

1. הדורות הקודמים משפיעים על האדם העכשווי: מורשת תרבות קדמונים היא מקור עיקרי למנהגים נורמות וערכים עכשוויים.
2. האדם – בני האדם מתארגנים למדינה.
3. המדינה – מחוללת תהליכים פוליטיים, שישפיעו על הדורות הבאים.

מהן התופעות בשטח שמביאות לידי ביטוי את מעמדו הכפול של האדם ברצף הדורות?

בהקשר לדורות הקודמים:

- נוכח אתרים שמעלים פרשה מתולדות האדם בארץ שמשפיעה כאן ועכשיו כגון: במעיליה – כפר שצמח על בסיס מצודה צלבנית, במעונה – מושב שצמח על בסיס משטרה בריטית.
- נוכח אתרים שמעלים פרשה מתולדות העם בארץ שמשפיעה כאן ועכשיו-כגון: בהר הבית, במערת המכפלה – בהקשר לתהליכים הפוליטיים העכשוויים.
- נוכח מרחבים ואתרים המוזכרים בתנ"ך ו/או במקורות ישראל אחרים שמעוררים התרגשות ו/או מחשבה כאן ועכשיו – כגון: מעל קדש ברנע – פרשת המרגלים, במצדה – פרשת המצור, באושה – מות יהודה בבא.
- נוכח תופעות בשטח שמתקשרות לפתגמים והיגדים עבריים השגורים עד עצם היום הזה – כגון: בכל אזורי ההר (נוכח חקלאות הררית): הלך בתלם, חצי גורן.
- נוכח אתרים שמעלים פרשה מהמפעל הציוני: עלייה, התיישבות וביטחון, שמשפיעה כאן ועכשיו – כגון: בכל הארץ: האוכלוסייה ביישובים חד-עדתיים, מושבות שהפכו לערים, מורשת קרב.

בהקשר לדורות הבאים:

- נוכח אתרים המעלים סוגיה מתחום שימור הסביבה: שמירת הנוף, שמירת הטבע, איכות הסביבה, שימור העתיקות, שימור אתרים מראשית ההתיישבות – בכל הארץ.
- נוכח אתרים ומרחבים שבהם מתקיימים מפעלי התיישבות ופיתוח – בכל הארץ.
- נוכח אתרים המעלים סוגיה של מלחמה ושלום – בעיקר לאורך גבולות הארץ ובשטחי יהודה ושומרון.

הבהרה חשובה:

בדרך כלל תופעה בודדה בשטח מאפשרת להמחיש רק צד אחד במעמדו הכפול של האדם:

השפעת האדם על "-----" או השפעת "----" על האדם. לכן, כדי להוביל לתודעת מעמדו הכפול של האדם, נדרש להמחיש בכמה אתרים את השפעת האדם על "-----", בכמה אתרים אחרים את השפעת "-----" על האדם, ובסופו של דבר להרכיב את הפזל שמציג את המעמד הכפול.

מסע ישראל - למסע משמעותי

מאת: אלי שיש¹

החינוך להכרת הארץ היה ועודנו מסורת ותיקה בתרבות הציונית אשר התבטאה במסעות להעמקת הזהות, ההזדהות, הזיקה והשייכות לעם לארץ ולמדינה. לאורך הדורות פיעמה בקרב בניה ובניה של מדינת ישראל זיקה רגשית עמוקה לארץ ולנופיה. מורשתה ההיסטורית והתרבותית היוו מקור כוח שאפשר לדורות של חלוצים ולוחמים להקים ולפתח את מדינת ישראל ולהגן עליה.

החינוך להכרת הארץ מזמן תהליכים להעצמת החינוך הערכי וללמידה פעילה המשלבת מתודות מתחום החינוך הפורמלי והבלתי פורמלי, חוויות שמכוונות למטרות רלוונטיות בעולמו של התלמיד תוך שימוש בטכנולוגיות מתקדמות בתהליך הלמידה. מערכת משלבת שכזו תאפשר יצירת נוסחה חדשה של תהליכי חינוך שנשזרים לכדי שלם תעודד שותפות של הצוות החינוכי, התלמידים והורים (חברת בית הספר) כך שכל פעולת למידה שתתרחש בבית הספר ומחוצה לו תיצרב בזיכרוננו של התלמיד כחוויה ייחודית שתהפוך את 'השיעור הנלמד' ל'שיעור לחיים'².

אם כן, כיצד ניתן לגשר על הפער שבין התפיסה שההישגים הלימודיים של בני הנוער בחברה הישראלית נתפסים כמדד המשמעותי ביותר להערכתם וכסמל מרכזי להצלחה. למרות ההצהרות הברורות המופיעות במטרות החינוך המערכת נעה בכיוון התואם את ציפיות החברה ממנה. בתי הספר מכוונים להישגים בבחינות הבגרות על כך נמדד הצוות החינוכי. השקעת מירב הזמן והמשאבים בהישגים לימודיים דוחק בהכרח את החינוך לערכים לשוליים גם כי המשאבים לקיומו דלים, וגם כי אינו נמדד. התוצאה המתקבלת מוצאת את חברת בית הספר: הנהלה, מורים ותלמידים והורים ממוקדים בהישגים הלימודיים (ציונים ומבחנים) בכל דרך, פחות בחוויית הלמידה, ועוד פחות מזה בתהליכים חינוכיים-חברתיים-ערכיים הבונים את אופיים ואישיותם של הבוגרים.

"מסע ישראלי" הופעל בבתי הספר החל משנת 2006, הציב אתגר מורכב להנהלת בית הספר בדרישתו לשיתוף הצוות החינוכי לאורך התהליך כולו, ובכלל זה השהייה הממושכת בת שישה ימים כולל שבת



1 אלי שיש, מנהל אגף של"ח וידיעת הארץ, משרד החינוך, מנהל חברה ונוער.

2 'שיעור לחיים' הוא תוכנה חשדה שהתגבשה באדם מחוויית 'מפגש' משמעותי אשר יצר אינטראקציה בין העולם הפנימי לבין האירוע שהתרחש, עובד בתוכו וחולל הבנה אחרת של משהו בחיים. כלומר חוויית 'מפגש' שמחוללת התמרה (מטמורפוזת) בחווה

עם התלמידים בשטח. הספקות שעלו בתחילת הדרך נמוגו לחלוטין עם התברר תוצאותיו המוצלחות שהתבטאו בתגובות הצוות והתלמידים בעקבות המסע. מן הראוי להתבונן במסע מסוג זה לעמוד על מרכיביו ולהתאימם למתרחש בחיי בתי הספר ולמסוגלות הצוות החינוכי. כל זאת מתוך כוונה מוצהרת כי את היבטי החינוך יש להותיר בידי הצוות החינוכי בבית הספר לעשייה המתאימה עם התלמידים, להסתייע בגוף חיצוני בשירותים משלימים מבלי להפוך את היוצרות.

מטרת חיבור זה היא לבחון את 'המסע' הן כמסגרת, הן כזירה לפעילות והתוכן שלה, המאפשר התנסות רבת גוונים ומאתגרת בהיבט: הרגשי, הקוגניטיבי, הפיזי והחברתי. להציע כיצד לחזק את החינוך הערכי על ידי יצירת מסגרת חינוכית ייחודית הפועלת בכלים בלתי פורמאליים אשר יובילו את התלמידים להרפתקת זהות, חוויית למידה המשפיעה על עיצוב הזהות. ולבסוף להציע 'מסע משמעותי' כחווייה ייחודית 'שוברת שיגרה' בחיי בית הספר כזו המשפיעה באופן דרמטי על כל המשתתפים מחנכים ותלמידים כאחד, אדגים כיצד 'חוויית המסע'³ יכולה להעניק למשתתפיה 'שיעור לחיים'.

כדי לעמוד על משמעות המסעות ועל חשיבותם בעיצוב זהות ואת השימוש במסעות לעיצוב הזיכרון הקולקטיבי של החברה הישראלית-ציונית מראשית התגבשותה ועד ימינו אלה, אסקור בקצרה את ההיסטוריה של המסעות מחד ומאידך לעמוד על תרומת הפעילויות לעיצוב אישיות בני הנוער אשר לקחו בהם חלק. לאחר מכן אסביר את משמעות המושג 'מסע משמעותי' ובעקבות כך אציע מודל להבניית 'מסע' בבית הספר.

החינוך להכרת הארץ

החינוך להכרת הארץ באמצעות מסעות מעיקרו הוא תהליך עמוק להקנייה והפנמה של מסכת ערכים חברתיים-אזרחיים-לאומיים. זוהי 'שפה ישראלית ייחודית', שיח רב ממדי-רגשי, קוגניטיבי, פיזי וחברתי עם נופ הארץ והמורשת התרבותית, לגילוי עצמי היוצר הרפתקת זהות ולעיצוב הזיכרון הקולקטיבי הלאומי בקרב המשתתפים. המסע בחבלי ארץ ישראל היה למסורת שצמחה בד בבד עם התפתחות הציונות שהובילה דורות רבים של בני נוער בשבילי הארץ. מסעות אלה תרמו ליצירת קשר בלתי אמצעי ל'נוף מולדת', מפגש נעורים שהעצים חוויה רגשית עמוקה. גם היום המסעות בשבילי הארץ הם תהליך חשובה את נפש האדם שבתוכו, ובכך נעוצה משמעותם החינוכית. זהו תהליך שמחזק את רקמת היחסים החברתית והקשר המשותף למעורבות ועזרה הדדית, ואת החיבור למורשת הארץ באתרים השונים. הפעילויות מעוררות סקרנות ומאפשרות למשתתפים מיצוי יכולת

3 תהליך חינוכי המשלב בין למידה והתנסות משולבת בזירות ההתרחשות (בכיתה, בשדה ובניהם) ובין אוכלוסיות (מחנכת ומתחנכת) תוך למידה חקרנית אשר משתמשת בטכנולוגיה מתקדמת אשר מוביל את המשתתפים להפנמת המרכיב הערכי, משפיע על עיצוב הזהות וגורם לשינוי בהתנהגות של כלל המשתתפים בה.

וכישרון, ביטוי ומימוש עצמי. כמו אז זימנו המסעות לבני הנוער חוויה מאתגרת ותחושת הזדהות.

אופיו 'הציוני-לאומי' של המסע עוצב עוד בתחילת ימי העלייה הראשונה. ראשית המסעות הארוכים לגילוי ארץ ישראל החל בטיולים אשר הובילו המורים בבתי הספר במושבות, שהולילו את תלמידיהם לטיולים בסביבתם הקרובה. אט, אט תפסו רעיונות אלה מקום בהווה הישראלית המתרחמת והטיולים הותאמו לתנאי הארץ. אנשי העליות הראשונות שטיילו בארץ היו ילידי אירופה, ובטיוליהם הם חיפשו את הרגשת הזהות עם 'ארץ האבות'. הרגשת זהות זו נוצרה בעיקר באמצעות התנ"ך והמקורות היהודיים האחרים. יוסף ברסלבסקי (1940)⁴ בהקדמה לספרו מדבר על הזיכרונות עצמם הדבקים בשמם ההיסטורי של המקומות. התפתחות הטיולים, שהפכו עם השנים ל'סיורים' ול'מסעות', יצרה בהדרגה נוסח טיילות ישראלי-ייחודי עד לגיבושו בשנות הארבעים כ'מסע' בפלמ"ח שהיה לחלק ממתכונת האימונים. תרבות מסעות מדבר של בני הנוער מראשית המאה העשרים הפכו למסעות במסגרת לימודי הגדנ"ע בבתי הספר התיכוניים ובשלושת העשורים האחרונים הפכו לטיולים שנתיים שקיבלו עם השנים אופי תיירותי. מקור ההזדהות של הקולקטיב הציוני והמסעות המפרכים שנתפסו פעם כמבחן לאהבת הארץ קיבלו חזות שונה הממוקדת בחוויית הפגה ונופש מקבץ של 'אטרקציות' (שייט קיאקים, ספורט ימי, גלישה מצוקים וכו') המשלבות פעילויות זרות לסיור המתנהל על השביל המסומן בנוף הפתוח.

מרבית הטיולים השנתיים מנוהלים כיום על ידי חברות טיולים מסחריות אשר לעתים קרובות מובילים את הטיול השנתי על פי אינטרסים מסחריים תוך העדר הכוונה לתכליתם הערכית והלאומית ממנה נולדו. כך גם קשה למצוא חיבור כלשהו להוויה החינוכית-חברתית-ערכית של בית הספר. הצוות החינוכי נותר לטפל בבעיות משמעת ללא כל אפשרות (או מיומנות) למעורבות בתכנים, בתהליך ובמהות הטיול. בטווח הקצר מצב זה אולי נוח לכל השותפים – שכן עיקר הנטל ניטל מההנהלה והצוות החינוכי בבית הספר, אולם הפיחות המכרסם יצר תהליך הרסני. ניתוק הצוות החינוכי מחיוניותו של מסע להכרת הארץ ומעוררו החינוכי-ערכי-לימודי-לאומי במכלול התהליכים החינוכיים המתרחשים בבית הספר.

כיצד יכול אפוא מסע להשפיע על הליך גיבוש אישיותו של הפרט המשתתף בו? (צוראל, 1990)⁵ טוען שהליך גיבוש הזהות הוא הדרגתי ולא בהכרח נובע מידע. החלטות ומחויבות מתבצעות שוב ושוב עד שהן מתגבשות לחלק ממבנה האני, והן שיוצרות לבסוף את המבנה העיקרי של הזהות. הטכנולוגיה המתקדמת ומסכי הטלוויזיה יצרו מבוכה סביב שאלת הזהות (לימיש, 2007)⁶. יש חוקרים

4 ברסלבסקי, י' (1940). הידעת את הארץ א', עין חרוד.

5 צוראל, ד' (1990). 'זהות האני' לעומת 'פזירות הזהות' בגיל ההתבגרות: היבטים התפתחותיים והשלכות חינוכיות. מגמות ל"ב (4), עמ' 484-509.

6 לימיש, ד. (2007). הפוליטיקה של הדרת מיעוט בתקשורת: דימויי נשים וסיקור האלימות נגדן. בתוך: כספי, ד.

הנוטים להשתמש במונחים "זהות" ו"הזדהות" באותה המשמעות. המושג "זהות" מבטא את סימני ההיכר האובייקטיביים, ומושג ה"הזדהות" מבטא הרגשה סובייקטיבית, שיח פנימי מתמיד של אישיות הפרט עם "הסביבה". מתברר כי הזהות ניתנת לפיתוח ולקידום ב"סביבה" מאפשרת ומאתגרת תוך ליווי וסיוע בתהליך של גילוי עצמי מודע ופתוח. תכנית התערבות חינוכית מתאימה לפיתוח הזהות ולהעמקת תחושת השייכות תאפשר באמצעות כלים בלתי פורמאליים מורטוריום המאפיינת מתבגרים הנמצאים בעיצומו של תהליך גילוי העצמי ובחירת מסלולם האישי. מסע חווייתי ומאתגר יכול להוות זירת התערבות חינוכית מצמיחה הן לצוות החינוכי והן לתלמידים מתוך התנסות.

תהליך חינוכי ומעורבות מכוונת בסביבה חברתית תומכת מאפשרים לתלמידים התנסות חווייתית מרגשת. סיפורי המסע מאפשרים למשתתפים בהם להיות חלק מהסיפור שבהבנייתו מגבש את הנרטיב (הזיכרון הקולקטיבי הלאומי) ומעניק לכאורה למשתתפים אישור כניסה לקבוצת החברתית. תחושה זו מעצימה את רגש ההזדהות ומחזקת במתבגר את תחושת ההשתייכות והזיקה למורשתו התרבותית. חוויות חיוביות כאלה מסייעות לו לעצב את זהותו על רקע התכונות, הערכים והנורמות של החברה ו"הסביבה" בה הוא גדל ומתפתח.

(שביד, 1974)¹ טוען ש"זיקת מולדת היא פועל ההכרה, והיא נמשכת מפועל קודם של ההכרה – פועל ההזדהות הלאומית" הוא מציע לתפוס את הגדרת הזהות של הפרט כבעלת תכנים תרבותיים וזיכרונות לאומיים מובהקים המקופלים בעולם הרגש וההכרה שלו. לפיכך, מסעות להכרת הארץ יפעלו כגורם המסייע בעיצוב זהותו האישית של המשתתף, מחזק את תחושת השייכות והזיקה לזיכרון הקולקטיבי הלאומי מסעות אלה יהוו את המסגרת, הכלי והתוכן להעמקת הזיקה הלאומית של המשתתפים בהם.

המסע מהווה את המסגרת, הזירה והתוכן לחינוך ערכי ולהעמקת הזהות

"ערכים אינם תפיסה מסוימת של המציאות אלא מגמה מסוימת לגבי המציאות". (אבינון, 1999)². המסע מזמן אפשרויות רבות ממדים במגוון נושאים: לתצפית ומחקר, היכרות עם נופי מולדת והזדהות, אינטראקציות חברתיות ייחודיות, מפגש בין תלמידים שלא על רקע יכולותיהם הלימודיות המבנה דימוי עצמי וגילוי עצמי, התמודדות אישית עם אתגר תנאי השדה (גרטל, 2010)³. בתקופת

(עורך). תקשורת ופוליטיקה בישראל. ירושלים: ואן ליה, הקיבוץ המאוחד.

- 1 שביד, א' (1974). היהודי הבודד והיהדות. תל אביב: עם עובד.
- 2 סף אבינון, (1999) האם חשוב לחנך לערכים והאם ראוי לעשות זאת?, ערכים וחינוך לערכים, י-ם, האוניברסיטה העברית, עמ' 35-43.
- 3 גרטל, ג. (2010). דרך הטבע: הפדגוגיה הטבעית והטיוול החינוכי. ספרית פועלים, בני ברק.

המנדט הוחדרו ערכים אידיאולוגיים לתחום ידיעת הארץ כחלק מהפוליטיזציה של מערכות החינוך (אבישר, 2000)⁴. בחברה המודרנית הקניית ערכים יכולה להתקיים על ידי טיפוח היכולת של היחיד לבחור בין ערכים התואמים מצבים שונים או תפקידים שונים. אמנם מטרתו העיקרית של המסע היא להקנות ערכים לאומיים, זהות וזיקה לאומית, אולם התפוקה המתקבלת מיצירת תהליך שיטתי מותאם מחזק את מכלול התהליכים החינוכיים-ערכיים בבית הספר. המסעות יהיו מסגרת ייחודית בהווה החברתית רווית המסכים של התלמידים בבתי הספר כלי משמעותי להעצמת הרלוונטיות לתלמידים ולהטמעת מטרות חברתיות. הבחינה העצמית תוך בניית הזהות והמחויבות לשימורה מגדילה את הסיכוי לצמיחה מוסרית וערכית. המתבגר מכיר במחויבות שלו לזהותו, לאלמנטים שהוא תופס כמהותיים לו. הזהות מהווה עוגן לסוגים שונים של מחויבויות, בין כאלו שנבחרו על ידו, ובין כאלו שאומצו על ידו בדיעבד (ניסן, 1999)⁵. במהלך המסע עוד בבית הספר ולאורך מסלול הסיום בשדה בחוויית המפגש באתר הספציפי דילמות העולות בעקבות כך יעודדו שיח במעגל השווים על הנושאים שעלו. מעגל שיח העיבוד של התלמידים המתקיים בעקבות החוויה באתר יעודדו הבעת עמדה אישית מבוססת. גיבוש דעה אישית ובחירה חופשית המתקיימת בשיח, מסייעת בגילוי חלופות, ומעודדת מתן ביטוי למחשבות, ועוד (צפרוני, 2006)⁶.

רכישת ידע וגירוי קוגניטיבי לסקרנות היא אחת מהמטרות היסודיות של כל פעילות חינוכית. גירוי שכלי מעורר פליאה, סקרנות והשתאות ורצון חזק לידע. חוויה משמעותית מותירה את רשמיה למשך זמן ארוך יותר. הסקרנות היא הנעה פנימית. הרגש הוא חלק מהותי בכל תהליך חינוכי (ההיבט הרגשי). העוררות הרגשית היא תנאי מפתח לחוויית התנסות משמעותית (יאיר, 2006)⁷. כשהפעולה משפיעה רגשית על המשתתפים, היא מובילה את הלומדים למצב "זרימה"⁸ שמניעה אותם ללמידה שבה הם מתענגים במהלך הפעילות. כאשר החוויה תשפיע על המשתתפים רגשית, היא תהיה משמעותית עבורם. הזדהות של המשתתף עם החומר יכולה להיווצר מהצלחה מתמשכת המחזקת את הזהות (האני) ומניעה אותו להמשיך ולחפש סיפוקים. האתגר הפיזי מהווה מעין מבחן אופי ומדד לאיכות והיכולות הפיזיות של המשתתף בחוויה. תחושה של סיפוק הנובעת מהיזרה המוענקת למשתתף בעקבות העמידה באתגר הפיזי.

- 4 אבישר, ע' (2000). טוב לטייל בעד ארצנו, עבודה לשם קבלת תואר דוקטור אוניברסיטת בר אילן, רמת גן.
- 5 ניסן, מ' (1999). "ביטויים של רלטיביזם ואינדידואליזם בשיפוט מוסרי", בתוך ערכים וחינוך לערכים סוגיות בהשתלמויות מורים, חוברת ח', ירושלים, 1999. עמ' 32-16.
- 6 צפרוני, א'. בית הספר צריך ויכול לחנך לערכים, עיונים בחינוך 2, אורט ישראל, 2006, עמ' 11-5.
- 7 יאיר, ג. (2006). מחוויות מפתח לנקודות מפנה על עוצמה של ההשפעה החינוכית. תל-אביב: ספרית פועלים.
- 8 'זרימה' על פי (Csikszentmihályi, 1990) היא חוויה שמאופיינת בתשומת לב ובריכוז גבוהים מאוד עד כדי היעלמות האני' והתמזגות מוחלטת עם הפעילות.

