



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

הטיול ככלי חינוכי-ערכי

עורכים

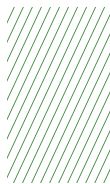
פרופ' יובל דרור, אלי שיש

גיליון 3

תשע"ד 2014



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



פתח דבר

// יובל דרור, אלי שיש //

לקוראים שלום,

בחברת שלפניכם, מסע¹ המשלב תהליכים ומתודות מתחום החינוך הפורמלי והבלתי-פורמלי בבית הספר, בכיתה ובשדה. מסע המעצים את חוויית הלימוד והמאפשר תהליכי הוראה ולמידה משמעותיים. המסע מכונן את הלמידה למטרות הרלוונטיות לעולמו של התלמיד, שובר את השגרה בבית הספר ומאפשר שיתוף של כלל הגורמים בפעילות בהתאם ליכולותיהם ולכישוריהם. החוויה המשותפת שחווים התלמידים במסע עושה את הלמידה לפעילות מעניינת, ומתוך כך למשמעותית ואפקטיבית. הפעילות לאורך המסע מניעה תהליכים חינוכיים ומובילה לאגבור (סינרגיה) כלל הפעילות המתרחשת בבית הספר.

בגיליון זה, כינסנו חמישה מאמרים אשר בוחנים את היבטי הלמידה המתרחשת בבית הספר ובשדה באווירה ובכלים בלתי-פורמליים כחלק חיוני ומשלים לרכישת הידע במקצועות הלימוד ואת אפשרויות השימוש בכלים של למידה פורמלית מחוץ לכיתה. פתחנו ברשימתו של אחד מוותיקי מדריכי הטוילים וידיעת הארץ, מאושיות התחום במשרד החינוך ומעבר לו - אוריה בן-ישראל - וחתמנו את הגיליון בתיעוד היסטורי שכתב אליעזר שמואלי, מי שהיה איש משרד החינוך והתרבות ומנכ"לו במשך שנים רבות, וכיום הוא מראשי אגודת אכסניות הנוער.

אליעזר שמואלי, מוותיקי מערכת החינוך ובכיריה ומראשי אנ"א (אגודת אכסניות הנוער), חותם את החוברת במאמרו **"על חינוך הנוער לאהבת הארץ באכסניות הנוער"**, שבו הוא מציג את ההתפתחות ההיסטורית של אכסניות הנוער - מהראשונה בעולם שהוקמה בשנת 1912 על-ידי ריצ'ארד שירמן ועד ימינו אלה - אגב פירוט התכניות החינוכיות הניתנות בכל אחת מהאכסניות בארץ. לטענתו, בתחילה הופעלו אכסניות נוער בארץ מתוך חזון ציוני - במטרה לספק לבני נוער יהודים מהתפוצות מקום לינה ואירוח אשר ישמש להם בסיס להכרת הארץ על נופיה ועל מורשתה. רק בתחילת שנות התשעים, מומש הפוטנציאל החינוכי והתיירותי הגלום באכסניות הנוער והייעוד שלהן השתנה מחינוך לציונות לחינוך לתפיסה פלורליסטית עכשווית.

1 **"מסע משמעותי"** הוא פעילות מתמשכת רב-ממדית ושוברת שגרה המשלבת למידה ופעילות חברתית-ערכית לטיפוח הכרת הארץ ואהבתה בתהליך חינוכי מובנה בן כמה חודשים המתקיים מכיתה א' ועד כיתה י"ב. הסיוור הרגלי בשבילי הארץ ("המפגש") הוא שיאו של המסע, והוא מאפשר חוויית התנסות מאתגרת לכלל המשתתפים. חברת בית הספר מעורבת בתהליך בשותפות, באחריות ובחויבות ביחס לכלל אחת משכבות הגיל.

אוריה בן-ישראל בחן ברשימתו **"מהדרכת טיול להדרכת מטייל"** את חשיבותו של הטיול בסביבה הקרובה בחינוך בני הנוער להכרת הארץ ולאהבתה. לטענתו, מדריכי טיולים יוצאים לרוב עם התלמידים לאתרים המרוחקים מיישוב מגוריהם. חוויית הטיול גורמת לתלמיד להעריך את סביבתו הקרובה כדלה בהשוואה לסביבה שראה וחווה בטיול. האם מדריך הטיול יחוש אשמה? האם יבין שדווקא הוא, בהדרכתו הטובה ושלא מרצונו, גרם לכך שהתלמידים אינם מעריכים את האזור שבו הם שוהים מרבית זמנם ואינם מתעניינים בו?

חנוך כליל-החורש, במאמרו **"קשר של חקר"**, בחן את מהות הקשר שבין התוכן הנלמד בכיתה לשדה (בפעילות של"ח וידיעת הארץ), אגב ניתוח ההגדרות השונות לקשר שבין שני הגורמים הנעשה על-ידי מורים לשל"ח וידיעת הארץ. כדי לקדם את השגת מטרת החינוך הכרת הארץ ואהבתה ואת הטמעת הערכים, הוא מציע להדגיש את ייחוד פעילות השל"ח הן בכיתה והן בשדה על בסיס תפיסת החקר והגילוי.

גיל גרטל, במאמרו **"חוויות תלמידים בטיולים ותרבות נעורים"** (המבוסס על פרק בעבודת הדוקטור שלו), הציג את עקרונותיה של הפדגוגיה הטבעית, את התפתחותה בחשיבה החינוכית באירופה ואת חדירתה לחינוך העברי. מאמרו מתייחס למחקר שערך אשר חשף את דפוסי החוויות של התלמידים בטיולים שנתיים בישראל, והוא מציג בו את המציאות בישראל המתייחדת במתן עצמאות יתרה לפעילות ביוזמה של התלמידים ובהנהגתם, והתהוותו הותאמה למהפכה החברתית שהייתה כרוכה בציונות. גרטל הציע לבחון מחדש את המידה ואת הדרך שבה מתקיימים בטיולים היעדים החינוכיים שלשם השגתם התקבל הטיול כפעולה חינוכית: הוראת המקצועות, חינוך מוסרי, חינוך לאומי וכדומה.

שי מירון בחן במאמרו **"שילוב מקצוע בלתי-פורמלי במסגרת פורמלית"** את המורכבות שבשילוב מקצוע ופעילות שוטפת בלתי-פורמליים במסגרת פורמלית, והתמקד במקצוע של"ח וידיעת הארץ הנלמד במערכת החינוך בבתי ספר על-יסודיים. הוא הציג את תפיסת מקצוע השל"ח בעיני הורים, תלמידים, מורים והנהלת בית הספר, הציע לבחון דרכי פעולה אופרטיביות לטיפול השל"ח כמקצוע מוביל בחינוך החברתי-ערכי בבית הספר והציע דרכים להתמודדות עם מורכבותו של מקצוע זה (שבמהותו הוא בלתי-פורמלי).

אנו בטוחים כי "מסע" באשר הוא, יעצים את התהליכים החינוכיים המתקיימים בבתי הספר ויוביל לאקלים חיובי וללמידה משמעותית הרבה מעבר ל"זמן המסע".

קריאה מהנה.

אלי שיש

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

פרופסור יובל דרוך

מופקד הקתדרה לחינוך יהודי,
בית הספר לחינוך באוניברסיטת תל אביב

תוכן עניינים

	חינוך הנוער לאהבת הארץ באכסניות הנוער
7	אליעזר שמואלי
	מהדרכת טיול להדרכת מטייל
11	אוריה בן ישראל
	קשר של חקר
21	חנוך כליל-החורש
	חוויות תלמידים בטיולים ותרבות הנוערים
41	גיל גרטל
	שילוב מקצוע בלתי-פורמלי במסגרת פורמלית
59	שי מירון



// אליעזר שמואלי¹ //

מערכת החינוך בארץ ישראל חגגה מזמן את יובל המאה שלה. תחילתה של מערכת החינוך היה במעבר החשוב מחינוך חרדי לחינוך ציוני מודרני. ה"חדרים" והכותאבים פינו את מקומם לחינוך מסודר שעיקרו, לצד הכרת מורשת ישראל, אהבת הארץ והכרת תולדות העם היהודי.

אמרנו "חינוך ציוני" - אמרנו הכול. בתקופת היישוב, רשת בתי הספר היסודיים והעל-יסודיים שהפעיל הוועד הלאומי לכנסת ישראל אימצה את יסודות החינוך היהודי בתוספת לימודי ליבה - שהיו נהוגים במערכות חינוך מודרניות באירופה ובארצות-הברית. רשת זו קלטה תלמידים מזרמים שונים ששמרו על ייחודם - הזרם הכללי, זרם העובדים וזרם ה"מזרחי". זרם "אגודת ישראל" שמר על עצמאות ולא הוכפף למוסדות המוכרים של הוועד הלאומי.

בהיותה ציונית, התמסרה מערכת החינוך לטיפול הלשון העברית ומסורתה ולהכרת ארץ ישראל על תולדותיה ועל נופיה. רעיון העבודה, שמילא תפקיד חשוב בחינוך בתקופת היישוב, קנה לו אף מקום חשוב בתכנית הלימודים. מכאן עלה הצורך ביציאת התלמידים מתחום מגוריהם אל מרחביה של ארץ ישראל. הציונות למדה שיש לחנך את התלמידים בבתי הספר היסודיים והעל-יסודיים "דרך הרגליים" ושעליהם להכיר את נופי הארץ מקרוב. באותה עת, רבו המסעות והטיולים שעיקרם היה הכרת אזוריה השונים של ישראל המנדטורית. תלמידים יצאו לטיולים בגליל ובנגב, טיולים שנמשכו לעתים שבוע ימים, ושבהם, לפחות בתחילה, לנו תלמידי החינוך העל-יסודי תחת כיפת השמים.

קבוצת מחנכים מסורה, בהם דוד בנבנישתי, נתן שלם, חיים קרונוגולד, יוסף מיוחס, וולטר כץ, מרדכי שויד ורחל שוורץ - כולם מטיילים מכורים, הגיעה למסקנה שיש להקים אכסניות שבהן יוכלו התלמידים ללון תחת קורת גג מתאימה ולקבל ארוחות חמות כדי להנעים את שהייתם מחוץ לבתיהם.

1 אליעזר שמואלי הוא מורה, איש חינוך ומומחה למינהל חינוכי. כיהן כמנהל הכללי של משרד החינוך והתרבות. מכהן כבר עשרים וחמש שנה כיו"ר אגודת אכסניות הנוער.

אכסניית הנוער הראשונה בעולם הוקמה בשנת 1912 על-ידי ריצ'ארד שירמן בעיר אלטנה שבגרמניה. היא מוקמה בתוך טירה ונועדה לאירוח בני נוער וצעירים בלבד. מאז, הוקמו אלפי אכסניות נוער והן פזורות על פני שמונים מדינות בעולם ומשרתות את כל המעוניין להתארח בהן. האכסניות ממוקמות בערים גדולות ומרכזיות, ליד פארקים ואתרים היסטוריים, ובסמוך למקומות נופש ובילוי פופולאריים ואטרקטיביים. היה זה וולטר כץ שאימץ את הרעיון של אכסניות נוער שהחל מתפשט בגרמניה לפני מלחמת העולם השנייה. אם כן, מגרמניה למדנו את הערך החינוכי שהוקנה לתלמידים בד' אמותיה של האכסניה. אגודת אכסניות הנוער בישראל (אנ"א) נוסדה ב-1937 במטרה לתת לכל דורש שירותי אירוח ותיירות וחינוך-ערכי, בשילוב טיולים להעמקת הכרת הארץ.

אכסניות הנוער של אנ"א נבנו על-פי תקנים של משרד התיירות, ויש בהן חדרים ממוזגים, מקלחות נפרדות וחדרי שירותים נפרדים, עמדת אינטרנט בלובי, חדר אוכל, קפטריה, חדר טלוויזיה, שטחי ציבור ומדשאות. האכסניות מאפשרות גמישות בהצבת המיטות בחדרים.

וולטר כץ וחבריו פעלו להקמתן של אכסניות בארץ. מובן שהיה זה מאמץ קשה. אנשי הוועד הלאומי, בשיתוף אנשי החינוך בוועד, העתיקו את הרעיון שהתגבש בגרמניה, אשר היה מבוסס על הווי של פשטות, על שירות עצמי - התלמידים השתתפו בניקיון ובבישול, ובעיקר על כללי משמעת חמורים בתחום האכסניה. האכסניה גם סיפקה אפשרות להכרת הסביבה הגיאוגרפית, תלמידים טיילו באזור וחדרו למנוחת לילה אל קורת הגג של האכסניה.

הקמת אכסניות הנוער יצרה שינוי בטיולים - מלינת לילה תחת כיפת השמים ללינה במבנה מוגן על מיטות ומזרונים. האכסניה העמידה לרשות התלמידים מטבחים ושירותים שונים שהקלו על התלמידים שטיילו בתנאים קשים. יוסף מיוחס, מנהל המחלקה לנוער בוועד הלאומי, פרש את כנפיו על הפעילות באכסניות ודאג, במידת האפשר, גם לעזור להן בשיפור תנאי האירוח.

לימים, כבר בתקופת המדינה, אימץ משרד החינוך הלאומי את אכסניות הנוער כמפעל חינוכי והעמיד לרשות האכסניות כלים להרחבת הפעילות של התלמידים בעת ביקוריהם באזור האכסניה. אגף הנוער היה שותף נאמן לאגודת אכסניות הנוער. משרד החינוך המליץ למורים, ומאוחר יותר גם דרש מהם, להשתמש באכסניות ולהימנע מהסעדה ולינה בבתי מלון. באופן כזה, התפתחה פעילות החינוך באכסניות.

בתחילת דרכן, הופעלו אכסניות הנוער בארץ מתוך חזון ציוני - במטרה לספק לבני נוער יהודים מהתפוצות מקום לינה ואירוח אשר ישמש בסיס להכרת הארץ על נופיה ועל



מורשתה. לאחר מלחמת ששת הימים ובעקבות הגעתם של קבוצות נוער רבות לישראל, פרחו אכסניות הנוער בארץ והתרבו. עקב התפתחות ז, נוסדה בשנת 1971 אגודת אכסניות הנוער בישראל (אנ"א), בחסות משרד החינוך. אולם באמצע שנות השבעים החל הענף לדעוך בשל ירידה במספר קבוצות הנוער שהגיעו מחו"ל, ולכן שימשו האכסניות כמקומות לינה זולים יחסית לתיירים, בטיולים שנתיים של בתי ספר וכאולפנות לעולים חדשים. בתחילת שנות התשעים, התחיל להתממש הפוטנציאל החינוכי והתיירותי הגלום באכסניות הנוער - הן שופצו ושינו את תדמיתן ואת ייעודן - מחינוך ציוני לחינוך לתפיסה פלורליסטית עכשווית.

מאז, הושקעו באכסניות הנוער בארץ משאבים רבים שיועדו לפיתוח תכניות חינוכיות ותיירותיות במטרה שהאכסניות ישמשו מקומות לינה ראויים ומכובדים למשפחות מהארץ ומחו"ל, לתלמידי בתי הספר ולחברי תנועות הנוער המטיילים ברחבי הארץ, וכן לסמינרים חינוכיים-לימודיים. כיום, פזרות ברחבי מדינת ישראל למעלה משלושים אכסניות נוער המשתייכות לאגודת אכסניות הנוער בישראל.

אנ"א (אגודת אכסניות הנוער) יוזמת תכניות ופעילויות חינוכיות באכסניות במגוון נושאים, כגון: מחויבות למדינה ולערכיה, הכרת הארץ, הסכמה ומחלוקת בחברה הישראלית. בשנתיים האחרונות, פותחו תכניות אינטראקטיביות לקבוצות נוער המתארחות באכסניות. התכניות משלבות ידע בידיעת הארץ, במורשת ובתרבות ישראלית וחינוך ערכי. הפעילות מבוססת על מערכת ממוחשבת המאפשרת עריכת חידונים וסקרים לתלמידים וניתוח ידי של תוצאות ההצבעה ברמה אישית וקבוצתית. בין התכניות "אלוף ים סוף" (אנ"א אילת), "כוכב הצפון" (אנ"א שלומי), "ירושלים, הנה אני בא!" (אנ"א אגרון), "חידון התנ"ך" (אנ"א ערד).

בתל-חי פועל מרכז חינוכי המציע פעילות חינוכית להעמקת הידע על ההתיישבות באצבע הגליל. באמצעות המיצג האורקולי "יושבים על הגדר" ובאמצעות תחרות ידע אינטראקטיבית, חושף המרכז את המשתתפים לאבני דרך בהתפתחות האזור ולסוגיות קיומיות וערכיות שעיצבו אותו - התהוות הגבולות, שליטה על מקורות המים, החיים תחת איום ביטחוני, אדם וטבע ועוד. בעמדת התצפית בתל-חי, עומדים לרשות המבקרים תבליט של ארץ ישראל ועמדת הסבר קולית. התבליט וערכת ההדרכה לקבוצות משמשים אמצעי נוסף ללימוד ולהמחשת סוגיות טופוגרפיות וגיאוגרפיות שונות. תבליטים של ארץ ישראל, עמדות הסבר קוליות ומערכי הדרכה עומדים לרשות המבקרים גם באכסניות ערד, עין-גדי, שלומי, מעיין-חרוד וכרי דשא.

באכסניית רבין בירושלים, פועלת התכנית "קווים אדומים בדמוקרטיה הישראלית". מדי שנה בשנה, מפתח המרכז תכניות משלימות חדשות כמענה דיפרנציאלי לקבוצות בתי הספר המתארחות באכסניה. את התכנית מפעיל צוות מנחים אקדמאים אשר עובר הכשרה והשתלמויות במרכז. בשנה האחרונה, פותחה תכנית אינטראקטיבית חדשה בנושא אלימות נוער.

במצדה, פועלת התכנית "חדשות המרד הגדול". בפקיעין, פועלת התכנית "שביל הזהב" - המציגה באמצעות מיצג אורקולי ותחרות ידע אינטראקטיבית את מרקם החיים הרב-גוני בכפר, בהתמקדות בעדה הדרוזית - במורשתה ובמאפייניה הייחודיים.

בשלומי, מציעה האכסניה לאורחיה ספרון טיול והפעלה הכוללת ניווט עצמאי על-פי משימות המובילות את המטיילים מנקודה לנקודה.

באכסניית הנוער בעכו מופעלת תכנית מודולרית הכוללת שימוש בחללים הפתוחים ובממצאים הארכיאולוגיים שנחשפו בעת ביצוע חפירות הצלה באתר - אמת מים, חצר צלבנית, סביל ומבנה עתיק.

ככל שחולף הזמן כך אנו משוכנעים יותר בצורך לשלב תכנים לימודיים, גיאוגרפיים והיסטוריים באירוח באכסניות כדי שהנערים והנערות הבאים בצל קורתנו ייהנו משירותי אירוח אך גם מלימודי גיאוגרפיה והיסטוריה של אזורי הטיול.

נראה לי שאגודת אכסניות הנוער יוצאת נשכרת משיתוף הפעולה עם מינהל חברה ונוער בכלל ועם אגף של"ח וידעת הארץ בפרט, כשם שגם משרד החינוך יוצא נשכר מפעילות האגודה, הממלאת תפקיד חשוב בהנחלת ערכי סביבה ואהבת הארץ לתלמידי ישראל.





// אוריה בן ישראל¹ //

האם מדריך יודע מהי חוות דעתם של המודרכים על הדרכתו? בעבודה אקדמית אחת, נתבקשו מודרכים למלא שאלון חוות דעת על מחנה לימודי. במקביל, התבקשו המדריכים באותו מחנה למלא שאלון שבו עליהם לשער את דעת המודרכים. המדריכים לא העריכו נכון את תגובת המודרכים.

ברשימה זו, מובאים לפני הקוראים שנושא הטיולים מעניין אותם שיר, ציור ותגובות מטיילים לטיול. המסקנה מעיון במקורות אלו מובעת בכותרת.

מרבית הכותבים על טיולים עוסקים בטיולי בתי הספר ותנועות הנוער המודרכים בידי מדריכים מדופלמים בעלי "תו תקן" להדרכה. בטיולים אלה, המשתתפים יוצאים מיישוב מגוריהם לאחד מאזורי הארץ לראות נופים עשירים, אתרים ותושבים מקומיים. את הטיולים האלו מוביל מדריך - עליו מוטל, במשך ימי הטיול, להפגיש את המטיילים עם אזור בלתי-מוכר להם, להראות להם את נופיו, את אתריו ואת המקומות הנפלאים הייחודיים לו. בסוף הטיול, המודרכים ייפרדו מהמדריך, הוא ינפנף בידו, הם ימחאו כפיים לאות תודה והערכה, וכבר הם יתרחקו מהמדריך, יתרחקו מאזור הטיול וישובו לביתם, יודעים שיש בארצם מקומות יפים ומעניינים שניתן להכירם באמצעות מדריכים מעולים.

המדריך יודע שסייע למודרכים בהכרת אזור במולדתם וגם, כנראה, תרם לגיבושם החברתי ולשיפור אזרחותם, והוא מסכם לעצמו עוד טיול מוצלח, מצפה למודרכים אחרים שיגיעו גם הם לפגישה חד-פעמית עמו ויכירו בעזרתו עוד אזור נפלא בארצם, גם הם ימחאו לו כפיים ויזרקו אמירות נוסח "היה כיף" ו"היית נפלא", אמירות שינעמו למדריך. כך קורה ברוב הטיולים.

מסביבת המגורים אל הסביבה הקרובה

באירוע משפחתי כלשהו נפגשו שני ידידים, שניהם מדריכי טיולים מהסוג שתואר לעיל. הם שוחחו על עבודתם. שניהם חשבו שהם תורמים בעבודתם להכרת הארץ ולאהבתה. לידם, בטווח שמיעה, ישבה בת משפחה, מורה לספרות ומחנכת כיתה. אגב האזנה לדבריהם, היא עיינה בעלון בית הספר שלה והראתה להם בו, כחיזוק לדבריהם, שיר שכתבה תלמידה לאחר טיול.

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: "פלי"א", "כאן-כאן", ו"עלי"ה" (עלון לרכז הטיולים).

”התלמידה ביקשה לשמוע את חוות דעתי על השיר,“ סיפרה. ”שיבחתי אותה וביקשתי את רשותה להדפיסו בעלון. השיר כאילו נכתב באחד מהטיולים שלכם,“ אמרה, ”אשמח לשמוע את דעתכם עליו. הנה, הקשיבו:

בצל אורן עתיק נוגה לי אשבה.
חיש כך חלפו ימים ארבעה,
ימים של טיול, של לימוד, של משחק,
ימים - כל אחד היה לי כג.

מחר ניסע, נרד מזה ההר,
נשוב לשכונה שליד הכיכר,
נעזוב קול צפצוף של ציפור כחולה,
נותיר פריחה של רקפת ורודה.
מחר יצומקו מרחבים מלוא העין,
נשוב ונחזור אל האין.

לא עוד צילם של עמודי הרודיון,
לא תה זוטא מרווה צימאון,
לא עוד ניווט בעזרת מפה,
לא עוד עיון במקורות על אתר,
לא עוד אצפה לעירו של דוד,
לא עוד אלוש 'עוגיות' מחרסית.

בצל אורן עתיק אשבה לי עתה,
ממחר רק כמיהה וגעגוע אדע,
מביתי במישור אכמה עוד ועוד
להרי יהודה עטורי ההוד.

זהו שיר עצוב. נעצור רגע ונשאל: לו היה מדריך הטיול שבו השתתפה הנערה קורא שיר זה, האם היה חש אשמה? האם היה מרגיש שאולי דווקא הוא, בהדרכתו הטובה, גרם שלא



מרצונו צער לנערה בכך שסביבות מגוריה נראות לה עתה דלות בהשוואה למה שראתה בטיול?

המדריך ודאי יודע שפעל היטב, שהדרכתו כללה פעילויות מגוונות: ניווט, עיון במקורות, לישת חרסית, ארוחת שדה, תצפיות. אך למרות זאת, ואולי בגלל זאת, יושבת תלמידה בעצב ונפרדת מ"נופים מלוא העין" לקראת חזרה "אל האין".

כאן ראוי לשאול איך קורה שנערה שלמדה שמונה-תשע שנים בבית ספר בשכונתה תופסת כך את סביבת מגוריה. וכן ראוי לשאול אם אמנם סביבת מגוריה, שאליה היא שבה לאחר הטיול, היא סביבה ריקה ("אין").

הפסקת עיון ראשונה

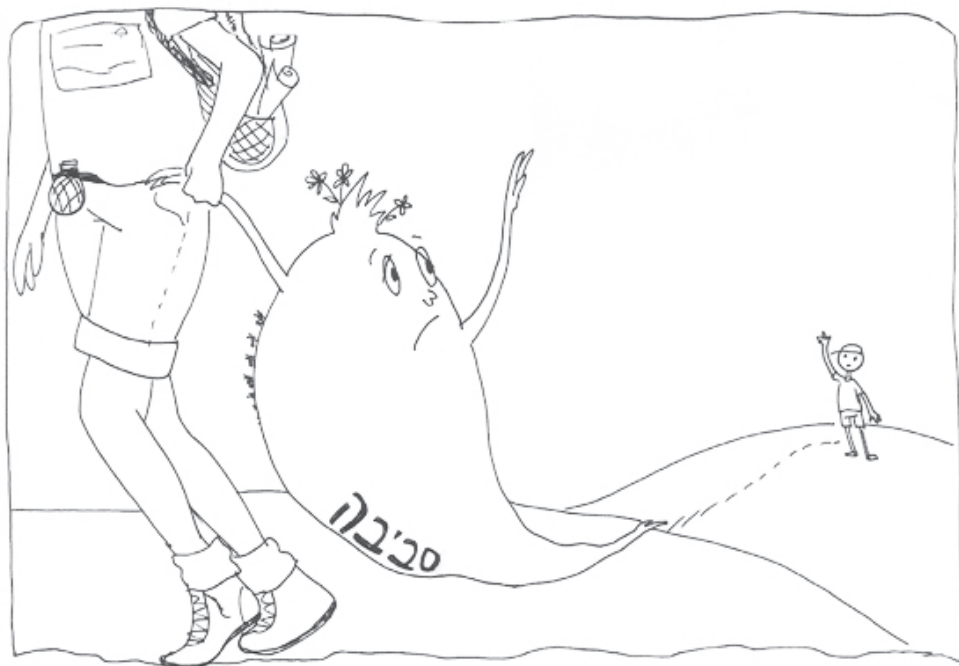
נעין בשורות הרלוונטיות לנושא בחוזר מנכ"ל משרד החינוך בנושא הטיולים.²

בחוזר - בין הוראות בנושאי ארגון, ביטחון ובטיחות - בולטים לעין משפטים העוסקים במטרות הטיולים הקצרים לסוגיהם: **שעות הסיוור והטיול החודשי**. וכך כתוב: "הכרת סביבת המגורים על מרכיביה השונים כדי שכל תלמיד בהווה וכתושב בעתיד ייטיב להכירה". בהתאם לכתוב, משרד החינוך רואה עצמו אחראי לתלמידיו (כתושבים בעתיד) גם מעבר לשנות הלימוד, ובעצם עד לשיבתם הטובה. הנחייה זו של משרד החינוך נובעת, כנראה, מהבנה שסביבת המגורים היא "תבנית נוף מולדתם" של התלמידים (כדברי טשרניחובסקי בשירו "האדם אינו אלא"), היא הסביבה הזמינה לכל אדם בכל גיל - לתינוק בילדותו; להורה בטיילו עם ילדיו; לנער בדרכו לבית הספר, למועדון ולסניף התנועה; למשפחה בטיולי ערב; לזקן במגבלות גילו. הנחה זו אינה כתובה במפורש בחוזר, אך ברור שכותבי החוזר סברו שיש לעשות כדי להביא תלמידים להכרת הסביבה הקרובה אליהם. החוזר מציג כמטרות, כמעט באופן המקובל בתכניות לימודים, את: "הכרת סביבת המגורים על מרכיביה השונים" (סעיף 7.1א), ומפרט: "הכרת האזור, נופיו, יושביו, אתריו ותולדותיו" (סעיף 7.2א). זו "רשימת מצאיי" עשירה של מה שיש (בשונה מה"אין") גם בסביבה שאליה שבה התלמידה. מטרה נוספת רשומה בחוזר: "הכרת תופעות מתחלפות בעונות שונות של השנה ובשעות שונות של היממה" (7.1ב) - בכך מוכפל ומשתלש המצוי בסביבה: הנוף משתנה במהלך היממה והעונות, טיול בוקר שונה מטיול ערב, אווירת הסביבה בחגים שונה מזו שבימי החול וכו'. להכרת הסביבה הקרובה, מקצה חוזר המנכ"ל לטיולים עשרות שעות הוראה המכוננות שעות סיוור - שיעורים רגילים באורכם המשלבים במהלכם פעולות טיוליות.

