



אוניברסיטת תל-אביב
בית הספר לחינוך
ע"ש חיים וג'ואן קונסטנטינר
הקתדרה לחינוך יהודי

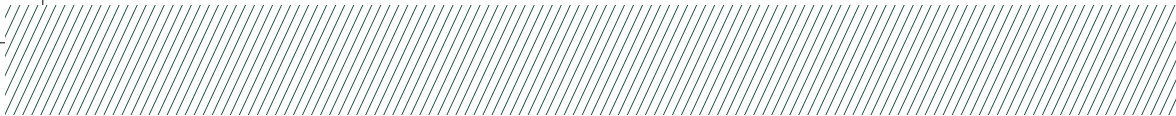
הטיול ככלי חינוכי-ערכי

עורכים

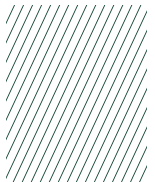
פרופ' יובל דרור, אלי שיש

גיליון 7

תשע"ח 2018



עורכים: פרופסור יובל דרור, אלי שיש
עריכה לשונית: אמנון ששון
הפקה: משה סיטבון
הבאה לדפוס, הקלדה והגהות: ענבל מרום
גרפיקה והדפסה: סקורפיו 88 ירושלים





לאוהבי הארץ והטויל בה,

למורי השל"ח, למנהלים ולמחנכים,

המאמרים שכינסנו בגיליון זה מכוונים לנושאים שונים ומגוונים. יש ביניהם העוסקים בניתוח מחקרי ויש המתייחסים לנושא מתוך החוויה האישית. אולם הצד השווה בהם הוא שכולם חושפים בפני הקורא גישות והיבטים שונים לשימוש בטויל ככלי חינוכי: גם כסביבת למידה ייחודית וגם כתוכן לימודי חוויתי. מאמרים אלה משתפים את הקוראים הן בידע הנצבר והן בחוויות ההתנסות מהפעילות בשדה.

אסופת מאמרים זו באה לעודד את השימוש בסיוורים ובטוילים ככלי בידי המחנכים והמדריכים ולהעמיק את השימוש במרחבי מדינת ישראל כסביבת למידה מתוך חווית הכרת הארץ ואהבתה. מגוון המאמרים בא כדי לתת בידי הקוראים המתעניינים התבוננות המאפשרת השוואה בין הגישות החינוכיות השונות והשימוש בטויל ככלי חינוכי-ערכי, אך במיוחד כדי לעודד "את הכמיהה לתנועה במרחב ואת הרצון להכיר את הארץ מתוך מגע כן ובלתי אמצעי" (ברסלבי, הידעת את הארץ? עמ' ט').

שרון גולן - הרשקוביץ, מנהלת תחום קהילה ברשות הטבע והגנים, מציעה במאמרה **שיתוף קהילות הסמוכות לשמורות טבע ולגנים לאומיים במשימות של שמירת טבע ונוף** גישה להעצמה הדדית של הציבור כלפי הסביבה, הן בשל גידול האוכלוסייה ומיעוט השטחים הפתוחים והן בשל העלייה במודעות הציבור לערכי הטבע והמוכנות לקחת חלק ולהשפיע. מאמרה משלב ידע מקצועי שנרכש מהעולם על דרכי שיתוף קהילה וידע שנאגר בלמידת עמיתים פנים ארגונית שנאסף מניסיון רב שנים.

ד"ר אבי ששון מציע במאמרו מתאמצים לאמץ - **שילוב פעילות "אמץ אתר" בפעילות החוץ-בית ספרית ובתוכנית הלימודים** את היציאה למרחב הרשות (אשקלון) כשיטה להעצמת תהליכי הלמידה במגוון תחומי הדעת, תוך ניצול היתרונות הגיאוגרפיים והסביבתיים. יד מכוונת מובילה את התלמידים בין התופעות, האתרים והמבנים עם דפי מידע ושילוט מתאימים. ד"ר ששון מוצא כי הלמידה בחיק הטבע

1 פרופסור יובל דרור הוא חוקר תולדות החינוך העברי בארץ ישראל ובמדינת ישראל ותרומתן למדיניות חינוכית עכשווית, ועוסק בחינוך פרוגרסיבי ובלתי פורמלי ובחינוך קיבוצי. משמש מופקד הקתדרה לחינוך יהודי ויו"ר הוועדה המדעית של הארכיון לחינוך יהודי בישראל ובגולה בבית הספר לחינוך באוניברסיטת תל אביב ונשיא האגודה הישראלית לחקר תולדות החינוך.

2 אלי שישי הוא מנהל אגף של"ח (שדה לאום וחברה) וידיעת הארץ במינהל חברה ונוער במשרד החינוך. מוסמך האוניברסיטה העברית בירושלים לארגון ומינהל של מערכות חינוך. בוגר תכנית הסגל הבכיר בביה"ס מנדל למנהיגות חינוכית. תלמיד מחקר לדוקטורט באוניברסיטת תל אביב בתחום תולדות הדיקטטורה של ידיעת הארץ ב (ארץ-) ישראל. מחבר הספרים: 'הכי ישראלי שישי' ו'הדרך לשם - יומן מסע'. יו"ר הוועדה הארצית לקידום הטויל במערכת החינוך.

גם מענגת וגם מעשירה, ורואה את החיבור שבין התלמידים לאתרים הארכיאולוגיים וההיסטוריים כגורם שיסייע בשיקום האתרים ושימורם.

במאמרו **מסעות הנוער לחברון עד תש"ח** טוען ד"ר יורם אלמכיאס כי המסעות לנגב, למדבר יהודה ולאתרים בעלי משמעות היסטורית היו ציון דרך בבניית התודעה הלאומית של בני הנוער בראשית הציונות. פעמים רבות טיולי ההר והמסעות למדבר יהודה כללו גם סיור בעיר חברון. עדויות שונות מצביעות על תופעה ייחודית של טיולים הכוללים את חברון ברשימת אתרי המסלול. משנת 1929 ועד הקמת המדינה, גם כשלא היו יהודים בעיר בני הנוער לא דילגו על הביקור בעיר האבות. הקבוצות פקדו את אתרי העיר ובהם מערת המכפלה, הרובע היהודי ובית הכנסת אברהם. ד"ר אלמכיאס מסביר את המניעים שעמדו ביסוד תופעה ייחודית זו ומציג את חברון כפי שנתפסה בתודעה הלאומית באותם ימים.

ד"ר דורון שר-אבי טוען במאמרו **"לשוח בשדה" – היבטים פדגוגיים במפגש התנ"ך עם השדה** כי הטיילות והתיירות לאור הסיפור התנ"כי מוכרות כבר בספרות העת העתיקה ובה הן קשורות לרוב לביקור במקומות ש"התקדשו" מעצם אזכורם בתנ"ך לאחר שזוהו כזירת ההתרחשות של הסיפור המקראי. ד"ר שר-אבי עוקב אחרי התפתחותה של טיילות זו, לא לשם סיקור העבר, אלא בעיקר על מנת להבין את ה"מנגנון" שפעל במפגש שבין המטייל לבין זירת ההתרחשות המקראית, ואף לתהות על המסגרת הדידקטית, שבה עשוי מנגנון זה לפעול גם כיום. הוא קורא לאנשי חינוך המובילים את הטיולים והמסעות ובעיקר למדריכי הטיולים להכיר את הדגשים הדידקטיים מתוקף היותם חוליה מתווכת בין המורה לתנ"ך לבין השדה, הנוף והטבע הארצישראלי.

במאמרו **מסע בית ספרי ותוך אישי של התלמיד** מבקש ד"ר יוסי סורוקה למצוא את התבנית המתאימה להתייחס אל התלמיד כאל "שלם", שמאחד את הישגיו הלימודיים עם התפתחותו הביולוגית, הנפשית, החברתית ועם רמתו האינטלקטואלית. ד"ר סורוקה מציע לראות בטיול הבית ספרי גורם מאחד של המרכיבים, שיש בו פוטנציאל להעצמת מכלול מאפייני התלמיד. ההשתתפות של התלמיד בטיולי בית הספר ובסדנאות שדה יכולה להיות מסע צמיחה פנימי, תוך-אישי, המשפיע על התפתחות זהותו והערכתו העצמית של התלמיד בגיבוש "האני". בין התוכניות המשלבות את הלמידה הכללית עם החברתית מציין ד"ר סורוקה את פעילות של"ח (שדה, לאום, חברה) וידיעת הארץ כתחום מקצועי המשלב בין תוכניות בתוך בית הספר וייחודה לו.

אוריה בן ישראל סוקר במאמרו **טיולים וספורים בארץ ישראל אז והיום** את החוברת של זאב וילנאי, "הטיול וערכו החינוכי", שיצאה לאור לפני למעלה משבעים שנה (1945). זוהי חוברת "אידיאולוגית" ובה מוסר וילנאי את השקפותיו וגישתו לטיול. בחוברת שני מסרים: האחד, שיש טיול, יש סיור ויש שוני - מה ביניהם? והשני - שהטיול הוא גם עניין פדגוגי. בן ישראל חושף בפנינו את הדברים שמביא וילנאי ומצטט אותו: "הטיול היה לגורם חינוכי חשוב העושה רושם כביר על המשתתפים בו". הוא מציג את שאיפתו של וילנאי בקריאת הכיוון החד משמעית: "עלינו לדאוג לכך שהטיול יהיה גורם תרבותי חשוב במולדת, שכן

מפתח הטיול ומעצב את אופיו של האזרח בכלל ואת אופיו של האזרח הצעיר בפרט". אוריה מציע לבחון את מצב הטיולים והספורים כיום על פי רעיונותיו של וילנאי, למרות השנים הרבות שחלפו מאז.

אלי שילר, המייסד, העורך הראשי והמוציא לאור של הוצאת הספרים "אריאל", שפרסומיה נועדו לחובבי ידיעת ארץ ישראל ומורי דרך, חותם את האסופה במאמרו **מתודיקה של הדרכת מטיילים**. במאמרו מוצעים כמה כללים וכיווני מחשבה שיש בהם כדי לסייע למדריך בעבודתו. שילר מציע שלושה כללים: קיצור, פשטות וענייניות, שהם "כללי הזהב" של כל הדרכה ואין בלתם. הם מהווים את האתגר המרכזי בעבודתו של כל מורה דרך. על המדריך לזכור שעיקר מטרת הטיול היא לראות ולחוות. ההסבר נועד לסייע למטיילים להבין את מה שהם רואים, כדי להעצים את החוויה. הדרכה נכונה היא לא רק הסבר, אלא חלק מתוכנית כוללת שבמרכזה הקונספציה שהמטייל ייהנה מהטיול. לאורך המאמר סוקר שילר את השיטות והדרכים להדרכה טובה של מטיילים במרחב הפתוח ובאתרים שונים, תוך הבאת דוגמאות וניתוחן.

במאמר **למידה שיתופית בסיורי של"ח וידיעת ישראל**, בוחנת שלומית לנגבוים את עמדותיהם של מורים חדשים לשל"ח וידיעת הארץ כלפי ההנחיה להפעלת חוליות במסגרת יום שדה משימתי (יש"מ), מהן נקודות החוזק שמעוררת השיטה בתהליך יצירת היש"מ והובלתו, ומהם האתגרים שהיא מזמנת להם כמורים חדשים? הנתונים נאספו מבלוגים אישיים ופורומים שנכתבו בידי מורים חדשים לשל"ח וידיעת הארץ שהשתתפו בסדנת סטאז'. המאמר דן בסוגיות של ארגון הכיתה והחוליות למשימה, ובשאלות ביצוע המשימה בשטח. לנגבוים עומדת על מורכבות הלמידה השיתופית והפעלתה על ידי מורים חדשים שחסרים להם הזמן, הידע והמיומנות בשנות ההוראה הראשונות.

אנו בטוחים כי יש בטיולים את הייחודיות המוציאה את התלמידים מהשגרה ומאפשרת להם מעבר ללמידה ולחוויה של ההתבוננות בנוף, זמן איכות עם חבריהם לכיתה ללא תיווך של מסך או תקשורת סלולרית, ובמיוחד זמן איכות עם עצמם. כמו אז גם היום הטיול מהווה חוויה חשובה את נפשו של המטייל ומעצימה את ההנאה מהטבע.

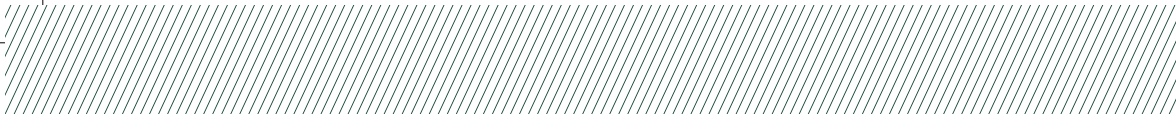
קריאה מהנה

אלי שיש

משרד החינוך, מינהל חברה ונוער
מנהל אגף של"ח וידיעת הארץ.

פרופסור יובל דרור

מופקד הקתדרה לחינוך יהודי,
בית הספר לחינוך באוניברסיטת תל אביב



תוכן עניינים

שיתוף קהילות הסמוכות לשמורות טבע ולגנים לאומיים במשימות של שמירת טבע ונוף

9 | שרון גולן - הרשקוביץ

שילוב פעילות "אמץ אתר" בפעילות החוץ-בית ספרית ובתוכנית הלימודים

21 | ד"ר אבי ששון

מסעות הנוער לחברון עד תש"ח

35 | ד"ר יורם אלמכיאס

"לשוח בשדה" - היבטים פדגוגיים במפגש התנ"ך עם השדה

49 | ד"ר דורון שר-אבי

מסע בית ספרי ותוך אישי של התלמיד

63 | ד"ר יוסי סורוקה

טיולים וסיורים בארץ ישראל אז והיום

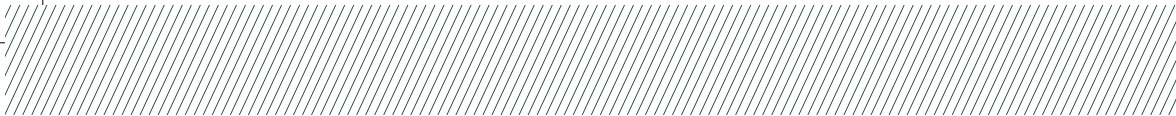
77 | אוריה בן ישראל

מתודיקה של הדרכת מטיילים

83 | אלי שילר

למידה שיתופית בסיורי של"ח וידה"א בעיני המורים החדשים

103 | ד"ר שלומית לנגבוים



שיתוף קהילות הסמוכות לשמורות טבע ולגנים לאומיים במשימות של שמירת טבע נוף ומורשת



// שרון גולן הרשקוביץ' //

"כאשר אנחנו מנסים להרים דבר כלשהו ואותו בלבד אנחנו מגלים שהוא מחובר לכל דבר אחר ביקום"

John Muir

עקרי הדברים במאמר זה: על קהילה, נוער ורשות הטבע והגנים

רשות הטבע והגנים (רט"ג) פועלת שנים רבות בשיתוף עם קהילות. הקשר בין שמורות טבע וגנים לאומיים שבניהול רט"ג לבין הציבור בכלל ו'המקומיים', הגרים בסמיכות להם, בפרט, הוא קשר ארוך טווח ובעל השפעה הדדית. עם השנים עולה ההשפעה של הציבור על הסביבה, הן בשל גידול האוכלוסין ומיעוט השטחים הפתוחים הערכיים, והן בשל עלייה במודעות של הציבור לנושאי שמירת טבע וסביבה והרצון לקחת חלק, להשפיע. ואכן, על מנת לשמור לאורך זמן על ערכי הטבע והמורשת, אנו זקוקים לציבור כשותף.

בשנים האחרונות נעשתה ברשות הטבע והגנים עבודה מקיפה שמטרתה להגדיר מחדש את השותפות עם הציבור ואת הכלים העומדים לרשותה לצורך כך. הוגדרה פרופסיה חדשה פנים ארגונית של עבודה בשיתוף קהילה, ובשטח מתפתח מערך של רכזי קהילה.

המאמר המובא כאן משלב בין ידע מקצועי מהארץ ומהעולם בתחומי הקהילה וההתנדבות לבין למידת עמיתים פנים ארגונית המבוססת על ניסיון רב שנים. כמו כן, ניתנת במאמר זה התייחסות נרחבת לתוכניות שהרשות מובילה עם בני נוער וצעירים.

רשות הטבע והגנים ושיתוף קהילה. מדוע? מהם המניעים של רשות הטבע והגנים לשיתוף קהילה?

נכיר את רשות הטבע והגנים: זו רשות שהוקמה לשם מימוש המטרות של שני החוקים המרכזיים שמכוננים אותה: חוק גנים לאומיים, שמורות טבע ואתרי הנצחה; וחוק הגנת חיית הבר. מטרות הרשות הן לשמור על הטבע ועל אתרי המורשת, לטפח אותם לרווחת הציבור ולחנכו בהתאם למטרות אלה. זו רשות ממשלתית, גוף ציבורי המחזיק בנאמנות חלק מנכסי הכלל: שמורות טבע וגנים לאומיים. נכסים

1 שרון גולן הרשקוביץ' היא מנהלת תחום קהילה ברשות הטבע והגנים, ובנוסף מובילה את הקמת מערך המתנדבים בשנתיים האחרונות. בעלת תואר ראשון בתקשורת, ותואר שני בגיאוגרפיה וסביבה

אלו אינם שייכים רק לדור הנוכחי, והרשות מחויבת אליהם כאל פיקדון שעליו יש להגן לטווח הארוך, גם בעבור הדורות הבאים.

לרשות יש אחריות מתוקף חוק על שמירת ערכי טבע, נוף ומורשת בישראל. היא פועלת במגוון כלים לממש את אחריותה זו, בהם תכנון, אכיפה ופיקוח, ניטור ומחקר, שימור ופיתוח, חינוך והסברה, הדרכה וייזום פעילויות ערכיות באתרים, **פיתוח וקידום קשרים ארוכי טווח עם קהילות ועוד.**

הצורך בשיתוף גורמים מובילים בקהילה בשמירת טבע ומורשת נובע משתי קבוצות מניעים: מבחינה ערכית, הרשות מופקדת מתוקף חוק על ערכי הטבע, המורשת והנוף שהינם נחלת הכלל ועל כן נכון וראוי לשתף את הציבור בשמירה עליהם. בנוסף, ישנם מניעים מעשיים המאפשרים להגדיל הן את העשייה בשטח והן את העברת המסרים למעגלים נוספים בציבור. זאת מכיוון שכדי להגיע למסה קריטית של אנשים שמסרי שמירת טבע ומורשת יגיעו אליהם, לא ניתן להסתפק בעובדי הארגון.

שמורות הטבע והגנים הלאומיים מכילים בתוכם מגוון רחב של ערכי טבע, נוף ומורשת. לצידם נמצאים תושבים וקהילות החיים בסמיכות לערכים אלה. שיתוף הקהילות הסמוכות בעבודת רט"ג הינו חלק מהותי בעבודה השוטפת. כחלק מניהול השטח והמשימות, יש להחליט מיהן הקהילות שראוי ונדרש לעבוד איתן ומהו היקף הפעילות המיטבי עם כל אחת מהן, על מנת לקדם שמירת טבע ומורשת.

בשנים האחרונות הולכת ומתחזקת מגמה של עלייה במעורבות הציבור בכלל ובקהילות גיאוגרפיות בפרט, בתכנון וניהול, כתוצאה מירידה באמון הציבור כלפי המדינה ומוסדותיה, התחזקות החברה האזרחית ופתיחת מסגרות סטטוטוריות חדשות למעורבות ציבורית. שיתוף הציבור הוא אחד מהעקרונות בפיתוח וניהול בר-קיימא, וככל שהתחום הולך ומתפתח כך גדלה בקרב הציבור והמוסדות המודעות לכך.

לאור האמור לעיל, חזון רשות הטבע והגנים לתחום החינוך והקהילה, כפי שאושר בשנת 2014 על ידי מליאת הרשות, מתמקד בשיתוף הקהילות הגיאוגרפיות הסמוכות לשמורות וגנים:

"קהילות הסמוכות לשמורות וגנים שותפות בשמירת טבע, נוף ומורשת. אנשי חינוך, תלמידים, בני נוער, חיילים ומבוגרים מקהילות אלו בפרט, ומרחבי הארץ בכלל, מעורבים ושומרים על סביבתם הטבעית ומורשתם התרבותית, תומכים בפעולות הרשות ומתנהגים בשמורות הטבע, בגנים הלאומיים ובאשר ילכו בדרך ארץ."

קהילה 'עושה' שמירת טבע -

מהי 'קהילה' ומה המניעים שלה להיכנס לשותפות?

במאמר זה אצמצם את התייחסותי לקהילות הגיאוגרפיות, אלה הנמצאות בסמוך לגנים לאומיים ולשמורות טבע, מכיוון ששיטת העבודה בהן שונה, ועל כך ארצה להרחיב.

למונח קהילה יש הגדרות רבות. ההגדרה שמצאנו כמתאימה עבורנו ביותר היא זו הרואה בקהילה התארגנות עצמית ובה מגוון התארגנויות, זיקה משותפת לערכים ולמשאבים חומריים, יחסיים אישיים

ומתמשכים בין אנשים וקבוצות, והיא מהווה מוקד להזדהות ומשמעות (בן יוסף 2010). זאת לעומת קהל יעד, קבוצה בעלת מאפיין קריטי משותף שהוא מרכיב אחד בתוך קהילה.

ועוד הבהרה מושגית המבוססת על המשגה של צוות 'שדמות' במכללת אורנים (2010): רשות הטבע והגנים אינה עוסקת בבינוי קהילה אלא **פועלת בקהילה כזירת עבודה**. תפקידנו להכיר, למפות ולפעול בשיתוף הגורמים הקיימים בה. בינוי קהילה ויצירת קהילתיות הם מניעים של גורמים מתוך הקהילה עצמה. לעיתים קרובות, שיתוף הפעולה בין רשות הטבע והגנים לבין הקהילה יהיה מבוסס על מניע זה מצד הקהילה.

באופן טבעי, ישנו קשר בין קהילה ובין אתר הסמוך אליה. לכך יש השפעה על יכולתה של רשות הטבע והגנים לשמור על המקום לאורך זמן. הקשר יכול להיות חיובי, שלילי או התעלמות הדדית, וגם לכך יש השפעה.

מנקודת מבטם של השותפים בקהילה, ישנם כמה יתרונות בולטים בחיבור לרשות הטבע והגנים: החיבור מאפשר להם השתייכות לארגון גדול, מוביל ובעל תפיסה ציבורית חיובית - מפתח גאוות יחידה, רוב המשימות אינן דורשות התמודדות נפשית (בהשוואה, למשל, להתנדבות עם אנשים בעלי צרכים מיוחדים, קשישים וכו'), העשייה היא חברתית, משלבת בילוי, הנאה וכיף: גם עושים מעשה טוב וגם מבילים בטבע ומחזקים את הקשר לארץ. במסגרת התנדבות ברשות הטבע והגנים מתאפשרת הרחבת מעגלים חברתיים או חיזוק קשרים קיימים.

ישנן התארגנויות רבות בקהילה שעלינו להכיר אותן וללמוד לשתף איתן פעולה בתוכניות שלנו: רשויות מקומיות, בתי ספר, עמותות וארגונים חברתיים, בני נוער, התארגנויות שאינן רשמיות, גופים עסקיים, גמלאים ועוד. התוכניות מותאמות למאפיינים הייחודיים של כל קהילה, תוך התייחסות למגזרים ולמאפייני התרבות השונים.

בקרבת הקהילות השותפות שלנו ישנם מגוון קהלי יעד הלוקחים חלק בתוכניות לשמירת טבע ומורשת, בהם מבוגרים מתנדבים, קבוצות של נשים פעילות, רשויות מקומיות, בתי ספר יסודיים, בני נוער ועוד.

על קהילה והתנדבות

העשייה של הקהילה מקדמת את כוחה של החברה ככלל ושל האדם כפרט, ומאפשרת לו להיות שותף פעיל בעיצוב פני החברה והסביבה בישראל, על בסיס רצונות וצרכים מקומיים, ולאור ערכים אוניברסאליים. לרצון ולצורך לעודד את הקהילה לקחת חלק פעיל בעיצוב פני החברה ישנם שותפים רבים בקרב גופים ממשלתיים, ארגונים ועמותות. אלה הם השותפים שלנו בעבודה בסביבה הקהילתית.

בשנים האחרונות, כחלק מתהליך הקורה בעולם, יש עלייה ברצון הציבור בארץ להתנדבות מחד גיסא, והסדרה והבניית תשתית של התחום כולו מצד גורמים ממסדיים - מאידך גיסא. ניתן לראות שתחום ההתנדבות הולך ומתמקצע, ונמצא בתהליך של הסדרת התשתית בתחומי החוק והמשפט, הפרופסיה

וההכשרה, הביטוח ועוד. עם התמקצעות התחום וההכרה בתרומה הפוטנציאלית שיש להתנדבות, למתנדבים עצמם, ולחברה בכלל כשהאזרחים בה מתנדבים, ניתן לראות ארגונים שונים הבונים וממצבים מסלולי התנדבות.

כך עולה היקף הפנייה לרשות ולגופים נוספים בבקשה לתת מענה לצורך, ולהגיע להתנדב באתרים. דוגמאות למסגרות המרחיבות את היצע ההתנדבות שלהן: התוכנית להתפתחות אישית ומעורבות חברתית של משרד החינוך לתלמידי התיכון, תוכניות התנדבות במסגרת השירות הצבאי ועידוד יחידות צה"ליות ליציאה להתנדבות מחוץ לבסיסים, תוכניות התנדבות במסגרת מקומות עבודה (אחריות תאגידית), ימי התנדבות קבועים במסגרת מכינות קדם-צבאיות, חיזוק והרחבת מסגרות השירות הלאומי, השירות האזרחי ושנת השירות ועוד.

הרשות מפעילה מגוון תוכניות לשיתוף הקהילה, המשלבות עשייה סביבתית, ביניהן: תוכניות ארוכות טווח לתלמידי בתי הספר, תכניות 'מקומי בטבע' למנהיגות נוער וצעירים, תכניות ארוכות טווח לבסיסי צה"ל, שילוב תלמידים במסגרת התוכנית להתפתחות אישית ומעורבות חברתית של משרד"ח באתרי רט"ג, התנדבות משפחות, הפעלת מתנדבים מהקהילה ועוד.

כבר נאמר במאמר זה שרשות הטבע והגנים שואפת לייצר שותפות עם גורמים שונים בקהילה, כדי שיהיו פעילים, וייקחו חלק משמעותי בשמירה על הטבע וערכי המורשת הסמוכים להם. **את המעורבות החברתית של הקהילה ניתן להציג כרצף (ליאורה ארנון, 2011):**



ערנות לסובב: פנייה לקהילה בבקשה לתשומת לב למתרחש בסביבתה ודיווח בעת הצורך. לשם כך הפעילים צריכים להבחין במפגע, להבין מהו ולדווח. כלומר, להכיר את ערכי הטבע והמורשת הסמוכים להם, להבין מה עלול לפגוע בהם ולפנות לגורם האחראי שיוכל לתת מענה למפגע. לדוגמה, אזרחים המתקשרים למוקד המידע והדיווח על מנת לתאר גניבת חולות, נוכחות של ציידים ועוד.

המונח '**השתתפות החברתית**' לקוח מתוך מסמך מדיניות של משרד רוה"מ העוסק ב..... המונח מרחיב את תפיסת ההתנדבות הקלאסית. אין מדובר רק בסיוע לנזקק אלא גם בפעולות שאדם עושה במסגרת קבוצות ההשתייכות שלו, מתוך דאגה לאינטרסים משותפים. **לדוגמה, בני נוער שהגיעו במסגרת כיתת האם שלהם בבית הספר להתנדבות חד יומית.**

התנדבות מוגדרת, על פי אמנת ההתנדבות של המועצה הלאומית להתנדבות בישראל כך: "תרומת זמן, שירות, מומחיות, ידע, יוקרה ו/או מערכת קשרים על ידי אדם הפועל למען הזולת והחברה, מתוך רצון חופשי, ללא קבלת תמורה כספית, לפחות למשך פרק הזמן לגביו התחייב המתנדב, באופן ישיר או

עקיף, לאנשים מוכרים (למעט בני משפחה) ו/או בלתי-מוכרים, לארגונים, למוסדות ולתנועות, לקהילה ו/או לסביבה. דוגמה למתנדבים ברשות הטבע והגנים הם המתנדבים הבוחרים להיות לעזר לפקח האזורי בעת סיוריו בשטח, מתנדבים הלוקחים חלק בקליטת מבקרים באתרים, באיוש תחנות מידע והסברה למטיילים בעונת הפריחה ועוד.

התארגנויות בלתי פורמאליות לשינוי חברתי, אלה הן קבוצות שאמנם הן מעטות, אולם יש להן השפעה ניכרת. אלה קבוצות של תושבים המקדמות יוזמה לשינוי חברתי-סביבתי בשטח הסמוך לביתם. לרוב יש בקבוצות מסוג זה אנשי מקצוע התורמים מזמנם וגם מהידע המקצועי שלהם, לקדם נושא שקרוב לליבם.

בני הנוער והצעירים

מהם המאפיינים של קהלי יעד אלו? מה הם יכולים לעשות?

רשות הטבע והגנים רואה בבני הנוער והצעירים קהל יעד מוביל מכמה סיבות: הם אזרחי העתיד, חשיפתם לערכי הטבע והמורשת ולחשיבות השמירה עליהם והתנסותם האישית בפעילות שמירת טבע חשובות לשמירתו גם לשנים הבאות.

בני הנוער חברים בהתארגנויות שונות שיכולות להוות מסגרת לקבוצות מנהיגות, בהן תנועות נוער, קבוצות נעורים בישובים קטנים, מתנ"סים ברשויות מקומיות, מכינות קדם צבאיות ומכינות לבוגרי צבא, בתי ספר המובילים בשנה וחצי האחרונות את התוכנית להתפתחות אישית ומעורבות חברתית של משרד החינוך המחברת בין בית הספר לבין הקהילה ועוד.

התארגנויות אלה מהוות עבורנו בסיס לשותפות. מבחינה קהילתית, מסגרות אלה, שפועלות לרוב כחלק מהחינוך הבלתי פורמאלי, מחוברות לקהילה ויכולות לעבות את מעגלי השותפים ברמות השונות בקרב קהילות הסמוכות לשמורות וגנים.

מאפיינים של בני הנוער בתחום ההתנדבות

במאמרה 'המתנדבים החדשים - מתנדבי דור ה'Y' מתייחסת ליאורה ארנון לכמה מאפיינים בולטים של בני הנוער. ניכר שהם רוצים להתנדב יותר מהדורות שלפניהם, הם מצפים להתנדבות משמעותית ולניהול מקצועי שלה ורוצים להתחבר למטרות שעבורן הם מתנדבים. בני הנוער מבליים שעות רבות מול המסך, יש להם גישה למידע, הם יודעים לחפש מידע ברשת ונחשפים יותר מדורות קודמים לבעיות ואתגרים. הם גם מצפים למגוון של תפקידים ומשימות וזקוקים למדדים ברורים למדידת ההצלחה של עשייתם.

בני הנוער מונעים על ידי מניעים אלטרואיסטיים - הם רוצים לשנות את העולם. בנוסף, התחום הסביבתי חשוב להם יותר מהדורות הקודמים. המודעות לבעיות של איכות סביבה ושמירה טבע גבוהה אצלם. בנוסף, יש בהם את הרצון למנף את ההתנדבות לצבירת ניסיון ומיומנות.

התנדבות ובני נוער ברשות הטבע והגנים

לשיתוף בני הנוער והצעירים בתוכניות שמירת טבע יש השפעה בכמה רמות: ברמה האישית, כל אחד מהמשתתפים מועצם וזוכה לפתח יכולות אישיות בהתאם לכישוריו ורצונו. ברמה הקבוצתית, יש בפעילות מפגשים קבוצתיים, הצבת מטרות משותפת, עשייה והתמודדות חברתית. ברמה הקהילתית אנו רואים את המשתתפים הצעירים כמובילי דעה ביישובם. הם יוצרים חיבור נוסף של הקהילה לשטח הסמוך אליה, לרוב דרך הוריהם וחבריהם המצטרפים לפעילויות.

תוכניות הקהילה שבהן לוקחים חלק בני הנוער מאופיינות בשלבים משלימים המתקיימים במקביל: למידה, פיתוח מיומנויות ועשייה:

למידה - למידת ערכים של שמירת טבע ומורשת, של מנהיגות ולקחת אחריות, למידת הסביבה הגיאוגרפית הסמוכה למקום המגורים של בני הנוער.

פיתוח מיומנויות - רכישת כלים מתודיים, כלים להרחבת מעגלים בקהילה וכד'.

עשייה - בני הנוער מתנסים בכמה סוגי עשייה ומשפיעים על השטח ועל האדם. סוגי העשייה נקבעים לפי צורכי השטח תוך התאמה לקבוצה:

- עשייה פיזית בשמורות העונה על צורכי השטח. למשל, עקירה של מינים פולשים, סימון שבילים, חבלול.
 - העברת מסרי שמירת טבע לקהל הרחב. למשל, הסברה ומתן שירות למטיילים בעמדות מידע בחגים ובעונות הפריחה.
 - הרחבת מעגלים בקהילה. למשל, הדרכת תלמידי בית הספר הסמוך, הדרכת משפחות מהקהילה ביום שיא בשמורת הטבע/ הגן הלאומי הסמוך או בשטח הישוב עצמו, בהתייחסות לתוכני השמורה ושמירת הטבע, תיעוד סיפורי מורשת וסיפורי גיבורים מקומיים בשמורה ועוד.
- באמצעות מנעד העשייה הרחב אנו שואפים לקדם ערכים כמו כבוד לסביבה, כבוד לזולת, טיפוח הסביבה ופיתוח מוטיבציה ליצירת שינוי התנהגות - שלהם ושל הסובבים אותם.

דוגמאות לתוכניות לבני נוער

תוכניות חינוכיות ארוכות טווח בבתי ספר - תוכניות שבמסגרתן מתקיימת סדרה של מפגשים בין מנחה/ה לכיתה, בדרך כלל במשך מספר שנים ברצף. במהלך המפגשים התלמידים מכירים את סביבתם הקרובה, נחשפים לסוגיות שמירת הטבע, ומתנסים בעשייה סביבתית תורמת בשטח.

הנחיית קבוצות מנהיגות בבתי ספר - לרוב אלה תלמידים בבתי ספר יסודיים או בחטיבות ביניים. עיקר העשייה שלהם הוא בהדרכה והעברת המסרים הלאה לשכבות גיל נוספות בבתי הספר ובתוך הקהילות שלהם.

התוכנית להתפתחות אישית ומעורבות חברתית של משרד החינוך: במסגרת תוכנית זו, התלמידים משולבים במשימות מעורבות קהילתית ועשייה חברתית, מתוך שאיפה שיגדלו להיות בוגרים מעורבים ומשפיעים. רשות הטבע והגנים הוכרה על ידי משרד החינוך כאחד מתוך הגופים המורשים להנחות בני נוער לעשייה והתנדבות בנושאי שמירת טבע ומורשת. על מנת להגיע לכמה שיותר בני נוער, אנו מציעים כמה כיוונים לפעילות:

- קבוצת מנהיגות מונחית על ידי מורה מבית הספר, המבוססת על מערכי פעילות 'טבע זה שם המשחק' הנמצאים באתר האינטרנט של רשות הטבע והגנים.
- תיאום התנדבות חד יומית לכיתה באחד ממוקדי ההתנדבות החד יומיים שלנו.
- תוכנית מנהיגות המונחית על ידי מדריכים מקצועיים של רשות הטבע והגנים, בבתי ספר.
- הפעלת תלמידים מתמשכת בגנים לאומיים הסמוכים אליהם - למשימה המונחית על ידי מנהל/ת הגן הלאומי או שמורת הטבע.

תוכנית 'מנהיגות בשביל הטבע' המשותפת ל 'אורטוב' / רשת אורט. התוכנית נותנת מענה לשעות ההתנדבות במסגרת התוכנית להתפתחות האישית ומעורבות חברתית של משרד החינוך. התוכנית משלבת הנחיה של מדריך מקצועי של רשות הטבע והגנים, שמתמקד בתוכן ובמקביל - בהנחיה של המורים. התוכנית המשולבת מבוססת על הכרה בתפקידים המשמעותי של המורים כמובילים תהליך חינוכי משמעותי.

תוכנית 'מקומי בטבע' המופעלת ברחבי הארץ, כוללת כעשרים קבוצות נוער וצעירים, בעלי פוטנציאל למנהיגות, המשתתפים דרך מסגרות של חינוך חברתי, בתוכן - מסגרות חינוך חברתי ביישובים הסמוכים לגנים ושמורות, תנועות נוער ומכינות קדם צבאיות. משתתפי הקבוצה לומדים להכיר את האתר הקרוב אליהם ואת כללי שמירת טבע, ולוקחים חלק בפעילות ממשק ובפעילות הסברה והדרכה לקהלי יעד נוספים בקהילתם. התוכנית מופעלת בשיתוף עם גורם מקומי בקהילה.

נקודות החוזק של התוכנית, כפי שעולה ממחקר הערכה שנעשה על ידי מכון דו-עת, הן מתן מענה לצורך אמיתי שהוגדר בחזון רט"ג ומשקף את המציאות בשטח, שביעות רצון גבוהה של בני הנוער המשתתפים, חיזוק הקשר של המשתתפים לשמורה/גן הסמוכים למקום מגוריהם והעצמת המחויבות שלהם כלפי שימורם. כל זאת לאור ראיונות שנעשו במסגרת המחקר. בנוסף, התוכנית תורמת לתחזוקת השמורות ומשפיעה על מעגלים חברתיים קרובים של המשתתפים בה - הורים ובני משפחה.

תוכן: מעגל הניהול המקיים של המשאב

בכל אחת מתוכניות הקהילה משולבים תכנים המאפיינים את ערכי הטבע והמורשת המקומיים. התכנים הם מתחומי שמירת טבע, נוף ומורשת המתייחסים לכל **מעגל הניהול המקיים של המשאב**, תוך מתן דגש על היכולת של אנשים בקהילה לעשות ולהשפיע, וכן על ידי הקניית מיומנויות נדרשות לעשייה, על פי הצורך.



המשאב: זהו המגוון הביולוגי והמורשתי, מצאי החי, הצומח ומורשת התרבות בהווה ובעבר. כאן נתייחס לסיפורים וגיבורי תרבות מקומיים לנופי תרבות ולמסורות קהילתיות מקומיות. המשאב מחבר בין רשות הטבע והגנים, האמורה להגן ולשמור עליו מתוקף החוק, ובין הקהילה הסמוכה המחוברת אליו במגוון זיקות וקשרים.

התנגשות בין ערכים: בין צורכי אדם לבין צורכי שמירת טבע, נוף, ומורשת בשמורה / בגן הלאומי. בשלב זה חשוב שהמשתתפים יתנסו בהיכרות עם כל הערכים והנימוקים השונים ללא גישה שיפוטית, תוך חשיבה ביקורתית ויכולת התמודדות עם דילמות. לדוגמה, פיתוח מקומות מגורים לאדם לעומת שמירה על שטחים פתוחים ובתי גידול מגוונים, או ערך הטיילות והכרת הארץ דרך הרגליים, לעומת שמירה על מרחבים סגורים שאינם מותרים לשוטטות אדם.

בעיות שמירת טבע ומורשת מרכזיות: תפקידה של רשות הטבע והגנים 'להיות לטבע לפה' ולשמור עליו ועל ערכי המורשת. בשלב זה נתמקד בבעיות הנגרמות לערכים אלה. דוגמה לבעיות: מינים בסכנת הכחדה, צמצום בתי גידול, ונדליזם לעתיקות ולערכי המורשת, התפרצות מינים מקומיים או התבססות של מינים פולשים. בכל אחת מהתוכניות, אתגרי שמירת הטבע יוצגו תוך כדי התייחסות ישירה למשאב המאפיין את השמורה, למצאי החי, הצומח ולערכי המורשת שבה.

הפתרונות: בשלב זה נציג את הכלים שמציעה רשות הטבע והגנים. למשל, פיקוח ואכיפה, חינוך

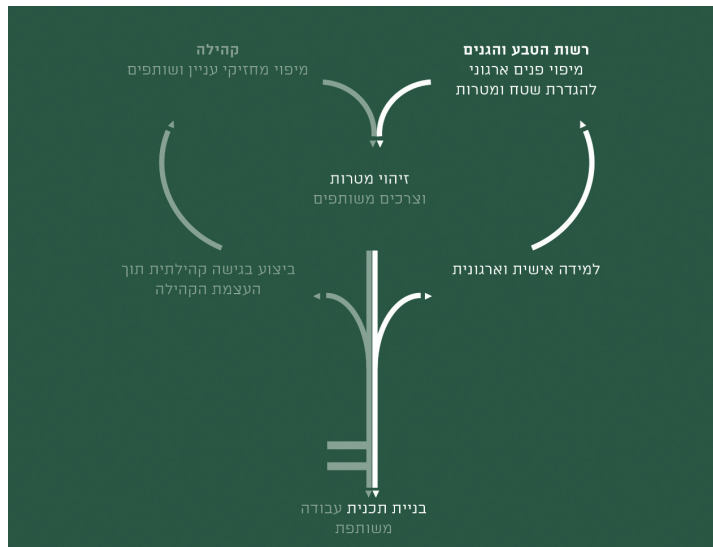
והסברה, קידום השתתפות חברתית, קריאה למתנדבים, תכנון, ניהול מבקרים בשטח, פיתוח, חקיקה, ניטור, שימור ועוד. גם כאן נציג את השימוש בכל אחד מהכלים בהתאם לשטח השמורה או הגן הלאומי הסמוך לקהילה. אולם לשלב זה יש חלק משמעותי נוסף: מהו הפתרון 'שלי' המסור הוא שכל אחד ואחת יכולים לקחת אחריות על התנהגותם האישית, ובכוחה של החברה/הקהילה כולה להביא לשינוי. למשל, התנהגות אישית נכונה בהתנהלות בשטח, דיווח על מפגעים, העברת המסרים הלאה ועוד.

מודל מפתח הקס"ם (קהילה סובבת מקום): מודל לשיתוף קהילות הסמוכות לשמורות טבע וגנים לאומיים בשמירת טבע ומורשת.

קהילות הסמוכות לאתרי רט"ג, שבהן מגוון של התארגנויות וקהלי יעד, מכירות את מסרי רט"ג ושותפות בשמירת הטבע, הנוף והמורשת במידה העונה על צרכי רט"ג ועל צרכי הקהילה.

מודל מפתח הקס"ם הינו תוצר של עבודת צוות, של העוסקים והעוסקות בשיתוף הקהילה ברשות הטבע והגנים זה שנים. הוא מבוסס על למידה ממקורות חיצוניים לרשות, בהנחיה של מרכז השל, וכן על למידה פנים ארגונית וניסיון רב שנים של עבודה בשיתוף קהילה במגוון תוכנית חינוכית-קהילתית, בכל רחבי הארץ. מטרת מידול העשייה בתחום שיתוף הקהילה היא יצירת תהליך סדור, מובנה ומקצועי לעבודת רשות הטבע והגנים בקרב קהילות סמוכות לשמורות ולגנים.

מודל מפתח הקס"ם



מודל העבודה מציג שישה שלבים מרכזיים. אלה הם שלבי עבודה תיאורטיים, ובמציאות התהליכים לא בהכרח מתקיימים לפי הסדר המוצג במודל. על מנת לעבוד עם המודל, יש לבצע חשיבה מחודשת

באופן קבוע על כל אחד ואחד מהשלבים: לשוב ולחדד את המטרות שהוגדרו, להגדיל את מעגלי השותפים ולפתח תוכנית עם קהלי יעד נוספים.

שלבים מרכזיים

- א. מיפוי פנים-ארגוני להגדרת השטח והמטרות: הגדרת צוותי חשיבה, איסוף ידע מאנשי הרשות, הגדרת התשתית הארגונית לקידום התוכנית ועוד.
- ב. מיפוי מחזיקי עניין ושותפים: מיפוי כל מחזיקי העניין, הגורמים בקהילה שיכולים לסייע לקידום התוכנית בשלב הראשון, גורמים נוספים שיכולים להצטרף בהמשך, למידת המאפיינים המרכזיים של הקהילה.
- ג. זיהוי מטרות וצרכים משותפים: התייחסות למטרות של כל השותפים והגדרת מטרות משותפות לתהליך.
- ד. בניית תוכנית עבודה משותפת: הגדרת קהלי היעד מתוך הקהילה שיובילו את התוכנית, בניית תוכנית עבודה לאור המטרות המשותפות שהוגדרו בשלב הקודם, התייחסות לאיגום משאבי כח אדם ותקציב.
- ה. ביצוע בגישה קהילתית תוך העצמת הקהילה: עידוד אקטיביזם, יצירת מסורות קהילתיות, נראות אפקטיבית באמצעי התקשורת של הקהילה ושל רשות הטבע והגנים, טיפוח מנהיגות מקומית.
- ו. למידה אישית וארגונית: שלב זה מתייחס לעובדי הרשות, כדי שניתן יהיה לאגם את התובנות ולקדם הפקת לקחים ולמידת עמיתים. שלב זה רלוונטי כמובן גם לכל השותפים בתוכנית.

חבט לאחור, חבט לפני

התחלתי לעבוד ברשות הטבע והגנים בשנת 2000. אני זוכרת את ההרצאה הראשונה שהשתתפתי בה בנושא צבי הים. צבי ים? פה, בישראל?

כיום, כמעט אחרי עשרים שנים, רוב התושבים בישראל יודעים שיש צבי ים בישראל. הם יודעים גם שהם מינים בסכנת הכחדה. חלקם הגדול יודע גם כיצד יש להתנהג כדי לשמור עליהם ועל בית הגידול שלהם.

אני רואה בסיפור הקטן הזה דוגמה לכך שאפשר לעשות שינוי חברתי-סביבתי. אפשר להוביל שינויים משמעותיים בקרב הציבור, בקרב קהילות, בקרב אנשים. אלה תהליכים שכדי להצליח בהם אי אפשר להוביל אותם לבד. יש להבין בשלב הראשון מה השינוי שאנחנו רוצים להוביל. לאחר מכן לאתר שותפים שיוכלו לקחת חלק בתהליך, להכיר בייחודיות שלהם ולמצוא את המניעים המשותפים. למשל, השינוי שהוזכר לעיל לא היה קורה אלמלא השותפות עם מערכת החינוך, שכללה הטמעת תכנים ומושגים בתוכנית הלימודים למספר שכבות גיל השתלמויות למורים, פעילויות לקהל הרחב בנושא צבי הים ומינים נוספים בסכנת הכחדה באתרי רשות הטבע והגנים הנמצאים לאורך החופים ובאמצעי התקשורת ועוד.

במקביל, נעשתה עבודת עומק בשיתוף קהילות הסמוכות לחופי הים: כתיבת תוכניות חינוכיות ארוכות טווח לתלמידי בתי ספר הנמצאים לאורך החופים, עבודה מתמשכת עם בסיסי צה"ל הנמצאים בסמוך לחופי הים, גיוס והפעלת מתנדבים מבוגרים ויצירת שיתופי פעולה עם ארגונים עמיתים הפועלים בשטח.

עבודה בשיתוף קהילה הינה מאומצת וארוכת שנים ומחייבת מקצועיות ואורך נשימה. התהליכים הם דינמיים ותלויים באנשים המובילים אותם. מבט לאחור מזכיר לנו שהעבודה מניבה תוצאות ושהשינוי הרצוי אפשרי. מבט לפנים מאפשר לנו לתכנן את תהליכי העבודה בצורה מיטבית, שתאפשר שמירה בת קיימא על ערכי הטבע והמורשת, ותחזק את הזיקה והקשר בינם לבין האדם.

מקורות

ארנון ליאורה (2011). המתנדבים החדשים, מתנדבי דור ה-Y. בתוך: גרומב משה, מגן ציפורה, סטויצקי רמי (2011), מישהו להתנדב איתו: התנדבות ובני נוער מתנדבים במאה ה-21, נדב ספרים (עמ' 67 - 84).

ד"ר בן יוסף שי (2012). אבחון קהילתי.

גרומב משה, בר רונית (2015). *התנדבות במציאות משתנה*, נדב ספרים.

ירון יבלברג (2015). 'מקומי בטבע', סיכום מחקר הערכה עבור רשות הטבע והגנים, מכון דו עת.