הגילוי העצמי: ידיעה והכרה של האני נתפסות כיכולות הסתגלותיות של הפרט שבאמצעותן הוא מבין את עצמו. הכרה עצמית מקרבת את הפרט אל יכולותיו האמיתיות בעקבות העמידה בהיבטים הפיזיים-קוגניטיביים-רגשיים. גרדנר (1996)⁹ טוען שנגישות לעולם הרגשות הפנימי של הפרט מאפשרת לו לסווג אותם ולהסתמך עליהם להנחיית התנהגותו. "לאדם בעל אינטליגנציה תוך-אישית טובה יש דימוי בר-קיימא ואפקטיבי של עצמו (שם, עמ' 25). גילוי עצמי מרחיב בחוויית התנסות את גבולות האני של המתנסים ומעצים את כוח פעולתם. בהיבט הפיזי הוא מקנה לפרט תחושת ביטחון ביכולתו ובמידת המסוגלות שלו לגבי עצמו. בנדורה (1997)¹⁰ טוען כי מסוגלות עצמית מתפתחת בתהליך ארוך של למידה חברתית אולם לעיתים דיי בחוויות התנסות משמעותיות בודדות לפיתוח תחושת מסוגלות עצמית.

המסגרת החברתית מהווה מצע תומך ומאפשר ללמידה ולהבנת ההתרחשויות והתופעות ולהעצמה רגשית ככל שהפעילות תעורר מנגנונים פסיכולוגיים, היא תשפיע בעוצמה רבה יותר על המשתתפים.

המסע

מכיוון שהחיפוש אחר משמעות טבוע באדם, הלומדים מתרכזים בעיקר במטלות הלמידה שהן משמעותיות ורלוונטיות בעבורם מבחינה אישית. ידע שנלמד בצורה פעילה ומפתחת חשיבה, הופך מידע סביל ולא מקושר, לידע פעיל ומקושר מהווה בסיס להמשך למידה משמעותית. ידע שנלמד באופן זה יישמר בצורה טובה יותר לאורך זמן ויהפוך לשימושי בהקשרים רבים, גם מעבר להקשר שבו נלמד. הלמידה האנושית היא תגובה הדרגתית לצבירת הידע מתוך התהליך שמזמנת ה'סביבה', על פי שלבים, כך שהלומד יכול לעבור בהדרגה מהקונקרטי למופשט. הלמידה מועצמת במיוחד מחוויית התנסות, חוויות אלה משפיעות על הלומדים ועל עוצמת הרצון והנכונות שלהם להמשיך. כאשר הלומדים חשים שהם ניצבים בפני אתגר לעמול לקראת מטרות גבוהות במידה הולמת מתרחשת למידה משמעותית. לפיכך, למידה משמעותית תהיה אפוא למידה קונסטרוקטיביסטית, הבנייתית ומחויבת הקשר ואינטראקציה חברתית אשר בה אין קיום לידע במנותק מהיודע. לאורך התהליך בונים הלומדים ידע חדש תוך שהם מסתמכים על הידע הקיים שלהם בדרכים בעלות משמעות בעבורם. היות והלמידה היא חברתית מעיקרה והיא מושפעת מן הסביבה הכוללת, לקבוצה החברתית כסביבה התומכת יש חשיבות רבה בלמידה. לכן נדרשות הזדמנויות לפעילות גומלין חברתית, לאתגר ולמשוב אינטראקטיבי.

9 גרדנר הווארד, (1996) אינטלגנציות מרובות, התיאוריה הלכה למעשה, ברנקו וויס

10 Bandura A. (1997). *Self efficacy: the exercise of control*. New york: W. H. Freeman and Co. publishing

11 ה'סביבה' - הכוונה היא לסביבה הפיזית, לסביבה החברתית ולהקשר בו מתרחשת האינטראקציה: אנשים, אתרים, אירועים וסיפורים.

המסע הוא פעילות 'שוברת שיגרה' רב-ממדית המשלבת בתהליך חינוכי מובנה, למידה ופעילות חברתית-ערכית להכרת הארץ מכיתה א' ועד י"ב. הסיור הרגלי בשבילי הארץ הוא שיאו של המסע המאפשר חוויית התנסות מאתגרת לכלל המשתתפים. בתהליך מעורבת חברת בית הספר תוך שותפות, אחריות ומחויבות למרכיבי השלם, לכל אחת משכבות הגיל. ככל שהמסע יתבצע כאירוע חינוכי עמוק, אמיתי ושלם השפעתו תהיה רבה על הלמידה בבית הספר ותוצאותיה משמעותיים ורלוונטיים יותר לעולמם של התלמידים.

חריגה מן היומיום משפיעה לא רק בזכות היותה כיף או שינוי אווירה. השפעתה העיקרית מתרחשת מפני שבמהלכה נשברת מסכת הניכור שחוצצת בין המשתתפים לאני שלהם, ובזכות חשיפתם של תכונות וכישורים שהמשתתפים לא ידעו שיש בהם (יאיר, 2006, עמ' 112).

מסע הוא תהליך מובנה להכרת הארץ מכיתה א' ועד כיתה יב', באמצעות סיורים רגליים בשבילי הארץ, תצפיות, ביקור באתרי טבע, פיתוח לאומי ומורשת, ושימוש במקורות בהקשרים מגוונים לשטח. המסע נועד להרחיב ולהעמיק את מעורבות הצוות החינוכי בית הספר בשילוב הסיורים להכרת הארץ בתוכניות לימודים קיימות בשכבות הגיל השונות ושיתוף מרב המחנכים, המורים, ההורים והתלמידים בתכנון ובהכנה לקראת היציאה למסע, בביצוע הסיור בשדה ובפעילות הסיכום ועיבוד של החוויה השלמה המתקיימים בשדה ובבית הספר. בתוך מכלול הפעילות חינוכית המתרחשת בבית הספר המסע נועד לשבור את השגרה ולהיות שיאו של התהליך החינוכי השלם. פעילות שכזו מזמנת תהליכים חינוכיים-לימודיים-ערכיים לעיצוב אופי ולהקניית מיומנויות וערכים הקשורים ביחסים שבין הילדים והנוער, לארצם, לקהילתם ולחבריהם. מסע שכזה אוגד את כלל ההיבטים ה'סביבתיים' (הפיזי, החברתי, הקוגניטיבי והרגשי) שבהם מתרחשת הלמידה לשלם אחד.

מסע משמעותי יוביל את התלמידים בשבילי הארץ ל'מפגש' רב-תחומי להכרה והבנה מלאה יותר של הדברים הנלמדים בבית הספר בכלל ובמסע בפרט. לפיכך, תכליותיו העיקריות של המסע במערכת החינוך יהיו סיורים רגליים בשבילי הארץ (בנופי מולדת) להכרת הארץ, לחיזוק האהבה אליה ולהגברת הגיבוש החברתי של הכיתה והשכבה. מעבר לייעודו של המסע: להכרת הארץ ואהבתה וטיפוח המחויבות והאחריות לארץ ישראל (לנוף, לטבע, לאדם ולחברה) ולמדינה, תרומתו תהיה רבה להעצמת החינוך הערכי ולמידה משמעותית¹.

פרופיל המסע ומרכיביו

המסעות לידיעת הארץ שהתפתחו בתרבות הציונית הדגישו את חשיבות הסיור בשבילי הארץ. מסעות אלה אתגרו את ההולכים וזימנו להם מגע קרוב עם הארץ העצימו את החוויה והקשר הבלתי

1 מתוך חוזר מנכ"ל טיולים במערכת החינוך 2005. התוכנית להכרת הארץ ואהבת המולדת, משרד החינוך, 2007.

אמצעי עם נופי הארץ ואתריה. כמו אז גם היום חיוני שמסלולי הסיור יהיו בעיקרם הליכה רגלית המשלבת תצפיות ללמידה והתבוננות, לינה בתנאי שדה ובישול עצמאי של הארוחות המשותפות. את האחריות על מירב מרכיבי המסע עוד משלב התכנון נכון יהיה להטיל על התלמידים והצוות החינוכי כקבוצה משותפת, ולא על גורם חיצוני. כל בית הספר ידאג שרמת קושי ההליכה ותנאי הלינה יעמדו בהלימה לצוות החינוכי ותרבות בית הספר, לגיל התלמידים, 'לתרבות חיי השדה' ולהרגלי השהייה בשדה והסיור שלהם. הגדלת הקושי תתקיים בהדרגה תוך שיתוף כלל חברת בית הספר לתהליך שבסופו המסע יהווה אירוע מעצב ומשמעותי מבחינתם.

פרופיל המסע מציע היקף וסדר ביצוע לכלל מרכיבי הלמידה בבית הספר, לאור שיקולים חינוכיים הוא ישמש שלד עבור כל השותפים לעיצוב המסע: המתכננים והמבצעים. לכל מסע שכנתי נדרשת התאמה לחברת בית הספר ולדגשים החינוכיים-ערכיים של בית הספר והצוות המוביל תוך שמירה על מקדם גמישות נדרש, לעיסוק בתופעות מזדמנות לאורך התהליך. המסע מורכב מחמישה שלבי יסוד:

1. **תכנון** – בשלב התכנון שותפים כלל המשתתפים מעצבים את התהליך השלם. התכנון המשותף מעודד מעורבות של כלל השותפים להשגת המטרות בתהליך, שתוביל למחויבות.
2. **הכנה** – בשלב ההכנה כלל המורים המקצועיים והמחנכים בשכבת הגיל המשתתף במסע ייקחו חלק וינחו את תלמידיהם באיתור חומר וידע רלוונטי להבנת התופעות, ההתרחשויות ו'הסיפור' באזור מסלולי הסיור והאתרים בהם יבקרו במכלול ההיבטים (היסטורי, גיאוגרפי, ביולוגי, ספרותי, וכו'). מוקדי הידע יהוו תשתית חיונית לנקיטת עמדה בשלבים הבאים.
3. **'המפגש'** – ההליכה בשבילים אל האתרים, המפגש בשטח, ההתבוננות בנוף מעמדת התצפית ימחישו הלכה למעשה את התופעות וההתרחשויות הנלמדות ויאפשרו למשתתפים מפגש בלתי אמצעי עם 'הסיפור', האתר והמפגש החברתי שיאפשר למשתתפים גילוי עצמי וצמיחה אישית.
4. **סיכום ועיבוד** – פעולות הסיכום והעיבוד חיוניות להבהרה מילולית לכל משתתף לצורך עיצוב הפרשנות האישית לתופעות וההתרחשויות אותן חווה. השיח במעגל מאפשר לכל פרט להציב את העצמי שלו בין רצף הדעות המושמעות בשיח ולעצב לעצמו דעה אישית מבוססת המתבססת על החוויה הקולקטיבית המתעצבת בשיח עם שאר המשתתפים בחוויה. התהליך מאפשר גיבוש דעה אישית 'בסביבת' הדעות הקבוצתית. תודעה חדשה – שינוי שהוביל התמרה.
5. **מעשה** – המעשה הינו ביטוי התנהגותי לתובנות האישיות של כל פרט מבין המשתתפים. בשלב זה הופך הפרט את הצהרותיו ודעותיו למעשה בפועל אשר מציב את התבטאויותיו במבחן המעשה במסגרת האחריות האישית אותה נטל המשתתף עם סיום התהליך.

המסע ו'האני מאמין' החינוכי של בית הספר

התהליכים החינוכיים המתקיימים במסגרת המסע חושפים את התלמידים למצבים בלתי שגרתיים, במהלכם הם נדרשים התמודדות עם אתגרים פיזיים, קוגניטיביים, אינטראקציות חברתיות ואתגרים נפשיים. התהליך השלם מזמן אפשרויות מגוונות לשילוב מסכת הערכים והחזון החינוכי של בית הספר אלה צריכים להשתקף בבהירותם במהלך המסע. הדגשת הערכים בתהליך ייצרו שלם חינוכי מובנה ומשולב המדגיש את חיוניות המסע והחינוך לערכים בהווה השוטפת של בית הספר.

המפגש הבלתי אמצעי עם אתרי מורשת ואקטואליה מזמן התמודדות עם סוגיות ערכיות מתוך התרשמות ישירה ומעורבות רגשית. הבנת הסוגיות העולות בתהליך מקבלות משמעות רלוונטית לתלמידים. הדגשת הערכים המובילים מתוך חזון בית הספר במסע יקבלו משמעות עמוקה יותר בעקבות החוויה והדיון בהם.

החינוך לערכים ולעיצוב הזהות האישית וההזדהות הקולקטיבית הם חלק אינטגרלי ממהות הפעילויות לקראת היציאה למסע, ומההתרחשויות המתקיימות במסע ובבית הספר בפעילויות הסיכום והעיבוד. המסע דורש מהמחנכים ומהמורים למקצועות הלימוד להיות אלה המחוללים את התהליכים החינוכיים לתפיסת המסע כיחידה שלמה ומשלמה אחת בהתאם לחזון החינוכי של בית הספר ולבטאו בהתנהגות של התלמידים והצוות.

המסע ומקצועות הלימוד

תכנים רבים שנלמדים בתוכניות לימודים הקיימות בבית הספר יכולים לבוא לידי ביטוי במסע. הם משתקפים ברובדי הנוף ומאפשרים למידה חווייתית-יישומית של מקצועות שונים לאורך התהליך. המסע כזירה ל"למידה מחוץ לבית הספר" מחזק את הבנת נופי הארץ ומשמעות האתרים שמשולבים במסלול הסיור.

המסע יוצר זיקה מעשית בין החומר התיאורטי הנלמד בכיתה לתופעות וההתרחשויות הנחווות במסלולי הסיור למקצועות הלימוד המתקשרים לתהליך. פעילות זו מאפשרת לכלל המורים להשתתף בתהליך ולהעצים את תהליכי הלמידה החווייתית באמצעות. ללמד במסגרת השיעורים את המושגים התיאורטיים בכיתה ולכוונם למיקוד והתבוננות במסגרת המפגש בשדה. בתוך כל אלה נכון יהיה לשלב קטעים מארון הספרים היהודי-ישראלי כגון התנ"ך המיצג את יסודות הקשר העמוק בין עם ישראל לארצו, ואת יסודות התרבות היהודית. שילוב מקצועות הלימוד (כגון: היסטוריה, גיאוגרפיה, ספרות, ביולוגיה, אמנות וכו') ולימוד מתוך המקורות בתהליך על כל שלביו חיוני להעצמת המסע. הצגת קטעים מהמקורות וקריאה בהם באתרי התרחשות המאורעות ההיסטוריים שעיצבו את דמותו של

העם בארץ על ידי המורים, מעצים את ההתרגשות ותחושת השייכות בצורה המוחשית ביותר. הפעולה מעצימה את הלמידה בעצם ההתבוננות ובקשר הבלתי אמצעי של התלמידים והמורים ב'מפגש' עם הסיפורים והדמויות.

המסע והמיומנויות החברתיות

כדי להגיע ללמידה משמעותית חייבים להקנות מיומנויות חברתיות בסיסיות. התהליך החווייתי של הלמידה מהסביבה² מעורר רגשות שהם חיוניים להפנמת הנלמד ולאיתוץ התבוננות החדשות לעתיד. היות וכושרנו לחשוב וללמוד באופן משמעותי קשור באורח הדוק למצב הפיזי והרגשי שלנו, למידה משמעותית מחייבת את הצוות החינוכי להקדיש תשומת לב לכל ההיבטים הסביבתיים (הפיזי, חברתי, הקוגניטיבי והרגשי) שבהם מתרחשת הלמידה.

כדי להצליח בתהליכים החינוכיים חייבים לתמוך בעשייה החינוכית-ערכית של בית הספר המבקש לקיימה גם מחוץ לכתליו. חייבים קודם כל ולפני הכל להעצים ולחזק את צוותי הניהול של בתי הספר ולשתף בכל שלבי התהליך גם את המורים-המחנכים והמורים למקצועות השונים כדי שיהיו חלק בבניית המודל של בית ספר. כדי להצליח בכך הצוות הניהולי, הצוות החינוכי והתלמידים חייבים להיות מודעים, מעורבים ומחויבים לתהליך ולתוצריו.

גישה 'המכבדת' את כל השותפים בתהליך החינוכי, מעצבת תפיסת עולם המעמידה את התלמיד במרכז התהליכים החינוכיים-ערכיים-חברתיים-לימודיים המפעילים בנפשו 'אני שלם', למיצוי מלא יכולתו (הרגשית, הקוגניטיבית והפיזית) למימוש עצמי ורצון מחוזק להשתתפות בתהליך מתוך אמון.

ב'תכנית הליבה להכרת הארץ ואהבת מולדת' מוגדרים למסע נושאים תוכניים, לימודיים, חברתיים וערכיים שבהם צריך להתמקד המסע. ככל שהמסע יתקיים כאירוע חינוכי מתמשך עמוק ואמיתי, השפעתו תהיה רבה על הלמידה בבית הספר ותוצאותיה משמעותיים ורלוונטיים יותר לעולמם של התלמידים.

'שיעור לחיים' בעקבות המסע

'שיעור לחיים' הוא תולדה של חוויית התנסות משמעותית של המשתתפים ביצירה משותפת כזו ששולחת אותם לתור אחר מהות זהותם ותודעתם העצמית ותמורותיה, שבסופה הם יחוו מסוגלות אחרת ומקצועיות גבוהה יותר, שינוי תודעתי והתנהגותי. השפעתן של הפעילויות לאורך החוויה נוגעת במקום 'עמוק' בזהות המשתתפים, מאפשרת גילוי עצמי ואיתוץ דימוי עצמי חיובי מתוך המודעות

2 כשתלמיד לומד מ'הסביבה', ההתייחסות היא גם לתמיכה החברתית וגם ל'תוכן' של הסביבה.

החדשה ליכולות. ב'שיעור לחיים' מתקיים בדרך כלל תהליך הבניה קוגניטיבית של הידע בדרכים מגוונות, מתרחשת הבנה מושגית אשר בה המושגים הנלמדים והעובדות שנלמדו מהתבוננות בתופעות, בהתרחשויות ובמוצגים בשדה קשורים זה בזה במוחו של הלומד, בעקבות אותה חוויה ייחודית. 'שיעור לחיים' נוצר בתודעת המשתתפים ממכלול התבוננות שהומשגו על ידם בעקבות חוויה משמעותית אותה יצרו יחד בפעילות אשר הוציאה אותם משגרת היומיום, טלטלה אותם ויצרה בחייהם שינוי תודעתי והתנהגותי.

חוויה כזו עשויה להיווצר כאשר התהליך החינוכי מזמן מפגש בין 'האני' (תפיסת הזהות, הדימוי העצמי והיכולות האישיות) של המשתתפים לבין משימות מאתגרות בהיבטים הפיזיים, הקוגניטיביים והרגשיים ומאפשר למשתתפים לבחור את עומק המעורבות שלהם בפעילות ואת מידת המחויבות והאחריות שאותן הם מעוניינים לקחת בתהליך.

החוויה היא אירוע מרגש ומרשים במיוחד שקורה לאדם ומותיר בו רושם עז ועמוק זמן רב אחרי התרחשותו. ככל שבאירוע הנחוזה מעורבים חושים והיבטים פסיכולוגיים רבים יותר, מועצמת ההתרגשות ורישומה של החוויה 'נצרב' בזיכרוננו של האדם אף למשך כל חייו.³ התייחסותו הסובייקטיבית של האדם למציאות הנשענות על עולם הרגשות שלו, כמוה כהתייחסות לעובדות בעבורו. החוויה בתהליך הלמידה וההפנמה של הדברים הנחווים על ידי התלמידים במהלך מסע או טיול מאתגר מתגבשים לזיכרון שמקבל משמעות בהקשר החווייתי הרחב, הפיזי, המנטאלי והרגשי. רלוונטיות הזיכרון מעניקה לו משמעות והקשר. אדם זוכר לא את מה שהיה אלא את מה שרלוונטי עבורו, מה שחשוב ומשמעותי עבורו. הפרשנות המוענקת לחוויה ש'נצרבה' בזיכרון הופכת אותה לחלק מהגדרת הזהות האישית ומעניקה לה משמעות של 'שיעור לחיים'.

'שיעור לחיים' הוא אפוא תובנה חדשה שהתגבשה באדם מחוויית 'מפגש' משמעותי אשר יצר אינטראקציה בין העולם הפנימי לבין האירוע שהתרחש, עובד בתוכו וחולל הבנה אחרת של משהו בחיים. כלומר, חוויית 'מפגש' שמחוללת התמרה (מטמורפוזת) בחווה.

תחושת התלמיד בעקבות מסע, שזימן לו מפגש ייחודי תשמר ברשומון חוויית אישי רב ממדי. מסע הנחוזה מ'הסביבה' ומהמתרחש בנפש התלמיד ומשלב את ממדי הגוף והנפש בקרבו מעצימה את תחושת הסיעור הרגשית. בעקבות תחושת ההצלחה של עמידה במבחן הפיזי והצלחה באתגר קוגניטיבי, הצלחות (או הכישלון) גורמים לשינוי ולהתמרה אצל החווה.