2 המצוטט כאן מועתק מחוזר סה/9(1) מכ"ב בניסן תשס"ה, הוא החוזר המחייב את בני הספר גם כיום. הבהרה: אפשר להתייחס לכתוב בו גם ללא קשר למקורו.

אם בית ספרה של כותבת השיר היה מודע לכך שמצופה ממנו לבצע גם את שעות הסיור האלו, סיכויי הנערה למצוא יופי ועניין בסביבת מגוריה היו רבים יותר.

כדי לענות על השאלה השנייה שהעלינו, נציג ציור שציירה פליאה קארו.



ציור זה אפשר לנתח באמצעות מדרש תמונה: בציור נראה מטייל הנפרד ממדריכו. למדריך צמודה הסביבה שבה הדריך. המטייל בציור נפרד גם מאפשרויות הטיוול. היש אמת בציור? האם כל טיוול מותנה בהדרכת מדריך? לחידוד השאלה, נתאר מצב שבו מטיילים מגיעים למקום מפגש עם מדריך וזה אינו בא! האם אפשר שטיילו בלעדיו? הרי רק הוא יודע את המסלול, הוא המוביל, הוא המסביר, הוא הכול. התלות במדריך בעייתית במיוחד בטיולים אישיים. הרי אי-אפשר שיימצא מדריך לכל החפץ לטייל, מה גם שהרצון לטייל עשוי להתעורר במפתיע. תלות זו בעייתית במיוחד בטיולים הקרובים לבית ולבית הספר, שהרי אין אפשרות שיימצאו מדריכים לכל פינה בארץ.



הפסקת עיון שנייה

באותו חוזר מנכ"ל שהזכרנו לעיל, שהוא החוזר המחייב גם כיום, נמצא שורות הרלוונטיות גם לסוגיה זו. נראה שכותבי החוזר צפו מצבים כאלה והציבו מטרה שתענה עליהם: "פיתוח מיומנויות של טיול אישי כדי שהטיול האישי יוכל לשמש את התלמיד (ולפי הקודם גם התושב בעתיד) בפעולות פנאי".

לפי זה, יש לבית הספר י"ב שנים להבאת תלמידיו ליכולת טיול עצמית - שאינה תלויה במדריך.

סיכום ביניים

טיולי מערכת החינוך, לפי ההנחיות שבחוזר הרשמי (המחייב), יעשו בדרך כזו שתכיר לתלמידי בית הספר ולבוגריו את סביבתם הקרובה ושתפתח בהם יכולת לטייל עצמאית, ללא מדריך.

ובינתיים, עד שבתי הספר ישיגו מטרות אלה, מה אפשר לעשות? אשתדל לענות, ואני מתנצל על כך שהדברים עלולים להיות יבשים כ"דבר המחנך".

מטרות החוזר הנזכרות הן הכרת הסביבה הקרובה וטיפוח יכולת טיול עצמאית.

הכותרת "מהדרכת טיול להדרכת מטייל", מציגה כנמען לטיול תלמיד ותושב בהווה ובעתיד המיטיב להכיר את סביבתו. לפיכך, יש צורך להתייחס אישית לכל מטייל, גם אם ההדרכה היא בקבוצה. הסיוע למטייל בהכרת הסביבה מתאים לקבוצה שכל חבריה באים מאותה סביבה. נושא זה אינו דורש שינוי ההדרכה - במהלך ההדרכה שהמדריך נוהג לקיים, הוא יכול להיוודע מאין באים המטיילים (רצוי שידע זאת לפני בואם) ולהתייחס למצוי בסביבת מגורי המטיילים, להפנות את תשומת לבם לכך שאותו צפצוף של אותה ציפור נשמע גם במקומם, שדי לעלות על גבעה נמוכה במישור שבו הם גרים כדי לגלות "מרחבי מלוא העין", שיש קשר בין אירועים המסופרים בטיול לאתרים בסביבתם, שבכל סביבה יש אתרים מרשימים כמו נמל עתיק, שרידי עיר פלישתית-מקראית, חופי ים חוליים, נחל ועוד הרבה, ודי לחכימא ברמיזא.

מטרה חינוכית נעלה בחוזר מנכ"ל טיולים

אני אוזר בידי את חוזר המנכ"ל. למעשה, יכולתי לקחת גם את קודמיו ואפילו את האחרון - חוזר המנכ"לית - שגם בו מצויים הרעיונות העיקריים. החוזר מתייחס לכל סוגי הטיול: שנתי, יומי ושבועי, כמו גם לשעת סיור. בראשי מחשבות על תכניות פעולה בנושא הטיולים להכרת הארץ.

אכתוב כמה מילים על הטיול השנתי והרבה מילים על מטרות שעות הסיור, ואציע שהטיול היומי ישמש גם הוא להשגת אותן מטרות. הזמן המוקצה לשעות סיור משדר הערכה ייחודית למטרתן: יש לקיים שעת סיור אחת לשבוע, 20-15 שיעורים בכל שנת לימודים. להשגת אותן מטרות, יכול לשמש גם הטיול היומי - המתקיים אחת לחודש, שש פעמים בכל שנת לימודים. שעות אלה מוקדשות להכרת סביבת בית הספר וסביבת מגורי התלמידים. אם כן, החוזר כאילו עונה להערה ש"אין בסביבה קרובה זו די 'חומר לימודי' למלא' את כמות הזמן המוקצית לו".

נקדים ונעיר שתי הערות, האחת: הסביבה הקרובה היא הסביבה שבה נמצא כל אדם, בכל גיל, רוב זמנו. השנייה: המצוי בכל סביבה, ובסביבה הקרובה בכללן, הוא רב מיכולת האדם, לרבות מדריך מוסמך ונושא תארים אקדמיים, לקלוט ולהכיר.

אני מעיין בחוזר מנכ"ל סה/9(ג) מה-1.5.2005, בעמודים 8-10. למרות שינויים מסוימים שנעשו בו - כמו שימוש במושג "למידה מחוץ לכיתה" (חלופה למילים "טיול לימודי") והגבלת שעות הסיור לכיתות א'-ט' - נשמרו בו מטרות בעלות ערך רב מאוד. אני מעתיקן לכאן ללא שינוי מילולי אך בסדר שונה מסדר הופעתן בחוזר (בסוגריים מצוין מספר הסעיף בחוזר).

7.1.1 (ד) "הכרת סביבת המגורים על מרכיביה השונים... כדי שכל תלמיד ותושב בהווה ובעתיד ייטיב להכירה." ראוי לשים לב לכך שמטרות החינוך מתייחסות לאדם גם מעבר לשנות היותו תלמיד ולהעריך את ההנהלה הפדגוגית של משרד החינוך על כך. היעד שמשרד החינוך מציב לעצמו הוא בוגרים המיטיבים להכיר את סביבתם בכל גיל, גם בשיבתם הטובה. נובע מכך הצורך **שהפעולות בימי בית הספר יהיו מכוונות לכל שנות חייו של התלמיד.**

7.2 (א) "הכרת אזור המגורים: הכרת האזור, נופיו, יושביו, אתריו ותולדותיו." זו הרחבה של הסעיף הקודם, וסביר להניח שגם כאן - כמו בסעיף הקודם - הכוונה היא לכל תלמיד ותושב בהווה ובעתיד. אפשר לראות סעיף זה כמגיב לטענה ש"אין די 'חומר לימודי' למלא' את כמות זמן המוקצית להכרת סביבת המגורים והאזור הקרוב".

אפשר לראות את פירוט המטרה כראשי פרקים - כפי שנהוג בכתיבת תכניות לימודים - וגם, כאמור לעיל, כשיקוף השפע המצוי גם בסביבתו הקרובה של התלמיד, כפי שאומר נחום גוטמן (ב"סיפורים מצוירים", עמוד 54) לעלם צעיר שמשמעם:





”הנה הוא יושב לו כך, מביט בשיממון, משתעמם.
חסרים לו סביבו דברים מופלאים, הכול יום-יומי ואפור, ואני
אומר לו:
לא כך, בחור. הדברים המעניינים אינם רק במקום שאינך שם.
פקח עיניים - כמה דברים מופלאים תשמע ותדע.
ואני מוסיף ואומר לו, ומתכוון לכל האנשים:
”אינך יודע להביט. הכול מופלא ביותר. האנשים והחיות.
כל אחד ואחד. כל רגע נראים הם בצורה אחרת. רק פקח עיניים. רק הסתכל והבן”.

בחוזר, כאילו בהיענות לדברי גוטמן, נכתב: **”הכרת תופעות מתחלפות בעונות שונות של השנה ובשעות שונות של היממה”** (זב.1), ומוצע (באותו סעיף) **”לבצע פעילות זו פעם בחודש”**.

בכך, למעשה, מוכפל המצוי בסביבת התלמיד והתושב. סביבתו עשויה להיראות אחרת בשעות שונות ובעונות שונות.

ועוד ממטרות הטיול, מהחשובות ביותר: **”פיתוח מיומנויות טיול אישי כדי שיוכל לשמש את התלמיד בפעולות פנאי”** (זב.1). גם כאן אפשר להניח שהכוונה לתלמיד ולתושב.

ראוי לשים לב שמסגרת הפעולה להשגת מטרות אלה הוא הזמן המוקדש לשעות הסיור ולטיול החד-יומי. הניסיון להעמיד זמן זה (הקריו בשם **”למידה חוץ-כיתתית”**) לרשות מקצועות נלמדים עשוי לפגוע בהשגת המטרות הרשומות לעיל.

מכלל דברים אלה, עולה ספק באפשרות של אדם - לרבות מורה, מדריך של”ח, מדריך נוער ואפילו מורה דרך או דוקטור באחד המקצועות העוסקים בידעת הארץ - לדעת הכול על סביבתו הקרובה, קל וחומר על כל אזורי הארץ. מדריך עשוי לדעת הרבה על מסלול מסוים או על אזור הדרכתו - הרבה, לא הכול. המבדיל את המדריך מהמודרכים ומהמורה הנלווה לתלמידיו בטיול הוא ההכנות שעשה לקראת הטיול: הכרת המסלול, למידה של נושאים העולים ממנו וכו'. הכנות אלו כל אחד יכול לעשותן - גם התלמידים. ראוי שהמדריך יחשוף בפני המודרכים את מקורות הידע שלו ואפילו יאפשר להם להתנסות בהשגת מידע, למשל לזהות בעזרת מפה יישובים נצפים ולהפיק מידע על מבנה או על צמח ממכשיר טלפון נייד חכם (סמארטפון).

מדריך הטיולים הייטר עצמו למען המטייל

בכותרת זו בחרתי כדי להציע פתרון לבעיית התלות במדריך. המדריך בוחר לעשות עצמו מיותר למען המטייל בהווה והתושב בעתיד.

ראוי לשים לב שבחוזר מנכ"ל הוצגו מטרות הטיולים כמשרתות את התלמיד בהווה והתושב בעתיד. מדריך - גם לאחר שלמד ורכש ידע, סמכות ויכולת להדריך אחרים - הוא תושב הממשיך ללמוד על הסביבה למען תלמידיו ולמען עצמו. הוא יכול לפעול עם התלמידים, לשתפם, להיעזר בהם, לראות גם אותם כמקור ידע ומידע, ללמוד עמם את סביבתם המשותפת. מדריכים רבים משלבים בהדרכתם פעילויות - משימות שונות המוטלות על התלמידים: שאלונים, זיהוי על-פי ציורים וכו'. פעילויות שרובן מכוונות להפקת מידע. אולם בטיול נדרשות מיומנויות נוספות - זיהוי, הכוונה, איתור, אימות ועוד. המדריך, במודעותו לערכו של הטיול האישי, יעביר את האחריות על פעילויות טיול אלו לתלמידים. לדוגמה, בהימצאם במקום גבוה הצופה למרחקים, יבקש המדריך מהתלמידים לזהות את הנראה. זהו, למעשה, תרגיל בטיפוח מיומנות תצפית, שהיא אחת המיומנויות הנדרשות בטיול.

בטיול עשויות להידרש גם מיומנויות נוספות, כמו הבערת אש, הגשת עזרה ראשונה, אזעקת עזרה, הובלת פצוע. נדרשת תושייה וידע במחנאות, יכולת לקיים מגע עם תושבים שונים, לרבות בני עמים אחרים וכד'. למידת מיומנויות אלו עשויה לגוון את חיי בית הספר. לציפייה מהמדריך לסייע לחניכיו לצמצם את תלותם בו אפשר לצרף ציפייה ממשרד החינוך שייצור מערכות שיאפשרו קיום טיול ללא תלות הכרחית באחרים. לדוגמה: סימון השבילים החליף את הסייר. גישה כזו הניעה את היחידה לידיעת הארץ ולטיולים, ובימי פעילותה נעשו כמה דברים לצורך כך: פורסמו הצעות מפורטות למסלולי טיול; סומנו שבילים בשטח ובעיר; הוכנו מגדירים ומזהים פשוטים; הוצעו פעילויות ליישום בבתי גידול שונים: חולות, חוף, חי מתחת לכיסוי וכד'; פורסמו מאות דפי פעילויות שדה: "כאן-כאן", "פל"ה", "כאן בית" ועוד; בעל"ה - עלון (ירחון) לרכזי טיולים, פורסמה כל חודש הרשימה "יש מה לעשות החודש בשדה ובחברה", ועוד.

תלמידים ותושבים יחד מכירים את סביבתם

לפי חוזר מנכ"ל לטיולים במערכת החינוך, מוטלות מטרות הטיול גם לפתחיהם של בוגרי מערכת החינוך - המכונים בחוזר "תושבים". כך, למעשה, נעשים כל תושבי ישראל - לפחות אלה שהתחנכו בבתי הספר בישראל וסביר להניח שגם כל השאר - לשותפים לנושאי הכרת הסביבה הקרובה וטיפוח מיומנויות טיול אישי. כך נוצרת למידה משותפת שבה למלמד וללומד מטרות זהות.

היות והנושאים המגוונים והמתגוונים הנכללים בהכרת הסביבה מתרחשים נגד עיני כל תושב, אפשר להבחין בהם ולהבינם גם ללא צורך בלימוד ממוסד. כל אחד, תלמיד כתושב, יכול לתרום ידע לכל שוכני הסביבה ולבחון ידע שנמסר על-ידי מורה, מדריך או כל מומחה



אחר. המצב שנוצר מכונה בחינוך הבלתי-פורמלי "סימטריה" - מלמד ולומד תורמים זה לזה, בדומה לנעשה קבוצת למידה.

היות והמטרה הכללית משותפת (הכרת הסביבה הקרובה), וכך גם מטרות הביניים (הכרת מרכיבי הסביבה הקרובה: נופים, אתרים, תושבים וכו'), והיות וחלק ניכר ממקורות מידע שונים מצוי בידי רבים: תלמידים, מורים, מדריכים - אפשר לראות בלמידה זו עבודה קבוצתית משותפת, המובילה לשיתוף, בניגוד להתבודדות ולהסתגרות הנגרמות פעמים רבות מההתעסקות בסמארטפונים. כיום קל לשתף במידע, להעביר מידע ולקבל משוב עליו: הערכה, תיקונים ושאלות ברור. אולי נצליח להגיע למצב שבו המלמדים למיניהם והלומדים למיניהם יהיו שותפים להכרת סביבתם ויפעלו יחד כקבוצה.

דוגמה ליישום אפשרי של למידה משותפת כזו היא הצעת "תיק שטח" - ריכוז מידע על סביבת בית הספר והיישוב בתיק שישרת את כלל המורים למקצועות הלימוד השונים בהמחשת מושגים הנלמדים בכיתה ושישרת את התושבים. תיק שכולם יוכלו להכניס אליו מידע שעשוי להידרש ליחידים ולקבוצות.

לסיכום

אין לראות במדריך גורם מיותר בטיול. אדרבה, תרומתו להשגת ידע, יכולת התבוננות, מיומנויות למטיילים וכד' היא חיונית. אך ההכוונה שלו את המטיילים למקורות מידע והדרכתו אותם להפניית תשומת לב לתופעות בסביבת מגוריהם הקרובה הן מתפקידיו החשובים, וממילא בשנים הקרובות יאלצו מדריכים להתמודד עם הידע הרב והמעודכן שיעלו התלמידים מהמכשירים הסלולריים.





קשר של חקר - על קישור התוכן הנלמד בכיתה לפעילות בשדה

// חנוך כליל-החורש¹ //

הבוא

כדי לאפשר קיום תכנית חינוכית כוללת להכרת הארץ ולאהבת המולדת (שהן המטרות העיקריות של מקצוע השל"ח), בנויה משרתם של המורים לשל"ח וידיעת-הארץ במבנה מיוחד - שעות הלימוד של המקצוע נחלקות לשעות הניתנות בכיתה ולשעות הניתנות בשדה.

התכנית החינוכית המתפרשת על פני כל השנה כוללת כמה סדנות המתמקדות בנושא מסוים ובמסר ערכי מסוים בהתייחסות לשדה (הנוף המוחשי). בכל סדנה שיעורים מספר (כחמישה-שישה שיעורים) וסיוור, הנקרא יש"מ - יום שדה משימתי. רצוי שהסיוור יתקיים לאחר שני שיעורים לפחות.

כדי להשיג את מטרותיה הלימודיות והערכיות של התכנית, נדרש מהמורים לשל"ח לקשר ולחבר בין השעות שניתנות בכיתה לבין השעות שניתנות בשדה. נושא הקישור בין תכני הלימוד בשדה לבין תכני הלימוד בכיתה מעסיק את המורים למקצוע השל"ח מזה שנים רבות. לאחרונה, עלה נושא זה שוב, לאחר שנים מספר שבהן לעתים הודגש הלימוד בשדה (בשנים 2009-2011) ולעתים הלימוד בכיתות (בשנים 2012-2013). בשנת תשע"ד (2014), הוחלט שבשנה זו יודגש בירור הקשר בין שני חלקי הלימוד.

מטרתו העיקרית של מאמר זה היא להציע דרך להעמקת הקשר בין השיעורים לבין הסיוור באמצעות חקר וגילוי - אשר יתבצע בכיתה, בשדה ושוב בכיתה, אם כי יודגש מקומו המרכזי של הלימוד בשדה בתהליך. לצורך כך, מאמר זה יבחן את ההגדרות השונות שעלו בשני העשורים האחרונים ביחס לקשר שבין השיעור בכיתה לסיוור בשדה ויצגי את הבעיות העולות מההגדרות הנ"ל ואת המציאות בשטח בנושא זה. לסיכום, יובאו המלצות מספר לקישור בין השיעורים בכיתה לבין הסיוור בשדה במקצוע השל"ח וידיעת הארץ.

בירור מעמיק של מהות הקשר שבין השיעור לבין הסיוור יקדם את תהליך הפיתוח המקצועי של המורים ויסייע בהשגת מטרות המקצוע אגב הדגשת ייחוד הפעילות - הן בכיתה הן בשדה.

1 הכותב הוא מנחה של"ח וידיעת-הארץ במחוז חיפה וחבר בצוות פיתוח התכנית לשל"ח וידיעת-הארץ משנת 1992.

רקע היסטורי

בשנת 1992, החלו להעביר את רעיון "המכלול הנופיי" (כפי שנקרא אז הקשר בין הנלמד בכיתה לנלמד בשדה) בקורס הכשרה למורי של"ח חדשים. ברעיון זה, הקשר בין שני היבטי המקצוע התמצה בהגדרת הנלמד בשיעור כ"מושג" והנלמד בסיור כ"מוצג".² מעבר לכך שמושג ומוצג הן מלים מתחרזות, שזה דבר יפה כשלעצמו, האמירה הלימודית הנובעת מכך היא שבכיתה יש להציג ולהבהיר את המושג, ובשדה יש להראות את המוצג. היתה זו חלוקה דיכוטומית, שיצרה אמנם קשר מסוים בין הכיתה לבין השדה, אך לא יצרה כל אינטראקציה לימודית המובנית בתכנית בין הכיתה לבין השדה. הציפייה שהוצגה בפני המורים בתהליך ההכשרה הייתה שהם יציינו בכיתה מושגים שאותם הם יראו ויציינו בשדה, ודי בכך.

כמה שנים לאחר מכן, הוצג נושא הלמידה החוץ-כיתתית בחוברת מיוחדת שהוצאה מטעם האגף לתכניות לימודים.³ בחוברת הודגש שאפשר לממש את הפוטנציאל הלימודי הגלום בלמידה מחוץ לכיתה - הכוללת התנסות לימודית קונקרטי - כשלב ביניים לקראת רמות קוגניטיביות גבוהות יותר של למידה. אמנם, התרשים שהוצג בחוברת הציג את תהליך הלמידה בצורה ספיראלית - מהמוחש אל המופשט (ואילו בהגדרה הקודמת התקיימו השניים זה לצד זה ללא קשר ממשי ביניהם), אך עיון בכתוב בחוברת מראה שלמעשה תפיסת מהות הקשר לא השתנתה כלל:

אפיון והגדרה של סוגי סלעים וצמחים ניתן לערוך בכיתה ביעילות רבה יותר מאשר בשדה, אולם רק בסביבה החוץ-כיתתית ניתן להמחיש מושגים מסוימים כגון יחסי שדה בין סוגי סלעים, חורש וחברות צומח. במקביל, יכולה הסביבה החוץ-כיתתית לשמש תפאורה ממחישה לאירועים ותהליכים היסטוריים... מטרת היציאה מחוץ לכותלי הכיתה היא להמחיש חומר לימודי כגון מושגים, עקרונות, מצבים ואירועים שלא ניתן להמחיש בין כותלי כיתת הלימוד. על מנת לממש את פוטנציאל ההמחשה, יש לשאוף להתנסות ישירה אופטימלית של התלמידים עם התופעה הנלמדת.⁴

בנושא האינטראקציה הרצויה בין התלמידים לסביבת הלימוד החוץ-כיתתית, מודגשת הלמידה הפעילה, הכוללת תצפיות על הסביבה, הסקת מסקנות והעלאת שאלות לדין שיתקיים בכיתה בשיעור שלאחר היציאה לשדה. למידה כזו, כמובן, היא שכלול של התפיסה הרואה את הקשר של מושג-מוצג כקשר יחיד בין הכיתה לבין השדה. בנוסף לכך, כותבי החוברת הדגישו את חשיבות צמצום הזרות של הסביבה הלימודית כחלק חשוב בפעילות ההכנה הנעשית בכיתה לקראת היציאה (צמצום הזרות הגיאוגרפית, הקוגניטיבית והפסיכולוגית).⁵

2 הגדרה זו מופיעה בתכנית השל"ח למורים שיצאה באותה שנה (1992) בקורס ההכשרה למורים חדשים.

3 אריון, ג' וברטל, ג' (תשנ"ו), סביבת הלימוד החוץ-כיתתית, ירושלים: האגף לתכניות לימודים, פרק "השימוש בסביבת הלימוד החוץ-כיתתית".

4 שם עמ' 16-20.

5 שם, עמ' 17-18.



עם ביסוסה של תפיסת "מכלול נופאדם" כתפיסה העומדת בבסיס הרעיוני של המקצוע, **חל שינוי גם במשמעות הקשר בין השיעור לבין הסיוור**. תפיסת מכלול נופאדם, כפי שנוסחה אז, גרסה כִּי:

הנוף והאדם משולבים יחד במכלול אחד, מתוך הכרה כי ללא נוף (על-פי ההגדרות שבהמשך) אין לאדם קיום, ויחד עם זאת אין כיום בארץ ישראל (ואולי בעולם כולו!) אפילו מטר מרובע אחד שבו מתקיים נוף חף מהשפעה כלשהי של האדם. בלשון אחרת ניתן לומר מצד אחד כמאמר המשורר "האדם אינו אלה תבנית נוף מולדתו", ומצד שני תבנית האדם משפיע על נוף המולדת.⁶

למעשה, לא הוגדר במסגרת התפיסה מהו אופי הקישור שצריך להיעשות בין הנלמד בכיתה לבין הנלמד בסיוור, זאת מאחר שעיקר העיסוק היה בראייה הוליסטית של הנוף, בנייתו ובהבנתו, ולא נעשתה הפרדה בין המושג והמוצג ואף לא תמיד ניתן היה להבחין ביניהם. גם העיסוק הרב במשמעותה הערכית של התכנית, שהחל באמצע שנות התשעים, גרם לכך שנושא הקישור בין הכיתה לסיוור לא היה משמעותי, שכן לא נמצא בו דבר מהותי העשוי לסייע בחיזוק הנושא הערכי.

בשנים שלאחר מכן, משנת 2002 ואילך, חודדו נקודות נוספות בנושא הקשר בין הנלמד בכיתה לנלמד בשדה. במבוא לתכנית "דרך ארץ בדרכי הארץ", נכתב כִּי:

התכנית ממוקדת בפעילות חווייתית בשדה - **תוך שילוב שדה-כיתה**, והיא מובילה את התלמיד להיכרות שיטתית של הארץ, ומופעלת על-פי עקרונות החינוך הבלתי-פורמלי, למימוש מטרותיה - שהן בתחום החברתי-ערכי. סדנת השדה (להלן סדנה), שהיא טכניקת שילוב שדה-כיתה, מתאימה להבניית התכנית מהסיבות האלה: 1. אין אפשרות לצאת עם כל כיתה בכל שבוע לסיוור בשדה. על-מנת לקיים תהליך רצוף וקבוע ומתמשך בין המורה לתלמידיו, יש לשלב מדי שבוע מפגש בכיתה. 2. השדה והכיתה **משלימים זה את זה**: בכיתה נוח יותר לרכוש רקע עיוני ולקיים דיונים, ובשדה ניתן לממש את החוויה, לבצע פעילות של **חקר וגילוי ולטפח מיומנויות של מטייל עצמאי**.⁷

בהמשך החוברת, מורחבת היריעה על השילוב בין הפעילות בכיתה לפני היציאה לשדה, הסיוור בשדה והפעילות בכיתה לאחר הסיוור, וכך נכתב שם:

הפעילות בכיתה לפני היציאה לשדה: פעילות זו מכוונת ליצור אצל התלמיד מוכנות קוגניטיבית ורגשית, כך שיוכל למצות את האירוע בשדה. לשם כך הפעילות מכוונת לרכישת ידע בנושא של הסדנה, בדגש על האלמנטים שיבואו לידי ביטוי במרכיב הלימודי של הסיוור, לניתוח המפה לצורך התמצאות באזור הסיוור ובמסלול המתוכנן, וליצירת עניין, התלהבות והתארגנות לקראת הסיוור בשדה.

6 בן-יוסף, ט (2002), מכלול הנופאדם, מטה של"ח. ההדגשות בסוגריים שלי (ח"כ).

7 דרך ארץ בדרכי הארץ (2006), מטה של"ח. ההדגשות שלי (ח"כ).

הסיור בשדה: הסיור הוא **לב הסדנה**, ובמסגרתו מתקיימת פעילות מגוונת: התרשמות מהנוף ופעילות חווייתית, תוספת לימוד בנושא הסדנה, תוך המחשת המושגים שנרכשו בכיתה, התמצאות במרחב והוספת נדבך בהכרת הארץ, התייחסות למכלול הנופאדם במרחב הסיור, יישום מיומנויות של טיול, גיבוש חברתי של הכיתה והגדרת שאלות תוכניות וערכיות להמשך דיון בכיתה.

הפעילות בכיתה לאחר הסיור: שלב סיכום הסדנה הוא שלב קריטי, שבו הכוונה היא לאסוף את הידע, את החוויות והמטען הרגשי שהצטברו בסדנה, ולמצות מתוכם דיון ממוקד במסר הערכי של הסדנה.⁸

להמחשת הקשרים, הובא שם תרשים של "סדנת השדה":



תפיסת מכלול הנופאדם, שעומדת בבסיס התכנית, מדגישה גם את כלי ההתבוננות בנוף המוחשי בפעילות בסדנה, בעיקר בשדה:

הנוף מהווה מקור בלתי נדלה לגילוי תופעות, לזיהוי תהליכים ולרכישת מושגים באופן ישיר ומוחשי. לכן ניתן בסביבה זו לפתח מיומנויות של התבוננות, שאלת שאלות ואיתור הדרכים לתשובות.