מיזם ההתנדבות הישראלי/ מסמך יסוד (2010): קידום התנדבות והשתתפות חברתית תלת מגזרית בישראל, ג'וינט ישראל. <http://hitnadvutisrael.org.il/?q=project-documents>

משרד החינוך (תשע"ה). התפתחות אישית ומעורבות חברתית - קהילתית: תוכנית תלת-שנתית בחינוך העל-יסודי ליישום התוכנית האסטרטגית.

צוות שדמות - מרכז למנהיגות בקהילה, המכללה האקדמית לחינוך אורנים (2010). *לשם שינוי ביחד: בינוי קהילה- פיתוח הון חברתי כבסיס לקהילתיות מתחדשת*, השירות לעבודה קהילתית משרד הרווחה והשירותים החברתיים. פרק שלישי: ייחודיות הקהילה כמסגרת חברתית.

צוות ג'וינט ישראל (2011). **ספר הכלים לשותפויות: מדריך בסיסי לשותפות חוצת מגזרים** (עמ' 11-13).

רשות הטבע והגנים: חוקים ותפקידים <https://www.parks.org.il/about>

מתאמצים לאמץ - שילוב פעילות "אמץ אתר" בפעילות החוץ-בית ספרית ובתכנית הלימודים



// אבי ששון | החוג ללימודי ארץ-ישראל המכללה האקדמית אשקלון //

הקדמה

אשקלון היא עיר בת יותר מארבעת אלפים שנים, רבת נופים, הכוללת אתרים מרצף התקופות ההיסטוריות. אתרים רבים נחשפים במסגרת חפירות ארכיאולוגיות נרחבות הנערכות בכל רחבי העיר, על-ידי מוסדות שונים. ממצאים מחיי היום-יום, המתגלים בחפירות אלה, מלמדים על מורשתה הכלכלית, התרבותית והחברתית של אשקלון. בעיר ובתל אשקלון ניתן לראות שרידים מתקופות שונות, החל מתקופת המקרא, עבור דרך התקופות הרומית והביזנטית שבהן הגיעה אשקלון לשיא גודלה והתפתחותה, שרידים מימי הביניים, ועד לעת החדשה בתקופות העות'מאנית והמנדט הבריטי. כך הופך נופה של העיר למעין "מעבדה גיאוגרפית-היסטורית" ו"מוזיאון פתוח" למורשת ארץ-ישראל.

לצד הארכיאולוגיה וההיסטוריה נתייחדה אשקלון גם במגוון נופי, הכולל חוף ים, מצוק כורכר, חוליות, צמחיית חולות וצמחייה היסטורית. תנאי הקרקע, מי-תהום גבוהים והאקלים הנוח הפכו את העיר לנ פורח בכל תולדותיה. כל אלה שלובים יחדיו בנופיה של העיר.

את אופייה התרבותי והכלכלי היטיב לתאר בימי הביניים יעקב בן יוסף בן אסמעיל אלאטראבלסי בן המאה האחת-עשרה:

באתי לעולם בעיר אשקלון [...] אבי היה סוחר ועסק ביצוא שמן, זיתים, תאנים ושקמים למצריים ולארצות אירופה הרחוקות. היו לו קשרים עם חקלאים שגידלו בצללים מיוחדים שנחשבו יקרי ערך. בצללים אלה היו מיוחדים ונקראו "בצללי אשקלון" חיינו ברווחה וביתנו היה מהגדולים והיפים ברובע היהודי באשקלון [...] אשקלון נודעה לא רק במוצריה החקלאיים, אלא גם בבעלי המלאכה הטובים בעולם [...].

(גיל, תשמ"ג, א, 198)

בעיר אשקלון יש מערכת חינוך גדולה ומורכבת המפעילה תוכנית רבות ומגוונות, בין השאר גם ביחס ללימודי השדה והיציאה למרחב תוך ניצול היתרונות הגיאוגרפיים והסביבתיים שלה. כך למשל, לצד לימודי היסטוריה, גיאוגרפיה, טבע ועוד, נהנים תלמידי העיר ממיקומה של המרינה בחוף הים והיא משולבת בתוכני הלימודים. העיר ואתריה מהווים סביבת לימוד מגוונת לצורך המחשה של נושאי

1 ד"ר אבי ששון, מרצה בכיר בחוג ללימודי ארץ-ישראל במכללה האקדמית אשקלון. גיאוגרף היסטורי המתמחה בעת החדשה. יועץ שימור לרשויות שונות. בין השאר, מלווה ומוביל (יחד עם גד סובול) את עריית אשקלון במיזמי מורשת ושימור.

לימוד שונים. תחנות הלימוד בעיר כוללות למידה חוץ בית ספרית באתרי נוף (חוץ ים, רכס כורכר, דיונות, עצים ועוד); אתרים ארכיאולוגיים (כגון תל אשקלון, כנסיות, פסיפסים, קברים ועוד) ואתרים היסטוריים בשכונות השונות.

אתרים אלה ואחרים משתלבים בתוכניות לימודים במקצועות שונים של כלל מערכת החינוך. יד מכוונת מובילה את התלמיד בין התופעות, האתרים והמבנים עם דפי מידע ושילוט מתאימים. החיבור בין האתרים הארכיאולוגיים וההיסטוריים לבין התלמידים יסייע בשיקומם ושימורם. ערך רב יש בלמידה בהתנסות, והלמידה בחיק הטבע גם מענגת. בכל יישוב בארץ ישנו גרעין ראשוני שממנו צמח המקום. הסיפורים האנושיים, חקירתם ותיעודם ידביקו את העוסקים בכך בתחושת שליחות שבאימוץ אתר היסטורי. היציאה לאתר יוצרת היכרות עם המקום וסביבתו ונכונות וסקרנות לגלות את הסיפור שמאחורי המבנה או האתר. לפני כעשור הוקם מיזם "אמץ אתר", שבו פעלו עד עכשיו שמונה מוסדות חינוך ומאות תלמידים, ותוצאותיו המרשימות ניכרות גם בקרב התלמידים והישיגיהם הלימודיים וגם באתרים שונים בעיר (ששון וסובול תשע"ו). במאמר זה נתאר את המיזם ואת סגולותיו בלימודי השדה על גוניהם.

תהליכים למיסוד פעילות שימור בעיר אשקלון

אתר היסטורי מוגדר כמבנה או קבוצת מבנים לרבות סביבתם הקרובה שהם בעלי חשיבות היסטורית, לאומית ואדריכלית (התיקון לחוק התכנון והבנייה, מס' 31, 1991), שנבנו בין שנת 1700 לשנות החמישים של המאה העשרים. אתרים שנבנו לפני שנת 1700 נחשבים לאתרים ארכיאולוגיים המוגנים על-ידי חוק העתיקות (1978) וחוק שימור עתיקות (1989).

שימור אתרי מורשת נכלל בחוק התכנון והבנייה (תיקון מס' 31, תשנ"א, 1991). החוק כולל בין היתר, הנחיות לעבודתה של ועדת השימור העירונית וכן הנחיות כלליות לתהליכי שימור אתרים היסטוריים. עד שנת 2007 פעילות השימור התנהלה בעיר באופן ספוראדי, ללא קבלת החלטות לביצוע, ונושא שימור אתרי מורשת היה בתחתית סדר העדיפויות בתוכנית העבודה של עיריית אשקלון. המכללה האקדמית אשקלון, ובעיקר עם הקמתה באתר החדש, הייתה גורם מאיץ לעיסוק במורשת בעיר אשקלון, שכן נערכו בה מחקרים והופצו פרסומים שונים אודות העיר ותולדותיה (ששון תשס"א; ששון תשס"ב). גם פעולת השימור הפיזי הראשונה שנעשתה בעיר, נעשתה על-ידיה. היה זה עת נבנה הקמפוס החדש, שבגבולו שרד סביל מהמאה התשע-עשרה. ביוזמת המכללה ובמימונה, שומר האתר ושוחזר לרווחת הציבור. בהמשך התהליך הוקמה ועדת שימור ונערך סקר אתרי מורשת שהעלה למודעות הציבורית כ-150 אתרים היסטוריים וארכיאולוגיים בשכונות שונות בעיר הראויים לציון, לשימור וללמידה (ששון תשס"ח). ואכן, כבר כשנה לאחר עריכת המחקר הותקנו כ-30 שלטי הסבר של המועצה לשימור אתרים, ליד אתרי מורשת ברחבי העיר, היקף חסר תקדים בארץ

בכל קנה מידה. בהמשך הופקה מפה מעודכנת של העיר ובה סומנו אתרים ארכיאולוגיים והיסטוריים בסמליל מיוחד ובגב המפה נכתבו שני מסלולי תיור בעיר על בסיס אתרי הנוף והמורשת בעיר.

על אף התהליכים והתשתית התכנונית שתוארו לעיל, לא בוצעה פעולת שימור פיזי באתר היסטורי כלשהו בעיר. בשלב זה הגענו להבנה כי את תהליך שימור המורשת המקומית רצוי להתחיל גם "מלמטה", בעבודה עם מערכת החינוך ובני הנוער.

בחופשת הקיץ של שנת 2009 חברו יחדיו תלמידים מקרב מועצת הנוער, בנים של עובדי עירייה וחברי שבט "נמרוד" של הצופים לפעולת ניקוי אתר היסטורי במגדל (המסגד הקטן). מבחינת הצוות המארגן היה זה ניסיון ראשון לבחון פעילות בני נוער באתר היסטורי. הצלחתו של הניסוי, יחד עם התלהבות בני הנוער ופקידי עירייה הביאונו לגיבוש תוכנית סדורה ורחבה יותר.

אלא שדווקא הסמנכ"ל לחינוך בעירייה טען שמערכת החינוך העירונית נתונה בסד של תוכנית לימודים ממוסדת ומתוכננת בעבודות הוראות והנחיות של משרד החינוך, שאין מאפשרות גמישות לצורך ביצוע מיזם "אמץ אתר". לפיכך החלטנו לעקוף את המערכת הבירוקרטית ולפנות ישירות למנהלי בתי ספר, ולהציע להם להקדיש פרק בתוכנית הלימודים השנתית לנושא אימוץ אתר היסטורי, שיצא לדרך בשנת הלימודים תשע"א (2011). היעדר חומר היסטורי נגיש לתלמידים הביאונו להפיק מקראה בסיסית לשימוש התלמידים, המשמשת כיום את שוחרי מורשת העיר (ששון וסובול תשע"ב).

צוות היגוי שכלל נציגים של המועצה לשימור, רשות העתיקות, עירייה ומחנכים גיבש את יעדי התוכנית הנשענת על שתי רגליים איתנות: מעורבות חברתית ושימור מורשת ואתריה. נבנתה תוכנית רב שנתית המתאימה לכיתות ז'-י"ב והיא הוצעה למספר בתי ספר.

יעדי התוכנית והפעלתה

היעדים שנקבעו הם ברוח החזון של שילוב בני הנוער בהווה של עירם ובמורשתה התרבותית וההיסטורית.

המטרות והיעדים שנקבעו:

- א. העמקת הזיקה בין התלמידים לעירם.
 - ב. טיפוח תחושת השייכות לעיר.
 - ג. העמקת הידע של התלמידים בהיסטוריה ובגיאוגרפיה של העיר.
 - ד. פיתוח מעורבות חברתית-קהילתית בקרב בני הנוער.
 - ה. פיתוח מנהיגות צעירה ומודעות לשמירה על הסביבה והמורשת.
- כדי לבצע זאת הוחלט על פעילות דרך התודעה - למידה עיונית בכיתות בראייה רב-תחומית, ובדרך החוויה - על-ידי פעילות ענפה בשטח במסגרת ימי שיא בעיר ומחוצה לה.

הוגדרו שלושה תחומי שימור מגוונים המאפשרים לכל בית ספר לבחור את היעד המתאים לו:

- א. שימור המורשת הבנויה - טיפול באתרים הארכיאולוגיים ובאתרים ההיסטוריים שאשקלון משופעת בהם.
 - ב. שימור המורשת הנופית - נטיעות, ניקוי חופים, סקר צמחייה כעבודה במתכונת מחקרית.
 - ג. שימור המורשת התרבותית - ביקור בבתי אמנים, ליקוט סיפורי ראשונים והוצאה לאור של חוברות המתעדות את סיפוריהם, מפגש עם ותיקי העיר בימים היסטוריים כמו כ"ט בנובמבר, יום העצמאות ויום השואה.
- המיזם כולו, על ענפיו, הוא שנתי ורב-שנתי. הוא מתנהל במסגרת מחקרית בחסות אקדמית (של כתב שורות אלה), מלווה ומונחה בהתאם לכך בכלים אקדמיים. בתי הספר כוללים אותו בתוכנית הלימודים השנתית ונבחרים מורים המלווים אותו.
- נציין כי אחד הדברים המייחדים את התוכנית הוא שאין המעמסה נופלת על כתפי המורים ה"אחראים על הנוף", קרי מורי של"ח, גיאוגרפיה וטבע, אלא למעשה על כלל הצוות, כל אחד בתחומו. ואכן אנו מוצאים במיזם זה מעורבות ופעלתנות של מחנכים, מורים מתחום החברה, לשון, אמנות ועוד, בהתאם לאופי המיזם.
- כדי לממש את הפוטנציאל החינוכי-לימודי, הוכנה תוכנית סדורה הכוללת את המהלכים הבאים:

א. הכנה

1. תנאי מוקדם: להתאהב ברעיון. בתי ספר שאימצו אתרים היסטוריים שנשכחו, הובילו למעשה תהליך חינוכי וערכי ששימש דוגמה לקהילה כולה. הם הפכו אותם למרכזי ביקור שלעיתים הופעלו על-ידי תלמידים (כמו הבאר ששוקמה בגן הלאומי).
2. הקמת צוות היגוי: בכל מיזם מונה רכז/ת שעמדה בראש צוות ההיגוי לבניית התוכנית והפעלתה.
3. איתור אתר: בעיר עשרות אתרים היסטוריים המספרים סיפור ייחודי. כל בית ספר מאמץ אתר מסוים, מלקט את המידע אודותיו, מספר את סיפורו ומסייע בשיקומו ושימורו לאורך שנים.
4. התנאים והשיקולים לבחירת האתר: מאפייני האתר וייחודו ההיסטורי והלימודי. המרחק של האתר מבית-הספר לא מהווה מגבלה (תמיכת העירייה בהיסעים).
5. סיור ובדיקות מנהליות: בראשית המיזם נערכו סיורים באתרים עם צוות התוכנית, בליווי נציגי הרשות, המועצה לשימור אתרים, יועץ מדעי ורפרנטים רלוונטיים.
6. תחקיר ואיסוף מידע: בעזרת מורים שונים (להיסטוריה, גיאוגרפיה ועוד וכן היועצים ההיסטוריים והאקדמי) הוקם בבית הספר מרכז מידע לאתר שאומץ.
7. בניית תוכנית עבודה בית ספרית: גובשו ונוסחו מטרות ויעדים; הוקצו שעות לימוד מסודרות בכיתה ובאתר.

ב. ביצוע:

1. פרט לליווי צמוד של צוות ההיגוי, התלמידים מעורבים באופן שוטף במתרחש, בתיעוד ובמחקר.
2. בכל מיזם שומעים התלמידים הרצאת פתיחה הניתנת על-ידי נציג האקדמיה ולעיתים אף בשיתוף עם ההורים.
3. הצוות האקדמי מלווה את התלמידים ונפגש עימם מפעם לפעם בכיתה או באתר.
4. היציאה לשטח נעשית לאחר הכנה בכיתה ומלווה בצוות מורים וצוות מקצועי אחר המלווה את המיזם הייחודי, כגון עובדי עירייה, פקחי רט"ג, ארכיאולוגים מרשות העתיקות, חוקרים מהאקדמיה ועוד. תוך כדי עבודה צמודה לאנשי המקצוע נחשפים התלמידים לפנים נוספות של הפעולה ופועליה.
- הרוח הנושבת בעבודת השדה של התלמידים והמורים היא בהשראת "יום השדה המשימתי" המונהג בשל"ח (ולמעשה התלמידים לומדים גם מקצוע זה). אלא שאופייה של המשימה שונה במקצת מהמקובל בשל"ח, והיא נמשכת לעיתים על-פני מספר סורים, הן במסגרת הכיתתית והן באופן אישי ועצמאי על-ידי התלמיד.
5. פרסום ויחסי-ציבור ברמות שונות: החל מדיווח במסדרונות בית הספר; דיווח להורים; שילוב הורים כמלווים בשלבים שונים במיזם; סיור להורים בשטח; גיוס תושבים ומתנדבים; דיווח בעיתונות המקומית ובאתרי אינטרנט שונים.

ג. סיכום המיזם:

1. גולת הכותרת של התוכנית היא הצגת תוצאות המיזם באירוע בית ספרי בנוכחות הורים, אורחים ונציגי העירייה.
2. בחלק מהמיזמים תלמידים משולבים בהסברה, ובאחד מהם ממשיך הצוות האקדמי את המחקר המדעי.
3. מצאנו כי תלמידים שהיו מעורבים במיזם בגיל צעיר נמשכו לכתיבת עבודות גיאוטופ או ל"בגרות חברתית" בעקבות פעילותם במיזם "אמץ אתר".



כאמור, הובלת המיזם איננה באחריותם הבלעדית של מורי "השטח". להפך, מספר מיזמים מובלים על-ידי מורות לאמנות ולמדעי הרוח דווקא, ותרומתן לנוף איננה נופלת מזו של מורים אחרים שזה עיסוקם.

תלמידי "דרכא" בניקוי בריכת השקיה היסטורית בגן לאומי אשקלון, תשע"ב

דוגמאות למיזמים ותוצאותיהם בפרק זה נציג דוגמאות למיזמי "אמץ אתר" ותוצאותיהן.

שיחזור חלקה היסטורית

על-פי מקורות קדומים הצטיינה אשקלון בארבעה ענפי יצוא חקלאיים ששמן יצא לתהילה ברחבי האימפריה הרומית והביזנטית: היין, השמן, הכופר (חינה) והבצל האשקלוני. הבצל האשקלוני (Cepae Ascalonia) התפרסם כמין משובח וטעים שנקרא על שם העיר. אבי הבוטניקה היווני תאופרסטוס ציין כי אשקלון הצטיינה ביצוא בצלים משובחים, קטנים ומתוקים. ההיסטוריון הרומי פליניוס (23-79 לסה"נ) סיפר כי נודעו ביוון בצלים רבים והבצל האשקלוני היה המפורסם שבהם. הוא התפרסם כנראה במערב בעקבות מסעות הצלב וזכה לשמות כמו: אֶסקְלוֹנָה בצרפתית, אֶסקְלוֹנָה בספרדית וּשְׁאֵלוֹט באנגלית (דבורז'צקי תשס"א, 121-123).

בסיוע תלמידי בית ספר דרכא, יצאנו למיזם רב-שנתי, של שיחזור גידול צמחים היסטוריים בתל אשקלון, בליווי מדעי של חוקרים מחברת הזרע, מכון וולקני, וכותב שורות אלה. נוסף לעצי ארץ-ישראל שנטעו בחלקה, וכן עצים ייחודיים מתולדות העיר, כגון הכופר ווערף דביק, הוקדשה חלקה לבצלל אשקלון. בחלקה שגודלה כשני דונם, נזרעו זרעי בצל שנקטפו ונשתלו במספר מחזורים, על מנת לעקוב אחר הבוטניקה שלהם. המעקב כלל מדידות שונות ודיווחים ואותם ביצעו התלמידים ("הסיירת הגיאוגרפית" בהובלת המורה שוש שץ) לאורך מספר שנים.

השנה בצרו התלמידים את חלקת הכרם הסמוכה (שניטעה בזן אשקלוני היסטורי) ודרכו ענבים (בסיוע מומחי גפן) להפקת ה"יין אשקלון", פעולה שריגשה את כל המעורבים בדבר. בשנה הבאה יש תוכנית לקטוף את פירות הכופר ולעבדם ל"חינה", בשיתוף מומחים יוצאי תימן החיים בעיר.

השקיית הצמחים בחלקה ההיסטורית נעשית במים המועלים מבאר ששוקמה, שומרה ושוחזרה בידי תלמידים מבית ספר "הטכנולוגי" "אורט אדיבי" תוך ניצול המשאבים המיוחדים שמעמידים בית הספר וצוות המורים.

בתל אשקלון נתגלו כשבעים בארות מים שרובן מטיפוס ייחודי למישור החוף הדרומי והן מכונות במחקר "באר מישור משופע" (אביצור 1976; ששון בהכנה). הגם ששיטת שאיבה זו מוכרת במקומות שונים בעולם, לא שוחזרה בארץ באר כזו מעולם. לצורך השיחזור גויסו גימלאים-מתנדבים והם שסייעו לצוות המורים והמשחזרים בתחום ההנדסי, תוך שהם מלווים את התלמידים בשיעורי הסרטוט וליד מכונות החריטה. התלמידים היו שותפים ומעורבים בכל שלבי התכנון והביצוע בכיתה ובשטח, במסגרת ימי השדה, ומה רבה הייתה ההתרגשות כשהעלינו מים מן הבאר בפעם הראשונה.

מיותר לציין את החוויה המיוחדת שעברו התלמידים בראותם את המוצר המוגמר. המיזם הסתיים בהצלחה מרובה והאתר מהווה כיום מוקד משיכה למבקרים ולקבוצות תלמידים והורים הבאים לגן וחווים שאיבה בסגנון שהיה באשקלון בתקופה העות'מאנית והמנדטורית.

בשנת הלימודים תשע"ה לקח על עצמו בית הספר מיזם מאתגר יותר, תכנן וייצור שרשרת האנטלים של אחת מבארות האנטיליה בגן. המיזם נועד לחשוף את התלמידים המתעדים לעבוד בסביבה תעשייתית למגוון הדיסציפלינות הקשורות בתעשיית המתכת והעץ; מדידות, סרטוט, עיבוד שבבי ממוחשב; הרכבת המכלול, וכל זאת בכלים הנדסיים וטכנולוגיים התואמים את המרחב התעשייתי בישראל.



תלמידי אורט אדיבי עם עובדי גן לאומי בשיקום הבאר, 31.12.2013



בצל אשקלוני
(Society of chemistry 2010)



תלמידי בית ספר רותם עם עובדי גן לאומי בשימור הבאר

שיקום בית עלמין היסטורי

אחד האתרים ההיסטוריים שהוכרזו לשימור הוא אתר בית העלמין (הפרטי) של משפחת אדיבי, שאותו פתח רחביה אדיבי בשנת 1953 כשנפטרה בתו האהובה וטרם הוסדר בית עלמין ציבורי בעיר. על גבעה נישאה בגבולה המזרחי של שכונת מגדל, נרכשה חלקה שגודרה, ניטעו בה עצים והיא הייתה למקום קבורתם של כמה מראשוני שכונת אפריר. שכונה זו הייתה השכונה הראשונה שבניינה החל בשנת 1952 לצד השכונה ההיסטורית מגדל. "גבעת אדיבי", כפי שהיא מכונה, אומצה על ידי שני בתי ספר (מקיף א' ומקיף ה'). התלמידים למדו את תולדות המקום, ניקו את האתר, ניטעו עצים והחלו לחקור את תולדותיה של שכונת אפריר באמצעות סיפורם של צאצאי התושבים הוותיקים שקבורים במקום, פעילות שמתבצעת בדרך כלל על-ידי חוקרים מקצועיים.



אריה ורדי מספר לתלמידים את קורות בית העלמין תלמידי מקיף א' בפעילות בגבעת אדיבי, תשע"ד



שלט שהציבו התלמידים בבית העלמין בסיום המיזם, 14.1.14

לגלות ולצייר את העיר

בבית הספר מקיף ה', דרכא, פועלת מגמת אמנות ועיצוב. עם המורות היצירתיות שנענו לאתר המורשת יזמנו שני מיזמים הנשענים על נופי העיר ואתריה ההיסטוריים. התלמידים שנחשפו לאתריה ההיסטוריים הציוריים של שכונת מגדל, לאחר שלמדו את תולדותיה וסיירו בה, התרשמו מיופיים של הבתים והסמטאות, שכל אחד מהם בעל ייחוד ארכיטקטוני וציורי. הם ערכו רישומים (סקיצות) בשטח, ובבית הספר העלו את החומר לתוכנת עיצוב ויצרו ציורים חדשים של פרטים באותם אתרים היסטוריים (ידית של תריס, סורג של בית, טיח שהתקלף, לבני כורכר מיוחדות, ומוטיבים נוספים). הציורים הודפסו על לוחות קרמיקה גדולים והוצבו על קירות האתרים כחלק ממערך ההמסרה בנוף ההיסטורי. שמות האמנים (התלמידים) הם חלק מן הפרטים המופיעים בשלט.

במיזם אחר צילמו התלמידים נופים ואתרים שונים ברחבי העיר ושכונותיה, עיבדו קולאז'ים ועיצבו תמונות לכל שכונה שהופקו כגלויות דואר צבעוניות.

אופן הלימדה שלהם במרחב היה כשלכל מקצוע "ירוק" אחר, אולם אופן הביטוי של תפיסתם את הנוף היה בכלים ואמצעים אמנותיים, מהם נהנים היום תושבי העיר.



גלויות שכונת ברנע, בית-ספר מקיף ה' | שלט מצויר בשכונת מגדל, בית ספר מקיף ה'

סיפורי עירי - בית הספר אורט רונסון

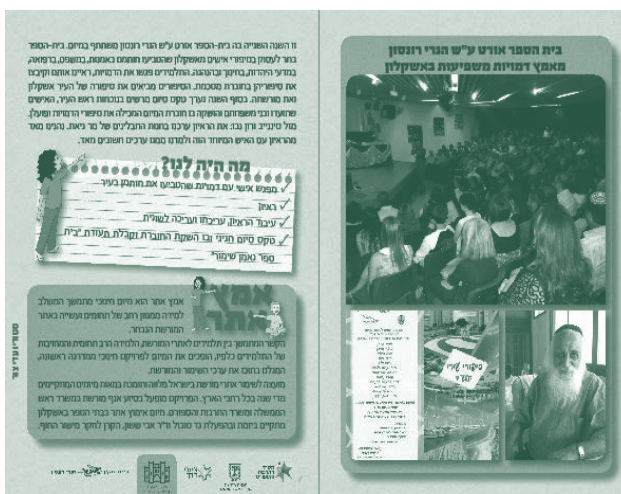


שער חוברת סיפורי עירי,
בית ספר אורט רונסון

אחת ממטרות מיזם אימוץ אתר היסטורי הייתה לשמר גם את המורשת התרבותית של העיר. חיבור בני הנוער למורשת זו נעשה באמצעות מפגש בלתי אמצעי עם ראשוני העיר ומנהיגיה ואישים שעיצבו את דמותה ואת ראשוני המתדיינים בעיר, שהגיעו מכל קצווי-עולם. כל זאת במטרה לשזור את סיפורם האישי בסיפורה של העיר. בית ספר אורט רונסון הציע להתגדר בבקעה זו של המורשת וקבע מיזם זה כתוכנית רב-שנתית שהיא חלק מ"בגרות חברתית".

הורכבה רשימת אישים מכל תחומי העשייה: רופאים, שופטים, רבנים, אנשי ספר, מורים ומנהיגי קהילה. התלמידים יוצאים להיפגש, לראיין ולתעד את האישים בביתם, במקום עבודתם ובבתים שונים. המפגש הבלתי אמצעי של התלמידים עם הדמויות המגוונות חושף לא רק את פועלן של הדמויות אלא לעיתים רבות את עוצמת המעשה החלוצי הקשור בדמויות אלה. יחד עם זאת, המרואיינים מדווחים על יחסם המיוחד של התלמידים למיזם, על רמה גבוהה של עבודה ועל הקשר הנפלא שיצרו המרואיינים עם בני התשחורת.

מדי שנה מסוכמים הראיונות בחוברת שאותה כותבים התלמידים והיא נערכת על-ידי צוות המורים והצוות האקדמי. בטקס הסיום שבו נוכחים כל מי שנטלו חלק במיזם, ההורים ונציגי העירייה, מוענקת החוברת המהווה מסמך ביוגרפי-היסטורי למען הדורות הבאים.



פרסום של המועצה לשימור אודות
מיזם "אמץ אתר" של בית ספר אורט
רונסון

בנוסף למיזמים הגדולים והארוכים יחסית, ממשיכים בתי ספר שונים במיזמי "אמץ אתר" קצרי מועד אחד-פעמיים בלוח השנה, במסגרת למידה ופעילות חוץ בית ספרית. מתוכם נציין מיזמים כגון: נטיעת עצים בט"ו בשבט באתרים היסטוריים; ניקוי וטיפול אתרים; ביקור בבתי אמנים מקומיים כמקור להשראה; פריצה וסימון שבילים בגן הלאומי; העתקה ושתילה של בצלים ופקעות; חפירה ארכיאולוגית בתל אשקלון; סקר צמחייה בתל אשקלון, בליווי אקולוג מרשות הטבע והגנים; ועוד.

סיכום

כשם שתפיסת האדם את הנוף הסובב אותו היא סובייקטיבית ומושפעת מעולם המושגים, התכנים, הדעות והרגשות שלו, כך גם במערכת החינוך תפיסת המושג "אימוץ אתר" עשויה להיות מגוונת מאוד. מיזם זה, בזכות פתיחותו והקשת הרחבה של הנושאים והמרחבים שבהם הוא עוסק, מאפשר למוסדות חינוך להובילו למגמות ולמטרות המיוחדות לו. אלא שבכולן נשמר העיקרון של הפעילות החוץ בית ספרית, המפגש של התלמיד עם הנוף, יהא זה הנוף הפיזי, ההיסטורי או התרבותי.

המפגש עם הנוף או עם הדמות, מחוץ לדלת אמות המערכת החינוכית, באווירה המיוחדת שיוצרים התלמידים, המארחים או היועצים, צורב בלב התלמיד חוויות עמוקות שלעיתים איננו נותנים את הדעת על-כך, ומעצב את דמותו לעתיד. דומני שהדוגמה המובהקת לכך המבטאת את התאמת המיזם לאופי אוכלוסיית התלמידים, אף המיוחדים שבהם, היא פעילותם של תלמידי בית הספר הטכנולוגי אורט אדיבי בבניית מערכות השאיבה של שתי בארות מדגמים שונים, כחלק מתהליך לימוד, סיור וביצוע ארוך טווח. פעולות מסוג זה, שנעשות בדרך-כלל על-ידי אנשי מקצוע, דוחות, ולו מטעמי בטיחות, כל מעורבות של "ילדים" בעשייה. שילובם של תלמידים אלה לצד תלמידי בית ספר אחר והתעסקותם בתחום המקצועי שלהם העצימו את רוחם בסיטואציה החברתית בה היו נתונים אותה עת, וכמדומני שהם גם מעצימים את גאוותם כשהם מבקרים באתר.

חוויות אלה המופנמות אצל הנער יש שיצוצו ויפעילו אותו ברבות השנים (כמו אותו תלמיד אשקלוני שנטל חלק בניקוי אתר היסטורי ב"יום המעשים הטובים", ובשנה שלאחר מכן תרם יום עבודה בחפירות ארכיאולוגיות, ומשהגיע לכיתה י"א ביקש לכתוב עבודת גמר בארכיאולוגיה, וכשהוא עומד להשתחרר מהצבא הוא שוקל ללמוד היסטוריה). כעשור שנים לערך מאז החל המיזם כבר ניתן לנו להעריכו מבחינה ארגונית, אך עדיין איננו יכולים למדוד את תוצאותיו החינוכיות והערכיות. יחד עם זאת אנו יכולים להבחין במגמות שונות. ניתן לומר כי מעורבותם הגבוהה של התלמידים במיזמי אימוץ ושימור אתרים, ואיסוף סיפורי ותיקים, לא רק שהיא מגבירה את זיקתם אל היישוב ואת תחושת הלוקאל-פטריטיזם שלהם, אלא היא אף מעצימה בהם את תחושת השייכות והמחויבות למקום, הן ברמת האתר והן ברמת היישוב והארץ.

מצאנו כי פעילות זו מצמיחה "מלמטה" תהליכים השואפים "למעלה" אל עבר מקבלי ההחלטות ובעלי הסמכויות, שפעמים רבות, גם אם הם לא היו מודעים למיזם או שלמים עימו, הם מוצאים את עצמם נשענים עליו כדי לקדם מיזמים אחרים ברמה העירונית. אחת הדוגמאות טובות לכך לדעתנו היא

מיזם "אמץ שכונה" שהגה ראש העיר היוצא, לאור הצלחת מיזמי "אמץ אתר". התוכנית הייתה (בשנת הלימודים תשע"ה) שבתי ספר יאמצו שכונות וקהילות נרחבות על-פי המודל והתהליך שנבנה במיזם אמץ אתר. (לצערנו, צוק העיתים מנע הבשלת מיזם חשוב זה). הנה כי כן, יהיו מיזמים שכאלה גם מקור ההשראה לפעילי הציבור וגם מנוף איתן למיזמים נוספים.

תהליך דומה מצאנו גם בקרב קהילת ההורים. כמו בתחומים אחרים במערכת החינוך, יש ולעיתים במיזמים מסוימים נדרשת תמיכת ההורים בתחום הטכני (הסעות, צילומים וכד'). תוך כדי המעשה החינוכי נקשרים הורים אל האתר שאליו הם מתוודעים לעיתים לראשונה, בזכות בנם, הגם שהם ותיקים ביישוב. כך למשל הזיקה שבין העשייה של התלמידים למעורבות של ההורים תבוא לידי ביטוי בולט כאשר פעמים רבות התלמידים ילוו את הוריהם לבאר המשוחזרת וישתפו אותם בחווית השאיבה, בבחינת "דעו מאין שאבתי את הידע". מיזמים שבהם מופיע שם התלמיד, כגון מיזם "אריחים מצוירים", ימשכו בוודאי קהל רב אליהם, ובעיקר בני משפחה וידידים.

מיזמים מסוג זה ייבחנו, בסופו של דבר, בהתמדה ובאורך הרוח של כל המעורבים בהם החל מן התלמידים, עבור דרך המורים וכלה ברשות המקומית ופעיליה, דבר המעמיד את כולם בפני אתגר גדול. אמנם למערכת החינוך יש תוכנית ומחויבויות רבות, אולם נדמה כי אימוץ אתר היסטורי משתלב היטב בתחומי הלמידה והעשייה המגוונים במערכת מחד גיסא ועונה על צרכים שונים של המערכת מאידך גיסא.

אנו מאמינים כי לטווח ארוך יש בפעילות זו, וככל שתהיה מתועדת כן ייטב, תרומה לא מבוטלת גם למחקר ההיסטורי והמדעי. למידע הנאסף על-ידי התלמידים יש לעיתים ערך שלא יסולא בפז, הם אלה שלעיתים יהיו הראשונים (ולצערנו גם האחרונים) שייחשפו אליו. ראייה רב-מערכתית של המיזם וסגולותיו, ופריסת חסות הרשות המקומית על החומר שנאסף, עשויות להביא עימן תרומה גדולה לציבור, למורשת ולעיתים.

כשם שהתוכנית מאפשרת מגוון של פעילויות, כך גם בבית הספר ישנם מקצועות מגוונים בעלי זיקה לנוף ולמורשת. הגם שאנו ממליצים לנצל ולאפשר את מגוון הפעילויות אנו חושבים שיש מקום לתאם בין המורים והתחומים השונים, "לשלב ידיים" בין המקצועות השונים (היסטוריה, גיאוגרפיה, ארץ-ישראל, של"ח, טבע ועוד) על מנת למצות את הפוטנציאל האנושי של המערכת החינוכית.



חקר בצל, 3.4.2014

תודות

תודתנו מעומק הלב נתונה לרבים ולטובים שסייעו לקדם מיזם ומחקר זה ולהביאו לתוצאות משמעותיות. לקרן המחקרים של המכללה האקדמית אשקלון; להיסטוריון גד סובול שמרכז ומנהל את המיזם, ושצילומיו מעטרים את המאמר; לעובדי עיריית אשקלון שליוו את המיזם: דפנה ביטון, מנהלת המחלקה למנהיגות והתנדבות נוער, יורם שפר, סגן ראש העיר ניסים סוויסה, לשעבר מנהל אגף שיפור פני העיר; לצוות רשות הטבע והגנים שהעמידו משאבים: עמרי בוכניק מנהל הגן הלאומי, לבנה שמילה, מנהלת מרכז ההדרכה וצוות עובדי הגן, שליוו את הנוער במשימות השימור והשחזור; למשלחת הארכיאולוגית על-שם לאון לוי ומנהל המשלחת פרופ' דניאל מאסטר; לאנשי רשות העתיקות במרחב דרום, לד"ר יגאל ישראל וניר פארן; ליועצים השונים שליוו את המיזמים, איש איש בתחומו: נחשון סנה, חוקר גפן; ד"ר רינה קמינצקי וד"ר סימה קגן ממכון וולקני; ד"ר רוס פיטרס מחברת הזרע; למנהלי בתי הספר בעיר שהקדישו לילות וימים לקידום הנושא, ואחרונים חביבים, לתלמידי בתי הספר שהיו מעורבים במיזם וגילו רוח התנדבות והתלהבות בנעשה.

מקורות

אביצור ש., תשנ"א, 'מורשת אשקלון', אריאל, י"ג 78, עמ' 59-64.

גיל מ., תשמ"ג, ארץ ישראל בתקופה המוסלמית הראשונה, א', תל אביב.

דבורצ'צקי א., תשס"א, 'פעילות כלכלית ומוצאי חקלאות ייחודיים של אשקלון מהתקופה ההלניסטית ועד התקופה הביזאנטית', בתוך: ששון וחובריו (עורכים), אשקלון עיר לחוף ימים, ארץ, תל-אביב, עמ' 119-134.

ששון א., ספראי ז., ושגיב נ., תשס"א (2001), אשקלון - עיר לחוף ימים, ארץ, תל-אביב.

ששון א., עורך ראשי, תשס"ב (2002), אשקלון - כלת הדרום, הוצאת ארץ, תל-אביב.

ששון א., תשס"ח (2008), סקר ערכי מורשת באשקלון, הקרן לחקר מישור החוף, אשקלון.

ששון א., בהכנה, 'הבאר האשקלונית - באר רגיונאלית', קתדרה.

ששון א. וסובול ג., תשע"ב (2012), אתרים היסטוריים באשקלון (מהדורה שנייה), הקרן לחקר מישור החוף ועיריית אשקלון, אשקלון.

ששון א. וסובול ג., תשע"ו (2015), נוער משמר מורשת, הקרן לחקר מישור החוף, אשקלון.



נוער משבט הצופים "נמרוד" בפעילות במסגד, במהלך חופשת קיץ



תלמידי "דרכא" בניקוי בריכת השקיה ג'ורה, תשע"ב

מאמר זה מוקדש לרעי ועמיתי,
אנשי מורשת וחינוך,
העמלים להוציא קסם מן הארץ.

מסעות הנוער לחברון עד תש"ח



// יורם אלמכיאס //

מסעות בני הנוער לנגב ולמדבר יהודה הנם ציון דרך חשוב בבניית התודעה ההיסטורית והלאומית של בני הנוער בראשית הציונות. החיבור לחבלי ארץ לא נודעים, בעיקר לאתרים בעלי משמעות היסטורית ולאומית, חיזקו את התודעה הציונית של דור הקמת המדינה. במהלך מסעות אלו טיילו בני הנוער בעיקר במדבר יהודה והנגב, אך גם באתרי מורשת באזור ארץ יהודה: בית לחם, בית צור, הרודיון ומערת חריתון, כפר עציון, חברון, יאטה, זיף, מעון ועוד.

הגופים שעסקו בטיולים אלו היו מתנועות שונות ומזרמים מגוונים: תנועת 'מכבי', 'השומר הצעיר', הנוער העובד, 'המחנות העולים', 'בית"ר', חוגי 'המשוטטים' ומאוחר יותר מסעות 'הפלמ"ח'. פעמים רבות טיולי ההר והמסעות למדבר יהודה כללו גם סיור בעיר חברון. לעתים שימשה חברון רק כבסיס יציאה לטיול במדבר יהודה- או חזרה ממנו, אך בחלק מהמקרים הייתה חלק אורגני מהמסע.

עדויות שונות מצביעות על תופעה ייחודית של טיולים הכוללים את חברון ברשימת אתרי המסלול. התופעה בולטת במיוחד לאור העובדה שחברון נחשבה מאז ומתמיד לעיר מרוחקת של 'היישוב הישן', המנותקת לכאורה ממרכזי העשייה היישובית הציונית, ומאידך הייתה מוקד משיכה לתנועות נוער מהזרמים של 'היישוב החדש' ובתוכם ההתיישבות העובדת.

הקבוצות פקדו את חברון ואתריה: מערת המכפלה, הרובע היהודי ובית הכנסת אברהם אבינו, אלוני ממרא, 'אשל אברהם' ועוד. בני הנוער לא דילגו על ביקור בעיר האבות, גם כשלא היו יהודים בעיר והמוסדות היהודיים עמדו בשימונם משנת 1929 ועד הקמת המדינה. כידוע, מאז מאורעות תרפ"ט לא התקיימה קהילה יהודית קבועה בעיר (למעט תקופה קצרה בין 1931 ל-1936), ובתי היהודים ברובע היהודי ומחוצה לו היו שוממים.

במאמר זה אסקור את תופעת הטיולים והמסעות לחברון מראשית המאה העשרים ועד סוף שנות הארבעים, ובעיקר אנסה לנתח ולהסביר את המניעים שעמדו אחר תופעה ייחודית זו, ולעמוד על מקומה של חברון בתודעה הלאומית באותם הימים.

ראשית הטיולים לחברון

אחד הטיולים הראשונים והמפורסמים לחברון הוא טיולם של יצחק בן צבי ('אבנר') ורחל ינאית בשנת 1909. בטיול זה משתתפים אבנר ורחל יחד עם דוד אבישר, מנשה מני ויצחק שמי - שלושתם ילידי חברון ותלמידי הסמינר למורים בירושלים. את הטיול הם מתחילים בהליכה ברגל (חלקם יחפים) לבילה,

1 ד"ר יורם אלמכיאס, מדריך של"ח וידיעת הארץ, ביה"ס פלך ירושלים והישיבה התיכונית קרית ארבע-חברון.

מירושלים לכיוון בית לחם בואכה חברון. רחל ינאית מתארת בספרה 'אנו עולים':

הפעם נפנה דרומה לחברון, ובדרך הזאת יילוו אלינו חברינו הצעירים תלמידי הסמינר, ילידי הארץ, איתם אנו מתראים מדי יום ביומו... לפנות ערב אנו יוצאים לחברון. אנו הולכים בלי להתייגע. צינת הלילה מנעימה את דרכנו ותוך כדי הליכה מתחרים ביניהם החברים בסיפורי אגדות על חברון ועל הסביבה. בייחוד גדול בזה כוחו של יצחק שמי. כל דיבור שלו מצלצל כדבר אגדה, ניבו העברי העסיסי...

(בן צבי, ר', 1962, עמ' 48-49).

טיולם יעבור דרך אל ערוב, הרי גוש עציון בואכה חברון. בעיר עצמה הם יבקרו ברובע היהודי, במערת המכפלה (עד המדרגה השביעית בלבד!), באשל אברהם ובוודי אונקור. אבנר יתמקד בעיקר בפן ההיסטורי והמחקרי של הביקור, ואילו רחל תדגיש דווקא את הפן החווייתי. אצל שניהם בולטת הזיקה העמוקה לעיר ולעברה. בין השאר כותבת רחל:

'אנו עולים בהר, הולכים וקרבים לחברון. על הר גבוה משתרעת העיר, ובמרומי ההרים מרחב רב של אדמות רמות. מה רבה אדמת ההר הברוכה, ורבים גם השדות הבלתי מעובדים. מעטים הישובים בסביבת חברון. כמה ישובים עבריים יכלו לקום כאן, מנקרת המחשבה ואינה מרפה...

השעה עוד מוקדמת ובמבואות העיר אנו פוגשים באנשי חברון: חסונים, זקופי קומה, אנשי הר. ולואי והיו בני עמנו היושבים פה כמותם!.. אילו זכינו ופשטנו פה בהר והקימונו ישובים עיבריים - מציקה המחשבה ונוקבת - כי אז הייתה עיר האבות בידינו (בן צבי, שם, שם)

העבר וההווה משכו את ליבנו בחברון: מערת המכפלה ורחוב היהודים בחברון... אותה השעה הייתה חברון היהודית בגדלותה...

(בן צבי, י', תשכ"ו, עמ' 130)

תחושה דומה מתאר בזיכרונותיו תלמיד הגימנסיה ברוך בן-יהודה בשנת 1913. ברוך, שהיה תלמיד בכתה י"א, לא הסתפק בתיאור מסלול הטיול ואתריו בלבד, הוא תיאר גם את חוויותיו מהביקור באתרים העתיקים והמרשימים. הביקור במערת המכפלה בחברון השאיר עליו רושם עז והתרגשות רבה מחד גיסא, אך אכזבה מרה ותחושת עלבון מאידך גיסא: 'הנה אנו עומדים כולנו במסדרון, אסור לצעוד צעד קדימה, ושם מרחוק בתוך הבניין קופצים להם ערבים וערביות קטנים ועושים מה שהם רוצים, ולנו היהודים, בני בניהם של אותם האנשים הקדושים, אסור פה להיכנס!'

(בן-יהודה-הגימנסיה, עמ' 112-123)

עדות מעניינת נוספת על אחד מטיולים אלו הוא אוסף זיכרונותיה של ציפורה שרת (מאירוב) בו היא מספרת על הפגישה הראשונה בינה לבין בעלה לעתיד משה שרתוק-שרת. ציפורה מאירוב, בוגרת המחזור השלישי של גימנסיה הרצליה, עלתה ארצה בשנת 1912, בגיל חמש-עשרה. משה שרת התיידד עמה בפסח שנת 1913, כאשר טיולי 'השישית' ו-'השמינית' של הגימנסיה לבאר-שבע, חברון, מדבר יהודה ועבר-הירדן, הצטלבו בחברון. [מדובר בטיול המחלקות הגבוהות של הגימנסיה בחופשת פסח, שנת 1913, אחרון טיולי המחזור הראשון, שהצטלב עם טיול המחלקות הנמוכות יותר בחברון, שם נפגשו משה וציפורה]. ציפורה שרת כתבה לימים בזיכרונותיה: 'לקראת סוף הטיול, זה היה בחברון, הדרכים הצטלבו ובעצם שם הכרתי וראיתי את משה מקרוב ליד 'אלוני ממרא'. שנינו היינו ראשי אוהלים ועניינים משותפים היו לנו עם הנהלת הטיול.'²

ייחודם של טיולים אלו הוא באופיים החריג מביקורים בעיר שהיו נפוצים בימי הביניים, שבהם נהגו המבקרים היהודים לפקוד את העיר ולהשתטח על קברי אבות. כאן מתואר טיול מסוג אחר. אין הוא ביקור דתי במסגרת עלייה לרגל, אלא הדחף הוא היסטורי- ערכי, והמגמה היא לאומית.

ממצדה לחברון

אחד היעדים המפורסמים בטיולי הנוער היה כמובן מצדה. הטיול למצדה נחשב לאחד הטיולים הנועזים: ההליכה במדבר בלתי מיושב ובשבילים בלתי מוכרים, טיפוס בשביל הסוללה המסוכן, וכמובן ביקור בהר שבסיומו עריכת טקס מרשים. הטיולים למצדה נמשכו עד שנות החמישים והיו אתר קבוע במסלול הטיולים של בני הנוער.

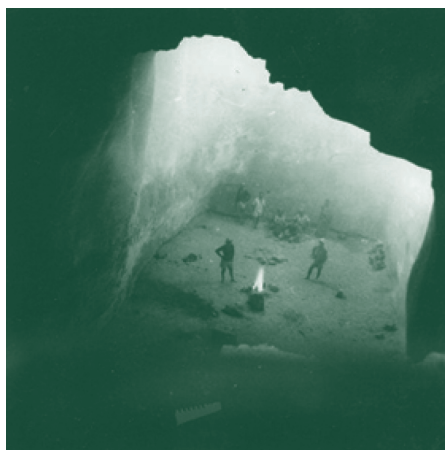
אחת העדויות המעניינות לטיולים אלו הן כתובות מאולתרות שהשאירו בני הנוער על קירות בור המים הדרומי שעל ההר. בעבר עיטרו את קירות הבור כתובות רבות אך כיום נותרו מהן מעטות.³ באחת המפורסמות שבהן, הקיימת עדיין היום, כתוב:

ביקור סמינר הנוער העובד ברביבים,
70 נפש, דרך הנגב המתיישב,
זוארה, סדום, אום בריק,
ופנינו חברונה,

1943/01/20 (ראו איור 1).