3 החוויה היא מאורע מרגש או מרשים שקורה לאדם ומותיר בו רושם עז ועמוק (לפי 'רב מילים - המילון השלם', שוויקה).

קידום מסעות באמצעות מורי של"ח וידיעת הארץ

הפעולה מחוץ לכותלי בית הספר היא אירוע האוצר בחובו חוויה משמעותית והי חיונית לתהליכים החינוכיים גם אם היא מורכבת וכרוכה בו סכנה לתלמידים. היציאה למרחב השדה הפתוח נתפסת בצורה שונה על ידי כל אחד מן הגורמים המשתתפים בה: הנהלת בית הספר, מורים, הורים ותלמידים וביניהם גם צוות המורים המקצועיים לשל"ח וידיעת הארץ. מורה מיומן בידיעת הארץ ובשהייה בשדה אשר יעניק תמיכה לצוות החינוכי בבית הספר ולהנהלתו יקטין את התנגדויות של הצוות החינוכי והרתיעה מפני יציאה ממושכת ומאתגרת מבין כותלי בית הספר אל שבילי הארץ.

תשתית מקצועית תומכת בבית הספר חיונית כדי לקיים מסעות מתמשכים שיובילו את המשתתפים לחוויית מפגש משמעותית בשדה. לכן אגף של"ח וידיעת הארץ מפתח תוכניות, מקיים הכשרה והשתלמויות למורי של"ח וידיעת הארץ ולרכזי הטיולים, מפתח מתקנים ללינה בשדה, ומתאם בין הגופים ומוסדות לידיעת הארץ לקידום הנושא. למען השגת המטרות במישור החברתי-ערכי, הסביבתי והלאומי וכדי לקיים תוכניות חינוכיות שמשלבות פעילות בבית הספר, בכיתה ובשדה, במקצוע שבו מבנה הדעת משלב כמעט את כל תחומי הדעת, נדרש מורה בעל מגוון רחב של מיומנויות מקצועיות. לכן מורי השל"ח מוכשרים לתפקידם להוראה בכיתה, להדרכה ולהנחיה, ולאורך השנתיים הראשונות לפעילותם הם זוכים לליווי צמוד ותמיכה בבית הספר, בכיתה ובשדה.

מורי של"ח וידיעת הארץ אשר הובילו מסעות ארוכים יותר (שלושה ימים) דיווחו על אווירה חדשה בקרב התלמידים ותחושה של העצמת התהליכים החינוכיים במסע, בהכנתו ובפעולות הסיכום והעיבוד. רבים ממנהלי בתי הספר ורכזי הטיולים הציבו את מסע 'כוכב של"ח' במרכז הפעילות החינוכית חברתית בבית הספר. מדיווחיהם עולה שהמסע שימש בעצם פעולה ייחודית שאפשרה לכל תלמיד ולצוות החינוכי לבטא את יכולותיהם וכישוריהם והשפעותיו על אקלים בית הספר היו משמעותיות.

העצמת מקצועיות המשאב האנושי והפעלתו

מנהל בית הספר מוביל את התהליך הכולל ובו גם תהליך הכשרת הצוות החינוכי והעצמת יכולותיו המקצועיות להתמודדות עם המורכבויות של קיום 'מסע' נכון לתלמידים ולצוות החינוכי. לשם הובלת התהליכים למימוש התכנית החינוכית בבית הספר נדרש להקנות כלים באמצעות מורים ומנחים מקצועיים. הפעילויות להכרת הארץ ובכללן 'המסע' יספקו עוד נדבך במרכיבי תהליך להשגת המטרות החינוכיות ויהוו חלק בלתי נפרד מה 'אני מאמין' החינוכי של בית הספר. תהליכי הכשרה מובנים ושיטתיים יעצימו את יכולותיהם המקצועיות של 'חברת בית הספר' לתפקידי הנהגה והובלה של התהליכים לכדי הצלחה. בשל מורכבותה, כרוכה הפעילות במסע בתדירות, הנחיה, הערכה ומעקב, כמו גם בהשתלמות

מתמדת אודות המתחדש בשטח, בהיבטים של תוכן בטיחות ובטחון גם במסלולי הסיור.

כדי להעצים את התפוקות החינוכיות-ערכיות הגלומות במסע והשפעתם המכרעת וכדי להפכו ל'מסע' (רב ממדי) תרתי משמע, נדרשים: הנחייה, ליווי, תדריך וסיוע למנהלי בתי הספר באשכול החינוכי, לרכזי הטיולים, אחראי הטיול והמורים המקצועיים. פעולות אלה חיוניות גם להעצמת הצוות החינוכי בבית הספר, קידום הפעילות השוטפת: טיפול וסיוע בפתרון בעיות בבית הספר הקטנת מרחב הזרות לקראת הפעילויות בשדה, יקטינו חששות ויצקו ביטחון עצמי בקרב הצוות המוביל.

חניכת בתי הספר על ידי מורי השל"ח הותיקים והמדריכים (מנחי מורים) לביצוע התכנית תעניק למנהלי בתי הספר, רכיזי הטיולים ואחראי הטיול תחושת ביטחון ומסוגלות. פעולות אלה יסייעו למיצוי מיטבי של הפוטנציאל החינוכי והמשאבים הכלכליים שיובילו את הצוות החינוכי והנהלת בית הספר להשגת המטרות שהוגדרו.

תיעוד, בקרה, הערכה ומשוב מובנה של הפעילות המתרחשת בבית הספר ובשדה על ידי גורם מקצועי, יסייעו לבחון את התהליכים ולשפרם, כמו גם לניצול מיטבי של המשאבים ולשיפור התהליכים החינוכיים-ערכיים המתרחשים בבית הספר, בקהילה ובשדה.

לסיכום

כדי לגרום לבני הנוער לבחור במדינת ישראל כמקום אשר בו הם ירצו לבנות את הבית והמשפחה שלהם, צריך לחזק פעילות המאפשרת גילוי עצמי המעצב תודעת זהות, הזדהות, זיקה והשתייכות. דהיינו טיפוח אהבת מולדת מעומקי הרגש וההכרה, חוויית התנסות משמעותית בין השבילים, האתרים וסיפורי העם בארץ. לטיפוח אקלים לימודי חברתי חיובי בבית הספר, חיוני ונכון יהיה לקדם 'מסעות' במערכת החינוך. הגדרתו ביעדי המשרד והצבת המסע במוקד העשייה החברתית-ערכית של בית הספר אותו יוביל הצוות החינוכי ולא כשירות חינוכי הנרכש מגורמי חוץ בלבד. כדי לקדם מסעות במערכת החינוך נדרש ביצוע מושכל בתהליך הדרגתי, אשר ילווה בהערכה ובקרה. התהליך מחייב תמיכה וסיוע למנהל בית הספר כדי שיוביל את הצוות החינוכי שלו, לביצוע המסע והפעילות בגישה אשר תעצים ותצמיח את הצוות החינוכי, התלמידים והקהילה. עוד נדרשת הכוונה והנחיה לעודד שותפות בעשייה מאגפי המשרד לצורך פיתוח והטמעת התוכניות והתכנים בבתי הספר. הוספת מורים לשל"ח עם ניסיון מקצועי ומיומנויות ביצוע בשדה⁴ בתהליך הדרגתי תאפשר הגדלת היקף בתי הספר המשתתפים.

קידום שיח המשתף את כלל חברת בית הספר בתהליך, לעידוד מעורבות ביצירת החוויה, המחויבות למסע והאחריות לקראת ה'מפגש' עם נופי המולדת, תעצים את התהליכים.

4 את קבוצת החוד אפשר למצוא בקרב מורי השל"ח הפעילים בבתי הספר ברחבי הארץ.

מחויית מפתח לנקודת מפנה

מאת: פרופ' גד יאיר⁵

פרק זה מתמקד בחוויות מפתח שהתרחשו במסגרות בלתי-פורמליות. הוא בוחן חוויות מפתח בחוגי ספורט, אמנות ומדע, בהרצאות, בסדורים ובתנועות הנוער. הניתוח עוסק בשני תחומים שונים: החלק הראשון דן במסגרות בלתי-פורמליות כמסגרות של מצוינות, משמעת ומיצוי עצמי. חלק זה מראה כי בניגוד להשקפה הרווחת, הרואה במסגרות אלה זירה ל"משחק ושעשוע", המסגרות הבלתי-פורמליות שבתוכן התרחשו חוויות מפתח התבססו דווקא על מצוינות בעשייה, מתוך ניסיון לעמוד באמות-מידה מקצועיות מחמירות ביותר. החלק השני מתמקד בשני היבטים של דמות המדריך בחוויה: האחד הוא המדריך כדמות דגם, המדגימה סטנדרטים שהחניכים שואפים לאמץ; והאחר מתמקד במדריך כמארגן, דמות שההתנסות הבלתי-אמצעית אֶתה מאפשרת למשתתפים לחוות רפלקציה וכתוצאה מכך לחולל שינוי באני שלהם. שנים אחדות לפני מותו הזמין אותי פרופ' ראובן כהנא להרצות בפני הכיתה שלו על עבודת הדוקטורט שלי (שכתבתי בהנחייתו ובהנחיית פרופ' יחזקאל דר) ועל התפתחותי האינטלקטואלית מאז. מחקר הדוקטורט שלי בחן, בין השאר, את ההשפעה של דפוס הוראה בלתי-פורמליים בכיתת בית-הספר היסודי על שיוויון ומצוינות בהישגים. לימים עברתי לחקור נושא שפיתחתי בעצמי עם תלמידיי, כפרדיגמה חדשה לניתוח של "חוויות מפתח" ושל השפעתן החינוכית ארוכת הטווח. באותם ימים של ראשית קריירה עצמאית חשתי כי ניתקתי עצמי ממורשת הורים – מעבודתו של פרופ' כהנא ומזו של פרופ' תמר רפפורט, שגם איתה עבדתי שנים רבות במקביל לעבודתי עם ראובן. לפיכך, כשנכנסתי לכיתה של פרופ' כהנא הצהרתי בפני תלמידיו שאין כל קשר בין מה שאני חוקר היום על חוויות מפתח חינוכיות לבין מסורת המחקר סביב המודל הבלתי-פורמלי. דומני כי בכך יצרתי לעצמי תחושה יהירה של אוטונומיה אינטלקטואלית, במסגרת מה שמונטסקייה כינה, בציטוט מאובידיוס, "ציץ לא אם ילדתו". הפרק הנוכחי, המתבסס על ניתוח אמפירי של חוויות מפתח ממסגרות בלתי-פורמליות, מראה עד כמה עיוור הייתי אז בהצהרת האוטונומיה שלי, ויותר מכך – הוא ממחיש את הרצף שנמתח בין המודל הבלתי-פורמלי של כהנא ורפפורט לבין הממצאים שלי על חוויות המפתח של משתתפים במסגרות בלתי-פורמליות. אם הייתי זוכה היום להזמנה מחודשת לכיתתו של פרופ' כהנא, בוודאי הייתי מציג המשכיות במקום אוטונומיה,

5 פרופ' גד יאיר – מרצה בכיר באוניברסיטה העברית בירושלים הפקולטה למדעי החברה, המחלקה לסוציולוגיה ואנתרופולוגיה. המאמר לקוח מתוך הספר מחוויות מפתח לנקודות מפנה: על עוצמת ההשפעה החינוכית

קידום המסע מחייב סיוע להשלמת החלק החסר במשאבים על תשלומי ההורים אשר אינם מספיקים למימון המסע. שילוב טכנולוגיה מתקדמת ואמצעים רלוונטיים (מכלל המסכים החכמים) בתהליך הלמידה, יאפשרו לתלמידים ביטוי ומעורבות על מושגי חייהם.

על המסע להיות חלק אינטגרלי מהרצף הלימודי-חינוכי-ערכי המתקיים בבית הספר ומחוצה לו, אירוע שמשלב את כל הגורמים השותפים ומאפשר ביטוי לכל אחד מהם במרחב הפתוח. היציאה לשדה תהווה את שיאו של תהליך חינוכי ממושך ותעצים את תפקודו של בית הספר 'כבית'.

היות והמיקוד בחברה המודרנית מכוון להגשמה עצמית, המאמץ האמיתי נעוץ אפוא ביכולת של המחנכים ומורי השל"ח וידיעת הארץ להוות מצפן מרחבי לדרך העשייה במסירות ולשלב בהובלה את התלמידים וההורים. הכוח אשר יניע את התהליכים החינוכיים להטמעה והעצמת הפרטים הלוחצים בהם חלק הם: ההתכוונות החינוכית-ערכית של הנהלת בית הספר והצוות החינוכי-מקצועי הפועל במסירות ומשפיע בכל שכבות הגיל בבית הספר.



הרחבה במקום שבר. עובדה היא, שאת ספרי מחוויות מפתח לנקודות מפנה (2006) הקדשתי לו.

הפרק הנוכחי, המתבסס על ספר זה, מבוסס על מחקר רחב היקף של חוויות מפתח. במהלך המחקר שוחחנו עם למעלה מאלף מבוגרים ישראלים, מכל רובדי החברה. הצגנו לכל אחד מהם שאלה פשוטה: "מהן החוויות החינוכיות הטובות ביותר שהיו לך בחיים?" להפתעתנו, התקשו רבים לענות על כך ברגע הראשון, בתואנה שאינם זוכרים חוויות חינוכיות טובות. אך בהרהור שני הצליחו רובם לספר לנו על שלוש חוויות כאלה. אחר-כך, בשוך ההתלהבות מסיפור החוויות, ביקשנו מהם להצביע על החוויה הבולטת מבין השלוש. ביקשנו מהם גם להעריך את החוויה באמצעות סולמות מדידה השוואתיים. אחר-כך תיעדנו את השיחות בכתב, קראנו את הדברים שוב ושוב, וניתחנו אותם באמצעות מאגר נתונים ממוחשב ומשולל.

ככל שהוספנו לשאול, כך גילינו שרבות מן החוויות הללו התרחשו בבית-אחת, בפעילות חד-פעמית, שרמת העוררות הפסיכולוגית בה הגיעה לשיא חסר תקדים. התרגשות רבה, התלהבות, אקסטזה, אהבה, תחושת הארה והתגלות – כל אלה אופייניות לחוויות המפתח, שהתרחשו במהירות והשפיעו על המשתתפים בהן למשך זמן ארוך, בהדהוד מתמשך ובמגוון רחב של תחומים. קודדנו את הסיפורים הללו לפרטי פרטים והרצנו את נתוני השאלונים במחשבי האוניברסיטה, בחיפוש אחר דגם להסברת התופעות החדשות שנגלו לנו. ככל ששכללנו את כלי המחקר וככל שמאגר "חוויות המפתח החינוכיות" תפח, כך גבר ביטחוננו שגילינו תופעות שלא תועדו עד כה בספרות המדעית, ואשר חשיבותן לא הוערכה כראוי מבחינה תאורטית ומבחינה מעשית גם יחד. אספנו דיווחים על 3,045 חוויות מפתח ואלו עמדו לפנינו כ"הלום בלתי מלוטש".

כמה דברים עיקריים התגלו במהלך השנים שהקדשנו למחקר. ראשית, התברר שעל מנת להבין את סיפור חייהם של המרואיינים, די להתמקד במספר קטן של חוויות מפתח, שיצרו נקודות מפנה משמעותיות בביוגרפיה שלהם. מעקב פרטני אחר השלבים השונים של החינוך – במשפחה, בגן הילדים ובבית-הספר – לא תרם להבנת סיפור חייהם של המרואיינים כפי שתרמה ההתמקדות בחוויות המפתח שהתנסו בהן. שנית, מצאנו כי במקרים רבים די בפעולה חינוכית בודדת וקצרת זמן כדי ליצור חווית מפתח משמעותית מאוד בביוגרפיה של המשתתפים בה, וכי חוויה קצרה וחיונית זו עשויה להשפיע באופן מכריע על חייהם. דומה שבחייהם של האנשים הללו התרחש מעין "מפץ גדול", עד כדי כך שעברם שוב לא התווה באופן מהותי את כיווני עתידם. במקרים רבים הייתה זו חוויה של הארה או התגלות, שאף פשרה לאנשים לבחור לעצמם עתיד חדש ולעצב אותו במנותק מכבלי העבר ועל-פי שיקולי טובתם העתידית בלבד. שלישית, התברר כי חוויות מפתח כאלה השפיעו על חיי המשתתפים בתחומים רבים, מעבר לתחומים שנהוג למדוד אותם במבחנים הבוזקים השפעות חינוכיות. מצאנו כי מעבר להשפעתן על הישגים לימודיים, השפיעו חוויות המפתח על אישיותם של

המשתתפים, על ערכיהם, על תחומי הלימוד שהעדיפו, על בחירת עיסוקיהם, על צורת חשיבתם ועל השקפת עולמם.

הפרק הנוכחי, הן בחוויות מפתח במסגרות בלתי-פורמליות, נחלק לשני חלקים עיקריים. החלק הראשון מתבסס על הממצאים המראים כי המסגרות הבלתי-פורמליות מפגינות מצוינות, דורשות משמעת ומאפשרות מיצוי עצמי. כאן מודגשות אמות המידה הגבוהות של הפעילות והתקנים המחמירים של הדיסציפלינה, כמו גם המשמעת הפנימית וההרואיקה של מיצוי היכולת האישית במסגרת. החלק השני מתייחס אל דמותם של המדריכים, המצטיינים בניתוח זה בשני פנים שונים אך משלימים: דמויות דגם ומראות. בניתוח זה נראה כי המדריכים שהטביעו רושם בל יימחה נתפסו על-ידי חניכיהם כאידאליסטים או כווירטואוזים, המממשים בדמותם את האידאלים של תחום הדעת של המסגרת.

חשוב לציין, כי המונח "מסגרות בלתי-פורמליות" מאחד בתוכו סוגים רבים של מסגרות ופעילויות, הנפרסות על רצף שבין מסגרות בעלות כיוון מעשי-עתידי לבין מסגרות שהדגש בהן הוא הפגתי-הנאתי לכאורה. עם המסגרות המכוונות לעתיד אפשר למנות מסגרות העשרה או מסגרות תיקון למידה בבית-הספר. מדובר בשיעורי השלמה או שיעורי עזר לתיקון מבחני בגרות, ועל מסגרות העשרה בתחומים נבחרים כמו יהדות, אנגלית וזהות ציונית. מסגרות הכשרה אחרות קשורות לקורסי הכנה לתנועות הנוער (קורסי מדריכים צעירים) ולצבא (קורס קדם-צבאי), או כאלו הממוקדות בהכשרה מקצועית (לימוד קוסמטיקה וספרות, לדוגמה). במרכז הציור ממוקמות המסגרות הממוסדות של תנועות הנוער ומסגרות התנדבותיות שונות (התנדבות במגן דוד אדום או בבית אבות, לדוגמה). בקצה ההפגתי נמצא מגוון רחב של חוגים בתחום היצירה, האמנות והספורט, המתמקדים בעיקר בהתפתחות האישית של המשתתפים בהם. למרות המגוון הרחב הזה, למסגרות הללו יש מכה משותפת מהותית: הן מסגרות רצוניות. ההצטרפות אליהן והפרישה מהן נעשית מתוך רצון חופשי, וחופש הבחירה הוא יסוד מהותי בחווייתם של המשתתפים במסגרות הללו. למעשה, הבחירה במסגרת ובפעילות היא ציר מרכזי בחוויות המפתח במסגרות הבלתי-פורמליות, והיא מעצימה מאוד את השפעתם של הממדים האחרים על המשתתפים בפעילות.

רבים רואים את המסגרות הבלתי-פורמליות כמקום ש"מעביר את הזמן" ומשמש "בייביסיטר" לילדים. מקובל לראות בהן מסגרות משחקיות המספקות הנאה מיידית, ואין מייחסים לפעילותן ערך משמעותי רב לעתידם של המשתתפים. כמסגרות עוקפות של מערכת החינוך הרשמית, המסגרות הבלתי-פורמליות נחשבו כלא-רציניות, ולכן מוקמו בשולי השיח החינוכי. בהתאם, משרד החינוך רואה את תחום החינוך הבלתי-פורמלי בשולי עשייתו, עד כדי כך שבמקומות מסוימים המדריכים אינם נבררים על-פי קריטריונים של השכלה וניסיון קודם ואין להם תעודות הסמכה. יתירה מזאת,

בניגוד להשקעה בהכשרה להוראה בחינוך הפורמלי, המדינה משקיעה מעט מאוד בהכשרה להדרכה והוראה במסגרות בלתי-פורמליות, ורק מכללות ספורות להוראה מעניקות תואר אקדמי בתחום הבלתי-פורמלי.

אולם בניגוד לתפיסה המקובלת לגבי המסגרות הבלתי-פורמליות והמחשבה שהן מתמקדות בחוויית השעשוע, מסורת המחקר שצמחה מעבודתו של פרופ' כהנא על המודל 6 הטיול ככלי חינוכי ערכי חוויות מפתח בחינוך הבלתי-פורמלי מניחה כי למסגרות הללו יש משמעות חינוכית ארוכת טווח. בהמשך למסורת זאת, הפרק הנוכחי מראה מספר דברים. ראשית, בניגוד לתפיסת השעשוע וחוסר הרצינות, במחקר על חוויות מפתח נמצא כי המדריכים במסגרות הבלתי-פורמליות הוכיחו סטנדרטים מוסריים והתנהגותיים גבוהים ביותר, ומימשו בפעילותם עקרונות של מצינויות אישיות ודיסציפלינריות. שנית, חלק מכו השפעתן של המסגרות הבלתי-פורמליות נעוץ ברמת המשמעת הגבוהה ובדרישות הגבוהות של המדריכים. ניתוח תוכן של חוויות המפתח מלמד שהמסגרות הבלתי-פורמליות שהותירו חותם עמוק היו מסגרת של פנאי רציני, ולא זירה חובבנית לשעשוע והפגת מתחים. ושלישית, שני הממדים הקודמים מתגלמים ביסוד השלישי של חוויות המפתח – מיצוי עצמי. רמת המצינויות הגבוהה וההקפדה על משמעת דיסציפלינרית עקבית אפשרו למשתתפים למצות את מרב יכולותיהם ולחשוף בעצמם יכולות חדשות.

