

## מסע אופקים: מסע למרחב אחר ולזמן אחר

מייטרי שחם, אדיב גל, שי פרוגל

מסה זו היא ניסיון לפענוח רב-תחומי של עוצמת מסע חוסן במכתש רמון שהשתתפו בו נערים ונערות מאופקים בעקבות אירועי השבעה באוקטובר, ובעקבות הצלחתו יצאו מסעות חוסן נוספים. המסע היה מסע טיפולי-חינוכי שהובל על-ידי אנשי חינוך וטיפול משלשה תחומים – חינוך סביבתי, פילוסופיה וטיפול באמצעות תנועה, שחברו יחד לכתיבת המאמר. החלק הראשון נכתב מנקודת מבט של חינוך סביבתי ועומד על כוחו של המדבר כמרחב של נחמה וריפוי. החלק השני בוחן את החוויה במדבר מנקודת מבט פילוסופית כחוויה אסתטית באמצעות רעיון הנשגב של עמנואל קאנט. החלק השלישי נכתב מנקודת מבט טיפולית ומסביר את ההיגיון של ההתערבויות הטיפוליות שנעשו במהלך המסע. מסקנת המסה המשותפת לכל נקודות המבט היא שעוצמתו של המסע נובעת בראש ובראשונה מהמרחב האחר והזמן האחר של מסע חוסן כזה בתקופת מלחמה ומשבר מתמשך.

”כשהלכתי לי בשקט, במדבר, בין שלל הצבעים היפים, זה נתן לי זמן לחשוב עם עצמי על עצמי... פתאום שמתי לב שהרגשתי נוח במדבר.” (מפי נערה שהשתתפה במסע)

ביום חמישי, ה-16.11.2023, כחודש וחצי לאחר השבת השחורה של השבעה באוקטובר, הוצאנו – שלושת הכותבים – קבוצה של נערות ונערים מאופקים למסע של יום במכתש רמון. האמנו שמסע כזה במרחב אחר ובזמן אחר עשוי לסייע לנוער לפרוק מעט מהמטען הרגשי הכבד ואולי אף לזקוף ראש ולהתבונן שוב קדימה ולא רק לאחור ולאירוע האיום. המסע הצליח מעל המצופה, לפחות כפי שהסתמן במהלכו ובתגובות המשתתפים. נוצרה במסע קרבה גדולה בין אנשים שלא הכירו זה את זה לפניו, ובזכות אותה קרבה חרשה הפליגו השיחות ביניהם למחזות שמעבר לפורקן רגשי. יתר על כן, הקשר שנוצר בינינו לבין הנוער והצוות

החינוכי שיצא עמו נמשך לאחר המסע, והוליד יוזמות נוספות של שיתוף פעולה. בעקבות מסע זה, קיבלנו בקשות מאופקים ומישובים אחרים בדרום לקיים עוד מסעות דומים לנוער ולצוותים החינוכיים. נענינו לפניות כמיטב יכולתנו וקיימנו עוד מסעות במתכונת דומה. פיתחנו מודל של מסע חד-יומי (ולעיתים גם דו-יומי) שמטרתו חיזוק החוסן האישי, הקבוצתי והקהילתי של בני הנוער מהדרום בעקבות אירועי אוקטובר והמלחמה המתמשכת. מסה זו היא ניסיון להסביר את הרציונל הטיפולי-חינוכי של המסע ואת המסקנות שניתן ללמוד ממנו. יוזם המסע, אדיב גל, דיקן הפקולטה למדעים במכללת סמינר הקיבוצים, מספר מה הביא אותו לרעיון זה:

לא היה לי ברור מה יהיה במסע, לא היה ברור לי מה אעשה במסע, לא היה לי ברור איך יתנהל המסע, לא היה לי ברור כיצד אדריך במסע (חשבתי לעשות הדרכת בית ספר שדה), אבל תקוותי הייתה שאצליח להדביק את המשתתפים בנגיף הזיכרון הטוב שהיה לי במדבר. תקוותי הייתה שיקרה להם משהו טוב, קצת חופש, רוגע ושלווה. באיזשהו מקום היה לי צורך בעשייה, עשייה למען ילדי אופקים מתוך תחושה שאנחנו, כמדינה, חייבים משהו לילדי אופקים. חשוב לי לציין שעוד לפני המלחמה ניסיתי לקדם מיזם חינוכי, סביבתי, קהילתי וטכנולוגי באופקים.