2 מ' שרת, **נחרא ואולי לא**, מכתבים מן הצבא העות'מאני, 1916-1918, העמותה למורשת משה שרת: 1998, הקדמה, הערה 73; בן יהודה-הגימנסיה, עמ' 114.

3 חלק מכתובות אלו תועדו במצלמותיהם של המטיילים, וחלקן מופיעות בארכיון הפלמ"ח וארכיון ההגנה. על חלק מהכתובות אנו יודעים רק מפיהם של הסיירים עצמם וחלקן לא נשתמרו.



איור 1: בור המים הדרומי במצדה שנות ה-40.

להלן נחזור למסע ספציפי זה, בשלב זה נשאל: מה מקומה של חברון במסגרת מסע זה ושכמותו? האם אכן הייתה אחד היעדים במסע, או שמא הייתה זו רק קריאת כוון 'ופנינו חברונה'? אולי נקודת מוצא? נקודת איסוף? אולי הכוונה היא לכפר עציון שהפך גם הוא בשנים ההן לאתר ביקור לקראת העלייה המחודשת על הקרקע? כדי לענות על שאלה זו יש לברר תחילה מתי החלו המסעות למצדה, והאם ניתן לקשור מסעות אלו, ולפחות חלקן, לביקור בעיר חברון.

ביום י"ט בטבת תשכ"ו התפרסמה רשימה בעיתון 'דבר' בשם 'זכות ראשונים'. הכותב, משה ניב, טוען כי הראשון שיזם מסע למצדה הוא המורה חיים אריה זוטא מבית המדרש העברי למורים שהגיע עם תלמידיו למצדה בשנת 1923. בתגובה לרשימה זו פרסם אביעזר ילין כתבה על מסע קודם למצדה עוד בשנת 1912 (!). את המסע ארגן הוא עצמו במסגרת הפעילות של אגודת הספורט 'מכבי' שהוא עמד בראשה. המעניין במסע זה הוא המסלול שעברה הקבוצה במסעה. כך מפרט ילין בסקירתו:

המסע שכיננו 'הנגבה' נמשך אחד עשר יום וכלל את האתרים האלה: בית לחם, תקוע, חצצון תמר, עין גדי, מצדה, חברון, דבר (היא קרית ספר היא דהרייה), באר שבע, רוחמה...עזה, אשקלון, גדרה, עקרון, חולדה...⁴

לב העניין כאן הוא כמובן הביקור בחברון. מסתבר שלא הייתה זו גיחה קצרה לעיר וממנה המשיכו מיד דרומה, אלא הביקור בעיר היה חלק אורגני ומשמעותי מהמסע. במודעת הפרסום לטיול זה, בעיתון 'הצב' מיום 16.3.1913 פורסם כך:

אגודת ההתעמלות 'מכבי' עורכת טיול לשבועיים ימים, מכ"ח אדר שני ועד י"א ניסן.

לעין גדי, מסדה, חברון, באר שבע, עזה, אשקלון, ג'ממה, באר טוביה (קוסטינה) וליתר מושבות יהודה...

4 ממשתתפי מסע זה: אליעזר ליפא סוקניק, יהודה בכר, דוד אבישר, יעקב גוטמן (אחיו של נחום גוטמן), אריה סלומון ועוד.

יותר מחמישים שנה אחר כך יפרסם אריה סלומון, ממשתתפי מסע זה, את חוויותיו מהטיול מעל דפי עיתון 'דבר' (ראו איור 2):

צעדת ערב פסח לפני ארבעים שנה



עם צעדת ארבעת הימים אני רוצה להזכיר, כי טיולים בחודש ניסן היו קיימים בארץ-ישראל כבר לפני חמישים שנה ויותר. בא' ניסן תרע"ב (1912) יצאנו — קבוצה של ארבעים תלמידי הסמינר למורים ובית-הספר למטבח — בחסות מנכ"י ובהדרכת אביעזר ילון (שהיה אחריכך מזכיר הסתדרות המורים) לטיול ב'רגל בדרום הארץ. הטיול נמשך אחד-עשר ימים. יצאנו מירושלים לבית-לחם, חצינו את חבל יהודה והגענו לעין-גדי. ירדנו לשפת ים-המלח ומשם 'צעדנו' למצדה (בגלל תקלה לא הצלחנו להגיע לראש ההר). ממצדה חזרנו לעין-גדי ומשם — בקו ישר כמעט — מערבה לחברון. עשינו את חשבת בחברון ואחריכך יצאנו שוב לבאר-שבע, רוחמה, עזה, אשקלון, אשדוד וחולדה. מחולדה הלכנו לתחנת הרכבת הסמוכה (סג'ד). וחזרנו לירושלים בצהרי יום ד', י"א בניסן, שלושה ימים לפני הפסח. רק ארבעה מהארבעים הגיעו עד סיום הטיול: אביעזר ילון, פרופ' א. ל. סרניק ואנוכי, מי היה הרביעי איני זוכר. שאר 36 המשתתפים חזרו לבתיהם לפני כן. חלק בעגלות מחברון לירושלים וחלק בסירות מפרש, מעזה ליפו. בטיול השתתפו א. ל. סוקניק, שחיפש ומצא בדרך חפצים עתיקים ומילא בהן את כיסיו; ישראל רייכרט, שהיה אחריכך מנהל תחנת הנסיונות ברחובות; יצחק שפיגלמן (אחריכך י. יציב), מדב'ר, נוטמן, בנו הבכור של הסופר ש. בן-ציון ואחיו של הצייר נחום נוטמן, ומאיר בוגדנובסקי (שלו מ'דבר').

משמאל לימין: שמדים: 1. י. רבין, 3. פיקהולץ, 4. אביעזר ילון, 5. נוטמן (אחיו של נחום), 6. שפיגלמן (יציב), 9. דוד טונבאום, 10. א. ל. סוקניק, 11. מ. שלי, יושבים (משמאל): גולדברג, מחזרה מנהל בייס, 3. דוק, מנהל בליל בחיפה, 4. ברוזלי — מסלונים, 5. דוד כהן; שוקנים: 1. י. בכר, 3. א. סלומון.



איור 2: תיאור טיול לדרום הארץ כולל חברון ב-1912 וצילום משתתפיו ('דבר', 1 באפריל 1966)

מהדברים עולה בבירור כי הביקור בחברון היה חלק אורגני מהמסע והיו לו מטרות כשלעצמו. כמו בטיולים של הזוג בן צבי או של תלמידי הגימנסיה, גם כאן אין מדובר בעלייה לרגל ל'קברי אבות' ממניעים דתיים, אלא מטעמי ידיעת הארץ וממניעים לאומיים. החיבור המעניין בין הטיול במדבר יהודה והאתרים ההיסטוריים שבו, בעיקר עין גדי ומצדה, לבין ביקור בעיר חברון, הנו חיבור ייחודי שיבוא לידי ביטוי גם בטיולים בשנים הבאות.

שנות העשרים והשלושים

בשנת 1916 הוקמה 'אגודת המשוטטים' לנוער בחיפה על ידי פנחס כהן. מטרות האגודה היו בעיקר חינוכיות — להכיר את הארץ דרך השיטוט בה ובמקורותיה, בעיקר דרך ספר התנ"ך. בין חניכיו של כהן היו זאב וילנאי, עזריאל ברושי ואורי קיסרי. עם השנים התפתחה האגודה, נפתחו סניפים נוספים, והתנועה כללה גם טיולים לאגודות מבוגרים (בן יוסף, 2003, עמ' 117-89).

במקביל, בתקופה זו המשיכו לבקר בחברון בודדים ומשפחות. הם הסתפקו בביקור במדרגה השביעית שבמערות המכפלה. באיור 3, למשל, נראים בני משפחת בכר בביקורם במערת המכפלה ב-1921 (ראו איור 3).⁵



איור 3: משפ' בכר בשערי מערת המכפלה

בשנת 1924 הקימו דויד בנבנישתי ונתן שלם מירושלים את אמא"י - אגודת משוטטים ארץ ישראלית. חברי האגודה טיילו בעשרות אתרים בארץ לרבות אתרים מקראיים, כאשר גולת הכותרת בטיולים הייתה לפתוח את התנ"ך וללמוד את הפרקים הנוגעים לאתר. אזור יהודה ושומרון היו מן האזורים המטוילים ביותר על ידי חברי האגודה, שכן בהם שוכנים אתרים מקראיים רבים. מובילי האגודה, שלם ובנבנישתי, ראו בטיולים אלו מרכיב חיוני בפיתוח התודעה ההיסטורית והלאומית של הנוער. כך תיאר נתן שלם ב-1927 את מטרת הסיורים של אגודת המשוטטים:

הטיולים כחלק מן הספורט מפתחים את השרירים, מסייעים להתגבשותם של האופי והרצון, והחינוך הפיסי המתקבל על ידי השמוש בהרים הוא הטהור והנשגב שבכל החינוכים הפיסיים. הצלחתו של חינוך זה תלויה בהרבה בסיפוק הדרישה האינטלקטואלית המתקבלת ממגוון השיטוט בהרים ובעמקים. מפתח את הרגשות ומעורר את המחשבות, והוא מראה בעליל את הקשר העז והאורגני שבין הטבע, מדעיו ותולדותיו, עד שיכולים אנו לומר בבטחה, כי בית הספר של המרחב משלים באופן הרמוני את הקתדרה של המדע. בית ספר כזה שואפת להיות אגודת המשוטטים.

5 תמונות נוספות מאוסף המשפחה מראות שביקורם כלל גם את הרובע היהודי בחברון.

בשנים אלו התקיימו טיולים רבים למדבר יהודה, להר חברון וחברון. אציג מספר דוגמאות: ביום 1.12.1927 פרסמה ועדת התרבות קיומו של טיול לחברון וסביבתה בהובלתו של עזריאל ברושי:

בתוכנית - יציאה מירושלים ביום שישי ב-13:00 בצהריים, ביקור במקומות היסטוריים שונים בדרך, ביניהם גם שדות מלחמות החשמונאים, בית זכריה ובית צור **ויגיע לשבת חברונה**. [הדגשה שלי. י.א.] שם יבקרו את המקומות החשובים ביותר ובמוצ"ש יחזרו לירושלימה.

שנת 1929 הייתה שנה פורייה מאוד לטיולים באזור. שנות השקט בין 1921 ל-1929 יצרו תחושת ביטחון בקרב המטיילים, והם הרבו להגיע לאזור. בחודשים פברואר-מאי של אותה שנה פרסם דויד בנבנישתי בעתון 'הארץ' רשימות ורשמים של סיורי המשוטטים בהר חברון.⁶ רוב הטיולים סבבו את כפרים יאטה, סמוע, זיף ומדבר יהודה, אך חלקם הגיעו גם לחברון:

טיול לחברון וסביבותיה, מטעם אגודת המשוטטים. יצאו באוטומובילים ביום ו' ב-3 אחה"צ מבי"ס למל וישובו במוצ"ש. על המשתתפים להביא תנ"ך, אוכל ליום וחצי, שתי שמיכות וצפחת מים...

(דבר', 6.2.1929).

אחד הטיולים אף מפרט את אתרי הביקור בחברון:

טיול של אגודת המשוטטים.

הטיול אל חברון וסביבותיה שלא יצא לפועל בשבוע שעבר, יתקיים ביום שישי ז' באדר 29/2/16. המשתתפים יוצאים בשעה 15:00 אחה"צ מחצר ביה"ס למל. בדרך מבקרים את אלוני ממרא, לינה בחברון. למחרתו, סיור בגיטו, מערת המכפלה, הבריכות העתיקות ואשל אברהם. אח"כ יוצאים ברגל אל הכפר בני נעים, ביקור בכני לוט ומשם חוזרים לחברון ובאוטומובילים לירושלימה. מחיר 150 מא"י ביהמ"ס מוריה.

(הארץ', 14.2.1929)

הבסיס לסיורים אלו היה הפרקים התנ"כיים שעסקו באתרי הסיור. החיבור למקורות העצים את הזיקה ההיסטורית למקומות המקראיים, ומובילי הסיורים ראו בכך מעלה ומטרה עליונה. חיזוק הקשר לארץ דרך הביקור בעיר האבות, על שלל אתריה ההיסטוריים, היה הציר המרכזי שסביבו התגבשו גם תחומי ההיסטוריה והארכאולוגיה ושאר הנושאים שעסקו בהם בסיורים אלו.

יחד עם זאת חשוב לציין כי מדובר כאן בתופעה מיוחדת. עד לשנים אלו בודדים וקבוצות פקדו את עיר האבות ומערת המכפלה מתוך מניע דתי אמוני מובהק. מעלת התפילה ב'פתחו של גן עדן', השתטחות על קברי האבות והאימהות היו משאת נפשם של יהודים רבים במשך דורות. היו אף כאלה שביקשו

6 'הארץ' - גיליונות: 2893, 2895, 2923, 2927, 2968.

להיקבר סמוך לקברי האבות משום מעלת המקום. מהמפורסמים שבהם הוא הרמב"ן שביקר בחברון בשנת 1267, ועל פי עדותו קנה חלקת קבר סמוך לקברי האבות.⁷

טיולי הנוער והמשוטטים יצרו בשנים אלו ביקורים וטיולים מסוג חדש. אמנם עם התנ"ך ביד אחת ומורשת עיר האבות ביד השנייה, אך האופי הוא חילוני מובהק. אין מדובר בטיולים לשם ביקור בקברי צדיקים, וגם לתפילה על קברי האבות היה מקום משני בלבד. חברון הפכה חלק מהמורשת ההיסטורית היהודית לדורותיה והיוותה חלק מהמרכיב החיוני לבניית התודעה הלאומית של בני הנוער. במסעות הושם דגש על השורשים, נחלת שבט יהודה, תעוזתו של כלב בן יפונה, ביסוס מלכות בית דוד, ההיאחזות היהודית העיקשת בעיר ושאר אירועים היסטוריים בעלי אופי לאומי. היה זה חלק מניסיון אומי ועקבי של התנועה הציונית לחבר את חברון למפעל הציוני בארץ ולהופכה לעיר המרכזית בדרום הארץ.⁸

גם בשנים שלאחר מאורעות תרפ"ט, כאשר כבר לא הייתה קהילה יהודית בעיר, המשיכו בודדים, משפחות וקבוצות לפקוד אותה. לדוגמה, ב-1932 מקיימת הסתדרות צעירות עבריות טיול לחברון, לקבר רחל, לברכות שלמה, ליריחו, לירדן ולים המלח ('דבר', 28.9.1932).

בשנת 1935 ערך סניף תנועת הנוער 'המחנות העולים' בירושלים מחנה קיץ ל-70 חניכים בעין ערוב שעל אם הדרך ירושלים-חברון. מדריכי הסניף הצעירים, אורי יפה ותמר ירדני, הובילו את חניכיהם לטיולים

ברגל (!) מעין ערוב לבית לחם, למערת חריתון וחברון. עם הגיעם לחברון, יבקרו במערת המכפלה וכנראה גם ברובע היהודי השומם. השוטרים הבריטים ייבהלו מאוד מהמראה הנדיר הזה ויזרזו אותם לעזוב את המקום חזרה לעין ערוב⁹ (יפה, 2004, עמ' 30). על מעורבותה של תנועת המחנות העולים במסעות לחברון עוד ארחיב להלן.



איור 4: אהרון שכטמן וחבריו בחברון (ארכיון ההגנה)

7 עליו ועל תופעת העלייה לרגל למערת המכפלה בימי הביניים ראו בספר חברון, עמ' 298-356.

8 ראו בהרחבה מאמרי, 'פעילות ציונית בחברון עד תרפ"ט', בספר מחקרי יהודה ושומרון, קובץ כ, עמ' 269-285.

9 הדברים אושרו על ידי מיכה טלמון מגני עומר, שהיה חניך במחנה זה, בריאיון מיום 19.7.2011.

אורי יפה (1916-2003), יליד יבנאל, חניך ומדריך בתנועת המחנות העולים, מפקד פלוגה ג' בפלמ"ח ומפקד הגליל העליון המזרחי במלחמת העצמאות, ממקימי קיבוץ מעוז חיים ולימים ראש המועצה האזורית עמק בית שאן.

תמר ירדני (יפה), ילידת ירושלים, בתו של הסופר ואיש הרוח, יעקב ירדני. הצטרפה למחנות העולים בשנת 1935. הצטרפה לפלוגת העבודה בסדום ואח"כ עם אורי לגרעין מייסדי מעוז חיים. נפטרה בשנת 2007.

ב-1936 ביקרו בחברון אהרון שכטמן ונח דגוני עם חבורת צעירים, שימשיכו אתם הלאה גם למדבר יהודה ולים המלח (איורים 4 ו-5).



איור 5: נח דגוני וחבורתו בחברון. (ארכיון ההגנה)

שנות הארבעים ומסעות הפלמ"ח

אחת השאלות שעמדו במוקד המחקר הייתה האם חברון המשיכה להיות מוקד לטיולי תנועות הנוער גם בשנות הארבעים, עד לראשית מלחמת העצמאות. כידוע, אתרי הטיולים בקרב תנועות הנוער השונות: הנוער העובד, המחנות העולים, השומר הצעיר וכלל מסעות הפלמ"ח, היו אתרים בעלי עצמה היסטורית עמוקה, והביקור בהם נועד לחזק את התודעה הלאומית של בני הנוער. האתרים היו מדבר יהודה, עין גדי, מצדה, תל חי, המכתשים בנגב ועוד. חלק מהטיולים היו באזור ההר, כגון: סבסטיה, בית לחם וקבר רחל, גוש עציון ודרום הר חברון:

חיים רון מפקדנו, החדיר בנו באמצעות התנ"ך והרגליים, את הקשר החי עם חבלי הארץ בהם צעדנו - הרי יהודה, חברון והנגב. ריגשה מיוחדת התעוררה עם הצעידה בעקבות מקומות ושמות מוכרים ששמרו על שמם התנכ"י, לעיתים בשימוש מה בלשון הפלאחים, אולי חלק מהם צאצאי אבותינו? כך היה במדבר זיף, כרמל, מעון או בעין גדי (רון 1987 עמ' 20).

באותם הימים היה אזור הפעילות שלנו בנחלתו הקדומה של שבט יהודה. ככל שעלינו מזרחה לעבר במת ההר בואכה חברון, נתגלה לנו, כי חלק מן הישובים הערביים הקיימים וכן יישובים שחברו בתקופות קדומות ושרידיהם המצויים בשטח, שמרו על שמותיהם העבריים בשלמות או בשיבוש קל בלבד בפי התושבים המקומיים מדור לדור. חיים רון מפקד המחלקה היטיב להחדיר בנו את הקשר העמוק עם הארץ באמצעות קריאה וציטוט מפרקי התנ"ך

(שם, עמ' 25-24).

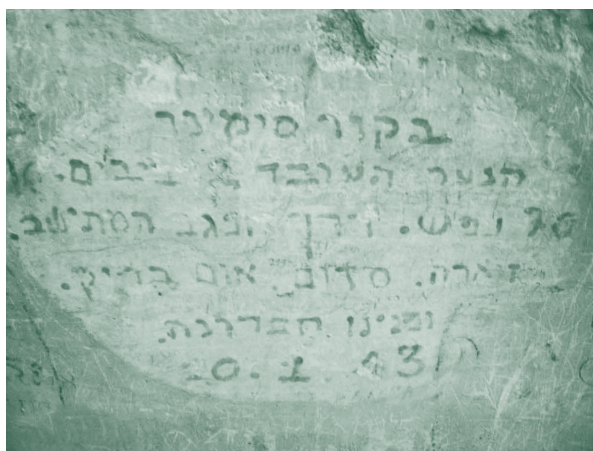
מה היה חלקה של העיר חברון במסעות אלה?

ראשית אציין שבספרות 'המסעות' שהתפרסמה עם השנים, כגון ספרי הפלוגות השונות (בעיקר פלוגות הסיירים ג' וה') או הספר 'והלכתם בארץ', אין מוזכרים כמעט מסעות לחברון. כן מוזכרים מסעות למדבר יהודה שיצאו מאזור חברון או שהסתיימו בו. אזור הר חברון הוא אזור נוח ביותר לגשת ממנו אל מדבר יהודה, וכן כביש חברון ירושלים הקל על הגישה אל האזור. עם זאת, כמעט אין אזכור מפורש על טיול בעיר עצמה ובאתריה.

שנית, יש לציין שגם מטיילים ותיקים ומובילי מסעות שרואיינו לצורך מחקר זה, אינם זוכרים מסעות שכללו ביקור בעיר עצמה. כך טוענים (ייבדלו כולם לחיים ארוכים) מנשה הראל, עזריה אלון, אלעד פלד ועוד.

עוד חשוב לציין שהשנים 1936-1940 היו שנים רוויות מתח ביטחוני ופוליטי, הן מחמת המרד הערבי בשנים 1936-1939, שהקשה על קיומם של טיולים באזורים מרובי אוכלוסייה ערבית, והן מחמת הלחץ שהופעל על המוסדות המיישבים לחיזוק האחיזה באזורי התיישבות יהודית דלילה, במיוחד באזורי יהודה ושומרון, עקב הצעת החלוקה משנת 1937 שהוציאה את כל אזור ההר המרכזי משטח המדינה היהודית. פועל יוצא של הצעה זו היה איסור חמור מטעם השלטונות הבריטים לטייל באזור. אחת המשמעויות של 'תקנת הקרקעות' שפורסמה על ידי הבריטים זה מכבר, הייתה הגבלה על אזורי טיול ביהודה ושומרון. מי שנתפס מטייל באזור זה גורש או נאסר. ואולם, הן בודדים והן קבוצות לא נמנעו מלהמשיך ולטייל גם באזורים אלו.¹⁰

יחד עם זאת ולמרות כל האמור לעיל, ישנם רמזים ברורים על ביקורי נוער בחברון. לעיל הזכרתי את כתובת בור המים הדרומי במצדה המציינת את מסע סמינר הנוער העובד משנת 1943, שיעדו האחרון היה 'חברונה!' (ראו איור 6).



איור 6: כתובת מבור המים הדרומי במצדה

10 על פולמוס הטיולים בתקופה זו ראו רון, 1987, עמ' 96-100.

כמו כן ביטאונה של תנועת הנוער העובד 'במעלה' פרסם מספר מאמרים המתארים את המסעות והסמינרים הראשונים למדבר יהודה. חלקם מציינים בפירוש שחברון הייתה חלק מהמסע המתואר בכתובת זו:

המסע נגבה, 20.1.1943

חמשה שבועות עסק הסמינריון הארצי בעיון, לימוד והתכוננות לפעולת ההדרכה, את השבוע השישי הקדשנו למסע למדבר, לנגב... בשעה שלוש לפנות בוקר יצאנו לדרך... אנו עוברים לכביש המוליך לבאר שבע, צפופים בשתי מכוניות משא ורעדים מצינת הליל אנו מפליגים למרחב... הגענו אך לראש-זווירה. הצופה מעל פסגת ההרים אל פני ים המלח... עוד דרך רבה לפנינו! ...

קבוצת החלוץ ואחריה המחנה כולו עולה בשביל הנחש בין הרים ומגיעים למצדה. הנך מצדה! מה לא נאמר עדיין? דוממים ונפעמים עומדים לרגליך, הוד והדר לדממת מצדה. חרדת קודש לסלעך ושרידי חומותיך חסד הגורל שהותיר לנו את מצבת הזכרון בנצח דממת המדבר!...

ירדנו מצדה לשוב לבתינו... עם לילה הגענו לבריכת זפריה... בתוך מערות מצאנו מפלט מהקור הגדול השורר כאן בחורף. בשעה שלוש **בלילה יצאנו לחברון** [הדגשה שלי. י.א.] והגענו אחר עשר שעות הליכה מאומצת ומייגעת. עתה אנו חוצים את רחובות ירושלים... אנו נוסעים לתל אביב 'במעלה', מס' 2-1, עמ' 6).

לאחרונה נחשפתי למידע מסוג חדש השופך אור על נושא זה. ראשיתו של הסיפור בשיקומו של בית הכנסת אברהם אבינו בחברון. בית כנסת זה היה מוקד הקהילה הספרדית ברובע היהודי של חברון עד מאורעות תרפ"ט. ככל הידוע, בית הכנסת עמד שלם בשימומו עד ראשית שנות החמישים. בית הכנסת נחרב עד היסוד תחת השלטון הירדני ובמקומו הוקמו דיר עזים ואתר אשפה.

משנת 1975 החל פרופ' בן ציון טבגר בעבודות חשיפה של אתר בית הכנסת. פרופ' טבגר פרסם לימים את ספרו 'חברון שלי' שבו העלה על הכתב את חוויותיו ואת סיפור שיקומו של בית הכנסת (טבגר, 1999). אך פרופ' טבגר לא היה היחיד שהתעניין בנושא. במקביל אליו פעלה קבוצה מצומצמת מתלמידי ישיבת ניר שבקריית ארבע, ביזמת הרב זלמן קורן, שחקר לעומק את תולדות בית הכנסת וערך מדידות במקום.

באחת הפעמים בהם עסק הרב קורן בפינוי האשפה יחד עם תלמידו שמואל מאור, הם חשפו את אחד מראשי העמודים שנותרו על תלם. להפתעתם הם גילו על אחד מהעמודים כתובות רבות שהשאירו מבקרים בבית הכנסת, שפקדו את הרובע היהודי החרב והחליטו להנציח את ביקורם על קירות בית הכנסת השומם. הפתיעה אותם במיוחד כתובת לא שגרתית שנחקקה על הקיר בשנת 1944.

בכתובת מצוין ביקורו של חיים חפץ מתנועת 'המחנות העולים' ביום 1.3.1944 (ראו איור 7). הרב קורן הנרגש חש כי מדובר בכתובת בעלת משמעות היסטורית והחליט לצלמה. עם הפעילות לשיקומו של בית הכנסת נשכחו כתובות אלו, הגורמים שעסקו בשיקומו של בית הכנסת התעלמו מהכתובות ומחקן אותן. סיפורם של המבקרים הרבים בבית הכנסת כמעט שנעלם בתהום הנשייה. המחקר הנוכחי גילה והעלה מחדש את תופעת הטיוולים והביקורים בחברון.



איור 7: כתובת מעמוד בית הכנסת אברהם אבינו בחברון ותמונת אורי יפה ותמר ירדני

מעניינות במיוחד הן רשימות של קבוצות נוער משנת 1942 ו-1943 עם החתימה 'פסח 1942'. אנו יודעים למשל כי קבוצת 'השומר הצעיר' יצאה מחברון למצדה בפסח שנת 1942. לאחר הביקור בֶּהַר, ירדה הקבוצה לעין גדי למנוחת לילה כשמגמת פניהם קיבוץ קליה. אסון טרגי שנגרם כנראה מפיצוץ רימון במדורה שהתחממו בה, גרם למותם של 6 בחורים וחברה נוספת.¹¹

חיים חפץ היה בן למשפחה ירושלמית ותיקה משכונת תל ארזה. אביו עסק בנפחות ופרנס את משפחתו בדוחק. שלושת האחים: חיים, אברהם ויעקב, היו כולם חניכים בתנועת המחנות העולים. חיים היה המבוגר ביניהם וככל הנראה היה המדריך שהוביל את קבוצת המחנות העולים לחברון בשנת 1944.

כאמור, את התמונה מצאתי לאחר שנים רבות ברשותו של הרב זלמן קורן. אך גם הוא לא נתן דעתו לשמות הנוספים המופיעים בתמונה. בקלות ניתן להבחין בכתובת בולטת המציינת את שמם של אורי יפה ותמר יפה (ירדני). הלוא מדובר באותו אורי יפה המפורסם, מפקד פלוגה ג' מפורצי מעלה פלמ"ח בעין ירקעם! גם שמה של תמר חברתו (ולימים אשתו) מופיע לצדו בשמה המלא.

מתי נכתבה כתובת זו? ייתכן כי נכתבה בביקורם בעיר בשנת 1935 במסגרת המחנות העולים, ואולם ציון שם משפחתה של תמר - יפה ולא ירדני - מעלה את האפשרות שמדובר בביקור אחר בשנות הארבעים. על כל פנים יש כאן חיזוק לטענה שטיולים לחברון נמשכו עד לסוף שנות הארבעים, ושהיו אלו טיולי נוער בעלי זיקה היסטורית כחלק מחיזוק התודעה הלאומית שלהם והתגבשותה.

כתובות נוספות מעידות כי החברים: יצחק הרשקוביץ, מרים יינס, בנימין אטינגר ועוד, ביקרו בבית הכנסת ב-1935 וב-1944, וייתכן כי בעתיד יסופר על עוד קבוצות נוער שפקדו את העיר באותן השנים.

¹¹ **כי עלינו למצדה** (חברת זיכרון), הסתדרות השומר הצעיר בארץ-ישראל - ההנהגה הראשית: תל-אביב, 1942, עמ' 13-15.

אם כן אכן, תנועות הנוער המשיכו לבקר בחברון עד למחצית שנות ה-40 וייתכן שאף מעבר לכך.¹² זאב וילנאי תאר לימים את אחד מביקוריו בחברון בשנות ה-40 ובעיקר את התחושות המיוחדות שליוו אותו כמטייל עברי ב'עיר האבות':

'פעם (1942) באתי אל חברון יחד עם ידיד, ושוטטתי בחוצותיה. הכרתי אז ערבי חברוני אחד, בן למשפחת המשרתים במסגד שעל מערת המכפילה, הנקרא בערבית: 'חארם איברהימי' (מקדש אברהם). הבטחתי לו בקשיש נכבד-לירה אנגלית- והוא הסכים להכניסנו אל המסגד פנימה כדי להסתכל במצבות של האבות והאמהות. צעדנו בעקבותיו, נכנסנו למבוא הצר ועלינו במדרגות. כשחלפתי על פני המדרגה השמינית, הרגשתי שהנה סוף-סוף אני מתקרב אל מחוז חפצי. עברנו ממצבה אל מצבה והיבטנו דרך החור הפתוח אל חלל המערה. (החור הנמצא מול המינבר באולם יצחק) מלוונו הוריד עששית להאיר לפנינו את החשיכה. כל אותה שעה נעצו בנו הערבים שנמצאו במקום מבטי איבה. היינו בעיניהם טמאים המחללים מקום קדוש להם, בלי לתת את הדעת על כך שקדושיהם - אברהם יצחק ויעקב - הם המה אבותינו.

בשנים שנקפו לאחר מיכן הדרכתי מדי פעם קבוצות של מטיילים אל חברון ואל מערת המכפילה, אך בלי לבוא אליה, ותמיד חזרתי מדוכא ומבוויש. חסר אוניס הייתי נוכח שחצונתם המחוצפת של הערבים. לא הייתה בפי אלא תחינה אחת, ואותה כתבתי על פיסת נייר שתחבתי בחריץ הקיר שמעל המדרגה השישית כתבתי לאמר: "אבותינו היקרים, שאו תפילתכם לפני ריבון העולמים והרחיקו את הבושה והכלימה מצאצאיכם הנאמנים, הצועדים בשבילי ארצנו הקדושה וזוכרים אתכם בהערצה ובאים להשתטח על קברותיכם הקדושים! צור ישראל, עשה עמנו חסד!"¹³

זהו לדעתי מקור יוצא מן הכלל להמחיש את החיבור המיוחד שבין מסורת דתית-היסטורית לבין עבריות ציונית מתחדשת. וילנאי, בן הארץ, מחנך סייר ומטייל, מגיע למערת המכפלה והביקור במקום מעורר בו רגשות לאומיים חזקים נוכח ההשפלה המתרחשת שם. התחושה מביאה אותו לנסח תפילה מיוחדת-מעין תפילה עברית עדכנית- עבור הסיירים והמטיילים בארץ. בתפילה תחינה ובקשה להסרת החרפה מעל מקום קברות אבות האומה והשבת הכבוד למטיילים העבריים.

12 ראו עוד: תיקי מסעות, ארכיון ההגנה (את"ה) תיק 14052 ותיק 14053; מודעה, 'מסע הנוער העובד לחברון מצדה וסודום', דבר, 17 בפברואר 1944, עמ' 4.

13 וילנאי-ואהבת, עמ' 43-44. בהמשך הפרק מתאר וילנאי את הזכות וההתרגשות שנפלה בחלקו לשוב למקום עם חיילי צה"ל במלחמת ששת הימים, ולבקר במערת במכפלה כמטייל עברי גאה.

סיכום

עם השנים הולכת ומתגברת ההתעניינות בעברה של עיר האבות ומחקרים חשובים נערכים במסגרות השונות. נושא הפעילות הציונית בחברון הוא נושא חדש ומפתיע הממתין עוד למחקר מקיף ומעמיק שישפוך אור חדש על העיר חברון וקהילתה במאה העשרים. פרק מסעות הנוער לחברון שאותו סקרתי במאמר מצומצם זה, הוא נדבך חשוב בהבנת מרכזיותה של חברון בתודעה הלאומית הציונית. בניגוד לתפיסה הרווחת הרואה את חברון כמרכז "ישוב ישן" המנותק מהעשייה הציונית ובמיוחד לאור תוצאות מאורעות תרפ"ט והשפעתן על העיר, בא מחקר זה, מציג עובדות ומציע זווית ראייה שונה על עיר האבות חברון.

מקורות

אבישר, ע' (1970). **ספר חברון, עיר האבות ויישובה בראי הדורות**. ירושלים: כתר.

בן יוסף, ט' (2003). **ידיעת הארץ כתחום חינוכי בתרבות הציונית, לאור התפתחותו באפיק העממי בשנים 1921-1973**. עבודת דוקטור. אוניברסיטת תל אביב.

בן צבי, י' (תשכ"ו). **זכרונות ורשומות מהנעורים ועד 1920**. ירושלים: יד יצחק בן צבי.

בן צבי ינאית, ר' (1967). **אנו עולים**. תל אביב: עם עובד.

טבגר, ב' (1999). **חברון שלי**. ירושלים: הוצאת שמיר.

יפה, א' (2004). **בתלם חיי**. קיבוץ דליה: מערכת.

נאור, מ' (תש"ן). **ים המלח ומדבר יהודה, 1900-1967**. ירושלים: יד יצחק בן צבי.

רון, ח' (1987). **והלכתם בארץ, סיפורה של מחלקת סיירים בפלמ"ח**. קיבוץ נען.

ארכיונים: ההגנה, הפלמ"ח, עיתון 'הארץ' ועיתון 'דבר'

"לשוח בשדה" - היבטים פדגוגיים במפגש התנ"ך עם השדה



// דורון שר-אבי //

מבוא

בחוברת שהופקה על ידי מינהל חברה ונוער בראשית המאה הנוכחית, הציגו יוסי שפנייר וישראל רוזנסון היבטים שונים של למידה וחקר המשלבים בין מקורות למקומות.² חוברת זו הינה לקט של מאמרים ורעיונות שאותם כתבו המחברים במרוצת השנים שבהן עסקו בהדרכת הטיולים במסגרת החברה להגנת הטבע ובמרכז המידע חלמי"ש (חקר ולימוד מקורות ישראל בשדה), תוך הדגשת המודעות הדידקטית לשילוב שבין מקורות ישראל לשדה.³ על הזיקה לתנ"ך בסיום, במחקר ובטיילות הארצישראליות נכתב רבות, ואין בשורות אלו אלא כדי לסקור בקצרה את התהוותה של הטיילות התנכ"ית ולהציג מחשבות על היבטים דידיקטיים בטיילות זו, בתקופתנו.

הטיילות והתיירות לאור הסיפור התנ"כי מוכרות כבר בספרות העת העתיקה, ובה הן קשורות לרוב לפקידת המקומות הקדושים, ש"התקדשו" מעצם איזכורם בתנ"ך לאחר שזוהו כזירת ההתרחשות של הסיפור המקראי.

בתלמוד הבבלי מובאת רשימת המקומות שבהם אירעו ניסים לבני ישראל. על פי המשנה במסכת ברכות, הרואה מקומות אלו צריך לברך "ברוך שעשה ניסים לאבותינו במקום הזה".⁴ על כך מוסיפה הברייטא המשולבת בתלמוד הבבלי:

תנו רבנן: הרואה מעברות הים, ומעברות הירדן, מעברות נחלי ארנון, אבני אלגביש במורד בית חורון, ואבן שביקש לזרוק עוג מלך הבשן על ישראל, ואבן שישב עליה משה בשעה שעשה יהושע מלחמה בעמלק, ואשתו של לוט, וחומת יריחו שנבלעה במקומה - על כולן צריך שיתן הודאה ושבח לפני המקום.⁵

אמנם הברייטא, המייצגת את התקופה הרומית המאוחרת, נושאת אופי מעשי-הלכתי יותר ממה

1 דורון שר-אבי ראש החוג ללימודי ארץ ישראל במכללה האקדמית הרצוג. מדריך ומורה דרך, ממקימי הישיבה התיכונית לחינוך סביבתי בסוסיא

2 "שפנייר ו' רוזנסון, **מקורות על מקומות, מורשת ישראל בשדה, ירושלים, תשס"ג.**

3 בין השאר הם ערכו כתב עת.

4 משנה, ברכות, ט, א.

5 תלמוד בבלי, ברכות, דף נ"ד, ע"א.

שהוא ריאלי,⁶ אך לא ניתן להתעלם מן ההתפעמות בנפשו של אדם, שעה שצפה במקומות שבהם סבר שהתרחשו אירועים היסטוריים אלו. לענייננו חשובה תופעת זיהוי זירת ההתרחשות הגיאוגרפית המקראית בידי תושבי הארץ בתקופת התלמוד.

תופעה דומה מוכרת גם בספרות עולי הרגל הנוצריים, אלא שבעוד התלמוד הבבלי תיאר פגישה מקרית עם מקומות שבהם אירעו ניסים לאבותינו, מסעות עולי הרגל הנוצריים יצאו מרחבי אירופה החל מן המאה הרביעית לסה"נ, באופן יזום, **על מנת** לראות את המקומות הקדושים שבהם התרחשו אירועי המקרא והברית החדשה. היתה זאת תיירות שהונעה על ידי דבקות דתית, ולא דווקא אינטלקטואלית.

כך למשל ב"מסע איגריה", שהתקיים בשלהי המאה הרביעית לסה"נ:⁷

בינתיים הלכנו ובאנו אל מקום אחד... ומעבר לעמק נגלה הר האלוהים הקדוש סיני... סמוך הוא למקום שנמצאים בו קברות התאוה. בבואנו אל המקום ההוא, האיכו בנו המדריכים הקדושים ההם אשר היו עמנו ואמרו "מנהג הוא שהבאים לכאן יערכו תפילה כאשר נראה ממקום זה לראשונה הר האלוהים" וכך עשינו אף אנו... את העמק ההוא היה עלינו לחצות כדי שנוכל לעלות בהר... זהו העמק אשר נעשה בו העגל ואת מקומו מראים עד היום הזה...⁸

מקורות אלו, כמו מקורות רבים אחרים בסוגה ספרותית זו, שבים ומדגישים את ההתעלות הרוחנית שהיתה כרוכה בעצם ההתייצבות בנקודה הגיאוגרפית שזוהתה כזירת ההתרחשות בכתבי הקודש.

בשורות הבאות אעקוב אחרי התפתחותה של טיילות זו, לא לשם סיקור העבר, אלא בעיקר על מנת להבין את ה"מנגנון" שפעל במפגש שבין המטייל לבין זירת ההתרחשות המקראית, ואף לתהות על המסגרת הדידקטית, שבה עשוי מנגנון זה לפעול גם כיום.

"עם התנ"ך ביד": מגמות בטיילות התנ"כית

את הטיילות והתיירות "עם התנ"ך ביד" ניתן לחלק לשני סוגים:

א. הטיילות והתיירות המחקרית

טיילות זו, למרות היותה שכלתנית-אינטלקטואלית, הילכה לעתים רבות על גבול המרחב הדתי, או לפחות הונעה על ידו. היא גרסה כי לא ניתן להבין את המקורות התנ"כיים, ולצידם גם את ספרות

6 גם אם הברייתא תיאורטית לחלוטין, שכן ספק אם ניתן היה לזהות היכן שהוא את האבן שעליה ישב משה במלחמתו בעמלק, עדיין מקופלת בה מציאות של זיהוי מקומות היסטוריים על ידי בני התקופה. אפשר שמקומות כמו נחל ארנון ומורד בית חורון אכן זוהו על ידי תושבי הארץ בתקופות הרומית והביזנטית.

7 ספרות המחקר על ז'אנר האיטינרריה עניפה מאוד והיא חורגת ממסגרת זו. ראו בעיקר מחקריהם של אורה לימור אודות התקופה הביזנטית, למשל: **מסעות ארץ הקודש, עולי רגל נוצרים בשלהי העת העתיקה**, ירושלים, תשנ"ח, ושל אלחנן ריינר אודות ימי הביניים, למשל: "נוצרים, יהודים ומקומות קדושים בארץ ישראל במאה ה"ב", **ציון**, סג (תשנ"ח), עמ' 157-188.

8 לימור, **עולי רגל**, עמ' 55.

חז"ל, ללא הכרת המרחב הגיאוגרפי שנזכר במקורות. חיבורו של רבי אשתורי הפרחי, "כפתור ופרח", מן המאה ה-14, למשל, הוא חיבור הלכתי שמטרתו בירור גבולות הארץ בהלכה, לשם בירור המרחב של חלותן של המצוות התלויות בארץ. לשם כתיבת חיבור זה הוא שהה שבע שנים בבית שאן. בחיבור וניכר הצורך להכיר את הווי החיים בארץ, את טבעה ואת שמות המקומות כפי ששימשו בפי הערבים בני דורו בארץ ישראל, שאם לא כן, החיבור ההלכתי עלול להיות נטול תוקף מעשי.⁹ על כך שיבחו אברהם מ' לונץ, בהקדמתו למהדורה שהוציא בשנת תרנ"ט:¹⁰

הרב החוקר הזה אשתורי לבית פרחי, הוא בבואו לארץ הקדש, גמר אומר לתור אותה לארכה ולרחבה, לחקור ולדעת את שמות כל עריה, כפריה וחורבותיה, ולהשוותם עם שמות ארץ הקדש הנמצאים בכתבי הקדש ובדברי חז"ל. ולכן רק אותו נוכל לכנות הראשון בחוקרי ארץ הקדש... (עמ' XXIV)

...החליט לעזוב את ירושלים עוד לפני מלאת לו שנה לישיבתו בה ולהיאחז באחת הערים הקטנות, למען יהיה רחוק משאון קריה, ויוכל לעסוק בתורה ומחקר כחפצו, ויבחר לו את העיר הקטנה והנעימה בית שאן למושב לו, אשר בה היה אז ישוב קטן מאחינו; למען יוכל לשבת במנוחה ולעסוק בחקירת ארץ הקדש ולחבר חבור מיוחד מתוצאות חקירותיו...

לא נוכל לדעת אם כבר הכה רעיון חקירת ארץ הקדש שורש בלבו עוד בהיותו בחו"ל, ובעבורו גמר אומר לעזוב את בני משפחתו ולעלות לארץ הקדש, או כי אחרי עלותו אליה, בראותו כי אף גדוליה וחכמיה לא ידעו מאומה מגבולי הארץ וחלוקתה... (עמ' XXXII)

בשורה האחרונה שהובאה מדבריו של לונץ ניתן לראות עד כמה הדגיש רבי אשתורי הפרחי את המחלוקת הקיים בנייתוק שבין החכמים לבין המרחב הגיאוגרפי הארצישראלי. וכי כיצד ניתן לפרש את גבולות הארץ כפי שנזכרו בספרי המקרא, מבלי להכירם?

חיבורים דומים הינם "תבואות הארץ" מן המאה ה-19 לר' יהוסף שוורץ,¹¹ ו"מורה דרך בארץ ישראל" של אברהם משה לונץ.¹² בכולם מצוי המרכיב המחקרי, ואת כולם מניעה החוויה הדתית הקיימת בעצם הממשות המוענקת לסיפור התנ"כי או התלמודי לאחר זיהויו של המרחב הגיאוגרפי הרלוונטי. בסוגה ספרותית גיאוגרפית זאת ניתן למנות גם את מי שאינם יהודים, אשר פקדו את "ארץ הקודש" על מנת להבין את הקורות בתנ"ך. בראשם יש להזכיר את אדוארד רובינסון אשר הגדיר את מסעו בארץ ישראל בשנת 1838 כהכנה לקבלת משרת הוראה בסמינר התיאולוגי, לאחר שהרגיש שעל

9 על מחקריו של ר' אשתורי הפרחי וחיבורו, ראו: ע' שורץ, גיאוגרפיה הסטורית בחבור 'כפתור ופרח' לרבי אשתורי הפרחי, עבודה לשם קבלת תואר דוקטור, רמת גן, תשע"א.

10 את החיבור המלא ניתן לראות באתר "Hebrewbooks" - <http://hebrewbooks.org/pdfpager.aspx?req=32811&st=&pgnum=1&hlite=>

11 הספר ראה אור לראשונה בשנת 1845, ומאז יוצא במהדורות רבות. מהדורה דיגיטלית של החיבור נמצאת במרשתת באתר דעת: <http://www.daat.ac.il/daat/v1/tohen.asp?id=390>

12 יצא לאור בשנת 1890, וכן בהוצאת אריאל, ראו א"מ לונץ, מורה דרך בארץ ישראל ובסוריה, ירושלים, 1979.

מנת ללמד תנ"ך עליו לתור ראשית את ארץ התנ"ך ולהכירה.¹³ מגמת מסעות אלה הייתה דתית, ותכליתה היה לתור את הארץ כדי לבאר את המקורות המקראיים ו/או התלמודיים.

ב. הטיילות והתיירות החוייתית-רומנטית.

כאמור, ראשיתה של טיילות זו מתועדת כבר בראשיתה של התקופה הביזנטית, אך היא נמשכה למעשה לאורך כל הדורות: בימי הביניים ובעת החדשה.

עם התעוררותן של התנועות הציוניות, טיילות זו תרה אחרי שורשי הזיקה בין היהודי השב לארצו לבין המרחב הגיאוגרפי בו פעל. כאן יש למנות את סיריהם ורשמייהם של אנשי היישוב החל משלהי המאה ה-19. אלה לוקטו לאחרונה במסגרת מחקרים רבים, שניתחו בין השאר גם את מקומו של התנ"ך במפעל הציוני בארץ ישראל. עדויות כאלה רוכזו למשל מעל במה זו בידי יובל דרור.¹⁴ אצל גיל גרטל לא נפקד מקומן של עדויות אלה במנותו את חמשת היסודות הרעיוניים של מסעות הפלמ"ח. בין המשמעויות השונות שניתנו למסעות הפלמ"ח, כגון "המסע לאימון הפרט והיחידה", "המסע להגדרת הקבוצה" ועוד, מנה גרטל גם את "המסע בעקבות אבותינו", משמעות שגבלה כמעט בסוגת התיירות הדתית ופקידת המקומות הקדושים.¹⁵ לאחרונה שבה נסיה שפרן לעסוק במקומו של התנ"ך בהתהוות הטיילות בארץ ישראל במקביל לעליות הראשונות, בספרה על המסעות האסורים לפטרה.¹⁶

את הרובד הרומנטי היטיב לבטא א"ד גורדון, באביב של שנת תרע"ב, וכך כתב:¹⁷

הנה אני יושב לי עתה, בשעה שאני רושם דברי אלה, על ראש הר גבוה, על שן סלע, עיני מקיפות מרחק גדול, ונפשי מקפת הרבה הרבה יותר... שרטוטי פניו של ענק, ענק בכוח וענק ברוח. והשמים האלה ממעל, והדממה הדקה הזאת, הכל, הכל, האם לא בקרב נשמתי הם כל אלה? אבל ביחוד האם לא גילויים של נפש אומתנו הם? הנה הואל נא, אחי, וקח לך את האלבום היותר נאמן של מראות הטבע הזה - את התנ"ך החביב שלנו. ואני ארשום לך בזה נקודות אחדות, וראית, כי אך נגוע אגע באחת הנקודות, - ונגעתי באחד הנימים היותר דקים והיותר כמוסים שבנפשך. הנה לימיני במרחק לא רב בערך - הר תבור, והוא יפה תואר ובעל קומה בין ההרים, משכמו ומעלה גבוה מכל אחיו, בעל פנים עגולים ושרטוטים ישרים ורכים, כעין גבור חיל ו"אבן חן" במשפחה. והנה לשמאלי רחוק רחוק - הר חרמון, שָׁב נשוא פנים. נשא וגבוה מאד, מכוסה שלג עולמים ומוקף ענני כבוד, משתרע לו ברחבה - נשיא ההרים....