הידע שהתלמיד מפיק מתוך התבוננות ישירה בתופעות הנגלות לעיניו הופך למשמעותי, והלמידה היא חווייה.

תפקידו של המורה הוא להנחות את תהליך החקר. בדרך זו תתחזקנה גם מיומנויות של איתור מקורות, הפקת נתונים ממפות וממאגרי מידע, זיהוי בעזרת מגדירי שדה ועוד.⁹

8 שם. ההדגשות שלי (ח"כ).

9 דרך ארץ בדרכי הארץ (2006), מטה של"ח.



הקישור בין הכיתה לבין הסיור מתמקד, אם כן, בהדגשת החוויה (ממד הרגש), בפעילות חקר וגילוי (ממד הידע) ובטיפוח מיומנות של מטייל עצמאי (ממד המיומנות). עם זאת, לא משתמע מהתכנית שרכישת בסיס הידע בפעילות המקדימה בכיתה קשורה בהכרח ללמידה המתרחשת בשדה, ואין בפעילות המקדימה בכיתה קישור למה שאמור להתרחש בסיור בממד החווייתי. גם בפעילות המסכמת בכיתה המתקיימת לאחר הסיור, לא ברורה הזיקה בין ליבון המסר הערכי לסיור דווקא.

נושא הקשר בין הנלמד בכיתה לבין הסיור חזר והופיע בצורה דומה בעשור האחרון, עם הקמתה של מינהלת הטיולים במשרד החינוך. כך, למשל, מוצע באתר המינהלת מודל לפיתוח יחידת לימוד מחוץ לבית הספר בכמה שלבים, והדגש הוא במיפוי הוראתי ובמיפוי תחנות הלימוד לפני היציאה לסיור. מרכזיותו של המורה או של רכז הטיולים הבית ספרי בהכנת הסיור - במיפוי נושאי ההוראה ותחנות הלמידה - הוא רב. יש באתר גם התייחסות להתנסות פעילה של התלמידים ביחס לחומר הנלמד:

ניצול נכון של סביבת לימוד מחוץ לבית הספר לטובת הוראה ולמידה ייעשה תוך התמקדות במושגים שהם מרכזיים להבנת הנושא הנלמד, ושניתן להעביר את משמעותם הנכונה דרך התנסות פעילה של התלמידים. בעת מיפוי תכנית לימודים והתאמתה להוראה בסביבת הלימוד מחוץ לבית הספר עלינו לאתר מושגים מרכזיים אלה.¹⁰

ההתנסות נדרשת להבנת המושגים הנלמדים כפי שנכתב בהמשך:

הלמידה בכיתה היא בעיקרה פרונטלית, ובמסגרתה אנו מתארים לתלמידים מצבי חיים שונים באמצעות מילים: כל תלמיד ותלמידה יבינו את החומר הנלמד בהתאם לתפיסותיהם הקודמות. כדי להבטיח הבנה נכונה של מושג מרכזי בתכנית הלימודים, אין להסתמך על התפיסות הקודמות של התלמידים אלא ליצור יחד אתן תפיסה חדשה ונכונה של המושג. מהלך כזה אפשרי רק באמצעות התנסות, שתעביר את התחושות הרצויות להבנה מלאה של המושג.¹¹

כל זה מתבצע בסביבת הלימוד החוץ-כיתתית שהיא, כפי שנכתב שם: "סביבה ריאלית, שתופעות העולם והחיים מתקיימות בה באופן אמיתי. בסביבת הלימוד מחוץ לביה"ס ניתן לחקור את התופעות, ולעיתים אף לקחת חלק בהתרחשותן."¹²

יש להדגיש שבתיאור זה, התנסות התלמידים מתקיימת על-פי הוראות המורה, שקובע את נושא ההתנסות ואת דרך חקירתו בשדה בהתאם למיפוי שערך קודם הסיור. מקומם של התלמידים בהתנסות הפעילה בשיעור הקודם לסיור ובשיעור המסכם את הסיור לא קיים למעשה.

10 "למידה מחוץ לבית הספר - עקרונות, מטרת והתהליך החינוכי", אתר מינהלת הטיולים: <http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Tiyulim/lemida/>

11 שם.

12 שם.

בנוסף, ראוייה לציון העובדה שניתנת בדברים חשיבות לידע הקודם של התלמידים ולתפיסות העולם שלהם בהקשר למושג הנלמד בכיתה ואשר מתוכנן להעמיק בו אחרי היציאה לסיור,¹³ אך לא ברור באיזו דרך יש לדלות ידע מוקדם זה ולעשות בו שימוש.

גם תכנית הליבה להכרת הארץ ולאהבת המולדת מכיתה א' עד כיתה י"ב מזכירה את נושא הקישור של הלמידה בכיתה לההתנסות בשדה:

שילוב הסיורים ב"מקצועות הסיור" יעשה בכך שהמורה המקצועי ינחה תהליך שבו שלושה שלבים:

1. למידת התכנים בכיתה.

2. המחשת התכנים והדגמתם במסגרת הסיור על-ידי קישורם לתופעות בשטח.

3. העמקת הלמידה לאחר הסיור.¹⁴

ראוייה לציון העובדה שבתכנית זו, ברמת הצהרת הכוונות של התכנית, מודגש לראשונה הקשר שבין הכיתה לבין השדה בהקשר חברתי-ערכי. למשל, יש ציפייה שלפני היציאה לשדה יתקיים בכיתה "ליבון סוגיות חברתיות שמעסיקות את הכיתה לקראת הסיור", ושבשיעור שלאחר הסיור יתקיים עיבוד של ההתרששות החברתית בסיור: "כדי ליצור תהליך מתמיד של שיפור האווירה החברתית בכיתה והמיומנויות החברתיות של התלמידים, חשוב לשים לב להתרחשויות החברתיות, ובסיום הפעילות או בשיעור הסיכום של הסיור יש לשקף לתלמידים את התנהגותם - לחיוב ולשלילה."¹⁵

כמו כן, נציין שלראשונה מוזכר שם חשיבות הקשר ל"אני מאמין הבית ספרי", נושא שעלה באותה תקופה על סדר יומה של מערכת החינוך. אך עדיין לא מוצגות בתכניות אלו הדרכים למימוש יעדים אלו ולהשגתם.

בדברים שכתב מנהל תחום של"ח וידיעת-הארץ במשרד החינוך, אלי שיש, נמצא את ההתייחסות האחרונה לנושא לעת כתיבת שורות אלו:

החינוך הערכי הופך למשמעותי בתהליך המתרחש בהכנות לקראת היציאה לטיול, בחוויות המתרחשות במהלך הטיול, ובפעילויות הסיכום, העיבוד והתבוננות של התלמידים בעקבותיו. הפעילות דורשת מהמורה המחנך (לא לבדו) להיות לא רק מוביל את התהליכים החינוכיים לשילוב פעילות כיתה-שדה כיחידה שלמה ומשלימה אחת, אלא להיות אף זה המחולל תהליכים אלה.¹⁶

13 לנושא זה אדרש להלן, בהצעת.

14 (2009), מינהל חברה ונוער, אגף של"ח וידיעת-הארץ, עמ' 25.

15 שם, עמ' 23. לנושא זה של תיאום ציפיות רגשי אדרש להלן שוב בהצעת. נדגיש גם שאין התייחסות לחשיבות הגורם החברתי בתהליך הלמידה עצמו (למידה בקבוצות קטנות, אינטראקציה לימודית חברתית וכו'). אף לנושא זה אתייחס בהמשך.

16 שיש, א' (2013), "המסע והטיול כחוויות למידה משמעותית", בתוך: י', דרור וא', שיש (עורכים), הטיול ככלי חינוכי ערכי, עמ' 91-113. ההדגשות במקור.



בהמשך מודגש שם:

סדנאות "דרך ארץ בדרכי הארץ" יוצרות שלם המורכב משיעורים בכיתה להכנת התלמידים לקראת יציאתם ליש"מ ולסיכום ועיבוד בעקבותיו. המפגש ביש"מ הינו חלק בלתי-נפרד מהשיעורים אשר יחד יוצרים את חוויית ההתנסות המלאה. התהליך החינוכי המתקיים בכיתה ובשדה עם התלמידים מציב "מושגים" ללמידה שחלקם יהוו "עוגנים" אשר יקשרו בין השיעור למוצגים בשדה וההפך.

המושגים - הערכים החינויים להבנת הנושא הנלמד ירוכזו על-ידי המורה בצורת אמירות קצרות ומתומצתות של התוכן החינוכי מתוך החומר הנלמד, כהכנה **לקראת המפגש בשדה**. המושגים יהוו תשתית של ידע (עיוני) להבנת מכלול הנופאדם של התופעה, ההתרחשות, האתר או הסיפור. אפשר שאירועים ותופעות מזדמנות שנצפו בשדה יהוו עוגן להשלמת הידע בכיתה.

העוגנים - ערכים חינויים אשר ניתן יהיה להתבונן בהם במהלך היש"מ **והם יהיו עוגני קישור בין הנלמד בשיעור למוצגים** הממחישים את התופעה שהומשגה בכיתה. עוגני קישור אלה יהיו החלק החינוכי מכלל המושגים שנלמדו בכיתה או נצפו בשדה. עוגני הקישור שייבחרו יהיו רק אותם המושגים שניתן יהיה להתבונן בהם בשדה. אולם, אם נצפו מוצגים או תופעות בשדה שניכר כי חיוניותם משמעותית להבנת מכלול הנופאדם, ייקבעו אלה כעוגני קישור להמשגה בכיתה לאחר החזרה מהיש"מ.

בתיאור תהליך הוראתי-הדרכתני זה, מודגש הרצף ההכרחי של כיתה-שדה-כיתה, ומועלה מושג ה"עוגנים" כרכיבי חובה בחיבור שבין הכיתה לבין השדה. עם זאת, למרות הדגשת ההתנסות כחיונית בתהליך זה,¹⁷ אין התייחסות לסוג ההתנסות המומלץ.

אם כן, אפשר לסכם ולומר שלמרות ההתקדמות בנושא הקישור בין הנלמד בכיתה לבין הסיור במהלך שנות פיתוח התכנית לשל"ח וידיעת הארץ, נראה כי חסר עדיין למורה המפעיל את תכנית השל"ח וידיעת הארץ חוט שדרה מארגן בנושא. ייתכן שהדבר נובע מאי-הגדרת **ציר עיקרי שעליו יש לבסס את הקישור בין הנלמד בכיתה לבין הסיור**. כן חסר עדיין **פירוט דרך או דרכים לקיום קישור זה הלכה למעשה**.

אפשר לרכז את הבעיות בנושא הנדון לשלוש נקודות עיקריות:

א. ההתייחסויות השונות לקישור בין הנלמד בכיתה לבין הפעילות בשדה שהצגנו לעיל מתמקדות לפעמים בקשר שבין השיעור המכין לבין הסיור, ולפעמים בקשר שבין הסיור לשיעור העוקב.

ב. לא מוצג קשר תהליכי רציף בציר: שיעור הכנה - סיור - שיעור סיכום.

ג. הקשר שהוצג בתכניות השונות מתייחס למושג ולמוצג. לפעמים מוזכרים הקשרים נוספים, אך בכל מקרה חסר פירוט מדויק של הדרך למימוש הקשר הרצוי בראייה כוללת ורציפה.

17 בסקירה של אלי שיש שחלק ממנה הובא לעיל.

המצב כיום הוא שלמרות כל הניסיונות להציג את מהות השילוב בין הנלמד כיתה לבין הסיור ואת הדרך ליצירת שילוב זה, **המציאות בשטח היא** - כעולה מתצפיות שנעשו במהלך השנים¹⁸ - שבהרבה מן השיעורים המלה "סיור" אינה מוזכרת, ובסיורים נשמעת מעט מאוד המילה "כיתה".

עיון במטרות התכנית להכשרת מדריכי של"ח כפי שהן מופיעות באתר של"ח נכון לעת כתיבת שורות אלו, מעלה כי **בנושא הנדון המסר הוא עדיין אותו מסר שהועבר בתחילת שנות התשעים**. בין מטרות הכשרת מורי השל"ח מוזכרות מטרות אלו:

1. להביא את המדריכים לידי הבנה והזדהות עם המטרות החינוכיות של האגף.
2. להבהיר למשתתפים את המרכיבים הערכיים והתכניים של התכנית החינוכית ולהקנות יכולת ביצוע מתודית ודידקטית של התכנית:
 - א. **שילוב שדה-כיתה ("המושג" בכיתה, "המוצג" בשדה)**.
 - ב. התפיסה המערכתית - להקנות למשתתפים את היכולת לפעול ולהפעיל בגישה מערכתית.
 - ג. הממד הערכי - להבהיר למשתתפים את המושג "ערך" ולהביא אותם להתנסויות בהתאמה למטרות התכנית החינוכית
3. להקנות יכולת התמצאות ותפקוד בשדה וכן יכולת בהוראה והדרכה בשדה.
4. להקנות למשתתפים ידע רלוונטי במתודיקות של הדרכה בכלים של החינוך הבלתי-פורמלי ולהביאם ליכולת פעילות בשדה ובכיתה בשיטות אלה.¹⁹

כאמור לעיל, אחרי שנים שבהן ההתמקדות המקצועית הייתה או בסיורים או בשיעורים, עולה שוב לאחרונה נושא הקישור ביניהם ויש רצון להבהירו ולחדדו ולהציע דרכים לחיזוקו כדי לסייע בהשגת מטרות השל"ח וחזון המקצוע, דבר שעד כה לא נעשה בצורה כוללת, מובנית ואפשרית ליישום.

18 לפי תצפיות מתועדות רבות שנערכו על-ידי האגף במהלך השנים.

19 אתר מטה של"ח, אוגוסט 2013

: <http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Noar/TechumeiHaminhal/Shelach/MiAnachnu.htm>



הצעה לראייה ממוקדת ומחודשת של קישור כיתה-שדה-כיתה

ברצוני להציע דרך לראייה ממוקדת ומחודשת של הקישור הראוי בין הנלמד בכיתה לבין הסיוור, המבוססת על ציר מרכזי אחד שיש בו כדי לתת מענה לבעיות שהוזכרו לעיל בנושא הנדון.

הצעתי היא לבסס את הקישור בין הנלמד בכיתה לבין הנלמד בסיוור על שיטת החקר והגילוי המסורתית, ברצף תהליכי: כיתה - סיוור - כיתה כמכלול אחד, אגב עיבוד היבטים נוספים בנושאי חברה, ערכים ומיומנויות (גם של כישורי חיים).

אבקש להדגיש שבתהליך זה של חקר וגילוי המתקיים ברצף מתמשך של כיתה-שדה-כיתה, השדה עומד במרכז, על כל המשתמע מכך, וכפי שיוצג להלן. לצורך הבנת הצעת, אבקש להרחיב מעט את היריעה על למידת החקר והגילוי בהתייחסות לסביבה הטבעית החוץ-כיתתית בתהליך זה:

חקר וגילוי בסביבה הטבעית

יתרונה הלימודי של סביבת הלימוד שמחוץ לבית הספר הוא בעצם יכולתה להציג בפני התלמיד את תמונת העולם הממשי, האמתי, שבו נושאי הלימוד מתרחשים בפועל. ההתנסות הטבעית אינה רק מתודה המסייעת למורה בתהליך ההוראה, אלא היא מאפשרת את הבניית ההכרה התבונית (קוגניציה) ואת התפתחותה.²⁰

חקר גילוי מובנה ואוטונומי

בלמידה בדרך החקר, אנו משלבים את רעיונות הלמידה הקונסטרוקטיביסטית עם מתן אפשרות לצמיחה של לומד אוטונומי, הבוחר להתנסות באתגר אינטלקטואלי. במקרה זה, המורה ממלא תפקיד של מנחה, של מתווך ושל מאמן אישי.²¹ בלמידה בדרך החקר (enquiry) או החקירה (inquiry), מטרת התלמידים הלומדים היא לפתח אסטרטגיות אינדיווידואליות משלהם כדי לייצר ידע.

חקר וגילוי כתהליך התנסות

דיואי²² הגדיר את החקר כפעילות שיש בה שני שלבים: שימוש (הכולל תצפיות, בהקשר שלנו - בשדה) וחשיבה. בשלב השימוש, הדגיש דיואי את חשיבות הניסיון (experience) במובן כפול: מלשון לנסות (try) ומלשון התנסות. מצד אחד אנחנו מנסים, ומצד אחר ההתנסות פועלת עלינו. בהקשר זה, מדגיש דיואי כי: "פעילות בלבד אין שמה ניסיון... ניסיון, מבחינת מה שאם מנסה, גורר שינוי. אבל שינוי הוא מעבר חסר משמעות עד שהוא מתקשר בתודעה בגל החוזר של התוצאות הזורמות ממנו... עצם הזרימה הזאת טעונה משמעות - אנו לומדים משהו."²³

20 "למידה מחוץ לבית הספר", בתוך אתר מינהלת הטיולים שהוזכר לעיל.

21 "הכנת עבודה כתומכת בצמיחתו של תלמיד אוטונומי" (1999), מתוך: מדרוך למורה לתכנית יומן עבודה, מט"ח, עמ' 8-6.

22 דיואי, ג' (1960), דמוקרטיה וחינוך, ירושלים: מוסד ביאליק. המקור באנגלית פורסם בשנת 1916. נושא החקר והגילוי על-פי שיטתו של דיואי בהקשר הנדון מובא אצל גרטל, ג' (תש"ע), דרך הטבע - הפדגוגיה הטבעית והטיול החינוכי, בני-ברק: ספריית פועלים. משם נלקחו הציטוטים.

23 שם, עמ' 114.

חקר וגילוי כתהליך חשיבתי

השלב השני בפעילות החקר לפי דיואי הוא **חשיבה**: דיואי מדגיש כי החשיבה אינה מתקיימת רק בעקבות הניסוי, אלא היא מתרחשת גם במקביל לו - לפני הניסוי זו חשיבה לשם השערות, ולאחר ההתנסות זו חשיבה לשם הסקת מסקנות.

אפשר לסכם ולומר שדיואי הגדיר את הלמידה כתהליך המתרחש בתוך מסגרת חברתית והכולל: חשיבה על אודות בעיה והעלאת השערות, ניסיון (הכולל את ההתרשמות החושית), חשיבה על תוצאות הניסיון, וחוזר חלילה עד אישור התוצאות או שלילתן.

מקומו של התלמיד במרכז החקר והגילוי

החידוש של דיואי היה בכך שהוא העמיד את **התלמיד במרכז תהליך הלמידה**, בכל אחד משלבי התהליך: החל מהשלב הראשון שבו על המורה לעורר את ההתעניינות שלו בנושא, דרך מיקוד בבעיה העולה מהנושא, שילוב הידע הקודם של התלמיד ביחס לנושא הנדון והעלאת שאלות והשערות על-ידי התלמיד, וכלה בהתנסות ובבחינת המסקנות שלו עצמו באמצעותה.

בלמידה בדרך חקר זו - המאופיינת בלומד פעיל ויוזם **המניע את תהליך הלמידה** - ניכר **תהליך למידה עצמאי**, שהוא שלב בדרך להיות הלומד בעל יכולת מכוונות עצמית.²⁴

בדיונונו על מהות הקשר הרצוי בין הכיתה לבין השדה, חשוב שנדגיש את העובדה כי יצירת קשר זה מתחילה, כאמור לעיל, בהכנה ובריכוז תשומת לב התלמיד למה שמעניין אותו, אגב חיבור לידע מוקדם שיש לו. קשר ראשוני זה יהיה בסיס ליצירת קשרים נוספים שיתגלו לתלמיד בתהליך החקר העצמאי שהוא יבצע. מפרט על כך גיל גרטל:

עיקר הלמידה נעשה במהלך הדו-כיווני של קליטה והבעה. בשלב הקליטה נוצרים הקשרים בעקבות מעבר של מידע עצבי מגוון, שמקורו בחמשת החושים, בתחושות, בתנועה וברגשות. מתודת הלמידה שבה נעשה שימוש במרבית ערוצי המידע הוא ההתנסות. בעקבותיה חייבת לבוא **המשגה**, המתרגמת עבור התלמידים את שפת מערכת העצבים לשפה האנושית. כיוון ההתקדמות הוא מהמוחשי למופשט. לאחר ההתנסות מגיעה תורה של **ההבעה**, העושה שימוש בקשרים החדשים ומחזקת את קיומם. ההבעה היא המימוש של הידע החדש והביטוי שלו מהתלמיד החוצה. היא שיוצרת את המשמעות של הלמידה עבור התלמיד.²⁵

חשוב לציין את משמעותה של **הסביבה החברתית** שבה מתקיים החקר: התרחשותה של הלמידה מותנית באינטראקציה החברתית, כשהדינמיקה בתוך הקבוצה ובין חברי הקבוצה למנחה משמשת מנוף לחילופי ידע ולבירור ידע.²⁶

24 ספורטה, א' (2006), על חדשנותו של מודל "הדיאלוג היצירתי" ועל האפשרות להפיצו במערכת החינוך, תל-אביב: גף ניסויים ויוזמות במשרד החינוך.

25 גרטל, ג' (תש"ע), **דרך הטבע**, עמ' 337-338. ההדגשות שלי (ח"כ).

26 שם. דרך לימוד מקצוע השל"ח, בעיקר בשדה, מבוססת רבות על פעילות התנסותית באינטראקציה חברתית: עבודה בחוליות, מעגלי שיח ועוד.



התייחסות לנושא החקר והגילוי, בהדגשה של תהליך **הלמידה הטבעית** ומאפייניו הייחודיים ביחס לתהליך הלמידה בין כותלי בית הספר, נמצאת במאמרו של פרופ' ניר אוריון. אוריון מגדיר חמישה מרכיבים בסביבה הטבעית השונים מהותית מסביבת הלימוד בכיתה:

המקום שבו נערכת הלמידה: הלמידה הטבעית הספונטנית נערכת במקום ההתרחשות של נושא הלימוד. לדוגמה, ילד החי בשבת אינדיאני על גדות נהר האמזונס ילמד באופן טבעי לשחות או לדוג; ילד החי בשבת אפריקני בג'ונגל ילמד באופן טבעי להכיר את בעלי החיים והצמחים השונים ואת תכונותיהם; ילד החי בשבת בדואי במדבר סהרה ילמד באופן טבעי כיצד מחלצים רכב ששקע בחול; ילדים חסרי בית הגדלים בשווקי ערים כגון ריו דה ז'נרו מסוגלים לבצע פעולות חשבוניות מורכבות ביותר שלמדו באופן ספונטני; וילד החי בצפון תל-אביב ילמד באופן טבעי כיצד להפעיל את שלטי הטלוויזיה המתוחכמים או כיצד לשוטט באינטרנט או לתפעל את הפונקציות השונות של הטלפון הנייד.

בבית הספר, לעומת זאת, רוב תהליכי הלמידה מתרחשים בחדר המנותק במידה רבה מהעולם הממשי. שם פוגשים הלומדים נושאים רבים הקשורים באתרים ובמקומות ממשיים, אך הם עצמם מנותקים מכל מגע אתם. תמונות, סרטים וגם המחשב עשויים לסייע בתהליך הלמידה, אבל אמצעים אלו אינם יכולים לשמש תחליף לעולם הממשי.

סוג ההתנסות המוביל ללמידה: המשותף לדגמות הללו הוא שכולן מתרחשות תוך כדי התנסות אקטיבית של הלומדים בנושאים הנלמדים. הילדים בנהר האמזונס אינם לומדים לשחות או לדוג באמצעות שיעור בכיתה או התנסות במעבדה שמטרתם להבין את העקרונות הפיזיקליים או הביולוגיים העומדים מאחורי תהליך השחייה או הדייג. הם לומדים זאת בהתנסות ממשית בשחייה או בדייג בנהר. הילדים בשווקי ריו דה ז'נרו לא למדו מעולם את עקרונות המתמטיקה בבית הספר. הם למדו אותם בהתנסות יום-יומית במסחר זעיר בשוק. וילדינו לומדים לתפעל מכשירים אלקטרוניים מתוחכמים, כאשר הם מבליים שעות ארוכות מול הטלוויזיה או מול המחשב ולא באמצעות למידה מובנית בבית הספר.

בבית הספר, לעומת זאת, נפגשים הלומדים פעמים רבות עם נושאים שונים (מקצתם אפילו מוחשיים) בלי התנסות ישירה בהם.

רלוונטיות: למידה טבעית מתרחשת כאשר היא קשורה לצורך חיוני הרלוונטי לחיי היום-יום של הלומדים. הילדים באמזונס לומדים לשחות ולדוג, כי ללא מיומנויות ויכולות אלו יהיה להם קשה לתפקד בחיי היום-יום; הילדים חסרי הבית בשווקי ריו דה ז'נרו למדו לבצע פעולות חשבוניות מורכבות (ללא מחשבון), כי יש בכך צורך קיומי עבורם. ילדינו, לעומת זאת, מגלים שליטה מדהימה ברזי המחשב, שלט הטלוויזיה והטלפון הסלולרי. אמנם אין זה צורך קיומי עבורם, אך אין ספק שמכשירים אלו נותנים מענה לצרכים חיוניים לתפקוד במאה ה-21.

בבית הספר, לעומת זאת, אין כל דרישה לקשר מידי בין נושאי הלימוד ובין עולמם של הילדים. נושאי הלימוד נקבעים על-ידי המבוגרים על-פי מה שלדעתם יהיה רלוונטי לעולמם של הילדים בעתיד.

תהליך ההוראה: במקרים רבים הלמידה הטבעית מלווה בתהליכי תיווך של אדם מבוגר או של חבר. מה שמייחד את תהליך התיווך בלמידה הטבעית הוא התבססות על תקשורת בין-אישית (מילולית ושאינה מילולית) המדריכה את הלומדים בהתנסות המוחשית, בדומה לדרך שבה לומד השוליה את הידע והמיומנויות מבעל המקצוע. תהליך למידה זה מותאם לחלוטין לקצב התקדמותם של הלומדים.

בבית הספר, לעומת זאת, התקשורת המילולית (הדבורה או הכתובה) היא תחליף שכיח מאוד להתנסות המוחשית בתופעות ובתהליכים אקטיים. המורה או ספר הלימוד מנסים להקנות ללומדים את משמעות העולם האקטי באמצעות תיאורים מילוליים ולעתים גם באמצעות גרפים ותמונות. הלומדים נדרשים לדמיין מצבים אמיתיים שהם לא ראו או חוו מעולם, והדבר עלול ליצור אצלם תפיסות מוטעות.

הלומד: תהליך הלמידה הטבעי הוא ספונטני ואינדיווידואלי ונובע מהצורך הפנימי של הפרט. בתהליך זה יש לפרט הלומד השפעה רבה על קצב הלמידה ועל כיוון ההתקדמות של תהליך הלמידה.