על מצינויות, משמעת ומיצוי עצמי

כאמור, הנושא הראשון שעלה בניתוח חוויות המפתח במסגרות הבלתי-פורמליות הוא נושא המצינויות. במהלך הניתוח התחוויר שמדובר במסגרת רצינית מאוד, המדגישה מצינויות בביצוע ודרישות גבוהות ביותר. פעמים רבות הופגנו בה סטנדרטים חריגים לעומת הנורמות הנהוגות בבית-הספר, לדוגמה. בניגוד לתפיסה המשחקית, המרואיינים תיארו את מאמן נבחרת הכדור-יד שלהם, לדוגמה, כ"איש קשה, קשה", שהציב דרישות גבוהות ביותר וש"האימונים [אתן] בכלל לא כללו משחקים, אלא רק אימונים קשים, התמדה והשקעה". לדבריו של מרואיין זה, "הוא היה מקצועי גם לגבי עצמו, והיווה דוגמה אישית. היינו רואים איך הוא מיישם את מה שהוא רוצה שאנחנו נעשה, ובסופו של דבר היינו מצינויים". בדיווחים רבים אחרים חזר ועלה נושא המצינויות והרצינות. מרואיינים שלמדו אמנות, מוזיקה או ציור, לדוגמה, דיברו בצורה דומה על "השקעה, השקעה, השקעה", על עבודה רצינית, על מטלות נגיה או על השקעה משמעותית בתחומי יצירה שונים. גם אלה שרק רצו ליהנות מתחום העיסוק שלהם (לדוגמה, ללמוד בלט קלסי לשם הנאה בלבד, כי "מעולם לא חשבתי להפוך לבלרינה"), מצאו שהמדריך באותה מסגרת היה רציני ומקצועי. אומנם המדריכים האלה לא הכשירו אלופים ולא התיימרו לכך, אך הם בכל זאת הדגישו למשתתפים את נורמות הביצוע הגבוהות ביותר והציגו סטנדרטים של מצינויות בעבודתם.

למושג "מצינויות" יש מובנים רבים, כמו רמה גבוהה, מיצוי יכולת, דרישות גבוהות ושלמות. כך או כך, מדובר על שאיפה לשלמות בביצוע ועמידה בתקני ביצוע גבוהים ביותר. ואכן, מחוויות המפתח עולה שהמדריכים במסגרות הבלתי-פורמליות הציגו מצינויות גבוהה בהיבטים שונים של תפקודם. הם המחישו למשתתפים שהם אינם מתפשרים על סטנדרטים נמוכים, אלא מצפים מחניכיהם להידמות להם בכל המשימות. יש שדיברו על "מדריך שהיה מלא ערכים ומלא באמונה בצדקת הדרך ובאיך דברים צריכים להיראות", מדריך שבהתנהגותו ובדרישות שהציב לחניכיו לימד אותם לעבוד ב"אפס תקלות". אחרים דיווחו על מדריכים קפדניים, שהקפידו על ערכיהם (ניקיון בשטחי טיולים, לדוגמה), גם כאשר הדבר דרש זמן ומשאבים. יש שדיברו על רמת ביצוע אישית יוצאת דופן – על ביקור אמן אורח בעל "נגינה מושלמת... ודברים כאלו לא מתרחשים יומיום, בטח ובטח לא בעולם המוסיקה של ימינו". מרואיין אחר, שהחל לעסוק בספורט בגיל מבוגר ואף הגיע עד השתתפות בריצת מרתון, סיפר ש"המדריך בחדר הכושר והקבוצה שהייתי חבר בה היו לאורך כל הזמן נחשבים ובעלי מוטיבציה גבוהה, כל אחד רצה בהצלחה ובמצינויות". בכל המקרים הללו הדגישו המדריכים את הסטנדרטים המקצועיים, המוסריים והאישיים הגבוהים ביותר. הם מימשו בגופם ובביצועיהם את משמעותה העמוקה של ההצטיינות בתחום המסוים שהתמחו בו ושל היות אדם מקצועי במובן הרחב יותר. כך, חוויות המפתח במסגרות הבלתי-פורמליות מלמדות שברבות מהן ממומשים ערכים מרכזיים של תחומי דעת וביצוע שונים, וברבות מהן מקבלים המושגים מצינויות ומקצוענות את הביטוי המובהק ביותר שלהם.

הנושא השני שהתגלה בחוויות מפתח במסגרות בלתי-פורמליות הוא נושא המשמעת. למושג זה יש שני מובנים מקובלים: האחד – במובן של דיסציפלינה – מתייחס אל תחום תוכן או ביצוע, שהתפקוד בו מבוסס על כללים ידועים מראש. למעשה, התחום (מתמטיקה, קרב מגע, ציור וכדומה) מכתוב את היעדים שיש לשאוף אליהם, כמו גם את האמצעים המקובלים להשגתם. תחום העיסוק אף מגדיר את אמות המידה להערכת תפקודם של הפועלים בתחום. המובן האחר מתייחס למשמעותו הגלויה של המושג, כלומר, למשמעת במובן של עמידה בתקנים חיצוניים, ובמצבים מסוימים גם למשמעת במובן של סגפנות, דחיית סיפוקים והתכוונות לעתיד רחוק.

חוויות המפתח מצביעות על שני המובנים גם יחד. לדוגמה, משמעת מעין זו הופיעה פעמים רבות בחוגי ספורט. אחד המרואיינים סיפר ש"המורה הקפיד על משמעת ועל מתן כבוד לו ולבעלי שלב גבוה יותר, במובן של הערכה להם ולמאמץ שהם השקיעו כדי להגיע לשלב כזה". חוויות המפתח נחרטה באחרים בצורה כה עמוקה ומדויקת, שהם היו מסוגלים לשחזר בפרוטרוט את האופן בו התנהלה הפעילות הספורטיבית, כפי שהדבר נדרש על-פי תחום הביצוע. מרואיין אחד סיפר:

מדובר בשיעור ג'ודו בגיל 13 במתנ"ס השכונתי, בחדר עם מתקנים לאימונים, בקבוצה של כ-15 ילדים, בנים ובנות. המדריך הדגים לנו תרגיל, ובמקביל להצגה הפיזית ניתנו לנו הסברים הקשורים בשינוי

משקל, איוון ושימוש בניתוח השכלי של הסיטואציה. בתחילה המדריך עשה את התרגיל במהירות, ולאחר מכן באיטיות, עם הסברים בכל שלב. לאחר מכן הייתה חלוקה לזוגות, והתבקשו לעשות את התרגיל בשלבים, כאשר אחד מתקן את השני ברגע שיש טעויות. המדריך עבר בין התלמידים ותיקן טעויות במידה והיו. כל זוג שעשה נכון את התרגיל עבר בין התלמידים ועזר להם במידה והיה צורך. לאחר מכן שוב ניתן הסבר. חלק חשוב בתחילת השיעור היה כמה דקות של ישיבה על הברכיים עם עיניים עצומות, בשקט מוחלט (מדיטציה) ולאחר מכן תרגילי חימום מגוונים, כאשר לפני כל שיעור [בוצעו] התרגילים המיוחדים לשיעור. לדוגמה, אם השיעור היה קשור בשיווי משקל, אז תרגילי החימום עסקו בשיווי משקל. לאחר התרגילים ניתנו הסברים תאורטיים לגבי התרגיל וכדאיות השימוש בו. בסוף התרגיל היו נערכים קרבות ובסופם היו נותנים פידבקים לגבי מידת התקדמותו ומידת ההשקעה. ושוב מדיטציה ופרידה עד לשיעור הבא.

המשמעת הדיסציפלינרית אינה מאפיינת רק חוגי ספורט. גם בתחומים אחרים בלט נושא המשמעת בחשיבה, כלומר סדר מחשבה ברור וקבוע, שלוקח בגישה עקבית לעיתים נושאים שונים. משמעת כזאת הופיעה גם בחוגים למדע, שהקנו למשתתפים בהם מיומנויות חשיבה לטיפול בנושאים מדעיים שונים, וכן בתחום מדעי החברה ומדעי הטבע. לדוגמה, אחת המרואיינות סיפרה על מסגרת של חוגי בחירה במדעים בשעות אחר-הצהריים.

נושא הפעילות היה חשיבה חקרת... אופן הלימוד היה הצגת סיטואציות יומיומיות טריוויאליות. המרצה הראה לנו איך אפשר להסתכל עליהן בצורה אחרת. הוא הראה לנו איך אנחנו חיים בעולם של סטיגמות ונורמות חברתיות, ואיך קשה לנו לצאת מעבר לנורמות האלה ולחשוב בצורה אחרת, אפילו שאנחנו רק בני 71. כמו כן התפקיד שלו היה לתווך בינינו לבין כל מיני אישים שעסקו בעיסוקים מעניינים, שגם דרך החשיבה שלהם הייתה מקורית, אנשים שעסקו בטיפולים אלטרנטיביים, מתמטיקאים, פיזיקאים, פסיכולוגים, סטטיסטיקאים, אנשים שעסקו בדברים מנקודת מבט או זווית מיוחדת. למרצה היה ידע רב בנושאים שונים, הייתה פתיחות, הוא לימד כיצד ניתן להסתכל על החיים בצורות שונות. ניתחנו סיטואציות יומיומיות, נשאלו שאלות אישיות, כגון איפה אנחנו רואים את עצמנו בעוד כמה שנים, ודרך זה ניתחנו את המסקנות שהגענו אליהן. השאלות שנשאלו עוררו שאלות מהותיות לגבי החיים שלנו.

בהקשר זה חשוב להדגיש שהמשמעת במסגרת הבלתי-פורמלית לא נתפסה על-ידי המשתתפים כאוסף כללים כפיתוי, המכתיב להם את כל פעולותיהם ומצמצם את יכולת הבחירה שלהם. ההיפך הוא הנכון. המשמעת נתפסה כמשמעת פנימית, כמשהו

שהמשתתפים שאפו אליו, מכיוון שרצו להצליח, להשתפר ולהצטיין. המשמעת הייתה אמצעי מוסכם

עליהם ועל המדריכים שלהם, והיא הופנמה על-ידי משתתפים במהירות רבה. סוג זה של משמעת-מרצון ניכר גם במשתתפים בעלי הפרעות קשב וריכוז שלקחו חלק במסגרות של קראטה או ג'ודו (שני, 2000). גם בעלי קשיים כאלה לומדים במהירות את חשיבותה של משמעת פנימית במסגרת, והם מפנימים את כללי ההתנהגות, שמשחררים אותם מן הקשיים הפסיכולוגיים שלהם ומן ההתלבטויות של בחירה בלי כיוון. מחוויות המפתח עולה שדווקא המשמעת הפנימית במסגרות הבלתי-פורמליות פתחה אפשרויות והעניקה למשתתפים יכולת לבחור, גם מעבר לבחירה בעצם ההשתתפות במסגרת. היא אפשרה להם לבחור לעצמם (את הפעילות) ולבחור את עצמם (את זהותם בפעילות).

הנושא השלישי שעלה מדיווחיהם של מי שהזכירו את המסגרות הבלתי-פורמליות בחוויות המפתח שלהם היה נושא המיצוי העצמי והגילוי העצמי, ואין זה מקרה. למעשה, נושא זה מגלם את המיצוי של שני הנושאים הקודמים. חניכים שנחשפו לסטנדרטים של מצוינות ולמשמעת מקצועית ביותר גילו שהם מתאמצים להגיע לשיאים חדשים. כך גם מיצו את יכולותיהם. כפי שאמרה אחת המרואיינות, "הרגשתי שאני מגלה משהו נוסף בציור שלא גיליתי קודם... התחושה החזקה ביותר שלי היא תחושה של גילוי עצמי - התחברות עם הנפש והיצירה, ומוטיבציה חדשה לציור". כפי שניתן ללמוד מדיווח זה, בדבריהם על השפעתה של המסגרת הבלתי-פורמלית עליהם לא הסתפקו המרואיינים בתיאור ההשפעה בתחום הביצוע הצר (ציור, נגינה או ספורט). הם דיברו גם על השפעות אישיות במובן הרחב של המילה, כלומר, על שינוי ערכים ועל שיפור באישיותם וביכולותיהם הבין-אישיות, על תובנות ביחס לתפיסת עולמם, ועל מקומם של המאמץ, האחריות והסדר בביצועיהם בתחומים שונים.

ייתכן בהחלט שהבחירה להשתתף במסגרת בלתי-פורמלית זו או אחרת נעשתה במודע, לאחר איתור מוקדם של כישרון בתחום, או מתוך כוונה של ההורים למצוא פתרון לבעיה מסוימת או להשפיע באופן זה או אחר על ילדיהם. במובן זה, ייתכן ש"החוג" לא היווה מסגרת ראשונית של גילוי עצמי, מכיוון שהנטייה לתחום אותה על-ידי אחרים ובשלב מוקדם יותר. אך ההצטרפות למסגרות הבלתי-פורמליות הניעה את המשתתפים להתעלות על עצמם ולהפיק מעצמם יותר משחשבו שיש בהם, מתוך גילוי מעמיק יותר של סגולותיהם. באמצעות תהליך זה של מיצוי עצמי יכלו המשתתפים להגיע להיכרות עצמית טובה יותר ולתובנה ביחס לחייהם שמחוץ למסגרת ההשתתפות. דוגמה טובה לחוויה זו של מיצוי עצמי והשלכותיה על החיים לאחר מכן סיפקה מרואיינת אשר סיפרה על החוג לציור שהשתתפה בו, ובמסגרתו נפגשה עם מדריך מיוחד, שלימד את המשתתפים לחבר בין הציור לרגשותיהם העמוקים. בכך לא רק שיפר את יכולת הציור של המרואיינת, אלא הפך אותה גם לאדם מודע יותר לעצמו באופן כללי:

אחרי שהשתחררתי מהצבא, נרשמתי לחוג ציור שנתי במוזיאון ישראל... השיעור עם המדריך היה פשוט חוויה, גם אינטלקטואלית וגם רגשית. השיעור התנהל בקבוצה של עשרים אנשים בערך,

והתחלק גם לשיעורים של עשייה וציור וגם להרצאות בתערוכות שונות במוזיאון. [הוא] לימד בצורה מאוד מיוחדת, הוא נתן דגש הרבה יותר חזק על האספקט האינדיווידואלי והשחרור הרגשי, שחשוב שיבוא לידי ביטוי, מאשר על התוצר הסופי – יצירת תמונה שמוגדרת כ"יפה". מעבר לטכניקות הציור והשימוש בצבעים שהוא לימד, הוא השתמש בשיטות מאוד מאוד מיוחדות, על מנת לגרום לנו "לחוש" את העשייה שלנו – את הציור! אחת מהדוגמאות: הוא ביקש מאתנו במשך שלוש דקות שלמות לכתוב על פלקט נייר ריק כל מה שעולה במוחנו, כאשר אסור להרים את העיפרון מהפלקט או להפסיק לכתוב אפילו לא לשבריר השנייה. מטרת התרגיל הייתה ללמוד לשחרר הכול בלי לחשוב על מה כדאי או מה הגיוני, פשוט להשתחרר בכל מובן המילה. לאחר מכן את אותו תרגיל ממש (על אותו העיפרון) הוא ביקש מאתנו לעשות בציור הפורטרט שלנו, פשוט לשים על הנייר הכול, בלי להפסיק אפילו לא רגע. זוהי רק אחת הדוגמאות מני רבות, שהפכו את השיעור הזה למשחרר מבחינה רגשית, וכמובן למעשיר גם מבחינה אינטלקטואלית בתחום האמנות... ההשלכות המיידיות שהיו לחוויה על חיי הן בעצם תחושת ההקלה הרגשית. אחרי כל שיעור הייתי יוצאת במין תחושה נקייה מבחינה מחשבתית. היצירה והביטוי דרך הצבעים והרישומים אפשרה לי לבטא הרבה תחושות, חלקן טובות, חלקן מכבידות. מעבר לפן הרגשי, החוג קירב אותי לתחום האמנות, וחיזק אצלי את העניין במוזיאון...

במקרים מסוימים, חוגים במסגרות בלתי-פורמליות עסקו בתחומי ההוראה של בית-הספר, והמורואינים השתתפו בהם כדי להעשיר את עצמם מעבר למה שמלמדים בתוכנית הבית-ספרית, או כדי להשלים פערים ולהתמודד עם קשיים הנצברים במהלך שנת הלימודים בבית-הספר. בניגוד להוראה בבית-הספר, ההשתתפות הרצונית בחוגים פוטרת את מפעיליהם מן ההכרח להתמודד עם בעיות משמעת ושליטה בכיתה, והקבוצות המצומצמות בגודלן מאפשרות למדריכים לטפל במשתתפים באופן אישי. במצבים כאלה מתאפשר ליחידים להיווכח שהאופן שבו בית-הספר העריך את יכולתם אינו נכון בהכרח. למעשה, מסגרות אלה אף נועדו לעתים להוכיח שבתי-הספר טעו: שהם הכשילו בלא צורך והדירו מלמידה את מי שיקלו להצליח בה מאוד. במובן זה, מסגרות בלתי-פורמליות משמשות כמעין הזדמנות נוספת, לעתים אף לפני שההזדמנות הקודמת הוחמצה כליל. דוגמה לחווית מפתח מסוג זה סיפקה מרואיינת בת 23, שסיפרה על חוג לשיפור אנגלית שהשתתפה בו במסגרת המתנ"ס, ועל הפתעה בלתי צפויה שנקרתה לה בסופו, אירוע אשר השפיע מאוד על בקיאותה באנגלית ועל תפיסת עולמה במובן רחב הרבה יותר:

מאז ומתמיד שליטתי באנגלית הייתה "בסדר", אולם תמיד הייתה טעונה שיפור. גם המורות אצלנו בבית-הספר, שהיו מחממות את הכיסא, לא הוסיפו לידיעותי באנגלית, ובכיתה הייתה אווירה של חגיגה. למדתי בבית-ספר פרטי ויוקרתי, אחוז הממוצע של המסיימות עמד בדרך כלל על 90%, כך שאי-הצלחתי באנגלית הייתה עלולה להוריד את הממוצע השכבתי, ולכן המדיניות לא הייתה של

"בואי נשתפר"... אלא של "בואי ונוריד אותך הקבצה"... ידעתי שאי אפשר להוריד תלמיד הקבצה בלי רצונו, ואם התלמיד מחליט לגשת לרמה שבה הוא חושב שהוא זכאי, הוא ייגש – על אחריותו. החלטתי לעשות אנגלית 5 יחידות. ידעתי שהדבר דורש השקעה. כבר מתחילת השנה הייתי רשומה במתנ"ס השכונתי לחוגי תגבור במתמטיקה ואנגלית...; החוגים העשירו ועזרו מאוד, למדנו עם ילדים, בעצם נערים מהשכונה. כך שהאווירה ללימודים הייתה טובה מאוד. המורה שלי לאנגלית, שמה חנית, אישה מדהימה, שמרגע שסיפרתי לה על האפשרות של לרדת הקבצה – היא פסלה זאת על הסף [ואמרה], "יש לך פוטנציאל, אין סיבה לעשות צעד זה, מה שצריך זה להשקיע". ואכן, ההשקעה הייתה מרובה. בבית-הספר לא נלמד חומר חדש, אולם למדתי במסגרת החוג וגם באופן עצמאי בבית. חנית הביאה לי טקסטים, לפני הבגרות עשינו מתכונות, הרגשתי תמיכה מלאה: לא רק שהייתה מורה מעולה, היא לימדה את העיקר, בחביבות ובמעשיות רבה. גם הלימודים היו בכיף, עם סיפורים מחייה. מורתי לאנגלית [בבית-הספר] הגישה אותי על 56. בבגרות הוצאתי +80, כך שהשקלול היה בסביבות ה-70. בסוף השנה נערך טקס חלוקת מלגות במתנ"ס, והפרס הראשי היה זכייה בסאמר-סקול. ישבנו בטקס, בין לבין פטפטנו, ובטקס הזכייה פתאום שמעתי את שמי לעלות לבמה. הייתי מופתעת. ידעתי שהשקעתי, אבל לא חשבתי לרגע על הזכייה. לא רק שחנית תמכה לאורך כל הדרך, היא גם המליצה על זכיותי, כך שלפני הצבא זכיתי מתוך חוויית הלמידה לעוד חוויה גדולה של פעם ראשונה בחו"ל, פעם ראשונה ואחרונה, ב-Summer school של שלושה שבועות בלתי נשכחים... תוך כדי ההתמדה בלימודים באנגלית, היו רגעים שהייתי מלאה אמביציה חזקה להצליח ולהוכיח שאף אחד לא יכול להגיד לי מה אני לא יכולה לעשות, שאין דבר העומד בפני הרצון, כל זמן שאתה מוכן להשקיע... למדתי (בנוסף לחוויות אחרות) להשתדל לעשות את המרב, לדעת שמה שנוכן כדבר אינטואיטיבי, בפנים, כהחלטה, צריך לממש את עצמו בחוץ. למדתי למידת אחריות אישית להחלטת גורלי ועתידי, ולמדתי התמדה, שהדרך לא סלולה אלא היא עקלקלה, ושצריך לעקוף כמה מכשולים בדרך. למדתי גם על עזרה – כמה שאדם אחר יכול לעזור לי, לתמוך ולסייע... השינוי שחל בי הוא אמונה בעצמי, רצון להצליח, ו[הבנה ש]פעולות חייבות להיעשות כדי להצליח במטרה, כדי להגשים מטרה צריך לעמול ולעתים קשה, שמטרה לא נבנית רק מדיבורים, צריך להיות מעשיים. נלמדה גם דבקות וסבלנות: לא הכול בא במכה, צריך להתאזר בסבלנות והיא משתלמת. אדם צריך להיות סבלי עם עצמו.