שי פרוגל, דיקן הפקולטה למדעי הרוח והחברה במכללה, מתאר את הדרך שבה קרם המסע עור וגידים:

אדיב גל פנה אלי בעקבות שיחה קודמת שבה דנו בצורך לסייע למאמץ האזרחי במלחמה. החלטנו בעצה אחת שטוב יהיה אם האופי של המסע יהיה טיפולי-חינוכי, ולשם כך תהיה נחוצה עזרתם של אנשי טיפול. מייטרי שחם, ראש המסלול לטיפול בתנועה במכללה, התנדבה מיד, ולשמחתנו התברר שהיא בוגרת בית ספר שדה עין גדי ומנחה כיום קבוצות טיפוליות בטבע ומסעות טיפול בשטח לאוכלוסיות שונות. בפגישה משותפת שקיימנו הגענו למסקנה שכדאי שהצוות הטיפולי יוביל את המסע. הרעיון הבסיסי שילב בין המחשבה הראשונית של אדיב, שליציאה למדבר יש ערך מיוחד של ריפוי, לבין עקרונות של טיפול בתנועה בטבע. כולנו סברנו שיש

להדגיש את הנתונה כערך חינוכי קריטי בזמן משבר, שבמרכזו השאיפה למנוע משבר אמון באדם ובחברה.

המסע התחיל בהר גמל בהקראת קטע מן הספרות העברית כדי שיפיח רוח בנפשות המשתתפים. בחרנו להקריא קטע של יוסף חיים ברנר מתוך מאמרו "בִּיבְלִיּוֹגְרַפִּיָּה (יהואש)" [ההדגשות שלנו]:

**דרוש, שכל זה יודע בתפוצות-ישראל ושיולד בלב צעירינו ה"אף-על-פי-כן!", אותו האעפי"כ, שצריך לבוא תמיד בסוף כל החשבונות השליליים... אף על פי כן! [...]** ורק אותו החלוץ, שה"אף על פי כן" הזה נעשה לחלק מעצמותו, אותו החלוץ המוכן לכל – ולא רק בפה – הוא רשאי לבוא. הוא ולא אחר. (ברנר 1917)

יצאנו למסע ברוח "האף-על-פי-כן" של ברנר, אך לא לפני שקיימנו מעגלי שיח בהדרכת המטפלות בתנועה. הקבוצות היו מעורבות וכללו תלמידים מבתי ספר שונים, וסגלי חינוך מבתי ספר שונים וממכללת סמינר הקיבוצים. הנערות והנערים דיברו יפה ובכנות והציגו, בנוסף לכיטיים רגשיים, גם מחשבות מורכבות על הדרך שבה הם חווים את האירועים. בין הדברים שנאמרו נחרטה אצלנו במיוחד אמירה קשה של אחת הנערות, שאמרה שהפסדנו במלחמה ולא משנה מה יהיה.

כשהתחלנו לצעוד, נוצרו מיד חבורות ששוחחו על נושאים שונים. חבורת הנערים שצעדה לידי התעניינה בפילוסופיה. אך כשעצרנו לפעילות נוספת שאמורה הייתה להתנהל באותן הקבוצות, הקבוצות התערבבו. נראה שהדבר היה לטובה ואף חיזק את אופי המסע, שנמנע מהצבת גבולות חדים וברורים מדי והתנהל בקצב קבוצתי שהותווה על-ידי הקצב האישי של כל אחת ואחד. המשכנו לצעוד בעצלתיים, אך החשכה שהחלה לרדת אילצה אותנו לזרו את אחרוני הצועדים. נסענו לחניון לילה במכתש והנערות והנערים הכינו פויקה, פעילות שהתגלתה כמשמחת במיוחד. נעים היה לראות את העליצות על פניהם ואת הפעלתנות שלהם. בשיחת הסיכום שקיימנו עם כל משתתפי המסע ציינו רבים שחשו שרכשו חברים חדשים. שני נערים פנו אלי אחרי השיחה וקבענו שאתחיל לתת להם שיעור בפילוסופיה בזום פעם בשבוע.