בהוראה המסורתית של בית הספר, לעומת זאת, מתרחש תהליך הלמידה בקבוצה הטרוגנית של 30-40 פרטים. ללומד הבודד יש לרוב השפעה קטנה מאוד על כיוון התהליך וקצב הלמידה. הלמידה מותאמת לקצב ההתקדמות הממוצע של הלומדים בלי להתחשב במאפייני שונות וסגנונות למידה ולכן היא מתאימה רק למיעוט מקהיליית הלומדים.²⁷

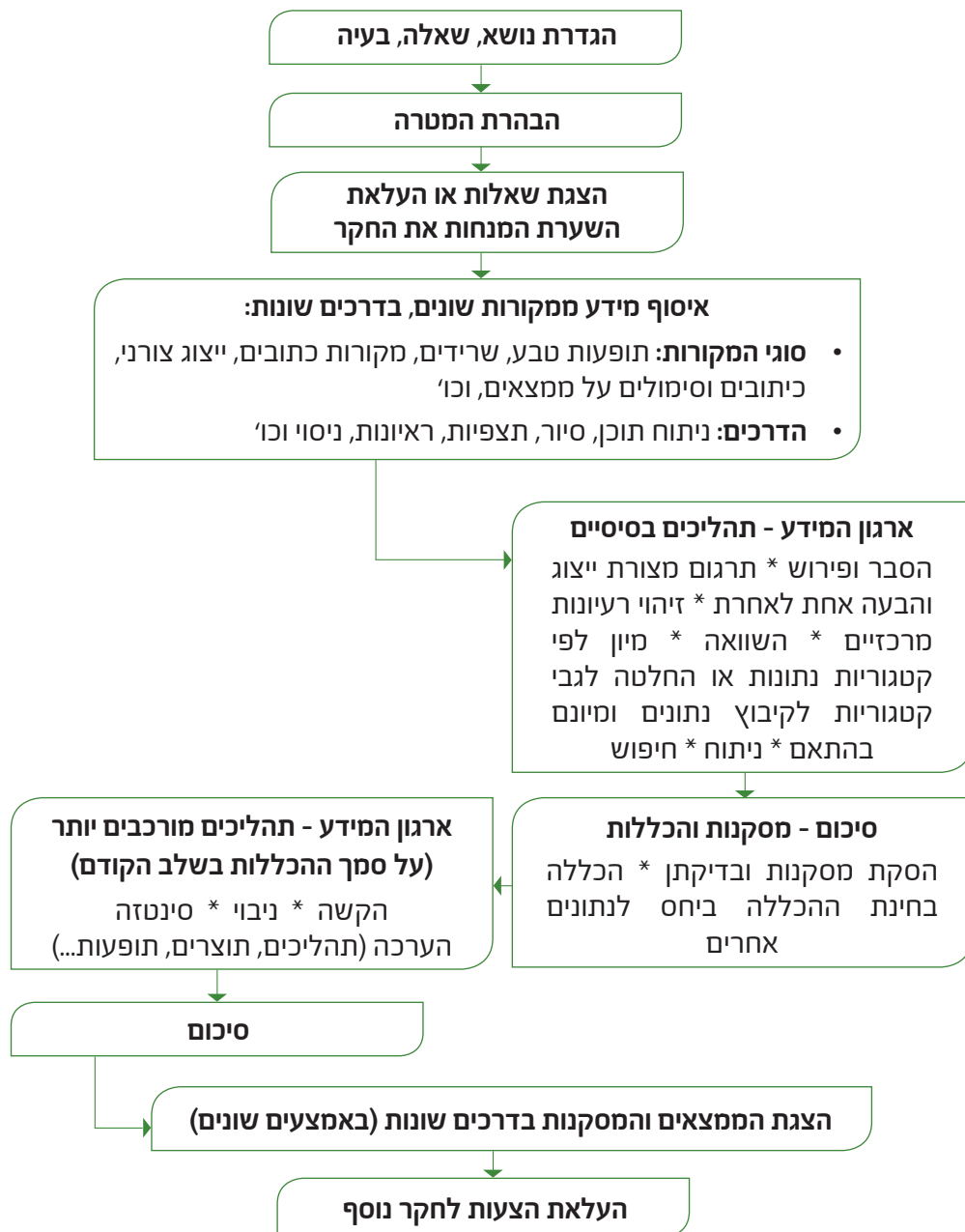
27 אוריון, נ' (2003), "למידה בסביבה חוץ-כיתתית, סביבת הלימוד החוץ-כיתתית: למה ואיך", **אאוריקה**, 17. מופיע באתר האינטרנט של **מטר**, וראו גם: אוריון, נ' וגרטל, ג' (תשנ"ז), **הוראה בסביבת הלימוד החוץ-כיתתית**, ירושלים: משרד החינוך התרבות והספורט, המנהל הפדגוגי, האגף לתכניות לימודים, מפאת חשיבות העניין לנושא, הבאתי הדברים במלואם.



מאז פרסומיו של דיואי, הוצגו מודלים רבים המתארים חקר וגילוי. אחד מהם מובא להלן.²⁸

חיפוי היומנויות לטיפול לומד בעל הכוונה עצמית (עצמאי) בתכניות הלימודים

מודל של חקר



28 מקור: האגף לתכניות לימודים במשרד החינוך.

תהליך החקר יכול להיראות למתבונן בו לראשונה מסורבל. עדי בן-דוד הציע דרך להקל את העומס הכרוך בהבנייתן של אסטרטגיות החקר, בהימנעות מלהתייחס לתהליך החקר המדעי כאל מכלול שלם ומלא כמו שהוצג לעיל.²⁹ במקום זאת, הציע עדי לתת לתלמיד להיחשף לתהליך החקר בהדרגה - משלב של חקר סגור לשלב של חקר פתוח - לפי שלבים אלו:

1. חקר סגור (מובנה) (Structured Inquiry) - בו התלמידים מקבלים את כל תבנית החקר: ניסוח הבעיה או מטרת החקר, שאלת החקר (כולל הגדרת משתנה תלוי, משתנה בלתי-תלוי והקשר בניהם), השערת החקר, הוראות לתכנון ולביצוע החקר, תבניות מוכנות לאיסוף הנתונים (כלי המדידה, יחידות המדידה, טבלאות מתאימות לנתונים, הנחיות לייצוג הנתונים בתרשימים ומתאימים וכיוצא בזה), נקודות ציון לאישוש או להפרכת ההשערה, להסקת המסקנות ולניסוח תשובה לשאלת החקר. התלמידים מבצעים את הניסוי או התצפית ונדרשים להציג את תהליך החקר ואת מסקנותיו באופן עצמאי.
2. חקר מודרך (Guided Inquiry): התלמידים מקבלים את תבנית החקר כמו בחקר מובנה, פרט לשלב הסקת המסקנות, שאותו התלמידים צריכים לבצע בכוחות עצמם. התלמידים מבצעים את הניסוי או התצפית ונדרשים להציג את תהליך החקר ואת מסקנותיו באופן עצמאי.
3. חקר מודרך למחצה (Semi-Guided Inquiry): התלמידים מקבלים את תבנית החקר כמו בחקר מובנה, פרט לשני השלבים הבאים: הדיווח על תוצאות החקר והסקת המסקנות - שאותם התלמידים מבצעים בכוחות עצמם. התלמידים מבצעים את הניסוי או התצפית ונדרשים להציג את תהליך החקר ואת מסקנותיו באופן עצמאי.
4. חקר פתוח למחצה (Semi open Inquiry): התלמידים מקבלים את תבנית החקר כמו בחקר מובנה, פרט לשלושת השלבים הבאים: תכנון החקר וביצועו, הדיווח על תוצאות החקר והסקת המסקנות, שאותם התלמידים מבצעים בכוחות עצמם. התלמידים מבצעים את הניסוי או התצפית ונדרשים להציג את תהליך החקר ואת מסקנותיו באופן עצמאי.
5. חקר פתוח (Open Inquiry): התלמידים אינם מקבלים את תבנית החקר. אולם, התופעה הנחקרת - מטרת החקר ושאלת החקר, מוגדרים על-ידי המורה. התלמידים מנסחים השערת חקר בכוחות עצמם ומבצעים את כל שלבי החקר באופן עצמאי, כולל שלב הצגת תהליך החקר ומסקנותיו.
6. חקר עצמאי (Independent Inquiry): התלמידים אינם מקבלים את תבנית החקר, אלא מבצעים את כל שלבי החקר באופן עצמאי. התלמידים חופשיים להתמקד בנושא או תופעה על-פי רצונם. בעקבות עיון ברקע מדעי בנושא או בעקבות תצפית ראשונית בתופעה הם מנסחים שאלות המסקרנות אותם ומגדירים את מטרת החקר שלהם. בחקר עצמאי, לכל קבוצה עבודת חקר ייחודית לה.³⁰

29 במקור המובא להלן, בדבריו על "מודל הרוכסן".

30 בן-דוד, ע' (2012), "תהליך החקר המדעי בכיתה - מהתיאוריה למעשה", אאוריקה, 33. ראו שם הרחבה רבה בנושא.



למידת השל"ח, שנעשית בדרך כלל במשך שתי שנים רצופות, מאפשרת להבנות את תהליך החקר עם התלמידים בהדרגה, כאמור. להלן אציג יישום של חקר וגילוי בהתאמה למקצוע השל"ח.

כיצד נבצע את תהליך החקר והגילוי במקצוע השל"ח

כאמור, למקצוע השל"ח יש את משאב שעת ההוראה בכיתה וכן משאב של שעות הוראה בשדה - ימי שדה, גיחות ומסעות שנתיים. סביבת הפעילות במקצוע זה מגוונת, והפעילות מתפרשת על פני עונות השנה. בחלק מבתי הספר, הלמידה מתפרשת על שנתיים ואף למעלה מזה, דבר המאפשר תהליך מתמשך ועקיב של חקר וגילוי במכלול ספירלי מתפתח של כיתה-שדה-כיתה. אם כן, אפשר לומר שמקצוע של"ח וידיעת הארץ מאפשר מעצם מהותו ודרך הפעלתו, מימוש מיטבי של פעילות חקר וגילוי בסביבת לימוד טבעית.

במוקד פעילות השל"ח נמצא ה"שדה", שבו טמון המפתח להצלחת פעילות החקר והגילוי, המבקשת חקירה בסביבת מכלול הנופאדם של התלמיד (בשונה מהמעבדה - שם סביבת החקר אינה טבעית לחלוטין אלא תלויה בתנאי המעבדה, בחומרים שהוכנו ובביצוע מדויק של הניסוי, לרוב על-פי הנחיית המורה).³¹

החיבור שבין הכיתה ובין השדה יהיה עמוק יותר וממוקד יותר אם הוא יתבסס על שיטת החקר והגילוי בתהליך רציף: כיתה-שדה-כיתה.

רצף זה יעמיד מחדש את ההבחנה שנעשתה עד כה במקצוע בין מושג ומוצג שהוזכרו לעיל. רצף זה ייתן מודם נוסף לחיבור בין המושג לבין המוצג: **המוצג בשדה ניתן לחקירה, היכולה להתבצע רק בשטח!** חקירה זו מן הראוי שתהיה נחלתם של התלמידים בכיתה. המושג, כתוצאה מכך, יוכל לקבל משמעות נוספת או אפילו אחרת כתוצאה מהסיוור. במקום רק להמחיש את המושג בשדה, על-פי ראייתו ותפיסתו של המורה, הרי שחקירת המוצג יכולה להפתיע ולעניין את כלל הקבוצה המטיילת בשטח, כולל את המורה עצמו.

נזכור שמושגים, מיומנויות ורעיונות רבים שעולים בשיעור אינם ניתנים ללימוד בדרך של התנסות אלא בסביבה טבעית - מחוץ לכיתה, ולתפיסת עולמו של התלמיד יש חשיבות עצומה בתהליך הלימוד.

31 "סביבת מכלול נופאדם" כוללת את כל הסביבה של התלמיד. פעילות החקר והגילוי מתבצעת בסביבה זו, הכוללת לא רק היבטים של מערכת טבעית, אלא כל מה שיש בסביבת הלימוד החוץ-כיתתית. אנחנו כוללים בסביבה זו לא רק את הנוף הנצפה, אלא גם את ההתרחשויות החברתיות והערכיות במהלך הסיוור.

בהתאם לכך, הקישור בין הכיתה לבין השדה יהיה באמצעות **שאלת שאלות מקדימות על-ידי התלמידים בכיתה לקראת הסיוור** כהכנה לו, כשהתשובות שיציע התלמיד לשאלות יוכלו להתקבל **רק לאחר היציאה לשדה וקיום חקירה בנושא השאלה שנשאלה בכיתה**.³² במקביל לשאלת השאלות לחקירה בכיתה לפני היציאה לסיוור, יש חשיבות רבה למתן אפשרות לתלמידים בכיתה להעלות גם את **ציפיותיהם מהסיוור**, את חששותיהם ממנו, את התרגשותם לקראת הסיוור (כדי לתת מענה לממד הרגשי-חברתי ולא רק לממד הלימודי). בסיוור עצמו יינתן מקום גם לבירור הפער (אם יש) בין מחשבות התלמיד ותחושותיו ביחס לסיוור לפני הסיוור ולבין מחשבותיו ותחושותיו בסיוור עצמו.

בשאלת השאלות המקדימות בכיתה לקראת היציאה, שניתנות לבחינה רק בסיוור, אנחנו יוצרים **בקרבת התלמידים זיקה משמעותית בין השיעור לבין הסיוור**. בדרך זו, אגב, גם נחזיר את המשמעות לכותרת הסיוור כפי שנקבעה לפני זמן רב: "היש"מ" - יום שדה **מישיתי**.

להשלמת תהליך החקר והגילוי שהתחיל בכיתה ונמשך בשדה, יש לאפשר לתלמידים לעבד בכיתה את הממצאים שחקרו וגילו בשטח הסיוור. מובן שיש לתת לתלמידים גם אפשרות לבטא את תחושותיהם בשיעור שאחרי הסיוור, וכן יש לאפשר להם להציג את הידע הנלמד בדרכים שונות ומגוונות - בהדגשת הממד החווייתי האישי שהתלמיד חווה במהלך הסיוור.³³

נדגיש שהעקרונות ליישום הלמידה מוחץ לבית הספר הם: צמצום מרחב הזרות באמצעות הקניית מושגי יסוד ומיומנות הנחוצים לתלמיד לפני היציאה לשדה; העלאת שאלות חקר מתוך עניין וסקרנות, שאלות שהתשובות עליהן יינתנו רק במהלך הסיוור; הכרת השטח באמצעות התבוננות ובאמצעות עזרי המחשה שונים העומדים לרשות התלמידים; התאמת ציפיות התלמידים למהלך הפעילות לפני הפעילות; בחירת סביבה תואמת תוכן ורלוונטית לתלמיד; ביצוע התנסות של חקר וגילוי בשדה; יצירת תקשורת מילולית בין התלמידים לבין עצמם ובינם לבין המורה והמדריך לצורך הדרכה ומשוב; והתקדמות לפי קצב אישי של הלומד.

רצוי שהתלמיד יעבור את שלבי החקר המוצעים ביוזמתו, זאת בהתאם להבנה שהודגשה לעיל כי מעורבותם של התלמידים בתהליך תעשה את הלמידה למשמעותית יותר עבורם ותגביר בהם את ההנעה לפעילות.

עם זאת, אדגיש שיכולת ביצוע חקר וגילוי עצמאי על-ידי התלמידים היא דבר שיש להבנותו צעד אחד צעד. יתרון מקצוע השלי"ח הוא בכך שהוא מאפשר הבנייה זו במפגשים של

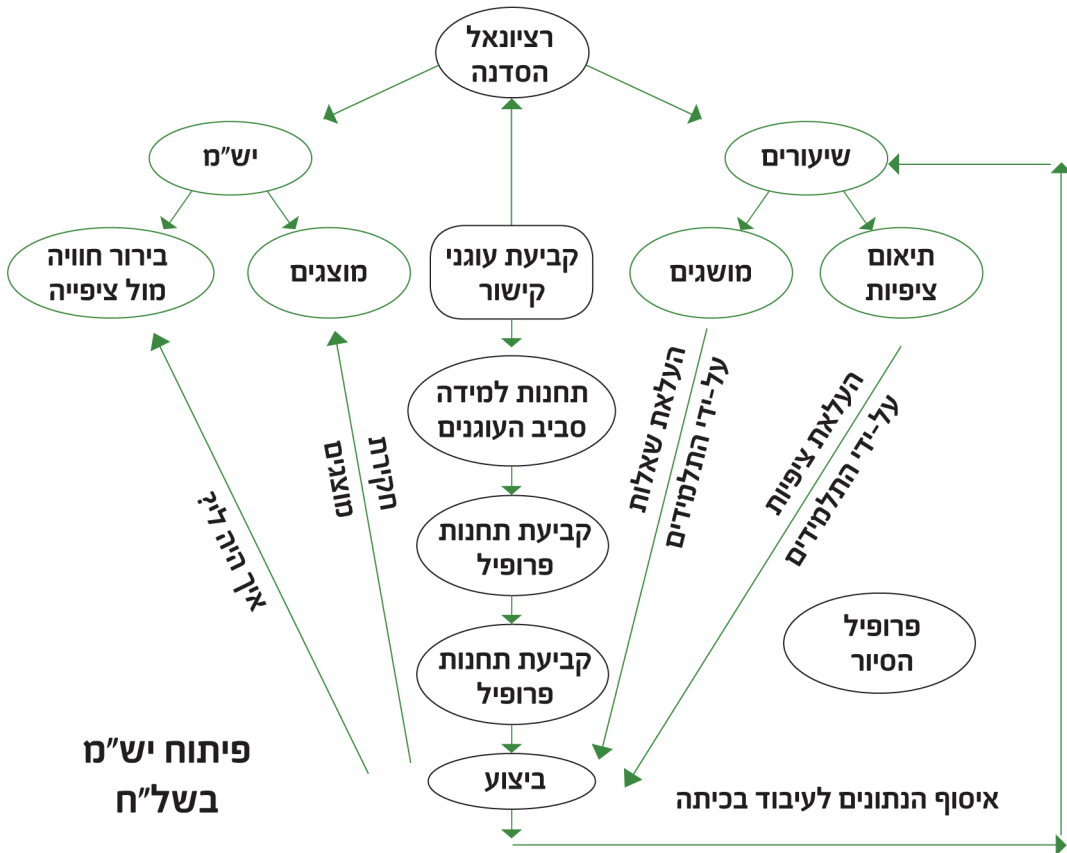
32 בנקודה זו, המדגישה את מקומו של התלמיד כמעלה השאלות בכיתה לקראת היציאה לשדה, הריני מרחיב את ראיית מכלול הלמידה החוץ-כיתתית שהוצגה הן בתכנית השלי"ח והן באגף לתכניות לימודים, שכן במקורות אלו, דובר בשאלות שמתעוררות לאחר החקר בלבד. ראו בעמ' 3 במאמר זה, וכן במאמר "השימוש בסביבת הלימוד החוץ-כיתתית", בתוך: ג', אוריון וג', גרטל (עורכים) (תשנ"ו) סביבת הלימוד החוץ-כיתתית, ירושלים: האגף לתכניות לימודים, עמ' 20.

33 נושא זה נדון בהרחבה אצל יאיר, ג' (2006), מחוויית מפתח לנקודות מפנה: על עוצמת ההשפעה החינוכית, תל-אביב: ספריית הפועלים. בספר, המבוסס על מחקר, מובהר שהתבוננות בחוויית מפתח ובנקודות מפנה מאפשרת לבחון מחדש את כוחו של החינוך. הספר חושף את המנגנונים הפסיכולוגיים המופעלים במהלך התרחשותן של חוויית מפתח באמצעות פתיחה של "הקופסה השחורה", המכילה שלושה מנגנוני קישור סבתיים שבין חוויית המפתח לבין תוצאותיה: המנגנון ההכרתי (שבו מודגש צד החשיבה), הסקרנות וההארה. הספר מדגיש את משמעותה של החוויה הרגשית בלמידה ובגילוי עצמי של הלומדים במהלך הפעילות. חשיבותה הגדולה של חוויית המפתח נעוצה בכך שהיא משמשת כמראה - שהשתקפותם של המשתתפים בה מאפשרת להם ללמוד על עצמם דברים שלא ידעו לפני הפעילות.



התלמידים עם המורה בסיטואציות מגוונות הכוללות שיעורים וסורים.

את הרעיון המוצג כאן בעניין מכלול הרצף של כיתה-שדה-כיתה, אבקש להציג בתרשים זה, המפרט את הדרך לפיתוח יום שדה משימתי במקצוע השל"ח:



כל סדנה במקצוע זה בנויה מרעיון מרכזי, מסר ערכי, מטרות ושיעורים ודגשים לסיור. מהשיעורים יש למפות את **המושגים**, ומהסיור יש למפות את **המוצגים** העיקריים. המושגים מהשיעור והמוצגים מהסיור מרכיבים את **עוגני הקישור**, המחוברים לרציונל הסדנה.

תכנון תחנות הלמידה בסיור חייב לכלול גילוי של עוגני הקישור וחקירתם. תחנות נוספות ייקבעו בהתאם ל**פרופיל הסיור** ולמסלול הנבחר. רק לאחר מכן אפשר להכין את **העזרים** ואת **ההפעלות** הנדרשים לביצוע הסיור.

בצד הביצועי בשיעור ההכנה לסיור, יש לתת את הדעת על שני דברים:

א. עידוד התלמידים להעלות לפחות שאלת חקר אחת מרכזית בנושא הסדנה ובהקשר לסיור המתוכן.³⁴

ב. ביצוע תיאום ציפיות לקראת הסיור (למשל, אם השיעור עוסק במפגש תרבויות, ייתכן שיש חשש מהמפגש עם האחר הצפוי בסיור).

בצד הביצועי בסיור, יש לתת לתלמידים זמן שיאפשר התייחסות לשתי הנקודות שעלו לעיל: האחת - גילוי המוצג בסיור וחקירתו - בכך תועמק הלמידה המשמעותית שלהם. השנייה - בירור חוויותיהם ביחס למה שעלה בסיור (דבר זה נעשה בדרך כלל ב"מעגל שלי"ח" באחת מתחנות הסיור, במקום המתאים לכך).³⁵ בירור חוויותיהם במהלך הסיור ובסיכומו בכיתה לאחר מכן הוא מרכיב חשוב בחיזוק דרכי ההתמודדות של התלמידים ביחס לנושאים מורכבים בעולמם החברתי או הערכי.

פיתוח יש"מ של"ח אינו מסתיים בביצוע הסיור בשדה. בשיעור בכיתה אחרי הסיור, יש מקום לאפשר לתלמידים לצפות בסיור שהיה, להעלות שוב את ממצאיהם מהחקירה שביצעו במהלך הסיור ולהביע את מסקנותיהם ממנה. חשוב לתת לתלמידים אפשרות להתבטא גם ביחס לתחושות, לחוויות, ולמצבים חברתיים שהיו בסיור. תפקידו של המורה בשיעור הסיכום יהיה לשקף לתלמידיו את תמונת המצב שלהם לאחר הסיור, אגב חיזוק ההיבטים החיוביים של תמונה זו.³⁶

החידוש במודל שהוצג לעיל הוא בהדגשת מקומו של החקר החווייתי של המוצג בשדה כחלק מתהליך כולל של חקר וגילוי ברצף של כיתה-שדה-כיתה. חידוש נוסף שיש בהצעה זו הוא שתהליך החקר לא יתייחס רק להיבט המדעי, אלא גם להיבט חברתי-ערכי (גם של מיומנויות וכישורי חיים). מן הראוי שהיבט זה יבוא לידי ביטוי בתהליך המוצע בשני מישורים: המישור האחד - בתיאום הציפיות ובהתייחסות למכלול תחושותיו של התלמיד לקראת הסיור, במהלכו ובסיכומו; ובמישור האחר - בתשומת לב למצבים חברתיים בתהליך הלמידה עצמו. התהליכים החברתיים והחוויות שחוו התלמידים בסיור מסייעים ללמידה או נובעים ממנה - וההתייחסות אליהם מזמנת העצמה של אקלים כיתתי חיובי (שאף הוא משמעותי בתהליך הלמידה ותורם לה).³⁷

דרכים להטמעת נושא החקר והגילוי בתהליך רציף של כיתה-סיור-כיתה

מורי השל"ח וידיעת הארץ אמונים על ביצוע סדנות התכנית החינוכית בכיתה ובשדה בבתי הספר שבהם הם פועלים. הפעילות בכיתות כוללת את לימוד סדנות התכנית החינוכית, והפעילות בשדה מתבצעת על-פי פרופיל הסיור בשל"ח.

34 בעניין חשוב זה של סוגי שאלות ושל עידוד התלמידים לשאלת שאלות, ראו הרפז, י' (2000), "הפדגוגיה של השאלה", בתוך: הוראה ולמידה בקהילת חשיבה: בדרך לבית ספר חושב, 18, עמ' 103-109.

35 ראו אבידן, ד' (2010) "שיעור לחיים - מעגל שלי"ח", (מופיע באתר מטה של"ח: <http://cms.education.gov.il/NR/rdonlyres/612BE6B3-2D24-43DE-845D-CBA4A470EFD4/115115/lessonlifedoc>).

36 ראו הערה 32 לעיל.

37 במחקרים רבים הוכח שקיים קשר בין האקלים הכיתתי לבין ההישגים הלימודיים והבחירה העתידית של מקצוע ההתמחות בבית הספר.



המלצתי להטמעת הנושא בתכנית החינוכית מתפלגת לשלושה מוקדים: האחד - ברמת התכנית החינוכית הכללית, השני - בתכני השיעורים בסדנות התכנית החינוכית, והשלישי - בשדה במהלך הסיור.

ברמת התכנית החינוכית, יש להדגיש בתכנית "דרך ארץ בדרכי הארץ" את מקומו הנכון של החקר והגילוי ברצף כיתה-שדה-כיתה, הדבר פורט במסמך עמדה בנושא "ייחודו של יש"מ של"ח"³⁸ כיום, פעילות החקר מתבצעת רק לאחר הסיור. נושא החקר והגילוי צריך להתבטא גם בשיעור ההכנה לסיור וגם במהלך יום השדה.

בתכנית השיעורים בסדנות החינוכיות יש להגדיר עוגנים בולטים לסיורים - הן ברמת המטה והן ברמה האיזורית של כל בית ספר.³⁹

במהלך הסיור בשדה, יש להגדיר בפרופיל הסיור מרכיב קישור לכיתה באחת מתחנות הלמידה (נכון לעת כתיבת שורות אלו אין הגדרת מרכיב כזו).⁴⁰

סיכום והסקנות

נושא הקישור בין השיעור לבין הסיור במקצוע השל"ח וידיעת הארץ הוא נושא חשוב ומרכזי בעבודתם של המורים במקצוע. ייחודיותו של מקצוע השל"ח במערכת הבית ספרית היא בהיותו המקצוע היחיד במערכת החינוך המקשר בין הלמידה בבית הספר לבין הלמידה מחוצה לו בצורה מובנית כחלק מתהליך הלמידה. מקצוע השל"ח וידיעת הארץ, המועבר בבית הספר על-ידי דמות מקצועית וחינוכית, מאפשר פיתוח קשר של כיתה-שדה-כיתה ממוקד, מעמיק, אינטנסיבי ומשמעותי.

עלינו למנף את היכולת הזו שניתנה לנו לצאת עם תלמידים לשדה ולמצות את השלכותיה הלימודיות, החינוכיות, החברתיות והערכיות על עולמו של התלמיד.

המציאות הקיימת, שבה הקשר בין הכיתה לבין השדה אינו בא לידי ביטוי מספק בשיעורים בכיתות ובסיורים בשטח, מחייבת את אגף של"ח לבחון את העניין לעומקו ולהציע דרכים לחיזוק הקשר הזה ולהעמדתו על יסודות ברורים ומוצקים מבחינה מדעית ויישומית בשטח. ההמלצה היא לעדכן את מטרות תכנית השל"ח וידיעת הארץ ואת דרכי הפעלתה, ולקיים השתלמויות מקצועיות ויעודיות בנושא חקר וגילוי בתהליך כיתה-שדה-כיתה.

כל זה יעמיק את החלק בחזון אגף של"ח וידיעת הארץ העוסק בהדגשת ההתנסות החווייתית.⁴¹ ההתנסות החווייתית מוצבת במוקד התהליך המתרחש במוסד החינוכי, בכיתה ובשדה, ומסייעת לטיפוח אחריות אזרחית, מוסרית ודמוקרטית, מימוש עצמי, מעורבות חברתית ומחויבות לארץ ולמדינת ישראל.

38 אבידן ד' (2006), "ייחודו של יש"מ של"ח", בתוך: אתר מטה של"ח:

<http://cms.education.gov.il/NR/rdonlyres/6128E6B3-2D24-43DE-845D-BA4A470EFD4/115123/yassam.doc>.

יש לשים לב שהמלה "כיתה" מופיעה במסמך זה פעמיים בענייננו, ואף הן בהקשר של המפגש בכיתה לאחר הסיור.

39 בשנת 2013, החל מהלך של קביעת עוגנים לקישור בין הכיתה לבין השדה, כפי שהראינו לעיל במאמרו של אלי שיש בנושא, וראו הערה 15 לעיל.

40 אמנם, בפרופיל הסיור במסמכי המקצוע (מופיעים באתר האינטרנט של המשרד - <http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Noar/Mahad/Mahadhaifa/ShelachMechozHaifa/Dgeshim3.htm>)

מוגדרת תחנת למידה, אך אין כתוב במפורש בפרופיל שהתחנה הזו אמורה להתקשר דווקא לשיעור מסוים, אלא לנושא הסדנה בכללותו.