13 א' שילר, **בנתיב עולי הרגל לארץ הקודש** (קרדום, 13-14), ירושלים, תשמ"א, עמ' 46.

14 <http://cms.education.gov.il/NR/rdonlyres/07399A17-39D4-43CB-94C1-41CAF07B7651/131799/tyulim1.pdf> עמ' 30-31.

15 ג' גרטל, "שביל לפרא בין הרים", המשמעויות שניתנו למסעות הפלמ"ח בתקופת קיומו ולאחריה, בתוך: י' וייץ (עורך), **פלמ"ח - שתי שיבולים וחרב**, משהב"ט, תש"ס, עמ' 299-300.

16 נ' שפרן, **הסלע האדום, המסעות האסורים לפטרה**, ירושלים, תשע"ג, עמ' 23-21, 28-30.

17 נסיבות כתיבת האגרת ונמענה אינם ברורים. יערי שיער שזהו מכתב שכתב א"ד גורדון לעצמו, כחשבון נפש לאחר שמונה שנות שבתו בארץ. ראו: א' יערי, **אגרות ארץ ישראל**, תל אביב, תש"ג, עמ' 518-507. קטע קצר ממכתב זה הובא על ידי שפנייר ורוזנסון, ראו לעיל הערה 1.

הביטוי "דממה דקה", שבו עשה א"ד גורדון שימוש, לקוח מסיפור הליכתו של אליהו הנביא אל הר חורב.¹⁸ במרכזו של הסיפור נמצאת ההתגלות האלוהית לאליהו. אפשר שא"ד גורדון עושה שימוש בדממה הדקה כדי לבטא התגלות אלוהית בנופי הגליל, אירוע רוחני פנימי המזמין את פתיחתו של "האלבום היותר נאמן של מראות הטבע הזה - את התנ"ך". לדידו, התנ"ך הוא רצף של תמונותיה של האומה הישראלית, ובלשונו של גורדון - "גילויים של נפש אומתנו".

צבי צמרת, במאמרו "למרות הכל - אהבת הארץ", נשען על כך שגם לאחר שננטשו ה"מצוות הדתיות" מן העלייה השנייה ואילך, בכל זאת נאחזו אנשי היישוב ב"מצוות הציוניות", ואלה בתורן נשענו על התנ"ך כעל מחולל הקשר שבין העם לארצו.¹⁹

ביטוי יפה לכך אני מוצא בשירו של דודו ברק "ארץ ישראל יפה", המייצג את רוח שלהי שנות השישים, לאחר מלחמת ששת הימים. ניתוח השיר מחייב, לדעתי, להעמידו על שלושה חלקים כדלהלן:

נערה טובה יפת עיניים לנו יש בארץ ישראל, וילד טוב ירושלים הו מי פלל ומי מלל?	וחסיד בעיר הזו יש לנו וגם חילות וגם פרחים, והברכות כולן שלנו והבשורות והשבחים.	גם לפרחחים אשר בינינו יש מקום בארץ ישראל, מן הצרות שלא עלינו אתה ורק אתה גואל.
ותורה אורה כזו יש לנו וגם הגדה ומגילה, ואלוהים אחד שלנו וקול חתן וקול כלה.	ארץ ישראל יפה... והעמק הוא כפתור ופרח וההר הוא פרח וכפתור, והצפון שלגים וקרח והדרום זהב טהור.	בכחול לבן מונף הדגל ולירושלים כל שירי, אנחנו שוב עולים לרגל הו, שירי: עם ישראל חי!
ארץ ישראל יפה ארץ ישראל פורחת, את יושבה בה וצופה את צופה בה וזורחת.	כל הפרדסים נותנים כאן ריח והשקדיות כולן פורחות, השמש כאן תמיד זורח על מי תוגה ומנוחות.	ארץ ישראל יפה...
לנו יש, אחי, הרים אלפים בם נאוו רגלי המבשר, וגם מלאך מן השמים שאת נפשנו הוא שומר.	ארץ ישראל יפה...	

טור הבתים הראשון נושא אופי רליגיזי: "תורה אורה", הגדה, מגילה, אלוהים אחד, רגלי מבשר, מלאך מן השמים וחסיד. טור הבתים השני טובל בנופי ארץ ישראל: עמק, הר, פרחים, פרדסים, צפון מושלג,

18 מלכים א', יט.

19 צ' צמרת, "למרות הכל - אהבת הארץ", פנים, 35 (2006), עמ' 15-4.

דרום צחיח, מים ופריחה. בעיני המשורר, הטור השלישי הוא תוצאת המזיגה של שני הטורים הראשונים. כלומר שילוב מקורות הרוח של עם ישראל, בצירוף נופי הארץ, מעניקים משמעות למדינת ישראל, ומכאן בלשוננו: "בכחול לבן מונף הדגל", וכמובן, לאחר מלחמת ששת הימים, גם ירושלים המאוחדת תופסת מקום: "אנחנו שוב עולים לרגל". גם ללא מידע מוקדם, ניתן היה כמעט לנחש שהשיר משקף את מדינת ישראל כשהיא נסוכה בתום נעורים, המחבר בין הארץ, העם ומקורות ישראל.

מוסכם כי יש לשרטט את קו פרשת המים התרבותי בין ימי התום המשתקפים למשל בשיר זה, לימינו, היכן שהוא בין מלחמת יום הכיפורים למהפך הפוליטי בישראל בשנת 1977. משם ואילך החלו הרבדים שנדונו בראשית דברינו, להתרחק זה מזה. לדעת צ' צמרת, שם גם החל להתרחק התנ"ך מן השיח היומיומי ובהתאם גם איבד משהו ממקומו בטיול.²⁰ עד לאותו קו פרשת מים, נכרכו לאומיות, מולדת ותנ"ך אלו באלו. דוגמאות לכך הביא פרופ' י' דרור מעל במה זו מעבודתה של ורדה גרומן אודות הטיולים בגימנסיה הרצליה. עדויות כמו "טיילנו עם התנ"ך כ'מיתולוגיה' שלנו. המורים - מדריכים היו מעלים את ההקשר התנ"כי של המקומות אליהם הגיעו, מקריאים קטעים מן התנ"ך ומרצים על תולדות המקום - והכל תוך הדגשת הקשר הציוני שבין 'עם התנ"ך' ל'ארץ התנ"ך'.²¹

הנוף כפרשן הקדום ביותר של הסיפור המקראי - מבט מתוך בית המדרש

במקביל התרחש תהליך הפוך בבית המדרש הציוני - דתי, המשלב את הוראת התנ"ך עם ההיבטים הריאליים המשמשים לו רקע. בית מדרש זה, האוחז בצורך לדייק במחקר המדעי לא פחות מאשר בפסוק כהווייתו תוך קבלת סמכות המקרא והנבואה, נאחז בכל שבב חידוש מן התחום הארכיאולוגי, האפיגרפי, ההיסטורי, הביזנטי והפיזי. ביטוי לתפיסת עולם זו נמצא בקובץ המחקרים שראה אור לאחרונה, "בעיני אלוהים ואדם - האדם המאמין ומחקר המקרא", ובו בחינה עמוקה בהיבטים רבים של מפגש זה.²² בין ראשי המדברים בזכות הצורך לעיין בנופי הארץ כתנאי לביאור המקרא, היה פרופ' יהודה אליצור. אליצור ביסס את הנחת היסוד כי חידושי המחקר המודרני בתחומי הריאליה המקראית הם מסד הכרחי בפרשנות המקרא.²³ חותמו זה טבוע היטב בסדרת "ידעת מקרא" שהחלה לראות אור בראשית שנות השבעים של המאה הקודמת, ובה פרשנות רב תחומית של כל ספרי המקרא. הגישה הריאלית הלכה

20 ראו לעיל הערה 18. יש לציין שלא רק התנ"ך ומקומו בטיול הועמו אלא גם מקומם של אתרים היסטוריים כגון מצדה וגמלא. דומה כי השסע הפוליטי העמוק, שהלך והתרחב אחרי מלחמת יום הכיפורים, חילחל עמוק אל הנרטיב ההיסטורי הקלאסי שמשך אלפי בני נוער ועשרות יחידות צבא אל מצדה.

21 י' דרור, "טיולים כחלק מן החינוך הלאומי", בתוך: ג' כהן וא' שיש (עורכים), **הטיול ככלי חינוכי ערכי**, ירושלים, תשע"א, עמ' 31 (http://meyda.education.gov.il/files/noar/tyulim_1.pdf)

22 י' ברנדס, ט' נגזל וח' דויטש (עורכים), **בעיני אלוהים ואדם**, ירושלים, תשע"ה.

23 לגישה זו התנגדה דווקא מי שהוכתרה כאם כל המורים לתנ"ך, פרופ' נחמה לייבוויץ, אשר ראתה בעיסוק בריאליה המקראית בזבוז זמן. מספרים כי על הפסוק בתהלים כ"ג "בְּנֵאֻת דָּשָׁא יִרְבִּיצֵנִי" אמרה נחמה לייבוויץ: "וכי משנה איפה זה? אם זה באחו באנגליה או בבקעת הירדן?" על תפיסתה של נחמה לייבוויץ וגישתה לריאליה המקראית, ראו ח' דויטש, **נחמה**, תל אביב, 2008, 365-381.

וקנתה לה אחיזה בין העיון המעמיק בפרשנות החז"לית והימי ביניים למקרא, לבין ביקורת המקרא וחקר המקרא. גישה זו פותחה בשנות השמונים והתשעים, ועם מוביליה ניתן למנות את הרב ד"ר יואל בן נון, פרופ' יואל אליצור, ד"ר יוסי שפניר, פרופ' ישראל רוזנסון ועוד. כולם הורו בשנות השמונים והתשעים משנה זו בבתי ספר שדה ובמרכזי סיור ולימוד, לרוב אלו המשתייכים למגזר הדתי לאומי (עפרה, שער הגיא, סוסיא, קשת, וכפר עציון, וכיום גם כמה עשרות מרכזי סיור ולימוד ברחבי הארץ). עבורם, החיבור בין התנ"ך לשדה אינו רק מהלך מתודולוגי פרשני אלא מהותי-קיומי, מהלך המנכיח את הסיפור המקראי במרחב הגיאוגרפי. כיום הולכת מתודולוגיה זו ומשתכללת והיא מבטאת נדבך נוסף: לא די בממשות הגיאוגרפית וברובד הפרשני, אלא יש להוסיף גם את המסר האלמותי העולה מן הסיפור המקראי. לשון אחר, שיאו של המהלך הידידקטי אינו בבירור זירת פעילותו של שמשון אלא בשאלות הבאות: מה אני מבין כעת בסיפור המקראי, לאחר שראיתי את הנוף, ולא הבנתי בו קודם? מהי החוויה האינטלקטואלית, הרעיונית, המוסרית והחברתית, איתה אני שב מן השדה? ואולי השאלה החשובה מכול: היכן פוגש אותי הסיפור המקראי היום, בסביבה החברתית המודרנית שבה אני חי? האם זו אכן "נבואה לדורות"? כזאת שמסירה ממשיכים להיות רלוונטיים גם כיום, למרות שהטקסט הינו כביכול "ארכאי"?

תנ"ך - ענף נוסף בסוגית הלמידה החוץ בית ספרית

לפני כשני עשורים נהגתה ועוצבה "תוכנית הליבה להכרת הארץ ואהבת המולדת" במינהל חברה ונוער- בית היוצר של במה זו, ואחד מיסודותיה הוא ההלימה בין תוכניות הלימודים בבתי הספר. אסטרטגיית הלמידה החוץ בית ספרית נדונה רבות על ידי נ' אוריון וג' גרטל. במסמך שפרסמו בשנת תשנ"ו אודות הלמידה בסביבת לימוד חוץ כיתתית, הוצגה על ידי מורים שונים פעילות חוץ בית ספרית בתחומים כמו מיון חומרים, סיור בעקבות המעגל החשמלי, וכן הוראת הביולוגיה ומדעי כדור הארץ באופן דומה.²⁴ במחקריו של פרופ' ניר אוריון, המגיע מתחום הוראת המדעים, בולט עקרון ה**רלוונטיות**: עד כמה נשוא הלמידה רלוונטי, או לחלופין מנותק מהוויית חייו וסקרנותו הטבעי של התלמיד.²⁵

בהוראת התנ"ך בשדה יש לראות ענף נוסף של אסטרטגיה זו, אלא שבעוד הדוגמאות שהובאו בידי החוקרים הינן מתחומי המדעים המדויקים, הרי שכאן במדעי הרוח עסקינן, וככאלה, מטרתה של היציאה אל מחוץ לכיתה נופלת היישר אל זרועות הדיון בערכי הרוח, לא פחות משהם נוגעים במטרות האינטלקטואליות. ה"רלוונטיות" לכאורה מוטמעת באופן מובנה: וכי מי לא רואה בערכי המוסר והרוח של התלמידים רלוונטיות? אך אליה וקוץ בה: אלה הרואים בתנ"ך את התגלמותה של "נבואה שנצרכה לדורות" ממילא תופסים אותו כרלוונטי, אך אלה הרואים בו מעשה עריכה ספרותית מאוחרת שנועד לבנות למפרע את האתוס היהודי, אכן צריכים להתמודד עם שאלת הרלוונטיות. אין זה סוד שרוב רובם של מוסדות החינוך שבהם פועלת המגמה ללימודי ארץ ישראל, נמנים על החינוך הממלכתי-דתי, לא

24 ניר אוריון וגיל גרטל, **הוראה בסביבת הלימוד החוץ כיתתית**, המנהל הפדגוגי - האגף לתכניות לימודים, ירושלים, תשנ"ו (<http://cms.education.gov.il/NR/rdonlyres/9F9FBDE8-CBE6-47E3-8A95-1DA9F21F5960/50557/mavo.pdf>).

25 ראו למשל מאמרו של נ' אוריון: "סביבות הלימוד החוץ כיתתיות: למה ואיך?", **אאוריקה**, 17 (2003), עמ' 6-10.

בלי קשר לעובדה שהתחום משיק בעוצמה לאידיאולוגיית "הארץ המובטחת". התמורות התרבותיות והפוליטיות שהזכרנו לעיל, אולי דחקו את מקומו של התנ"ך מן הטיילות הישראליות והבית ספרית באופן כללי, אך במסגרת החמ"ד (החינוך הממלכתי דתי), הוא דווקא התחזק. לאור זאת נשאלת השאלה האם וכיצד ניתן להשיב את התנ"ך אל תרבות הטיול הבית ספרית באופן שהוא אינו נחלתו של המגזר הדתי לאומי בלבד, ובאופן שבו אינו עוד תחום בין מקצועות בתי הספר, הנזקק ליציאה אל המסגרת החוץ בית ספרית על מנת להפכו למשמעותי יותר?

השדה והתנ"ך - מה אמצעי ומה מטרה?

בהתאמה לחלוקה בפתח המאמר על אודות הטיילות המחקרית והטיילות החווייתיות, ניתן להבחין בשני רבדים דומים בשילוב שבין תנ"ך לחוויית השדה כפי שנראה להלן:

א. התנ"ך הוא אמצעי ואילו השדה וכל הגלום בו מהווים מטרה.

מבחינה זו, משמש התנ"ך, ככל מקור ספרותי אחר, לשחזור חיי היום יום במרחב הארצישראלי, בעיקר בתקופת המקרא. ניקח לדוגמה את פרק י"ד בספר בראשית. הפרק מתאר את מסע הדיכוי של מלכי מסופוטמיה, בראשות כדלעומר מלך עילם, בארץ כנען. מסע זה הסתיים במלחמה נגד מלכי ערי הכיכר סדום ועמורה, אדמה, צבויים ובלע, היא צער. התיאור המקראי של זירת המלחמה מתואר בפסוק ג': "כָּל־אֵלֶּה חִבְּרוּ אֶל־עֶמֶק הַשִּׁדִּים הוּא יָם הַמֶּלַח". ושוב בהמשך בפסוק ח': "וַיֵּצֵא מֶלֶךְ־סֹדֶם וּמֶלֶךְ עֶמְרָה וּמֶלֶךְ אֲדָמָה וּמֶלֶךְ צַבִּיִּים וּמֶלֶךְ בִּלְע הוּא־צָעַר וַיַּעֲרְכוּ אִתָּם מִלְחָמָה בְּעֶמֶק הַשִּׁדִּים". על סמך קבלת הכרונולוגיה המסורתית, הגורסת כי את תקופת האבות יש למקם סביב המאה ה-18 לפנה"ס, הרי שסיפור זה הינו אסמכתא לטענה שים המלח היה באותה תקופה יבש, שכן "עמק השידים הוא ים המלח", כלומר המקרא מעיד שמה שמוכר בזמן כתיבתו כ"ים המלח", היה בעבר הרחוק "עמק השידים". הסיפור אף טורח לעדכן את הקורא בן זמנו: מה שאתה מכיר כיום, נקרא בעבר אחרת. ניתן ללכת עם הרעיון צעד אחד נוסף: בהמשך הפרק מסופר "וַעֲמֵק הַשִּׁדִּים בְּאֶרֶת חֶמֶר וַיִּסְּסוּ מֶלֶךְ־סֹדֶם וְעֶמְרָה וַיִּפְּלוּ־שָׁפָה...". והנה התברר בשני העשורים האחרונים שתופעת הבולענים בחוף ים המלח קשורה בקשר הדוק לנסיגתו של האגם בקצב מהיר. ניתן להתווכח כמובן על מהותן של "בארות החמר" שנזכרו בפסוק והאם אלה בורות כרייה של האספלט היקר שנדרש לצרכים שונים בימי קדם ובעיקר לצורכי חניטת מתים במצרים, אך לענייננו חשוב יותר לשאול - הכיצד נפלו מלכי סדום ועמורה לבורות אלה? הלא יכלו לצפותם? אלא שחלק מסיפור הופעת הבולענים בשולי ים המלח הוא קריסתם הפתאומית, שאינה צפויה. לאור כל זאת, ניתן להשתמש בפרק י"ד בספר בראשית ככלי עזר לשחזור מפלסו הקדום של ים המלח, לצד המחקרים העוסקים במחזוריות הצפתו ונסיגתו לאורך ההיסטוריה הגיאולוגית שלו. נדגיש, כי גישה זו, מבחינת זיקתה לשילוב בין תנ"ך לשדה, יותר משהיא עושה שימוש בשדה, היא עושה שימוש בתנ"ך, ומבחינה זו, את מקומו של התנ"ך יכולים להחליף גם יוסף בן מתתיהו, או אוסביוס ומוקדסי בתקופה המוסלמית המוקדמת. במילים אחרות, הסיפור התנ"כי הינו רק עוד

מקור אחד מיני רבים, המשרת את ההבנה הגיאולוגית-גיאומורפולוגית. אין לו "מעמד" מיוחד ונבדל מכל מקור היסטורי אחר.

ב. התנ"ך הוא מטרה, והשדה אמצעי.

שילוב זה לדעתי נחלק גם הוא לשני מישורים: האחד נוגע להיבט הפרשני-מקומי, והשני להיבט הרעיוני והרגשי.

ב.1 תנ"ך כמטרה בהיבט פרשני מקומי

המחשה נאה לרובד הפרשני-מקומי ניתן לראות בשילוט המקבל את פני המבקרים בשמורת נאות קדומים. במשך שנים עמד בכניסה שלט ובו סיפור המופיע בתלמוד הבבלי ולשונו (בתרגום מארמית לעברית) להלן:²⁶

ישב רבן גמליאל ודרש: עתידים אילנות שמוציאין פירות בכל יום, שנאמר (יחזקאל יז, לו): "וַיָּשָׂא עֵנָף וַעֲשֶׂה פֶרִי", מה ענף בכל יום - אף פרי בכל יום. ליגלג עליו אותו תלמיד, אמר: והרי כתוב (קהלת א, ט) "וַיֵּאֵן כָּל-יֶחֱדָשׁ תַּחַת הַשָּׁמַיִם"? אמר לו: בוא ואראך דוגמתם בעולם הזה, יצא והראה לו צלף.

זוהי דוגמה לשיעור שהתקיים בבית המדרש, ובו ישב תלמיד "לגלגן", אך בקיאדיו כדי להקשות על רבן גמליאל: וכי איך אתה מעלה על דעתך שלעתיד לבוא יצמיח כל אילן פירות כל השנה כולה? הרי על פי ספר קהלת, לא ישתנו סדרי בראשית, והארץ לעולם עומדת? תגובתו הדידקטית של רבן גמליאל היתה יציאה החוצה מבין כותלי בית המדרש, על מנת לראות צלף בשדה, למששו, להידקר בקוציו, לראות את פריחתו, את פקעי פרחיו (הקפריסין) ואת פירותיו (האביונות), על מנת להשיב לתלמיד הלגלגן בעזרת חושיו וחוויותיו ולא לפוטרו בתשובה תיאורטית. בימיו של רבן גמליאל לא היה צריך להרחיק לנחלי הנגב כדי לראות צלף מציץ מן הסלע. די היה ביציאה מן הכיתה אל השדה הסמוך, שבו גידלו חקלאי התקופה שיחי צלף כענף חקלאי, ולהיווכח כי הוא "נותן פירות בכל יום". יצוין כי עובדתית, אין אביונות על הצלף כל השנה כולה, כדרשתו של רבן גמליאל, אך דווקא משום כך, ברור כי מהלכו החינוכי של רבן גמליאל, על פי סיפור זה, נועד לצורכי המחשה בלבד, והוא מבוסס על ההיכרות של חז"ל עם העובדה שפירות הצלף נמצאים עליו בו זמנית עם פקעי הפרחים והפתוחים בשיא תפארתם. שלב הפריחה, ההאבקה, ההפריה והפרי הבשל, קיימים בו-זמנית באותו פרט. על שום המחשה בשדה כפי שהיא משתקפת בסיפור זה, היה הצלף לסמלה של שמורת נאות קדומים, מייסודם של אפרים וחנה הראובני ובהמשך בנם נגה הראובני, אשר ראו הכרח להמחיש את הריאליה הבוטנית של התנ"ך ומקורות חז"ל בשדה ולא בכיתה.

אך כל זה בתחום האינטלקטואלי ותו לא. במילים אחרות: עד שלא יצא התלמיד לראות צלף,

26 בבלי, מסכת שבת דף ל, ע"ב.

הוא לא יכול להבין מהו "אילן הנותן פירות בכל יום". ובאותה מידה, עד שלא תהיה בעמק האלה, לא תבין את פשוטו של מקרא המתאר את קרב דוד וגלית, ועד שלא תעמוד על פסגת הכרמל סמוך למנזר המוחרקה ומעל אפיקו של נחל קישון, לא תבין את מעמד אליהו ונביאי הבעל.²⁷ מבחינה זו יש לראות בנוף הארצישראלי, את הפרשן הקדום ביותר של הטקסט המקראי. האם ניתן להעצים את השלכותיה של דידיקטיקה זו אל התחום הרגשי והרעיוני?

2.2 תנ"ך כמטרה בהיבט רעיוני ורגשי

התשובה לכך לדעתי הינה חיובית. לימוד תנ"ך לא יכול להצטמצם להבנת המילה הבודדת והוא מחייב גם תפיסה ספרותית מרחבית המביטה מלמעלה על היסודות העקרוניים של מחשבת המקרא. למשל: המדבר תופס מקום נרחב בתודעה המקראית: סיפור נדודי בני ישראל במדבר ומתן תורה נתפס בדברי הנביאים כאירוע מכונן בעיצוב זהותו של העם. קשה מאוד להמחיש בתנאי כיתה את המנגנון הרוחני הקושר בין המדבר לבין האירועים ההיסטוריים שהתרחשו בו על פי הסיפור המקראי. עם זאת, במסגרת למידה חוץ בית ספרית, ברור כי חוויית שהות בת כמה ימים בנגב עשויה לחדד בחושים תובנות אודות מנגנון זה. סיור במדבר, שכלל שיארכ - ייטב, הוא מאפשר לא רק "לדעת" אלא גם "להרגיש". קל יותר להביא תלמיד להקשיב לעצמו, לחבריו ולסביבתו בסביבה מדברית הנתפסת במקרא כ"בראשיתית", טהורה וחפה מ"רעשי רקע" המאפיינים את היום יום. עיסוק בהליכתו של אליהו להר חורב, כמסופר בספר מלכים (פרק י"ח), לא בכיתה, כי אם בצל שיח הרוחם באחד מנחלי הנגב, עשוי להוות זרז לשיח כיתתי בין מורה לתלמידיו על אודות גילוי האדם את עצמו בדממת המדבר, על הרצון לברוח לעתים מן המציאות הקשה, על הצורך להתמודד עמה בזירת התרחשותה, ועוד כהנה וכהנה רעיונות העולים מפרק זה.

מחשבות מעשיות על חוויית התנ"ך בשדה

על הוראת התנ"ך במערכת הבית ספרית בעידן הנוכחי נכתב רבות, ובמיוחד לאחרונה סביב הנעת תוכנית הלימודים החדשה בחינוך הממלכתי.²⁸ תוכנית זו פורסמה בסמוך לכתיבת שורות אלו, ואין צורך להרחיב בה.²⁹

עם זאת, בהמשך לקו הנדון במאמר זה, רצוי לחדד כמה כיוונים בדבר הכלים הדידיקטיים בהוראת/ חוויית התנ"ך בשדה. לשם כך ראוי למפות את הבעיות הקיימות בתחום זה, חלקן נדון לעיל ועליהן יש להוסיף עוד כמה:

27 ראו למשל: ע' ספראי, "שילוב סיור בהוראת התנ"ך; לימוד קרב דוד וגלית על רקע נוף עמק האלה", בשדה חמ"ד כ"ו (1983), עמ' 282-285.

28 בחינוך הממלכתי דתי קיימת כבר מספר שנים אפשרות ליחידת ההגבר "קום התהלך בארץ" המורכבת בין השאר מסיורי תנ"ך כחלק מרצף שיעורי היחידה. על כך ראו - 17473577-1 http://www.ilimod.cet.ac.il/ShowItem.aspx?ItemID=71a1-4be3-a7e0-58c812ea4b57&lang=HEB

29 http://meyda.education.gov.il/files/Mazkirut_Pedagogit/tanach/TochnitTashat.pdf

התנ"ך נתפס בעיני רבים כארכאי ואנאכרוניסטי, כיצירה ספרותית אשר גם אם היא מופתית, הרי שהיא מייצגת את ימי קדם, ואת ימי קדם בלבד. בתפיסה זו תומכים למשל תיאורי לוחמה כפי שהיתה מוכרת במזרח הקדום. תיאור כיבושי דוד את אדום ומואב תוך שימוש באמצעי ענישה אכזריים, כמתואר בספר שמואל ב', ח, אינו מתקבל על דעתו של האדם המודרני, כמו גם הסיפור על הטלתו של דוד מום ברגלי הסוסים שלקח שלל מן הארמים באותו פרק - סיפור שאינו עולה בקנה אחד עם המוסר המערבי המודרני המעודן.³⁰ מרכיב נוסף התורם לתפיסה זו הוא למשל החוק המקראי, שאלמלא ספרות חז"ל, היה נותר לא רלוונטי. הדוגמה המוכרת אולי מכולן, מתחום דיני הנזיקין, היא שלפיה אדם שפגע באיבר מאיברי חברו - ישלם בעקירת איברו הזהה, על פי העיקרון של "מידה כנגד מידה". הדין בספר שמות הינו: "עֵין תַּחַת עֵין שֵׁן תַּחַת שֵׁן יָד תַּחַת יָד רֶגֶל תַּחַת רֶגֶל. כִּנִּיָּה תַּחַת כִּנִּיָּה פֶּצַע תַּחַת פֶּצַע חֲבֵרָה תַּחַת חֲבֵרָה" (שמות, כא, כד-כה). פירושם של חז"ל לדין זה מנוגד והפוך לפשוטו של מקרא, ולפיו מי שסימא את עין חברו - "נותן לו דמי עינו", כלומר את שווי הנזק הכספי הנגרם בגינה של פגיעה זו.³¹ כאמור, ללא התיווך של המקורות התלמודיים, נותר דין זה נחלתם של שבטים פרימיטיביים בשולי מדינות מתפתחות, כדין חוקי ח'מורבי באלף השני לפנה"ס.

תולדה של התפיסה האנאכרוניסטית היא העדר הכרה בצורך ובחשיבות של שילוב התנ"ך במסכת החיים בכלל ובטיילות החינוכית בפרט. לכך יש להוסיף את הפער הלשוני הקיים בין לשון המקרא לשפת היום היום המודרנית. אם בחלקי הפרוזה של המקרא ניתן להבין בקלות יחסית את השתלשלותם של הסיפורים, גם אם פה ושם יש להיזקק לביאורי ריאליה מסוימים, הרי שהנבואה והשירה המקראית מחייבות עיון מעמיק בהרבה. בקצב העידן המודרני, שמהירותו כמהירות העברת האותות בסיבים אופטיים, קשה מאוד להביא את התלמידים לידי העמקה, על אחת כמה וכמה כאשר בתנאי סביבה של סיור עסקי. בעיה זו אינה נחלתם של תלמידים בלבד, ולמעשה היא נוגעת גם למדריכי טיולים ומסעות, ולמורים המעורבים במסגרת הטיולית הבית ספרית, במיוחד אם אינם מורים לתנ"ך.

גם לתפיסה הביקורתית של המקרא בהוראת התנ"ך יש חלק בהדרתו המסוימת של התנ"ך מן הלמידה המתקיימת מחוץ לשיעורי התנ"ך, ובמקרה דנן, בטיול השנתי או במסע. ביקורת המקרא

הפקיעה מן התנ"ך את סמכותו והעמידה אותו על רצף היצירות הרבות של העולם הקדום, משל היה עוד חיבור לצד עלילות גילגמש. שילובה של התפיסה הביקורתית של המקרא לתוך לימוד התנ"ך יצר תהליך דו קוטבי: את הזרמים האורתודוקסיים הוא הרחיק מחקר הריאליה המקראית (תחומים כארכיאולוגיה, אפיגרפיה ומדעי הטבע נדחקו מתוך תפיסה שאין לפרש את הפסוק שלא דרך הפרספקטיבה החז"לית

30 יש המסבירים פרשיות מעין אלו על רקע נוהגי המלחמה במזרח הקדום, ויש המפרשים את הפסוקים כביקורתיים כלפי דוד.

31 ובאשר לשאלה, מדוע לפיכך לא נוסח כך מלכתחילה החוק המקראי? מדוע לא נאמר "ממון תחת עין"? ניתן לשער כי מגמת לשון החוק לומר שהכסף לא יענה את הכול, וכי הנזק הגופני לעולם יישאר - הכרה המחייבת זהירות יתר בעיניי נזיקין. על כך ראו בהרחבה מאמרו של מיכאל ויגודה: "עין תחת עין - ממון? באתר 'דעת': <http://www.daat.ac.il/mishpat-ivri/skirot/109-2.htm>

והפרשנות של ימי הביניים), ובקרב הזרמים החילוניים הוא יצר ניתוק מן הצינור המזרים לחלוחית, נשמה ורוח יתירה לתוך הטקסט.

לאור כל אלה רצוי להגדיר את העקרונות הדידקטיים שבאמצעותם ניתן להשיב את התנ"ך אל סדר היום של הטיול או המסע הבית ספרי, ואין בשורות הבאות אלא קריאת כיוון כללית לאנשי חינוך המובילים את הטיולים והמסעות הבית ספריים במערכת החינוך, ובעיקר מדריכי הטיולים והמסעות המובילים את הטיילות במערכת זו. הדגשים הדידקטיים שנמנו בתוכנית הלימודים החדשה, ראוי שיוכרו גם על ידי מדריכי הטיולים והמסעות, המהווים למעשה חוליה מתווכת בין המורה לתנ"ך לבין השדה, הנוף והטבע הארצישראלי.

א. לפני הכול, על המדריך לשאול את עצמו את השאלות הבאות כדוגמה: מדוע חשוב ללמוד את מחזור סיפורי שמשון ברכס צרעה דווקא? האם מחזור סיפורי שמשון הוא עוד רכיב ידע בהדרכת המרחב, ובמקרה זה שפלת יהודה ועמק שורק? האם הוא עוד רובד היסטורי, הממוקם על הרצף שבין בית שמש של תקופת הברונזה המאוחרת, לגת לדריכת ענבים מן התקופה הביזנטית בראש תל צרעה? ובסופו של דבר, איך ניצור נדבך נוסף בתודעת התלמידים על בסיס הסיפור המקראי בעידן שבו הוא נתפס כארכאי?

ב. אל מול התפיסה כי הטקסט הינו ארכאי ו/או אנאכרוניסטי, יש להכיר את ה"קוד" של חכמי ישראל בתקופה הרומית והביזנטית, כשהם בתורם תהו על תהליך הקאנוניזציה של המקרא: על מה ולמה נכנסו ספרים אל האסופה המקראית או הוצאו ממנה, ומדוע נכללו נבואות מסוימות בעוד אחרות הושמטו. וכך מתאר זאת התלמוד הבבלי במסכת מגילה דף יד ע"א :

הרבה נביאים עמדו להם לישראל, כפליים כיוצאי מצרים, אלא נבואה שהוצרכה לדורות - נכתבה, ושלא הוצרכה - לא נכתבה.

במילים אחרות: מה שאין בו מסר, לקח וערך לדורות הבאים - לא נכלל באסופה המקראית. על כן, גם אם במקרא כלולה תפאורה קדומה, הרי שהרעיון המקופל בה נתפס כנצחי, והוא "מדבר" גם בימינו, גם אם בשפתנו המודרנית. לפיכך מילת המפתח היא "רלוונטיות" - "שייכות". היא נכונה במסגרת הטיול כפי שהיא נכונה בתוך בית הספר וכפי שהיא אכן מככבת בתוכנית הלימודים החדשה בתנ"ך הממלכתי.

ג. רצוי כי לפני שילובו של סיפור תנ"כי בהדרכה בשדה, יתמודד המדריך עם הטקסט המקראי לעומקו הן על מנת להכיר ולהבין את ההקשר הרחב יותר של הסיפור, כדי לפענח את הטעון פענוח מלשון המקרא, משל היה בעצמו מורה לתנ"ך המכין שיעור ולא "הדרכה". לכך יש לצרף את הצורך לתרגל ולשנן קריאה נכונה ומוטעמת בתנ"ך, שיש בה מהדגשת היופי הספרותי הגלום בו. כל זאת כשלב מקדים, עוד טרם נבנה הקשר הדידקטי בין הסיפור המקראי לבין השדה והנוף. בשלב יצירת הקישור עם השטח, יש לשאול מה ניתן להבין כעת כשאני בשדה שלא הבנתי לפני שיצאתי אליו?

אין הדבר גורע מן הצורך להכיר את רישומי הנוף הרלוונטיים לסיפור המקראי ולהתמצא בהם.

יתירה מזאת: הצגת שליטה מקצועית סביבתית של המדריך בנוף ובשדה, עשויה להקנות לו "מנדט" עודף על הוראת התנ"ך הפרונטלית בכיתה. היכולת להסביר את התשתית הגיאולוגית ו/או הבוטנית המשפיעה על הרובד האנושי בסיפור המקראי, מקנה תוקף נוסף גם כשהוא בא להורות תנ"ך באותו נוף. לסיכום, יש להכיר היטב את התפאורה כדרכו של מדריך טיולים טוב, אך בה בעת להכיר גם את הסיפור, כדרכו של מורה טוב לתנ"ך.

ד. יצירת המסרים הרעיוניים כשלב נוסף, וביניהן הדגשת הזיקה בין עם ישראל לארץ ישראל המומחשת בעצם היכולת להצביע בנוף על זירת ההתרחשות של הסיפור המקראי, אחריות חברתית, מוסר וצדק, אמונה ועוד.

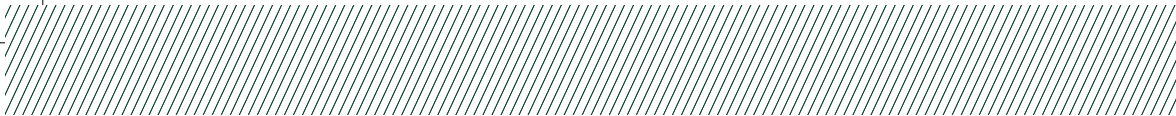
ה. בתחום המתודיקה יש לשאול תמיד: מה "עושה את זה" לבני הנוער? בעוד דור ה-X חי את הוד ימי קדם הנסוך על אתרי התנ"ך, הרי שאת בני דור ה-Y ועל אחת כמה וכמה, דור ה-Z, קשה יותר להרשים כיום על רקע מראה קציר השעורים המסורתי בשדות בית לחם. בעיה זו מחייבת אמצעים מתודיים מותאמים: קצרים יותר, אקטואליים יותר וטכנולוגיים יותר.

עם זאת, שילוב התנ"ך בטיילות אינו יכול להצטמצם ל"קריאת קטע" מן התנ"ך, כפי שהעידו בוגרי גימנסיה הרצליה בעדויות שאספה ורדה גרומן (לעיל). בקריאת פסוק המצטמצמת לתחום הידע בלבד - אין באמת חוויית תנ"ך. חוויית תנ"ך בשדה חייבת להיות "כולית" והיא מבוססת על כמה דברים: חווייתו של המדריך - האם תנ"ך מצוי בשגרת הגותו הארצישראלית? האם הוא מסוגל לרגש את שומעיו באמצעות קריאתו של פסוק? האם כישוריו הידיקטיים מתאימים להוראת התנ"ך בשדה? האם ביכולתו לעורר פליאה וסקרנות? האם ביכולתו לקיים מעגל שיח ולהוביל את התלמידים לפענוחו של סיפור מקראי על רקע הכרת זירת התרחשותו? שאלות אלה צריכות לעמוד בבסיס הכשרתו של מדריך הטיולים, אם נרצה להשיב אל הטיול ואל המסע את התנ"ך ומורשתו.

לסיכום:

קיים ערך סגולי גבוה לסיפור התנ"כי כשהוא נלמד בזירת עיצובו והתרחשותו הגיאוגרפית, והינו בבחינת "נבואה שנצרכה לדורות". לכן כוחו יפה גם לימינו והוא מקיים מפגש חי עם מציאות החיים המודרנית. יש לנסות להבין עד כמה הוא "מדבר" לא רק לקדמונים 3000 שנים לפני זמננו, אלא גם לבני הנוער בני דורנו. במקביל לאמצעים המתודיים הטכנולוגיים המפותחים כיום בתוך מערכת החינוך, קיים גם צורך לשוב אחורה אל ימי התום כפי שהוא משתקף בשירו של דודו ברק:

בכחול לבן מונף הדגל
ולירושלים כל שירי,
אנחנו שוב עולים לרגל
הו, שירי: עם ישראל חי!



מסע בית ספרי ותוך אישי של התלמיד



// יוסי סורוקה //

"שולחת לך מלא חיבוקים ענקיים
כמו שהיית נותנת לי, כשהייתי צריכה..."

תלמידה כותבת למורתה לפני 15 שנה, ב-07.02.03

מבוא

בית הספר, כמערכת חינוכית, מבקש למצוא את התבנית המתאימה להתייחס אל התלמיד כאל "שלם", שמאחד את הישגיו הלימודיים עם התפתחותו הביולוגית, הנפשית, החברתית ורמתו האינטלקטואלית. לשם כך, בתי הספר מפעילים בנוסף לתוכניות הלימודים העיוניים, שהם הבסיס של קיומו, גם תוכניות חברתיות שבהן התלמידים יכולים להשתלב לאורך כל שנות לימודיהם. בין התוכניות המשלבות את הלמידה הכללית עם החברתית ניתן לציין את פעילות של"ח (שדה, לאום, חברה) וידעת הארץ. תחום זה מפעיל תוכניות בתוך בית הספר ומחוץ לבית הספר. באופן זה, תחום של"ח, כמשאב חינוכי, יכול לראות את עצמו כמממש את הרעיון להתייחס אל התלמיד כאל "שלם" הן ברמת הלמידה, והן ברמת חיזוק אישית ובין אישית של התלמידים.

במאמר זה בכוונתי להרחיב בנושא הטיול הבית ספרי, כגורם מאחד של המרכיבים שהוזכרו לעיל, שיש בו פוטנציאל להעצמת מכלול מאפייני התלמיד בהתייחס למה שהטיול הבית ספרי מציע ומאפשר. מבחינה זאת, ההשתתפות של התלמיד בטיולי בית הספר ובסדנאות שדה יכול להיות מסע צמיחה פנימי, תוך-אישי. הדגש במאמר זה יהיה על התפתחות זהותו והערכתו העצמית של התלמיד, בגיבוש "האני", בעזרת פעילות בתוכנית שמחזקת תהליכים "תוך אישיים" ו"בין אישיים" בעזרת התפתחות יכולת שיפוט עצמית, תוך התייחסות ביקורתית עצמית לשם פיתוח אישיות מצליחה (Glasser & Zunin, 1979).

ההתייחסות זאת מרחיבה את הערך הבסיסי, של הטיול הבית ספרי, שנועד לטפח את ערך "אהבת הארץ". ההרחבה היא בדגש על העלאת מרכיב ההתפתחות הביקורתית, התוך אישית והבין אישית, בהקשר לטיולי בית הספר, במסגרת תחום השל"ח, שמתקיים בתוך גבולות גמישים של שיח בין אנושי, הדדי, בין העמיתים הצעירים, בינם לבין עצמם, לבין צוות המורים, מורי השל"ח, הבוגרים, המלווים. שיח כזה מזמן תקשורת שיש בה כדי להגביר את תחושת הערך העצמית וההדדית שלא על בסיס ההישגים הלימודיים בעיקר, אלא על בסיס ההערכה העצמית והבין אישית.

1 ד"ר יוסי סורוקה, מפקח ומנחה, לשעבר, במינהל חברה ונוער (קידום החינוך לבלתי-פורמליות). עובד סוציאלי בכיר, מדריך ומטפל משפחתי מוסמך.

בתי ספר "במדים"

גרדנר, (1995, 1996), שפיתח את רעיון "האינטליגנציות המרובות", גיבש את רעיונותיו מתוך הכרה שבתי הספר הם "בתי ספר במדים", בהם תוכנית הלימודים היא בסיסית ומגישה מערכת נתונים שכל אחד מהלומדים צריך לדעת, וזאת אף על פי שהילדים שונים זה מזה. הוא מוסיף ואומר כי חד-הממדיות של בתי ספר מתבטאת במבחני הישגים רגילים בלבד. כתוצאה מכך בעלי הישגים גבוהים מתקדמים יותר גבוה בבית הספר ובחברה, לעומת ילדים שהישיגיהם נמוכים. הוא סבור שבתי הספר אינם מוודדים ואינם מעריכים את אותן האינטליגנציות של התלמידים, שאינן בתחום הישגי הלמידה, ובכך אינם מייחסים ערך מיוחד ליכולות שבהן התלמידים מכירים יותר בכוחם, יכולותיהם וערכם העצמי הייחודי.

גם פיליפס וספרד (Phillips, 1998; Sford, 1999) מציינים שההוראה בבית הספר מכוונת להישגים לימודיים בעיקר, ובכך היא מעריכה את הצלחת התלמידים והצלחת בית הספר. במציאות של הערכה כזאת התלמיד, לא תמיד זוכה להערכה שקשורה בעולמו האישי. על כן, ניתן לשער שמציאות כזאת לא מעוררת בו "תשוקה" או סקרנות לדעת.

למפרט (2009) מציין שלאופי הישגי של בית הספר יש השלכות על אופי החינוך ועל התפתחותם של ילדים ונוער בהקשר האישי והחברתי. הוא מזכיר שתי השלכות עיקריות:

1. רבים מהילדים בבית הספר (אלה שמתחת לממוצע הציונים הכללי) מרגישים חסרי ערך ומפתחים תחושה של כישלון, מכיוון שסולם הערך היחיד, הממשי בבית הספר, נקבע בעיקר על ידי ציוני הישגים לימודיים.

2. אפשרות ליצירתם של סולמות ערך נוספים, מודרת מן המציאות הבית ספרית אל התחום הבלתי פורמאלי, שנמצא במעמד "בלתי מקצועי", מעצם הגדרתו כ"בלתי פורמאלי", מבחינה פדגוגית.

כאן, צריך לומר שגם תחום של"ח נמצא במהותו בתחום של "בלתי פורמאלי" אף כי בחלקו המרבי הוא פועל במסגרת הבית ספרית.

השלכות כאלה פוגעות בצעירים, בשמחת חייהם, ביצירתיותם, בדיאלוגים איתם, בקשר הבלתי אמצעי עם בני גילם ועם מבוגרים ובפיחות ברצונותיהם.

אהבה וערך

גלזר וזונין (Glasser & Zunin, 1979), פיתחו גישת התערבות טיפולית בשם "טיפול מציאותני" (Reality Therapy), במיוחד למערכת הבית ספרית, מתוך כוונה למנוע כישלונם של תלמידים. גלזר (Glasser, 1969) ביטא את עיקרי גישתו בספרו "בתי ספר ללא כישלון" (Schools Without Failure, 1969), בספר זה הוא דן בסוגיה של טיפוח הערכה עצמית וזהות מצליחה אצל תלמידים. לתפיסתו, ערכי היסוד להתפתחות תלמיד בבית הספר הם אהבה וערך (love & worth). הוא סבור שבקונטקסט בית הספר

ניתן ללמד **אהבה וערך** באמצעות טיפוח אחריות חברתית. כאשר ילדים ובני נוער לומדים לגלות אחריות הדדית, האהבה הופכת למושג חזק ורחב.

לכל יחיד, כך גלזר וזונין סבורים (שם), יש צורך בסיסי בזהות אישית נפרדת מזו של אחרים. הזהות מוגדרת על ידם כנהר עם יובלים רבים שזורם כל ימי החיים ומתאחד בזרם אחד למה שמוכר כ"אני". בדרך למימוש הזהות האישית הנבדלת, כל יחיד שואף לפתח זהות מצליחה שמקנה לו הערכה עצמית גבוהה. לתפיסת הצלחה או כישלון אין מדדים "אובייקטיביים" ולכן היא נשענת על תפיסתו העצמית של האדם. כדי לבסס הערכה עצמית גבוהה וזהות של הצלחה צריך, שיתקיימו שני מרכיבים בסיסיים, **אהבה וערך**, שמשפיעים על גיבוש זהות עצמית יציבה ותומכת (שם).

גלזר וזונין (שם) מאמינים, שמלבד הבית, המורים הם הדמויות המשמעותיות ביותר עבור ילדים. לכן מימוש צרכים של אהבה וערך צריך להיות אחת מהפונקציות של בית הספר. זהות של הצלחה מתהווה בעזרת מימוש משימות והישגים. אולם אפשר שיהיה אדם בעל הישגים אך נעדר אהבה בחייו. ידיעת האדם כי מעריכים אותו בזכות הישגיו, ולא בשל היותו אהוב או מוערך בהקשרים אחרים של יכולותיו, גורמת לו מפח נפש, וזה לא תמיד מובן למי שלא מבחין בין אהבה (love) לבין ערך (worth).

לעניין חשיבות מערכת החינוך הבית ספרית לחיי הילדים והנוער, צריך לזכור שפרק השהייה בתוך מערכת החינוך הוא הפרק הממושך ביותר בשלבי ההתפתחות של האדם. בנוסף, חשוב לקחת בחשבון שההקבצה של ילדים, במסגרות החינוך, נעשית על פי הגיל הביולוגי ולא על פי מכלול התפתחותם, הכוללת גם את ההתפתחות הפיזיולוגית, הרגשית, המנטלית והחברתית שאותה משליכים על התפתחותו האינטלקטואלית. כיוון שכך, קשה מאד למצוא את תבנית ההתייחסות החינוכית המתאימה לכל יחיד שנמצא בהקבצה גילאית אחת עם בני גילו, אך הוא יכול להיות שונה התפתחותית בתחומי החיים התוך אישיים והבין אישיים, קרי: בהתייחסותו אל עצמו ובהתייחסותו אל הסביבה החיצונית לו. זה מאפיין את ההתפתחות בפרק תקופת הנעורים.

גיל הנעורים

מעברים התפתחותיים בחיים כוללים תקופות חיים ארוכות יחסית - כמו גיל הנעורים. בתקופה זו ישנה גם תקופת זמן קצרה יחסית - כגון סיום הלימודים בתיכון. התקופות השונות יכולות להיות שמחות ולעתים טרגיות בשל מורכבותן. הן עשויות להיות בלתי נשכחות ואולי אבני דרך משמעותיות.