לא אגזים אם אסכם תיאור קצר זה של המסע בכך שכל המשתתפים חוו מעין קתרזיס אישי ומשותף. הייתה תחושה שבמסע הזה קרה משהו גדול וחשוב שקשה להסביר אותו במדויק. משהו שהוא מעבר לתחושת סיפוק או הנאה, אך ניתן ללמוד ממנו משהו על עצמנו, על חינוך, אולי אף על האדם. מכאן החשיבות שייחסנו לכתיבת הדברים כדי לנסות להבין, להסביר, ראשית לכול לעצמנו, מדוע הרגשנו כך. מדוע נערו ונערים שאיננו מכירים באו וחיבקו אותנו בחזקה לפני שעלו לאוטובוס? מה בדיוק קרה שם? מה גרם למסע להיות כזה? האם היה זה המרחב שאליו יצאנו? הזמן שנתנו לעצמנו? השילוב בין חינוך וטיפול? השילוב בין דיבור ותנועה? כל אחד ממובילי המסע ינסה לענות על שאלות אלה מנקודת המבט שלו ובסגנונו.

## נקודת מבט סביבתית: כוחו של המדבר

אדיב גל

החיפוש האישי, העמוק, המורכב, אחר תשובה לשאלה מה יש במסעות הללו שלא מאפשר לנו, מובילי המסעות, להשתחרר מהם, הוביל אותי למסע אישי. מסע מחשבתי בסביבה של שאון והמולה. לא פעם ולא פעמיים שאלתי את עצמי מדוע התנדבתי? מדוע הצעתי את מכתש רמון? ניסיתי לברר מהם השורשים, היסודות, אשר מניעים אותי להמשיך במסעות עם קבוצות מגוונות של ילדים מהנגב המערבי שחוו טראומה שזר לא יוכל להבין אותה. מה יש במדבר שסייע לנו ליצור עבור משתתפי המסע סביבה משקמת (Kaplan & Kaplan, 1989)? במסעי האישי הגדרתי שני מרכיבים רבי השפעה אשר כנראה תרמו לכך בצורה סמויה: מכתש רמון, והכוח הטמון בשיתוף – "אנחנו" ולא "אני".

מכתש רמון

קול פנימי הנובע מהכרות של למעלה משלושה עשורים עם המכתש הבטיח שהוא לא יאכזב אותי. כך היה בכל טיולי בכל שעה ויום במכתש, בכל מזג אוויר, עם כל קבוצה שהיא ועם שותפים שונים. תמיד חזרתי מהמכתש שונה. אין ספור מראות, שקיעות וזריחות וטיולים, קילומטרים רבים של התודעות אל שבילי המדבר

והמכתש. פעם ועוד פעם, כמו מגנט ענק שמושך ומושך ואי אפשר להשתחרר ממנו. המדבר סימל התרחקות מסביבת החיים היומיומית, וכך היה לסביבה משקמת. במרחב העצום של המדבר נמצא בין הנופים הצחיחים מקלט לאנשים המחפשים נחמה וריפוי, מקלט שאינו דומה לשום מקום אחר (Jickling et al., 2018; Joldersma, 2007, Karelius, 2022; Mayes, 2023). תארו לעצמכם את המסע שעושה אדם שחוזה טראומה, כשהוא מנווט בין הגבעות הגעשיות של המכתש, בתוך שלל הצבעים שלו. לא רק עוצמת הסביבה מנחה אותו, אלא גם אלמנטים עמוקים בנפשו, שמשתלבים זה בזה ויוצרים מקלט ועימו שיקום. כדברי אחד המשתתפים: "לא רציתי לחזור הביתה, הניתוק בהליכה במדבר, בשקט, עשה לי טוב, רציתי להישאר במדבר".