41 חזון אגף של"ח באתר האינטרנט של האגף.





// גיל גרטל¹ //

במאמר זה, אציג את עקרונותיה של הפדגוגיה הטבעית, את התפתחותה בחשיבה החינוכית באירופה ואת חדירתה לחינוך העברי. כמו כן אציג תוצאות מחקר² אשר חשף את דפוס החוויות של התלמידים בטיולים שנתיים בישראל. טענתי המרכזית היא שיישום הגישה בישראל מתייחד במתן עצמאות יתרה לפעילות ביזמה של התלמידים ובהנהגתם, והוא התהווה בהתאמה למהפכה החברתית שהייתה כרוכה בציונות.

הפדגוגיה הטבעית

הפדגוגיה הטבעית נוסחה לראשונה בשנת 1632 בידי יוהאן-עמוס קומניוס בספרו "הדידקטיקה הגדולה"³. קומניוס נולד במורביה (צ'כיה) בשנת 1592, התחנך במוסדות הכנסייה והיה לכומר פרוטסטנטי ולראש קהילה. בשנת 1620, במלחמת שלושים השנים, נכבשה מולדתו בידי הכוחות הקתוליים. אשתו הראשונה ושני ילדיהם נרצחו בידי הכובשים, והוא נאלץ לברוח, חסר כול, לפולין. קומניוס נדד בין כמה ארצות באירופה ומת בגיל 78 בהולנד, הוא לא זכה לחזור לארצו. תקוותו לחידוש עצמאותה של מורביה הניעה אותו לעסוק בחינוך - שבו ראה את הכלי המרכזי לתיקון החברה.

קומניוס שאף להעניק השכלה לכול, להגיע, כדבריו, למימוש הפוטנציאל האלוהי שבכל ילד. שאיפתו זו הביאה אותו לדון בסוגיה המתודולוגית ולהסיק כי יש להשתית את ההוראה על הדרך הטבעית שבה מתרחשת הלמידה. זוהי, למעשה, טענתה העיקרית של הפדגוגיה הטבעית. קומניוס ניתח את האופן שבו מתרחשת למידה, והגדירה כמעבר רציף מן המוחשי אל המופשט. לתפיסתו, "שלוש הן מקורות הדעת האנושית: החושים, התבונה וכתבי הקודש". הסדר של מקורות הדעת הטבעיים הוא מחייב: תחילה נקלטת המציאות באמצעות החושים - שבלעדיהם השכל נותר "עירום כלוח חלק". אחר כך מתרחשת ההבנה או ההכרה בשכל - המעניקה משמעות ותוקף להתנסויות. ולבסוף מגיעה האמונה - שהיא לעולם אינה מנוגדת לשכל, אלא מציעה את מה שמעבר לו ושמעליו.

1 ד"ר גיל גרטל הוא מחבר הספר "דרך הטבע - הפדגוגיה הטבעית והטיול החינוכי", שיצא לאור על-ידי ספריית הפועלים. כן הוא מנהל שותף בחברת "הצוות הדידקטי בע"מ".

2 המאמר מבוסס על פרק מתוך עבודת דוקטורט שנכתבה בהנחיית פרופ' אורית איכילוב: גרטל, ג' (2002), **הטיול הבית ספרי ומשמעותיו בעיני מחנכים ותלמידים**, חיבר לתואר דוקטור, אוניברסיטת תל-אביב.

3 א. Comenius John Amos (1967), *The great didactic [Didactica magna]*, introduction: Keatinge, M., New-York: ב. הקטעים המתורגמים לעברית להלן לקוחים מתוך: אליאב, מ' וקליינברגר, פ' (1959), **מקורות התולדות החינוך בישראל ובעמים**, תל-אביב: אוצר המורה.

”כלום לא לשם כך הביא האל את האדם לעולם, כדי שיתבונן בחכמתו רבת הפנים? ושמן הדברים הנגלים יבוא להתבונן בדברים הנסתרים?” שאל-השיב קומניוס.

דמות מרכזית נוספת בפיתוח הפדגוגיה הטבעית היא יוהן-היינריך פסטלוצי, אשר זכה לכינוי ”מבשר החינוך החדש”.⁴ פסטלוצי נולד בשנת 1746 בהלבציה (שוויץ) ופעל בה עד מותו בגיל 81. הוא היה בעל גישה הומניסטית-סוציאלית, ברוח המהפכה הצרפתית שחדרה גם לארצו, ודאג במיוחד למצבם של העניים בני המעמדות הנמוכים. הוא ביקש לחלץ אותם מהעוני באמצעות החינוך, אך בשונה מקודמיו (ובמיוחד מרוסו) הוא האמין בחינוך הביתי ובטיפוח ”הנטיות והכוחות הטבעיים של המין האנושי”.⁵ את שאיפתו להחדיר את דרכי החינוך הביתי אל מוסדות החינוך הציבורי הוא ניסח בספריו המרכזיים: ”לינהרד וגרטרוך” (1781) ו”כיצד מלמדת גרטרוך את בניה” (1801). לטענתו, ”הוראת האם אינה צריכה שום אמנות. אין היא אלא דרבון הילד לתשומת לב מקפת לדברים הסובבים אותו; אין היא אלא תרגול סדיר של החושים... ושל הכשרים הטבעיים הטבועים בגופו של הילד”.⁶

פסטלוצי נתייחד בכך שמימש את שיטתו למעשה בכמה בתי ספר שייסד ושהנהיג ובמוסדות להכשרת מורים שפתח בצמוד לבתי הספר. שיטתו זכתה לתהודה רבה באירופה, תהודה שלא עמדה ביחס הולם להצלחתם המועטה של בתי הספר עצמם - שנסגרו מחמת מחסור בתקציבים, מחמת התנגדויות של הממסד הכנסייתי ומחמת מחלוקות בין המורים שגייסו.

הוגי דעות ומחנכים בני התקופה ביקרו בבתי הספר של פסטלוצי, השתלמו בשיטתו והפיצוה בארצותיהם. את זאת יש לזקוף למעשיות השיטה. תרומתו של פסטלוצי לחינוך לא הייתה דווקא בתחום ההגות הפדגוגית, אלא בכך שהראה למורים כיצד מפעילים את הרעיונות האלו בבית הספר.

אם נסכם את יסודותיה של הפדגוגיה הטבעית, ניווכח עד כמה היא התאימה לצורכי החברה המתחדשת (המודרנית) באירופה באותה עת: הפדגוגיה הטבעית מניחה כי לכל ילד יש כישורים טבעיים הדרושים ללמידה ולהתפתחות שכלית, וכי הרצון והיכולת ללמוד הם תכונות מולדות של המין האנושי. הנחה זו תואמת את הטענה לזכויות האדם באשר הוא אדם ואת השאיפה לחינוך לכול.

הפדגוגיה הטבעית שואבת את תחומי ההוראה מהעולם הטבעי, כלומר: מהמציאות ומתופעות ממשיות. בכך היא תואמת לתהליך החילון ולהרחבת תחומי הדעת והמחקר.

הפדגוגיה הטבעית משתיתה את ההוראה על למידה בדרך טבעית, דהיינו: הסתכלות, התנסות ואינטראקציה בלתי-מתווכת בין התלמיד לבין התופעות. אלה הם יסודותיה של

4 כהן, א' (1988), מבשר החינוך החדש, תל-אביב: אח.

5 אליאב, מ' וקליינברגר, פ' (1959), מקורות לתולדות החינוך בישראל ובעמים, תל-אביב: אוצר המורה, עמ' 183.

6 הנדל, מ' (1944), מקורות ללימוד ההיסטוריה, תל-אביב: צ'צ'יק, כרך רביעי עמ' 26.



המהפכה המדעית - המעניקה לאדם סמכות לחקור את העולם ולעמוד על החוקים המניעים אותו.

הפדגוגיה הטבעית טוענת כי סביבת הלימוד המועדפת היא הסביבה הטבעית. השיטוט בטבע לצורכי לימוד התיישב עם התפיסה הרומנטית של חזרה אל הטבע, של חיזוק הנפש והגוף ושל עצירת ההתקדמות הטכנולוגית - שלפי תפיסה זו, מנוונת ומשחיתה את האדם.

השיטוט בטבע התאים גם לתפיסה הלאומנית שראתה בו כלי לחיזוק הזיקה בין האדם למולדתו ולהיכרות בלתי-אמצעית עם הטריטוריה הלאומית: "החינוך המתחיל בחושים מקובל כדרך הנכונה... חינוך כזה, ללא ספק, ישיג את המטרות שהגדרנו לעצמנו: הנחלת האהבה הגדולה למולדת".⁷

ומעל הכול - העת המודרנית החדשה נזקקה לשיטה חינוכית חדשה, לגישה מהפכנית שתבדיל את דרכי החינוך שלה מדרכי החינוך של החברה המסורתית. את המונח "גישה מהפכנית" יש לסייג. אמנם, הפדגוגיה הטבעית נוסחה כגישה חינוכית פרוגרסיבית בהשוואה לחינוך המסורתי, אולם היבטיה החדשניים לא נועדו לשבור את מסגרות החברה הקיימות. בעיני קומניוס, מטרת השינוי הייתה להרחיב את מעגל האנשים המגשימים בחייהם את הציווי הדתי: "אם נאפשר את פיתוח הכישרונות רק למעטים ונוציא את האחרים מן הכלל - נעשה אפוא עוול לא רק לאלה שהם בני אדם כמונו, אלא אף לאלוהים עצמו, הרוצה שכל הברואים בצלמו ידעוהו, יאהבוהו וישבחוהו".⁸

בעיני פסטלוצי, מטרת השינוי החינוכי הייתה להרחיב את מעגל האנשים שהם שותפים פעילים בחברה: "לחיות, להיות מאושר במעמדו ולהיות מועיל בקרב חוגו - היא תעודת האדם, היא תכלית חינוך הבנים".⁹ הוא לא ביקש לשנות את המבנה המעמדי של החברה, אך ביקש, למשל, "לחנך את העניים לעניות".¹⁰ הפדגוגיה הטבעית הייתה אם כך מהפכנית מבחינה פדגוגית ומתודולוגית, אולם שמרנית למדי בכל הקשור למבנה החברה.

מן הסיבות שנמנו לעיל, הייתה הפדגוגיה הטבעית, על משמעויותיה השונות, במרכז השיח החינוכי באירופה במאה ה-19. בתוך כך, למדוה ושבחוה גם חלוצי החינוך העברי:

"היסוד ההסתכלותי בהוראה, הבנוי על חוקי הפסיכולוגיה, נעשה רק בתקופה האחרונה לקניין כללי בתורת הפדגוגיה באופן שאין איש מפפק בו יותר... הדעות שהובעו בכל כך בהירות ושלמות על ידי קומניוס, מצאו להם תומכים בין פדגוגים יחידי סגולה אחרים, עד שבא המאור הגדול פסטלוצי ועשה אותן לקניין הרבים, כי בכוח השפעתו הגדולה על בני דורו ועל הדורות הבאים אחריו, גרם שהדעות הללו תתפשטנה בכל ארצות המערב".¹¹

7 Fichte J.G. (1992), Addresses to the German Nation, Chicago: The open court publishing, p.154. מותך המכתב התשיעי: החינוך הלאומי החדש, נכתב במקור בשנת 1896.
8 אליאב, מ' וקליינברגר, פ' (1959), **מקורות לתולדות החינוך בישראל ובעמים**, תל-אביב: אוצר המורה, עמ' 128.
9 ע', סימון (עורך) (1943), **משנת פסטלוצי**, ירושלים: מוסד ביאליק, עמ' 348.
10 אליאב, מ' וקליינברגר, פ' (1959), **מקורות לתולדות החינוך בישראל ובעמים**, תל-אביב: אוצר המורה, עמ' 187.
11 אזורקובסקי, י', קרישבסקי, מ' וחיאלי, י' (1912), **שיעורי הסתכלות וידיעת המולדת**, יפו: קהלת, עמ' 11-12.

הטיול השנתי

למידה בחוץ, שיטוט בטבע וטיולים היו לנוהג מקובל בבתי הספר של החינוך העברי בארץ ישראל.¹² בקיץ 1903, התכנסו חלוצי החינוך העברי למפגש מקצועי בזיכרון-יעקב - אספת המורים הראשונה. שמחה-חיים וילקומיץ, המורה מראש-פינה, פרס בהרצאתו - שנשאה את הכותרת "על אודות בתי הספר במושבות אחינו בארץ ישראל" - את עיקרי משנתו החינוכית.¹³

וילקומיץ התייחס בהרצאתו לכל היבטי החינוך: ממבנה בית הספר ועד לתכני הלימוד. מקום מרכזי בדבריו תפסה הפדגוגיה הטבעית: "בבית הספר המתקן, שאנו מדברים בו, שוררת בכל תוקפה השיטה הטבעית האמתית המוליכה מן הפשוט אל המורכב, מן הקל אל הכבד, מן המוחש אל המופשט, מן הפרט אל הכלל". וילקומיץ פרט עיקרון זה לדוגמות מתודולוגיות מכל תחומי החינוך.

בשנת 1930, גובשה לראשונה מדיניות מערכתית לטיולים בחינוך העברי. הנהלת מחלקת החינוך של ההנהלה הציונית בארץ ישראל מינתה ועדת טיולים, שהחברים בה היו ד"ר אליעזר ריגר וד"ר יעקב-שלום אנג'ל - מפקחי הזרמים; ד"ר מרדכי ברכיהו - מומחה בתחום הרפואה בחינוך; צבי נשרי - מומחה בתחום החינוך הגופני; וד"ר אברהם פרור - מורה להיסטוריה ולגיאוגרפיה וחבר ועד החברה לחקירת ארץ ישראל ועתיקותיה. במכתב המינוי נקבע כי עליהם "לעבד תכנית מסוימת לסדר טיולים על-ידי בתי הספר ובהתאם לצורכי החינוך והבריאות".¹⁴

הוועדה פרסמה "הצעת חוקה לטיולים" - חוזר בן שבעה עמודים ובו התייחסות לעניינים שונים, כגון: בריאות והיגיינה; אכילה, שתייה ולינה; חפצים; נסיעה; הובלה ועוד.¹⁵

החוקה הגדירה שלושה סוגי טיולים על-פי משכם: סוג א' - טיולים הנמשכים משעה עד שלוש שעות, המתקיימים על-פי צורכי הלימודים, ביזמה של מורי הכיתות. סוג ב' - טיולים הנמשכים עד יום שלם, המתקיימים "לא יותר מאחת לחודשיים", ביזמת המורים. סוג ג' - טיולים הנמשכים יומיים ויותר, טיולים כאלה מותר לקיים אחת לשנה (ומכאן הכינוי "טיול שנתי"), ותלמיד אינו יכול להשתתף בטיול כזה בניגוד לדעת הוריו.

סעיף 38 בחוקה קבע במפורש כי "כל הוצאות הטיול, ובכללן הוצאות המורים, הן על חשבון התלמידים המשתתפים בטיול".

חשיבותו של מסמך זה היא רבה משום שבו נקבעה לראשונה חובת ביצוע טיולים כחלק מהתכנית החינוכית של בתי הספר וכן חובת השתתפות התלמידים בטיולים (בכפוף

12 פראוור, א' (1994), **דרכו של הטיול לידעת הארץ**, עבודת גמר לתואר מוסמך במדעי הרוח, האוניברסיטה העברית, ירושלים.

13 ל"י, ריקליס (עורך) (1959), **המורה**, תל-אביב: הסתדרות המורים, עמ' 161-178.

14 י', ברקסון, מכתב (4 במרס 1930), ועד החינוך, "מינוי לוועדת הטיולים", ארכיון ציוני, חטיבה 2S, תיק 38 II-I.

15 א' ריגר (אפריל, 1930), "הצעת חוקה לטיולים", שם, שם.



להסכמת ההורים). אך בעיקרו זהו מסמך מנהלתי העוסק בהוראות התנהגות בטיולים, והוא משאיר את מלאכת התכנון החינוכי בידי המורים. אין במסמך המלצות או הערות המתייחסות להיבטים פדגוגיים, פירוט של תכנים ראויים או מקומות ביקור מומלצים.

מאז חלפו 85 שנים של טיולים, והגדרות היסוד של מדיניות הטיולים נותרו בעינן. בכלל זה, החלוקה לשלושה סוגי טיול, מקורות המימון החיצוניים וההתמקדות בהיבטים ארגוניים-מנהלתיים ולא בהכוונה פדגוגית.¹⁶

המחקר

נוכח המדיניות העמומה בנוגע לטיולים, מתעוררת שאלה בעניין ההתרחשות הממשית בטיולי בתי הספר. מתבקש לברר אם, ובאיזו דרך, מתקיימים בטיולים היעדים החינוכיים שלשם השגתם הוגדר הטיול כפעולה חינוכית: הוראת המקצועות, חינוך מוסרי, חינוך לאומי וכדומה. שאלה זו נבדקה במחקר, כפי שיתואר להלן.¹⁷

נושא המחקר הוא ההתרחשויות בטיולי בתי הספר בחינוך העברי ובמדינת ישראל ודפוסי הפעילות של תלמידים בטיולים אלו. מסגרת הזמן למחקר נקבעה בין השנים 1930 - המועד שבו נוסחה לראשונה מדיניות טיולים (ראו לעיל), ו-1980 - המועד שבו בקירוב החלה מעורבותן של חברות פרטיות בארגון טיולי בתי הספר.

גישת המחקר היא פרשנית. הנחת יסוד היא שההתרחשות החברתית מתהווה מתוקף פעולתם של המשתתפים - לכן, נוכל לחשוף את ההתרחשות בטיולים באמצעות זיהוי והגדרה של המשמעויות המטיילים מעניקים לפעולתם, וזאת באמצעות ניתוח פרשני של מידע טקסטואלי עשיר שבו מתארים המטיילים את פעולתם.¹⁸

בהתאם לכך, נדרש מקור מידע אתנוגרפי ראשוני, אשר כולל את תיאור ההתרחשות בטיולים מנוקדת מבטם של המטיילים. המקור שנבחר הם חיבורים שתלמידים כתבו על אודות טיוליהם ואשר תועדו בעלוני בתי הספר. אוסף גדול של עלונים מהשנים הנבדקות נשמר בארכיון לחינוך יהודי (באוניברסיטת תל-אביב). מדובר במאות עלונים מכל מגזרי החינוך ומכל שכבות הגיל. בסקירת העלונים, נמצאו עשרות חיבורים ודיווחים של תלמידים שבהם מידע רב על שהתרחש בטיול מנוקדת ראותם של התלמידים.

האפשרות לצפות בטיולים ולהשתמש בתוצאות הצפייה נפסלה משום שלא ניתן לצפות אלא בטיולים המתקיימים כיום. כמו כן, נפסלה האפשרות לראיין אנשים בוגרים על אודות טיוליהם בעבר משום שהממד הנוסטלגי שיש בזיכרונות מתקופת הנעורים עלול להטות את תשובותיהם.

16 משרד החינוך התרבות והספורט, חוזר המינהלת הכללית - טיולים, סה/פ(ג), מאי 2005.

17 ראו לעיל הערה 1.

18 Schutz, A., (1970), "Concept and Theory Formation in Social Sciences", in: D., Emmet, & A., MacIntyre (Eds.) Sociological Theory and Philosophical Analysis, London: MacMillan, pp. 1-19.

סוגית התוקף של מקורות המידע נפתרה באמצעות ריבוי המקורות. נמצאו 95 חיבורים ובתוכם 337 יחידות מידע שבהן דיווחים על פעילויות שונות בטיולים. גורם נוסף בשאלת התוקף שהובא בחשבון הוא האפשרות שתלמידים ביקשו לרצות את המורים בכתיבתם, וכן כי המורים - כעורכי העלונים - בררו חיבורים מסוימים. אולם, לאחר בדיקת החיבורים התברר (כפי שיפורט בהמשך) כי לרוב דפוסי הפעילות שעליהם דיווחו התלמידים התייחסו לפעילות שהתקיימה מחוץ לתכנית החינוכית הבית ספרית.

מהימנות המחקר נשמרה באמצעות שיטת הניתוח של המקורות. בשלב ראשון, נבחן כל מקור לעצמו ופורק ליחידות מידע - שהן, כאמור, דיווחים נפרדים על פעילויות בטיולים. יחידות המידע מוינו לקטגוריות פעילות, על מנת לזהות דפוסי התרחשות החוזרים על עצמם. הניתוח והמיון נעשו באמצעות צוות מבאר - בהצלבה בין תוצאות הניתוח של כל חבר בצוות. ההנחה היא שניתוח כל יחידת מידע בידי כמה חוקרים בלתי-תלויים ובדיקה חוזרת ונשנית של המיון מגבירות את מהימנות המיון ואת תוקף המסקנות.

בשלב השני של הניתוח, נעשה מעבר מדרגת המשמעות שייחסו המטיילים לפעולתם לדרגה "השנייה"¹⁹, ולמעשה לממצאי המחקר: הכללה של דפוסים מרכזיים החוזרים על עצמם בתיאור ההתרחשות בזירה הנחקרת. מהימנות התיאור של ההתרחשות, הנקבע בשלב זה על-ידי החוקר, מתעצמת מעצם היותם של הדפוסים מרכזיים וחוזרים על עצמם במקורות הראשוניים.

המצאי המחקר - חוויות תלמידים בטיולים

ממצאי המחקר מעידים כי התלמידים נוקטים בטיולים דפוסי פעילות רבים ומגוונים, כפי שיפורט להלן.

א. הוראת המקצועות

הוראה ולמידה היא הסיבה הראשונית לאימוץ טיולים כפעולה בית ספרית, כפי שפורט לעיל. ואכן, פעילויות למידה שונות מקבלות ביטוי בחיבורי התלמידים.

ראשית לכול היא הלמידה באמצעות התנסות תחושתית-תנועתית, העומדת במרכז הפדגוגיה הטבעית:

שביל צר הולך בהר. עוד עם ראשית העלייה נתגלה לעינינו הנוף הנהדר של ארצנו. ראינו את חיפה, את הקריות מסביב ועוד. מפעם לפעם עמדנו להסתכל על הנוף המתרחב והולך לעינינו (1949, 344).²⁰

19 אבירם, ע' (1991), "הגישה הפרשנית: היבטים תיאורטיים ושיקולים מתודולוגיים", בתוך: י', קשתי, ע', אבירם, ח', בן-צבי ו', שניא (עורכים), חיי יומים בפנימיות נוער, ירושלים: רמות, עמ' 141-155.

20 הציטוטים כאן ולהלן הם מתוך חיבורי התלמידים. על מנת להקל את הקריאה: המספר הראשון הוא מספר סידורי של המקור. פירוט מראי



בדוגמה זו, המאמץ הפיזי וההבחנה בהתרחבות של מראה הנוף הם הביטוי התחושתי של העלייה אל פסגת הר.

במקביל, נמצאו דיווחים על שימוש במתודה פרונטלית:
אחרי שהסתכלנו וקיבלנו הסברים, התחלנו לרדת (1967, 417).

גישה זו, של הסבר והרצאת ידע מצד המורים והמדריכים, זוכה לביקורת רבה בשעה שהיא מופעלת בכיתות, לא כל שכן במהלך טיולים.

מרבית הדיווחים מעידים על גישה ביניים, אשר כוללת התייחסות לתופעה הנגלית בטיול בשילוב המשגה והרחבה מצד המורים. להלן כמה צורות הופעה של גישה זו.

הסתייעות בביטוי המרחבי להמחשה של הנושא הנלמד:

המורה מבאר לנו את פרשת כיבוש העי המתאימה בדיוק למקום הזה. בהיותנו כאן בסביבה נבין פרשה זו הרבה יותר מאשר בקוראנו את הפרשה בתנ"ך בביתנו (1938, 322).

ניצול כישורים דרמטיים להמחזת (או החייאת) פרשה היסטורית:

המדריך סיפר על הקרב שהשתולל שם וחשבתי לרגע קט שהוא מדבר והתמונות עולות וצפות לנגד עיניו (1976, 450).

ביקור במפעלי תעשייה ובמוסדות ציבור:

הגענו לחולון ומשם הלכנו לבית חרושת "לודזיה". על יד השער חיכתה בחורה שהובילה אותנו והסבירה לנו מה שראינו (1949, 331).

למידת חקר:

לי היתה חוויה נהדרת על ראש המצדה. קיבלנו לבצע "מחקר" ארכיאולוגי, ונהנינו מאוד (1972, 440).

ואיסוף אוספים שונים, כגון אוסף לטאות וחרקים:

לא ריקם שבנו מן הטיול. ברצון ותקווה אנו נמשיך בימים הבאים לחקור את "הטבע" ולהעשיר את "הפינה החיה" שלנו (1928, 301).

המקום של המקורות מפורט במחקר - הערה 1. המספר השני מצוין את שנת הכתיבה של החיבור.

ב. חינוך לאומי (ציוני)

החינוך הלאומי אימץ את הטיול כפעולה המגבירה את הזיקה של התלמידים למולדתם. ואכן, התייחסות להיבט זה מקבלת ביטוי בחיבורי התלמידים בציון אתרים בעלי משמעות לאומית, בתיאורם ובהדגשת עצם הנוכחות באתרים אלו. על-פי רוב, ההתייחסות היא אל אירועים לאומיים שהתרחשו באתרים בעבר.

למשל, קשר לתקופת המקרא:

הולכים אנו בשבילי מולדת ומעלים זיכרונות העבר בחיי ההווה. בכל צעד ושעל מתגלה לפני דף מזהיר מתקופת התנ"ך. הנה עין רוגל! מיהן הדמויות? הצללים המה או אחימעץ ויהונתן אלה הנערים אמיצי הלבב (316, 1936).

המהלך המתודי כאן קושר את המופשט למוחשי ומאפשר התייחסות לאירועים שהתרחשו בעבר או לרעיונות לאומיים כלליים באמצעות מקום פיזי ממשי. בדרך כלל, הקישור נעשה על-ידי המבוגרים המלווים את הטיול.

הדבר נכון לאירועים קרובים בזמן, כגון טיול בשנת 1934 שבמהלכו התייחס המורה למאורעות 1929:

המורה מתחיל לספר על דבר המושבה באר טוביה, היווסדה, הגיבורים שנפלו בה על מזבח המולדת. לבסוף מראה לנו מורה הדרך את החורבן שהחריבו הפראים הפורעים בימי הפרעות. העינים מתמלאות דמעה למראה החורבן הגמור (312, 1934).

או לאירועים היסטוריים רחוקים בזמן:

כאן עמדה העיר ארבל, שיצאו מתוכה כמה חכמי התורה... בצלע ההר שמנגד ניראות מערות רבות אשר שימשו מסתור למורדים במלחמות בר-כוכבא (341, 1949).

בדרך כלל, הסברי המורים הם פרונטליים, ורק בחיבור אחד מוזכר טקס שארגנו המורים לצורך המחשת ההקשר הלאומי-היסטורי של המקום:

עלינו לדרך ירושלים ונעצרנו בכפר יזור לרגלי מצבת הזיכרון של חללי שבעת הנוטרים שמסרו את נפשם על כיבוש הדרך לירושלים. המורה סידר אותנו בסך והרכנו את ראשנו לזכרם ודרכנו נמשכה עד הגיענו ללוד... (332, 1949).

בכמה חיבורים, אין הד להסברי המורים והמדריכים, והקישור אל העבר נעשה לכאורה ביזמת התלמיד המטייל מתוך התרשמות והיזכרות עצמית. למשל:

הנוף היפה והדממה השפיעו עלי במידת מה ובלי משים נזכרתי במלחמה (343, 1949).



בחויות מסוג זה יש חשיבות רבה לשם האתר שבו מבקרים התלמידים על-פי תכנית הטיול: ולפינו שם, שם מרחוק, נשקפת תל-חי. שוממה ועטויה אבל. תל-חי! אין צורך במילים - למותר הדיבור. מי זה לא יזדעזע לשמע המילה הקדושה הזו? (1935, 315).

יש לזכור כי בחירת אתרי הביקור בטיולי בתי הספר נעשית בידי המחנכים. לפיכך, אפשר לראות בעצם הבחירה באתרים הדרכה עקיפה, לא באמצעות מסרים מילוליים של הדרכה באתרים, אלא באמצעות מסרים סמויים הטבועים באתרים הנבחרים לביקור. אפשר להניח כי מסרים אלה הועברו לתלמידים בלימודיהם הכלליים בכיתות ואולי גם לקראת היציאה לטיול.