משימות התפתחותיות בגיל הנעורים:

דרך יעילה לראות את שלב המעבר של גיל הנעורים היא לחשוב על ההתפתחות המתרחשת ועל המשימות שאנשים צעירים צפויים למלא במהלך התקופה.

על פי האוויגהורסט (Havighurst, 1972) ניתן לחלק את המשימות ההתפתחותיות של צעירים, בגיל הנעורים, ברצף של שלושה שלבים:

1. **גיל הנעורים המוקדמים**, שעולה בקנה אחד עם הגילאים בחטיבות הביניים. זהו זמן שבו אנשים צעירים גדלים וצומחים במהירות, בעיקר פיזית, ומתחילים לקחת על עצמם מאפיינים מיניים בוגרים. המשימה ההתפתחותית העיקרית במהלך תקופה זו כוללת הסתגלות לשינויים ביולוגיים ומנטליים וקבלת האופן שבו לומדים להשתמש בגוף ובמוח באופן יעיל.

2. **גיל הנעורים האמצעיים**, מתקרב לשנות בית הספר התיכון. המטלות ההתפתחותיות העיקריות, העומדות לפני המתבגרים בשלב זה, הן השגת עצמאות פיזית ומידה מסוימת של אוטונומיה פסיכולוגית מההורים. כמו כן, הרחבת יחסי עמיתים; השגת יכולות של חברויות אינטימיות; היכרות, ומיניות. תלמידי תיכון יכולים לסבול מהתבגרות שמקדימה את זמנה ומעלה חששות מתמשכים בשל המראה החיצוני ויכולותיהם. אך תשומת לבם מתמקדת בעיקר בהתפתחותם לא רק כעצמאיים, אלא גם בהתפתחותם התוך אישית, וכמי שמסוגלים להסתדר היטב עם הוריהם, עמיתיהם וחבריהם.

3. **הנעורים המאוחרים**: השלב השלישי, מתחיל בדרך כלל בסביבות השנה האחרונה של התיכון ונמשך עד שצעירים, בתקופה זאת, מגבשים תחושה ברורה ועקבית של זהותם האישית ביחס לאחרים, ומתחילים ליצור כמה תפקידים חברתיים מוגדרים למדי, מערכות, מטרות בחיים. המתבגרים המאוחרים ממשיכים לעבוד על סוגיות של עצמאות וקשר בין אישי, ויותר מכך על קבלת החלטות לגבי האופן שבו יכולות של כל אחד, מיומנותיו, שנלמדו בעבר, ועמדות חדשות שכבר נוצרו, משתלבות כדי לענות על שאלות כגון "איזה מין אדם אני?" ו"מה אני רוצה לעשות עם חיי?"

מדרוג התפתחותי זה מצביע על המורכבות ההתפתחותית האישית, המקבילה להשתלבותו של המתבגר בהקבצות גילו הביולוגי בעיקר. זה מחדד לא רק את הצורך של המערכת החינוכית להיות ערנית לתהליכים אלה של ההתפתחות גופנית, תוך אישית ובין אישית, אלא גם לצורך למצוא תחומי ביטוי מגוונים, תחומי עניין מגוונים, שבהם המתבגרים יוכלו לבוא לביטוי נבדל ולזכות להערכה נפרדת מההישגים הלימודיים.

אינטליגנציות מרובות

נדמה שהמורכבות, שאיתה מתמודדת המערכת החינוכית, הבית ספרית, הייתה בבסיס תפיסת "האינטליגנציות המרובות" (Multiple Intelligence) שאותה הגה גרדנר (1995, 1996). על פי תפיסה זו ישנן יותר אינטליגנציות, שמאפשרות ביטוי למגוון יכולותיהם של בני האדם. על פי תפיסה זו בני האדם הם בעלי אינטליגנציות רבות, אוטונומיות במידה רבה ולא ניתנות למדידה כמותית פשוטה. לא כל האנשים מפגינים את כישוריהם באינטליגנציות המוצעות בגישתו של גרדנר, אך לכולם יש יכולות ביטוי ביותר מאינטליגנציה אחת. לכל אחד יש אינטליגנציה דומיננטית ואחרות, פחות גלויות, שיכולות להתפתח במצבים אחרים. גישת "האינטליגנציות המרובות" מאפשרת להתייחס לכל אחד בצורה נבדלת וייחודית, ולהעריך את כישוריו בנבדל מהישגיו הלימודיים הכלליים. התייחסות למגוון

אינטליגנציות, בתהליכי ההוראה ובאופני הערכה, יכולה להביא ללמידה טובה יותר. לשם כך יש צורך להבין את נקודות החוזק של כל תלמיד ובאיזו אינטליגנציה הוא מצטיין. התיאוריה ניתנת ליישום בכל בתי הספר, גם במסגרות מסורתיות במיוחד (ארמסטרונג, 1996).

פרוט האינטליגנציות

גרדנר (1996, 1995) הגדיר שבע אינטליגנציות, בהתאם לתחומי העניין הבולטים של בני האדם. מאז פרסום תפיסתו, בשנת 1983, נוספו עוד אינטליגנציות על ידי חוקרים אחרים, אולם גרדנר השאיר את השבע שפיתח ואימץ בעבודתו ולא הוסיף עליהן. מבחינתו, הרחבה של סוגי האינטליגנציות אפשרית והיא משקפת ומבטאת את רב גוניות היכולות של בני האדם.

אינטליגנציה לשונית-מילולית: מציינת שליטה לשונית בכתיבה, דיבור, פרשנות, ביטוי רעיוני, הבנת קשר בין תקשורת ומשמעות.

מאפיינת סופרים, עיתונאים, עורכי דין, מורים לשפות, מתרגמים, יועצי תקשורת.

אינטליגנציה לוגית-מתמטית: מבטאת חשיבה לוגית, מזהה דפוסים, זיהוי משמעותיות מדעיות, ניתוח בעיות, יכולת חישובית, הבנת סיבתיות, ועוד.

מאפיינת מדענים, מהנדסים, מהנדסי מחשבים, סטטיסטיקאים, חוקרים, אנשי כספים.

אינטליגנציה מוזיקלית: רגישות לצליל והשימוש בו, הכרת מקצבים, הבנת הקשר בין צליל ורגש. מאפיינת מוזיקאים, זמרים, מלחינים, מכווני פסנתרים, יועצי רעש ומתכנני סביבה, מורים לפיתוח קול.

אינטליגנציה גופנית-תנועתית: שליטה בתנועות הגוף, יציבות, קואורדינציה בין גוף לעין. מאפיינת רקדנים, אתלטים, ספורטאים, צוללנים, חיילים, כבאים, נהגים, אנשי אתגרים, ועוד.

אינטליגנציה מרחבית: יכולת ליצור ולפרש תמונות, דמיון צילומי, הבנת קשר בין תמונה ומשמעות וחלל והשפעה.

מאפיינת אמנים, מעצבים, מאיירים, אדריכלים, צלמים, יזמים, יועצי יופי

אינטליגנציה בין אישית: יכולת להתייחס לאחרים, יכולת לפרש התנהגות ותקשורת, הבנת קשרים בין אנשים במצבים שונים.

מאפיינת מטפלים, מנהיגים, יועצים, פוליטיקאים, מחנכים, אנשי מכירות, פסיכולוגים, רופאים, יועצים, מאמנים. יש קשר בין אינטליגנציה זו לבין מה שמוכר כיום כ"אינטליגנציה רגשית".

אינטליגנציה תוך אישית: מבטאת מודעות עצמית, אובייקטיביות אישית, היכולת להבנה עצמית, הקשר של האדם לאחרים ולעולם הסובב, הכרה בצרכים האישיים והתגובה לשינויים.

מאפיינת כל מי שמודע ומעורב בתהליך שינוי אישי של מצב בחיים, מחשבות, אמונות והתנהגויות ביחס לעצמו ולאחרים. יש כאן דמיון לסולם המימוש העצמי של מאסלו (Maslows Self Actualization).

תפיסת "האינטליגנציות המרובות" מייצגת הגדרה של הטבע האנושי, מנקודת מבט קוגניטיבית, כלומר: איך איך אנו תופסים; איך אנחנו מודעים לדברים? זה מספק אינדיקציה מרכזית ובלתי נמנעת לגבי סגנונות למידה מועדפים של אנשים, כמו גם לסגנונות התנהגותיים ואת החוזקות הטבעיות שלהם. סוגי האינטליגנציה שיש לאדם מעידים לא רק על יכולות אדם, אלא גם על האופן שבו הוא מעדיף ללמוד ולפתח את כוחותיו. כוחו של אדם הוא גם ערוץ למידה.

הגישות שהוצגו לעיל מצביעות על המורכבות החינוכית של בית-הספר; מצד אחד, ליצור איזון בין תוכנית הלימודים השנתית, ומצד שני לתת מקום לביטוי אישי של התלמיד בהקשר ההתפתחותי בו הוא נמצא. המורכבות הזאת באה לידי ביטוי, בשילוב החינוך "בלתי פורמאלי" במרחב החינוכי של מערכת החינוך. שילוב זה נעשה באמצעות תוכניות חברתיות-קהילתיות ותוכניות של"ח (שדה, לאום, חברה). באופן זה, מערכת החינוך, מקבלת מציאות שבה יש מקום לאפשרויות ביטוי עצמיות ושונות, יוצרת בסיס לביטוי אישי שמעצים את היחיד מבחינה אישית וחברתית (כהנא, 2007).

ביטוי עצמי והצופן של "בלתי פורמאלי":

הצופן של הבלתי פורמאלי, לפי כהנא (2007), מניח מספר הנחות בנוגע להתנהגותם של צעירים:

1. צעירים מחפשים אחר משמעות אותנטית לחייהם; מידה רבה ביותר של ביטוי עצמי מצד פרטים או קבוצות.
 2. צעירים מבקשים הזדמנויות לפרשנות ולהבניה של חוויות אישיות.
 3. רוב הפרטים בוחרים, באופן רציונאלי, מנקודת מבטם, את הפרשנויות בעלות הדרגה הגבוהה ביותר של משמעות או אותנטיות עבורם, למרות ואולי בגלל ריבוי פרשנויות אפשריות לאותה חוויה.
 4. אותנטיות מתפתחת, בעיקר, בהקשרים חברתיים המבוססים על צופן שמדגיש חופש ובחירה. הנחות אלה מדגישות את הבחירה החופשית, כמרכיב עיקרי בהתנהגות הצעירים, בתנאים של קבלה, אווירה יצירתית ונינוחה בלי לחשוש מאי-הצלחה. בתנאים כאלה קיימת סובלנות רבה לשונות ולגיוון. יתרה מזאת, בתנאים שבהם יש מקום והזדמנות לכל אחד לבטא את עצמו, בהתאם לכישרונותיו ורצונותיו, כל אחד יכול לבוא לידי ביטוי בתחומים שבהם הוא חזק יחסית. בתנאים כאלה ישנו מצב שבו כולם מפיקים רווח, שכן כל אחד פועל ברמת שביעות רצון אישית גבוהה מההזדמנות שניתנת לו לבטא את עצמו ברמה הגבוהה ביותר. איזון כזה מאפשר לפתח מיומנויות למידה כלליות וכן למידה של קבלת החלטות, העצמה חברתית, שיתופיות ומעורבות חברתית.
- לדעת כהנא (שם), הצופן של "הבלתי פורמאלי" הוא "שפה" שיכולה לשמש להתנהלות בקבוצות עניין שונות, ביניהן הוא מצוין גם את בית הספר. תחום השל"ח מהווה דוגמה לקיום מסגרת עם צפנים בלתי פורמאליים, שיש בה מרחב שמאפשר ביטוי אישי ניכר, בתוך מערכת עם צפנים פורמאליים שמדגישה מיומנויות למידה כלליות והישגיות.

כדי להשיג איזון כזה יש, בראש ובראשונה, להגדיר אחרת את רעיון הסדר. הדבר הזה נחוץ בשל תנאים של שינוי טכנולוגי מתמיד ומורכבות חברתית. יש הרואים את תופעת ה"סדר" החדש כפתוח להבניה ולריבוי משמעויות ביד קבוצות שונות (Shutz & Luckmann, 1974; Berger & Luckmann, 1961). גישה זו מניחה קיומן של צורות סדר שונות או מנגודות הפועלות במשולב, זו בתוך זו או זו בצד זו (Thietart & Forgnès, 1995). קבלת מציאות, שבה יש מקום לאפשרויות סדר שונות, יוצרת בסיס לביטוי אישי המעצים חופש ואותנטיות שכל כך נחוצים לביסוס תחושת משמעות, של עשייה במסגרות החינוכיות הקיימות, הפורמאליות והבלתי פורמאליות גם יחד. כהנא (2007) סבור כי גורם מרכזי בניסיון זה הוא פיתוח התנהגות על פי צופן של בלתי פורמאליות, שהומצא בעיקרו על ידי נוער פוסט מודרני בתחילת המאה.

מכל האמור עד כה, עולה שתפיסת הצופן של "הבלתי פורמאליות" אינה היפוך של הצופן הפורמאלי (שם), אלא אלה שני צפנים משלימים הדדית. החינוך הפורמאלי והחינוך לבלתי פורמאליות צריכים לאפשר למשתתפים במסגרותיהם מידה רבה של בחירה חופשית כדי לפתח, מצד אחד, מיומנויות למידה כלליות, ומצד שני, למידה של קבלת החלטות, העצמה אינטלקטואלית וחברתית, יכולת לנהל שיח, שיתופיות, מעורבות חברתית ופוליטית ועוד.

לדעת כהנא, הקוד של הבלתי פורמאליות הוא "שפה" שיכולה לשמש להתנהלות בקבוצות עניין שונות, כגון: תאגידים כלכליים, מפלגות פוליטיות, ארגוני מתנדבים, בתי ספר ועוד. הדוגמה הטיפוסית ביותר לארגון שפועל על בסיס הצופן הבלתי פורמאלי, הוא ארגון תנועות הנוער, תנועות שפועלות ברוח הציונות, לאהבת הארץ ולמימוש צרכיו והתפתחות היחידים והקבוצה לטובת כלל החברה.

הפדגוגיה הטבעית והטיול הבית ספרי

הגישות הביקורתיות כלפי בית-הספר, שהוצגו על ידי גלזר ומונין (Glasser & Munin, 1979), גרדנר (Gardner 1995, 1996) וכהנא (2007) בנוגע לאופן ההתייחסות החינוכית להוראה וללמידה, מוצאות ביטוי בתיאור ההתפתחות ההיסטורית של "הלמידה הטבעית" שמובאת על ידי גרטלר (2003), וממנה הוא למד גם על מסורת שילוב הטיולים בתוכנית החינוכית של בתי הספר.

גרטלר סוקר את הגותם של יוהאן עמוס קומניוס (יליד 1592), מתחילת המאה ה-17, הראשון מבין הוגי החינוך, שפיתח את "הפדגוגיה הטבעית", ואת כתביו של אפשטיין מסוף המאה ה-19, שהיה מבכירי מערכת החינוך העברית המתחדשת. מסקירתו זאת גרטלר לומד על השפעתה של "הפדגוגיה הטבעית" על הצורך ללמוד מהטבע ומכאן גם על החיבור של הלמידה ישירות עם הטבע באמצעות הטיול. קומניוס ביקש להשתית את ההוראה על הדרך הטבעית שבה מתרחשת למידה. הוא קבע מספר עקרונות מתודולוגיים להוראה:

1. הלמידה ראשית בהתנסות תחושית-תנועתית:

עיקרון זה קובע שהשכל מכיל רק את מה שהגיע מן החושים. לטענת קומניוס, האדם מגיע לעולם ריק מידעויות, וכל מה שהוא רוכש, נכנס להכרתו דרך החושים. ועל כן, יסודה של ההוראה הוא בהפעלת התפיסה החושית של התלמידים על ידי ההתנסות.

2. הלמידה היא אישית ומשמעותה חברתית:

עיקרון זה נובע מתוך העיקרון הקודם: מכיוון שהלמידה מתרחשת באמצעות התנסות, הרי שהיא תלויה בחוויה אישית, של כל אחד לעצמו. בהתאם לכך היחיד צריך לחקור בעצמו את שורשי הדברים ועל ידי כך לרכוש הבנה משמעותית וגישה שימושית לדברים שלמד. הבנה, על פי קומניוס, נבנית על בסיס התנסות וחווית למידה עצמית. תלמידים בכיתה חווים חוויה פאסיבית על ידי צפייה במורה והאזנה לדבריו. הידע שלנו הולך ונבנה יותר מהתנסות אישית ופחות מרכישה מאחרים. יחד עם זה, מימוש הידע הוא חיצוני לנו ולכן יש לו משמעות חברתית. זה בא לידי ביטוי במילים ובהתנהגות של כל יחיד. מכאן, שיש חשיבות ללמידה בין עמיתים, היא הלמידה החברתית.

3. הלמידה היא רציפה:

בהמשך, לעקרונות הקודמים, קומניוס קובע שהלמידה היא רציפה, כלומר נבנית נדבך על גבי נדבך. למידה נבנית היא תהליכית, במובן זה שכל מה שהושג צריך להוות את היסודות לכל מה שיבוא אחר כך, זה עקרוני ממש שהיסודות יונחו בשלמות. ומכיוון שהלמידה רציפה, ההוראה חייבת להיות מסודרת. כלומר, יש לתכננה מראש באופן כזה שיבטיח שכל שלב אכן יתמוך כראוי בשלב הלמידה הבא.

4. תוכני ההוראה נגזרים מתור המציאות הטבעית:

מתוך ההכרה שילדים הם בעלי יכולות למידה ומחויבים לה, שהלמידה מתחילה בהתנסות והיא אישית, חברתית ורציפה, שההוראה היא הכרח ושהאחריות מתחילה אצל ההורים, ובהמשך ניתן מקום מוגדר לבית הספר, יש ביטחון שאין גבול או מחסום לתחומי הדעת שניתן ללמד את הילדים. דרך הלמידה הטבעית, המוצעת, והביטחון ביכולות התלמידים הם אלה שמבטיחים את התפקוד החברתי של האדם. מי שאמונים על המעשה החינוכי הזה הם בתי הספר וההורים.

השיטה הטבעית של יצחק אפשטיין

תפיסתו של אפשטיין, מחלוצי החינוך העברי, נוגעת לשיטת הלימוד הטבעית והיא מובאת במאמרו "עברית בעברית". הוא ראה בטבע את מקור הידע והחוכמה. לדבריו:

... השיטה הטבעית באה להורות את כל ענפי הדעת כמעט בעזרתם של כל חושי הילדים, ובייחוד של חוש הראות והמישוש, ואינה מסתמכת על בינתם וזיכרונם בלבד ... בלמדנו את ראשית כתיבת הארץ, נוציא את תלמידנו החוצה, נראה להם

את רוחות השמים, נעלה אותם על ראש תל וראו את היער, את הסלעים, את המורד. נורידם אל הבקעה, נעבירם את הנחל, נוליכם העינה, ונשאו עיניהם וראו את השפלה, את המישור, את הרמה והרגישו את הרוח, והתכוננו אל העננים, העבים והקלים, ונגעו בצמחים, והרטיבו את אצבעותיהם ברסים הטל, ופקחו את עיניהם והביטו אל התבל ומלואה והבינו אז לאמרי פינו. בלמדנו את ראשית תולדות הטבע, נציג לפני תלמידנו בעלי חיים שונים, ונבאר את חלקיהם, נביא לפנייהם חול, חמר, אבנים ומתכות שונות. וגם בלמדנו דברי הימים, נציג לפני הלומדים הקטנים תמונות טובות המציירות כמו חיים את גיבורי הסיפור ואת מעשיהם, ונפחנו רוח חיים בנפשות המתות. ... כללו של דבר, השיטה הטבעית מביאה את הלימוד לידי מעשה ולא למדרש לבד, לידי תנועה וחיים, ולא לאותיות מתות הנקראות מעל הספר. בה ילמדו הכול על פה ולא רק מתוך ספרים.

אף אפשטיין עודד את רעיון הלמידה מתוך התנסות פעילה שיש בה מרכיב של קליטה ומרכיב של הבעה ושימוש בידע; והתייחסות לטבע כמקור הידע, וכמרחב ההתנסות. כל זה עמד בניגוד לחינוך המסורתי, שהתמקד בשינון ידע מעובד; הסתמך על הכתוב בספרים או על הסברי המורה; והתנהל בחדר הכיתה. גם על פי אפשטיין, השיטה הטבעית באה להורות כמעט את כל ענפי הדעת בעזרתם של כל חושי הילדים, ובייחוד של חוש הראייה והמישור, ואינה מסתמכת על השכל והזיכרון בלבד.

הוא חייב את היציאה החוצה, את החשיפה לרוחות השמיים, לתבנית הנוף, לנחלים, לצמחים, כל זה כדי לחוש אותם ולהתפעל מהם.

הטיולים, מציין גרטלר (2003), מלווים את מערכת החינוך העברית מראשיתה. הטיולים מזמנים התנסות עצמאית של כל ילד וילדה בעולם התופעות הממשיות, שמשפיעה על הכרתם והתפתחותם. בתוקף הרעיונות שהוצגו, אומצו הסיורים והטיולים כאמצעי הוראה חשוב ביותר. מכך ניתן ללמוד אפוא כי תחום השל"ח וידיעת הארץ מהווה משאב חינוכי-ערכי חשוב במערכת החינוך לא רק במובן הפדגוגי אלא גם במובן הערכי של טיפוח הקשר לארץ.

יחד עם זה, אחזור ואדגיש, בהתייחס לדעותיהם של הכותבים שנסקרו, שתחום של"ח וידיעת הארץ יכול וצריך להקדיש תשומת לב רבה להתפתחותם האישית, הבין אישית והחברתית של התלמידים. שכן, התלמידים שמורי של"ח פוגשים חווים חוויות התבגרות בעוצמה רבה יותר, במרחבים חינוכיים-חברתיים פתוחים (מסעות וסדנאות בית הספר וסמינרי המש"צים (מדריכי של"ח צעירים) שבהם האינטראקציות הבין אישיות אינטימיות ואינטנסיביות מאוד בתקופה זו של חייהם. הוויה זאת באה לידי ביטוי חזק יותר מחוץ לכותלי בית הספר.

לימוד קונסטרוקטיביסטי

לימוד קונסטרוקטיביסטי (לימוד מובנה) מתקיים בסביבה שבה הלומד יכול לארגן וליצור ידע שמשרת את עולמו האיש על ידי למידה עצמית, למידה משתפת, בקבוצת עמיתים לומדים, ושימוש בטכנולוגית

מחשבים (סלומון, 1997). וילסון (Wilson, 1996) מגדיר סביבת לימוד קונסטרוקטיביסטית: "מקום שבו לומדים יכולים לעבוד יחד ולתמוך אחד בשני בעזרת שימוש במגוון כלים ומקורות מידע בחיפוש מכוון אחרי מטרות לימודיות ופעילות של פתרון בעיות" (עמ' 5). הוא מבחין בין למידה קונסטרוקטיביסטית לבין למידה "מודרכת" ביצירת "רעיון למידה גמיש יותר, משמעותי ואוטנטי שמאפשר ללומד לבנות הבנות ולפתח כישורים רלוונטיים לפתרון בעיות" (עמ' 3).

ספארד (Sfard, 1998) מזהה, בהקשר הזה, שתי מטפורות שמתארות שתי דרכי למידה: מטפורת רכישה ומטפורת השתתפות. מטפורת רכישה מתמקדת בפיתוח מושגים ורכישת מידע (information), ואילו מטפורת השתתפות מדגישה את הפעילות בלמידה, את תהליך הפיכת המידע לידע (knowledge). הלמידה החברתית-המשתפת, על פי פפרט (Papert, 1990), יש בה מחזוריות: הפנמה של מה שנבנה באופן חברתי כמשמעות משותפת, או כתוצר משותף המשפיע על המאגר הקוגניטיבי של הלומד היחיד ולאחר מכן מוחצן לכדי השפעה על סביבתו החברתית, וחוזר חלילה. עיקרון זה של השפעה מחזורית מקבל את שתי הגישות של הקונסטרוקטיביזם: הפרטנית והחברתית, שמדגישות את הלמידה המשתפת בעזרת אינטראקציה בין הלומדים (סורוקה, 2006).

הלמידה הקונסטרוקטיביסטית, כפי שבאה לידי ביטוי לעיל, אינה שיטת לימוד ספציפית אלא שורה של עקרונות שמכוונים לקראת בניית מסגרת למידה. הונביין (Honebein, 1996) מציין שמטרות פדגוגיות סייעו לעצב את הלימוד הקונסטרוקטיביסטי. הוא מביא מספר עקרונות להבניית מסגרת למידה כזאת:

- הצג התנסות והערכה לתפיסות והיבטים מרובים.
- הקפד על שימור ההקשר המקורי של המשימה הלימודית.
- אפשר ללומד למידה ממוקדת שבה הוא משמש גורם חשוב בהצבת מטרות הלימוד שלו.
- אפשר שיתוף פעולה.
- אפשר שימוש בצורות שונות של הצגת הנלמד.
- עודד פעילויות מטה-קוגניטיביות ומשקפות (רפלקסיביות).

של"ח וידיעת הארץ - מטרות, יישום ותרומה לבני הנוער

מטרות של"ח וידיעת הארץ, כפי שהן מוצגות באתר הרשמי של משרד החינוך, מכוונות להביא את התלמידים להכרת הארץ ואהבתה בדרך שתצמיח אזרחי ישראל פעיל ומעורב.²

בנוסף, מוגדרים האמצעים והדרכים שבהם מטרות אלה מושגות: התוכנית להכרת הארץ, טיפוח האהבה אליה, פעילות בית ספרית בכיתה ופעילויות בסדנאות שדה, שש לפחות, במהלך שנת הלימודים. באופן זה באות לידי ביטוי דרכי לימוד נרכשות וכן דרך לימוד משתפת (קונסטרוקטיביסטית).

2 <http://edu.gov.il/owl/Heb/Tichon/Peilutoy/HozBeitSifti/study-of-the-land>

שתוארה לעיל (Papert, 1990). המרחב הלימודי-חינוכי, המשתף, מתבצע במרחב החוץ בית ספרי, בו התלמידים נחשפים לעקרונות למידה טבעית (על פי קומנווס, אצל גרטלר 2003), לעקרונות הלימוד הקונסטרוקטיביסטי, שבמרכזו התלמיד בתוך קבוצה, ולעקרונות של "בלתי פורמאליות" (כהנא, 2007), שמאפשרים ללומדים להתחבר אל הקבוצה החברתית, שבה הם נמצאים, להעמיק ולהכיר את יכולותיהם האינטלקטואליות, הבין אישיות והתוך אישיות באווירה שבה באים לידי ביטוי כל היכולות, בזמן נתון, באווירה חברתית וחינוכית מקבלת, בלי לשפוט את הביטויים האלה בסולם ערכים מדורג (ציונים).

ייחוד פעילות של"ח בבית הספר מתבטא בגיוון שגרת החיים בבית הספר, שחורגת מחדר הכיתה, מחזקת אותו כקהילה, ומאפשרת לו לחשוף את התלמידים בפני עולם של ערכים של טבע ואדם. באשר לתלמידים, התוכנית משלבת ומערבת אותם בתהליך החינוכי, פותחת אפשרויות למימוש עצמי בתוך קבוצת עמיתיהם, ומאפשרת להם לבוא לידי ביטוי בחיי השגרה של בית הספר בתחושה של הישג ופיתוח זהות של הצלחה בתוך מרחב חינוכי שמאפשר לעשות את זה באופן גמיש ותומך.

לחברה המתהווה ומתגבשת יש זכות וחובה לחנך על פי ערכיה הבסיסיים ובהם חיזוק אהבת הארץ כדי לטפח אזרחים פעילים ומעורבים. מערכת החינוך משמשת מסגרת מובנית שבה נרכשים היסודות האזרחיים הבסיסיים על ידי ידע נרכש, בעיקר, בהתאמה לצורכי החברה. מסגרת של"ח וידיעת הארץ נותנת מקום נרחב להתפתחות היכולות והכיוונים האישיים, העתידיים, של כל יחיד במערכת זו.

מן התוכנית החינוכית של תחום של"ח וידיעת הארץ³ ניתן ללמוד על הכלים הפורמאליים והבלתי פורמאליים, בהם נעשה שימוש כדי לקדם מטרות אלה בדרכים ישירות ובדרכים עקיפות. אלה הוזכרו על ידי פפרט (Papert, 1990) בהקשר ללמידה חברתית-משתפת. עיקרי הלימוד, החינוך, עיצוב כישורי היחיד וטיפול יכולותיו, במסגרת תחום של"ח, מיושמים כך שבמפגש החברתי של היחיד עם קבוצת עמיתיו, עם מורה השל"ח, במערכת קשרים בין אישיים פתוחים, אותנטיים, נבנים המשמעויות המשותפות, התוצרים המשותפים, שמשפיעים על המאגר הקוגניטיבי של היחיד ולאחר מכן מוחצנים לכדי השפעה על הסביבה החברתית.

מבחינה זאת, תחום השל"ח הוא מטרה חינוכית-לאומית וגם אמצעי חינוכי-יחידני וקבוצתי, ממעלה ראשונה, באשר לטיפול זהותם הלאומית וזהותם האישית המצליחה של התלמידים הצעירים. תחום של"ח עושה זאת באמצעות תוכניותיו ובמרחב חינוכי טבעי, ובכך הוא מחזק את זהותם האישית המצליחה, את יכולותיהם הבין אישיות שבאות לביטוי מאוחר יותר במערכות החברתיות כאזרחים מעורבים.

האמצעים המיוחדים של מפגשים חברתיים בטיולים ובמסעות, מאפשרים ביטוי של תכנים אלה, שבהם נוגע תחום של"ח וידיעת הארץ, על פי עקרונות טבעיים, עקרונות של בלתי פורמאליות. פעילויות אלה הן

3 התוכנית "דרך ארץ בדרכי הארץ" היא תוכנית חינוכית-ערכית להכרת הארץ ואהבת המולדת, המיועדת לכלל התלמידים בבית הספר העל-יסודי, ומופעלת לפחות בשתי שכבות גיל רצופות. התוכנית ממוקדת בפעילות חווייתית בשדה תוך שילוב שדה-כיתה, והיא מובילה את התלמיד להיכרות שיטתית של הארץ, תוך גילוי עצמי ומימוש עצמי. <http://edu.gov.il/owl/Heb/Tichon/PeilutoyHozBeitSifri/study-of-the-land/Pages/Goals-implementation-and-contribution-to-youth.aspx>

המצע שעליו עורכים התלמידים מסע לגיבוש זהות אזרחית פעילה ובעיקר "מסע בתוך עצמם" שמעצים אותם ואת סביבתם החברתית-ערכית באופן הדדי.

זהו המתכון היחיד שעוד נותר בתוך מערכת החינוך לשילוב בין הצרכים הפורמאליים של המערכת הבית ספרית, לבין הצרכים הלאומיים לחנך את "דור אזרחי העתיד", אוהבי הארץ, ואת צורכיהם האישיים תוך חיזוק תחושת הערך העצמי וזהות של הצלחה.

סיכום

ראינו שחד-הממדיות של בתי הספר באה לידי ביטוי במבחנים והישגים לימודיים בלבד. הם אינם מודדים ואף אינם מעריכים את מגוון האינטליגנציות של התלמידים, שאין בתחום הישגי הלמידה. בכך מערכת החינוך אינה מייחסת ערך מיוחד ליכולות שבהן התלמידים מכירים יותר בכוחם, ביכולותיהם וערכם העצמי הייחודי. לאופי ההישגי של בית הספר יש השלכות על אופי החינוך ועל התפתחותם של הילדים ובני הנוער הן בהקשר האישי והן בהקשר החברתי.

גלזר (Glasser, 1969) סבור שבקונטקסט בית הספר ניתן ללמד אהבה וערך באמצעות טיפוח אחריות חברתית. אולם קשה מאוד למצוא את תבנית ההתייחסות החינוכית המתאימה לכל יחיד שנמצא בהקבצה גילאית אחת עם בני גילו, וכל יחיד יכול להיות שונה התפתחותית בתחומי החיים התוך אישיים והבין אישיים. מערך עיצוב הזהות והתפתחות בגיל הנעורים מחדד לא רק את הצורך של המערכת החינוכית להיות ערנית לתהליכים אלה, של התפתחות גופנית, תוך אישית ובין אישית, אלא גם לצורך למצוא תחומי ביטוי ועניין מגוונים.

ראינו כי השיטה הטבעית של יצחק אפשטיין ועמוס קומניוס, שהוצגה לעיל בקווים כלליים, אינה ניתנת למימוש במערכת החינוך הקיימת, ורק הטיולים והסיורים מחוץ לבית הספר מאפשרים התנסות עצמאית של התלמידים והתבוננות בלתי אמצעית בעולם התופעות הממשיות במהלך חווית הלמידה. יחד עם זאת, במסגרת הסיורים חווים התלמידים חוויות התבגרות עוצמתיות במרחבים חינוכיים-חברתיים, שבהם האינטראקציות הבין אישיות הן אינטימיות ואינטנסיביות ובהכרח משפיעות יותר בתקופה זו של חייהם.

פעילות של"ח בבית הספר מחזקת את הפרט במסגרת הקהילה הבית ספרית ומאפשרות לו לחשוף את יכולותיו וערכיו בפני קבוצת השווים וכן בקרב המורים המלווים. באמצעות התוכנית החינוכית מקיים תחום של"ח וידיעת הארץ פעילות משולבת בשדה ובכיתה תוך שימוש במרחב חינוכי טבעי ובכך הוא מחזק את זהותם האישית המצליחה, את יכולותיהם הבין אישיות של התלמידים. יכולות אלו שבאות לידי ביטוי מאוחר יותר במערכות החברתיות שהופכת את המתבגרים עם השנים לאזרחים מעורבים, פעילים ותורמים. זהו תחום הדעת היחיד שעוד נותר בתוך מערכת החינוך בעל יכולת ייחודית המשלב בין לימוד (הידע) לחינוך ערכי בהווה חברתית מתוך התנסות בטבע.

מקורות

- אפשטיין, י. (1900). עברית בעברית: ראשית למוד שפת עבר על פי השיטה הטבעית: ספר נועד למורים ולאבות, המלמדים עברית ילדים מן ארבע שנים ומעלה, ורשה: אחיאסף.
- ארמסטרונג, ת. (1996). אינטליגנציות מרובות בכיתה, מאנגלית: אמיר צוקרמן, ירושלים: מכון ברנקו וייס לטיפול החשיבה.
- גרדנר, ה. (1995). מוח, חשיבה ויצירתיות (לקט פרקים משני ספרים - אמנות, חשיבה ומוח: גישה קוגניטיבית ליצירתיות; תבניות חשיבה: התאוריה על האינטליגנציות המרובות), מאנגלית: יהודית כפרי, תל אביב: ספרית פועלים.
- גרדנר, ה. (1996). אינטליגנציות מרובות: התאוריה הלכה למעשה, מאנגלית: אמיר צוקרמן, ירושלים: מכון ברנקו וייס לטיפול החשיבה.
- גרטל, ג'. (2003) הטיול הבית-ספרי ומשמעויותיו בעיני מחנכים ותלמידים בשנים 1920-1980. עבודה לשם קבלת התואר דוקטור לפילוסופיה. תל אביב: אוניברסיטת תל אביב.
- כהנא, ר. (2007). נעורים והקוד הבלתי-פורמלי. תנועות נוער במאה העשרים ומקורות הנעורים הפוסט-מודרניים. הוצ' מוסד ביאליק. ירושלים, פרק 2, עמ' 21-37.
- סולומון, ג. (1997). סביבות לימוד קונסטרוקטיביסטיות חדשניות: סוגיות לעיון. חינוך בחשיבה, 11 (עמ' 27-35). ירושלים: הוצאת מכון ברנקו וייס ומשרד החינוך.
- סורוקה, י. (2006). פיתוח כישורי פתרון בעיות בגישת התערבות ממוקדת בפתרון באמצעות סביבת לימוד קונסטרוקטיביסטית. חיבור לשם קבלת התואר "דוקטור לפילוסופיה".
- Berger, P. & Luckmann, T. (1966). The Social Construction of Reality: A Treatise of Sociology of Knowledge. Harmondsworth Penquin Books.
- Glasser, W.M. & Zunin, L.M. (1979). Reality Therapy. In Current Psychotherapies. Chap. 8. Corsini, R.J. F.E Peacock. Itasca, Pub.
- Havighurst, R. J. (1972). Developmental tasks and education (3rd ed.). New York: McKay. In Douglas, C. Kimmel & Irving, B. Weiner, 2017. Adolescence: A Developmental Transition. E-Book. International Psychotherapy Institute.

Honebein, P. (1996). Seven goals for the design of constructivist learning environments. In B. Wilson (Ed.), Constructivist learning environments: Case studies in instructional design (pp.11-24). New Jersey: Educational Technology Publications.

Papert, S. A. (1993). Situating Constructionism. In I. Harel & S. Papert (Eds.). Constructionism. (pp.1-11). Norwood, N.J: Alex Publishing Corporation.

Phillips, D.C. (1995). The Good the Bad and the Ugly: The Many Faces of Constructivism. Educational Researcher.24(7).5-12.exia.lis.uiuc.edu/research/irg.

Sfard, A. (1998). On two metaphors for learning and the danger of choosing just one. Educational Researcher , 27, (2) 4-13

Shutz, A & Luckmann, T (1974). The Structure of the Life-World. London. Heinemann.

Thietart, A.R. & Forgnés, R. (1995). Chaos Theory and Organization. Organization Science 61: 19-31.

Honebein, P. (1996). Seven goals for the design of constructivist learning environments. In B.

Wilson (Ed.), Constructivist learning environments: Case studies in instructional design (pp.11-24). New Jersey: Educational Technology Publications.

Wilson, B. (Ed.) (1996). Constructivist learning environments: Case studies in instructional design. New Jersey: Educational Technology Publications.

טיולים וסיורים בארץ ישראל אז והיום



// אוריה בן ישראל //

בשנת תש"ה נדפסה בארץ ישראל (PALESTINE) ויצאה במסגרת ספרייה פדגוגית קטנה במחלקה לנוער של ההסתדרות הציונית חוברת כחולה הנושאת את השם שאותו אימצנו למאמרנו. כתב אותה ד"ר זאב וינלאי, גודלה 62 עמוד, 24 מהם הקדמה ל"תוכניות לטיולים בארץ ישראל המערבית", תכניות ש"הושתתו" על יסודות אלה: מתינות, הסתכלות ולימוד יסודי בשעת הטיול". בתוכנית מאות הצעות, רבות מהן בשיטה המכונה בפינו כיום "בית ספר שדה" - טיולים רבים היוצאים ממקום אחד ואליו שבים מדי ערב. כמו כן מוצעים טיולים לימי זיכרון, לפי חגים ומועדים מחשון ועד סוכות.

זוהי חוברת "אידיאולוגית", בה מוסר וילנאי את השקפותיו וגישתו לטיול. הכיתוב שבעמוד השער צוטט לעיל ובו שלושה מסרים. האחד, שיש טיול, יש סיור ויש שוני - מה ביניהם?

השני - שהטיול הוא גם עניין פדגוגי. והשלישי - שמי שמחנך נוער לציונות רואה את הטיול כאחד האמצעים להשגת מטרה זו.

החוברת יצאה כאמור בתש"ה (1945), לפני למעלה מ-40 שנה, וראוי לסקור את המובא בה ולהשוותו למצבם של טיולים וסיורים בארץ ישראל כיום. זאת ננסה לעשות.

שורותיה הראשונות של החוברת פסקניות ביותר: "אין לך דרך טובה יותר להכיר את הארץ מאשר טיול ערוך כהלכה" - קביעה אקסיומטית שלפיה הטיול הוא מכשיר הוראתי המאפשר להקנות ידע - "להכיר". התוספת "ערוך כהלכה" נכתבה בוודאי בתום לב, אך היא עשויה לתת מקלט לכל כשלטון ("הטיול לא היה ערוך כהלכה"). אלא שוילנאי מפרט בהמשך כיצד יש לערוך טיול כהלכה.

אף המשפט השני הוא פסקני ואקסיומטי. לפיו "הטיול מקשר את האדם אל סביבתו ועם שהוא מכירה היא מתחבבת עליו ונוטעת בלבו רגשי אהבה אליה".

בשיטות, מחקר שהתפתחו מאז אפשר לבחון את תרומת הטיול בהקניית ידע, אולם אין לנו בינתיים וספק אם יעמדו לרשותנו בטווח נראה לעין, אמצעים לאשש או לסתור הנחות בתחום הריגושי ("מתחבבת").

עם זאת אפשר לחזור ולמצוא קביעות זהות גם בפי אנשי חינוך בימינו. קרוב לוודאי שהם, כמו וילנאי, הכלילו, אינטואיטיבית, חוויות אישיות והתנסויות אישיות לאמירות ואפילו להמלצות.

מאידך גיסא, כל מי שמסיבות שונות יצא, מעשית או עיונית, כנגד הטיול, נאחז בדרכ כלל בטיעון מעין זה,

1 אוריה בן ישראל הוא איש ידיעת הארץ, מורה ומדריך זה למעלה מ-60 שנים. הקים את היחידה לידיעת הארץ בחברה להגנת הטבע, את הלשכות לייעוץ ולתיאום טיולים ואת המרכז להדרכה בשדה. בין תפקידיו, ערך את חוברות הפעילות: "פל"א", "כאן-כאן", ו"על"ה" (עלון לרכז הטיולים).

טיעון שלא עמד במבחן הזיכרונות והחוויית האישיות וגם לא בביקורת מדעית, שלפיה "לא מיצינו אינה ראייה" ושידעה כי לתחום העוסק ברגש, חוויה וערכים חסרים כלי מדידה והערכה. קובעי המדיניות בחרו מבין שתי האפשרויות את זו המניחה כי הטיול הוא גורם מסייע באהבת הארץ.

וילנאי מחזק את האקסיומה הזו בקטע מדרשי שלפיו ארץ ישראל חביבה על הקב"ה מן הכול. למה? מפני שאני תרתי אותה (במדבר רבה כ').

גם קביעתו השלישית של וילנאי: "הטיול הרגלי הוא הרצוי ביותר" נתמכת בתורה שבעל פה. לפי כתובות קיא: "כל המהלך ארבע אמות בארץ ישראל מובטח לו שהוא בן העולם הבא". וילנאי מעיר כי רשמי ההליכה האיטית וההסתכלות הקרובה נחרטים בלב האדם ובהכרתו והשפעתם עליו גדולה ביותר. לביסוס טענתו מזכיר וילנאי את הרגלים, את "סובו ציון והקיפוח סיפרו מגדליה" (תהילים מ"ח 13) ועוד. הוא סוקר טיולים עד לשיבת ציון ומאז "הטיול היה לגורם חינוכי חשוב העושה רושם כביר על המשתתפים בו". הוא מספר על פעולות ההסתדרות ומדריכה (וילנאי היה אחד מהם), על אגודות משוטטים וחובבי טבע, חוג לידיעת הארץ ועוד.

כאן מוסיף וילנאי עוד משפט ובו שאיפה, קריאת כיוון ואקסיומה נוספת: "עלינו לדאוג לכך שהטיול יהיה גורם תרבותי חשוב במולדת, שכן מפתח הטיול ומעצב את אופיו של האזרח בכלל ואת אופיו של האזרח הצעיר בפרט". וילנאי קורא לעשות פעולה רחבה לשם החדרת עניין הטיולים לחיי ההמונים ארץ: "עלינו להרגילים לצאת ולשוטט בשבילי הארץ על מנת להכירה וליהנות מזיו הדרה" - לפיכך הטיול מתכוון לרווחתו ותרבותו של הפרט - הנאה אסתטית - "ליהנות מזיו הדרה" של הארץ, וראוי שיהיה חלק מההווה ומאורח החיים הציבורי.

בפרק השני מפרט וילנאי את ערכי הטיול. ערך לאומי - ציוני, הכרת העבר הרחוק וההווה החלוצי, הבנת החזון הציוני, השרשת רעיונות חלוצים, נטיעת רגש המולדת ואהבתה, הרחבת ידיעות, הכרת עולם הצומח והחי ונטיעת אהבה אליהם, הכרת יישובים של עמים שונים (היום מיעוטים) ועמידה על הערך האנושי הכללי של הארץ, הרחבת דעתו של המטייל ופתיחת אופקים חדשים לפניו, וכן "דרך טובה יותר לבריאות האדם מבחינה גופנית ונפשית". ערך ציבורי, פגישות מקרבות אנשים, חוויות מלכדות ציבור, פיתוח יחסי שכנות עם הערבים.

וילנאי מזכיר "חלילה למטייל מהשמיד בידיו את היופי הזה מקטוף פרחים ומשבור ענפים ללא צורך! הוא חייב לשמור על יפי המולדת ועל קסמה הרב".

בין ערכי הטיול מונה וילנאי את הערך הספורטיבי "שטיטה(!) בשבילים באזורי הרים פראיים, הליכה במחנות, ההרגל לצמאון ולרעב - מחשלים את הגוף הצעיר ומסגלים אותו לתנאים קשים".

ולבסוף משפט סיכום: "הואיל ובטיול משתלבים ומתמזגים ערכים רבים, מגוונים ושונים, לפיכך יכול הוא לספק ולהשביע רצון כל מיני אנשים בני טיפוסים, סוגים וגילים שונים. כל אחד מוצא בו טעם מיוחד לסיפוקו".

בפרק השלישי עובר וינלאי מהאידיאולוגיה לפרקטיקה. נושאו: סוגי הטיול. ואלה הם:

- טיולים להכרת הסביבה הקרובה (עד רדיוס של 25 ק"מ).
- טיולים להכרת הסביבה הרחוקה (עד רדיוס של 50 ק"מ).
- טיולים ממושכים להכרת אזורים מסוימים בארץ.

אלוף האחרונים, לפי נושאים:

נושאים גיאוגרפיים

נושאים ציוניים

נושאים היסטוריים

נושאים אסתטיים

נושאים ספורטיביים

- טיולים לאזורים שוממים כדי לפתח בקרב הנוער את הרצון והשאיפה ליישבם.

וילנאי סבור כי "אין כל גורם כגון חמסין, קור או גשם המונע טיול" וכן ש"אדם צריך להכיר את סביבתו גם בחשכת הליל".

הוא מציע גם את שיטת הטיול העצמי ביחידות או בחוליות, "מדריך הקבוצה קובע לפי המפה נקודה מסוימת באזור, מפזר את מטייליו על פני הסביבה בכל הכיוונים ומצווה להם להיפגש אחרי שעה קבועה בנקודה הנזכרת".

פרק ד' הוא פרק הוראות למטייל ובו הנחיות בנושאי תלבושת, צידה, מרחקי הליכה, בטיחות, הימנעות משתייה רבה (הימים ימי "משמעת המים") ומאכילה גסה. בפרק זה מנחה וילנאי את המטיילים ובעיקר את המדריכים לשימוש בשמות העבריים של האתרים ולניצול השפע שבנוף לגיוון השפה. מושגים כמו תל, גבשושית, צור, שן, סעיף, שנונית, ערוץ, גיא, פלג, נחל, נהר, מי ברכיים, חרדלית, גב, גממית ועוד - אלו מילים המציינות קטעי נוף שונים הניכרים בדרך.

כאן מובאות גם הנחיות לשמירת ניקיון, איסוף אשפה, הימנעות מכתובת שמות על מצבות וקברים, שמירת רכוש הזולת והתנהגות הולמת עם הערבים: התחשבות במנהגיהם, שמירת רכושם. "המטייל צריך לזכור תמיד... הוא קובע את יחס השכנים אל המטיילים האחרים". התנהגות מנוגדת במקומות קדושים, לבוש ("אין למטייל לטייל במכנסיים קצרים"), איסור נסיעה בטרמפים ועוד.

בפרק ה' - חוקת הטיול - מובאים 12 דיברות שהם סיכום קצר של הפרקים הקודמים ותוספות להם, כמו "אל תאכל על חשבון אחרים".

פרק ו' עוסק במדריך ובהכשרתו, ולפיו הצלחתו של הטיול (והשגת מטרותיו), שלום המטיילים (בטיחות וביטחון) ושביעות רצונם תלויים במידה רבה בכישרונו של המדריך, בהכשרתו ובידיעותיו.

על המדריך להכיר היטב את אזור הדרכתו, חומר רקע, מקומות נאים (לתצפיות למשל), דרכים.