כשפוסעים בתוך המכתש נוגעים במרחבי בראשית שיד אדם לא נגעה בהם. מרחבים שאין בהם כביש או דרך, בלי כבלי חשמל וטלפון – טבע אינסופי, כפי שתיארה משתתפת במסע: "בעיר אי אפשר לחוות את מה שחווינו במדבר, המדבר הוא שונה, הוא ייחודי, הסביבה של המדבר אפשרה לי לחוות את הדברים הללו [...] הצלחנו להירגע ולהרגיש נוח, מה שלא ניתן להשיג בעיר". המרחבים יוצרים אווירה של ניתוק מהמולת היומיום ומאירועי השבעה באוקטובר. הם מציעים מקלט הרחק מהקופוניה של הזיכרונות הפולשניים הפוקדים פעמים רבות את מי שעבר טראומה.

בתוך נוף המכתש, המדבר אינו שותק. המדבר אינו שממה. הוא לוחש בשפה משלו. רשרוש עדין של הרוח המצחצחת את האבנים והשיחים, קריאה אקראית של יצור מדברי או דפוס רך של צעדים בחול – אלה הופכים לסימפוניה של שלוה, כפי שאמרה אחת המשתתפות: "דווקא השקט שבמדבר נתן לי זמן לחשוב על מי אני ועל הדרך שאני רוצה ללכת בחיים". המינימליזם הצלילי הזה מציע למבקרים הזדמנות נדירה להקשיב באמת, ולא רק לסביבה החיצונית, אלא גם ללחישות של המחשבות, הפחדים והתקוות שלהם, ויוצר מרחב לדיאלוג פנימי ולהרהור מעמיק (Jickling, 2015).

המדבר, הרקע הדומם אך העוצמתי למסע שלנו, הוא יותר מנוף פיזי. המרחבים של מכתש רמון, על חוויות הריפוי הבלתי נשכחות המלוות אותם, הופכים להיות המהות. המדבר מציע מרכיב קסם נוסף – סביבה משקמת, כפי שציין אחד המשתתפים במסעות: "במדבר המרחבים והצלילים השונים סיפקו לי זמן להבין כמה הטבע יפה וחשוב, וזה אפשר לי לחשוב על מה שחשוב לי". המרחב העצום,

השקט והיפוי המוחלט שלו משתלבים זה בזה ויוצרים סביבה שבה הריפוי מתעלה על הפיזי ונוגע במעמקי הרוח האנושית.

### משמעות ה"אנחנו"

אולי זו תמימות ילדותית, אופטימיות חסרת תקנה, או האמונה שהשלם גדול מסכום חלקיו, אבל קשה לי להאמין ש"אני" יכול להצליח טוב יותר מ"אנחנו". אנחנו מובילים את המסע ביחד. אנחנו מחליטים ופועלים כצוות ומלווים את הילדים ביחד. עקרון ה"ביחד" הוא הדוגמה שקיבלו הילדים במסע. הכול נעשה במשותף: מעגל השיח, הצעירה, הכנת האוכל. מובילי המסע צועדים לצד המשתתפים, לא הולכים לפניהם ומצפים שילכו אחריהם, וגם לא נותנים להם להוביל ומשתרכים מאחור. את תחושת ה"ביחד" ציינו המשתתפים לא פעם: "הקבוצה והחברים, הסיפורים שסיפרנו אחד לשני, נתנו לי כוח, החברים בקבוצה היו מקור הכוח שלי". תלמיד אחר אמר: "הייתי בסטרס נורא. בעקבות המסע במדבר, ובעיקר בעקבות החברים שהיו איתי במסע במדבר, אני פחות בסטרס. בעיקר החברים עזרו לי להיות פחות בסטרס". המושג "אנחנו" עומד כמגדלור של תקווה וחוסן, ובמיוחד בהקשר של טראומה וריפוי, הוא מציע חוויה עמוקה, שיש ביכולתה לחולל שינוי במבוגרים ובנוער כאחד. "אנחנו" מייצג אחדות, שיתוף פעולה ורוח קולקטיבית. גישה זו מנוגדת לנרטיב ה"אני" הרווח בחברה של ימינו, שבה מעלים על נס דווקא הישגים אינדיבידואליים. לכוח שיש לפעולה בצוותא יכולה להיות השפעה משמעותית על הנוער של ימינו, ובמיוחד בהקשר של מסע במדבר לטיפול בטרומה. הדגש המושם כאן על פעילויות קולקטיביות, תמיכה הדדית וחוויות משותפות יכול להשפיע עמוקות על מסע הריפוי שלהם.