הוירטואזים: מדריכים כדמויות-דגם וכמראות

עיון בחוויות המפתח שהתרחשו במסגרות הבלתי-פורמליות מעלה שהמורואינים מייחסים חשיבות רבה לדמות החד-פעמית של המדריך, המרצה או המאמן. לפיכך, ניתוח החוויות הללו מאפשר לנו להציץ אל כמה מנגנונים ייחודיים של השפעתם. אומנם המורואינים אינם מזכירים בדיווחיהם את מושג הקסם האישי (כריזמה), אך מתיאוריהם עולה דמות כמעט מיסטית, בעלת חשיבות רבה, כזו

המאגדת בתוכה אידאליים ומיצוי אנושי. כפי שציין מקס ובר (1979), כוח השפעתם של בעלי הקסם האישי אינו נעוץ בפעילויות שהם עורכים או במסרים שלהם כפשוטם. השפעתם טבועה בהם עצמם – באישיותם, בדמותם ובאופן התנהלותם. הכריזמה האישית היא בעלת מאפיינים מיסטיים כמעט; קשה לברר אותה, לבודד או להעתיק אותה.

הדמויות המחנכות המתוארות בחוויות המפתח במסגרות הבלתי-פורמליות אכן מציגות וירטואוזיות: הן רציניות, ממוקדות ומלאות בתחושת שליחות ואחריות. אך להבדיל מן הדימוי העולה ממושג הכריזמה, הדמויות הללו אינן נתפסות כדמויות של מנהיגים. תיאוריהם של המרואיינים אינם מלמדים על דמות שהילכה קסם על המשתתפים בפעילות ושבתה אותם. הדיווחים אינם מצביעים על תופעה עדתית של היענות ההמון למנהיגו הכריזמטי, אלא על צורת השפעה שונה בתכלית, שנבחן אותה בשני היבטים שונים: דמויות דגם ומראות. אחד המרואיינים ת' מצת את שני ההיבטים האלה כשאמר, "לפעמים אתה יודע איך צריך לנהוג, לא ילמדו אותך, וזה מסוג הדברים שאתה מלמד את עצמך. דרך אחת ללמד את עצמך היא ממה שאתה רואה וקורא ביומיום, ולקחת איזושהי דמות ולשאוב ממנה השראה [המדריך כדמות דגם]. דרך אחרת היא לקחת איזושהי דמות מהחיים, להסתכל עליה ולהיזכר בדברים בך" [המדריך כמראה].

ניתוח חוויות המפתח במסגרות בלתי-פורמליות מעלה כי ישנם מדריכים שחניכיהם ראו בהם דגם מטרה, אימצו אותם כערך וכיעד נורמטיבי ושאפו להידמות להם. ויש מדריכים שדמותם והתנהגותם היו לחניכיהם כמעין מראה, שבה ראו את בבואתם בצורה חדשה. הבבואה השונה הזאת אפשרה לחניכים ללמוד על עצמם דברים שלא ידעו קודם. וישנם מקרים נדירים שבהם המדריכים שימשו בו-בזמן כדמות דגם וכמראה.

מדריכים כדמות דגם

את ההבחנה בין דגם למראה הציע האנתרופולוג דון הנדלמן. בעיונו במושג "דגם" עמד הנדלמן על מובנים אחדים. במילונים שונים מוסבר המושג כמתייחס "לסטנדרט, או לדוגמה המשמשת כקנון" וכן ל"ייצוג בקנה מידה קטן של תופעה גדולה ומורכבת" (בתוך Handelman, 1990). על בסיס ממצאים אנתרופולוגיים שונים הוא מראה שדגמים מתמצתים את המציאות באופן ברור וחסכוני, ואף מכוונים את אופני ההתייחסות הרצויים אליה. הדגמים הם תיאוריים ונורמטיביים בו-בזמן. על בסיס ההווה הם מכוונים לעבר מצב עתידי רצוי, ומציגים את התנאים למימוש של עתיד אפשרי כזה (באמצעות מימוש הדגם במציאות). הדגם חורג מן החיים הרגילים ומצביע על אפשרויות חלופיות, מכוונות וברורות לחיים או לקיום אנושי. הוא מציג את חיי היומיום, אך מכונן אל אפשרות חיים אחרת, טובה יותר ובהירה יותר.

החוויה הבאה ממחישה היטב חלק מן ההיבטים הללו, כפי שהם באים לידי ביטוי במדריך ששימש דגם לחניכיו. סטודנטית דיווחה בריאיון א' תה על השתתפות בקורס חד-שנתי במכון תורני לנשים, כשבמסגרתו שמעה הרצאות של רב המכון. דמותו האמינה של הרב והמסרים שהעביר הניעו את המשתתפת לראות בו דגם הזדהות. היא הפנימה את המסרים שלו וניסתה לממש אותם בחיי היומיום שלה. בתיאורה המפורט התייחסה המרואיינת לדרך ההרצאה של הרב, אך יותר מכל לדמותו. לדבריה:

השיעורים עסקו בסוגיות הקשורות לפרשת השבוע הרלוונטית. הרב היה בוחר להתמקד בכל פעם בנושא ספציפי, כשהוא יוצא מתוך רעיונות הקשורים לפרשת השבוע. השיעורים של הרב מועברים בסגנון מיוחד מאוד: לא הייתה בהם מתודיקה מרשימה וגם לא דרמטיות יוצאת דופן, ובכל זאת ההקשבה לנאמר הייתה מוחלטת. הרעיונות שנתן היו מורכבים תמיד ממגוון רחב מאוד של מקורות מידע מכל התחומים. קשה היה לא להתרשם מהעושר שכלל השיעור ומעמקות המחשבה שהופגנה בו. לרב יש דרך מיוחדת לבטא את רעיונותיו. בשיעור שלו, הדברים הנאמרים נרקמים ככתב חידה, שבו אתה מנסה לפענח כיצד יכולה כל ראייה שמביא הרב להשתלב ברעיון הגדול. הוא היה מקפיד להקדיש כמה דקות לספר על הרקע של המקור אותו בחר, מה שיצר תמונה שלמה של העניין. הוא בעצם אדם מדהים, יודע כל-כך הרבה, ממש "איש אשכולות", ועם זאת כל-כך צנוע. הוא היה מדבר בשקט, בשלווה, כאילו הכול מסודר אצלו בראש בתבניות. היה בו שילוב מיוחד של אדיקות דתית ופתיחות רעיונית ומחשבתית. הוא לא נמנע מללמד נשים תנ"ך, למרות שהוא אדם חרדי, וחי אורח חיים שכזה.

דברים אלה ממחישים היטב את דמות המלמד כדגם. מן הדברים הללו ברור שלא היה מדובר במורה רב-פעלולים ובעל שליטה במגוון שיטות הוראה. למעשה, מן הטקסט עולה שכוח השפעתו של הרב על הסטודנטית נבע מן העובדה ששילב בדמותו ניגודים שעד אותה עת נראו לה בלתי ניתנים לגישור. למעשה, הרב הראה למשתתפת שמה שנתפס בעיניה כניגודים אינו מהווה סתירה. הוא הציג דגם שבו "איש אשכולות" הוא גם "איש צנוע", שבו אדם חרדי יכול לשוחח באופן פתוח עם נשים. דווקא יכולת זו לשלב בין ניגודים-לכאורה העשירה את המרואיינת, מכיוון שבכך הוצג לה דגם שלא הכירה מתוך התנסותה בעבר, ואפשרות חדשה זו הובילה אותה לשינוי עצמי, באורח חייה, בכיוון הלימודים שלה ובצורת מחשבתה.

ראוי לציין שחוויה מעין זו מייצגת חוויות דומות רבות, המתבססות על מפגש היכרות עם העולם הדתי, עם גרסה מפתיעה של עולם היהדות. אומנם מסגרות אלה הן מגוונות מאוד – הרצאות חד-פעמיות, התנסויות לאורך שבת שלמה או קורס שנתי במכון ליהדות, אך יש בהן גוון ברור של "דגם חלופי", המכוון לדרך חיים חדשה אשר מתווה שביל זהב בין מה שנתפס כניגודים בלתי-אפשריים. במרבית חוויות המפתח הללו התבסס הרב על חיי היומיום של המשתתפים והראה שהוא אינו זר להם ואינו עוין אותם. עם זאת, בדמותו ובהתנהגותו הוא הציג לפני המשתתפים דגם לחיים אחרים (בלי כפייה ובלי לחץ, לדבריהם).

וירטואוזיות דומה של דגם לחיים נחוותה על-ידי משתתפים בחוגים לספורט, ובמיוחד במסגרות של חוגים לאומנויות לחימה. אין זה מפתיע שמסגרות אלה דומות בהשפעתן החינוכית למסגרות דתיות: בשתייהן מדובר על "מלמדים" היוצרים זיקה בין מערכת פילוסופית כוללת לבין חיי היומיום של הפרט, ובשתייהן המלמד גם מקיים בהתנהגותו היומיומית את מה שהתאולוגיה שלו רואה כאידאל. כך, רבנים שהוזכרו בחוויות המפתח הדגימו זיקה בין חייהם האישיים לדרישות התאולוגיות של המסגרת הדתית. בדומה לכך, אומנויות הלחימה מבוססות על תרגום של פילוסופיות שונות מדרום-מזרח אסיה לחיי היומיום של הפרט (ובמיוחד הדן-בודהיזם). בניגוד לראייה המצומצמת, הרואה את אומנויות הלחימה כספורט מודרני, או כמסגרות של אלימות ממוסדת, החוגים הללו מבוססים על פילוסופיות קיומיות, הרואות את הפעילות הגופנית כחלק ממערך אמונות כולל, שבו קיים היגיון פילוסופי מלא מאחורי אישיותו של הפרט וניסיונו להגיע לשלמות. כפי שאמר מאסטר ג'ישין פונאקושי, אבי תורת הקראטה המודרנית, "המטרה העיקרית של אומנות הקראטה אינה טמונה בניצחון או בתבוסה, אלא בשאיפה לאופי המושלם של המתאמן" (מצוטט בתוך שני, 2000). דרישה זו של המאסטר לשלב בין הממד הגופני לממד הנפשי מודגמת היטב בתיאור חוויית המפתח הבאה, שדווחה על-ידי מדריך נוער, הנמצא כיום בשנות השלושים לחייו:

הפעילות הייתה במסגרת של חוג קראטה. היא התרחשה במסגרת של אימון של פעמיים בשבוע, כשעה וחצי בכל פעם. הדמות החינוכית המרכזית הייתה המורה. הוא נטל חלק בכל התרגילים, הראה וביצע ראשון, ונטל חלק במאמצים. בנוסף, הוא היה מרצה לנו על הפילוסופיה והאידאולוגיה שעומדת מאחורי שיטת האימון. הוא דיבר אתנו על המשמעות, על אופן הביצוע וההשלכות שהוא רואה לחיי היום-יום. המורה דיבר אתנו הן ברמה הפרטנית והן ברמה הקבוצתית. הוא עבד אתנו הן על האפקט הנפשי-פסיכולוגי והן על הגופני. הוא ממש דרש התמסרות מלאה לעצמו בזמן האימון, הכוונה למיצוי הכוחות והפוטנציאל שטמון בנו. הוא ביקש שמי שלא יכול לתת את הכול – שישב וינוח ולא יגיע לאימון. הוא גרם לנו לחוש שהוא מקבל זאת בהבנה. ההשקעה והאימון והמאמץ היה הדרגתי עד לשיא. המורה הפגין תמיכה אישית. בזמן האימון הוא עצר ותיקן את הטעויות. זכור לי משפט שהיה אומר: "אלוף עולם יש אחד, אז מה, כל השאר לא טובים?" משפט כזה נתן לי הרגשה שאני שווה וטוב, ושיש משמעות לכל שלב שאני נמצא בו...

כפי שהמראיין מספר, המדריך שלו הקדיש תשומת לב רבה לממד האישי-פסיכולוגי, ושם דגש מיוחד בהתנהגות ערכית בתוך ה"דוג'ו" (אולם האימונים) ומחוצה לו. ואכן, ברוב אומנויות הלחימה, חלק ניכר מזמן האימון מוקדש לחינוך ערכי, ומערך הערכים שהמאמנים מדגישים כולל רכיבים כמו: כבוד לזולת בכלל וליריב בפרט; כבוד לסביבת האימונים; כבוד לבכיר; איסור מוחלט על פגיעה ביריב; שוויון; נטילת אחריות והתמדה. כפי שאומר מאיר וקסמן, מבכירי שוטוקאן בישראל, "קראטה מתחיל ומסתיים בצניעות" (בתוך שני, 2000).

יתרה מזאת, בתחום אומנויות הלחימה (הג'ודו, הקראטה, הטיי-צ'י וכדומה), כמו בתחום הדתי, המורים-האומנים הם וירטואוזים לכל דבר. בדומה לרבנים, המדריכים הוסמכו לתפקידם בסופה של תוכנית הכשרה חינוכית רבת שנים, שבמסגרתה היה עליהם לעמוד באתגרים הגופניים של הקרבות מול עמיתיהם, אך גם להוכיח שליטה מלאה ברזי התפיסה הפילוסופית של תורת הלחימה. היה עליהם להוכיח בהתנהגותם מימוש מלא של הפילוסופיה הזאת, הן בזירת הקרב והן מחוצה לה, לממש את הפילוסופיה בהתנהגות הגופנית שלהם. במובן זה, המדריכים הללו הם וירטואוזים לא רק בגלל שליטתם בביצוע הגופני של תורת הלחימה, אלא גם משום שהם מממשים את הסגולות המוסריות והתאולוגיות הנדרשות ממי שעוסקים בה. דוגמה לכך ניתנה בדיווחה של נחקרת על המדריכה של באימוני טאי-צ'י:

הגיעה מורה צעירה שנראית מבולבלת, כי היא נורא מתחברת לרגשות שלה, כמו שצריך בטאי-צ'י, וכל הזמן היא באה בקטע מבולבל אחר. לאט לאט את קולטת שהיא טיפוס רוחני – לא רק איך שהיא מתחברת לעצמה, שזה מדהים לראות, כי את רואה את זה בכל תנועה שהיא עושה, שהיא גם מתחברת אליך, היא חשה אותך, היא יודעת שאת מרגישה לא טוב, שאת מבולבלת...מה שבאמת היה מיוחד זה שהיא האמינה שאחד הבסיסים של הטיי-צ'י זה ההרמוניה וההתקשרות בין אנשים... היא האמינה שכל העולם נבנה על מסרים שאנשים מעבירים אחד לשני, שהעולם יהיה טוב יותר אם אנשים יבינו את התחושות של האחרים...היא הייתה בונקר של סיפורים, מלאת ידע של סיפורים ואגדות וגם מסרים. זה היה אקטואלי.

כפי שדוגמה זאת ממחישה, ייחודן של אומנויות הלחימה בכך שהן מתבססות על תפיסה פילוסופית עקבית, ומשום כך העוסקים בהן מממשים בגופם ובהתנהגותם קודים מוסריים וערכיים הנגזרים ישירות ממסורת ארוכה. חוויות המפתח מלמדות שהחוגים הללו מציגים לפני המשתתפים בהם דגם התנהגותי ומוסרי ברור. דיווחים רבים הדגימו את חשיבות המדריך כדמות דגם לחיים ואת יתרונו של השילוב בין תפיסה פילוסופית וחינוכית כוללת לבין ביצועים ספורטיביים מאתגרים. לדוגמה, בריאיון המצוטט להלן סיפרה סטודנטית על החוג "להגנה עצמית" שהשתתפה בו:

הפעילות הייתה במסגרת חוג, למרות שתמיד המורה אמר שזה לא חוג, אלא דרך חיים – למידה על החיים עצמם. דמות המדריך בהחלט היוותה עבורי דמות חינוכית, בניגוד למורים שהיו לי בבית-הספר. בהחלט בלטה האכפתיות שלו כלפינו ולמה שמתרחש אצלנו בחיים בכלל מבחינת משפחה, לימודים... מדריך זה, בזכות אישיותו האדירה, הצליח להעביר לנו הרבה יותר ממה שהיה אמור (כיצד להגן על עצמך בזמן התקפה) בצורה אינטלקטואלית ומעניינת. הוא הפיח מעין רוח חיים בזמן השיעורים. אני זוכרת שהוא לימד אותנו כיצד להיות בני-אדם טובים יותר, בעיקר אותי, שבצעירותי הייתי ביישנית יתר על המידה. הוא גרם לי להיפתח יותר לעולם, והראה לי שהעולם לא כל-כך מפחיד, וצריך לצאת

כפי שאפשר ללמוד מדיווח זה, להרצאה חד-פעמית זו הייתה השפעה עמוקה על תפיסת עולמה הדתית של המרואיינת ועל התנהגותה. במהלך הרצאתו העביר הרב מסר פשוט, אך בכך האיר באור שונה את הנחרצות והכפייתיות הדתית של בית הוריה. תפקידו של הרב כמראה בולט על רקע השיחה של המרואיינת עם עצמה. הרב הרצה, אך היא ישבה באולם ושוחחה עם עצמה, באמצעותו, על עצמה, על ביתה ועל מורשתה. היא נזכרה בדברים ו"כל הזמן דיברתי עם עצמי-הגיוני". שיקוף זה של עצמה באמצעות הרב היווה בעבורה חווית מפתח ונקודת מפנה. למעשה, מאותו יום שינתה המרואיינת את תפיסותיה לגבי זרמים ביהדות, היא נעשתה פלורליסטית יותר ומתונה בדרכיה, ואף מצאה לעצמה צורת דתיות ייחודית לה. יתרה מזאת, בחוויה זו נותק הקשר רב השנים בין המסורת המשפחתית שלה לבין תפיסותיה הדתיות, והתבטלו תחושות האשמה שלה כמי שניסתה למצוא דרך קיומית חדשה. באמצעות השתקפות חייה על-פני מראת דבריו של הרב, הצליחה המרואיינת לבחור לעצמה "עצמי" אחר ותפיסת עולם ערכית אחרת.

התוצאה הבולטת ביותר בדפוס זה של חוויות המפתח המשמשות כמראה היא הגילוי העצמי של המשתתפים בפעילות. אלה הן חוויות מפתח שהמנחים אותן שיקפו למשתתפים את הזהות העצמית שלהם – את זהותם הפרימורדיאלית, את מי שהם היו עד הפעילות, וכך גם את מי שהם בוחרים להיות אחרי חווית המפתח. העצמה זו של הזהות האישית (שכונתה בפרק 3 בשם "גילוי עצמי") חזרה ונשנתה בחוויות מפתח שונות. בהעצמה זו שלובים מספר מובנים: היכולת לבחור, התובנה לגבי חלופות למצב הקיים ולגבי "עתידיים אפשריים", ההבנה כי היה ממד שרירותי בחיים עד כה, וההבנה כי היחיד שייך לקבוצה ובכל זאת הוא מיוחד. ממד זה של גילוי עצמי מודגם היטב בסיפורה של עולה חדשה מאיטליה, שסיפורה שבעבר לא הבינה את משמעות השתייכותה לעם היהודי:

הייתי בת 71, באיזשהו מחנה של יהודים, של הסטודנטים של כל האוניברסיטות של איירופה, שנפגשים באיזשהו מקום באירופה. זה [נמשך] שבוע, ועושים את המפגש הזה כל שנה... הייתי במפגש הזה עשר שנים רצוף, ללא הפסקה... הלכתי לשם, וזה פתח לי את העיניים, כאילו זה היה משהו אחר לגמרי, זה היה מין עולם. זה היה חוויה בהרבה דברים. קודם כל, זה חוויה להיות במחנה עם שלוש מאות ילדים בגיל שלך באיזשהו מחנה, בבונגלו או בבית מלון, שבוע. שבוע רצוף לא ישנים בכלל, עושים בלגנים ומסיבות וזוגיות וכל מיני, זה גיל מתאים. אבל הדבר שהכי ריגש אותי, אני לא אשכח את זה: ישבנו כולם באולם גדול, ואני ישבתי ליד טורקים, רוסים, אנגלים, כאילו זה כל העולם באמת, ופתאום מישהו מתחיל לשיר איזשהו שיר כמו: "הבה נגילה" או "דוד מלך ישראל", אני לא זוכרת, וכולם מתחילים לשיר אותו שיר, ואני אמרתי – יה אללה! אני עם האנשים האלה אין לי שפה משותפת, אני לא מכירה אותם בכלל, לא, הם שונים ממני, אבל יש בזה כאילו גם כמוני, הם מכירים את השיר הזה למרות שאנחנו לא מכירים אחד את השני. להיות יהודיה בשבילי, עד הזמן הזה, זה היה משהו

שלא הבנתי, לא הבנתי מה זה, חוץ ממה שמסבירים במשפחה, אבל מה אני מרגישה ומה אני רוצה בתוכי לא היה לי ברור. ומהרגע הזה, כן... [מאז המחנה] זה היה ער אצלי כל יום, גם לפני שעליתי, זה התעורר אצלי במחנה הזה.