עליו "להופיע לפני מטייליו מסודר היטב בלבושו ובציודו. הוא צריך לשמש דוגמא חיה לאחרים".

וילנאי מתנגד לנוהג שהיה מקובל אז (ראה צילומים ממסעות הפלמ"ח) ללכת בשורה. "זוגזולת מהמטייל את ההסתכלות העצמית שלו". וכאן, בפרק העוסק במדריך, מפנה וילנאי את תשומת הלב לסוגי ההתעניינות וההתנהגויות של מטיילים שונים: מתעניינים בחי ובצומח, במסלע או בקרקע. מתבוננים במבט כללי בנוף, מהרהרים ברשמי הדרך ובזיכרונות ההיסטוריים. "המדריך חייב לתת את האפשרות לכל המשתתפים לספק בטיול את נטיותיהם".

וילנאי מציע ביצוע על פי תוכנית הלוקחת בחשבון את המרחק, מצב הדרך, אורך היום ומזג האוויר. הוא מזכיר מפני יצירת ציפיות מוגזמות ומציע להודיע על מסלול שאפשר לבצעו ואם "הכל עבר בסדר וישנה שהות מספיקה, אפשר להכניס איזו תוספת - בקשיש, הגורמת הנאה רבה למטיילים".

הוא דורש מהמדריך להגמיש תוכניות לפי מזג האוויר, לדעת "קצת ערבית", להשתמש בעזרי הדרכה (להראות בתל תמונות של העתיקות שנתגלו בו והועברו למוזיאונים), לדאוג לציוד כמו נרות וחבלים, להבטיח מאסף ועוד ... לאחר מכן באה חוקת המדריך ובה עשרה סעיפים - תמציתו של הפרק וכמה תוספות כמו דאגה לעזרה ראשונה, למשמעת ו"אל תיצור לעצמך תנאים טובים יותר מאשר לשאר המטיילים".

פרק ח' מוקדש ל"השיחות בטיול", כלומר לדברי ההסבר של המדריך. וילנאי מציע שההסבר יהיה מעניין, תמציתי, כולל מקצועות שונים, חסכוני במסירת תאריכים, מספרים ושמות. רצוי שבמהלך ההסבר ישולבו פסוקי מקרא בלשונם, מדרשים בלשונם וכן זכרונות ראשונים, קטעי שירה וסיפורת, שירה בחבורה ופגישה עם מתיישבים. ההסבר צריך "להשפיע על רגשות המטייל. הביקור, הטיול והשיחה (ההסבר) צריכים להשתלב יחד למען תתהווה חוויה בנפש המטייל הצעיר או המבוגר". הוא מציע שהשיחה תהיה "במקום בולט הנשקף על פני הישוב ואזורו". לאחר ההסבר בנוף מציע וילנאי לתת שהות למטיילים להתבונן בדומייה בנוף וליהנות מ"זיו המולדת".

וילנאי מציע לקיים יום-יומיים אחרי הטיול שיחת סיכום ובהמשכה תינתן "אפשרות למטיילים עצמם להביע את רשמיהם". כמו כן הוא מציע לקיים פינת מולדת ובה אוספים מפות וספרים וכל טיול יוסיף ויעשירה.

האחרון בפרקי המבוא עוסק בעונת הטיולים. "אפשר לערוך טיולים כמעט במשך כל השנה חוץ משלושת חודשי הגשמים המרובים". האביב - מומלץ, גם הסתיו. בימי החום מוצע לטייל בשעות בוקר וערב.

הוא מציע לקיים טיולים בימי זיכרון. בחנוכה למודיעין ולשדות הקרב של החשמונאים, בט' באב לירושלים, ביום תל חי לאתרי גבורה, בט"ו בשבט לטבע, וכן בימי העלייה (ימי השנה) של יישובים שונים. בכך בעצם מציע וילנאי לטייל כל השנה, גם בחודשי הגשמים המרובים, בהם חנוכה, ט"ו בשבט ו"א באדר.

מרבית החוברת (החצי הגדול שלה) מוקדשת לתוכניות טיול בארץ ישראל המערבית, תוכנית לפי אזורי הארץ וטיולים לימי זיכרון. עד כאן וילנאי תש"ה.

החוברת תסווג, מן הסתם, כחלק מספרות החינוך העוסקת במתן "עצות מעשיות". בספרות ממין זה מציע מחנך מצליח לפעול בדרכים מועילות לדעתו, בדרך כלל דרכיו שלו. אנשי העיון החינוכי אינם מעריכים במיוחד פרסומים כאלה, שהרי אין הם תוצאת סקר, בדיקה ומחקר ואין בהם מובאות ומקורות. בקיצור, אין הם "רציניים".

בשנים שבהן נכתבה החוברת ועד שנותיו הראשונות של המחקר החינוכי האינטנסיבי בארץ (תש"כ לערך) היו פרסומים כאלו מקובלים. היום כשציבור חוקרי החינוך גדל, התמעטו מאוד פרסומים כאלה. אין בכך כדי לגרוע מערכם לזמנם ובמידה מסוימת, כפי שהקורא יכול לשפוט לפי המובא כאן, גם לזמננו.

סיכום קצר של הרעיונות שבחוברת:

1. הטיול מאפשר להשיג מטרות אחדות: לימודיות - הכרת הארץ, ספורטיביות: פיתוח הגוף וחישולו, ערכיות: התקשרות לארץ, הנאה אסתטית, עיצוב האופי והתעוררות לחלוציות, חברתיות: ליכוד חברתי.

2. בטיול משתלבים מטיילים מטיפוסים, סוגים וגילים שונים. כל אחד מוצא "טעם מיוחד לסיפוקו".

3. הצלחת הטיול תלויה במדריך, בכישוריו, בהכשרתו, בהכנותיו, בתכנונו, בגמישותו בעת הביצוע ובאפשרויות שהוא נותן "לכל המשתתפים, לספק בטיול את נטיותיהם".

4. הטיולים נערכים בסביבה הקרובה, בסביבה רחוקה ובאזורי ארץ שונים.

5. הטיול נערך בכל (או לפחות במרבית) עונות השנה, בעיקר ביום אך גם בלילה.

6. בהסברה בטיול יש להשתמש במקורות ולגוונה באמצעי המחשה, בספרות ובפגישות, אך יש גם לתת שהות למטיילים להתבונן בדומייה בנוף וליהנות מ"זיו המולדת".

7. הטיול אינו פעולה חד פעמית מסתיימת. שיחת סיכום לימודית וחברתית והקמת פינת מולדת ממשיכות את הטיול ומסייעות ביצירת אורח חיים, שטיול וידיעת המולדת הם חלק ממנו.

ארבעים שנה חלפו מאז וראוי לבחון את מצב הטיולים והסיורים כיום. רעיונותיו של וילנאי חבקו הרבה. לא נוכל לסקור את כולם נעשה זאת לגבי אחדים בהם.

מחקר הטיול

החינוך הוא אחד הנושאים הנחקרים ביותר. אמנם הטיול הוא חלק מפעולות החינוך, אבל כמעט שלא נחקר. אפשר אמנם למוצאו ברשימות ביבליוגרפיות, אולם עיון במובא בהן מלמד כי חלק ניכר מהמודפס הוא תיאור, סיכום היסטורי, בחינה של הישגים לימודיים וכן "עצות מעשיות" שרובן כלליות ביותר.

נושאים במתודיקה של הטיול, הגם שהם כלולים במקצת במסגרות הכשרת מורים מקצועיים, בעיקר לטבע ולגיאוגרפיה, ובמסגרות המכשירות מדריכים (בית ספר לתיירות, מכון אבשלום, החברה להגנת הטבע, של"ח וכו'), לא הניבו עד כה פרסום משמעותי. יתר על כן, זהו הפרק הפחות מתבקש על ידי המתכשרים להוראה.

קל יחסית לחקור את ההישגים הלימודיים (קוגניטיביים) של הטיול. תוצאה מתבקשת לכאורה היא הסטתו ל"טיול לימודי" או נכון יותר "שיעור חוץ" המופעל לפי עקרונות הפסיכולוגיה הלימודית ומגיע להישגים לימודיים שאפשר לאמתם בבחינות. קל להוכיח גם כי הלימוד בכיתה המתוחמת המבודדת מ"רעשים" שונים עדיף על לימוד בחוץ. ייתכן שחוקרים שונים היו נוטים להציע העדפה כזו.

חוקרים והוגים רבים זוכרים את הטיול כחווייה גדולה שאין לוותר עליה. ניסיונם האישי, בנערותם לפחות, לימדם כי גם אם אין המסטייל מגיע בזכותו להישגים לימודיים, במובנם הנבחן, הרי יש בו "ערך מוסף" שבזכותו ראוי לקיימו.

אחד המאמרים החשובים בנושא נכתב על ידי פרופ' מינקוביץ (פורסם כצידה לדרך 7, תשמ"ג). מינקוביץ נזדמן לבית ספר שדה בוקר ונלווה לכיתה תלמידים. סיכומו בפני הצוות הובא מאוחר יותר כהרצאה בבית ספר לעובדי הוראה בכירים ותומצת במאמר הנזכר. כפסיכולוג חינוכי הוא תמך בדרכי הפעולה שנקטו בבית ספר שדה. החוקר אישר את הפעולה האינטואיטיבית של המדריכים.

זו, להערכתנו, תהיה אחת מדרכי המחקר. מדריכים יפעלו על פי תחושותיהם וניסיונם, חוקרים יאששו או יביעו התנגדות. המחקר ילווה את הפעולה. המכון להדרכה בשדה בהר גילה בניהולו של ד"ר שטאל מקדם במידה רבה את המחקר בטיול ואת פעולות בתי ספר שדה, ונענה לפניות מדריכים החשים קשיים בהדרכה. הוא מעודד מדריכים וכן חוקרים והוגים לתרום לפתוח הנושא, אולם אין ספק כי בתחום המחקר אנו בראשות צעדינו. מכיוון שאין השהיה בפעולות המעשיות, אין בכך רע.

בינתיים, על פי מצב המחקר החינוכי כיום, מעטים סיכוייו של הטיול על כל מרכיביו להיחקר. למחקר החינוכי חסרים כיום כלים לבחינת התחום האפקטיבי (ריגוש, ערכי). החינוך יודע למדוד הישגי ידע (ידיעת הארץ) אבל אין בידיו עדיין כלי לבחינת יחס (אהבת הארץ). בעברית המילה "ידיעה" כוללת ידע ואהבה (האדם ידע את חווה אשתו).

וילנאי מניח בחוברתו כי הכרה יסודית של הסביבה וידיעת הארץ כולה נטעות בקרב הבית שלנו את רגש המולדת ואת אהבתה. עם זאת אפשר להזכיר כמה וכמה "יודעי ארץ" שירדו ממנה. בינתיים יכולים מדריכים להיעזר הרבה במחקרי חינוך העוסקים בתחומים חופפים או במשחקים (פסיכולוגיה התפתחותית למשל), בעיקר משפע פרסומי המכון להדרכה בשדה, העוסקים בחלקים חשובים מעבודת המדריך כמו התייחסות למודרכים (שפה, רקע, אמונות), הכנת צפי מסלול, משחקים ופעולות בטיול ועוד.



כללי הזהב בהדרכה

אנו מביאים בזאת כמה כללים וכיווני מחשבה שיש בהם כדי לסייע למדריך בעבודתו. עם זאת עלינו לזכור, שהדרכה "איננה מדע מדויק", והנחיות שיש בהן תועלת לקבוצה אחת אינן תקפות בהכרח לקבוצה אחרת. אף שבחרנו את הכללים שנראים לנו כחשובים ביותר, הרי שאין תחליף לתבונתו של המדריך, לרגישותו ולנסיונו, ומעל לכל - ליכולתו לעמוד על אופיה ומהותה של הקבוצה, ולהתאים את עצמו לדרישותיה.

שלושת הכללים: **קיצור, פשטות וענייניות**, נראים לנו כ"כללי הזהב" של כל הדרכה שאין בלתם. הם מהווים את האתגר המרכזי בעבודתו של כל מורה דרך.

רוב המדריכים טורחים ללא לאות כדי להוסיף ידע ולהתעדכן, אך חשוב לא פחות להשקיע מחשבה כיצד להגיש את הדברים בצורה קצרה ומשכנעת: רעיונות פשוטים, לשון רהוטה וברורה והמנעות מפרטים מיותרים.

על המדריך לזכור שעיקר מטרת הטיול היא לראות ולחוות. ההסבר נועד לסייע להבין את מה שרואים, כדי להעצים את החוויה. הדרכה נכונה היא לא רק הסבר, אלא חלק מתכנית כוללת שבמרכזה הקונספציה שהתייר יהנה מהטיול ככל שהוא יראה יותר מקומות, יותר אתרים אטרקטיביים ויותר נופים מרשימים. כל זאת בניחותא ובמצב רוח מרומם.

לשון קצרה ותמציתית

בביקורו בירושלים ב-1867 מעיד מרק טוויין על מורי הדרך: "לשונותיהם אינן נחות לעולם, מדברים לנצח נצחים... ממאייסים את החיים על התייר".

ואמנם, ראוי שההדרכה תהיה קצרה, פשוטה ותמציתית. דומה שאין דבר חיוני יותר בהדרכה מאשר למסור את הדברים בקצרה ובשיקול דעת. באופן פרדוקסלי הקיצור קשה ומאתגר יותר מאשר להאריך בדברים ודורש יותר ריכוז ומיומנות. דברי הסופר והפילוסוף הצרפתי בן המאה ה-17 ב. פסקל, כי מכתבו ארוך, מפני שזמנו לא בידו כדי להכין מכתב קצר, תקפים לחלוטין גם לגבי הדרכה. המודעות לחשיבות הקיצור בדיבור היא אוניברסלית. מסופר על בני שבט באפריקה, המתירים לנואמים לשאת דברים רק כשהם עומדים על רגל אחת; מיד כשרגל הנואם נוגעת בקרקע עליו להפסיק את דבריו!

1 אלי שילר, המייסד, העורך הראשי והמוציא לאור של הוצאת הספרים "אריאל", שפרסומיה נועדו לחובבי ידיעת ארץ ישראל ומורי דרך

נציין שהסבר קצר ותמציתי הוא ברוב המקרים ענייני ותכליתי יותר. הוא מאפשר למדריך לבנות את דבריו בצורה מתוכננת ומרתקת, תוך התרכזות בנושא מרכזי והגשתו בצורה שקולה ומשכנעת. לעומת זאת, ככל שהסבר יהיה מתמשך יותר ו"נמרח" על כל היום, הוא יהיה פחות מתודי ופחות ממוקד, והוא מייגע, טרחני ומסורבל יותר. הוא עלול לגרום לאבדן המסגרת, לבזבז זמן ולעתים אפילו להחמצת העיקר. הסברים ארוכים עלולים לייגע ולגרום לתחושת ריפיון, לחוסר עניין ולאובדן הקשר עם הקבוצה. הדברים תקפים במיוחד בעת נסיעה: רעש המנוע והמיזוג, תהודת המיקרופון, העייפות כתוצאה מטלטולי הדרך - כל אלה פוגעים ברמת העירנות והקשב ופוגמים בחוויית הטיול.

על נטיית המדריכים להגזים בדיבור כותב המדריך וההומוריסטן מ. בן דרור מקיבוץ שדה נחמיה (בתוך ספר בהכנה):

המדריך שיודע המון

פעמים רבות תשמע ממטיילים לאחר הטיול: "שמע, המדריך הזה יודע המון". זוהי, ידידי, איננה מחמאה. להיפך, מטרת הטיול איננה למכור את ידענותו של המדריך.

וכאן בשורתנו הפיוטית הופכת להיות פרוזאית להחריד. המדריך שיודע המון פשוט מדבר יותר מדי. ובשבחי השתיקה כבר שורר וחורז בחוברת זו וד"ל.

לשון קצרה ותכליתית חשובה במיוחד בהדרכת תיירים, אשר בדרך כלל אין להם השכלה ורקע בנושא. הפער בשפה ובמבטא פוגע אף הוא ברמת הקשב, בעיקר בשעות הנסיעה וגורע מהנאת הטיול. יצוין, שהנטיה להרבות במלל אופיינית למדריכים בראשית דרכם, או לכאלה שמיומנותם מוטלת בספק. ועל כך אמר כבר הפילוסוף והסופר הצרפתי מונטסקייה במאה ה-18: "מה שחסר הנואם בעומק, הוא מנסה לפצותנו באורך". הסברים מקיפים ויסודיים, מן הראוי שיינתנו מחוץ לאוטובוס, אך גם כאן יש לנקוט בצמצום יחסי ובתכליתיות, הכל בהתאם למידת העניין של הקבוצה, גילה, אופיה, תנאי השטח ומזג האוויר.

"חוק הצמצום" הוא כלל שהיה ידוע כבר בעבר. כאשר זאב וילנאי ניסח את "חוקת המדריך". בשנות החמישים הוא כותב מפורשות (סעיף 2): "תהא שיחתך קצרה, שקולה ותמציתית".

כמה דוגמאות: בעת עבודתי כמדריך ב"אגד" ירושלים, נתבקשתי, חרף התחייבות קודמת, להדריך סיור למצדה. לבסוף סוכם על דעת שני הצדדים, כי ההדרכה תהיה מינימלית ותתבטא בכמה מלים בלבד, למעט במצדה. ואמנם, כך היה. ההסברים היו קצרים באופן קיצוני, וגם במצדה לא הארכתי בדברים. לא היה, על כן, גבול להפתעתי, כאשר עם סיום הטיול, כשציפיתי לביקורת בוטה, רוב אנשי הקבוצה לחצו את ידי בחמימות יוצאת דופן והביעו את התפעלותם מההדרכה... (עד היום אני מתקשה להסביר סיטואציה זו).

ועתה דוגמא הפוכה: בירושלים היה מדריך יוצא ארגנטינה, שהיה ידוע בדברנותו שלא ידעה גבול (שבאה, כמובן, לחפות על יכולת דלה). הוא החל בהסבריו המתמשכים מראשית הנסיעה ועד הערב בלי הפסקה. לא רק התיירים סבלו מפטפטנותו, אלא גם הנהג.

באחד הטיולים למצדה, המדריך לא נצר את לשונו לרגע אפילו במהלך הדרך חזרה. הנהג, שחש במצוקת התיירים, ביקש מהמדריך לרדת ולבדוק את הגלגל האחורי ש"נפגם". או אז מיהר הנהג להתניע את הרכב בדרכו לירושלים, בהותירו את המדריך מאחור לקול מחיאות כפיים סוערות של הנוסעים.

דברים קצרים ותכליתיים יפים לרוב הקבוצות וברוב המקרים, אך יש מקרים יוצאי דופן, כמו קבוצות גרמניות, למשל, שיצפו מהמדריך להרחיב את דיבורו על כל נושא כמעט, והם ימשיכו להתדיין גם לאחר ארוחת הערב.

סיכומו של דבר: אף שהקיצור חשוב ברוב המקרים, אין להיתפס לקיצוניות לכאן או לכאן, ולא אחת ניתן לבחור בדרך ביניים וב"שביל הזהב".

פשטות - אם כל חכמה

סופרים ומלומדים בכל הדורות העלו על נס את חשיבות הפשטות, וקשרו לה כתרים אין ספור. זאת, לא רק בדיבור ובכתיבה, אלא גם במגוון נושאים אחרים: פשטות הליכות, פשטות בהתנהגות, פישוט בנושאי מינהל ובנושאים טכנולוגיים, ועוד. לדברים המוגשים בפשטות יש נופך מיוחד המהלך קסם על קוראים ומאזינים. מוסכם כמעט על הכל, כי כל אימת שהיצירה נשגבה יותר, היא גם פשוטה יותר. בין השאר קיימת בימינו נטיה לפשט את השפה האנגלית ובעיקר האמריקאית כדי לעשותה שווה לכל נפש. יש אף ספרות בנושא, כיצד להימנע ממלים ארוכות ולא שגורות (שמקור רובן בלטינית) ולהשתמש במלים פשוטות בתכלית כתחליף להן, המורכבות ברובן מצירופי מלים פשוטות.

בניגוד למה שמקובל לחשוב, אין זה פשוט כלל ועיקר להיות פשוט, והוא דורש לעתים הרבה מחשבה ואינטליגנציה (בין השאר כדי לדעת להבחין בין פשוט למורכב). כמו כן יש רתיעה מסוימת לדימוי, עקב בילבול בין פשטות ו"רמה נמוכה", ואין טעות גדולה מזו. על המדריך להביא דבריו בפני המטיילים בפשטות מרבית. תהא דרך מחשבתו בהירה ועליו לנסח את משפטיו במלים עממיות ומובנות לכל "בלשון בני אדם". עליו להימנע משימוש במשפטים נמלצים ומסורבלים וממונחים מקצועיים וטכניים. יש מדריכים המבקשים להרשים את המטיילים בהשתמשם ברעיונות נשגבים, בציטוט חוקרים, במלים נמלצות ובמונחים לא שגורים, אך ברוב המקרים התוצאות יהיו הפוכות. יש להקפיד על לשון קצרה, פשוטה ובהירה ולעסוק ברעיונות בסיסים וקונקרטיים ובעלי אופי כללי.

אגב, חשיבותה של פשטות באה לידי ביטוי בולט במיוחד בכתיבה. ככל שהאדם הוא משכיל ואינטליגנטי יותר, כן תהיה כתיבתו פשוטה ומשכנעת יותר (אף שיש מקרים יוצאי דופן). אחד מתפקידיו העיקריים של העורך, הוא לשרש מלים נמלצות או מקצועיות מדי ולהפוך טקסט מורכב ומסובך ללשון פשוטה ושווה לכל נפש!

זאב וילנאי כתב מאות ספרים ומאמרים בידיעת הארץ, שנמכרו ברבבות עותקים. וזאת חרף העובדה שלא היו בהם כמעט חידושים והם היו שטחיים ורצופים באי דיוקים ונחשבים כיום לבלתי מעודכנים.

דומה שסוד קסמם הרב הוא בפשטותם הפנומנלית והשווה לכל נפש, ויכולים לקרוא אותם בני שמונה עד שמונים. בספריו הרבים לא תמצא אף מילה בלתי מובנת, אף משפט מסובך ואף רעיון מורכב. אין בהם סטיה מהנושא ולא תאוריות מפליגות, דעות חוקרים מחכימות או סברות כרס, אלא עובדות פשוטות ומוצקות המובאות בתמציתיות (ובאהבת ארץ ישראל). אין תימה, שספריו תופסים עדיין חלק חשוב במדף ספרי ארץ ישראל, אף שחלקם נכתב לפני שני ימות דור ויותר. הנה כי כן ידיעת ארץ ישראל וחקירתה עברו מהפך אדיר בעשורים האחרונים, אך עדיין אין תחליף למידע בסיסי ולעובדות כהווייתן המובאות באופן ענייני ופשוט בתכלית וללא פירוט מיותר! אגב, כשהעירו לו על שגיאה זו או אחרת, הוא צחק באומרו: "גם בתנ"ך יש מאות שגיאות ובכל זאת הוא ספר הספרים..."

החתימה לפשטות בדיבור היא תופעה אוניברסלית: הסופר האמריקאי דייל קרנגי יחס חשיבות כה רבה לפשטות ולבהירות עד כי יעץ לנואמים לתרגל את הרצאותיהם כשבדמיונם עומד לפניהם ילד בן 12, ולהשמיט את הקטעים שאינם מובנים לו!

ענייניות והבחנה בין עיקר לטפל בהדרכה

היבט זה הוא, ללא ספק, "רגע האמת" של המדריך והנושא החשוב ביותר בהדרכה. היכולת להגיש דברים באופן ענייני ומרתק היא אמת המידה לרמתו של המדריך, למיומנותו, וליכולתו לגרום למטיילים תחושת חוויה והנאה, והיא זו שחורצת את גורלו של המדריך ושל הטיוול לשבט או לחסד.

הנושאים האחרים שבהם דנו, כגון קיצור ופשטות, הם בעלי חשיבות רבה, אך הם לא תמיד חד משמעיים, ויש מקרים יוצאי דופן. לעומת זאת, הדרכה עניינית היא מושג נרדף לאיכות ולשיעור קומה, שאינם שנויים במחלוקת. דיבור ענייני דורש התמודדות מתמדת, ריכוז, מחשבה ויכולת. רבים נוטים להדריך בצורה סתמית ושבלונית. לא אחת שומעים מדריכים האומרים, כי "חבל להתאמץ". הם (התיירים) בין כך לא יודעים הרבה". בפועל, ככל שהקבוצה אדישה ורופסת יותר, האתגר העומד בפני המדריך הוא גדול יותר להוציא אותם משאננותם.

גישה עניינית פירושה הבחנה בין עיקר לטפל והתמקדות בלב ליבו ומהותו של הנושא, בלי סרח עודף וסטיה ממנו, כשל שרבים מאתנו לוקים בו. הסבר ענייני חותר לעסוק במהות ומיצוי הנושא, והגשת הדברים בצורה תכליתית ומשכנעת.

הרצאת דברים עניינית פירושה **אף מלה חסרה, ואף מלה מיותרת**. גישה זו מחייבת מחשבה רבה ומן הדין שתענה על הכלל: אל תאמר את כל מה שאתה יודע; אך **דע את מה שאתה אומר**. מדריכים בראשית דרכם, נוטים לומר את כל מה שלמדו ושיננו, לעתים בערב הקודם. הדברים נשמעים ברוב המקרים מדוקלמים וטרחניים, ורחוקים מלהיות ענייניים. ממדריכים ותיקים וסמכותיים, לעומתם, מצפים להגיש את דבריהם באופן ענייני בטעם ובשיקול דעת ובאופן סלקטיבי, תוך התמקדות בעיקר.

ידע, התעדכנות ומיומנות

כדי לצקת תוכן ודברים של טעם להדרכה אנו זקוקים לידע. מקובל על הכל שהשכלה, ידע ואופקים רחבים הם נכס חשוב. הם מאפשרים להעשיר את ההדרכה, לרתק את המטיילים ולענות במיומנות על שאלותיהם. ועם זאת, לא פסקו החוקרים מה עדיף: שפע או מיעוט חומר. לעתים עומד לרשות המדריך חומר רב, אך אין הוא יודע להפיק ולהפריד את העיקר מן הטפל, את הזהב מן הסיגים; ופעמים עומד לרשותו מעט חומר והריוו משקיע בו משלו ומפרי מחשבתו ומוסיף יצירתיות והרצאת הדברים עולה יפה. למדריך המבקש להרחיב דבריו, תמיד אורבת סכנה שמא "מרוב עצים לא יראו את היער".

המטיילים מצפים מהמדריך שיהיה בעל ידיעות רחבות ושולט בכל תחום. גם אם המטיילים אינם בקיאים בנושא (וכך גם מאזינים בהרצאה ותלמידים בבית הספר), הם מסוגלים להבחין ב"קצות אצבעותיהם" אם הדברים מדוקלמים מן השפה אל החוץ או שהם אותנטיים וחלק מהאישיות והאינטליגנציה של המדריך, שאז הדברים נשמעים משכנעים יותר. על האמריקאים חביבה המלה **"Reliable guide"**, שפירושה "מדריך מיומן", ובכך הם מבקשים להביע את הערכתם ליכולותיו של המדריך. ברם, קורה לא אחת שמדריכים כריזמטיים, בעלי יכולת ביטוי טובה ושליטה בשפה, זוכים להצלחה רבה, בעוד שמדריכים שהם ידענים מופלגים מלעיטים את הקבוצה באין סוף מידע ומאבדים את הקשר עמה. השכלה וידע הם דבר נפלא, אך כמוהם כחרב פיפיות ויש להשתמש בהם באיפוק ובתבונה.

בשנות השישים הונהגה מטעם משרד התיירות תחרות ה"מדריך המצטיין". הזוכה היה י. ר. מחולון, עובד יונייטד טורס. מסתבר שידעותיו היו בינוניות למדי, וספרייתו כללה לא יותר מכמה עשרות ספרים בסיסיים. לעומת זאת הוא ניחן בהופעה נאה, בשכל ישר, באופי כריזמטי ובקול בוטח. הדרכתו הייתה סטנדרטית ובלתי מתוחכמת לחלוטין, אך ברורה ותמציתית שהתמקדה ב"מה שרואים מבעד לחלון". הוא תמיד חזר על אותם דברים ללא הבדל בין קבוצה אחת לרעותה. אף על פי כן הוא נחשב לבכיר המדריכים בחברה. לפנינו חומר למחשבה.

חלק חשוב בהכשרתו הפורמלית של מורה הדרך, היא להקנות לו השכלה וידע. בשנים האחרונות לימודי ארץ ישראל התרחבו גם לאוניברסיטאות, ואין ספק שמדריכים משכילים ורחבי אופקים הם תופעה מבורכת. יש לזכור עם זאת, שרכישת השכלה וידע בלבד אינם בהכרח תרומה להדרכה טובה יותר. זהו כלי עבודה שראוי להשתמש בו בתבונה ובזהירות. ראוי לראות בכך יותר מכל, אמצעי לדעת להבחין בין עיקר לטפל ולפשט דברים. ככל שהמדריך יהיה משכיל ובקי יותר, יש סיכוי שחתך הדיבור שלו יהיה בוטח וענייני יותר, ויהיו בידיו הכלים להגיש את הדברים בצורה פשוטה, עניינית ומרתקת יותר.

התעדכנות: המדריך חייב בהתעדכנות מתמדת, בעיקר בכל הנוגע לשינויים החלים בשטח, שניתן להצביע עליהם. זהו מידע חי ומקורי שאינו מופיע בד"כ בספרים ויש בו עניין מיוחד לכל המטיילים, ואין להחמיצו. ההתעדכנות יכולה להעשות על ידי קריאה מתמדת, איסוף ממודר של קטעי עתונות וכן בעזרת האינטרנט, ואפילו פניה ישירה לגורמים הרלוונטיים. כמובן שאין דרך טובה יותר מאשר לערוך סיור מקדים לאורך המסלול ככל שהדבר אפשרי.

כלליות מול פרטנות בהדרכה

כדי שהדברים יהיו משכנעים וענייניים, יש להציג את הדברים בהכללה ולהימנע במפגיע מפרטים. פרטנות יתר נחשבת ברוב המקרים כסטיה מהנושא ופוגעת בקשב ובשלמות הדברים.

ציבור המטיילים ידע להעריך אם הדברים יוגשו לו בצורה כללית ונינוחה. הסברים כללים הם מעניינים יותר ופונים לקהל רחב יותר, ולמטיילים קל יותר להתחבר אליהם ולקלוט אותם, גם אם אין להם רקע או ידע מוקדם בנושא (רובם הם כאלה). הם גם יוצרים תחושת הזדהות וקשר לשטח בעיקר כאשר הדברים מתייחסים לאזור הטיול. הסבר כללי מחייב אמנם קריאה והתעדכנות מתמידים של המדריך, אך גישה זו תזכה להערכה רבה יותר מצד הקבוצה.

* * *

הגישה הכללית מאפשרת להתמקד בנושאים מרכזיים, שבהם המטיילים ימצאו עניין. בעיקר חשובות הסקירות הכלליות הרב תחומיות הנוגעות לאתרים מרכזיים ולאזורים גיאוגרפיים.

כלליות פירושה להימנע מתאור פרטני(וטרחני) על כל ישוב או אתר משני. סיכויי של המטייל ליהנות מההסברים יהיו קלושים כאשר האוטובוס עובר לידם ביעף, ועשרות השמות שכמעט כולם חדשים ומסובכים לאוזני התיירים ישמעו בלתי נתפסים. עדיף בהרבה להביא הסבר כללי קצר ושיטתי על האזור ואופיו, תוך התייחסות סלקטיבית אך מקיפה יחסית על ישובים ואתרים בודדים מעניינים במיוחד.

יש לזכור עוד, שרבים משמות הישובים באנגלית ולועזית שונים לגמרי מהשמות העבריים: נצרת (נֶצֶרֶת), ציפורי (סיפוריס) בית לחם (ביט'לאהאם), עכו (אֶקֶר), טבריה (טִיבֵרְיָאס), יפו (יָפֹה), מצדה (מִסְדָּה) והוא הדין בשמות פחות ידועים. רצוי על כן להצטמצם בשמות ככל האפשר (ובה בעת ללמוד לבטא היטב את המקומות היותר חשובים).

על כי המדריכים לא תמיד מקפידים על כלל זה, ולא אחת שוקעים בים של פרטים, יעיד הסיפור הבא: פעם השתתפנו בסיור לדרום בהדרכת מדריך מחברת "דן" שרכש לו שם בלמדנותו, אך הסיור הנחיל לנו אכזבה מרה - קל וחומר לתיירים. לא היה עץ, אתר או נחל שעליו פסח; לא היה ישוב קטן או גדול שלא זכה לאיזכור מפורט, ולא היה ארוע היסטורי שנשכח. בפרטנותו הבלתי נסבלת הוא "הרס את הטיול" וגרם עוגמת נפש למטיילים ש"מרום עצים לא ראו את היער".

על הנטיה לפרטנות יתר ותוצאותיה ההרסניות מעיד מרק טווין כבר ב-1867:

ירדנו שוב לעמק ואז החל מורה הדרך להעניק שם והיסטוריה לכל תל וסלע שנקרה בדרכנו... לא שיערתי כי דברים כאלה עשויים להיות כה צפופים ומגובבים, עד כי ימעט העניין שבהם. פעמים רבות שמחנו בהגיע השעה לפרוש

(מסע תענוגות לארץ הקודש, עמ' 143)

הכלליות ויכולת ההפשטה היא אחד מנכסי צאן ברזל של כל מדריך וכלי שרת נאמן בידי כל אדם העומד בפני קהל. המדריך חייב להגיש את הדברים בטעם ובצורה שקולה ומשכנעת, כולל הקדמה, אמצע וסוף ומעבר הגיוני מעניין לעניין, בבהירות, ברצף ובשטף. אמת ידועה היא, שרק אחוז קטן מאד מאתנו, כולל מרצים וחוקרים באקדמיה, מסוגל להתבטא או להגיש כתב יד ברמה הולמת, בעלת אופי כללי וברור, שבו כל רעיון נובע ממשנהו, וזאת, אף שמדובר לעתים בחוקרים מפורסמים ובחנתי פרס ישראל. יכולת ההכללה היא איננה דבר של מה בכך והיא מתנת שמיים.

והרי סיפור משעשע הנוגע לענייננו: יום אחד הגיע למערכת "האנציקלופדיה לחי ולצומח של ארץ ישראל" ספר מפרי עטו של חוקר מאד מפורסם על יונקי ארץ ישראל. לתדהמת העורך היה הטקסט גדוש בפרטי פרטים טכניים על יונקים, שהשתרע על מאות עמודים, כולל השוואה טכנית של הגולגולות וממדיהן מארבעה כיוונים, השוואת מספר השיניים, הרווח בין ארובות העיניים, חוליות הזנב וכד', כולם מלווים בצילומים טכניים.

חמור לא פחות: מידע כללי על היונקים, אופיים, חלוקתם, סוגיהם, תולדותיהם, תפוצתם וזיקתם לארץ ישראל חסרו לחלוטין.

נבון עד אימה, נפגש העורך באופן בהול עם הכותב הנכבד, שספרו כלל לדבריו "שפע של חידושים". לאחר מו"מ מייגע סוכם שהספר ייכתב מחדש, וכנספח לו יופיע בנפרד הטקסט המדעי שהגיש "למעוניינים", שנותר כאבן שאין לה הופכין לאחר פרסומו(בעוד שהכרך הכללי נמכר במסגרת הסדרה ברבבות עותקים)!

כדי שנמצא את מהותו ועיקרו של הנושא, במסגרת הזמן הקצר העומד לרשותנו, עלינו להקפיד שלא תהיה בדברינו אף מלה חסרה ואף מלה מיותרת.

אחד מקשיי ההדרכה נובע מכך, ש"ידיעת הארץ" מורכבת מעשרות נושאי יסוד, החל מגיאוגרפיה, בוטניקה והידרולוגיה, המשך בהיסטוריה לתקופותיה, וגמור בישראל המודרנית, אוכלוסיה והתפתחותה כיום. וזאת, בנוסף לאתרים ומקומות לאין ספור. על המדריך מוטלת, על כן, המשימה להביא את עיקרי הדברים תוך יכולת הכללה, ולבור לו את הנושאים היותר חשובים והענייניים.

ידיעת הארץ פירושה להימנע מפירוט יתר. זהו כלל חשוב שעל כל מדריך לחזור ולשנן. כולנו שוקדים על התורה מה לומר לתיירים כדי להשביע את רצונם. אך חשוב לא פחות לנהוג בחכמה, להשקיע ומאמצים ולחשוב שוב ושוב **מה לא לומר** ועל מה לוותר!

מהותם של דברים

אחת השאלות המרכזיות בהדרכה (ובהרצאה) היא מה לומר ועל מה לוותר, איפה להרחיב ומה לצמצם, כמה זמן להקצות לכלל הדברים, כמה יוקדש לכל נושא ועל פי איזה סדר.

מהותם של דברים פירושם התמקדות בלב ליבו ומהותו של הנושא, בלי סרס עודף וסטיה ממנו. הסבר

טוב חותר לעסוק במהות ובמיצוי הנושא, והגשת הדברים בצורה תכליתית ומשכנעת. עיקרי הדברים חייבים לענות על השאלות הבסיסיות ביותר העוסקות בנושא ובמהותו. לשם כך ראוי שנסייע בשאלות הבאות כפי שנוסחו בידי סופר והוגה דעות ידוע:

שישה טובי משרתי שהחכימוני הם:

מה, למה, מתי, היכן, מי וכיצד.

(רודיארד קיפלינג)

בבואנו לסקור מקום נוכל להסתייע בגישה זו ולוודא שלא החסרנו את העיקר. כך, למשל, בבואנו לסקור את הערבה, נסתייע באמצעי זה כדי למצות את הנושא:

מהי חשיבותה של הערבה, מבחינה בטחונית וכלכלית ומהם הענפים העיקריים (חקלאות חורף מצליחה, בעיקר מלונים ועגבניות ליצוא).

למה הוחלט לפתח את האזור, על אף ריחוקו ואופיו המדברי.

מתי הוכרז עליו כאזור פיתוח חקלאי, ומתי הוקמו ישוביו הראשונים.

היכן נמצא האזור ומהם גבולותיו (בין ים המלח לדרום, סמוך לגבול ירדן וכד'; השינוי לאחר 1967).

מי הם תושביו ומה יחודם (חקלאים יוצאי ההתיישבות העובדת, "מלח הארץ", המתפרנסים בעיקר מחקלאות יחודית ליצוא).

כיצד הצליחו לפתח את האזור על אף התנאים הקשים (תחנת נסיונות חשובה, חקלאות מתוחכמת להפליא).

קביעת המסגרת ורצף הדברים: כדי להגיש את הרצאת הדברים בצורה עניינית ומשכנעת יש להעביר את המסר במסגרת מוגדרת כמו בסיפור, הרצאה, סרט או יצירה מוסיקלית. יש בהן התחלה, אמצע וסוף, המוגשים ברצף ושטף, תוך התפתחות הדרגתית והגיונית של הסיפור. באופן דומה למסירת דברים בהדרכה, חייב להיות רצף הגיוני, שבו דבר מתפתח מדבר, מתחילתו ועד סופו.

"קשר קהל"

קשר קהל הוא מונח המתייחס בעיקרו לתחום תקשורת ההמונים. מטרתו ליצור קשר חיובי עם קהל המאזינים והקוראים, ובעיקר עם ציבורים רחבים. הוא נותן בידי המדריך (או המרצה/הכותב) כלים ומיומנויות כיצד למצוא אוזן קשבת לדבריו כדי להעביר מסרים בצורה יעילה ככל האפשר.

חשיבות מיוחדת ולעתים מכרעת נודעת למגע הראשון עם המאזינים (או הקוראים). בדומה לחלון ראווה, שנועד להרשים ולשכנע את הלקוחות, כך על המדריך לשכנע את המטיילים ולרכוש את ליבם ואמונם.

המדריך המתייבץ בפעם הראשונה לפני הקבוצה נתקל בדרך כלל בקרירות וניכור מסוימים (וכך גם

מרצה או אמן לא מוכרים) ועליו להשקיע מחשבה ומאמצים כדי "לשבור את הקרח". אין דבר חיוני יותר לקשירת אותו קשר ו"כימיה" עם המטיילים, מאשר לשבור את "מסך הפורמליות" ותחושת הניכור. קשר זה הוא שנותן בטחון למדריך ומאפשר לו להוביל בהצלחה את שגרת הטיול, ובהדרגה להיות מקובל על התיירים ולהתיידד עמם. לא תמיד יש קשר בין מיומנותו של המדריך ויכולתו ליצור קשר עם הקבוצה, אף שסביר להניח שמדריך בכיר ומנוסה יותר ייטיב לעשות זאת. הצלחת המדריך תלויה במקרים רבים באופי הקבוצה, דפוסי התנהגותה וציפיותיה, וה"כימיה" ביניהם. לא אחת קבוצות יעדיפו מדריך צנוע ומאופק ש"יניחם לנפשם" ויאפשר להם "להיות עם עצמם".

יש קבוצות קרירות מטבען, כגון רוב הקבוצות מארצות סקנדינביה וחלק מהקבוצות האנגליות. רוב השבדים, למשל, יצפו מהמדריך למעורבות מינימלית והסברים קצרים ומעטים (ויש טוענים שההבדל בין הקבוצות אינו כה גדול, ועיקרו בכך שהסקנדינבים [והאנגלים] אינם נוטים להחצין את רגשותיהם).

המגע הראשון ו"שבירת הקרח", הוא נושא שהירבו לדון בו גם בתחומים אחרים, ובעיקר בקרב העוסקים בתורת הנאום, אך כמעט שלא נמצאה התייחסות לתחום הדרכת טיולים.

רבים מהמדריכים נוטים במגעם הראשון עם הקבוצה לפתוח ב"נאום סוחף ומרשים", ויש המוסיפים בשלב מוקדם שירה בציבור ודברי חידודין ובדיחות. כל זאת כדי "לשבור את הקרח", וליצור קשר מידי עם המטיילים. ברם, הנסיון מראה שרבות מהקבוצות היו מעריכות גישה שקטה ומאופקת יותר, בעיקר במגען הראשון עם ארץ הקודש.

כשם שכוח המסתער על היעד זקוק ל"פעולת ריכוך", כך גם על המדריך ליצור קשר עם צאן מרעיתו בהדרגה, בעדינות וביישוב הדעת, בעיקר כשמדובר בקבוצות נוצריות. שירה ודברי הומור, אם בכלל, ראוי שיידחו להמשך הטיול, אולי לא לפני היום השני (קל וחומר בכל מה שנוגע לעצירה בחנויות ולקניות). עבודה עם מטיילים דומה לעבודתו של איכר: עליו קודם "להזיע" ולהשקיע עמל רב, לפני שיקצור פירות, ואלה יבואו אם יטיב לכלכל את מעשיו בתבונה.

באשר לשירה, בדיחות והומור, נדרשת זהירות רבה. הדבר תלוי בקבוצה ובעיקר במדריך. והיה אם הוא בעל כשרון מובהק (ואלו מעטים), יקל עליו לכבוש את לב מאזיניו, ולא - התוצאות עלולות להיות הפוכות. מה גם שבאנקדוטות ובדברי הומור טמונות רגישויות רבות, ואנשים עלולים להיפגע, כפי שאמנם קרה לא אחת.

כמו במקרים רבים, הנושא איננו חד משמעי, ושונה כאמור מקבוצה אחת לרעותה (קבוצות אנגליות נוצריות, למשל, הן לפעמים בעלות חוש הומור מדהים). כל שרצינו לומר הוא, שזהו נושא רגיש, שכמוהו כחרב פיפיות, ויש לעשות בו שימוש במידה, בתבונה ובאיפוק, תוך ניסוי וטעיה, לאחר הידוק הקשר עם הקבוצה, ולא בראשית ההדרכה.

הקבוצות מייחסות חשיבות רבה ליושרו ולהיגנותו של המדריך, תכונה המשותפת לכל התיירים באשר הם. הם עוקבים אחר התנהגותו של המדריך, לא פחות מאשר אחר מוצא פיו ומתייחסים בהערכה לאמינותו. הכל מודעים לכך שהקניות הן חלק בלתי נפרד מפרנסתו וייתכנו לכך בסובלנות כל עוד

הדבר נעשה במתינות ובפרופורציות המתאימות. לא אחת המדריכים מנצלים את תמימותם וטוב ליבם של התיירים (בעיקר של האמריקאים) ופוגעים בשמו הטוב של המקצוע.

לדוגמא, מסופר על מדריך ש"ביים" בר מצווה לבנו בגינת ביתו, ושיתף בה את הקבוצה, בצפותו למתנות יקרות. מעשהו צלח, והוא חזר על כך שוב ושוב. לרוע מזלו, נמצא בקבוצה תייר שהשתתף ב"חגיגה" הקודמת, וכך נחשפה ההונאה, והוא נאלץ לעזוב את הקבוצה בבושת פנים. אין אפוא תחליף ליושרו ולאמינותו של המדריך ולשמו הטוב, יהיו הנסיבות אשר יהיו.

להלן מספר עצות לשפר את הקשר עם הקבוצה.

א. הסבר בטויל, מעולה ככל שיהיה, אינו מספיק כדי לרכוש את לב התיירים ולזכות בהערכתם. רוב מדריכי התיירות באירופה ובעיקר מחוצה לה, אינם נהנים ממעמד גבוה במיוחד, ובארץ התיירים מצפים בדרך כלל ליותר. האנשים יצפו ממך ברוב המקרים להיות **הרבה יותר** ממדריך. הם ירצו שתעניק להם יחס חברי ולבבי, שתהיה דמות סמכותית, וכן תומך וידיד לאורך כל הדרך.

ב. זכור שרבים יבחנו את אישיותך, את הופעתך ואת התנהגותך ויושרך ולא רק את ידיעותיך.

ג. הפגן הגינות וגישה מתונה בכל הנוגע לחנויות מזכרות ו"מפעלות שיווק" לתיירים. רצוי שהדבר לא יעשה בימים הראשונים ובלי הגזמה, כגון סטיה גדולה מדי מהמסלול. יש והתיירים יתייחסו לכך לא אחת כאל בזבז זמן בלתי נסלח וחוסר הגינות, על כל המשתמע מכך.

ד. הקפד על הופעה נאה ומסודרת, ואל תחסוך בבגדים נקיים ומסודרים, קל וחומר בשעות הערב.

ה. עבודתך לא נסתיימה עם הגיעך למלון. רוב הקבוצות יצפו שתעמוד לרשותן גם בערב, לשיחות, לשאלות ותשובות וליציאה העירה.

ו. רבות מהקבוצות, ובעיקר המנוסות שבהן בנושא טיולים, יצפו מהמדריך שיעניק להן "אקסטרה", "צ'ופר" או משהו יחודי שאינו נכלל בתכנית. מחווה זו, המקובלת בטיולים בעולם, יכולה לכלול מסלול רגלי מרתק, טקס או חגיגת פולקלור ססגונית, תפילה לא שגרתית בבית כנסת או בכנסיה, שוק ססגוני, מפגש עם תושב ותיק וכד', כל עוד תנאי הבטחון והבטיחות מאפשרים זאת.

ז. רוב התיירים, בעיקר כשמדובר בקבוצות מבוגרות, יצפו ליחס אישי, חם ולבבי. אם תתיידד עמם ותשוחח אתם על קהילתם, על עבודתם ועל משפחתם ואף תקרא להם בשמם הפרטי, הם מאד יעריכו זאת. בתל אביב היה בשנות השבעים מדריך בחברת "יוניטד טורס", שהיה מסוגל לזכור את שמות כל התיירים במבט אחד על רשימת המשתתפים. כאשר עבר באוטובוס בעת הנסיעה וקרא לכל אחד בשמו, וניהל אתם שיחה אישית קצרה, הוא קנה את עולמו ועורר התלהבות, אף שהיה מדריך בינוני.

ח. כשמדובר בקבוצה מבוגרת, אל תהסס לתמוך ולהגיש עזרה אישית לנזקקים ולמבוגרים במיוחד במהלך הטיול (כגון, עליה או ירידה מהאוטובוס, הליכה במדרגות ובדרכים לא סלולות וכד').

ט. רוב התיירים אוהדים את ישראל. בכל זאת, אל לך להצטדק או להפגין בוטות וטינה כלפי המוסלמים. אל תהסס להפגין יחס אל אפפתיה והבעת צער כנה על הטרגדיה של הפלשתינאים. רוב התיירים ידעו להעריך זאת.