במדבר, בתוך נוף רחב ידיים, האחדות ושיתוף הפעולה של הקבוצה הם נווה מדבר של כוח. אין כאן ניצחונות או שבחים אישיים אלא תרומה של כולם לחוויה הקולקטיבית. המסע במדבר הוליד עבודת צוות ואפשר קשר בין התלמידים תוך הדגשת העזרה ההדדית: "בניית גל האבנים ביחד הייתה דבר מדהים. אתה משתף חברים לכיתה, אתה מתייעץ, כל אחד נותן רעיון, את ה'ביחד' הזה לא יכולנו ליצור בכיתה או בתל אביב". תלמידים נחשפים לכוח הקולקטיבי, רואים כיצד תמיכה הדדית, אמפתיה ושיתוף פעולה יכולים ליצור מרחב בטוח לריפוי. גישה זו מעודדת אותם להישען זה על זה, מטפחת חוסן ותחושת ביטחון. במסגרת זו, הפעילויות המדגישות "אנחנו" על פני "אני" פועלות כזרזים לצמיחה אישית, אמפתיה והבנה.

הן מציעות נרטיב אלטרנטיבי רב-עוצמה לתרבות האינדיבידואליסטית, ומראות איך כוח וריפוי יכולים לצמוח ממאמצים קולקטיביים וחוויות משותפות. בסופו של דבר, על ידי התנסות בעוצמה של שיתוף פעולה, במיוחד בהקשרים של טיפול בטראומה, התלמידים לומדים לקח שלא יסולא בפז: הריפוי והרווחה שלהם שזורים ושלוכים בתמיכה ובקשרים בתוך הקהילה.

עבור הנשמות הצעירות הללו, החיבוק של מרחבי מכתש רמון לא היה רק טיול. זו הייתה אודיסיאה טרנספורמטיבית – מקלט בטוח של חוויות משותפות ותמיכה קהילתית כחלק מ"חווית שיא" בלב ימים קשים (Maslow, 1959, 1962). עבור המבוגרים שהופקדו על הובלת המשלחת היה המסע תזכורת נוקבת להשפעה העמוקה של המאמץ הקולקטיבי והכוח המתמשך שנמצא באחדות הרוח האנושית. המשתתפים דיווחו על ההשראה שקיבלו במסע המדברי (Fredrickson & Anderson, 1999) ועל היותו של המדבר מקום "לברוח" אליו מאירועי השבעה באוקטובר ומאורח החיים שנכפה עלינו בתקופה זו ולהתגבר על חלק מהאתגרים המלווים אותה (McDonald et al., 2009).

## נקודת מבט פילוסופית: המסע במדבר כחוויה אסתטית

### שי פרוגל

בדברי הפתיחה ציינתי שכל משתתפי המסע – הצוות המוביל, המורים הנלווים, וכמובן, הנערים והנערות עצמם – חוו בסיום המסע מעין קתרזיס. את המושג קתרזיס טבע אריסטו, והוא משתמש בו כדי לתאר את האפקט של שיש לטרגדיות על הצופה, מעין תחושה של טיהור נפשי שיש בה מן הרגש ומן החשיבה, וגלום בה סוג מיוחד של למידה על עצמנו כבני אדם. אנחנו לא צפינו בטרגדיה בתיאטרון, אף שהמציאות מסביבנו הייתה רוויה בטרגיות, והנוער שאותו ליוונו חווה אירועים טרגיים בסביבתו, ביניהם אישיים ביותר. ייתכן שעובדה זו חיזקה את ההתמסרות של כולנו לחוויה. בניסיון להסביר את אותו קתרזיס שחווינו במסע איעזר בדברים שכותב עמנואל קאנט על חוויית הנשגב כחוויה אסתטית פורצת גבולות.