ההשתתפות במחנה הקיץ הזה היוותה מראת זהות חזקה מאוד בעבור המרואיינת, כיום בת 35. "זה פתח לי את העיניים" היא אמרה, והוסיפה – "זה התעורר אצלי במחנה". ואכן, תפיסתה את עצמה ואת זהותה לפני המחנה הייתה שונה בתכלית מתפיסתה אותן לאחריו. ההשתתפות במחנה גרמה לה להבין מי היא, למי היא שייכת, ולכן שייכים עמיתה למחנה. היא למדה לראות את זהותה כיהודייה כזהות מוערכת ורצויה, אף-על-פי שעד אז נהגה להסתיר את הזהות הזאת, חשה שונה בגללה והתביישה בה. בזכות הפעילות במחנה ובזכות גילוי זהותה העצמית היא חשה צורך לממש את זהותה כיהודייה ועלתה לישראל.

חוויה זו ממחישה היטב שפעילויות, מדריכים או רבנים, המשמשים כמראה לגילוי עצמי של הפרט, יכולים לחולל תפניות זהותיות רבות משמעות בחיי המשתתפים, וליצור נקודת מפנה בחייהם. כדי להבין את מסלול החיים של מי שחוו חוויות כאלה במסגרות בלתי-פורמליות, יש לתאר אותן במפורט ולבחון את התמורות החדות בזהות האישית ובתפיסת העולם. במקרה האחרון, הבנה מעמיקה של חווית המפתח במחנה הקיץ אפשרה לנו להסביר את העובדה שאדריכלית בעלת תואר שני מפירנצה החליטה לעזוב קריירה מבטיחה במדינת העיצוב ולעלות למדינה שונה בתכלית. המידע על חווית המפתח שלה במחנה הקיץ הוא שנתן לנו את המפתח להבנת התפנית המכריעה בחייה של המרואיינת.

סיכום

הן מכונות "מסגרות בלתי-פורמליות", אין מייחסים להן חשיבות חינוכית רבה ואין משקיעים בהן מכספי המדינה, אך ממצאיו של פרק זה מלמדים שרבות מן המסגרות הללו הן רציניות, מקצועיות ובעלות השפעה חינוכית חזקה. הניתוח הראה שבניגוד לדימוי השעשוע והעברת הזמן בנעימים, חלק מן המסגרות הללו מפגינות רמה גבוהה של מצוינות, הן ברמת הפעילות והן ברמה האישית של המפעילים אותה. במסגרות הבלתי-פורמליות, אולי דווקא בגלל היותן בלתי-פורמליות, דמות המדריך (הרב, או המאמן) בלטה בדברי המרואיינים ועמדה לנגד עיניהם כאידאל אנושי ומקצועי גם לאחר שנים ארוכות. גם זמן כה רב לאחר שעזבו את המסגרת, השפעתה אצורה בתוכם ופועמת בחייהם בנוכחות מתמדת.

למעשה, מסתבר שמסגרות בלתי-פורמליות כלל אינן מבוססות על "משחקיות", ואין מופגנת בהן אי-רצינות כלשהי. להפך, הן רציניות, קפדניות ולעתים אף סגפניות מעט. המדריכים במסגרות אלה

ד"ר אסף זלצר¹

בפרקי הפתיחה של הספר פרשת "גבריאל תירוש" מתאר הסופר יצחק שלו את דמותו של המורה החדש שהגיע לבית הספר, גבריאל שמו. שלו, סופר ומורה בגימנסיה העברית בירושלים, אמנם קובע בעמודי הפתיחה של הספר כי "כל דמיון בין דמויות הספר לדמויות במציאות אינו אלא מקרי בלבד", אבל אפשר להניח שרעיונות מרכזיים לכתיבה אסף מעולמו הקרוב ומההיסטוריה והווה של חדר המורים בו עבד. ספר זה, שהתפרסם במחצית הראשונה של שנות השישים, מתאר את החיים בירושלים ערב הקמת המדינה, מציג את מסורת הסיורים שהייתה מקובלת בגימנסיה בעת ההיא, וכנראה התקיימה גם בשנות המדינה הראשונות. אבל שלו לא חוסך ביקורת על ההתארגנות של הגימנסיה לקראת הטיול. מהדיאלוג של התלמידים עם גבריאל ובין גבריאל להנהלת המוסד ומוריו עולה כי גם בתקופה זו לא כולם ששו לצאת לטיול. "השתתפותו של הד"ר שלוסר היתה בחזקת ודאי, ובאחד השיעורים שלפני חנוכה אפילו הסביר לנו, בסיועו של החוטר, את טיבה של הדרך שעתידיים אנו לעבור בה. אך יומיים לפני הטיול הופיע בגימנסיה ואזניו מפוקקות בצמר-גפן. דיבר על כאב אוזניים שאין לו תרופה, והשתתפותו בטיול הוסרה מן הפרק תוך העוויות פנים המעידות על יסורים מרובים".² בדיוק בנושא הזה, שעניינו מידת המעורבות של המורים בטיולים ובסיורים בבית הספר, עוסק מאמר זה. מתוך מבט ממוקד על תקופות שונות בתולדותיו של הטיול במערכת החינוך ננסה להצביע על השינויים שחלו במידת המעורבות של המורים וננסה לעמוד על הסיבות לכך. התיאור שיוצג כאן הינו מכליל ואינו מתמקד במגזר זה או אחר. ההצעות להתערבות המורה שיוצגו במהלך המאמר גם הן אינן מיועדות לקבוצה מסוימת של מורים, אלא פונות לכל.

על מידת העניין והמשמעות של הטיול בעיניהם של מורים כבר עמד גיל גרטל במחקרו שבו ניתח את עמדות המורים והתלמידים ביחס לטיול ותפקידו. אלא שגרטל ביקש לבדוק את המשמעות והחשיבות של הטיול ועסק אך במעט בתפקידו של המורה בטיול. לפי הבנתו ולנוכח הטקסטים שבדק, השתנו התפקידים של המורה בטיול. שינויים אלו נבעו בעיקר מן השינויים בהיקף הפעילות אך בוודאי לא

מבקשים להביא את חניניהם למיצוי כישוריהם ויכולותיהם, ולפיכך הם מממשים את הסטנדרטים הגבוהים ביותר ורואים את עצמם ככלי חשוב להשגת המטרות של התחום או הדיסציפלינה. בתחומים מסוימים, כגון אמנויות לחימה, אלה הן למעשה מסגרות ההכשרה היחידות בתחום, ובהתאם גם מידת רצינותם של המדריכים בתחום זה. גם בחוגי מדע התגלו גישות רציניות, כאילו בחוגים עצמם מבוצעות פריצות דרך מדעיות ומתגלות תגליות חשובות באמת.

הממצאים על חוויות המפתח במסגרות הבלתי-פורמליות גם מלמדים שהן מבוססות בראש ובראשונה על אישיותו של מחולל הפעילות: על המרצה, המדריך, האומן, המאסטר, הווירטואוז, על המצוינות ועל המוסריות שלו, על התגלמות ערכיו בהתנהגותו, בגופו ובמסריו. במובן מסוים, המסגרות הבלתי-פורמליות הן לא ממוסדות, מכיוון שכל מהותן מותנית במי שמפעיל אותן. משמעות הדבר היא שהמדריכים במסגרות הבלתי-פורמליות הם לא ברי החלפה. אם יחליפו אותם במדריכים אחרים, הפעילות עלולה לאבד כל משמעות. המסגרות הבלתי-פורמליות מבוססות על האדם, ולכן קשה מאוד למסד אותן בשגרת חוגים שיוכלו ליצור השפעה ארוכת טווח, כמו של אותם מלמדים וירטואוזים.

אולם פטור בלא כלום אי אפשר. כפי שלימד פרופ' ראובן כהנא, ניתן לתכנן את הבלתי-מתוכנן – אפשר ליצור מצבים מאורגנים, המזמנים חוויות מפתח שונות, על-פניו, אקראיות ביותר. ואכן, המודל הבלתי-פורמלי של כהנא הציב סדרה של מאפיינים מבניים, ואף מתח קווי השפעה סיבתיים בין כל אחד מהם לבין תפוקות חינוכיות מסוימות (למשל: מחויבות ערכית, גמישות אינטלקטואלית, יכולת להכיל ניגודים). בדומה, המחקר על חוויות מפתח יכול להמשיך בדרך זאת. באמצעות ניתוח לאחר של מאפייני החוויה ובאמצעות "פירוק" התנהגויות המדריכים למרכיביהן – ניתן יהיה ללמוד מהו בדיוק מקור כוחה של החוויה ומדוע. אין ספק שכמה מן הממדים של המודל הבלתי-פורמלי יופיעו בניתוח מעין זה, ובהחלט ייתכן שחשדים יתווספו לו. הזיקה בין המודל הבלתי-פורמלי לבין הניתוח של חוויות מפתח תתברר עוד בעתיד. אם יש משהו שראובן כהנא היה אומר על זה, זה ש"יש עוד הרבה עבודה לעשות".

1 ד"ר אסף זלצר, הוא מרצה בחוג ללימודי ארץ ישראל ופיתוח סביבתי במכללה האקדמית בית ברל ומרכז תחום מדעי החברה במחלקה ללימודי הוראה בבית הספר לחינוך באוניברסיטה העברית; חוקר ומלמד את נושא ההוראה והלמידה מחוץ לכיתה. מאמר זה מבוסס על הקורס: "לטיול יצאנו: מעמדו ותפקידו של הטיול במערכת החינוך".

2 "שלו, פרשת גבריאל תירוש, תל אביב 2004, עמ' 18-19.

מחקרים אחרים שעסקו בהתפתחותו ומעמדו של הטיול במערכת החינוך ביישוב תיארו את פעילותו ומעורבותו של המורה. אך פעילות זו מכוונת בד"כ להסבר של מרכיב אחד של התופעה כמו במקרה של החינוך הלאומי.⁴ אלה כאמור אינם המחקרים היחידים שנכתבו על הטיול בבית הספר, דבר המעיד על החשיבות הגדולה שרואה המחקר בנושא זה. אבל עדיין למרות המחקרים הרבים בנושא, רק מעט נכתב על תפקודו של המורה בטיול. יוצאים מן הכלל הם המחקרים על ראשיתו של החינוך העברי בארץ ישראל, וכלום לא נכתב על מעורבות המורים בטיולים בעשורים האחרונים.

להבדיל מן המחקר, גם קובעי המדיניות במשרד החינוך עסקו בנושא ונדרשו לא אחת להביע את עמדתם בעניין. מיותר לציין כי לא נמצא עד היום מסמך מדיניות היוצא נגד הטיול, ואצל כולם מופיעה תמיכה רחבה ברעיון ובחשיבותו. אבל מעטים הם ניירות העמדה בהם מוצגת גם התייחסות לבעלי התפקידים העוסקים במלאכה, **"ואתם המחנכים, העמיקו, אבל כפי שניתן לראות, ההתייחסות איננה כוללת פתחו וטפחו את הטיול על ערכיו הרבים". מידע מעשי איך "להפעיל" את הערכים הרבים של הטיול שעליהם כותב המחבר. יתרה מכך, דבריו מכוונים לקהל יעד מסוים – רכזי טיול – ועיקרו של הטקסט מכוון למדריך ולתפקידיו בטיול.**

מחקרו של אודי פראוור, הדן בשורשי של הטיול במערכת החינוך הציונית לאומית עד מלחמת העולם הראשונה, הינו חריג שאינו מעיד כאמור על הכלל. פראוור חושף את תפקידיו של הטיול ומשמעותו, אבל מתוך התיאור המפורט של הטיולים שנבחרו מוצג באופן בולט מקומם ופועלם של המורים.⁵ מה קרה לאותם מורים פעלתנים מימי העלייה הראשונה שהוציאו את תלמידיהם באופן קבוע לסיורים וטיולים? לאן הם נעלמו ומתי? מה גרם לצמצום המעורבות הזאת ומה הייתה משמעות צמצומה על תוכני הטיול ועל האופן שבו הם בוצעו. המאמר שכאן מתמקד בשנים שבהן התרחש להבנתי השינוי הגדול בתפקודם של המורים בטיולים. אמנם כפי שכבר ציינתי אין המחקר עוסק בכל המגזרים וגם לא בכל התקופות.

בסופו של העשור הראשון לאחר הקמת המדינה נוצרה מתכונת חדשה של טיול ובה הופיע לראשונה המדריך המקצועי (ראו בהמשך). מתכונת זו דחקה בפועל את המורה מן הטיול, וככל שחלף הזמן

היא העצימה את ניתוקו מהטיול. התנתקות זו נמשכת גם היום ומשמעותה לעתים היא מציאות שבה המורה לא מתפקד בכלל בטיול ולעתים אפילו מפריע. התנתקות זו בעייתית גם משום שהמורה המשכיל ובעל הידיעות והכישורים מצמצם את עולמו רק לניהול ושלטיה על התלמידים. נכון, הטיולים לא יוכלו להתקיים אם לא נדאג לשלומם של התלמידים ונפעל להחזרתם בשלום הביתה. אלא שאסור לנו שזה יהיה עיסוקו המרכזי של המורה בטיול. הטיול, שהוא ההוצאה הכספית היקרה ביותר שעליה משלמים ההורים במסגרת חוק חינוך חינם, הינו אירוע חינוכי משמעותי. לכן, ואני מקדים כאן את המאחר, חייב המורה להיות שותף בתכנון, בהפקה, בהוראה (הדרכה) ובסיכום של הטיול. מעורבות זו צריכה להיות דומה לאופן שבו הוא מעורב בכל פעילות שמתקיימת בבית הספר. לא כל המורים נושאים תפקיד בבית הספר ולא כל המורים מעורבים באותה מידה בפעילות החינוכית הנעשית במוסד, אבל כפי שנציג בסוף המאמר, ישנם הרבה דרכים להיות מעורב בטיול. בוודאי כל מורה יוכל למצוא את הדרך המתאימה לו, דרך שתוכל לסייע להפוך את הטיול לאירוע חינוכי משמעותי יותר.⁷

המורה המטייל

את ראשיתו של הדיון על מעמדו ותפקידו של המורה בטיול אני מבקש לפתוח בהצגת מקרה המבחן של ימי העלייה הראשונה. אמנם העדות הראשונה לקיומו של טיול במסגרת בית ספר מקורה בירושלים, שלא הייתה יעד למהגרים החדשים של העלייה, אבל מן המקרה המתואר אפשר ללמוד רבות. על קורות טיול זה והסיפור המתעד אותו – 'אורחת נערים' – כתב פראוור שהשתמש בו על מנת לבסס את טענותיו הראשוניות ביחס לטיול. בסיפור זה מתועד המסע שאליו יצאו מורי בית הספר למל בירושלים בליווי תלמידים המצטיינים אל יריחו וים-המלח. מי שארגן את הטיול היה מנהל בית הספר והוא שהוביל אותו בעזרתם של בעלי תפקידים שונים – חמרים, מכלכל ואחרים,⁸ **"ואז מיהר כל אחד לחטוף לו חמור כטוב בעיניו, מהומה קטנה שררה אז בחצר, עד אשר יצא אחד המורים ויצו על מכלכל המסע להרכיב את הקטן מאתנו על חמור קטן ואת הגדול על חמור גדול. ואחרי עבור רגעים מספר ישבנו כולנו על גבי החמורים, ואחדים מהמורים ומיוזמיהם על סוסים, והמסע החל".**⁹ קריאה בסיפור מלמדת אותנו על הלך הרוח בין חברי האורחה, על הקשרים בין המורים לתלמידים ועל המפגש של המטיילים עם המרחב החדש. בתוך הסיפור שתולות עדויות רבות לכך שהאירוע הזה היה חריג ביותר בחיי בית הספר בכלל ובחברה הירושלמית בפרט. כלומר, היה זה אירוע חינוכי ייחודי. אבל לעניינינו כאן, בנוגע לתפקידו של המורה בטיול, הרי שהדברים בסיפור ברורים (ויש לכך עדויות גם ממקורות אחרים, ראו בהמשך), המנהל/המורים הם היוזמים של הטיול. במהלך הטיול המורים

7 המאמר מתייחס לתפקוד של המורה בטיול בעבר ובהווה ללא אבחנה בין גבר לאישה או למסגרת בית ספר יסודי או תיכון.

8 א"מ לונג, 'אורחת נערים-ליריחו, הירדן וים המלח', לוח ארץ ישראל תרנ"ו, ירושלים תרנ"ה, עמ' 64.

3 ג' גרטל, הטיול הבית ספרי ומשמעותיו בעיני מחנכים ותלמידים בשנים 1920-1980, חיבור לשם קבלת תואר דוקטור של אוניברסיטת תל אביב, תל אביב 2002, עמ' 111-112.

4 י' דרוה, כלים שלובים בחינוך הלאומי: הסיפור הציוני, ירושלים תשס"ח, עמ' 63-76.

5 ע' כהן, 'החשיבות החינוכית של הטיול', עלון לרכז הטיולים, 4 (תשנ"ט), עמודי פתיחה.

6 א' פראוור, דרכו של הטיול לידיעת הארץ (תרמ"ח-תרע"ח), עבודה לשם קבלת תואר מוסמך של האוניברסיטה העברית, ירושלים 1994.

ניצלו את התופעות במרחב על מנת לעסוק בנושאי לימוד. חלק מהנושאים כבר נלמדו ואילו במקרים אחרים הוצגו לתלמידים תופעות שטרם נלמדו: "עמדו עמוד! גשו הנה – שמענו את קול ראש המורים אשר עצר בסוסו רחוק מעט מאתנו. – כולנו מיהרנו לגשת אל מקום עמדתו. הנה גבעת סקופוס – קרא ברמזו באצבעו על הגבעה אשר ממולנו – 'על הגבעה הזאת עמדו חיל הרומאים תחת פקודת טיטוס על ירושלים. הלא תזכרו זאת מדברי ימי זאת אומרת, המורים השתמשו ישראל אשר למדנו'. כן, כן – ענו הגדולים אשר בקרבנו".⁹ בשטח על מנת לחשוף את התלמידים לנושאי לימוד.¹⁰ הטיול כמובן כלל גם פעילות הווי עניינים נוספים, חלקם ביוזמתם של התלמידים וחלקם בשל המציאות שזימן השטח ואמצעי התחבורה. לא היה זה הטיול היחיד בתקופה, ופראוור מצביע על דוגמאות נוספות. אולי הדוגמא הבולטת ביותר בנושא טיולים שייכת לפעילות של המורה שמחה וילקומיץ בראש פינה. וילקומיץ, שנשא את הנאום הפדגוגי המרכזי בכנס הייסוד של הסתדרות המורים (בזכרון יעקב), הציג את המתכונת החינוכית הראויה לפעילות הטיול. לא הייתה זו תורה שהומצאה במושבות, ושורשיה נטועים במחשבה פדגוגית שהייתה מוכרת וידועה באירופה. אלא שוילקומיץ כמו עמיתיו בבתי הספר הנוספים במושבות אימצו את השיטה והתאימו אותה לצרכים החינוכיים הייחודיים שכללו גם צרכים תרבותיים – מוסריים ואפילו כאלה בעלי גוון לאומי. אולם צרכים אלו היו בסדר עדיפויות נמוך בעת ההיא ומבחינתם של המורים היציאה החוצה בכלל ולטיול בפרט הייתה בעיקר חלק מהפעילות הלימודית או חלק מעיצוב אישיותו והתנהגותו של התלמיד – "לתועלת החינוך הגופני והמוסרי נהגים בביה"ס גם טיולים. פעם או פעמים בחודש ילכו המורים עם התלמידים אל אחת הערים והמושבות או אל אחד הכפרים הקרובים פחות או יותר. ובלכתם יעלו הרים ירדו בקעות [...] פעולת הטיולים האלה על הבריאות וההתפתחות הגופנית מובנה מאד [...] מהטיול ישובו עיפים ויגעיים אך שמחים ועליזים ומלאים התפעלות מכל אשר ראו ולמדו [...]".¹¹

נכון, כבר בתקופה המדוברת החל הטיול לשמש בעיקר לצרכים לאומיים כמו למשל הטיול של הגימנסיה לאתר המזוהה עם קברות המכבים. אלא שגם במקרה הזה היוזמה לכל הפעילות הללו הייתה של המורים ושל המנהלים שראו כחלק מתפקידם ליזום את המהלכים החינוכיים הללו.¹² מורים אלה, בדומה למורים היום, לא הכירו יותר טוב מאחרים את הארץ. יתרה מכך, תשתיות הטיול והתיווך

בעת ההיא בוודאי לא היו מסודרות ומאורגנות כמו היום. אבל למורים אז היו האומץ וההבנה בדבר החשיבות של הטיול ותרומתו לשיח הלימודי-תרבותי-ערכי של התלמידים, ולכן פעלו בכיוון. כדי להתגבר על החששות של הכרת הארץ, נעזרו המורים בחומרי ידיעת הארץ שכבר היו קיימים על מנת לתווך לתלמידיהם את השטח. "רדו! כי פה ננוח ונסעוד סעודת הבוקר-קרא המכלכל, והוא הלך לחפש עצים לעשות אש ולבשל קאוה-ירדנו מעל החמורים וישבנו לנוח אצל המעיין ובקרבתו. אל תשתו ממי המעיין הזה-אמר ראש המורים (אשר שם עיניו בספר המסע לבדיקר למען באר לנו את תכונת המקום) לנערים אשר הטו ראשם למי המעיין לרוות צמאונם ממימיו".¹³ לאן נעלמו המורים היוזמים הללו? לאן נעלם הרעיון ללמד בשטח לנוח התופעות? האם ניתן להצביע על השלב שבו הפסיקו המורים לקחת אחריות על נושא הטיולים ומאיזו סיבה.