רעיון זה מתחזק לנוכח דוגמה זו: רשימת אתרי הביקור, כפי שהיא מתועדת בחיבור. הרשימה היא סלקטיבית ומתייחסת רק ליישובים יהודיים, וזאת על-אף שמסע רגלי כזה, בשנת 1945, חייב מעבר גם בחמישה כפרים ערביים - ואלו אינם מוזכרים כלל:

... משם באנו לנען, מקום ששמענו שיחה מפי אחד מחברי הקיבוץ על ייסוד המקום והתפתחותו. המשכנו את דרכנו לרחובות, ביקרנו את המכון לחקלאות ואת מכון זיו. חזרנו דרך קבוצת שילר וקבוצת ברנר לתחנת הרכבת (חיבור 326, 1945).

שמות המקומות המוזכרים הם כשלעצמם עדות לתפיסת המרחב בחינוך הלאומי.²¹ כדי לבדוק עניין זה, ערכנו רשימה של כל שמות המקומות המוזכרים בחיבורי התלמידים.

נמצא כי בחמישית מהחיבורים לא-מוזכר שם מקום כלל, ובשתי חמישיות נוספות אין קשר בין תיאור ההתרחשות בטיול לבין השהות במקום. כך למשל בחיבור 433 משנת 1972, שכותרתו: "חויות ורשמים מעין גדי", אך כל תוכנו תיאור משחקי חברה שערכו התלמידים.

בסך הכול, מוזכרים בחיבורי התלמידים 144 שמות מקומות גיאוגרפיים ברחבי הארץ. אפשר לקבץ אותם בצורה זו: 66 מהשמות הם שמות יישובים ערביים, כדוגמת תל-אביב ודגניה. 36 הם שמות מרחבים גיאוגרפיים, כגון גליל או נחל כזיב. 21 שמות מציינים אתרים הקשורים להיסטוריה היהודית והציונית, כגון הכותל המערבי ותל-חי. 13 שמות נוספים מתייחסים למפעלי תעשייה, כדוגמת בתי הזיקוק בחיפה ונמל התעופה בלוד. חמישה שמות מציינים אתרים צלבניים ומנזרים נוצריים, ושלושה שמות בלבד הם של יישובים ערביים: מעליא (נוצרים), עוספיה (דרוזים) ושכם (מוסלמים).

עוד נמצא, כי מכלל 144 השמות, 16 מקומות מוזכרים בשם הערבי וכל השאר בשם העברי. שלושה מתוכם הם שמות היישובים הערביים, ומלבדם נמצא אזכור שם ערבי באתרים היסטוריים יהודיים, כגון המוחרקה (סיפור אליהו הנביא), ביר עסל ויזור (אתרי קרבות במלחמת העצמאות), ובאתרי טבע כגון ואדי כרכרה וואדי חווארת.

21 יפתחאל, א' (2000), "אתנוגרטיה, גיאוגרפיה ודמוקרטיה: הערות על הפוליטיקה של יהוד הארץ", אלפיים, 19, עמ' 78-105.

ממצאים אלה מחזקים את ההנחה שהטיול משמש את החינוך הלאומי באמצעות התייחסות סלקטיבית לאתרים יהודיים וציוניים בנוף - בהתעלמות מהמרחב הערבי, וכן באמצעות עֲבֵרַת המרחב על-ידי שימוש בשמות עבריים.

ג. חינוך כללי: חברתי ומוסרי

בקטגוריה זו, כינסנו חוויות מפעילות התלמידים בטיול אשר קשורות בחינוך הכללי ואשר תואמות גם את מאפייני החינוך הבלתי-פורמלי:²² יתר סימטריה ביחסי מורים ותלמידים וכן רב-ממדיות המתבטאת בהרחבה של תחומי העניין והעיסוק מעבר למקצועות ההוראה.

גילוי אחד של החינוך הכללי קשור לפעילות פנאי והפוגה, כגון משחקים, כנהוג בהפסקות בבית הספר. בארבעה חיבורים יש עדות שפעילות זו נקבעה מראש כאחת מתחנות הפעילות בטיול:

המורה הובילה אותנו לחורשת אקליפטוסים. שיחקנו, שרנו, שמענו סיפורים, ובילינו את הזמן (1949, 330).

במקרים נוספים, מתועדת השתתפות המורים בפעילות התלמידים, עדות להגמשת מעמדם לקראת יצירת מערכת יחסים סימטרית יותר בין מורים ותלמידים:

אחרי ארוחת הצהריים ישבנו עם המורים. אחדים מהילדים ניגנו וכולם שרו (1938, 321).

היתה לי הפתעה נעימה לראות שהמורים מלווים את המסע. בחוץ לארץ לא היה עולה על דעתי שמורה ילך עם תלמידיו. ליווי זה עזר להתקרבות בין המורים לנערים (1938, 321).

חיבורים אחרים שנכללים בקטגוריה זו מעידים על התרשמות ספונטנית של תלמידים מתופעות ומהתרחשויות בלתי-שגרתיות, למשל מתופעות טבע:

ההליכה היתה נעימה, בתנאי מזג אוויר מצוינים, כשהריחות מהפרחים עולים מכל עבר, וציוץ הצפרים ממלא את חלל האוויר (1972, 431).

מתופעות אנושיות:

מלאי התפעלות עמדנו לנוכח כל מיני מכשירים מופלאים המראים את לחץ האוויר וכיוון הרוח, כלי עזר לטייסים (1949, 332).

22 כהנא, ר' (1974), "קווים לניתוח סוציולוגי של ארגוני נוער בלתי-פורמליים", **מגמות**, כ"א 1, עמ' 36-46.



ומפעילויות חברתיות:

ובאותו רגע עלה קול המורה באוזנינו: "מותר לכם להיכנס ולהתרחץ". זה היה לי כמו קול המשיח ובאותו רגע לא ראיתי כלום, אלא את המים והילדים הנכנסים בזה אחר זה בקריאות שמחה וגיל (427, 1971).

המכנה המשותף לשלושת הגורמים שהוזכרו - הוראה, חינוך לאומי וחינוך כללי - הוא שהם נובעים מתכנית הטיול כפי שארגנו המחנכים. כלומר, מזהות האתרים שנבחרו לביקור וממהלך הפעילות שהתנהלה במהלך הביקור בהנחיית המחנכים.

אולם, ניתוח חיבורי התלמידים מראה כי שלושת הגורמים גם יחד אינם מהווים את עיקר ההתרחשויות בטיולים. מרבית הדיווחים קשורים דווקא לפעילויות שיזמו והנהיגו התלמידים עצמם, ללא קשר לתכנית הטיול של המחנכים. אמנם, הן משולבות ברצף הטיול, אך הן חורגות מהכוונה המקורית של המחנכים:

מאות נערים הצטופפו בין שרידי קירות האבן העבים, ויותר משראו את המבצר - ראו איש את רעהו (402, 1962).

פעילויות אלה חולקו לשני דפוסים: חברתי ואישי, כפי שיודגם להלן.

ד. פעילות חברתית ביזמת התלמידים

פעילות חברתית ביזמת התלמידים בטיול תורמת לגיבוש הקבוצה החברתית ולהגדרתה באמצעות אינטראקציות חברתיות ובאמצעות הנגדה לקבוצת המבוגרים בטיול. עם זאת, זוהי פעילות לגיטימית שהמורים משלימים אתה ולעתים אף משתתפים בה כמי שמייצגים את עולם המבוגרים או את הערכים והנהלים של בית הספר, כפי שיודגם.

אינטראקציות חברתיות המתגלות בטיול כוללות שירה, הווי פנימי ועזרה הדדית:

החבורה צועדת בעליזות. האחד סיפר בדיחה, חברו צחק. השני מזמר לעצמו, והחבריה הסובבים אותו נהנים ואף מצטרפים לפעמים. ויש שסתם מפטפטים ומדי פעם פותחים פיהם בצעקה עליזה. כן, זו חבורה שמחה (412, 1967).

הטיול מאפשר לארגן את הקבוצה שלא על-פי קריטריונים בית ספריים, כגון הצלחה בלימודים, אלא על-פי אומץ הלב, סיבולת גופנית, יכולת לרתק את החברים בסיפורים וכדומה. למשל:

כל אחד רוצה לשכב על יד חברנו יצחק המספר סיפורים יפים. לוסף, הייתה מלחמה ארוכה בין ילד לחברו בשל המקום, הסתדרנו. אני זכיתי לשכב על ידו (1935, 313).

וכן:

בשורה עורפית אנו עולים בהר. בתחילה השורה מסודרת. עדיין הולכים במרץ. אך ככל שעולים גבוה יותר השורה מתקלקלת. הילדים מתפזרים וההליכה אטית יותר. אם בתחילה היו רוב התלמידים בחלוץ עתה הרוב במאסף (1949, 339).

בחיבור אחר (1967, 414) מסתדרת הכיתה לקפיצה ספונטנית מראש סלע למורד הגבעה, כאשר ההיררכיה נקבעת על-פי דרגת האומץ.

גילוי נוסף של פעילות במישור הקבוצתי הוא ההנגדה לקבוצת המבוגרים. בחיבור 418 (1967) מכנה הכותב את חברתו - שיצאה למשימת השתוללות באכסניה - "אל-פתחים", כשם ארגון הטרור הפלסטיני, והמורים השומרים על הסדר נקראים "צבא השלום".

חיבורים נוספים מעידים על כך שבדרך כלל המורים והמדריכים שומרים על מעמדם הבכיר, כפי שנהוג בבית הספר. על-פי רוב, הם מוזכרים בקצרה כמי שנותנים הוראות ציווי הקשורות לשגרת הטיול. למשל:

המורה שרה הדליקה את החשמל והתחילה להעירנו (1971, 428).

נשמעת צעקת המדריך: לקום ולהסתדר! (1967, 407).

עדויות אלה מרמזות שגם אם מתקיימת בטיול סימטריה רבה יותר בין מורים לתלמידים, הרי היא מתקיימת לסירוגין, בפרקי פעילות מבודדים, ולא כמאפיין כולל. ייתכן שהאחריות המוטלת על כתפי המורים, ואולי גם החשש מאבדן שליטה, מניעים אותם לשמור על מעמדם הבכיר גם בטיול.

בקבוצה גדולה של חיבורים באה לידי ביטוי בחינת התלמידים את גבולות המסגרת הבלתי-פורמלית המתהווה בטיול באמצעות התנהגות שאינה מותרת בשגרת בית הספר. ההשתוללות בלילה באכסניה היא דומיננטית בדפוס זה:

לאחר ביקור קצר בראש הנקרה, חזרנו לאכסניה, אשר כמצופה לא מלאה את תפקידה כמקום שינה, אלא כמקום בידור. כמובן שלישון ישנו מעט מאוד, רוב הלילה עבר בפעולות, בדיחות, וציזבטים מגוונים (1971, 425).

וכן סירוב ללכת לישון, התגנבות לחדרים אחרים ופגיעה בחברים ישנים:



בשעה 11 בלילה, לאחר ששרנו ורקדנו, הלכנו לישון בבית הספר שבמקום. אך אף אחד מאתנו לא ישן. צבענו אחד את השני עד שהמורה כעס ונזף בנו (1960, 404).

עישון סיגריות:

ובתור ספורט, חילקו לנו סיגריות כאשר ישבנו סביב המדורה. כולם השתעלו מהסיגריות והיה צחוק עצום. בשעה מאוחרת שכבנו לישון (1947, 329).

ובחיבור אחד - יחסים אינטימיים בין המינים:

מה עשו השאר? "הווי פרטי", אם אפשר לקרוא לזה כך. הווי פרטי "חוקי" ו"בלתי-חוקי". ושוב עליכם לתפוס את הרמז... כל אותם דברים "חוקיים" ו"בלתי-חוקיים" היו יותר טבעיים מאשר שירה בציבור או ריקודי עם מאורגנים (1973, 442).

התנהגות של תלמידים החורגת מגבולות המותר מובילה את המורים להפעיל סנקציות על מנת לשמור על תקינותה של המסגרת:

לומר את האמת, רוח הנעורים שבנו התפרצה החוצה בשירים ובריקודים ובצחוק. לבסוף העונשים. כן, נענשנו על שמחתנו. העונש: ריצה, אבל טיול לילי זה נעשה ברוח טובה ובשמחה רבה (1972, 429).

נראה שהמורים ממלאים תפקיד ידוע מראש בהתרחשות. אחרי הכול, התלמידים לא יוכלו לפרוע את המסגרת כל עוד לא תהיה מסגרת. תגובתם של המורים היא על-פי רוב סלחנית, והם מקבלים בחצי חיך את התנהגות התלמידים.

ה. פעילות אישית ביזמת התלמידים

בחיבורי התלמידים, עדויות רבות לחוויות אישיות הנוגעות לזהות הכותב ולשינוי שחל בו, בינו לבין עצמו בכל הקשור לתכונות אופי ואישיות, במהלך הטיול.

מניע אחד המאפשר התחדשות אישית קשור להתגברות על אתגרים ולעמידה במאמצים פיזיים. במקרים רבים, ההתגברות היא על קשיי ההליכה.

היינו עייפים? לא! היינו כבר מעבר לגבול העייפות. אך שוב קמנו. איזה כוח פעל בנו, לא אדע (1944, 325).

במקרים רבים, ראש ההר מבטא את המכשול הפיזי שעליו עליהם להתגבר:

לבי דופק בחוזקה, אך אמרתי "אני מוכרחה!" רגלי עייפות במקצת, נכשלתי באבן ונפלת. לאחר שניות מספר קמתי והמשכתי. "אין דבר העומד בפני הרצון" אמרתי. כמעט כולם הגיעו וחיכו לבואי [...] בלי כוח המשכתי לעלות על שתי ידי ושתי רגלי כדי לא להיכשל וליפול במטר האחרון. חברתי אתי צעקה: "כל הכבוד לצה"ל וכל הכבוד למזל". וכולם אחריה בהתרגשות רבה ובעיניים נוצצות קראו "הי, הי..." בתרועות ובמחיאות כפיים קיבלו אותי (1968, 411).

ניצחון נוסף, שאינו קשור בהליכה, מתואר בחיבור 409 (1965). "נלחמנו בשינה", מספר הכותב, אך "הניצחון עלה בידנו ולא ישנו".

ויש גם התגברות על הפחד:

הרגשתי שאנחנו איזה מן מטפסי הרים שמגלים משהו חדש ושחיים תחת הסכנה, או סתם מן רובינזון קרוזו שהולך לחפש הרפתקאות. בעצם כולם פחדו בהתחלה, אבל זה היה נפלא לראות איך כולם יורדים מהצוקים (1976, 445).

קבוצה אחרת של חוויות אישיות קשורה להתחדשות לנוכח יפי הטבע והבריאה. התלמידים נפעמים אל מול מראה הטבע, הם רוצים להישאר במקום זה ולא לחזור לביתם ומעידים כי גילו "משהו חדש" (1976, 445).

בחיבור 402 (1960), לאחר מסע מפרך ומשמים, שתיאורו מסתיים במילים: "אכזבה. חול, סלעים, אבנים", מתגלה לעיני הכותבת תמונת נוף רבת רושם: "צוקים רמים שתהפוכות הטבע חוללו בהם נפלאות", שלמולם "פיות נפערים". הכותבת מעידה שהיא נפגשה "עם ההוד" וגילתה "מה יפים אותם חיים!".

לנוכח המים והצמחים המופיעים בשממה, לא מפליא למצוא את דימוי גן העדן: "גומע הנך מן המים. טעמם הוא גן עדן ממש...".

הכותבים מעריכים שחויית המפגש הבלתי-אמצעי עם נפלאות הנוף והטבע היא חוויה אישית לחלוטין, שאינה ניתנת להעברה לאחרים. מעין סוד השמור למי שחוהה אותה.

את חויית הכותבים "יבין רק זה אשר ראה כל זאת במו עיניו" (1960, 402),

וכן: "מה שראיתי בעיני, והרגש שספג לבי, לא עתה, אלא כשתיסעו ותטיילו בגליל" (404, 1960).



בדרך כלל, החיבורים השייכים לקטגוריה זו הם ארוכים ועמוסים בתיאורי טבע ציוריים. הם מתאפיינים בלשון גבוהה ומליצית, לשון שירה:

נחלת אלוהים זו! דימיתי בנפשי, ואובה לסייר את הסביבה. עליתי ההרה, ואתי עלו העצים ויפרחו. ירדתי לגיא ועמי נפתלו צמחי הבר, התפתלתי במחשבות אין קץ, וכמוני עשה אף הנחל. הוי אלי! מה יפה עולמך שבראת, המרנין לב כל חי, והנותן לעיפי כוח (1933, 308).

נהנית מהרוח הקרירה ומחול הים הלבן והרטוב, מהצדפים, הצמחים, והנחל הנאבק על זרימתו. ברצוני היה להתנפל על גבעת החול ולהישאר כאן. (1964, 408)

עד כאן, הוצג הניתוח שבאמצעותו הוגדרו דפוסי החוויות של התלמידים. בנוסף, מאפשר המחקר לעמוד גם על המידה שבה מיושם כל דפוס, אם כי בזהירות המתבקשת מהיקף המחקר ומאופיים של מקורות המידע.

הדפוס השכיח ביותר בחיבורי התלמידים הוא פעילות אישית ביזמת התלמידים. 31 אחוזים מיחידות המידע משתייכות לדפוס זה. אחריו במידת השכיחות הוא דפוס הפעילות החברתית ביזמת התלמידים, הנזכר ב-25 אחוזים מיחידות המידע.

אם כן, 56 מההתרחשויות המדווחות בחיבורי התלמידים מתייחסות לפעילות עצמאית של התלמידים הנעשית ביזמתם ובהנהגתם. פעילות שאינה קשורה לתכנית הטיול של המחנכים, לזהותם של אתרי הביקור או לפעילות המתודולוגית שנערכה באתרים אלה ואינה נובעת מהם.

ממצא זה מתייחס לכלל החיבורים. בהפרדה בין חיבורים שנכתבו בתקופת היישוב (עד שנת 1949) לבין חיבורים שנכתבו בתקופת המדינה (עד 1979), מתבררת מגמת עלייה בהופעת דפוסי העצמאות של התלמידים - מ-45 אחוזים בתקופת היישוב ל-67 אחוזים בתקופת המדינה. המחקר לא עסק בעשרים וחמש השנים האחרונות, אולם עקב מגמת ההפרטה של טיולי בתי הספר שהחלה בשנות השמונים - שהיא מחוץ לעניינו של מאמר זה - אפשר להניח המשך עלייה במגמת העצמאות של התלמידים בטיולים.

נזכור עוד כי מלכתחילה היה חשש שמא חיבורי התלמידים יהיו מוטים בתוכנם לטובת מה שהמורים רוצים ומוכנים לפרסם בעלוני בתי הספר (ראו לעיל במערך המחקר). אם נכון חשד זה, הרי ייתכן שבמציאות - בטיולים ממש - התמונה קיצונית עוד יותר.

הסקנות ומחשבות

כפי שהמקורות חושפים, הטיול החינוכי הוא אירוע מורכב ורב-פנים. אירועים רבים מתרחשים במהלכו, והם זוכים להתייחסות התלמידים ומקבלים משמעויות שונות בעיניהם. נזכור כי הדפוסים השונים אינם מתקיימים בנפרד - דפוס אחד לטיול ודפוס אחר בעיני התלמיד - אלא הם שזורים זה בזה ומתקיימים זה לצד זה באותם טיולים ואצל כל התלמידים. כלומר, ההתרחשות בטיול היא רב-רובדית - תלמידים שונים, ואף אותו תלמיד, יכולים להעניק להתרחשות בעת אחת משמעויות נבדלות.

דפוסי הפעילות של התלמידים מעידים כי יש באפשרותם של המחנכים לכוון את ההתרחשות החינוכית באמצעות בחירה באתרי הביקור ובאמצעות בחירה במתודות הפעילות. כך המחנכים יכולים להשיג את מטרת הטיול. מצאנו עדויות לקיום מתודות הוראה ולמידה - ולמעשה, למימוש עקרונותיה של הפדגוגיה הטבעית: פעילות במרחב הטבעי, בעולם התופעות הממשיות; התייחסות לתופעות טבעיות (ממשיות) כהרחבה של תחומי העיסוק; למידה בדרך הטבעית - התנסות תחושתית-תנועתית של התלמידים בהקשר לתופעות הנגלות.

מצאנו גם התרחשויות התואמות את החינוך הכללי, ובכלל זה את החינוך המוסרי, החינוך לבריאות והחינוך החברתי, ואף התרחשויות רבות התואמות את החינוך הלאומי.

מכל אלה נסיק כי רעיונותיהם המקוריים של הוגי הפדגוגיה טבעית ניתנים למימוש ואף ממומשים הלכה ולמעשה במערכת החינוך בישראל.

אולם, לצד הדיווחים על פעילויות אלה, הופיעו בדיווחי התלמידים עדויות רבות להתרחשויות שהתלמידים יזמו בעצמם ואשר אינן קשורות לתכנית הטיול של המחנכים. ביניהן בולטות פעולות לארגון הקבוצה החברתית של בני הנוער ופעולות של התגברות על קשיים ושל התחדשות אישית של הנערים. המחקר מרמז כי פעילותם העצמאית של התלמידים במסגרת הטיול עולה בהיקפה על זו של פעילותם בתחומי המטרות של המחנכים, וכן שתופעה זו מתגברת עם השנים.

עד כאן פורטו מסקנות העולות במישרין ממצאי המחקר. בנוסף, יש בממצאים התייחסות לשאלות סוציו-חינוכיות נוספות. נבחן תחילה את הממצאים מנקודת מבטם של התלמידים ונשאל מהו מקור התנהגותם העצמאית של התלמידים בטיולים. דפוסי פעילותם העצמאית של התלמידים אינם אקראיים, לדעתי, ואפשר לקשור אותם למעמדם הגילאי. בגיל זה, שאליו מתייחס המונח "תרבות נעורים", עסוקים בני הנוער בהגדרה אישית וקבוצתית: השינוי הפיזיולוגי והפסיכולוגי שהם חווים מאפשר יתר שליטה ועצמאות, ומעורר בחינה והגדרה מחודשת של מעמדם ביחס להורים ולתרבות החברה הבוגרת, כמו גם ביחס לקבוצת השווים.



הטיול, בהקשר זה, מזמן יציאה קצובה בזמן מבית ההורים ומשגרת הלימודים בבית הספר. ההתרחקות הפיזית מתרבות החברה הבוגרת מנוצלת על ידם כדי להביא לידי ביטוי את תרבות הנעורים, ובמסגרתה את העיסוק בנושאים מרכזיים שעל סדר יומם: עצמאות והתחדשות. דפוסי התנהגות שנמצאו במחקר, ובהם ארגון הקבוצה החברתית, הנגדה לסגל החינוכי הבוגר ועימות עמו, התנסות באתגרים פיזיים ואחרים, הם הביטוי המעשי של מימוש צורכי תרבות הנעורים באמצעות הטיול.

הבחינה של מקור התנהגות התלמידים מתעוררת גם מנקודת המבט של המחנכים. הם שמאפשרים לתלמידים - במעשה או במחדל - להתנהג באופן עצמאי בטיולים, והם אף אלה שמאפשרים לפרסם התנהגות זו בהבלטה בעלוני בתי הספר. אין זאת אלה שהמורים - במידה כזו או אחרת - מניחים שההתרחשות היא חיובית וראויה, שיש מן היתרון בכך שהתלמידים יוזמים ומנהיגים פעילויות העונות על צרכיהם. פעילויות אלה אינן קשורות לתכנית המובנית של הפעולה החינוכית, ולעתים גם אינן קשורות למטרות החינוכיות המוצהרות של הפעולה החינוכית.

אני מציע לבחון זאת בהקשר של התפתחות החינוך העברי. החינוך העברי, בתוקף נסיבות התהוות הלאומיות הציונית, קרא לנערים למרוד בדור הוריהם. התלמידים אכן מרדו - ולראיה העובדה שהחינוך העברי תפס את מקומו של החינוך הישן בקרב מרבית יהודי ארץ ישראל ואף בתפוצות. אחד הביטויים של מרד תרבותי הוא העצמת הפער והמתח שבין בני הנוער לבין המבוגרים. הטיול, בתוקף היציאה למרחב אחר שמחוץ לשגרת היומיום, משמש הזדמנות נוחה למימוש עצמאות זאת.

הפדגוגיה הטבעית היא גישה חינוכית הקשורה קשר הדוק למציאות הממשית. התכנים נובעים מן התופעות הממשיות, סביבת הלימוד היא המציאות שמחוץ לכיתה והמתודה מושתתת על כישורים המצויים דרך טבע בכל אחד ואחת. בנוסף - כך חושף מחקר זה - היא אינה מתחמקת מהמציאות המקומית ומהצרכים התרבותיים המקומיים של יצירת "עברי חדש". במערכת החינוך בישראל יצרו יישום ייחודי של הפדגוגיה הטבעית, שבו תרבות הנעורים דומיננטית יותר מן התכנון החינוכי של המחנכים המבוגרים.





// שי מירון //

שילוב מקצוע בלתי-פורמלי או פעילות בלתי-פורמלית שוטפת במסגרת הפורמלית אינו פשוט. כדי להציג את מורכבות התהליך, אדון בשילוב מקצוע של"ח וידיעת הארץ במערכת החינוך בבתי הספר העל-יסודיים. מקומו ומעמדו של מקצוע של"ח במערכת החינוך בכלל ובמערכת הבית ספרית בפרט עולה לדין בצורה גלויה וסמויה מדי שנה בשנה. בעוד שבבית ספר אחד היחס למקצוע הוא כאל נכס צאן וברזל והוא נלמד ביותר משתי שכבות והציון בו הוא חלק מציון פנימי בבחינת הברגרות, בבית ספר אחר הוא נחשב מקצוע זוט, מוקצות לו מעט שעות, הוא נלמד בשכבה אחת בלבד ונתפש כמקצוע שמספק הנאה והפגה לגילאי חטיבת הביניים ולא כמקצוע בעל ערך לעתיד. יש גם בתי ספר שבהם לא מתקיימים כלל לימודי של"ח.

מקצוע השל"ח שם לו למטרה להוביל את מכלול התהליכים החינוכיים-ערכיים להכרת הארץ, לאהבת המולדת ולחזיק הזהות היהודית-ציונית בכלל מערכת החינוך בישראל מכיתה א' עד י"ב.² במוקד התכנית החינוכית, התנסות חווייתית בכיתה ובשדה לטיפול אחריות אזרחית, מוסרית ודמוקרטית, מימוש עצמי, מעורבות חברתית ומחויבות לארץ ולמדינת ישראל.

מקצוע השל"ח שייך במהותו למערכת החינוך הבלתי-פורמלית, שכן לצד שיעורים פרונטליים בכיתה, יש בו סיוורים לימודיים ופעילות חברתית. בחלק מבתי הספר המורה נדרש לתת בו ציון מספרי על סמך מדדי הערכה פורמליים (מבחנים, עבודות, בחנים, דוחות סיום), וכן הערכה בלתי-פורמלית על-פי שיקול דעתו של המורה (שיתוף פעולה בצוות, הופעה לסיור, התנדבות וכד'). מתוך כך, הורים, תלמידים, מורים והנהלת בית הספר תופסים מקצוע זה בצורות שונות. עובדה זו מערימה קשיים על מורה השל"ח, שמוצא עצמו בתפקידי מורה, מדריך או מנחה, והמנסה לשלב או לנווט בין מערכת החינוך הפורמלית והבלתי-פורמלית על שיטות ההערכה השונות שנהוגות בהן. בנוסף, לא-פעם על המורה לשלב שיטות חינוך והוראה הנהוגות בשתי מערכות החינוך שהזכרו לעיל, זאת כדי לשמור על מעמדו של המקצוע לצד שאר המקצועות הנלמדים בבית הספר מבלי לשנות את אופיו ואת מטרותיו הבלתי-פורמליים.

1 שי מירון הוא מורה לשל"ח ולידיעת הארץ מזה 17 שנים, מנחה מורים לתעודת הוראה בשל"ח ובידיעת הארץ באוניברסיטה העברית ובעל תואר ראשון מהאוניברסיטה העברית בירושלים.