קאנט דן בחוויה האסתטית בספרו **ביקורת כוח השיפוט** (1790). הוא רואה בה סוג ייחודי של תחושת סיפוק, שמצויה בין הסיפוק שמקורו בעולם הגופני של האדם לבין הסיפוק שמקורו במחשבת האדם. תחושת הסיפוק שמקורה בגוף היא העונג. זוהי תחושה אישית של החווה אותה, והיא כפופה לנסיבות שבהן מצוי הגוף.

אדם צמא, למשל, ימצא עונג גדול בשתייה. מן הצד השני של החוויה האנושית, ממקם קאנט את תחושת הסיפוק המוסרי, שמקורה בחשיבה. זהו הסיפוק שחש אדם דווקא מתוך כך שהצליח להתגבר על משיכתו לעונג מסוים בעזרת החשיבה המוסרית שלו. אדם צמא ירגיש סיפוק רב מכך שעל אף צימאונו לא חטף את מנת המים האחרונה מאדם אחר. על פי קאנט, החוויה האסתטית מעניקה תחושת סיפוק ייחודית ונבדלת משתי תחושות הסיפוק האחרות. היא שונה מהעונג, מפני שאין מקורה בגוף בלבד, והיא שונה גם מהסיפוק המוסרי, מפני שאין מקורה בחשיבה בלבד. זוהי חוויה הנובעת משילוב ייחודי בין גוף לחשיבה, ואותה מכנה קאנט חוויה אסתטית.

חוויה אסתטית מדברת אלינו, אך לא באופן שניתן להגדירו במילים. זוהי אותה השתאות שאנו חשים לנוכח נוף או ציור יפה, או לשמע מוסיקה יפה. השתאות שמקורה איננו בהבנה אלא בכך שמשהו שאיננו יודעים להגדירו בדיוק מעורר בנו התפעלות. הסיבה לכך איננה שהציור צבוע רובו בירוק או שיש בו מספר מסוים של קווים. מדובר על חוויה שמקורה בכך שמשהו מופיע בצורה "נכונה", לפחות עבורנו, עד שקשה לנו לדמיין שמישהו אחר יחוה אותו אחרת. "ראה איזה נוף יפה", נגיד למי שמטייל עמנו, בעוד שהוא עשוי להשיב "איני מוצא שום דבר יפה במיוחד בנוף". תשובתו תזכיר לנו שמדובר בחוויה סובייקטיבית ("אני חווה את הנוף כיפה"), אם כי כזו שנחווית כמעט כחוויה אובייקטיבית ("כיצד ייתכן שהוא לא רואה כמה זה יפה?"). קאנט מנסה להסביר ייחוד זה של החוויה האסתטית, חוויה סובייקטיבית שנחווית כחוויה אובייקטיבית.

לדידו של קאנט, המרכיב האובייקטיבי שיש בחוויה זו על אף היותה סובייקטיבית מלמד שמעורבת בה חשיבה. אם הייתה זו תחושה בלבד, כמו העונג, היא הייתה נחווית כאישית בלבד. החוויה האסתטית נחווית כאילו מדובר בתכונה של האובייקט שנחווה. הדבר משתקף בשפה: נאמר "סרט יפה" או "צמח יפה", כאילו מדובר בתכונה שלהם, כמעט כמו הצבע או האורך שלהם. כדי להבין מדוע קאנט חושב שההבדל בין חוויית העונג לחוויה האסתטית, הבדל שהוא לעיתים דק מאוד, מלמד על מעורבות החשיבה בחוויה צריך לחזור ליסודות מחשבת קאנט. קאנט מסביר את מצבי התודעה שלנו כשילוב בין הדמיון לבין החשיבה. הדמיון הוא היכולת להעלות במוחנו דימויים, הן מן המציאות והן בדיוניים, בעוד שהחשיבה היא היכולת לארגון הצורני. לכן, על פי קאנט, כל ארגון שאנו חווים בתודעה מלמד על מעורבותה של החשיבה, וככול שהארגון הדוק יותר, מעורבות החשיבה גדולה