מה קרה בתקופת המנדט בנושא זה? האם טיילו? מי הוביל את הטיולים הללו ובאיזה אופן הפעילות העממית בתחום ידיעת הארץ השפיעה על הנעשה במערכת החינוך. כבר משנות ה-20 החלה להתפתח בארץ תרבות של טיולים עממיים שהודרכו על ידי מדריכים מתמקצעים ונועדו לשרת גם את צורכי התרבות של המטיילים. אלא שממשיים אלו התחזקה המגמה של טיילות בעלת מאפיינים ומשמעויות לאומיות. כתוצאה מהתרחבות פעילות זו נחשפו אתרי טיול, נכתבו חומרי הדרכה לידיעת הארץ והתעוררה מוטיבציה גדולה לטייל ולסייר בארץ.¹⁴ אלא שבכל הנוגע למערכת החינוך ולפעילות שנעשתה בנושא, לא רבים הם הממצאים והמחקרים. עדות מסוימת להמשך קיומה של פעילות זו ניתן למצוא במסמך המדיניות של מחלקת החינוך בוועד הלאומי. היה זה מעין חוזר מנכ"ל, ובו נקבעו התייחסויות לתפקידו ותכליתו של הטיול במערכת. על פי החוזר משנת 1934 מטרתו וייעודו של הטיול הם לצרכים לימודיים – "הוראת המקצועות/למידה מהתנסות". אבל, כפי שהראה גרטל במהלך תקופת המנדט הופקו על ידי גורמי החינוך הרשמיים של היישוב מסמכי מדיניות נוספים בעניין הטיול. בעוד שבשנת 1934 הייתה רק מטרה אחת, הרי שבשנת 1946 נוספה עוד מטרה "שיטוט במרחבי הארץ והתרשמות מיופיה", שהיא בוודאי מטרה באוריינטציה לחינוך לאומי. בשנת 1947 הופק עוד מסמך, ושם עולים ומוצגים עוד מטרות וגם מופיעה התייחסות מפורשת לעניין תרומת הטיול ל"אהבת הארץ", אבל גם עניינים אחרים כמו "חישול האופי ושירות עצמי; רוח חברית ועזרה הדדית".¹⁵ לכאורה אפשר למצוא את ההסברים לכניסתם של נושאים נוספים לזירת הטיול במציאות הלאומית שהתפתחה בארץ בעת

13 שם עמ' 70; בדק-הכוונה לספרי ההדרכה לטיולים שיצאו לאור במחצית השנייה של המאה ה-19 ושימשו כאחד האמצעים להכרת הארץ וידיעתה.

14 על התפתחות האפיק העממי והשפעתו ראו: ט' בן-יוסף, ידיעת הארץ כתחום חינוכי בתרבות הציונית-לאור התפתחותו ב'אפיק העממי' בשנים 1921-1973, חיבור לשם קבלת תואר דוקטור של אוניברסיטת תל אביב, תל אביב 2003.

15 גרטל, עמ' 63.

9 שם, עמ' 66.

10 עוד על פעילות זו ומשמעותה הפדגוגית ראו: ג' גרטל, 'הפדגוגיה הטבעית כמסד לטיול החינוכי', ר' אידן ואחרים (עורכים), בשביל אורי, ללא מקום הוצאה 2009, עמ' 45-54.

11 ש' ולקומיץ, 'הרצאה-על אדות בתי הספר במושבות אחינו בארץ ישראל', מתוך: ל"ו ריקליס (עורך), המורה (לזכר ש"ה ולקומיץ ז"ל), ירושלים תשי"ט, עמ' 165.

12 מ' ברוג, 'הגימנסיה "הרצליה" מגלה את קברות המכבים 1907-1911: לחקר עיצוב של זיכרון קיבוצי וזהות לאומית', עיונים בתקומת ישראל, 2010 (20), עמ' 169-192.

היא. זאת אומרת, הטיול שימש כאמצעי לגיבוש התודעה הלאומית בקרב התלמידים.¹⁶ אולם הגדלת מספרם של המטרות מעוררת מבחינת שאלה נוספת: האם ייתכן כי המורים, כבר בתקופה הזאת נטשו את רעיון הטיול והעבירו אותו לידי גורמים מקצועיים? כמובן שלא נמצאו סימוכין לכך, ויתרה מכך, נראה כי גם המורים היו מגויסים לרעיון הלאומי, ולכן אפשר להניח שהם קיבלו את המטרות הנוספות של הטיול בהבנה וכאתגר. ימי מלחמת העצמאות לא היו ימים טובים לטיולים ובמידה שאלו התקיימו הם היו בוודאי רק בקרבת היישוב, וגם זה כאמור בכפוף למגבלות מצב המלחמה.¹⁷ לכן התקופה הבאה שעלינו לדון בה בדבר מעמדו ומקומו של המורה בטיול היא תקופת המדינה.

משרד החינוך מנסה לעשות סדר

בדומה לתחומים אחרים, גם בתחום החינוכי ניתן להצביע על המשכיות מתקופת היישוב לתקופת המדינה. המשכיות זו הגיעה לשיאה כבר בשנה הראשונה לאחר הקמת המדינה, ולמרות שלא היה משרד חינוך, אחד החוקים הראשונים שהתקבלו ביוזמתו של ראש הממשלה דוד בן-גוריון היה חוק לימוד חובה. המשמעות העיקרית של החוק הייתה העובדה שהמדינה לקחה אחריות על חינוכם של הילדים בישראל ודאגה גם ובעיקר לעולים החדשים. למרות שהחוק אינו מפרט מה יכלול בחינוך זה ומה הוא יקיף, היה זה צעד משמעותי ביותר בהענקת תוקף לפעילות החינוכית שכבר נעשתה.¹⁸ שינוי משמעותי נוסף התרחש כעבור מספר שנים עת התקבל בכנסת חוק חינוך ממלכתי. עד לכניסתו של החוק פעלו למעשה תחת משרד החינוך מספר מסגרות לימוד-זרמים. לכל זרם הייתה תפיסת עולם שהכתיבה תוכנית לימודים שונה, ומסגרות הכשרה להוראה ייחודיות ועוד. ביטולם של הזרמים היה מעשה פוליטי והיה חלק מתפיסת כור ההיתוך. אחת מהפעילויות שנקט המשרד על מנת להטמיע את השינויים הייתה כתיבתה של תוכנית לימודים למקצועות השונים למסגרות החינוך החדשות-ממלכתי וממלכתי דתי. לא הייתה זו הפעם הראשונה שנכתבו תוכניות לימודים. תוכניות נכתבו כבר מימי העלייה הראשונה וכללו התייחסות מסוימת לטיולים. אלא שהתוכניות שנכתבו בעקבות חוק החינוך יכולות לשמש לנו אבן דרך בחקר מקומם של הטיולים מבחינה פדגוגית. למעשה מאז החוק, זולת תיקונים שהוכנסו בו במרוצת השנים, הוא מהווה את המסד לכל הפעילות החינוכית הנעשית בבית הספר.¹⁹

בתוכנית הלימודים החדשה שפורסמה בשנת תשי"ד, נקבע נושא הטיולים רק כחלק ממקצועות הלימוד. נושא הטיול לא הופיע כתחום דעת נפרד אלא הופיעו תחת מקצוע הלימוד 'מולדת'. לשיטתם של כותבי התוכנית, הטיולים ישמשו כאחד האמצעים החינוכיים ללימוד המולדת: "את ידיעת המולדת יקנו הילדים ע"י טיולים בסביבה והסתכלות בנוף ובמבנהו [...] ע"י ביקורים בנקודות יישוב והסתכלות בעבודת יושביהם וחייהם החברתיים".²⁰ תפיסה זו בנוגע לטיול ולתרומתו הפדגוגית תואמת את הלך הרוח החינוכי שהתגבש מאז ימי העלייה הראשונה. אבל בנוגע לתוכנית הטיול השנתי, מושג שהחל להתגבש (ראו בהמשך), לא הוצג קשר מחייב לתוכנית הלימודים. הדגש היה על ההבדל הרצוי בין טיול של בית ספר עירוני (שרצוי שייסע לכפר) לבין בית ספר כפרי (ביקור בעיר הסמוכה). לגבי הכיתות הגבוהות של בית הספר היסודי (ה'-ה') הוצגו תכניות הטיולים בהתייחס למקצוע נוסף-הגאוגרפיה. אבל גם הוצגו בנספח תוכניות לטיול השנתי. ההגדרה של המושג 'טיול שנתי' הופיעה בתוכנית הלימודים שהתפרסמה בשנת תשט"ו "פעם בשנה עורכת כל כיתה טיול גדול במטרה להכיר את הארץ בדרך בלתי אמצעית".²¹ מידע נוסף על מטרותיו של טיול זה אנו יכולים ללמוד מההצעה לפעילות סיכום שהוצגה בתכנית "בשיחת הסיכום ידאג המחנך [הדגשה שלי - א"ז] להעמקת הרשמים הקשורים בעמל ראשונים ובמאבקם של בונים וחלוצים, שהקדישו את חייהם למען המולדת והעם: עליו להבליט את הידיעות שנוספו לטבע המולדת, את ההתקדמות, כושר ההסתגלות, את הבנת המפעלים החברתיים וערכם".²² מכאן שהטיול השנתי תאם במידת מה את התפיסות הלאומיות- חינוכיות של הטיול שהיו מוכרות כבר מתקופת היישוב. כאמור, בתוכנית הלימודים לכיתות ה'-ה' הוצגו גם תוכניות טיול. אלא שתוכניות אלו היו כלליות ביותר, אבל כללו גם חידוש. התוכנית הציגה התייחסות לכל כיתה בנפרד תוך התאמה למיקום בית הספר ולחשיפה לאזור אחד מכלל אזורי הארץ. על פי התוכנית הזו, שמודל דומה לה אומץ לימים בתוכנית הליבה להכרת הארץ, כל תלמיד ייחשף בכל שנת לימודים לאזור אחר בארץ. כך בתום שנות הלימוד בבית הספר היסודי תהיה לו היכרות בסיסית עם כלל אזורי הארץ (חוץ משני אזורים-הנגב ואילת, שלא היו זמינים לטיול בעת ההיא). למרות פירוט מרחבי זה, לא כללה התוכנית פירוט לגבי נושאי הטיול ו/ או הצעות למסלולים. את תוכנו של הטיול היו צריכים המנהלים והמורים לקבוע בהתאם לרשימת העניין הכללית ותוכנית הפריסה הארצית של הטיולים.²³ לכן אפשר לראות בתוכנית זו תמצית של הבעיה החדשה שהתעוררה. בעוד שבכיתות הנמוכות הטיול היה מזוהה ומכוון ללימודי מולדת, ואפשר היה להטיל

16 ע' אביש, 'טוב לטייל בעד ארצנו'-התפתחויות במיתוס הטיול בראי החינוך הלאומי ציוני, ג' כהן, א' שיש (עורכים), הטיול ככלי חינוכי ערכי, ירושלים תשע"א, עמ' 62-64.

17 י' יונאי, 'לימודים בכל מצב-בתי הספר התיכוניים בירושלים בתקופת מלחמת השחרור' מ' בר-און, מ' חזן (עורכים), עם במלחמה-קובץ מחקרים על החברה האזרחית במלחמת העצמאות, ירושלים 2006, עמ' 301-338.

18 צ' צמרת, ישראל בעשור הראשון-התפתחות מערכת החינוך (כרך 4 יחידה 7), האוניברסיטה הפתוחה 2003, עמ' 28-26.

19 שם, עמ' 43-55.

20 תוכנית הלימודים לבתי ספר היסודי הממלכתי והממלכתי דתי, כיתות א'-ד', משרד החינוך-ירושלים, תשי"ד, עמ' 3

21 תכנית הלימודים לבתי ספר היסודי הממלכתי והממלכתי דתי, ה'-ח', משרד החינוך-ירושלים, תשט"ו, עמ' 214.

22 שם, עמ' 215.

23 א' זלצר, מרחב ואידאולוגיה בטיול השנתי-יעדים ואמצעים בתהליך גיבושם של טיולי בתי הספר בשנים 1959-1954, חיבור לשם קבלת תואר מוסמך של האוניברסיטה העברית בירושלים, ירושלים 1999, עמ' 15-21.

את האחריות על המורה המלמדת את המקצוע, הרי שכאן הדברים היו יותר מסובכים. הטיול לא שויך לאף מקצוע ועל מנת לתכנן נכון טיול בכל אזורי הארץ נדרשה המורה לבקיאות רבה בכל האזורים!!!

ייתכן לזכותו של המשרד שהבין את הקושי שיצר ולכן פעל על מנת להסיר את העמימות ביחס לתכניו של הטיול השנתי. המשרד פעל בכמה מישורים, הן במסגרת ועדת טיולים שפעלה בחסות המזכירות פדגוגית והן באמצעות כתיבתן של חוברת טיולים. ועדת הטיולים החלה לפעול ביולי 1957 ותפקידה היה "[...] הצעה של תוכנית חלוקת הטיולים של בתי הספר היסודי, על כל כתותיו, לאורך שמונה שנות הלימוד, כדי לתת צורה של קבע לטיולים ומומחיות לתוכנית הלימודים".²⁴ הוועדה הרחיבה את ההצעה ששולבה בתוכנית הלימודים של ה-ח' והוסיפה מידע גם על מספר ימי הטיול לכל כיתה וגם הצעה לשימוש באכסניית נוער לצורכי לינה. אבל הוועדה השכיחה להבין את המגבלות של התוכנית המוצעת על ידיה ואת הקושי ביישום שלה על ידי המורים ולכן המליצה הוועדה על כתיבתן של חוברות הדרכה למורים. כמו כן הוצע להרחיב את הכשרת המורים בנושא (ואנחנו עוד נחזור לנושא). עוד לפני פרסומן של חוברות ההדרכה, שנכתבו על ידי דוד בנבנישתי, הופקו על ידי המשרד תוכניות טיול מפורטות שהתבססו על התוכנית המפורטת של הוועדה אבל כללו הפעם גם התייחסות לנקודת המוצא של הטיולים ותחנת הסיום. כמו כן הופיעו בתוכניות המפורטת גם רשימת אתרים וסדר הופעתם הרצוי בטיול. אבל תוכניות אלו לא היו שיטתיות והופקו רק בעקבות פניה ולא כחלק מפעילות שוטפת בנושא.²⁵ במרץ 1957, נחתם ההסכם עם בנבנישתי על כתיבתן של חוברות עזר למורים ולמדריכים להדרכה בטיול. לצד העיסוק בעניינים הארגוניים כללו החוברות הן תוכניות טיולים מפורטות והן ריכוז של נושאי ההדרכה העיקריים בכל אחד מאתרי הביקור. החוברות נכתבו בהתייחס לאזורי טיול ולא למטרות הטיול, דבר שהרחיק שוב את הטיול השנתי ממקצועות הלימוד ומיקד אותו יותר בנושאים כלליים ובאזורי הארץ השונים. בכתיבתן של החוברות נעזר בנבנישתי באנשי מקצוע ובפקידי המזכירות הפדגוגית וארבע החוברות שכתב הן מסמך מעניין בכל הנוגע לרמת הידיעות על הארץ שהיו מקובלות בעת ההיא. החוברות של בנבנישתי התייחסו לאזורים הבאים: ירושלים והפרוודו; חיפה, עמק יזרעאל והגליל; באר-שבע, הנגב וים המלח; תל אביב וסביבתה. בנבנישתי אינו מנמק מדוע נבחרו אזורים אלו ונראה כי קביעת האזורים נעשתה לנוכח ניסיונו, מסורת הטיולים המקובלת בתקופתו ודגשים שניתנו על ידי המזכירות הפדגוגית. כל חוברת כללה סקירה גיאוגרפית של האזור המטויל, ניתוח הדרכים באזור וסקירה על הערים המרכזיות. אבל ייחודן של החוברות מתוכניות הטיול השונות שהופקו במרוצת השנים היה בעובדה שהן כללו את תמצית ההסברים בכל אתר, יישוב ונקודת תצפית "בק"מ ה-3 (מהמסעף) וראים מימין את המושב נחלת

24 מכתב י' פראוור לחברי ועדת הטיולים (ללא תאריך), א"מ גל 1648 / תיק 22/5.

25 זלצר, עמ' 26.

יהודה. המושב נוסד בשנת 1914 ע"י פועלים חקלאים על אדמת הקרן הקיימת. בו נוסד בשנת 1922 משק הפועלות הראשון מסוגו בארץ. ממערב למושב משתרעים שטחים גדולים של חולות שהיו מסכנים שדות פוריים בנדודיהם מזרחה. איכרי נחלת יהודה יחד עם מתיישבי ראשון לציון עמלו רבות כדי לעצור את נדידת החולות – ע"י נטיעת עצים ועיבוד אינטנסיבי של חלקים חשובים מהם.²⁶ למרות שהמחבר טען כי הטקסטים הכתובים נועדו להיות תזכורת לנושא ההדרכה, נראה כי מבחינתם של המורים, שלא הכירו את הארץ או שלא היו בקיאים בקורותיה, היו הטקסטים הללו יותר מתזכורת. החוברות הופצו באמצעות המזכירות הפדגוגית ונמכרו במחירים סמליים לבתי הספר עם הפקתן. לא נמצאו נתונים על מידת תפוצתן או השימוש בהן. אבל בחינת הטקסטים מלמדת אותנו כי אף על פי שהוצגו בחוברות מסלולי טיול ולמרות העובדה שהוצג טקסט רלוונטי לכל אתר, לא כללו החוברות התייחסות למטרות החינוכיות לכל טיול. הטקסט בחוברות התייחס לאתרי הטיול האפשריים ואף הרחיב את הידע עליהם אבל לא הדגיש את המסר ההדרכתי. בפועל ניתנו בחוברות רעיונות לתוכניות טיולים, אולם בשל עומס הפרטים והמידע לא סיפקו החוברות כלים לביצוע הטיול. יתרה מכך, הגודש של המידע יצר תחושה שהכותב לא פסח על שום אתר ומקום, ועומס זה היה מאיים. למעשה היו אלה חוברות של ידע ולא של פתרון מעשי למורים כיצד להפיק טיול עם ידע.²⁷ משרד החינוך לא השכיל בעת ההיא להבין כי הפתרונות הללו, בדמות תוכניות או חוברות לא יעזרו, ולמרות שהפעילויות הללו היו מכוונות למורים יש הכרח לעשות משהו אחר. זאת ועוד, בעקבות תקלות ותאונות שאירעו בטיולים הוקמה במאי 1959 ועדה בין-משרדית לפיקוח על בטיחות במסעות ובטיולים (ועדת חריש). מסקנות הוועדה הוצגו גם בפני ועדת החינוך של הכנסת, דבר המעיד על החשיבות שיוחסה לנושא. ועדת החינוך דנה בנושא, אימצה את המלצות הוועדה אבל גם קבעה כי רצוי שהמשרד יתרכז בעשייה בתחום הבטיחות והארגון וינטוש את העיסוק בתכנים.²⁸ קביעה משמעותית זו אינה צריכה להפתיע. הפוליטיקאים, חברי ועדת החינוך של הכנסת, היו מעוניינים בקיומו של מפעל הטיולים, אבל היה ברור להם שעניין הבטיחות הוא חשוב להבטחת הפעילות גם בעתיד. בעניין התכנים הם הסירו אחריות ואולי כבר היו מודעים לפעילות הענפה שנעשתה על ידי הגופים החוץ ממסדיים כדוגמת פעילותה של אגד וגופים נוספים.

26 ד' בנבנישתי, חוברות הדרכה לטיולים למורה ולמדריך הנוער-תל אביב וסביבתה, השרון השפלה ועמק יהודה, ד ירושלים 1959, עמ' 95-96.

27 זלצר, עמ' 37.

28 ג' גרטל, דרך הטבע-הפדגוגיה הטבעית והטיול החינוכי, בני ברק 2010, עמ' 254-258.