2 שיש, א' (2009), "בשביל של"ח, התכנית הרב-שנתית", ירושלים: משרד החינוך, מינהל חברה ונוער, אגף של"ח וידיעת הארץ, עמ' 5.

השאלות שבהן דן מאמר זה הן כיצד אפשר להביא למודעות ראויה את חשיבות מקצוע השל"ח כאחד המקצועות החשובים לחינוך ערכי במערכת החינוך, וכיצד אפשר ליצור תפיסה כוללת שלפיה מהותו של המקצוע הוא "שיעור לחיים".

מטרת המאמר היא לחשוף את מורכבותו של מקצוע השל"ח (שבמהותו הוא בלתי-פורמלי) בתוך המערכת הפורמלית, זאת על מנת לבחון דרכי פעולה אופרטיביות לטיפולו בבית הספר כמקצוע מוביל בחינוך החברתי-ערכי (דבר שיבוא לידי ביטוי בהקצאת שעות לימוד וכוח אדם ובהרחבתו לכל שכבות הגיל ובכלל זה גיל התיכון).

המאמר יסקור בקצרה את דרכי החינוך הקיימות בישראל, יפגיש בין החינוך הפורמלי ללא פורמלי, יעלה את מורכבותו של מקצוע השל"ח במערכת החינוכית הבית ספרית, את הדרך שבה תופסים אותו גורמים שונים במרחב החינוכי (הנהלה, מורים, תלמידים והורים), ולבסוף יציע המלצות ודרכי פעולה אופרטיביות.

א: דפוסי חינוך

חינוך הוא מעצם מהותו עניין מורכב ורב-ממדי. בפרקי אבות מובאת האמרה הידועה: "מכל מלמדי השכלתי", המבטאת את העובדה שאדם נמצא במצב של למידה מרגע הולדתו ועד יום מותו. במהלך חייו האדם רוכש ידע, מסיק ממנו מסקנות, מעצב את אופיו ואת התנהגותו, בונה תאוריות חיים והורס אחרות, מפתח טכנולוגיות ועוד.

על שלט בספרייה של אחד מבתי הספר נכתב: "כאן לומדים. משחקים...במקום אחר". בכניסה לספרייה מכללת דוד ילין, ליד תמונת ילדים משחקים, נכתב: "בבית הספר לא רק לומדים". ואני שאלתי את עצמי אם ילדים משחקים אינם לומדים, ועל כך בפרק זה.

קומבס ואחמד (Coombs & Ahmad, 1974), שני חוקרי חינוך, השוו בין חינוך ללמידה ויצרו הבחנה בין שלושה דפוסי חינוך: חינוך פורמלי, חינוך לא-פורמלי וחינוך בלתי-פורמלי.

1.א החינוך הפורמלי (Formal Education)

מערכת החינוך הפורמלי היא ממוסדת, מדורגת כרונולוגית ובעלת מבנה היררכי המתמשך מבית הספר היסודי ועד לאוניברסיטה. חינוך פורמלי הוא חינוך אוניברסלי. הוא העיסוק המרכזי בחייהם של המשתתפים בו, והוא מתבצע במוסדות פורמליים אשר לרוב פועלים על-פי תכנים, שיטות, דגמים וצורות קבועות יחסית של הוראה ושל הערכה. מטרת מוסדות החינוך הפורמלי היא להכין את התלמידים לחיים בעתיד (Benerji, 1999), זאת באמצעות הכוונה, דירוג והענקת תעודות הסמכה לבוגרים, המעניקות להם יתרון בשוק העבודה ובמעמד החברתי.



2.א החינוך הלא-פורמלי (Informal Education)

החינוך הלא-פורמלי הוא חינוך המתרחש באקראי באמצעות פעילויות חינוכיות בלתי-מובנות ובעלות אפקט חינוכי לאו דווקא מכוון. עם התעצמות הפוסטמודרניזם, בעיקר על רקע התפתחות המחשב ומהפכת המידע (ראו להלן), חינוך זה נעשה חסר בקרה. למעשה, חינוך זה הוא תהליך הנמשך כל החיים ובו אדם רוכש וצובר ידע, מיומנויות, עמדות והבנות מהתנסויות יומיומיות ומחשיפה לסביבה (Comb 1974 & Ahmed). חינוך זה מתרחש באמצעות אינטראקציות חברתיות ומוסדות חברתיים, כמו משפחה, עמיתים לעבודה, תקשורת המונים ומוסדות ציבוריים למידע ולתרבות. התהליך ברובו הוא תת-הכרת, ואין מודעות לרכישת הערכים, הידע והמיומנויות החדשות שמתבצעת בו. כן תהליך זה הוא בעל אופי של אוסמוזה בין היחיד לבין הסביבה (Jeffer & Smith, 1999; Bhold, 1983).

החינוך הלא-פורמלי מתעצם ומשנה צורה בעידן הפוסטמודרני על השינויים החברתיים והטכנולוגיים שבו. מידע שהיה נחלתם של מבוגרים נהיה נגיש לכל דורש ללא סינון ותיווך, המדיה - ובפרט האינטרנט וטלוויזיה - נהייתה גורם מחנך משמעותי, והילד מוצף במידע רב ואף במידע אשר לעתים אינו מתאים לגילו מבחינה רגשית.

ניל פוסטמן, בספרו "אבדן הילדות", ציין כי כתוצאה מכך שכל מידע זמין לכול, ההבדלים בין מבוגרים לילדים מיטשטשים, הסקרנות לדעת מצטמצמת, מערכת הערכים הברורה מתערערת, הסמכות ההורית נעלמת ואתה אובדת היכולת לאהוב.

ליאו בוסקליה תיאר זאת בספרו "לחיות ולאהוב" (1989, עמ' 31-32): "על-פי מחקרו של מקלוהן, ילדים עוברים בממוצע 5000 שעות של צפייה בטלוויזיה לפני שמגיעים לגן הילדים. הם ראו בני אדם מתים, אסונות טבע, מעשי טבח ומלחמות, ואחר זאת, מנסה מערכת החינוך הפורמלית לעורר אותם לקרוא יצירה ספרותית קלאסית, למשל".

לצפייה במסך הטלוויזיה יש להוסיף את הבילוי מול מסך המחשב, ולגורמים אלו מתווספות תמורות חברתיות שונות: תוחלת החיים עולה, הדרכים להעביר בהן את שעות הפנאי מתרבות, החברה נהיית חומרית ותחרותית - מציאות הגורמת לכך שההורים אינם בבית רוב היום והסבים והסבתות עסוקים. אי לכך, צורת חינוך זו תופסת מקום משמעותי ונכבד, לא פחות מצורות החינוך האחרות (הפורמלי והבלתי-פורמלי).

3.א החינוך הבלתי-פורמלי (Non formal Education)

החינוך הבלתי-פורמלי הוא: "כל פעילות חינוכית מאורגת ושיטתית המתרחשת מחוץ למסגרת מערכת החינוך הפורמלית כדי לספק דפוסים ייחודיים של חינוך לקבוצות אוכלוסייה מוגדרות, מבוגרים וילדים כאחד" (Cooms & Ahmed, 1974, p. 8).

על-פי (Banerji, 1999). חינוך זה נמשך זמן קצר יחסית והוא מתמקד במיומנויות וידע המספקים תועלת לטווח קצר. בדומה לחינוך הפורמלי, החינוך הבלתי-פורמלי הוא פעילות חינוכית מאורגנת, אך אף על פי שהוא שיטתי, אין הוא סטנדרטי ושגרתית.

בניגוד לחינוך הפורמלי, החינוך הבלתי-פורמלי אינו זקוק לאישור מטעם המדינה. החינוך הבלתי-פורמלי, על צורותיו השונות, תלוי בנסיבות חברתיות, כלכליות ותרבותיות - ואלו משתנות מעת לעת - והוא מיושם בכל חברה ובכל מדינה בהתאם למסורת, להיסטוריה לצרכים ולמטרות המקומיות (Brennan, 1977).

החינוך הבלתי-פורמלי הוא רחב טווח והוא משמש כמענה לקשיים בנושאים שונים בתחום החברה, כמו: צדק חברתי, פער חברתי, יחסים בין-תרבותיים ועוד, וכן כמענה לצרכים אישיים בתחומים שונים, כמו פנאי, העצמה אישית והסתגלות. חינוך זה עוסק משמעותית בתחום הרגשי וביחסו של האדם לחברה ולסובב אותו, כפי שיתואר בהמשך.

הניסיון להגדיר את החינוך הבלתי-פורמלי עומד בסתירה למהותו, שכן הגדרה נוטה לקבע את המוגדר, ואילו החינוך הבלתי-פורמלי הוא חינוך בדפוס גמיש, המגיב ונענה לשינויים חברתיים ואידיאולוגיים ושתפקידו הוא לתת מענה לצרכים דחופים ומידיים. השינוי הוא ממהותו של חינוך זה, בעיקר בחברה משתנה.

במאמר "מהות החינוך הבלתי-פורמלי, גישות תאורטיות והגדרות", טענו שמידע ורומי (2007) כי תחום החינוך הבלתי-פורמלי מקיף תחומים רבים מאוד ונכללות בו אין-ספור פעילויות המתבצעות במגוון מוסדות - חינוכיים, כלכליים, חברתיים ופוליטיים - ובקרב כל סוגי האוכלוסייה.

במדינות מפותחות, החינוך הבלתי-פורמלי ממלא פונקציות המוגדרות כחינוך משלים לחינוך הפורמלי, בעוד שבמדינות העולם השלישי הוא משמש חלופה יעילה לחינוך הפורמלי (החלש או החסר).

על-פי קריטריון מנהלי-ארגוני, החינוך הבלתי-פורמלי נחלק לשני תחומים - תחום הפעילות בבית הספר ותחום הפעילות שמחוץ לבית הספר - תנועות נוער, מתנ"סים, מחנות קיץ, מועדוניות וכדומה. הפעילות בבית הספר נעשית בחסות שלטונות המדינה או הרשויות המקומיות, ואילו הפעילויות מחוץ לבית הספר הן אוטונומיות יותר (שם, עמ' 3).



אפשר לומר, אפוא, שכל החוויות החינוכיות והלימודיות העוברות על האדם בחייו, מילדות ועד זקנה, קשורות זו בזו ומשפיעות זו על זו. לבל (LoBelle, 1981) הגדיר את מערכת החינוך כ"מערכת משולשת" - שבה שלוש דרכי חינוך שלכל אחת מהן דגש חינוכי מיוחד ודומיננטי, אולם בה בעת כל אחת מהן יכולה לפעול גם על-פי שתי דרכי החינוך האחרות. התיאום בין שלוש דרכי החינוך ומידת האיזון ביניהן אינם תמיד מושלמים. ייתכנו מקרים של סתירות פנימיות, ואף מצבים של קונפליקט, כפי שנראה להלן לגבי מורכבותו של מקצוע השל"ח. במאמר זה, אנסה לכוון לנקודת האיזון האופטימלית בין שלוש דרכי החינוך ברמה הבית ספרית ובכלל, זאת במטרה להשיג תוצאות משמעותיות יותר בתהליכים חינוכיים המתרחשים בבית הספר ומחוצה לו.

ב: חינוך בלתי-פורמלי במסגרת פורמלית

יחסי הגומלין בין מערכות החינוך שתוארו לעיל חושפים את מורכבות לימוד השל"ח, כמקצוע השייך במהותו למערכת החינוך הבלתי-פורמלי, בבית הספר, שהוא מסגרת פורמלית. בפרק זה, נבחן את מערכת החינוך הפורמלית והבלתי-פורמלית על הדומה והשונה ביניהן ונעמוד על ייחודו של החינוך הבלתי-פורמלי הנעשה בין כותלי בית הספר.

1.3 חינוך פורמלי ובלתי-פורמלי לפי פרמטרים שונים (על-פי שמידע ורומי, 2007, עמ' 14)

קריטריון	חינוך פורמלי	חינוך בלתי-פורמלי
פונקציה (מטרות)	להוביל את התלמידים להישגים לימודיים לתגמול אותם עליהם באמצעות תעודות הסמכה המעניקות מעמד חברתי ויתרון בשוק העבודה (Labelle & Sylvestor, 1990).	ברמת הפרט - פיתוח תחושת הערכה עצמית, בעיקר בקרב אוכלוסיות שבית הספר לא הצליח להגיע אליהן, וטיפוח כישרונות אינדיבידואליים (Heath, 2001). ברמת החברה - חינוך למילוי תפקידים חברתיים כאזרחים וכמנהיגים לעתיד (גל, 1985).
התמקדות	בעיקר ברמת הפרט.	בשתי רמות: רמת החברה ורמת הפרט.
הגישה הפדגוגית שעליה מתבססת העבודה החינוכית	חינוך הנמשך מגיל גן ועד כיתה י"ב על-פי תכנית לימודים קבועה ובמסגרת שעות לימוד מוגדרות. הערכת התלמיד נעשית על-ידי מערכת בחינות ומטלות ששיאן הוא בחינות הבגרות.	חלק מתהליך הנמשך כל החיים. תכניות הלימוד אינן קבועות ואין בהן מרכיבים הוראתיים, כמו מערכת שעות ומערכת בחינות.
הפעלה בעידן הפוסטמודרני (שמידע ורומי, עמ' 19)	מנסה להתעלם מהשינויים המהותיים המתחוללים בעידן החדש ולדבוק במערכת החינוך הישנה כפי שהתקיימה במשך דורות, במגמה לשמור על הצעירים לבל יגררו אחרי המגמות של העידן החדש.	אימוץ מהות העידן הפוסטמודרני - בהסכמה או בחוסר בררה. הצעת גישה חינוכית שתסייע לצעירים לתת תשובות הולמות לשאלות ופתרונות לבעיות העולות בעידן הפוסטמודרני, מבלי לוותר על ערכים אוניברסליים קיימים.
מקור הידע	העברת ידע מהמורה לתלמיד.	הוראה דינמית, הידע נרכש בדיאלוג בין המדריך לחניכים או ביניהם לבין עצמם (Lave & Werger, 1991).
תכני הוראה (דיואי, 1960)	מיקוד בנושאים מצומצמים המוגדרים כתכנית ליבה, אלו מועברים לרוב באמצעות קריאה וכתביה, בדרך המכוונת לרציונליזציה ולשינון חומר לימודי.	נושאים רבים ומגוונים, שיטות הוראה גמישות ודיפוזיות במטרה ליצור אצל התלמידים חוויות רגשיות המתקשרות לתכנים קוגניטיביים (Cahane, 1997). המטרות החינוכיות משתנות מעת לעת בהתאם לסדר היום הציבורי.
תפיסת זמן ומקום	הלמידה מתקיימת בזמנים קבועים, בתוך מבנה בית הספר, בכיתות לימוד.	תהליך הלמידה אינו מוגבל במסגרת מבנית קבועה - אין לוח זמנים קבוע, לא מסגרת שיעורים קבועה ולא הפסקות מתוכננות. הלמידה יכולה להתרחש בכל מקום - בשר, בסניף, במבנה כלשהו, במתנ"ס וכד'.
רלוונטיות (על-פי ברובאכר 1966; 1967)	הלימוד מקובע, אין בו לא גמישות ולא התחדשות, הוא מקנה ביטחון על סמך העבר. הלימוד הוא תכליתי בפני עצמה, ולא תמיד יש קשר בינו לבין חיי ההווה. (שמידע, בין שוויון למציאות , עמ' 22).	הלימוד קשור ישירות לחיים בהווה. מטרת הלימוד היא להכשיר את הלומד להתמודדות עם בעיות החיים בהווה ובעתיד, הוא מבוסס על חוויות ועל ניסיונות של התלמידים בחיי היומיום - לאו דווקא בבית הספר, פועל על-פי ממדי הצופן המרכיב אותו.



2.2. היבטים חינוכיים של חינוך בלתי-פורמלי בין כתלי בית-הספר

אחת הגישות המרכזיות בחינוך מגדירה את החינוך הבלתי-פורמלי כדפוס משלים, נוסף או חלופי לחינוך הפורמלי. בשורשו ההיסטורי, התמקד החינוך הבלתי-פורמלי במבוגרים ושימש בעולם כלי להשכלה בסיסית, להכשרה מקצועית, להעשרה ולתרבות פנאי. לעומת זאת, במדינת ישראל המתפתחת, החינוך הבלתי-פורמלי שימש שתי גישות חינוך: את הגישה הסוציאליסטית ואת גישת תנועת הנוער (כהשלמה לחינוך הפורמלי).

הכנסת החינוך הבלתי-פורמלי לבית הספר נבעה מראיית הצורך בחינוך חברתי-לאומי לצד החינוך האינדיבידואליסטי - שמטרתו לתת כלים ליחיד ללימודים גבוהים יותר ולשילובו בשוק העבודה. קיומו של החינוך הבלתי-פורמלי בבית הספר מתבטא בפעילויות שונות, המוגדרות כשייכות לתחום החינוך החברתי-ערכי ושעל-פי רוב אין להן ביטוי בתעודה (ציון או ההערכה) - אחת הסיבות לכך היא שהפעילות נעשית בפורום גדול שבו קשה לבודד את הפרט ולהעריכו.

הפעילויות העיקריות בתחום החינוך הבלתי-פורמלי בבית הספר הן: פעילות תרבות - הצגות ומוזיאונים; הרצאות (כגון: לא לסמים, לא לאלכוהול, זהירות בדרכים); טיולים שנתיים; מסעות לפולין; ימי הכנה לצה"ל ומחנות גדנ"ע; פרויקט מחויבות אישית; הפעלת מועצת תלמידים; קיום פרויקטים מיוחדים לתרומה לקהילה ולפעילות בה; מפגשים בין-תרבותיים - יהודים-ערבים, משלחות נוער לחו"ל. בניגוד לפעילויות אלו, שנמשכות פרק זמן קצר, מתקיימים בבית הספר לימודים מתמשכים שבבסיסם שייכים לחינוך הבלתי-פורמלי - של"ח ושעת חינוך.

לרוב, הפעילות הבלתי-פורמלית נתפסת כמשנית, אין מייחסים לה חשיבות חינוכית רבה, ובהתאם לכך גם התקציבים המיועדים לה מועטים (דרור ושיש, 2013, עמ' 89-73). היבטים של תפיסה זו יוצגו בהמשך.

חוקרים טוענים כי לחינוך הבלתי-פורמלי היבטים חינוכיים משמעותיים מאוד (כהנא ורפפורט 2012; שמידע ורומי, 2007): הוא מסייע בלמידה מן המגוון דרך המורטוריום ובעיצוב אופי התלמידים, מסייע להם במיצוי כישוריהם ובחיזוק הדימוי העצמי באמצעות מיצוי הפוטנציאל, הוא מעשיר את חוויית הלמידה, מקנה הרגלי עשייה ומחנך לאחריות. "התרומה החינוכית מעוגנת בחיבור שבין הסוכנויות החברתיות המתנווכות חוויות וערכים לצעירים, ומאזנת בין דרישות הפרט לבין דרישות הקהילה" (Cremin, 1975). עוד תורמת הפעילות הבלתי-פורמלית לפיתוח גבולות לנטילת סיכונים, אחריות וביקורת (Heath, 2001). הפעילות הבלתי-פורמלית נותנת מענה לצרכים רגשיים רבים העולים במציאות רבת גירויים וריגושים ונותנת לגיטימציה לצרכים הרגשיים של כל אחד ואחד - צרכים שמערכת החינוך הפורמלית מטבעה אינה נותנת להם מענה. החינוך הבלתי-פורמלי הוא בעל משמעות רבה

בעידן הפוסטמודרני, ויש אף הרואים בו את שיטת החינוך השלטת בעידן החדש (Chazan, 1991). החינוך הבלתי-פורמלי במהותו נתון לשינויים מתמידים, והודות לכך הוא עשוי לשמש תשתית תאורטית לחינוך חדש - שבו תתאפשר לצעירים הרגשת חופש וספונטניות, תינתן לגיטימציה להשקפותיהם ולא יהיה עליהם לחשוש מתגובת המבוגרים. כל זאת, מבלי לוותר על ערכים אוניברסליים מקובלים (שמידע ורומי, 2007).

אפשר לומר כי יש שוני מהותי בדרך פעולתם של החינוך הפורמלי והבלתי-פורמלי. עם זאת, שתי שיטות חינוך אלה מתקיימות זו לצד זו במערכת החינוך הממלכתית הבית ספרית, במינונים משתנים מבית ספר למשנהו, כששיטת החינוך הפורמלי תופסת מקום מרכזי מאחר שהמדד העיקרי להצלחה בלימודים הוא מבחני הבגרות.

בהתאם לאמור לעיל, אפשר להניח כי מקצוע השל"ח הנלמד בין כותלי בית הספר מעצים תהליכים חינוכיים-חברתיים-ערכיים בבית הספר, ומממש את תכליתו בעיקר באמצעות שילוב בין כלים פורמליים ובלתי-פורמליים. צוות המקצוע, המורכב ממורים וממנהיגות צעירה (מש"צים - מדריכי של"ח צעירים), מאפשר את ארגון הפעולות הרלוונטיות. המש"צים אקטיביים בתהליכי תכנון הדורשים קבלת אחריות - דבר היוצר בהם מחויבות, מוטיבציה ורצון לשמש דוגמה אישית לחבריהם. הפעילות מתקיימת בסימטריה עם המורים לשל"ח, ברב-ממדיות המאפשרת ביטוי של תחומי חוזק ומורטוריום של ניסוי וטעיה ושל בחינה עצמית. סמלים וטקסטים מעצימים את המשמעות של הצוות המוביל וממנפים את התהליכים החברתיים-חינוכיים-ערכיים. השילוב של פעילויות בלתי-פורמליות וחוויה - הנתועים בדרך הפעולה של מקצוע השל"ח - עם שיעורים בכיתה מאפשר למידה קוגניטיבית מעמקי הרגש ועושה אותה למשמעותית ולתקפה לאורך שנים (שיש, 2013, עמ' 73-110).

ג: מאפייני מקצוע השל"ח כמקצוע בלתי-פורמלי ומעמדו המורכב

החינוך בישראל שם לו למטרה להרחיב את אופקיו של התלמיד כאינדיבידואל מחד גיסא, ולהכשירו לחיי חברה כאמצעי להשגת מטרות לאומיות וחברתיות מאידך גיסא. אחד האפיקים להשגת מטרה זו, כאמור, הוא לימוד מקצוע השל"ח כחלק מסל המקצועות הנלמדים בבית הספר.

מקצוע השל"ח, כפי שנראה להלן, הוא חריג בנוף הבלתי-פורמלי מתוקף היותו חלק מסל המקצועות שעליהם מקבל התלמיד הערכה וציון. מקצוע השל"ח צמח משילוב בין חג"מ (חינוך גופני מוגבר) ופעילות גדנ"ע - שנהגו בשנותיה הראשונות של המדינה, והיה באחריות אגף הנוער (לימים מינהל חברה ונוער) החל מראשית שנות ה-70. על-אף שיסודותיו של מקצוע זה בחינוך הבלתי-פורמלי, הוא נדרש לפעול על-פי קודים פורמליים. עובדה זו יוצרת מורכבות, כפי שנראה להלן, ומעמידה אותו בקונפליקטים ביחס להגדרתו ולדרכי פעולתו - והוא נע בין הפורמלי ללא פורמלי.



ג.1. מאפייני השל"ח כמקצוע בלתי-פורמלי

מקצוע השל"ח החל דרכו כפעילות בלתי-פורמלית טהורה ועבר תהליך רב שנים עד לעיצוב אופיו והגדרתו כיום. מעמדו של החינוך הבלתי-פורמלי בכלל - שאינו נכלל במקצועות שעליהם נבחנים במבחני הבגרות - ושל מקצוע השל"ח בפרט נחות, דבר הנובע מהדרך שבה נתפס מקצוע זה בעיני הכול - בעיני מערכת החינוך הפורמלית הממלכתית והבית ספרית, בעיני אנשי מחקר ובעיקר בעיני מורים לשל"ח, כפי שעולה מסיפורי מקרה שנבחנו,³ ובעיני ציבור התלמידים והורים. אסביר את מורכבות תפיסת המקצוע.

ג.2. מסגרת הפעולה של תחום של"ח וידיעת הארץ

תכנית של"ח וידיעת הארץ מופעלת בבתי הספר העל-יסודיים (בכיתות ח'-ט'-י') בכל מגזרי האוכלוסייה. תפקידו המרכזי של המורה לשל"ח ולידיעת הארץ הוא לחולל חינוך ערכי בבית הספר בתחומי השדה, הלאום והחברה, באמצעות פעילויות חווייתיות המכוונות להפגיש את התלמיד עם נופי המולדת ולחנכו לאחריות (שיש, 2010).

מסגרת הפעולה של התחום כוללת שבעה אפיקים עיקריים: **שיעורים פרונטליים** בכיתה **וימי שדה משימתיים** (יש"מים) - שבהם מתקיימת הערכה פורמלית (מבחנים, עבודות, השתתפות, דוחות סיור וכד') והערכה בלתי-פורמלית (אחריות, תפקוד בצוות, שיטת הערכה חלופית) לפי שיקול דעתו של המורה; **מש"צים** (תלמידים נבחרים שעוברים קורס מנהיגות צעירה ומשתתפים בעשייה המחוללת חינוך ערכי בבית הספר); **גיחה** (יציאה בת יומיים שמטרתה התנסות חינוכית-ערכית הממחישה את כוחה של הקבוצה ואת תרומת היחיד לה לשם טיפוח יצירתיות, עבודת צוות וגאווה קבוצתית ולשם חיזוק הביטחון העצמי של היחיד); **מסע** (שמטרתו הכרת חבל ארץ על תופעות הנופאדם⁴ שבו והגברת המודעות לערכים הנגזרים ממכלול יחסי הגומלין שבין הרבדים הפיזיים, הביולוגיים והאנושיים שבו); **מפעלים מרכזיים** - **מחוזיים וארציים** - המתקיימים ארבע פעמים בשנה (שמטרתם להעצים את החוויה שבלמוד מקצוע זה ואת המסר הערכי של אחריותנו על הארץ); **פעילויות ערכיות יזומות בקהילה** (פעילות ברשות המקומית, תרומה לקהילה וכד'); **מסעות לפולין** (מורי של"ח רבים נוטלים חלק ביציאה למסעות אלה ואף מדריכים בהם לאחר שעברו הכשרה מתאימה).

כפי שאפשר להיווכח מהכתוב לעיל, מקצוע השל"ח עוסק בתחומים רבים הקשורים לחינוך החברתי-ערכי בבית הספר. מורה השל"ח הוא כתובת מקצועית ומרכזית, שאין דומה לה בבית הספר ובקהילה, בעיקר מתוקף ניסיונו המקצועי. לצורך ביצוע תפקיד זה, המורים עוברים הכשרה מקצועית ייחודית והנחיה והעשרה תמידית לשיפור המיומנויות הנדרשות לביצוע איכותי (שיש, 2010, עמ' 35).

3 מתצפיות ומשיחות עם מורים לשל"ח במחוז ירושלים ועם מורים חדשים במחוזות אחרים בארץ.

4 תופעת נופאדם - מופע בנוף שהוא תוצר של מערכת יחסי גומלין בין האדם לטבע (בן-יוסף, 2010).

3.ג. החזון החינוכי של מקצוע השל"ח

למובילי מקצוע השל"ח יש חזון. חזון זה נבנה בתהליך ממושך ורב שנים, והוא הבסיס והמהות של המקצוע וממנו נגזרות פעילויותיו השונות:

צוות השל"ח (מורים ומש"צים כאחד) יוביל את מכלול התהליכים החינוכיים-ערכיים להכרת הארץ, לאהבת המולדת ולחיזוק הזהות היהודית-ציונית בכלל מערכת החינוך (הפורמלי והבלתי-פורמלי) ברשויות המקומיות החל מכיתה א' ועד כיתה י"ב. ההתנסות החווייתית תוצב במוקד התהליך המתרחש במוסד החינוכי, בכיתה ובשדה, לטיפול אחריות אזרחית, מוסרית ודמוקרטית, מימוש עצמי, מעורבות חברתית ומחויבות לארץ ולמדינת ישראל. כל תלמיד ותלמידה ייקחו חלק בפעילויות בשדה (טיולים, סיורים, גיחות ומסעות) להעמקת ההיכרות, הקשר ותחושת ההשתייכות למדינת ישראל מעמקי הרגש והתודעה.⁵

תכלית מכלול התהליכים היא חיזוק תחושת ההשתייכות של בני הנוער לעם, לארץ ולמדינה, יצירת רקמת יחסים בין היחיד לזולת ולחברה ועידוד בני הנוער לגילוי מחויבות לעם, לארץ ולמדינה ונכונות לתרום ולמלא חובות חברתיות ולאומיות (שם, עמ' 31).