י. הסברך יהיו תמיד קצרים, פשוטים וענייניים. התמקד בצורה בהירה ותכליתית במספר נושאים עיקריים.

סיפורים ואגדות בהדרכה

לשילוב סיפורים ואגדות בהדרכה יש קסם מיוחד, ובלבד שהם נעשים במידה, בתבונה, בקרטוב של הומור ובתזמון הנכון. ככלל, אין הם מתאימים לכל קבוצה ורצוי לדחותם לאחר יצירת קשר מסוים עמה.

יש בסיפורים ובאגדות "לשבור" את הרצף המונוטוני (לעתים) של הטיול, ולרתק גם את אלה שאינם מצויים בנבכי הנושא לפרטיו, כולל ילדים. זהו מסוג הדברים שהמשתתפים יזכרו שנים ארוכות, בעיקר אם יהיו אלה דברים של טעם, קצרים ורלוונטיים לנושא. יש לזכור, עם זאת, שבכל טיול יש גם כאלה שעלולים לראות בכך מטרד ובזבז זמן ולא יתייחסו לסיפורים בעין יפה, בעיקר אם המדריך יאריך בדבריו.

פתרון נאה מצא אחד המדריכים (א.פ. מאגד), כאשר פנה במהלך הטיול ישירות לילדים הרבים יחסית שהיו באוטובוס, וסיפר להם סיפורים ואגדות שוות לכל נפש, בהצלחה רבה. בכך הוא קנה את עולמו כמדריך הדואג לטף ומשתתף בטיול. אין צורך לומר, שדבריו מצאו אוזן קשבת גם בקרב רוב המבוגרים. אגב, בקרב תיירים ומטיילים בגיל מתקדם "הילד" ממלא לעתים מקום חשוב. מאחר שיכולת הקשב מפנה את מקומה לעייפות גוברת, הסיפור, האגדה וההומור, כשהם משולבים בתבונה, עשויים לעודד את נפשם.

מקובל לחלק את הסיפורת לארבעה קטגוריות: סיפורים, אגדות, משלים ומימרות, ודברי הומור. במאמרנו נתייחס בעיקר לשני הראשונים.

שילוב הסיפור בהדרכה הוא נושא חשוב ומרכזי, שלא זכה להתייחסות עד היום. הנושא אינו מופיע בתכנית הלימודים למורי דרך ולפי מיטב ידיעתנו, הוא לא נכלל מעולם בנושא ההשתלמויות, וחבל.

יש מדריכים בודדים וביניהם סופרים ידועים כמו חיים באר ודן בניה סרי, שהתמחו בתחום זה (בעיקר בהדרכה בירושלים). ישעיהו עשני המנוח הפליא בסיפוריו על צפת ודמויותיה הציוריות, ואף כינס את הסיפורים בספר. מחרה אחריו א. לובובסקי מיסוד המעלה, שבפיו שפע סיפורים על הגליל.

הנושא טרם זכה להתייחסות הראויה בספרות ההדרכה של ארץ ישראל, והיה ראוי להרחיב עליו, אך לא היה סיפק בידינו לעשות זאת. נציין רק שחסר מאד ספר יסוד בנושא זה, המספר את סיפורה של ארץ ישראל לחלקיה ולאתריה באופן שיטתי בסיפורים ובאנקדוטות קצרות.

בניגוד לסיפורת, טרח זאב וילנאי לאסוף באופן שיטתי את מירב הסיפורים והמסורות של ארץ

ישראל לחלקיה ולאזריה. גדולתה של העבודה היא לא רק בהיקפה הנרחב, אלא בעיבוד האגדות, קיצורן והעשרתן במסורות ואנקדוטות שהפליא ללקט, ובכך עשה אותן שימושיות ושוות לכל נפש. וילנאי ראה בהן חלק בלתי נפרד מההדרכה והרבה לשלבן במדריכו (גם באנגלית, על אף קוצר היריעה). עד היום נעשה בהן שימוש רווח, בעיקר כאשר מדובר במסורות שהן חלק בלתי נפרד מתולדות המקום, והן מעטרת אותן בלוויית חן.

ראשית חכמה - מבוא וסקירה כללית

המבוא הוא כלי חשוב בידי המדריך כדי לקרב את המטיילים לנושא הסיור. על המבוא לכלול דברי רקע כלליים, שמטרתם לאפשר להתחבר לנושא הטיול בקלות ובדרך בלתי אמצעית. הוא חשוב במיוחד הן כהקדמה לטיול בכללו והן לאתרים ומקומות חשובים במיוחד, שבהם יתמקד מסלול הסיור, ויוקדש להם זמן רב יחסית.

המבוא הוא, בדרך כלל, החלק הערכי-רוחני, המנווט את הטיול ומעניק לו מסגרת, בעוד שהסיור בשטח הוא החלק הגשמי והחוויתי ו"מראה עיניים" הכרוך בהליכה וממחיש את הדברים. על דברי המבוא להיות בעלי אופי כללי וקלים לקליטה, שיסייעו להבנת האתר ומהותו, גם לאלו שאין להם רקע והשכלה. הם מעצימים את חוויית הביקור ומאפשרים להבין את פרטי המקום המשתלבים במסגרת הכללית.

דברי המבוא יובאו תמיד במקום מוצל ונוח, כאשר הקבוצה מרוכזת יחד, ותנאי הקליטה אידיאליים, לעומת היציאה לשטח, שאז הקבוצה מתפזרת והתנאים הם קשים יותר. חלק מהמדריכים רואים בכך דבר מובן מאליו, בעיקר באתרים המרכזיים. דומה, עם זאת, שמקומות שונים ואזורים גיאוגרפיים חשובים ביותר, כמו השרון, הכרמל, עמק יזרעאל, הכנרת, מישור החוף וכד' יוצאים מקופחים. המבוא, המתחייב כל כך, מפנה את מקומו להתייחסות נקודתית למקומות זוטרים הנראים דרך החלון. המצב חמור אף יותר בערים המרכזיות, שבהן מקומות חשובים בעלי משמעות דומיננטית לעיצוב פני העיר ותולדותיה אינם זוכים, ברוב המקרים, להתייחסות כללית כמתחייב. כך הדבר, למשל, בירושלים, שבה מושגי יסוד ומקומות בעלי חשיבות עולמית הם כאילו מובנים מאליהם ואינם זוכים לסקירה כללית. הבולטים שבהם, לדוגמה, הם העיר העתיקה, הר הבית, הר ציון, עיר דוד, חומות ירושלים, הר הזיתים, העיר החדשה, השכונות ועוד. הללו מפנים לעתים את מקומם, להסברים נקודתיים של האתרים הפזורים בהם, למגינת ליבם של המטיילים. נחזור ונציין, שהתעלמות מסקירות כלליות אינה עושה צדק למטיילים, וכי זוהי החמצה שעלולה לפגוע בהצלחת הטיול, שכן רק מעטים מהמטיילים מסוגלים לעקוב אחרי "ים של פרטים", מבלי להבין את רקעם, והרוב יוצא בתחושה כי "מרוב עצים לא רואים את היער".

בניית המבוא: הכנת המבוא על ידי המדריך, מחייבת את מיצוי הנושא ומהות הדברים ומסירתם באופן כללי ותכליתי בצורה נאותה. על המבוא להתמקד בנושא מרכזי, לקבוע מסגרת וזמן ולהעביר את המסר בפשטות ובענייניות, תוך הקפדה על רצף ושטף, וקשר ענייני בין הרעיונות. הזמן שיוקדש למבוא יהיה קצר ולא יעלה על 5 דקות בממוצע. יוצאים מכלל זה אתרים מרכזיים שהם מטרת הטיול, כמו מצדה או בית שאן, אך גם אז הזמן המוקדש למבוא לא יעלה על 15 דקות.

כדי לבנות את המבוא כיאות, המדריך יכול להסתייע בחומר שהובא במאמר. על המבוא להיות קצר ופשוט ומובא באופן ענייני בהקשר לנושא הטיול או האתר (עמ' 4-1). עליו להיות בעל אופי כללי(עמ' 5), עוסק בנושא באופן מהותי, תוך התייחסות שיטתית לקווי היסוד העיקריים והימנעות מפרטים נקודתיים (עמ' 7-5). הוא יוגש בצורה מעניינת וידידותית למטיילים (עמ' 9-7), תוך התייחסות קונקרטית למסלול הסיור, נופיו ואתריו (עמ' 13-11) ולאופי הקבוצה (עמ' 15-13).

העובדה שהמדריכים לא מרבים לישם גישה זו ורק למעטים יש מודעות לכך, היא משום שהכנתו גוזלת לעתים זמן ומחייבת התמודדות והכנה רבה, אך אין ספק ששכרה בצידה.

בניית המבוא תעשה בעזרת הידע האישי של המדריך, המקורות הכתובים העומדים לרשותו, האינטרנט, קטעי עתונות וקשרים בכתב ובעל פה עם המקומות הרלוונטיים, ואולי אף סיור מקדים. אין, לצערנו, מלים טובות לומר על ספרי ההדרכה והלקסיקונים המסחריים הגדושים בחלקם בצבע, הרואים אור בשנים האחרונות. למדריך (או למרצה ולכותב) כלי השרת הנאמן ביותר הוא השקעת מחשבה כיצד לבנות את הדברים בצורה מקורית ומשכנעת, תוך התאמה לאופי הקבוצה, שכן דברים נשמעים נעימים ומשכנעים יותר כאשר הם עצמאיים ומקוריים.

כאן המקום לציין, שהכנת הסקירה הכללית אינה פשוטה כלל ועיקר. אין תימה שברבים ממאות מהספרים ולא רק בספרות ידיעת הארץ, חסרה סקירה כללית (למעט הקדמה קצרה לצאת ידי חובה כלפי המשתתפים וכד').

נסינונו רב השנים מראה, שכתובת פרק זה אורכת לעתים ימים שלמים אם מבקשים לעשות זאת ברצינות (הקורא ימצא סקירות מושקעות במיוחד בחוברות 31/130; 36/135 באריאל).

לעומת זאת, למורה הדרך לא צריכה להיות בעיה מיוחדת בנדון, שכן מדובר בסקירה בת דקות מעטות, בחומרים שאינם לגמרי זרים לו. הוא יוכל להעשיר ולגוון את הדרכתו, אם יאסוף ויחבר באופן שיטתי כמה עשרות מבואות מעין אלו, לפי חלקי הארץ השונים, שיהיו עבירו כלי שרת חשוב בעבודתו.

"טוב מראה עיניים מהלך נפש"

זהו ה"יהלום שבכתר" ההדרכה, שנועד להפיק את המירב והמיטב מהטיול. מטרת הטיול היא, בראש ובראשונה לראות אתרים ונופים, בתחושה נינוחה, התעלות נפש והשראה, ועיקר תפקידו של המדריך להוליך את המטייל לאותם מקומות שיש בהם עניין מיוחד, ולהסביר בקיצור את מה שרואים. יש מדריכים בעלי מודעות ורגישות לנושא, הנוהגים לסיים את הטיול לעת ערב במקום הצופה על נוף מרשים במיוחד, שם לעתים לעת השקיעה הם מסכמים את עיקרי הדברים לשביעות רצון המטיילים הנרגשים.

משמעות מיוחדת יש לגבי הצליין הנוצרי המבקש לבקר ולשהות במקום מקודש, לחוש אותו, לגעת בו, להתפלל ולהתרגש לידו, ולנשקו (מכאן המלה "לגעת" ו"לנשק", כמושג זהה בשפות רבות, ואפילו בעברית: משיק - לנשק). לגבי התיירים הפרוטסטנטים, אגב, חוויית הביקור אינה קשורה בהכרח לכנסיות או לאתרי קודש (קתולים), והם נהנים הרבה יותר ממגעם עם נופי המקרא וארץ הקודש.

הסברים מקדימים ארוכים מדי (לעתים ידועים ומייגעים) ומעבר חטוף לאורך המסלול על שרדיו ואתריו ו"דילוג" על חלק חשוב מהם, עלול להחטיא את המטרה ולגרום לעוגמת נפש. התיירים עברו אלפי ק"מ, השקיעו הון רב כדי להגשים את חלומם - להתייחד עם הנופים והמקומות שעליהם התחנכו מילדותם. לכן, שומה על המדריכים לאפשר להם להגשים את חלומם באופן מלא ככל האפשר, על ידי חווית הביקור והשהות במקום.

החוויה הרגשית, שמקורה במראה עיניים, קלה ושווה לכל נפש ופחות מעייפת מאשר התנסות אינטלקטואלית, קרי הקשבה להסברים. משום כך, מעניין וקל יותר למטיילים לחוות את הטיול על ידי התרפקות על נופים ואתרים, מאשר לשמוע הסברים מפורטים אודותם. "רוב התיירים מסוגלים להקשיב לכל היותר עד לשעה 11.00", אמר לי פעם אחד מבכירי המדריכים בארץ. יש גם להניח, שרק חלק מהמטיילים, אולי היותר משכילים שביניהם, יגלו עניין בהסברים של ממש, לעומת הקבוצה בכללה, שתגלה עניין בנופים ובמקומות שאינם דורשים, ברוב המקרים, ריכוז מיוחד וניתן ליהנות מהם ולחוותם במשך כל היום.

על המדריך לתכנן את הטיול והביקורים כך, שהמטיילים יחוו את הטיול על ידי מראה עיניים ככל שניתן. ניתן לעשות זאת, בין השאר, על ידי תצפית על האתר/הנוף ממקומות שונים, וכן לצפות מהאתר על סביבתו, דבר המאפשר להביא הסברים בעלי אופי כללי, ללא פירוט טכני. כמו כן, חשוב למצוא באתר עצמו מקום מוצל הצופה על שרדיו, כדי להקדים דברים ולהמחישם בשטח על ידי מראה עיניים.

אגב, אחת הסיבות המקשות על הביקור במקומות החשובים בניחותא, נובעת מתכניות טיול גדושות מדי, המוכתבות על ידי סוכני הנסיעות, כחלק מהתחרות ביניהן. לא אחת המדריכים משכנעים את הקבוצה, ובצדק, לוותר על חלק מהתכנית, כדי ליהנות מהטיול פשוטו כמשמעו. כך נהגו, למשל, בטיולי "מועדון הים התיכון" באכזיב, כאשר רחצה (בסחנה או בכנרת) הוצעה כתחליף ל"עוד אתר", לשביעות רצונה המלאה של הקבוצה.

הכלל הידוע, שיש להסביר את מה שרואים, ראוי, אגב, ליישום לא רק באתר עצמו, אלא הוא דורש תכנון מחושב מראש. על המדריך לדאוג לכך, שלמקומות החשובים והאטרקטיביים ביותר במסלול הסיור יוקדש הזמן הראוי ללא פשרות, ובתזמון המתאים במהלך היום, שאלולא כן עלולה להיגרם למטיילים עוגמת נפש. קבוצות המוצאות עצמן לפני שערים נעולים באתרים החשובים ביותר, היא תופעה ידועה. היא נובעת ברוב המקרים מתכנון ותזמון לקויים, ומהעדר מידע מעודכן.

באחד מהטיולים האוניברסיטאיים לסיני נגרמה עוגמת נפש רבה למטיילים, כאשר הקבוצה הגיעה למנזר סנטה קתרין לעת ערב. המדריך (כיום פרופ' מאד מפורסם), ניסה להסביר על מבנה המנזר בחלק החיצון לפרטיו, אופן בניינו ותולדותיו (נציין שזהו אחד מהאתרים ההיסטוריים השמורים והמרתקים ביותר). אך החל המדריך את הסברו והשמש החלה לשקוע. הנוף הנפלא של המנזר לעת השקיעה נמוג כעבור זמן קצר, ושקע בעלטה לנוכח מפח הנפש של המטיילים, שנאלצו לשמוע את ההסבר המאלף בחושך (מבלי שניתן היה לראות על מה המדריך מדבר). המחדל נבע, אגב, מטעות בלתי נסלחת במהלך

הטיול: במרחק של כשעה ומחצה מהמנזר עצר אחד מהמדריכים את הקבוצה בחורבה זניחה והתעכב לידה שעה שלמה, בהסבירו את חשיבות הבית התלת מרחבי...

יש מדריכים חסרי מודעות לנושא המנתקים כל קשר בין ההסבר לאתר הביקור, ואינם מהססים לפגוע במטיילים ובלבד שיוכלו לחסוך זמן. מקרה קיצוני קשור למדריך מ.ה. מתל אביב, שהחל את ההסבר על המגילות הגנוזות בהיכל הספר בירושלים, עוד לפני שער הגיא, וכך נהג ברוב האתרים, שאודותם הסביר באוטובוס בדרכו אליהם. לפנינו דוגמא להדרכה סטרילית, שיש להימנע ממנה ככל האפשר.

נציין, אגב, שההדרכה באוטובוס היא מאד בעייתית לענייננו. ההצבעה על אתרים מחלון האוטובוס קשה, משום שהמראות הנשקפים מימין שונים מאלו הנשקפים משמאל, והנופים מהחלון הקדמי נראים רק מהשורות הראשונות. הסברים קצרים בתכלית באוטובוס, האטת הנסיעה במקומות חשובים במיוחד וכן עצירה ויציאת הקבוצה מהרכב והסבר מחוצה לו, עשויים לשמש פתרונות חלקיים.

סיכום: א. בכל טיול יש להסביר, בראש ובראשונה, את מה שרואים בשטח ולקצר בהסברים עיוניים כלליים, קל וחומר כאשר הדבר בא על חשבון משך הביקור. ב. על המדריך לתכנן את היום כך שבאתרי הביקור המרכזיים בטיול יוקדש הזמן המתאים בניחותא ובאור יום מלא. ג. יש קשר בין מקום ההסבר להתרשמות מהאתר/הנוף. רצוי שהסבר המבוא ינתן ממקום אטרקטיבי, המשקיף היטב על האתר, וזאת, כאשר תנאי מזג האוויר מאפשרים זאת (בעיקר באביב ובסתיו). ד. רצוי מדי פעם לצאת עם הקבוצה מהאוטובוס, בעיקר במקומות חשובים, ולתת הסבר כללי, תוך התייחסות לנופים, לאתרים ולמקומות הנראים באזור.

הכרת הקבוצה (דע בפני מי אתה עומד)

כלל חשוב הוא שעל כל מדריך לדעת מיהו ציבור המטיילים העומד לפניו, שהרי שביעות רצונם היא מטרת הטיול. לשם כך יש קודם כל להכירם ולתהות על קנקנם.

לעתים קרובות מדי מתעלם המדריך מעובדת יסוד זו. הוא סבור בטעות, כי כל מה שמעניין אותו יעניין גם את ציבור המטיילים. בפועל על המדריך להתאים עצמו לאופיו של הקהל ולדרישותיו. נביא בזאת דוגמא. ד.נ. מתל אביב היה מדריך מעולה ובעל ידע רב. בעיקר יצא שמו כמדריך בר סמכא לקבוצות גרמניות שהעריצוהו הערצה רבה ואחת מהן אף העניקה לו כשי את מפתח העיר. אנשיה אפילו הזמינוהו לאחר כבוד לגרמניה, להרצות במשך סמסטר באוניברסיטה המקומית. אותו מדריך שלט בשפות, ו"אגד תיור" שאליה השתייך, ניצלה את שרותיו להדריך גם בסיורים הכלליים ("רגולר טורס"). אלא שהוא נחל בהן כשלון חרוץ: הוא נשא בפניהם הרצאות "מדעיות" ארוכות ופרטניות, בלי שהבין שלפניו תיירים פשוטים (כולל ילדים) שבאו בעצם לבלות חופשה וציפו למידע אלמנטרי. מדריכנו הנערץ, שהיה בעל זכויות רבות (היה מחלוצי הדרכת הנוצרים בארץ), היה גם אדם קשוח ופדנטי. בהגיעו לקרית גת, למשל, הוא נעצר ארוכות ליד "תל גת" (תל ערני), שלף איור צבעוני גדול של השכבות הארכיאולוגיות בתל והסביר בפירוט על כל שכבה ושכבה. לא אחת הוא נאלץ לחזור על דבריו פעמים אחדות בשפות שונות, בהתאם

להרכב הקבוצה. אך בכך לא סגיי: בעת הביקור באתרים, הוא הנהיג את צאן מרעיתו "ביד קשה", ואוי למי שהעז להתעכב. אין צורך לומר, שמספר התלונות בסיוורים אלו עלה בהרבה על השבחים שקצר בסיוורים המקצועיים.

הסופר האמריקאי הנודע דייל קרנגי כתב פעם: "אני אישית אוהב תות שדה ושמת לארוחת בוקר, אך כאשר אני הולך לדוג דגים עלי לחשוב מה הדגים אוהבים, ולכן אני משתמש בתולעים...". על המדריכים לשנן כלל יסוד זה שוב ושוב - להתחשב ברצון התייר ונטיותיו.

רוב המדריכים בארץ שוקדים רבות על תורתם (ונחשבים בצדק בין המדריכים הטובים בעולם), ועם זאת חשוב לא פחות לגלות רגישות לאופיו של הקהל ולחקור אודותיו עד כמה שאפשר. על המדריך לברר אצל הנוגעים בדבר על המטיילים ומהותם, גילם הממוצע, תפיסתם הדתית, השכלתם, מקצועותיהם העיקריים, מוצאם, נטיותיהם הפוליטיות ועוד.

להכרת ציבור המטיילים נודעת חשיבות רבה והיא עשויה לשמש נקודת מוצא לאופי ההדרכה, ובסופו של דבר להצלחת הטיול. יש מטיילים הרואים בטיול מקור לנופש ולהנאה, ותו לא: יציאה לשטח להתפרקות ומנוחה מיום עבודה אפור במשרד; רובם נמשכים לשירה ולבידור, רוצים ארוחה טובה, קניות, רחצה בים וכד'. הסברים היסטוריים מפורטים, עבורם, יהיו בבחינת טורח, שאפשר לוותר על רובו. ציבור מסוג זה כולל כיום לצערנו חלק גדול מהמטיילים. לאחרונה הגיעו הדברים לידי כך, שלא מעט קבוצות (בעיקר של ועדי עובדים), מזמינות טיול בלי מדריך! לעומתם יש קבוצות המגלות עניין רב בטיול, מקפידות לתכנן את המסלול בקפידה ומנסות לנצל כל רגע. הן גם עומדות על כך שהמדריך יהיה מעולה, גם אם הדבר כרוך בהוצאות נוספות.

אגב, מפח הנפש של מדריכים ואפילו המנוסים שבהם, שלא טרחו ללמוד את צאן מרעיתם מראש הוא תופעה ידועה: "גדול המדריכים", זאב וילנאי, סיפר פעם על הדרכת קבוצת תימנים מאזור בית שמש. כדרכו הוא החל את היום בנאום ארוך וחוצב להבות על האזור. משסיים את דבריו והתיישב, הוא הופתע כאשר ראש הקבוצה ניגש אליו, הושיט לו כוס ארק ואמר: "אדון מדריך, אל תדבר כל כך הרבה. האנשים לא הבינו כלום. תרגע ותשתה קצת ארק ותאכל גרעינים...".

גורלו של כותב שורות אלה לא היה טוב יותר, כאשר קיבל קבוצה מדימונה בדרכה לחגיגות ל"ג בעומר במירון. לאחר נאום ארוך ונמלץ על מקורות החג, ניגש אלי ראש הקבוצה ובירכני על "ההרצאה הנהדרת". עודי נרגש מהצלחתי, באה המהלומה: "כן, אבל אף אחד לא הבין שום דבר". לאחר ששמעו שאני רווק, הם החליטו "לחתן" אותי בכוח. אחת הצעירות ואנוכי נחטפנו למרכז האוטו, כוסינו בצעיפים, מלווים בשירי חתונה רועשים, תופים ומחיאות כפיים, אוכל ושתייה כדת וכדין - בכל הדרך למירון. חשבתי לתומי עד כמה היה נכון יותר לשגר לקבוצה מעין זו "מדריך מזמר" ולא את עבדכם הנאמן והמתוסכל.

הסיפור הבא מעיד עד כמה המדריכים עלולים להתעלם מאופי הקבוצה, ועד כמה המחיר עלול להיות כבד. יום בהיר נקריתי לקבוצת מטיילים רועשת מאחת מעיירות הפיתוח בדרום, ליד האנדרטה לסוללי הכביש לסדום. משהתקרבתי לא האמנתי למראה עיני. באמצע המעגל ניצב אחד המטיילים מחופש

למדריך ומחקה אותו לקול צחוקם הרועם של המטיילים. הוא התרכז בעיקר בתקופות ההיסטוריות, שמות האישים והמקומות, שהיו רחוקים עבורם כמרחק שמיים וארץ, ומגוחכים בעיניהם באופן שלא יאומן. תחילה מנה בהדגשה ובקול מעוות (שהזכיר את שייקה מה"גששים") את שמות התקופות: **התקופה הניאוליתית, הכלכליתית, הברונזה, המדיינים, הנבטים, הסאסאנים, הממלוכים, העות'מאנים, האינגליזים** שעוררו צחוק אין סופי. לבסוף סיים את דבריו: "תסתכלו למטה, תראו את הנבטים מתקדמים בחוואר הלשון. משמאל מגיעים הממלוכים, ומימין הצלבנים העוברים באבן חול נובית. אחריהם באים העות'מאנים, וולה לא תאמינו, בסוף כולם טובעים בים המלח" (צחוק אדיר).

תאור זה מעיד עד כמה אנו עלולים להיראות כושלים ומגוחכים בעיני קבוצות מסוימות, אם לא נדע לכלכל את מעשינו ברגישות ובתבונה.

מכל הנאמר לעיל עולה, שלימוד הקבוצה, מהותה ואופיה, רמתה ותחומי התעניינותה, הם חלק בלתי נפרד מההכנות לטיול, ובנסיבות מסוימות עשוי להיות מכריע. בנוגע לקבוצות מחו"ל המגיעות לטיול ממושך (שבוע ויותר), טוב יעשה המדריך אם יקדיש זמן ללימוד הקהילה ואופיה, אזור המוצא ויחודו, כדי שיוכל לערוך מדי פעם השוואות בין ארץ המוצא למה שנראה כאן. גישה זו, שהייתה קשה בימים עברו, נמצאת היום בהישג יד הודות לאימייל ולאינטרנט.

דינמיקה, לו"ז, קצב ורצף!

כמו בכל ארוע, סצינה או יצירה, הטיול חייב להתנהל בדינמיקה, בקצב וברצף, הכפוף ללוח זמנים. נושא זה מהווה אתגר למדריך: מצד אחד, עליו לדאוג שהקבוצה תהנה מהטיול ותמצה את החופשה והנופש, ומצד שני עליו להקפיד על ניצול זמן נכון, ולמנוע הרגשה של רפיון וסתמיות, העלולים לגרום לתחושת החמצה ובזבז. תמיד ימצאו כאלה שיבקשו לראות מה שיותר "בלי לבזבז רגע", בעוד שאחרים יבקשו להשתהות במקומות האטרקטיביים או במקומות רחצה ללא קשר ללו"ז ולתכנית הפורמאלית, בהכריזים על החופשה וההנאה כמטרת הטיול. בסופו של דבר אין מנוס מלמצוא את "שביל הזהב" ולנהל את הטיול תוך שליטה בלו"ז ובתכנית (תוך גמישות מסוימת). "רגע האמת" של המדריך הוא ביכולתו לבסס את מנהיגותו ומעמדו ולגבש את הקבוצה. קבלת מרותו ודבקות בתכנית, הם חלק בלתי נפרד מחוויית הטיול ואיכותו.

החמצת אתרים מרכזיים הכלולים בתכנית, בעיקר אלו המתייחסים למקומות הקדושים, בשל פיגור בלו"ז ומציאת שערים נעולים, עלולים לגרום לתגובות חריפות ולעוגמת נפש. חמורים לא פחות המקרים שבהם הקבוצה מגיעה למלון או לארוחת צהריים באיחור של שעות. החמצות אלו, אגב, אופייניות למדי למדריכים "מלומדים" (אך לא מנוסים), השוכחים עצמם בלהט ההסברים באתרים מסוימים במשך שעות. על המדריך לדעת שסטייה מהמסגרת והגררות להרפתקאות, אפילו שהן עשויות לעורר לכאורה התלהבות עלולות להביא לתלונות חריפות.

רצוי שקצב הטיול יהיה אחיד ושיטתי ותחת שליטה, עם מינון מחושב לכל מקום. כמעט בכל המקומות ההסבר שניתן לקבוצות הוא מבחר מייצג וצנוע של האתרים או המוצגים. על המדריך להסתפק על כן בהסבר קצר ותכליתי של מה שרואים בשטח ולהמשיך לאתר הבא בלי להשתהות. הגרורות אחר שאלות אין סופיות, או "משוגעים לצילום" שלא יודעים גבול וכדומה פוגעים בדינמיקה של הטיול, עלולים לשבש את התכנית ולפגום בחוויה.

אחד ההבדלים הבולטים בין מדריך מקצועי ומיומן לבין מדריך מתחיל, הוא חוסר יכולתו של זה האחרון לשלוט בקצב הטיול (הדבר בולט אגב בקרב מדריכים בחו"ל, לרבות בארצות השכנות, הלוקים מאד בכל מה שנוגע למתודיקה של הדרכה).

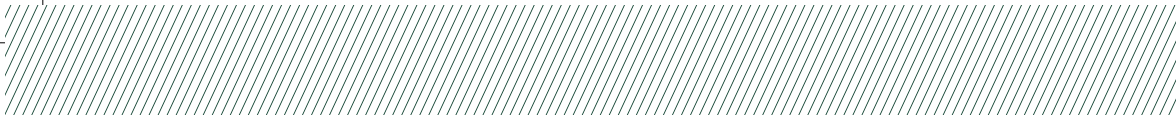
סיכומו של דבר, על המדריך לתת את דעתו על הדינמיקה והקצב של הטיול, הקובעים במידה רבה את רמתו. עליו להתמודד עם הנושא בקפידה ועם זאת ברגישות ובדרכי נועם.

תבונה, שיקול דעת וטוב טעם

מן המפורסמות הוא, שהכללים והעצות ככל שיהיו נבונים, אינם תמיד מועילים לכל הקבוצות ובכל הנסיבות, והם גם אינם מתאימים בהכרח לכל מדריך.

על ההדרכה להיות תמיד מאוזנת ושפויה, מתנהלת בשיקול דעת, בטוב טעם ובאווירה מתאימה. ראוי שההדרכה תהיה מתאימה לקבוצה וכן לאופיו של המדריך ולאישיותו. יתכן שיש מקום לכך שההדרכה תהיה מאופקת, תרבותית, צנועה ומינורית ככל האפשר. רבות מהקבוצות, ובעיקר אלו האירופיות, יאהבו זאת. יש ליישם רעיונות חדשים בהדרגה ובמתינות, תוך ניסוי וטעיה וצבירת ניסיון. זאת ועוד, כשם שבין הצלחה לכשלון מפריד לעתים קו דק, כך גם רעיונות חדשים טובים ככל שיהיו, אינם ערובה להצלחה, בעיקר אם לא משתמשים בהם נכון. אין זה מדע מדויק, ואין תחליף לתבונתו של המדריך, לנסיונו ולשכל הישר, ולא פחות מכך נכונותו להשקיע מחשבה רבה איך להגיש את הדברים בצורה המרתקת, הקצרה והעניינית ביותר, ולא פחות מכך לייגע את מוחו כיצד להאבק במלל המיותר ועל מה לוותר. כך או אחרת, השימוש ברעיונות שהוצעו דורש זהירות. נסכם את העקרונות שהתווינו בטבלה הבאה, על יתרונותיהם וחסרונותיהם האפשריים.

הנושא	יתרונות	חסרונות אפשריים
קיצור, הסבר קצר ותכליתי	הסבר תכליתי, מעייף פחות ומהנה יותר. נחשב מקדם חשוב להדרכה איכותית ומלוטשת יותר. אחד מעקרונות ההדרכה הבסיסיים, שהכל מסכימים לו	יש שהיו רוצים לשמוע יותר בנושאים מסוימים. במקרים נדירים יש שיפרשו זאת כעצלנות, ואפילו התחמקות מהתפקיד
פשטות ובהירות	קל לקליטה ולהבנה, מרתק וחוויתי, גם לחסרי רקע והשכלה	עלול להתפרש כשטחיות ורדידות, בעיקר על ידי משבילים ובעלי רקע בנושא, המצפים ליותר
ענייניות והבחנה בין עיקר לטפל; הימנעות מפרטים	כלי הכרחי להדרכה ברמה גבוהה ומתוחכמת וללא סטיה מהנושא. חיונית להדרכה אינטליגנטית ומרתקת	בעלי ידע ונסיון (מיעוט) מצפים לעתים ליתר פירוט (בעיקר המבקרים בשנית ובעלי רקע נרחב - בדרך כלל בודדים)
השכלה וידע	מסייעים להעשיר את הטיול, להביאו לרמה גבוהה ולרתק את השומעים	עלולים להיות "חרב פיפיות" וטרחניים אם הדברים אינם מוגשים בשליטה ובמינון הנכון, או שנעשה בהם שימוש בקבוצות הלא מתאימות
מהותם של דברים	עיסוק בנושאי יסוד בעלי אופי כללי ומהותי. מסייע להסבר שיטתי של הדברים היותר חשובים	דורש מחשבה רבה, זמן ותחכום, כדי לבנות את הדברים נכון
סיפורים ואגדות	עשויים להיות מרתקים וחוויתיים, שייזכרו שנים ארוכות, אם הוגשו בטעם ובתזמון הנכון	חלק מהמטיילים, ובעיקר הרציניים שבהם, עלולים לראות בכך סטיה מהנושא ובזבוז זמן, בעיקר כאשר המדריך מאריך בדבריו
"קשר קהל"	טיפול ויחס הולם לקבוצה. יחסי ציבור ויחס אישי הזוכים בדרך כלל להערכת הקבוצה	יש שיראו בכך התחנחנות, טרחנות ובזבוז זמן ויעדיפו ריחוק יחסי והדרכה פשוטה בלבד
להדריך מה שראים בשטח	הכלל הבסיסי החשוב ביותר בהדרכת מטיילים. זוכה להערכת כולם, גם לכאלה שאין להם רקע. נחשב לעיקר מטרת הטיול, והחלק המרגש ביותר	מחייב מאמץ כדי למצות את המירב והמיטב בשטח. מחייב לעתים תאומים לא קלים. מצריך התחשבות מרבית בגיל המטיילים ובתנאי מזג האוויר
מבוא וסקירה כללית	"פוקח עיניים", תורם להבנת הטיול ומעצים את החוויה. חשוב במיוחד לקבוצות מתעניינות	דורשים הכנה ו"שיעורי בית" מהמדריך. מחייב קיצור מדוקדק, אחרת יש סכנה "להרצאות" ארוכות ולהיסחפות בהסברים
הכרת הקבוצה	מאפשר להתאים את אופי ההדרכה ורמתה למטיילים	מעטות הקבוצות שהן הומוגניות. אפשרות שבודדים יקופחו



למידה שיתופית בסיוור של"ח וידיעת הארץ בעיני המורים החדשים



// שלומית לנגבוים //

הקדמה

העבודה בחוליות היא עיקרון מרכזי בלמידה בכיתה ובשדה במקצוע של"ח וידיה"א. לפני כשני עשורים הוביל אגף של"ח וידיה"א שינוי בדמותם של ימי השדה (להלן: יש"מ). ממצאי הסמינריונים לקידום המקצוע במחוזות, שהתמקדו בבדיקה מקיפה של ימי היש"מ, העלו כי סיוורים הפכו למעין הרצאה בשדה והתהליך הלימודי השתלט על החלל, האפיל על החוויה ויצר אוירה שאינה מזמינה. לנוכח הממצאים, האגף יצר מתווה של סיוור שיעצים את היסוד החווייתי, ידגיש את היסוד החברתי ויהפוך את התהליך הלימודי שבסיוור לחווייתי ומזמין. עקרונות הסיוור מסומלים בראשי התיבות שמח"ת היש"מ, והאות ח' מציינת את ההנחיה ללמד ולפעול במהלך מרבית היש"מ באמצעות חוליות בנות כארבעה תלמידים. לפי המתווה, כל חוליה תקבל משימה לקראת היש"מ, ותבצע אותה ביש"מ באמצעות כל חבריה, שלכל אחד מהם יש תפקיד, והיא מנוהלת בידי ראש קבוצה. ההנחה העומדת מאחורי שינוי זה היא כי החלוקה לקבוצות מייצרת תנאים להשתתפות מירבית של כל התלמידים בעשייה לקראת היש"מ, בהובלתו ובתהליך הסיכום שלו. בין המשימות שמוצע להעביר לאחריות החוליות נמנות: חיבור שיר על פי נושא היש"מ, ואותו החוליה תלמד את הכיתה, הכנת משחקי דרך לנסיעה, הכנת משחקי חברה להפגה ולהליכה, ארגון ארוחה כיתתית, ניווט בשטח, הצגת תוכן לימודי בסיוור, כתיבת תוכן הדרכה כהצגה והמחזתה, תיעוד היש"מ בצילום ובמלל והכנת המשימות לשיעור הסיכום (אבידן, 2010א). במסמך העקרונות נכתב: "החלוקה לחוליות מאפשרת שליטה קלה יותר על הקבוצה, סביבה אינטימית יותר לתלמיד ומחויבות לקבוצת השתייכות" (שם, עמ' 3). למידה פעילה עצמאית בחוליות מופיעה גם כמתודת חובה שיש לשלבה לפחות פעם אחת במהלך כל סדנה בשיעור או במשימות לבית (אבידן, 2010ב).

במאמר זה נבדוק כיצד חווים המורים החדשים לשל"ח את הפעלת החוליות ביש"מ. מהן עמדותיהם כלפי הנחיה זו, מהן נקודות החוזק שמעוררת השיטה בתהליך יצירת היש"מ והובלתו, ומהם האתגרים שהיא מזמנת להם כמורים חדשים. כלי המחקר שדרכם נאספו הנתונים הם בלוגים אישיים ופורומים שנכתבו בידי מורים חדשים לשל"ח וידיה"א שהשתתפו בסדנת סטז' למורי של"ח וידיה"א.

1 ד"ר שלומית לנגבוים ראש החוג ללימודי ארץ ישראל וגיאוגרפיה במכללה האקדמית בית ברל, ומרכזת את ההתנסות בהוראת המקצועות לימודי א"י ושל"ח במכללה, וחברת אגף תכנים, תוכניות, הכשרה והשתלמויות של מינהל חברה ונוער. קודם לכן הייתה מורה לשל"ח וידיה"א במשך כ-20 שנה.

הלמידה השיתופית, עקרונותיה ותרומתה

השיטה שמבקש אגף של"ח להחדיר למערכת השיעורים והסיוורים קרויה למידה שיתופית. הלמידה השיתופית שוללת את ההוראה הפרונטלית מפי סמכות. היא מבססת את השיעורים על למידה בקבוצות קטנות המקיימות דיונים על נושאים ורעיונות מתחום המקצוע הנלמד (אבינון, 2013). הלמידה השיתופית היא פדגוגיה בגישה ההבנייתית ובגישה החברתית-תרבותית ללמידה, המאפשרת למידה משמעותית וחוויתית. למידה כזו מקדמת הבניית ידע וחיבה מסדר גבוה. לפי גישות אלו, חשיבה ולמידה מתפתחות בתוך הקשר חברתי-תרבותי מקדם. תוך כדי השתתפות, צפייה בפעילות של עמיתים וקיום יחסים הדדיים, הלומד מבנה את הידע שלו ומפתח את המיומנויות שלו בתוך הפעילות עצמה. הפעילות יכולה להיות חקר, פתרון בעיות, הנחיה של עמית, הכנת פרזנטציה, בנייה, המצאה ועוד. שיתופי הפעולה הם הבסיס ליצירה ולחדשנות בכל תחום ומהווים חלק מהתרבות ובסיס לעשייה יומיומית. הטמעת למידה שיתופית באורח החיים השגרתי של בית הספר היא יעד חשוב ומרכזי להעצמת מסוגלות בוגרי מערכת החינוך לשיתופיות בעולם גלובלי, דינמי ושיתופי. הלמידה מתקיימת בקבוצת למידה תוך שיתוף פעולה בעבודת צוות, נתינה וסיוע הדדי באווירה של אמון מלא בין החברים. אמון כזה מאפשר שיתוף פעיל של כל השותפים בהתאם ליכולות ולחזקות של כל חבר (למידה שיתופית, הענן החינוכי).

עבודה בצוות וניהול שיח בין-אישי מכבד הם שניים מתפקודי הלומד במאה ה-21, שמורים צריכים להקפיד על התרחשותם בתהליכי ההוראה שלהם. המורה במאה ה-21 נדרש לפתח מיומנות של עבודת צוות באמצעות זימון משימות המחייבות עבודה בצוות, התנסויות ותהליכים רפלקטיביים בעקבותיהם (משרד החינוך, המינהל הפדגוגי).

סלבין (1983) סקר בספרו 41 מחקרים, שבדקו הישגים לימודיים, ב-22 בתי ספר יסודיים ו-19 מחקרים בבתי הספר העל יסודיים שבהם הופעלו שיטות שיתופיות ללמידה, רובם במקצועות היסוד (קריאה כתיבה וחשבון). אך חלקם גם בגיאוגרפיה, היסטוריה, מדעי הטבע, ביולוגיה, גיאולוגיה ומדעי החיים. הממצאים הראו שבאופן כללי הלמידה השיתופית השיגה הישגים לימודיים טובים יותר מאשר הלמידה המסורתית. ב-26 מחקרים (63%) היו התוצאות חיוביות באופן מובהק לטובת השיטות השיתופיות, ב-14 מחקרים (32%) לא היה הבדל בהישגים בין השיטות השיתופיות לשיטות המסורתיות, רק במחקר אחד (2%) נמצא, שהישגי התלמידים בלמידה השיתופית היו פחות טובים מאלה שבלמידה מסורתית. לפי שיטתו של סלבין, תלמידים בקבוצות לימודי זה את זה וסייעו זה לזה, והקבוצות תוגמלו לא רק על התוצר הסופי אלא גם על הלמידה של כל אחד מחברי הקבוצה. הלמידה השיתופית נוסתה בהצלחה גם בקרב מסגרות לנוער בסיכון (Slavin, 2008).

שרן ושי (1990) ערערו על תפיסתו של סלבין בטענה שאין צורך לתגמל את הקבוצה על הישגיה וכי ניתן לקיים למידה שיתופית גם ללא הנעה חיצונית הסותרת במהותה את רעיון החקר שמתגמל מטעם עצמו. מחקר שנערך בשנות ה-90 הוכיח כי תלמידים שלמדו בקבוצות בשיטת החקר נטו להישאר בכיתה גם לאחר הצלצול כדי להמשיך בעבודתם, לעומת חבריהם בכיתות שלמדו בצורה פרונטלית. הדבר העיד

על עניין רב יותר במשימה ועל נכונותם להתמסר למשימה. התלמידים בשיטה זו משוחררים מן הצורך להקשיב למורה במשך פרקי זמן ארוכים, הם קמים ופועלים לאסוף מידע, דנים בינם לבין עצמם בלי להיחשף לביקורת והאווירה היא של עשייה ולא של דומייה כפויה (שרן ושי, 1990).

העבודה בקבוצות תורמת גם להיבט החברתי ומחנכת לשיתוף פעולה, לסובלנות, להקשבה לדברי הזולת ועוד. נוסף לכל אלה, היא תורמת גם להיבט הקוגניטיבי. הילד לומד שקיימות נקודות ראות השונות משלו וקיימים פתרונות שונים משלו, וכך נמנעות טעויות מוחלטות ונמנעים הרגלי החשיבה הנוקשים האופייניים להוראה הפרונטלית (כספי, 1994; פרנקל ושמיר, 1994). מכיוון שהלמידה נעשית ביחד בהשתתפות מספר מצומצם של תלמידים, באופן טבעי הפחד של הילד להביע את עצמו בפומבי פוחת והוא מעז להביע את רעיונותיו וכך רוכש ביטחון בהבעה (פרנקל ושמיר, 1994).

נערך מחקר שבדק כיצד הלמידה השיתופית בקבוצות בשיטת החקר משפיעה על יחסי גומלין חברתיים בכיתות הטרוגניות שבהן התלמידים הם ממוצא מזרחי ומערבי, ונבדלים במעמדם החברתי-כלכלי. המחקר עקב באמצעות צילום אחר הכיתה בדיונים שנערכו בה לאחר תום העבודה הקבוצתית, והוכיח כי הלמידה השיתופית תרמה לפיתוח יחסים סימטריים יותר בין התלמידים מהמוצאים השונים, זאת לעומת קבוצת הביקורת שלמדה בשיטה הפרונטלית המסורתית. ההסבר לממצאים היה כי הלמידה השיתופית, הדורשת תלות הדדית, יצרה מגע בלתי אמצעי מפוקח (בידי המורה) באווירת כבוד הדדי ובתמיכה מוסדית, בין קבוצות שונות באוכלוסיה וערעור של דעות קדומות. ממצאים אלו תמכו ב-16 מחקרים קודמים (מתוך 19 שבוצעו עד אז בסך הכול), שלפיהם למידה שיתופית בחוליות תורמת לשיפור יחסי ידידות בין תלמידים מרקעים תרבותיים ואתניים שונים (שחר, תשנ"ז). על מנת ליצור סביבה שבה למידה שיתופית תוכל להתרחש בקרב חברות רב תרבותיות, התלמידים צריכים לחוש ביטחון אך גם אתגר, הקבוצות צריכות להיות קטנות מספיק כדי שכל אחד מחברי הקבוצה יוכל לתרום למשימה, והמשימה צריכה להיות מוגדרת היטב (Olukayode & Tina, 2013). קבוצות למידה מתקשרות גם לפדגוגיה של החינוך הבלתי פורמלי, ששל"ח וידיה"א נמנה על שורותיה. קבוצות עשויות לשמש משאב חינוכי, לייצר אינטימיות ולפתח זהות אישית. המבוגר העובד איתם הינו מדריך או מנחה (סילברמן-קלר, תשס"ז).

שרן (Sharan, 2014) מדגישה שלא כל הושבת תלמידים יחד כקבוצה תפיק למידה שיתופית. כדי שהדבר יקרה, התלמידים צריכים להבין את החשיבות והתועלת של הלמידה הזו ולחשוב ביחד כיצד עליהם לתקשר זה עם זה כדי שהדבר יקרה. על המורה להכין את תלמידיו למיומנויות הלמידה השיתופית וללמידה עצמאית בלעדיו, ולהשקיע בזה כפי שהוא משקיע בהכנת התכנים הדיסציפלינאריים של ההוראה. המורה צריך לעבור בעצמו שינוי מתפקיד של מורה העומד מול כיתה של 30-40 תלמידים לתפקיד של מדריך ומנחה. לפי אחרים יש לקבוע מטרה משותפת לכל חברי הקבוצה, להקפיד שכל תלמיד בקבוצה יסייע לחבריו להשיג מטרה זו, ולדאוג לצירוף נכון של שיתוף פעולה בקבוצה ולעיצוב המשימה הלימודית כך שתעודד תלות הדדית חיובית בין חברי הקבוצה ותגמול לקבוצה על ההישגים של כל תלמיד ותלמיד בכיתה (שרן ושי, 1990). עוד חשובים אינטראקציה פנים אל פנים, אחריות אישית,

כישורים חברתיים ועיבוד ורפלקציה של פעולת הקבוצה, שתסייע להפיק תובנות ושיפור לפעם הבאה (ג'ונסון ושותפיו אצל מזאה ורם, 2006).

המודל המומלץ הוא שיתוף התלמידים בבחירת הנושא ומתן אפשרות לכל תלמיד להצטרף לקבוצה שהנושא שלה מעניין אותו, חיבור חברתי חזק בין חברי הקבוצה, יצירת מצב שבו כל תלמיד תורם לקבוצה כמיטב יכולתו ואינו מושווה לתלמידים האחרים בקבוצה, שיתוף פעולה בין חברי הקבוצה כדי להשיג את מטרתם המשותפת, ובסיום העבודה הצגת התוצרים של הקבוצה לכיתה כולה (שרן ושי, אצל מזאה ורם, 2006).