כניסתו של המדריך המקצועי

הקביעה כי הטיולים יהיו משויכים רק לחלק מהמקצועות הייתה רק ראשיתו של תהליך, שבסופו מצא את עצמו המורה (המחנך) מחוץ לנושא הטיולים. ראינו כי לטיול השנתי נקבעו מטרות כלליות שאינן קשורות בהכרח לתוכניות הלימודים והדבר יצר קושי עצום עבור המארגנים-לאין לטייל? כמה ימים לטייל ועוד? המשרד ניסה לפתור את הבעיות, אבל למרות שהתמקד במורים הרי שהפתרונות רק העצימו את הקשיים. אבל נראה כי גורם נוסף השפיע על מעמדו ותפקידו של המורה בטיול בשנים הראשונות שלאחר הקמת המדינה. הכוונה לפרופיל האנושי של סגל ההוראה. עם סיום מלחמת העצמאות ובמהלך המחצית הראשונה של שנות החמישים החל גל העלייה הגדול. כתוצאה מגל זה נקלטו במדינת ישראל בכלל ובמערכת החינוך בפרט תלמידים רבים. לנוכח הגידול הניכר באוכלוסיית התלמידים היה הכרח להגדיל גם את מספרם של המורים. מאחר שמספרם של המורים המקצועיים לא היה מספק, קלטה המערכת לשורותיה מורים (טובים) לאחר הסמכה קלה, אבל ללא אימון או ניסיון. מספר גדול מקרב המורים החדשים הללו היו גם הם עולים חדשים (בשנת 1955 היה מנינם של המורים העולים מקרב המורים שעברו הכשרה מזרזת 20%) ומספרם רק הלך וגדל.²⁹ במציאות זו היו הטיולים והמעורבות של המורים בהם אחד "הקורבנות" הראשונים של המצוקות הפדגוגיות והמקצועיות שאיתן נאלצו המורים העולים להתמודד. "כמורים בחינוך הממלכתי הם היו נציגי הממסד, שביקש מהם, בדומה למערכות חינוך לאומיות אחרות, להיות סוכני החיברות הלאומי. המורים העולים השתייכו מעצם תפקידם לקבוצה של נציגי המדינה ושלחי הממסד. כמורים האחרים, הם היו סוכני התרבות הציונית והיו אמונים על סמלי הלאום, וכמו עמיתיהם הוותיקים הם [...] אבל בשונה ממורים צברים או ממורים שעלו בילדותם ולמדו במערכת החינוך העברית, הם לא נטעו בילדותם שתילים בט"ו בשבט, לא הכירו את פרחי הבר מטיוליהם בשדות הבור אלא ממגדיר הצמחים של זהרנוי. הם התבקשו לחנך לאהבת המולדת שהייתה עבורם עד לפני שנים מספר מולדת וירוטאלית".³⁰ המורים החדשים לא רק שלא הכירו את הארץ, הם בוודאי התקשו להציע רעיונות משלהם היכן לטייל. קליטתם במערכת חייבה אותם להתמודד עם אתגרים רבים נוספים כעולים וכמורים והטיול מצא את עצמו כנראה מהר מאוד בשולי העשייה.

מכל הפתרונות שהציע המשרד והוצגו למעלה לא נעשתה פעילות מכוונת ומסודרת ביחס למורים העולים. מאחר שהפתרונות שהוצגו על ידי המשרד היו קשים למורים ילדי הארץ, על אחת וכמה הם היו קשים עבור המורים העולים.

אלא שמעבר לעניינים האישיים של איכות המורים, השכלתם והכרתם את הארץ, הבעיה הגדולה של המשרד הייתה היכולת לעקוב ולפקח על יישום התוכניות וההצעות השונות. ברור לכל כי מצוקות השעה היו רבות והדרישות מהמשרד ומהמורים היו גבוהות. אבל הבעיה המרכזית של המשרד הייתה חוסר היכולת שלו לאכוף עיסוק שיטתי בנושא. בניגוד למקצועות הלימוד השונים, או פעילויות תרבות וחינוך שונות, להם היו קריטריונים ברורים להישגים והצלחות, בעניין הטיולים לא היו למשרד האמצעים לבחון את היישום של תוכניות הטיול. לכן שם המשרד את הדגש על ענייני הבטיחות. אל הוואקום הזה מבחינתו של המשרד ואל המצוקה של העוסקים במלאכה נכנסו גורמים חיצוניים. הללו הציעו פתרונות ייחודיים, בהתאם לאופיים וייחודם הכלכלי, למצוקת המשרד והמורים.

מחלקת הטיולים והנסיעות המיוחדות של אגד, בעיקר המשרד בתל אביב, הייתה אולי הגוף הדומיננטי ביותר שנכנס לתוך הוואקום הפדגוגי-ארגוני שנוצר בנושא הטיולים. מחלקה זו הוקמה על ידי אגד כמה שנים לאחר הקמתו של אגד מאיחודם של שלושת הקואופרטיבים לתחבורה (1951). מחלקות הטיולים בחיפה ובתל אביב הוקמו הן לצורכי פנים והן לצורך הגדלת הפעילות הכלכלית של החברה. השימוש באוטובוסים לצורכי טיולים היה מקובל כבר בתקופת היישוב והיה מבוסס על השכרת אוטובוסים לנסיעות מיוחדות. בהמשך לרעיון זה ביקשו באגד להרחיב את הפעילות, ובעקבות התעניינותם של חברי אגד בידיעת הארץ יזמו פתיחתם של קורסי מורי דרך לנהגים. התוצר של קורסים אלו היה נהג-מדריך. בנסיעות הארוכות של החברה, למשל לאילת, נהגו בחברה לשבץ שני נהגים שאחד מהם גם הדריך את הנוסעים. אבל עיקר הפעלתה של מתכונת זו הייתה במסגרת הפעילות הייעודית של החברה בנושא תיירות ונסיעות מיוחדות. בעוד שהמשרד בחיפה התמחה בתיירות חוץ, החל המשרד בתל אביב לפעול בתחום תיירות הפנים ובעיקר בתחום הטיילות החינוכיות בבתי הספר. לנוכח העמימות של משרד החינוך בנוגע לתוכניות הטיול והגורמים שיביצעו אותו החל אגד לפעול מול בתי הספר. אנשי מחלקת הטיולים והנסיעות המיוחדות בתל אביב ובראשם אורי דביר השכילו להבין כי המצוקה שבה נמצאת המערכת היא הזדמנות כלכלית מצוינת עבורם. אמנם, כל פעילותם בנושא הטיולים נבעה קודם כל מעניין אידיאולוגי, אבל כאשר עניין זה השתלב עם העניין הכלכלי. השילוב מבחינת אגד היה מוצלח. בפעילותם מול בתי הספר שיווקו אנשי אגד את הצעות הטיול שלהם כפתרון הנוכח עבור בתי הספר. לשיטתם, אגד יעניק לבית הספר אמצעי תחבורה בטוח ונוח להובלת התלמידים לטיול; אגד יספק לבית הספר את איש השטח-את המדריך-שיוכל להוביל את התלמידים אל האתרים השונים. זאת ועוד, כבר בשנים הראשונות לפעילותם בבתי הספר השכילו דביר וחבריו להתאים את הטיולים גם לתוכניות הלימוד השונות. זאת אומרת, יותר מאשר רצה המשרד או יכול היה לבקש בעניין ביצוע הטיול העניק אגד לבתי הספר-גם טיול לפי נושא וגם הדרכה

29 ט' תדמור-שמעוני, 'המורים העולים כסוכני קליטה', דור לדור, לא (תשס"ז), עמ' 101.

30 שם, עמ' 116.

מקצועית.³¹ אלא שאלה וקוץ בה. הטיולים שהציעו באגד היו טיולים לאורך הכבישים. כך למשל נראה היה טיול לבתי הספר שנושאו גבולות: **"ייד מרדכי, ארז, בית רעים, נירים, באר שבע, להב, דביה, בית גוברין, מבוא בית"ר וירושלים; חזרה דרך הפרוזדור"**.³² אבל למרות הסטייה הגדולה ממתכונת הטיולים ברגל ולמרות הביקורת שספגו טיולים אלו אצל חלק מפקידי המשרד, הייתה לפעילות של המחלקה בתל אביב הצלחה גדולה. חוברות הטיולים שהופקו על ידי המחלקה וחולקו בבתי הספר היו "התנ"ך" עבור חלק מהמורים והמנהלים. ההיצע הגדול של מסלולים, שנכללו בהם אתרים המותאמים לצורכי הגיל ולצרכים הפדגוגיים עיוורו את עיני מקבלי ההחלטות בבית הספר. אמנם אין בידינו מספרים ברורים לגבי היקף הפעילות, אבל בחלוף פחות מעשור מתחילת הפעילות שלה בבית הספר, הצליחה מחלקת הטיולים והנסיעות המיוחדות לנכס מאות משתתפים בחידון ידיעת הארץ בהיכל התרבות. אמנם בסוף שנות החמישים וראשית שנות השישים סירבה הנהלת משרד החינוך והמזכירות הפדגוגית להמליץ על טיולי אגד כתוכנית מומלצת ומאושרת. אבל מבחינת המשרד הפור כבר נפל.³³ השתתפותם של מפקחים בחידונים של אגד באמצע שנות השישים וההצלחה המסחרית של טיולי החברה בבית הספר הובילו לשינויים משמעותיים בדפוסי הטיול. השינוי התבטא קודם כל במידת מעורבותם של המורים בטיול. עם כניסתו של אגד לבתי הספר השתלב גם המדריך המקצועי בפעילות החינוכית. במציאות הזו החלה הנסיגה לאחור של המורים. האחריות על התיאום עם חברות הטיולים (כאמור אחרי אגד נכנסו לפעילות גם החברה להגנת הטבע וגופים תיירותיים אחרים) כבר לא הייתה מוטלת על כולם, ורק בודדים מבין המורים עסקו בתיאום הטיול.³⁴ יתרה מכך, וכפי שכבר הראינו, העובדה כי מורים רבים לא היו בקיאים בארץ ובאתריה אפשרה להם עכשיו לתרוץ בצורה טובה יותר את חוסר מעורבותם. הם אמנם המשיכו לראות בטיול יעד חינוכי ממדרגה עליונה, אבל מידת היכולת והעניין שלהם להשפיע על הפעילות הלכה והצטמצמה.

כך קרה שילדי שנות השישים, בוודאי אלו העירוניים, החלו לטייל עם מדריך מקצועי בתוך מסגרת בית הספר. **לימים, תלמידים אלו היו למורי שנות השבעים והשמונים והמציאות שהם הכירו הייתה של מדריך מקצועי, ואותו הם גם המשיכו לצרוך.** במקביל לתהליך הזה התרחשו תהליכים נוספים שהשפיעו על התרחקות המורה מן הטיול. כך למשל אפשר להצביע על הדרישות להתמקצעות המורים בתחומי הדעת. הדבר נכון בוודאי ביחס לבתי ספר התיכוניים. אך בעקבות הקמתן של חטיבות הביניים בראשית שנות השבעים נוצרה התמחות גם בקרב מורים אלו. התמקצעות זו דרשה

31 זלצר, עמ' 64–65.

32 שא עיניך וראה, תל אביב תשי"ח, עמ' 28.

33 מכתב מאת המזכירות הפדגוגית אל הנהלת אגד מיום 8/1/1962, א"מ מיכל 4787/ תיק 27/5.

34 א' בן-ישראל, 'רעיון הטיול והתפתחותו', א' פלד (עורך), יובל למערכת החינוך בישראל, א', משרד החינוך והתרבות תשנ"ט, עמ' 277–275.

מן המורים זמן ותשומת לב לתחומי הדעת, והטיולים נשארו יתומים. כך התגבשה לה המסורת שאת הטיולים מובילים המדריכים המקצועיים, וגם כניסתם של מדריכי של"ח לא יכלה לשנות את התמונה במלואה. בנוסף לכל התהליכים הפנימיים הללו יש לזכור כי מערכת הכשרת המורים בסמינרים (לימים המכללות להוראה) לא התמודדה אף היא עם הנושא. כך יצאו אל בתי הספר מורים רבים שלא עברו מעולם הכשרה לגבי הטיול, תפקידו ויעדיו, ולכן כאשר הגיעו לשטח לא פעלו כדי לשנות את המצב.

מבט אל העתיד

למעשה קרוב לחמישים שנה מטיילים ילדי ישראל במסגרת מערכת החינוך עם מדריכים מקצועיים. אמנם מידת ההשתלבות של מדריכים אלו שונה בהתאם למגזרים השונים ובוודאי שונה בהיקפה. אך באופן כללי ניתן לקבוע כי המסה הקריטית של מורי ישראל איננה נוטלת חלק בתכנון, ליווי, הדרכה וסיכום של טיול. אמנם חוזר המנכ"לית האחרון בנושא ביטחון ובטיחות בטיולים מטיל על המורה את האחריות לקיומו של הטיול וביצועו על היבטיו הפדגוגיים והדידקטיים.³⁵ אבל בפועל אין למורה את הכלים לביצוע המשימה והוא גם אינו מוכשר לה. מאחר שכנראה לא ניתן יהיה להחזיר את הגלגל לאחור, ולא ניתן יהיה לדרוש מהמורים להוביל את הטיול בעצמם, יש לחפש מודלים אחרים להתערבות. חשוב לציין, כי מאז ימי העלייה הראשונה עת היו מורי בית הספר האחראיים הבלעדיים על הטיול, השתנתה הארץ (מבחינת היקף המסלולים והידעיות הנדרשות לצורכי הדרכה בהם). השתנו גם מטרות הטיול. מלבד התמקדות בנושאים מתוך תוכנית הלימודים מיועד היום הטיול לשרת מטרות נוספות (חברתיות, תרבותיות וכו'). אבל למרות השינויים הללו שום דבר לא השתנה בתפקידו וייעודו של המורה בבית הספר. משמע, בנוסף להיותו מורה לתחום דעת הוא מחנך ואחראי על הפעילות החינוכית המתקיימת במהלך פעילות ההוראה בכיתה (ללא קשר להיותו בעל תפקיד). לנוכח מציאות זו מוצעים בדאת כמה דרכים להתערבות המורה בטיול.

לפני הטיול – היערכות בתי הספר ליציאה לטיולים ולספורים מוטלת היום על רכז הטיולים בבית הספר. זוהי פונקציה מקצועית שנולדה בעקבות הקמתה של מינהלת הטיולים והיא נועדה להיות הגורם המקצועי בבית הספר בתכנון, הפקה ויישום של תוכנית הליבה להכרת הארץ. אלא שכדי שעבודתו של רכז הטיולים תהיה מקצועית יותר ויעילה יש לשאוף לשתף את כלל צוות מורי בית הספר בתכנון, בהפקה והכנה של התלמידים לטיול. ככל שיותר מורים מתחומי הדעת השונים יהיו מעורבים בתכנון הטיול (קביעת מסלול הטיול) והפקתו כך מידת ההתאמה בין מסלול הטיול לצורכי התלמידים וצורכי בית הספר תהיה גבוהה יותר. נכון, לא כל מורי בית הספר ירצו ויידחפו להשתתף בפעילות שכזאת

35 חוזר המנהלת הכללית-הוראות קבע: טיולים-היבטים פדגוגיים וארגוניים, בטיחותיים וביטחוניים והביטחון בפעילות חוץ בית ספרית, סה' 9 (ג), 2005, עמ' 38.

ולכן יש אחריות גדולה לרכז הטיולים לחשוף את הנושא. יתרה מכך, לא כל המורים יראו את עצמם מתאימים לדון בתכנון הטיול או בהפקתו, אבל עניין זה לאחריות המנהלים, ועליהם לדרוש הכנה ותכנון מוקדם של הטיול על ידי כל הצוות. תרגיל פשוט בקריאת בתכניות טיול של חברות טיולים תלמד אותנו כי גם המורה החדש, לא יצא עם כיתתו לטיול, גם הוא מסוגל לשאול על התוכניות הללו שאלות רבות, העשויות לכונן את העוסקים במלאכה ולסייע בארגון הטיול. ככל שמעורבות המורים בהכנה תגדל, כך יגדלו הסיכויים למעורבות שלהם במהלך הטיול. המורה ירגיש שייך, הוא יבין היכן רצוי שיהיה מעורב מבחינה תוכנית ובטיחותית ועוד.

במהלך הטיול – כאשר המורה יידע לאן הוא ילך בטיול, אזי סביר להניח שיהיה לו מה להגיד בנושא במהלך הטיול. כאשר תוכנית הטיולים שתיקבע תותאם מראש לתוכנית הלימודים אזי אין ספק שהמורה יוכל למצוא ביתר קלות את המקום שבו הוא יוכל להתערב. סביר להניח כי לא נצליח להחזיר את מורי ישראל למידת מעורבות כמו בימי העלייה הראשונה. אבל מוילקומיץ למדנו כי מעורבותו של המורה בטיול יכולה להועיל לא רק לענייני הלמידה, אלא גם לענייני מעמדו של המורה והיחס של תלמידיו אליו. משמע חשוב שהמורה יהיה מודע לפוטנציאל הגמול בטיול בעניין זה. זאת ועוד, ככל שהמורה יהיה מעורב בתכנון הטיול והפקתו כך התערבותו החינוכית-לימודית במהלכו לא תהיה רק כאלתור להתנהגות התלמידים אלא מעבר לכך. המורה יכול להדריך במהלך הטיול (הלוואי!). אבל הוא גם יכול להיות זה שיגיד משפט קצר שיחבר בין המקום לבין נושא נלמד (ראו סיפור אורחת נערים). שתי שיטות ההתערבויות הן טובות ומעידות על כך שהמורה יכול וצריך להשלים את המדריך המקצועי.

בסיכומו של הטיול – מסורת היא שאחרי החזרה לבית הספר ניתנים לתלמידים שעות חופש. מסורת זו מבטאת את צניחת המתח של המורים והתלמידים ועדות לבעיה גדולה. סיכום הטיול נשאר בד"כ לא מטופל והדבר נובע מחוסר מודעות לפוטנציאל הפדגוגי הטמון בנושא ובשל הלחצים השונים המופעלים על ידי בית הספר לחזרה לשגרה. המדריך המקצועי אמנם הופיע ביום הטיול אבל אין באפשרותו להגיע לסיכום הטיול. המשמעות היא ברורה. טיולים רבים מגיעים לסוף בלי שהופקו לקחים ונעשתה מטה-קוגניציה לנושאים שנלמדו ולנושאים חברתיים תרבותיים שהוצפו במהלך הטיול. התלמידים נוהגים לסכם את החוויה החברתית בסרטונים ובמצגות, אבל המורים אינם מקדישים זמן לנושא זה בכלל. כך, פעילות חינוכית עתירת משאבים ותוכניות מתפוגגת לה בים העשייה של בית הספר.

אז למה מורים לא משתלבים בכל אחד מהשלבים? המורים אינם משולבים כי אין להם אולי את המודעות לאפשרות הזאת. **חמישים וקצת שנות התנתקות, בהן ראו המורים של היום (התלמידים של פעם) את המדריך המקצועי מול כיתתם, יצרו הבנה שגויה של מעמדו ותפקידו של המורה**

בטיול. בנוסף, מחוללי הטיול בבית הספר (רכז טיולים ועוד) לא נוהגים להיעזר במורים בשלבים השונים (בעיקר הכוונה להכנה ולסיכום), דבר המעצים את ההתנתקות של המורה מהטיול. מורים רבים יעידו בוודאי שהטיול חשוב מבחינה חינוכית וערכית לתלמידים, אבל יתקשו להצביע היכן ואיך הם יכולים להושיע. פתרון אפשרי הוא ביצוען של השתלמויות מורים ומנהלים והצבת דרישה מסודרת של המשרד בנושא. כמו כן ייתכן שלנוכח השחיקה הגדולה של המעורבות הזאת רצוי להוביל שינוי גם דרך הכשרת מורים.

פתחנו את המאמר בציטוט מתוך ספרו של יצחק שלו 'פרשת גבריאל תירוש'. גבריאל המורה החרוץ ביקש להשתמש בסיור/טיול על מנת לקדם רעיונות לימודיים, רעיונות ששירתו בוודאי גם צרכים לאומיים. בפעלתנותו למען הסיור הצליח המורה לשנות את המועד ולהוביל טיול לימודי שעסק בצלבנים והתיישבותם בגליל. אבל בשלבי ההתארגנות לקראת היציאה לטיול בסיפור נפגשנו אצל שלו, בכל אותם קשיים המוכרים לנו גם היום. מכל המורים המקצועיים שיכלו לתרום בתוכן לטיול לא יצא לבסוף אף אחד. שלו בסיפורו ליהק כסיוע את המורה להתעמלות (בעל הכושר) שילוה את גבריאל ויסייע בידו בניהול הטיול. בבחירה זו העביר ביקורת ולנו מסר.³⁶ מקומו של המורה הוא גם בטיול ודרכים רבות קיימות למעורבות זו, אבל התחמקות אינה אחת מהן. לא ניתן יהיה היום לבטל את השתלבותם של המדריכים המקצועיים, ואולי אפילו זה לא נחוץ. מה שברור לחלוטין הוא כי ראוי למורה ללמוד **לעבוד עם המדריך** המקצועי ולא לסגת מפניו משום בקיאותו בארץ. אסור לו למורה לשכוח את יתרונותיו היחסיים ביחס למדריך: היכרותו עם התלמידים; השליטה שלו בתוכני הלימוד ורמתם ועוד. בשנות החמישים היה קשה למורה לעמוד מול המדריך כי היו לכך סיבות שונות כפי שראינו. היום אין מניעה לעמוד **מול** המדריך, וברור כי גם עמידה ליד המדריך יכולה לקדם את הטיול ליעדיו השונים.

36 שלו, עמ' 19.

ידיעת הארץ דרושה לנו קודם כל למען ידיעת עצמנו. אי אפשר להבין ולהכיר את העם היהודי בלי לדעת את תולדותיה, מבניה וטבעה של ארצנו, פה עוצבה רוח עמנו, פה נוצרו יצירותינו הגדולות שעשו אותנו לעם עולם...

דוד בן גוריון



ת.ד. 52131 תלכיות ירושלים 9152002 📞 02-5887869 📠 02-5713425 www.masaisraeli.co.il