4.ג. השל"ח כמקצוע בלתי-פורמלי

שיטת הפעולה למימוש החזון לקוחה בעיקר מתחום החינוך הבלתי-פורמלי, שאת המחקר עליו הובילו כהנא ורפפורט. להלן אציין את המוטיבים המרכזיים שבחינוך הבלתי-פורמלי המאפיינים את פעילות השל"ח.⁶

ימי שדה הם סיורים לימודיים המועברים בשיטה ייחודית המזמנת לתלמידים חוויות מגוונות. הם מאפשרים לכל תלמיד להביא לידי ביטוי את סגולותיו האישיות מחד גיסא, והם מחוללים אינטראקציה חברתית על בסיס רב-ממדיות וסימטריה מאידך גיסא. יום השדה הוא משימתי ותלמידי הכיתה מחולקים בו לחוליות - כל חוליה נדרשת להכין פעילות מוגדרת לקראת היש"מ ולהעבירה במהלכו, וכל חוליה מתחרה במשימות מול חוליות אחרות. בביצוע המשימות יש רב-ממדיות וסימטריה, ובמהלך יום השדה מתקיים מורטוריום ויש תחושת חופש ושחרור מכוונת לצד גבולות המוגדרים לפי ערכים אוניברסליים של כבוד הדדי, ביטחון ובטיחות. לצד המורה לשל"ח, עובדים מש"צים (מדריכי של"ח צעירים) המפעילים את המשימות, משמשים דוגמה אישית, מודל לחיקוי וסמל עבור התלמידים.

5 החזון מצוטט מתוך שיש (2010), בשביל של"ח - התכנית הרב-שנתית, ירושלים: משרד החינוך, מינהל חברה ונוער, אגף של"ח וידיעת הארץ, עמ' 28.

6 מתוך ט', בן-יוסף וא', שיש (עורכים) (2006), "דרך ארץ בדרכי הארץ, התכנית החינוכית של תחום של"ח וידיעת הארץ". וכן מתוך: שיש, א' (2010), בשביל של"ח - התכנית הרב-שנתית, ירושלים: משרד החינוך, מינהל חברה ונוער, אגף של"ח וידיעת הארץ.



במהלך היש"מ, מתנהל מעגל שיח ערכי על-פי כללי שיח מוגדרים, היוצרים אף הם סימטריה, רב-ממדיות ומודולריות. הגיחה בת היומיים מעצימה עקרונות אלו בצורה משמעותית. ביש"מ, ובפעילות שדה בכלל, נוצר קשר אישי ובלתי-פורמלי בין התלמידים לבין עצמם וביניהם לבין המורה. כמו כן, באות בו לידי ביטוי אינטראקציות ערכיות, כמו עזרה לחבר, סובלנות, אכפתיות ואחריות. הלמידה האקטיבית והאוירה החופשית מאפשרות לתלמידים שנבלמים רגשית במערכת החינוך הפורמלית לבוא לידי ביטוי והן מפחיתות את כמותן ואת עצמתן של בעיות המשמעת (לנגבוים, 2013, עמ' 61-66).

היציאה למסע או לטיול שנתי בן שלושה ימים ויותר מזמנת העצמה רגשית וקוגניטיבית בכל התחומים האמורים לעיל. על הטיול ככלי חינוכי-ערכי נכתבו לא מעט מאמרים ונעשו לא מעט מחקרים.⁷

5.2. מורכבות בתפיסת מקצוע השל"ח בבית הספר

בעשורים האחרונים, הפעילות הבלתי-פורמלית התרחבה והייתה למיזם חינוכי מגוון הפונה לאוכלוסיות רחבות, וכן לענף כלכלי משגשג (כהנא ורפפורט, 2012). למיזם זה שותפים מגוון גדול של ארגונים הפועלים ממניעים תרבותיים-לאומיים, חברתיים וחינוכיים, ביניהם תנועות נוער, מתנ"סים, מפלגות, עמותות, מרכזי קשישים ובתי ספר. במקביל, מתרבות התכניות ומתרבים המסלולים האקדמיים העוסקים בתחום. לנוכח כל אלה, בולט החסר בספרות עיון ובמחקר עכשווי. קובץ מאמרים מקיף בנושא זה שיצא בישראל (רומי ושמידע, 2006) מלמד, בין השאר, על הקושי בהמשגת החינוך הבלתי-פורמלי והפדגוגיה שהוא מציע, כמו גם על הגבולות העמומים של התחום ועל הגיוון הרב בסוגי המגזרים שאותם הוא משרת.

רוב המחקר שנעשה בנושא מתייחס לפעילויות המתקיימות בחסות ובהכוונה ממלכתיות-לאומיות והמיועדות בעיקרן לאוכלוסייה היהודית בישראל. בולט במחקרים אלו החוסר בדיון מנקודת מבט ביקורתית. מעט מאמרים ביקורתיים נכתבו, ומתוכם עולה כי החינוך הבלתי-פורמלי משרת את המדינה בהתאם לערכים, לתכנים ולמטרות שנוסחו על-ידי מנגנון המדינה, עובדה שמבטאת את ייחודו ואת השפעתו על המשתתפים בו (דגני, 2006). ברוח זו, כתבה חגית קליבנסקי (בתוך רומי ושמידע, 2006, עמ' 224) כי החינוך הבלתי-פורמלי הניתן על-ידי המדינה (חינוך בלתי-פורמלי ממלכתי) הוא טיפוס כלאיים, הדומה לחינוך הפורמלי מבחינת החסות. עובדה זו משפיעה גם על רמת המיסוד שלו ועל מטרותיו, על צורת הארגון, על המימון, על דרכי הפעולה ועל התכנים.

מעמדו של החינוך הבלתי-פורמלי בכלל ושל מקצוע השל"ח בפרט זוכה להתייחסות אמביוולנטית על רקע הצורה שבה הם נתפסים בין כותלי מערכת החינוך הפורמלית,

7 ראו מאמרים "הטיול ככלי חינוכי-ערכי" (2012), וכן "הטיול ככלי חינוכי-ערכי" (2013).

קרי בית הספר ולקוחותיו. להלן אציג את המורכבות על בעיותיה השונות דרך מחקרים וסיפורי מקרה⁸ הממחישים מורכבות זו.

6.ג. מורכבות מצד המערכת החינוכית ואווירה כללית

ההישגים הלימודיים של בני הנוער בחברה הישראלית נתפסים כמדד המשמעותי ביותר למערכת החינוך וכסמל מרכזי להצלחה. הצלחה זו מתבטאת בתעודת בגרות, המעניקה "רישיון" ללימודים במוסדות להשכלה גבוהה. למידה על-ידי התבוננות בתופעות באתרים נתפסת כבזבז זמן וכדורשת משאבים ומיומנויות מהמורים (שיש, 2013 עמ' 91-92). המסגרות הבלתי-פורמליות נתפסו כמסגרות עוקפות, לא-רציניות וכאלו המתמקדות בחוויות השעשוע (יאיר, 2012, עמ' 75). לא פעם, עלו שאלות בדבר נחיצותו של מקצוע השל"ח. אחד השיאים של תהייה זו היה בהחלטה לבטל מקצוע זה ולהוציאו ממקצועות הליבה (דו"ח דברת לרפורמה בחינוך 2005). שאלות אלה והאיומים על קיומו של המקצוע הביאו את ראשי התחום ואת המורים המלמדים אותו לנקוט אמצעים שישימו אותו על "מפת מערכת החינוך". הדבר נעשה דרך כתיבת תכנית חינוכית מוגדרת המחייבת את המורים,⁹ וכן באמצעות ייעול הפיקוח על ההוראה במקצוע. התכנית החינוכית וחיידוד הרצינול של התוכנית¹⁰ הביאו לשינוי דרכי הערכה ואופי השיעורים בכיתה על-פי כללים ומתודות מעולם החינוך הפורמלי. תלמידים נבחנו, כתבו עבודות ונדרשו לנהל מחברת כבכל מקצוע פורמלי.

הסרת מקצוע השל"ח וידיעת הארץ ממערכת השעות בבית הספר יכולה להשפיע ישירות על המערכת הבית ספרית מפני שהיא ממילא ממוקדת בעיקר בהישגים לימודיים ופחות בחוויית הלמידה ועוד פחות מזה בתהליכים חינוכיים-חברתיים-ערכיים הבונים ומגבשים את אופיים של התלמידים ואת אישיותם. יש לציין כי יש שונות בתפיסת השל"ח בין בתי ספר. בחלק מבתי הספר מקצוע זה נכלל בתעודת הבגרות הפנימית, ובחלק מבתי הספר רואים בו מקצוע הפגתי בלבד. חוסר האחידות בתפיסת המקצוע מוסיף גם הוא למורכבות. חשוב לציין כי יש מקצועות נוספים שבהם מתקיימת למידת ערכים בדרך פורמלית ואף מתנהלים בהם דיונים ערכיים. אך מקצוע השל"ח הוא היחיד העוסק בחוויית השדה. המחקר על חוויית אלו, על עוצמת הלמידה ועל משמעותה לתלמידים, הוא דל. יאיר (2006) הדגיש כי חוויית השדה יצרו חוויית מפתח משמעותיות לאורך שנים מעבר לתיכון.

8 סיפורי המקרה הם מתוך שיחות עם מורי של"ח במחוז ים ועם מורים חדשים ממחוזות אחרים בארץ.

9 ט, בן-יוסף וא' שיש (עורכים) (2006). "דרך ארץ בדרכי הארץ, התכנית החינוכית של תחום של"ח וידיעת הארץ", ירושלים: משרד החינוך, מינהל חברה ונוער, אגף של"ח וידיעת הארץ.

10 ד', אביון (עורך) (2013), דרך ארץ בדרכי הארץ, סדנאות התכנית החינוכית של אגף של"ח וידיעת הארץ, הרצינול, ירושלים: משרד החינוך, מינהל חברה ונוער, אגף של"ח וידיעת הארץ.



ג. תפיסת הנהלת בית הספר

על רקע תפיסת המקצוע ומורכבותו, עולים לא פעם קונפליקטים בין מורה השל"ח להנהלה (המנהל ורכזי השכבות שבהם השל"ח פועל). באמצעות הקונפליקטים אדגיש את המורכבות: תכנית של"ח מכוונת לכיתות הגבוהות יותר, אולם, בשל בחינות הבגרות והצורך בהקצאת שעות הלימוד למקצועות הנתפסים כחשובים יותר, בתי ספר רבים העבירו את שעת השל"ח מכיתות ט'-ו' לכיתות ח'-ט'. בבתי ספר אחרים, הוחלט להקצות למקצוע זה שעתיים שבועיות במערכת, לפיכך הוראת השל"ח מתקיימת רק בשכבה אחת - שכבה ח'. בבתי ספר רבים, ריכוז הפעילות החברתית מוטל על צוות השל"ח, ובשל כך צוות זה נאלץ לבטל שיעורים. בשל קשיים תקציביים וקשיים בארגון מערכת השעות, מבטלים את ימי השדה. מנהלי בתי הספר אינם מודעים למהות החינוכית הגלומה בתכנית של"ח וידיעת הארץ.

ג. תפיסת המורים

למעשה, רוב המורים במסגרת בית הספר עסוקים בחצר הפרטית של מקצועם ואינם מכירים את הנושאים ואת דרכי הפעולה של המקצועות האחרים. מורים רבים רואים ביציאה לטיולים עול כבד (עונש) ויראים מעיסוק בבעיות משמעת ולכן נמנעים מהשתתפות בהם. לעתים, גם כאשר הם יוצאים לטיולים, הם פאסיביים ומניחים לצוות המחנכים לשאת בנטל. המורים ממוקדים בהוראת מקצועות הלימוד בכיתה וכלל לא ביישום בשדה. כך נמצא כי מורים מקצועיים (לדוגמה למקצועות ביולוגיה וגיאוגרפיה) שוכרים מגורמי חוץ שירותים להעברת פעילות חקר בשדה. את העובדה שמורים למקצועות אחרים אינם מכירים את מקצוע השל"ח, אתאר באמצעות שיחה קצרה שהייתה בין מורה לשל"ח ומורה לאמנות:

מ' של"ח: "איזה כיף לך, יש לך מקצוע כיפי..."

מ' לאמנות: "כן, תודה. אני חושבת שלא הייתי יכולה ללמד משהו אחר... מה אתך, אתה מלמד גם בכיתות?"

מ' של"ח: "כן!"

מ' לאמנות: "לא ידעתי. חשבתי שאתה עוסק רק בטיולים. מה אתה מלמד?"

מ' של"ח: "ערכים".

מ' לאמנות: "מה זה? אזרחות?"

מ' של"ח: "לא בדיוק. זו אזרחות מעשית. ערכים כמו: אחריות, אהבת הארץ, אחריות על הסביבה ועל המדינה, ואני עושה זאת בדרכים שונות, בעיקר בטיולים".

מ' לאמנות: "אז גם אתה נהנה מעבודתך".

מ' של"ח: "בהחלט!"

חלק משמעותי מפעולת השל"ח נעשה בעזרת מש"צים. אחת הבעיות הרבות הנובעות מחוסר מודעות למשמעות המקצוע היא שמורים למקצועות לימוד אחרים אינם משחררים את המש"צים לצורך פעילות. המורים והנהלה לא-תמיד מבינים את הערך המוסף הרב מבחינה חינוכית שלו זוכה המש"צ. בפעילותו, המש"צ תורם, אך יותר מכול - נתרם. בנוסף, מחנכים רבים אינם יוצאים לפעילויות של"ח כיוון שהם נחוצים במערכת השעות בבית הספר.

9.ג תפיסת התלמידים

המורכבות בתפיסת מקצוע השל"ח מצויה גם אצל התלמידים - ייתכן שהיא מועברת אליהם בצורה סמויה מיחס המערכת הכללית (כפי שהוצג בסעיף הקודם). מקצוע זה אינו לבגרות, הוא מיושם במערכת במהלך שתי שנות לימוד, לרוב בגילאים הצעירים ובהיקף שיעורים קטן. היציאה לשדה והאווירה הלא-פורמלית בין המורה לתלמידים מקרינות לנעשה בכיתה, ויש דיסוננס בקשר לתפיסת מעמד המורה: כמדריך או כמורה. לעתים, התלמידים מתייחסים למורה כאל חבר, ועולות בעיות משמעת. חלק מהמורים הודו כי התקשו למתוח את הגבול בין הקרבה לתלמידים שנצרה בסיוור לבין הסדר והמשמעת הנדרשים בכיתה. למעשה, יש כאן פעילות בלתי-פורמלית - על הקודים ההתנהגותיים שלה, לצד הצורך להיות פורמלי - על-פי מערכת החוקים הבית ספרית. הניווט בין שני היבטים אלו אינו פשוט עבור התלמידים והמורים לשל"ח כאחד. בימי השדה, הגבולות הקיימים בבית הספר פחות ברורים והכללים נפרצים - בפרט כאשר מחנך הכיתה אינו נמצא. הילדים נחשפים לגירויים רבים, ולמורים (בעיקר לחדשים) קשה לרכז אותם סביב מטרות הלמידה שהגדירו (לנגבוים, 2013, עמ' 70).

10.ג תפיסת ההורים והציבור

מודעות הציבור לחינוך הבלתי-פורמלי ולמקצוע השל"ח בכללו ולתהליך החינוכי הנעשה בהם היא נמוכה. יש בציבור ביקורת על העלויות הגבוהות של תשלומי ההורים, וימי השדה נתפסים כימי כיף והפגה ולא כסיוורים לימודיים בעלי היבטים קוגניטיביים וחברתיים. יחס ההורים למקצוע השל"ח מתבטא בעובדה שהורים שולחים ילדים בעלי הפרעת קשב וריכוז לסיוורים ללא תרופות (ריטלין וכד') - דבר היוצר אתגר משמעותי לתלמידים ולמורים, וכן בעובדה שחלק מההורים מאפשרים לבניהם לא לצאת ליום שדה במחשבה שזהו לא יום לימודים.

ד. קשיים שבהם נתקל מורה השל"ח בעבודתו

כאמור, המורכבות בתפיסת המקצוע מחייבת את מורה השל"ח להתמודדות מתמשכת עם



מכלול הגורמים והאוכלוסיות. הקשיים שבהם הוא נתקל מוסיפים נדבך נוסף למורכבות זו, שאינה קיימת בשום תפקיד חינוכי אחר במערכת החינוך. מקצוע השל"ח, במהותו, מתקיים בשיטה הבלתי-פורמלית, ולכן מתפרש לעתים אצל התלמידים כזמן לפורקן ולפעילות חופשית. התלמידים לא תמיד מבינים את תפקיד המורה הלא-פורמלי. המורה נדרש לנקוט אמצעי משמעת, מתודות ודיקטיקה פורמליים (בכיתה ולעתים גם בסוירים), הנתפסים אצל התלמידים כחלק מתהליך למידה. האיזון בין הפורמלי לבלתי-פורמלי והניווט ביניהם אינם פשוטים. לנגבוים (2013) ציינה כי חלק מהמורים הודו כי התקשו למתוח את הגבול בין הקרבה הרבה לתלמידים שנוצרה בסיוור לבין הסדר הנדרש בכיתה. אחרים טענו כי יש להזכיר לתלמידים את כללי המסגרת כשחוזרים לכיתה, ואלה לרוב מבינים וקולטים את הניואנסים השונים. בנוסף, יש קושי בהערכת תלמידים על בסיס לא-פורמלי. לעתים, המורה עובד במתודות בלתי-פורמליות, אך משתמש בכלי הערכה פורמליים. מעבר להתמודדות עם בעיות משמעת, המורה לשל"ח מתמודד גם עם בעיות ארגוניות מורכבות - תיאום טיולים, ארגון הסעה ואבטחה, הקפדה על בטיחות התלמידים וניהול כיתה במרחב הפתוח. העדר שיתוף של המחנכים מקשה יותר את ניהול הסיוור. בעיות המשמעת ועומס התפקידים הם הגורמים המרכזיים לנשירת מורים חדשים מהתפקיד. על-אף שלמקצוע של"ח יש משנה סדורה הכוללת רציונל, מטרות ויעדים חינוכיים, המערכת הבית ספרית אינה מכירה את המקצוע ואינה מכירה בערכו. היא מגבילה את הפעילות בצמצום ימי המסעות והגיחות, בביטול ימי שדה ובאי-שחרור מש"צים לפעילות. לעתים המורה נאלץ להתפשר, והוא אינו משיג את המטרות החינוכיות שאליהן הוא חותר. לעתים יש קונפליקטים בין הפיקוח על השל"ח לבין בית הספר בעניין תפיסת המקצוע. כתוצאה מכך, המורה לשל"ח מוצא את עצמו במעמד כפול - מצד אחד, הוא חלק מסגל המורים של בית הספר, ומצד אחר, הוא מייצג את הפיקוח על השל"ח מטעם מינהל חברה ונוער. מציאות זו יוצרת מתחים וקושי לתפקד מקצועית. במטרה שמקצוע השל"ח יהיה איכותי ומשמעותי, נעשו שינויים מהותיים בתוכנית הלימודים, אך מורים רבים, בעיקר הוותיקים, גילו קושי להתאים עצמם לתכניות החדשות.

אם כן, מעמדו של החינוך הבלתי-פורמלי בכלל ושל מקצוע השל"ח בפרט במערכת הפורמלית מורכב מאוד. הוא תלוי במערכת יחסי גומלין בין כל השותפים למעשה החינוכי וכמובן בתלמיד עצמו. בטרמינולוגיה של של"ח, זוהי מערכת נופאדם של החינוך. כאן יש לציין כי יש שונות באופי המורכבות בין בית ספר אחד למשנהו, ובהתאם לכך גם במעמדו של המקצוע, ובנושא זה נדרש מחקר מעמיק יותר. יש לציין כי בחמש השנים האחרונות, נעשה מאמץ גדול מצד הפיקוח הארצי על השל"ח לקדם את המקצוע במערכת החינוך, זאת על-ידי בניית תכנית לימודים משודרגת המותאמת יותר לצורכי החינוך כיום מבחינה ערכית. גם רמת ההכשרה שנדרשת ממורה לשל"ח והדרישות מהמועמדים למקצוע זה שודרגו, וכיום ההכשרה למקצוע מתקיימת גם במסגרת אקדמית. הנחיית המורים והליווי המקצועי שופרו והוקצו תפקידי פיקוח נוספים.

ה. המלצות אופרטיביות

על מורה השל"ח ועל הפיקוח במשרד החינוך לחשוף את התכנית של השל"ח ואת העשייה החינוכית הנעשית במסגרתו לפני ציבור המורים, ההנהלה וההורים. אפשר לעשות זאת בכמה דרכים, למשל: שיתוף מחנכים בימי שדה ובפעילויות של"ח, הזמנת הורים לפעילויות, קיום פעילות של"ח בקהילה, מתן שיעורי בית ועבודות הדורשים מהתלמידים לשתף את הוריהם (ריאיון, עבודה מעשית וכדומה), הרצאות בכנסי מנהלים שבהן יודגש הקשר בין שעות המערכת בכיתה לימי השדה. יש ללמד את המקצוע שנתיים ברצף לפחות, ורצוי אף שלוש. יש לטפח בעיקר בשכבות הבוגרות, מאחר שהמקצוע עוסק בערכים משמעותיים בחברה הישראלית, וההשפעה של עיסוק ערכי על תלמידים בגיל תיכון עמוקה ומשמעותית יותר מאשר בגיל חטיבת הביניים. לחינוך הבלתי-פורמלי מקום מרכזי בעולם החינוך בעידן הפוסטמודרני כמעצב את התלמיד כאדם אחראי, כאדם המקבל מהחברה והתורם לה. מתוך כך, יש להכיר בערכו של החינוך הבלתי-פורמלי ולטפחו כשווה ערך לחינוך הפורמלי ההישגי.

יש לחשוף מורים מהחינוך הפורמלי לכלים של החינוך הבלתי-פורמלי על מנת להרחיב את סל הכלים החינוכיים של המורה לצורך עשייה חינוכית משמעותית. שילוב שיטות חינוך בלתי-פורמלי בלמידת המקצועות הפורמליים יחזיר את הפדגוגיה הטבעית למערכת החינוך, יעשה את החינוך למורכב ולמאתגר בכל התחומים ויעמיד את השל"ח בשורה אחת עם כל המקצועות מבחינת תפיסת המערכת והתלמידים.

מבט על ההיסטוריה של החינוך מגלה כי החינוך בכללו משנה את תפיסתו בהתאם לשינויים חברתיים ולתפיסות עולם בכל תקופה. התקופה שבה אנו חיים, תקופת עולם המסכים המתקשב, מחייבת היערכות ושינוי מגמתי. קיום חינוך איכותי נעוץ בהכרה באיכותו של המורה וביתרונותיו כגורם מרכזי בהובלת תהליכים חינוכיים בבית הספר ובשדה. יש לשלב את התהליכים הבלתי-פורמליים במסגרת הפורמלית כדי ליצור איזון שאינו קיים היום (כשיטת החינוך מבוססת ברובה על שיטות פורמליות דטרמיניסטיות מהעבר).

יש להעמיק את המחקר ולהציג לפני אנשי חינוך ולפני הציבור על מנת שהחינוך הבלתי-פורמלי יקבל את מעמדו הראוי. יתרה מזאת, יש להגביר את המחקר בנושא שילובו של החינוך הבלתי-פורמלי במערכת הפורמלית הבית ספרית, דבר שיעניק משמעות וערך רב למעשה החינוכי שבו עוסקים בחינוך הבלתי-פורמלי בכלל ובתחום השל"ח בפרט.

היבט נוסף המחזק את הנאמר נמצא בתיאוריית הצרכים של מאסלו, שעל פיה הצורך החברתי של האדם קודם לצורך שלו למימוש עצמי. הצורך החברתי נמצא ברמה השלישית בדירוג הצרכים של מאסלו, והוא כולל את הצורך להשתייך לקבוצה, לאהוב ולהיות נאהב, וקשור לגיבוש הזהות העצמית. הצורך למימוש העצמי, לעומת זאת, נמצא



במקום החמישי, בראש הפירמידה, ומושג בדרך כלל על-ידי החינוך הפורמלי. בשכבות הגיל של חטיבת הביניים, בהחלט יתכן מצב שבו ילד אינו פנוי ללמידה משום שמוחו עסוק במעמדו החברתי ובגיבוש ביטחונו העצמי. בידי החינוך הבלתי-פורמלי לסייע לו לממש צורך זה ולהתגבר על חסמים רגשיים וחברתיים המונעים ממנו להתקדם לימודית (פורמלית).

לאחרונה, נשמעים קולות רבים התומכים בחינוך הערכי-רגשי-חוויתי והקוראים לחולל מפנה בחינוך הפורמלי המיושן. נראה כי הדבר נובע מתוך צורך שיש למלא, ונכון יהיה להטיל על אנשי השל"ח להוביל את השינוי.

ביבליוגרפיה

1. אבידן, ד' (2013), **דרך ארץ בדרכי הארץ, סדנאות התכנית החינוכית, ירושלים: משרד החינוך** אגף של"ח וידיעת הארץ.
 2. בן-יוסף, ט' (2003), **ידיעת הארץ כתחום חינוכי בתרבות הציונית, עבודת דוקטורט, אוניברסיטת תל-אביב.**
 3. בן-יוסף, ט' (2010), **מכלול הנופאדם בארץ ישראל, ירושלים.**
 4. גרטל, ג' (2010), **דרך הטבע: הפדגוגיה הטבעית והטיול החינוכי, בני-ברק: ספריית הפועלים, עמ' 200-347.**
 5. גרטל, ג' (2011), **"הפדגוגיה הטבעית, מחשבת החינוך שביסוד טיולי בתי הספר", בתוך: הטיול ככלי חינוכי, ירושלים: משרד החינוך, אגף של"ח וידיעת הארץ, עמ' 34-58.**
 6. דרור, י', **"החינוך הבלתי-פורמלי של הנוער ב"ישוב' ובמדינת ישראל", בתוך: החינוך הבלתי-פורמלי במציאות משתנה, ירושלים: מאגנס עמ' 51-61.**
 7. ט', בן-יוסף וא' שיש (עורכים) (2006), **דרך ארץ בדרכי הארץ. ירושלים: משרד החינוך, אגף של"ח וידיעת הארץ.**
 8. י', דרור וא', שיש (עורכים) (2013), **הטיול ככלי חינוכי, 2, ירושלים: אוניברסיטת תל-אביב.**
 9. יאיר, ג' (2013), **"חוויות מפתח בחינוך הבלתי-פורמלי", בתוך: י', דרור וא', שיש (עורכים), הטיול ככלי חינוכי, 2, אוניברסיטת תל-אביב, עמ' 73-90.**
 10. כהנא, א' ורפפורט, ת' (2012), **הסדר החברתי והקוד הבלתי-פורמלי, תל-אביב: רסלינג, עמ' 65-140, 343-366.**
 11. סילברמן-קלר, ד' (2007), **"הפדגוגיה של החינוך הבלתי-פורמלי", בתוך: ש', רומי ומ', שמידע, החינוך הבלתי-פורמלי במציאות משתנה, ירושלים: מאגנס, עמ' 97-120.**
 12. קליבנסקי, ח' (2007), **"היבטים התפתחותיים וחברתיים בחינוך הבלתי-פורמלי הממלכתי", בתוך: החינוך הבלתי-פורמלי במציאות משתנה, ירושלים: מאגנס, עמ' 235-223.**
 13. שיש, א' (2010), **בשבילי השל"ח - התכנית הרב-שנתית, ירושלים: משרד החינוך, אגף של"ח וידיעת הארץ.**
 14. שמידע, מ' וש', רומי (2007), **החינוך הבלתי-פורמלי במציאות משתנה, ירושלים: מאגנס, עמ' 12-25.**
 15. Kahane, R. (1997), *The origins of postmodern youth: informal youth movements in a comparative perspective*, New-York: Walter De Gruyter
- .Keating m.w. (1896), *Didactic of Comenius*, Kessinger Publishing