מחקרי פיזה, שבדקו את יכולתם של תלמידים בני 15 לפתור בעיות באופן שיתופי (Collaborative Problem Solving - CPS), מצאו כי הציון הממוצע של ישראל בפתרון בעיות שיתופי הוא 469 נקודות, והוא נמוך ב-31 נקודות מממוצע ה-OECD שנקבע על 500 נקודות, והיא מדורגת במקום ה-35. הציון הממוצע בישראל נמצא בטווח המסווג לרמת בקיאות 2 מתוך 4 בלבד. תלמיד ברמת בקיאות זו מסוגל לתרום למאמץ משותף לפתרון בעיה בעלת קושי בינוני בלבד, לפתור בעיה באמצעות שיח עם חברי הקבוצה לגבי הפעולות שיש לבצע ולנדב מידע גם כאשר אינו מתבקש לעשות זאת באופן ישיר על ידי חבר קבוצה אחר. תלמיד זה מבין שלא כל חברי הקבוצה מחזיקים במידע זהה והוא יכול להביא בחשבון את זוויות הראייה השונות של חברי קבוצה אחרים בעת שהוא לוקח חלק באינטראקציות עמם. התלמיד יכול לעזור לקבוצה לגבש הבנה משותפת לגבי הצעדים הנדרשים כדי לפתור בעיה. הוא יכול לבקש מידע נוסף הדרוש לפתרון בעיה ולדרוש הסכמה או אשרור מחברי קבוצה אחרים לגבי הגישה שיש לאמץ לשם כך. חשוב לציין כי רק כ-30% מהתלמידים בישראל מסווגים לרמת בקיאות זו ושיעורים גבוהים יותר של תלמידים מסווגים לרמות הבקיאות הגבוהות או הנמוכות יותר. לעומת הממוצע בישראל, תלמיד ברמה 4 מסוגל להתמודד בהצלחה עם משימות שהן מצד אחד מסובכות בהיבט של פתרון הבעיה ומצד שני רמת המורכבות שלהן גבוהה בהיבט של שיתוף הפעולה הקבוצתי הנדרש לפתרונה. הוא מסוגל לפתור בעיות הממוקמות בסביבה מורכבת, אשר מאופיינות במגבלות רבות, ולעשות זאת תוך מודעות מתמדת לנתוני הרקע הרלוונטיים. הוא ער לדינמיקה הקבוצתית, מוודא שחברי הקבוצה פועלים כל אחד בהתאם לתפקיד שהוסכם עליו. בו בזמן הוא מנטר את התקדמות הקבוצה לעבר פתרון הבעיה ומזהה מכשולים ואתגרים שיש להתגבר עליהם או פערים שיש לגשר עליהם. תלמיד ברמה 4 יזם מהלכים, מבצע פעולות או דורש דרישות שמטרתן להתגבר על מכשולים ולפתור חילוקי דעות וקונפליקטים. הוא מאזן בין הצורך לשתף פעולה לבין הצורך לפתור את הבעיה, מזהה דרכים יעילות לפתרון הבעיה העומדת על הפרק ונוקט מהלכים לפתור אותה (פיזה, 2017).

העבודה בחוליות ביש"מ מתחברת גם ל"הוראת עמיתים". זו נחקרה במספר מקצועות כביולוגיה אקולוגיה וחינוך גופני, ונמצאה כתורמת למלמדים וללומדים כאחד. התלמידים שאלו וחקרו בקבוצה וביצעו למידה פעילה. הם דיווחו כי העובדה שנדרשו ללמד את חבריהם במסגרת הקבוצה או הכיתה אילצה אותם להגיע להבנה מעמיקה של החומר, ולהשתמש באסטרטגיות שונות של טיפול במידע לשם ארגון התכנים והצגתם. בכך ביצעו הבניית ידע. ההצגות של התלמידים בכיתה אכן היו יצירתיות,

מסודרות וממוקדות. בצד ההצלחות נמצאו גם תלמידים שהשיטה בלבלה אותם. הם חששו שהוראת חבריהם לא תהיה טובה מספיק, וכי לא יהיה מי שיתקן אותם אם יטעו (כנאענה, 2013; רוזנשיין, 2009).

למידה שיתופית בסיוורים

דגם החוליות ביש"מ של"ח טרם נחקר, אולם התבצעו מחקרים על למידה שיתופית בשדה. נמצא כי למידה פעילה של חוליות כדי לחקור את השטח באמצעות אינטראקציה ישירה של הלומדים עם האובייקט הנלמד בסיוע דפי עבודה כתחליף להוראה הפרונטלית היא היעילה ביותר. במודל זה המורה עובר בין החוליות, מעורר סקרנות, מעלה שאלות ומסייע במציאת פתרונות (אוריון, 2003). דגם זה אומץ בידי מקצועות המדע והטכנולוגיה באירועי למידה חוץ בית ספרית.

מחקרים שנערכו אודות למידה שיתופית בשדה מצביעים על מורכבות. גם בשדה נמצא שלא כל למידה שיתופית מניבה הצלחות ומטיבה עם הלומד, וכדי שתהיה כזו יש להכינה היטב. מחקר שבחן את השפעתה של גישת ההוראה הפרונטלית, לעומת למידה פעילה-שיתופית בסיוור הלימודי, על הבנת מושגים ותופעות בתחום יחסי הגומלין בין יצורים חיים בסביבתם, ההיבטים הריגושיים ללמידה ועמדות התלמידים כלפי שימור הסביבה בה סיירו, מצא כי לגישת הלמידה הפעילה-שיתופית בסיוור הלימודי יש השפעה חיובית יותר על הידע וההבנה של הלומדים, יחסית לגישת ההוראה הפרונטלית. מאידך נמצא כי דווקא לגישת ההוראה הפרונטלית בסיוור היתה השפעה חיובית יותר על ההיבטים הריגושיים, הלימודיים והחברתיים (גיבוש חברתי, עניין, סקרנות והנעה ללמידה) המסייעים לתהליך הלמידה. המסקנות מגישה זו היא ששיטת ההוראה בסיוור הלימודי יכולה להיות במתכונת של למידה פעילה-שיתופית, כפי שהתקיימה במחקר זה בתנאי שהחלוקה לקבוצות למידה תיעשה לא רק מתוך שיקולים לימודיים אלא גם מתוך שיקולים חברתיים אשר יאפשרו יכולת עבודה משותפת, סקרנות, עניין והנאה מתהליך הלמידה (יפת, 2009).

מחקרם של Kempa & Orion (1996) בדק את תפישותיהם של 44 תלמידים בני 18-16 (כיתות י'-י"ב) בנוגע ללמידה שיתופית בשדה. הם מצאו כי התוצאות מהעבודה הקבוצתית נתפסו תמיד כחיוביות וכתרומות ללמידה. יחד עם זאת נראה כי מיעוט גדול של תלמידים ראו את עצמם כתורמים לעבודה, במקום מוטבים ממנה. תלמידים אלה דיווחו על מידת הלמידה שלהם מעבודה קבוצתית כנמוכה או נמוכה מאוד, ושאלת החוקרים היתה: האם ממצא זה תלוי בקבוצות שאליהן הם השתייכו, והאם בקבוצות אחרות היה הממצא שונה. מרבית התרומות לקבוצה תוארו כקשורות לידע ולמיומנויות לפתרון בעיות. המשתתפים לא דיווחו על תרומות בתחום ניהול הקבוצה, חלוקת משימות וכיוצ"ב, למרות שבפועל עסקו בכך.

כאשר אפשרו לתלמידים להתחלק לקבוצות ללא מעורבות המורים, חלק מהם בחרו בחברי הקבוצה על סמך תרומתם הפוטנציאלית העתידית לביצוע המשימות, בעוד אחרים העדיפו להיות עם חבריהם. רוב התלמידים חשבו שמערכת יחסים חברתית טובה עם שותפים תהיה מועילה יותר לביצוע המשימה

מאשר חיפוש שותפים שיכולים לתרום מבחינה לימודית. תלמידים ראו חשיבות בקיום של מגוון ידע ורמות מיומנויות בעבודת הצוות בקבוצה, אך בו בזמן העדיפו קבוצות הומוגניות מבחינת האינטרסים והמחויבות של חברי הקבוצה. ממצאים אלו מחזקים את המסקנה שלעיל, שהחוליות חייבות להיות בעלות עניין חברתי כדי שהמשימה הקבוצתית תתבצע בהצלחה.

עמדות מורים לגבי הלמידה השיתופית

על מנת לקיים בכיתה או בשדה למידה שיתופית, על המורה לוותר על תפקידו המסורתי כמעביר ידע, ולשנות את תפקידו למדריך ומנחה ולתת אמון בתלמידיו כי הם מסוגלים לקחת אחריות על הלמידה ולעשות דברים בכוחות עצמם. על המורה לחלק את תלמידיו לקבוצות קטנות ואף לתת להם את האפשרות לקבוע בעצמם את הרכב הקבוצה, לעצב משימה לימודית המאפשרת למידה תוך כדי הידברות ויחסי גומלין בין התלמידים, לפתח בכיתה נורמות של התנהגות שיתופית, כגון עזרה הדדית, אכפתיות, חלוקה בחומר ובמקורות, החלפת מידע ודעות, תכנון משותף וכדומה, לפתח מיומנויות למידה ודיון, תכנון משותף, קשב, התייחסות לדברי הזולת ועוד, לטפח בתלמידים כישורים בין-אישיים של תמיכה הדדית, אמפתיה, שמירה על אווירה ידידותית ומכבדת וכדומה, ולשלב סוגים שונים של הערכה: הערכה מעצבת, הערכת תוצרים, הערכה אישית, הערכה קבוצתית והערכה כיתתית (אבינון, 2013).

מחקר שנערך בראשית שנות ה-80, אז החלה לחדור שיטת הלמידה בקבוצות קטנות למערכת החינוך בישראל, ביקש לבדוק את תפיסותיהם של מורים לגבי הלמידה בקבוצות בכיתה, והוכיח כי כבר אז דירגו המורים את הלמידה בקבוצות קטנות כחיובית וכמשפיעה לטובה על ההתפתחות הלימודית והחברתית של התלמיד. רק בסולם "שליטת המורה בכיתה" היתה הנטייה מעט בכיוון השלילי. עוד נמצא כי מורים שהפעילו לאורך שנה הוראה בחוליות הביעו בסוף השנה עמדות מתקדמות יותר כלפי הוראה בכיתה, תחושת אוטונומיה רבה יותר ויחסים משופרים יותר עם עמיתים בקבוצת הניסוי. הם שאפו פחות לנקוט שיטות הוראה שתלטניות ולא חשו כי עומס ההוראה שלהם גדל. הם הפכו לפתוחים יותר כלפי רעיונות חדשים, והביעו עמדות חיוביות יותר באשר לצמצום המרחק בינם לבין תלמידיהם. עוד נמצא קשר בין משתני אישיות לנכונות לעבוד בקבוצות קטנות בכיתה. המורים אשר היו נכונים ליישם שיטות הוראה בקבוצות היו פחות שמרנים ויותר מוכנים לנסות ניסויים חדשים, פחות שבעי רצון מעצמם ופחות בטוחים בעצמם, יותר ספונטאניים, בעלי דמיון, רגישים ופתוחים להשפעת רגשות, יותר חברותיים ובעלי אוריינטציה חברתית מאשר המורים שבקבוצת המתנגדים (שרן והרץ-לזרוביץ, 1981).

מחקרים שבוצעו בקרב מתכשרים להוראה הראו כבר בשנות ה-70 שפרחי הוראה מודאגים בראש ובראשונה ממידת יכולתם לשלוט בכיתותיהם, מאוחר יותר הם מודאגים מיכולתם להציג את החומר הנלמד, ורק לאחר מכן הם מודאגים לגבי התפתחותם של תלמידיהם (שרן והרץ-לזרוביץ, 1981). הדבר מתחבר לממצאים שנראה להלן ולפיהם עלול לעלות חשש בקרב מורים חדשים לעבוד עם חוליות בכיתותיהם, בשל תחושתם ששיטות הוראה ביזוריות מתפרשות כמחלישות בהתחלה את שליטתם בכיתה.

פריש (תשע"ז) מציינת שאחד הקשיים לסגל דרכי הוראה חדשניות הוא העדר מודלינג מספיק לכך בקרב המורים המאמנים של סטודנטים להוראה. רבים מהמורים הוותיקים במערכת החינוך בכלל המקצועות עדיין מלמדים בדרכים פרונטליות, ויש צורך במודלינג להטמעת שיטות הוראה חדשניות. המחקר מצא כי כדי לייצר תהליך שיביא לידי שינוי בשיטות ההוראה יש לאמן את המורים בשיטה זו כבר בלימודיהם באמצעות התנסות בכיתה העובדת בשיטה זו, ולאחר מכן במהלך עבודתם בבתי הספר בחדרי המורים. היא מצאה גם שהבנה עמוקה יותר של חשיבות הגיוון ומשמעותו לגבי השונות בין התלמידים היושבים בכיתה עודדה את הסטודנטיות להפעיל שיטות הוראה חדשניות. ההתנסות בשיטה חשובה ביותר, וככל שיהיו מנוסים יותר בהפעלת שיטה זו, כן תגבר עמדתם החיובית לגבי העבודה הקבוצתית (שרן והרץ-לזרוביץ, 1981).

הרווח של למידה שיתופית הוא גם למורים ולא רק לתלמידים. במחקר שנעשה בקרב מורים בחטיבות ביניים התגלה כי בקרב המורים שהיו בקבוצה שהפעילה שיעורים רבים של למידה שיתופית היתה תחושת המסוגלות גבוהה יותר בשני מדדים: קידום חברתי של תלמידים ומסוגלות ההוראה באופן כללי (שחר, 2007). הקשר בין ההתפתחות המקצועית של פרחי הוראה לרמת המסוגלות שלהם נצפה גם במחקרה של פריש (תשע"ז).

שיטת המחקר

הנבדקים במחקר זה הם 27 מורים חדשים לשל"ח וידיעת הארץ שהשתתפו בסדנת סטז' ייעודית למורי השל"ח במשך שנת לימודים אחת מטעם מכללה אקדמית אחת במרכז הארץ. הסדנה כללה תשעה מפגשים פנים אל פנים וחמישה מפגשים מקוונים. כל המורים היו בשנותיהם הראשונות בהוראת של"ח, רובם בשנה הראשונה, חלקם בשנה השנייה ואחד מהם בשנה השלישית בהוראה. רובם כבר בעלי תואר ראשון ותעודת הוראה, ומיעוטם בשלבים האחרונים לסיומם. טווח הגילים בסדנה נע בין גיל 20 לגיל 40 פלוס, 21 גברים ו-6 נשים.

באחד ממפגשי הסדנה שהתקיים בחודש ינואר, השתתפו המורים במפגש מקוון שעסק בימי השדה בשל"ח. לקראת המפגש היה על כל משתתף לצלם תמונות מימי השדה שלו וליצור מהם קליפ רפלקטיבי באמצעות אפליקציית Wevideo שאותה העלה בליווי הסבר לבלוג אישי באתר הקורס במודל. בבלוג נדרש כל משתתף לציין נקודות חוזק ונקודות קושי בהפעלת היש"מים, והקליפ היה צריך לשקף הצלחות וקשיים אלו. המשתתפים התבקשו לצפות בקליפים של חבריהם, לקרוא את הבלוגים האישיים ולהגיב עליהם. כמנחת הסדנה צפיתי בסרטים, קראתי את הבלוגים האישיים ואת התגובות עליהם, ומיפיתי על פיהם חוזקות וקשיים ביש"מ, שחזרו בקרב המשתתפים. לאחר מיפוי נקודות החוזק נפתח לוח פדלט (Padlet) לדיון בנקודות החוזק שעלו, ונפתחו שלושה פורומים שדנו במפגש סינכרוני בשלושה תחומי קושי שהטרידו את רוב המורים: בעיות משמעת ביש"מ, שימוש בפלאפונים ביש"מ והעבודה בחוליות. הפורום שעסק בעבודה בחוליות זכה לתגובות הרבות ביותר, והדבר לימד אותי על חשיבות הנושא ועל היותו מעסיק ומאתגר את רוב מורי השל"ח שהשתתפו במפגש.

שיטת המחקר היתה איכותנית וכללה את חקר הטקסט שנכתב בבלוג, חקר הקליפים שהועלו לאתר הקורס וניתוח תוכן של הפורום שעסק בנושא העבודה בחוליות. יצוין שהמפגש בנושא היש"מ נוצר לצורך למידת המורים ולא לצורכי מחקר, וההחלטה להפיק ממנו מאמר באה רק לאחר שהמפגש הסתיים. כמנחת הסדנה אני חוקרת משתתפת. כדי לשמור על סודיות הנבדקים הוצגו כל הממצאים באופן אנונימי.

ממצאים

ממצאים כלליים

בסך הכול מבין 27 משתתפי סדנת הסטז' נמצאו 13 מורים (כמחצית) שנושא החוליות היה נושא מרכזי עבורם במפגש זה. חלקם יצרו קליפים ממוקדים בנושא זה לקראת המפגש וחלקם בחרו לשהות ולהגיב בפורום בנושא זה במפגש הסינכרוני. בקליפים שבהם העבודה בחוליות ביש"מ תפסה נפח משמעותי נראו תמונות של חוליות המדריכות את הכיתה, מציגות בפני הכיתה או מפעילות אותה. הכתוביות הרפלקטיביות ליוו את התמונות בכותרות כגון "חוליות - עובד!", "תלמידים מדריכים - העצמה" ועוד. בצידן הועלו תמונות המשקפות קשיים שעלו בסיטואציות של הדרכת עמיתים, כגון תמונה של קבוצת תלמידים מדריכה ועליה נכתב: "לעיתים תלמידים מפריעים לחברים שלהם להדריך".

בסיכום של הנקודות שהועלו בחלקיו הראשונים של המפגש ניתן לציין מספר חוזקות ומספר קשיים. **בחוזקות** ציינו המורים כי שיתוף התלמידים בבניית היש"מ גורם לתלמידים להרגיש חלק ממנו. הם פעילים ומפעילים אחרים, וכך נהנים יותר. הכיתה כולה משתתפת. המשימות התחרותיות והמשחקים שמניעים את התלמידים מייצרים אווירה חווייתית. התלמידים אוהבים לעבוד בחוליות כי הדבר נותן להם תחושה של "ביחד". מעורבות תלמידים בהדרכות מאפשרת לתלמידים שאינם באים לידי ביטוי בכיתה או שמתבלטים באופן שמקשה על המורה, לבוא לידי ביטוי באופן חיובי ו"לפרוח" בשטח. הם מתחברים לכיתה. ציונו לחיוב חוליות שעושות עבודה מעולה ומכינות הדרכות טובות לכיתה. ההדרכה מעצימה את התלמידים. מדברי אחד המורים בבלוג: "השנה אני ממש נהנה להוציא ימי שדה. מדוע? יש בי את הביטחון לדרוש מהתלמידים מגוון רב של משימות שעליהם להכין לפני יום השדה. המשימות בנויות בתוך תפקידים כגון: צוות מוראל, צוות דגל, צוות משחקים וחידות לאוטובוסים, צוות הדרכות ועוד... בניית תפקידים מפורטת יוצקת תוכן ומשמעות לתפקידים ולכן מייצרת רצון לבצע בצורה מכובדת... יום השדה עובר עם מתח גבוה של עשייה לכל אורכו, השתתפות גבוהה כמעט של כל התלמידים... גם אם שיתוף הפעולה מהכיתה אינו מושלם, הרי שעצם התכוונות התלמידים לבצע הכנה טרם יום השדה עצמו - תורמת רבות מאוד להצלחת יום השדה... כבר העברתי יום שדה שהנוכחות שלי בו היא מינימלית. תענוג גדול. התלמידים פעילים ואני במעמד של צופה מהצד".

בקשיים שעלו נמנו עומס על המורה בהכנת היש"מ, ביצירת החוליות ובמעקב אחריהן. החלוקה לחוליות לפני היש"מ אורכת זמן רב, לעיתים חצי שיעור. המורים החדשים שעדיין אינם מכירים את המבנה החברתי של כיתותיהם מתקשים לבצע את החלוקה, ונוצרות תקלות בין חברי החוליות. חלק

מהמורים דיווחו שהתקשו להקפיד על עקרון החוליות ולא הפעילו אותו השנה כלל. מורה אחד ציין כי העיסוק בחוליות גוזל זמן רב מהיש"מ והתלמידים מפריעים זה לזה. מורה אחר הסביר שהפרעות של תלמידים לחוליות המדריכות מביאות אותו להעיר כל הזמן, והוא חש כי הדבר פוגם בהנאה ובאווירת הסיוור, כפי שכתב אחד המורים בבלוג: "ביש"מ אני משתף המון את התלמידים בהובלה של היום והם מאוד פעילים. תלמידים מקבלים הדרכות והצגות להעביר, ולעיתים תלמידים לא מקשיבים ומפריעים. זה פוגע בתלמידים ולכן אני משתדל להיות מאוד חד ולא לאפשר הפרעות מעין אלו. על אף שלפעמים זה גם פוגע באווירה." כן ציינה בעיית חוסר גיבוש ושיתוף פעולה בתוך החוליות עצמן כאשר רק חלק מחברי החוליה עובדים ואילו האחרים מתבטלים, דבר שיוצר תסכול בתוך הקבוצה. באחד מבתי הספר שבהם החוליות הכינו את המשימות שלהן ציין המורה שביש"מ עצמו לא היה מספיק זמן להפעלת כל המשימות שהוכנו.

תופעה מעניינת שעלתה במפגש היא מורים שמקפידים על מעורבות תלמידים והעצמתם, אך במקום לחלק את הכיתה לחוליות משימה, מעדיפים לתת משימות הדרכה והובלה למש"צים (מדריכי של"ח צעירים) ולפש"צים (פרחי מש"צים) שנחשבים אחראים ומתאימים למשימה. "אני רוצה לשלוט בנעשה ולהביא את התלמידים לאן שאני רוצה", מודה אחד המורים ומוסיף: "...לכן אני פחות עובד עם זה בימי השדה של הכיתות, ורק למש"צים ולפש"צים אני נותן משימות הדרכה".

ממצאי הפורום

בפורום שנפתח לנושא העבודה בחוליות נתבקשו המורים להתייחס לקשיים שהם חווים בהפעלת החוליות ולהציע זה לזה פתרונות. השתתפו בו כעשרה מורים שהפעילו חוליות משימה בפועל ורצו ללמוד עוד על נושא זה. הדיון היה פתוח ונרשמו בו 60 תגובות בסה"כ. בניתוח התוכן שלו עלה כי בפועל דנו בו בשלושה תחומים מרכזיים שהעסיקו את המורים: אופן החלוקה לחוליות, שיתוף הפעולה בתוך החוליה ומידת הצלחת החוליות.

אופן חלוקת החוליות

מהתגובות עולה כי חלק מהמורים מחלקים בעצמם את התלמידים לחוליות וחלקם נותנים לתלמידים להתחלק בעצמם.

המורים שמבקשים מהתלמידים להתחלק בעצמם מאמינים במתן בחירה חופשית לתלמידים לפי העדפותיהם האישיות, כפי שעלה מסקירת הספרות (Kempa & Orion, 1996, יפת, 2009). החיסרון של פעולה זו הוא שנשארים תלמידים בודדים שאף קבוצה אינה רוצה בחברתם, התלמידים בוחרים קבוצה לפי פופולאריות, ואז יש קבוצות גדולות במספר וקטנות במספר. כדי לפתור בעיה זו הוצע להגדיר לתלמידים מראש כיצד להתחלק, כמה תלמידים כל חוליה צריכה למנות, ולהקפיד על גיוון מגדרי, קרי שיהיו בנים ובנות בכל חוליה. כן הוצע להגדיר לתלמידים זמן בו הם יכולים להתחלק בעצמם, אך אם לא יעשו זאת, המורה יבחר עבורם את הקבוצה ואת המשימה.

לגבי התלמידים הדחויים עלו מספר פתרונות. חלק פונה למחנכת הכיתה בבקשה למציאת פתרון והיו גם מורים שיידעו את ההורים בבעיה החברתית של ילדם. אחרים פיצלו חוליה גדולה וצירפו אליה את התלמידים הדחויים בטענה שהחוליה היתה גדולה מדי ממילא. מורים סיפרו ששאלו את התלמידים הדחויים לאיזו חוליה ירצו להצטרף ופנו לחוליה בטענה שאין בה מספיק תלמידים ולכן צריך לצרף אליה תלמיד נוסף. בדרכים אלו יש סיכוי לשבירת הבידוד החברתי בלי שהכיתה הבחינה בכך. היו גם מורים שהחליטו לטפח את התלמיד הבודד ונטלו אותו תחת חסותם באותו היום תוך מתן ציון גבוה יותר לתלמיד זה על ביצוע המטלה, וטענו שהדבר השפיע על קליטתו לחוליות בסיורים שלאחר מכן. פתרון זה היה שנוי במחלוקת וחלק חשבו שהוא עלול להבליט עוד יותר את בדידותו של התלמיד. היו מורים שפנו למחנכי הכיתות בבקשה לעזרה בחלוקת הכיתה, והשאלה אם לחלק את הכיתה לבד או להיעזר מראש במחנך המכיר את המרקם החברתי העסיקה את המורים, ושיתוף הפעולה של המחנכים בנושא היה שונה מבית ספר לבית ספר.

חלק מהמורים העדיף לקבוע בעצמו את הרכב החוליות. המורים סיפרו כי הם עורכים מיפוי כיתתי ודואגים שבכל חוליה יהיו לפחות שני תלמידים חזקים שירצו להצליח ויחזקו את האחרים. חלק מהמורים קובע חוליות קבועות לאורך כל השנה. כך לטענתם אין בעיה שמישהו ייוותר לבדו ויש תועלות נוספות: כביכול כולם "סובלים" בהתחלה מהחלוקה של המורה כי אינם מקבלים את החברים הטבעיים שלהם כבני זוג לעבודה, אך בהמשך תלמידי הכיתה זוכים להכיר חברים חדשים ונוצר גיבוש חדש בכיתה. הנטייה היתה לא להתחלק על פי החברויות הקבועות בכיתה שלדעתם פוגמות בלמידה, ואילו בקבוצה שבה אין חברים טבעיים קל יותר למורה לזהות מי עבד ומי לא במהלך המשימה, כי החברות שנוצרת אינה ברמה כזו שהתלמידים מרגישים צורך לחפות זה על זה. חלוקה זו פותרת גם את הסוגיה של רמת ההשקעה של החוליות. כל החוליות משקיעות ואין פער בין חוליות משקיעניות לחוליות שלא עושות דבר.

נושא החלוקה לחוליות עבד טוב יותר אצל המורים שהתארגנו לכך מראש באופן שיקל עליהם. אחד המורים כתב לחברו: "מציע לך למנות שלושה שבועות לפני כן תלמיד או תלמידה, לתת את נושאי ההדרכה/המשימות, ולהודיע שצריך להירשם אצל התלמיד בחוליות בנות 3, 4 או 5 תלמידים (לפי הצורך שלך). תודיע שמי שלא יירשם ישובץ בשיעור העוקב לאן שיחסרו אנשים, ושאל מישהו יש בעיה שיעדכן אותך באופן פרטי. בשיטה הזו, תוך שבוע אתה חוזר ויש חוליות בצורה מעולה... יהיו לך בכל כיתה מקסימום תלמיד או תלמידה שלא יצליחו להשתבץ (בגלל עניינים חברתיים). אלה יהיו קבועים בכל היש"מים וכבר מצאתי איתם נוסחה: הם בודקים לאיזה חוליה 'בא להם' להצטרף, מעדכנים אותך אישית ואז אתה מצרף אותם".

שיתוף הפעולה בחוליה

אחת הבעיות שעלתה היא רמת השתתפות כל חברי החוליה בביצוע המשימה: "תמיד יש את התלמיד/ה או הצמד שנושאים בעיקר העול, ודי ברור שהאחרים ש'מופיעים' בהדרכה היו טרמפיסטים". כיצד מתמודדים עם הבעיה? המורים סיפרו שהחלו את השנה עם חוליות בעלות חמישה או שישה

משתתפים ואז צמצמו אותן לשלושה או ארבעה ואף לשניים או שלושה, כדי לצמצם את האבטלה הסמויה בחוליה. אחרים מתמודדים עם הנושא באמצעות הגברת הפיקוח, כגון מעבר בין החוליות כל הזמן והערה לאלו שלא עובדים. חלק גדול משתמש במתן ציון לחוליות: "אני מסמן לי בנקודה לאורך היום מי באמת עושה ומי לא ממש, וזה מתבטא בציון של המטלה". הצעות אחרות היו להגדיר לתלמידים מראש את הפרמטרים שלפיהם יוגדר הציון על היום, ולהסביר שהציון יכלול גם פרמטר של עבודת צוות והשתתפות במשימה. לאחר יום שדה אחד, התלמידים שלא השתתפו רואים את הציונים הגבוהים שקיבלו חבריהם שהשתתפו במשימה ומשפרים את השתתפותם בפעמים הבאות. שאלה שעלתה בפורום היא אם המשימות שניתנות על ידי המורים אכן בנויות להפעיל את כל חברי החוליה או שהן בעצם משימות שניתנות לביצוע גם על ידי חבר אחד מתוכה. "אני מודה", כתב אחד מהמורים, "שנכון לזמן זה אנחנו לא שם. המשימות שלנו נעשות בקבוצות, אבל באותה מידה הן יכולות להיות אינדיווידואליות ומזמינות טרמפיסטים".

מידת ההצלחה

הלבטים בנושאים שלעיל העלו לדיון את מידת ההצלחה הפוטנציאלית של העבודה בחוליות. ראשית, העברת האחריות לתלמידים יוצרת מצב שביצוע היש"מ מושפע מיידית מנוכחותם או מהעדרם של התלמידים מובילי הסיור. התלמידים מכינים הדרכות ומכינים את חומרי העזר. חלק מהמורים בבתי ספר מרמה סוציאקונומית נמוכה שבהם יש בעיית נוכחות בימי שדה חווה מצבים שבהם חוליות לא הגיעו ונוצרה פגיעה בביצוע היש"מ עצמו. לכן החליטו המורים שלא לחלק את התלמידים לקבוצות לפני היש"מ אלא בבוקר הסיור. הם מכינים בעצמם את הפעילויות ומפעילים את החוליות בעיקר בתחרויות, והחלוקה נעשית על בסיס מי שמגיע. במקרה כזה המעורבות של התלמידים מצטמצמת לתחרות ללא הובלה ממשית של היום וחלק ממטרות שמח"ת היש"מ אינו מתממש.

קושי נוסף שעלה נוגע לרמת ההדרכה והלימוד הנגזרת מהעברת האחריות על תוכני היום אל התלמידים. כותב אחד המורים: "בדרך כלל ההדרכות ברמה מאוד נמוכה. התלמידים לא ממש קשובים, ולכן מקנן אצלי ספק באשר לערך הלימודי של ההדרכות. התפיסה של הצורך ב'חוויות הצלחה' לתלמידים יוצר מצב של מתן ציונים גבוהים, וכך אנו מקבעים מצב בו גם הדרכות לא טובות זוכות לציון סביר והדרכות בינוניות מקבלות ציון גבוה". בפורום התלבטו המורים כיצד לפתור בעיה זו ואחד הפתרונות שהוצע הוא הגברת מעורבות המורה בהכנת הפעילויות. מורה אחד סיפר: "אני נותן בכיתה לכל חוליה נושא שבו הם צריכים להכין הדרכה של כשבע דקות לכל הכיתה, כמובן עם קריטריונים וכו'. בנוסף, שני שיעורים לפני היש"מ אני עובר בקבוצות, מוודא שאכן הכינו פעילות כמו שצריך ואם לא אז משפר". המורים ציינו את הצורך בהכנה נכונה של התלמידים ובמחווה טוב שיכוון את כולם למשימה: "ניסיתי מספר שיטות להסביר מהי הדרכה טובה ומה יש בה. ראשית, הגדרתי להם מה הפרמטרים שלפיהם אני מעריך (יצירתיות, השקעה, ידע, הקניית ידע לכיתה, השתתפות של כל חברי החוליה, שיתוף הקבוצה של 'הלומדים' בהדרכה וכיו"ב). שנית, אני עושה עם החוליות 'חזרה גנרלית' לקראת היש"מ ומציע להם

תיקונים. שלישית, נתתי לחוליות טובות להציג לכל הכיתה את ההדרכה שלהן תוך הדגשת המאפיינים שתורמו להצלחה".

בפורום עלתה גם השאלה מה תפקידו של המורה לשל"ח. האם הוא אמור להדריך ולהפעיל בעצמו או שרק החוליות מפעילות, מדריכות ומארגנות את הכול ואילו המורה רק מכונן ומדריך פה ושם כאשר חוליה לא הגיעה מוכנה. התשובות השתנו ונעו על רצף שבין הדרכת הסיור להנחיית החוליות בהתאם לנטייתו האישית של כל מורה.

דיון

מהממצאים עולה כי הפעלת החוליות בשמח"ת היש"מ היא נושא מרכזי שמעסיק את מורי השל"ח החדשים. חלקם חשים כי דרך זו תורמת להצלחת היש"מ, מרכזת את התלמידים, מערבת אותם בלמידה ושומרת על מתח עשייה ועניין לאורך היש"מ. אלו מדווחים כי ההדרכה בחוליות תורמת להעצמת התלמידים המשתתפים בהן, ומביאה לידי ביטוי תלמידים שאינם באים לידי ביטוי בכיתה. ביש"מ נוצרת אווירה מהנה לתלמידים וגם עבורם כמורים. ממצא זה תומך במחקרים של שחר (2007) ופריש (תשע"ז) שלפיהם הפעלת שיטות הוראה חדשניות ולמידה שיתופית תורמת להתפתחותו המקצועית של המורה ולתחושת המסוגלות שלו, ככל הנראה מהסיפוק שבהצלחת התהליך בקרב התלמידים.

בצד ההצלחות עולה כי הפעלת החוליות הינה אתגר למורי השל"ח החדשים. מרבית האתגרים נגעו למיומנות הפעלת החוליות והלמידה השיתופית. חלוקת החוליות, מתן ההנחיות לחוליה, הכנת מחוון הערכה ומסירתו בכיתה כדי לטייב את תוצאות הלמידה של החוליות, יצירת העניין, המוטיבציה ללמידה השיתופית, וחלוקת המשימה לכל חבר בקבוצה, באופן שתייצר שיתוף פעולה מלא בקבוצה שבה לכל אחד יש אחריות על התוצר הסופי, ולבסוף איכות התוצר הסופי - אלו הן הסוגיות שמאפיינות למידה שיתופית הדורשת ידע וניסיון בהפעלתה. המחקר העוסק במורים חדשים מציין את העדר הידע והמיומנויות שמאפיין את המורה החדש (נאסר, רייכנברג ופרסקו, 2006). המחקר מציין כי מורים חדשים מתקשים בבחירת אסטרטגיות מתאימות להוראה, וכי הם מתקשים ליישם שיטות הוראה חדשניות גם משום החשש מפני שינוי שמשדרים מורים ותיקים (סטרהובסקי, הרץ ואורלנד-ברק, 2008). בעיות המשמעת שעולות במהלך הפרזנטציות של החוליות, נובעות לפי דיווחי המורים מהעדר נורמות של תקשורת והקשבה בין החוליות המדריכות, אך חלקן קשורות בוודאי גם למחסור במיומנות של ניהול כיתה המאפיין מורים חדשים. יצירת המוטיבציה לביצוע המשימה בחוליות, קשורה אף היא בקשיי המורה החדש, החסר ידע ומיומנויות כדי לעורר מוטיבציה לימודית בקרב התלמידים. כדי לחלק את החוליות יש להתמודד עם הבדלים אינדיווידואליים בין תלמידים, להתמודד עם בעיות אישיות של תלמידים ולהעריכם, נדרשות מיומנויות רבות שלמורה החדש אין לרוב ידע וניסיון המספיקים לביצוען (נאסר, רייכנברג ופרסקו, 2006).

המסקנה שהגיעו אליה המורים היא שהכנה מראש היא כמעט חזות הכול. ואכן, המחקר תומך בהכנה

מראש של הלומדים ללמידה השיתופית ומוכיח שיצירת הבניה מונחית לפעילות של למידה שיתופית משפיעה על טיב הלמידה במטלות של פתרון בעיות. במחקר שהשווה תלמידים בחטיבת הביניים נמצא כי לתלמידים שהתנסו בלמידה שיתופית וקיבלו הנחיה מוקדמת שנועדה לכון אותם ליצירת אמון, תקשורת בונה ולמידת עמיתים היתה רמת ביצוע גבוהה יותר במטלות מאלו שבקבוצת הבקרה שלא קיבלה הנחיה דומה לפני ההתנסות. למידה שיתופית אפוא אינה נוצרת מעצמה אצל תלמידים אלא יש לטפח אותה באמצעים מכוונים מראש בהבניה של הנחיה לקראת עבודת צוות, תקשורת בין עמיתים וכד' (White & Dinos, 2010). הכנה כזו דורשת מהמורה השקעה רבה. העומס המוטל על המורים המתחילים עצום, ובמקרים רבים הוא מעל ליכולותיהם (נאסר, רייכנברג ופרסקו, 2006). מורים מתחילים משובצים פעמים רבות דווקא לכיתות קשות. על המורה המתחיל מוטלים תפקידים רבים ומגוונים בעת ובעונה אחת, והוא אמור להצליח בכולם בזמן, כל זאת בעודו נתון לביקורת מתמדת של בעלי סמכות. ניכרת אצל המורים החדשים עייפות פיזית ונפשית ממורכבות תהליכי החינוך וההוראה בתקופה בה המורים החדשים גם בונים את משפחותיהם ומסיימים את חובותיהם הלימודיות (סטרהובסקי, הרץ ואורלנד-ברק, 2008). מורי השל"ח בשנותיהם הראשונות משתתפים בתהליך הכשרה אינטנסיבי בנוסף להיותם מתכננים ומוציאים מסעות ומפעלי של"ח. ייתכן שזו אחת הסיבות לכך שהם מתקשים למצוא את הזמן כדי לתכנן מספיק זמן מראש את העבודה בחוליות.

החלוקה לקבוצות מעוררת גם את הצורך בפנייה למחנכי הכיתות. הספרות מרבה לציין כי חלק מהקשיים של המורה החדש נובעים מהיעדר קשרי עבודה עם גורמים מסייעים בתוך בית הספר (ריינגולד, 2009). מכל זה עולה כי הקשיים בהפעלת חוליות ביש"מ קשורים בקשייו של המורה המתחיל ומשקפים אותם.

חלק מהמורים הביעו אכזבה במקרים של אי הצלחה בעבודת החוליות. יש לזכור שברוב המקרים התלמידים, כמוריהם, חווים התנסות ראשונית בלמידה שיתופית משמעותית וכי אי הצלחה היא חלק מתהליך הלמידה. חשוב שהמורים ידונו בכיתה בקשיים שעלו ביש"מ, יובילו תהליכי משוב ויסייעו לתלמידים להפיק לקחים לעתיד. למידה חברתית-התנסותית זו תביא להגברת האחריות אצל התלמידים ולהצלחה במשימות.

מסקנות

במאמר זה סקרנו את הנחיית אגף של"ח לעבודה בחוליות ביש"מ (ובכיתה). ראינו כי במחקר הוכחו התועלות העצומות של למידה שיתופית והוראת עמיתים להתפתחות הקוגניטיבית והחברתית של התלמידים, ואף להתפתחותו המקצועית של המורה. כמו כן הבאנו מספר דוגמאות לתחושת ההצלחה של מורים חדשים שהפעילו שיטה זו.

מרכזו של המאמר עסק באתגרים של המורים החדשים בהפעלת חוליות משימה ביש"מ, קרי בהפעלת למידה שיתופית. הקשיים נגעו בשאלה המרכזית כיצד יוצרים הצלחה בשיטת הוראה זו. הסוגיות המרכיבות שאלה זו נגעו לשאלות של ארגון הכיתה והחוליות למשימה, ולשאלות של ביצוע המשימה

בשטח. התשובה המרכזית שניתנה לרוב הקשיים היא הצורך בהכנה מדוקדקת בכיתה זמן רב מראש למהות הטכנית אך גם למהות הפדגוגית והחברתית של העבודה בחוליות. במאמר עמדנו על מורכבות הלמידה השיתופית והפעלתה על ידי מורים חדשים שחסרים להם הזמן, הידע והמיומנות בשנות ההוראה הראשונות.

האם המאמר בא להמליץ על דחיית הפעלת עקרון החוליות ביש"מים לשנים מתקדמות יותר בהוראה? התשובה היא לא.

בצד המורכבות בהפעלת למידה שיתופית בסיוור ושיעורי של"ח עולה החשיבות לטפח יכולת זאת בקרב המורים החדשים. ראינו לעיל שמורים שהפעילו למידה שיתופית זכו לתחושת מסוגלות גבוהה יותר ולהתקדמות מקצועית, וככל שהתנסו בכך יותר כן השתנו עמדותיהם לגבי למידה כזו. עוד ראינו כי נטיית המורים הוותיקים במערכת היא לטובת הוראה פרונטלית. ראינו גם שמורים בתחילת דרכם מוטרדים יותר מנושא השליטה בכיתה, מה שמביא אותם לשמר דרכי הוראה פרונטליות. לדעתנו, הטמעת למידה שיתופית הממוקדת בתלמיד כבר בראשית הדרך, תתרום למיסוד הוראה אחרת על פני זו המסורתית הממוקדת במורה. יחד עם זאת, לאור המאמר נכון לחשוב על דרכים שיסייעו למורים החדשים לשל"ח וידיה"א ללמוד את עקרונות הלמידה השיתופית. כיוון שהשיטה היא אכן יסוד ביש"מים של של"ח ובציפיות ההוראה של המורה, חשוב ללמוד את עקרונותיה כבר בשלבי ההכשרה של קורס מורי השל"ח וייתכן שכבר במכללות המכשירות להוראה במסלול זה. לפי מחקרה של פריש (תשע"ז), הצורך במודלינג להטמעת שיטות הוראה חדשניות חזק ביותר. לפיכך חשוב שהמורים החדשים יצפו במורים ותיקים המפעילים את שמח"ת היש"מ וילמדו מניסיונם כדי שיוכלו להפעיל שיטות אלו בהצלחה בכיתותיהם. ולבסוף, יש לזכור כי המורים החדשים הם רק בתחילת דרכם, וכי יחלוף בוודאי זמן עד שירכשו את המיומנויות הנדרשות לביצוע שיטה חשובה זו.

מקורות

אבידן, ד' (2010). שמחת היש"מ. אוחרז מתוך http://edu.gov.il/noar/minhal/departments/shelah/Pages/shelah_masao/yasam.aspx

אבידן, ד' (2010). שמח"ה, פרופיל שיעור של"ח וידיעת הארץ, אוחרז מתוך <http://edu.gov.il/noar/minhal/departments/shelah/Pages/workshops.aspx>

אבינון, י' (2013). למידה שיתופית. הד החינוך, פ"ז (5), 92-93.

משרד החינוך. (אין תאריך). למידה שיתופית. אוחרז מתוך: http://sites.education.gov.il/cloud/home/lmida_shitupit/Pages/lmida_shitupit.aspx

אוריון, נ' (2003). סביבת הלימוד החוץ-כיתתית - למה ואיך? אאוריקה, 17, 22-29. אוחרז מתוך: www.matar.tau.ac.il/?page_id=8709

יפת, ג' (2009). השפעת הסיור הלימודי וגישת ההוראה הננקטת בו על תהליך ההוראה-למידה. (עבודת גמר לתואר שני בחינוך סביבתי). סמינר הקיבוצים. אוחרז מתוך: <http://www.smkb.ac.il/data/Uploads/GalitYefet.pdf>

כנאענה, נ' (2013). השפעת הוראת עמיתים בביוולוגיה על תהליך הלמידה עבודת גמר במסלול לתואר שני להוראת ביוולוגיה. המחלקה להוראת המדעים. מכון ויצמן למדע. אוחרז מתוך: http://www.weizmann.ac.il/ScienceTeaching/Yarden/sites/ScienceTeaching.Yarden/files/uploads/nora_knaana.pdf

מזאה, ס', רם, ד' (2006). כיצד משפיעה הלמידה השיתופית על ההישגים בלימודים? אוחרז מתוך: <http://portal.macam.ac.il/ArticlePage.aspx?id=2578>

נאסר, פ', רייכנברג, ר' ופרסקו, ב' (2006). תהליך ההתמחות בהוראה-סטאז'. דו"ח מחקר. המכללה האקדמית בית ברל ואוניברסיטת תל אביב.

סילברמן-קלר, ד' (תשס"ז). הפדגוגיה של החינוך הבלתי פורמלי. בתוך ש' רומי, ומ' שמידע (עורכים). החינוך הבלתי פורמלי במציאות משתנה (עמ' 97-120). ירושלים: מאגנס, האוניברסיטה העברית.

פריש, י' (תשע"ז). שינוי בתפיסות של סטודנטיות לגבי גישות הוראה ואסטרטגיות למידה: הוראת מסירה, הוראה קונסטרוקטיביסטית ושיתופית המשלבת מיומנויות תקשוב. (עבודת גמר לקבלת תואר מוסמך בחינוך). אוניברסיטת בר-אילן. תקציר העבודה מופיע באתר בית הספר לחינוך באוניברסיטת בר אילן, ללא מספור קטלוגי.

פרנקל, ר' ושמיר, ח' (1994). קבוצות למידה התנסות בהדדיות. בתוך ו' פורטוגלי (עורכת), אלטרנטיבות בהוראה (עמ' 113-130). תל אביב: מכללה לחינוך-סמינר הקיבוצים.

רוזנשיין, ר' (2009). הנחיית עמיתים ולמידה שיתופית ככלים המקדמים למידה משמעותית בעבודת החקר האקולוגית בתיכון. (עבודת גמר לקבלת תואר מוסמך בבילוגיה). אוניברסיטת בן גוריון. תקציר העבודה מופיע במאגר המידע של מכון מופת ובאתר הפיקוח על הוראת הביולוגיה.

רינגולד, ר' (2009). "המורה המתחיל והתוכנית לקליטתו המוצלחת". פנים - תרבות חברה וחינוך, 47. אוחר מתוך: <https://www.itu.org.il/?CategoryID=1544&ArticleID=14146>

שחר, ח' (תשנ"ז). השפעה של למידה שיתופית בקבוצות על יחסי גומלין חברתיים בכיתות הטרוגניות. מגמות, ל"ח (3), 367-382.

שחר, ח' (2007). ייעוץ לבית-הספר כמערכת: תיאוריה, מחקר ומעשה. רעננה: רמות.

שרן, ש' והרץ-לזרוביץ, ר' (1981). מורים ותלמידים בתהליך שינוי. חקר הלמידה השיתופית בקבוצות קטנות. תל אביב: רמות.

שרן, ש' ושי, ד' (1990). למידה שיתופית בקבוצות קטנות: סקירה של שיטות ומחקר. בתוך י' דנילוב (עורכת), תכנון מדיניות החינוך, המזכירות הפדגוגית, משרד החינוך והתרבות. אוחר מתוך: <https://goo.gl/xCvCyP>

פיזה 2015 (2017). פרק 9: פתרון בעיות שיתופי, מדינת ישראל משרד החינוך, ראמ"ה, מבט ישראל, כסלו תשע"ח, נובמבר, 2017. אוחר מתוך: http://meyda.education.gov.il/files/Rama/PISA_2015_Chapter_9.pdf

תפקודי לומד, ללא תאריך, משרד החינוך, המינהל הפדגוגי, אוחר מתוך: http://meyda.education.gov.il/files/HighSchool/alon_tifkudey_lomed.pdf

Kempa, R. F. & Orion, N. (1996). Students' Perception of Cooperative Learning in Earth Science Fieldwork. Research in Science & Technological Education, 14 (1), 33-41.

Olukayode A, S, Tina, S. E. (2013). Effects of Cooperative Learning and Field Trip Strategies on Secondary School Students' Knowledge of and Attitudes to Multicultural Concepts in Social Studies. Journal of Education and Practice, 4 (22), 35-42.

Slavin, R. E. (2008). Cooperative learning Success for All, and Evidence-based Reform in education. *Éducation et didactique*, 2 (2), 151-159. DOI: 10.4000/educationdidactique.334

Sharan, Y. (2014). Learning to cooperate for cooperative learning. *Anales de psicología*, 30 (3), 802-807. Retrieved from <http://revistas.um.es/analesps/>

White, R. & Sokratis, D. (2010). Investigating the Impact of Mediated Learning Experiences on Cooperative Peer Communication during Group Initiatives. *Journal of Experiential Education*, 32 (3) 226-238. Retrieved from <http://portal.macam.ac.il/ArticlePage.aspx?id=3052>