יותר. אם החוויה האסתטית אכן שונה מהעונג בכך שהיא גורמת לסיפוק שמקורו נובע גם מהצורה ולא רק מהתוכן, פירוש הדבר שהחשיבה מעורבת באופן כלשהו בחוויה עצמה.

קאנט טוען שיש להבחין בין חוויה אסתטית של היפה לבין זו של הנשגב. בשני המקרים מדובר על חוויה שמערבת את הדמיון של האדם וגם את יכולת החשיבה שלו. לדעתו, ההבדל ביניהם הוא שבמקרה היפה היא הרמונית ומקורה בהתאמה בין המושא הנחוה לבין מחשבת האדם, הרי זו של הנשגב היא דיאלקטית, ומקורה בקונפליקט בין מחשבת האדם לבין חוויה שמחשבה זו אינה יכולה להכיל. חווית היפה היא תוצאה של הלימה בין מחשבת האדם לחווייתו. חווית הנשגב שונה באופייה, כאמור, והיא ביטוי של סיפוק אסתטי נעלה יותר. לא מדובר כאן על הרמוניה אלא על מפגש עם דימוי שהחשיבה אינה מסוגלת להכילו, אך דווקא בשל כך החשיבה מפליגה למחוזות שמעבר למציאות הנחוית, שבהם מצויות האידיאות המוסריות של האדם וכל מה שמעצב את חוויית הקיום שלו מעבר לעולם הדימויים האישיים. הטיול בטבע אדיר ממדים מביא את המטייל לחוות את קטנות האדם, אך אם אין בו איום הוא הופך למושא התבוננות וגורם להתעלות. אנחנו צועדים בנוף הפראי של מכתש רמון, ועל אף ההסברים המלומדים על הדרך שבה הוא נוצר, חשים שהמכתש אדיר מכול ההסברים. גם אם ננסה לדמיין באופן מודע או לא־מודע אירוע עצום כזה, הדמיון לא יצליח ליצור תמונה ברורה אלא לכל היותר להגדיל עוד ועוד דימויים אנושיים. אך קטנותנו מול הטבע האדיר, אם אינה מעוררת בנו אימה מוחלטת, מביאה גם לסוג של התעלות ולשאלות על דברים שמעבר לו, כגון מה מקומנו ומה תכלית קיומנו בתוכו.

אך לא רק המרחב אלא גם הזמן שונה בטבע. אפשר לשוטט גם במרחבי העיר ללא מטרה או תכנון זמנים. השוטטות, שנתפסת מנקודת מבט תועלתנית כסוג של בטלה, משחררת את נפש האדם מהדחק הכרוך בשעבוד לשעון שמחלק את מרחב הזמן הפתוח ליחידות נוקשות של עשייה. אך העיר ממשיכה בחייה, ולכן המשוטט בעיר מצוי כל העת במתח עם הסביבה. בעת השוטטות בטבע פוגש המשוטט זמן אחר, שגורם לזמן היומיומי המוכתב על ידי השעון להיראות במקרה הטוב כנטל הכרחי ובמקרה הרע כשעבוד אבסורדי. הטבע היה כאן לפני האדם ויהיה כאן אחריו, והזמן שלו אינו ניתן למדידה בשעון שהמציאו בני האדם. זהו זמן שאין לו התחלה ואין לו סוף, וכמו מרחבי הטבע הוא גדול ועוצמתי ממחשבת האדם.

יצאנו עם הנוער של אופקים למסע במרחב באחר ובזמן אחר, ונראה שמהווה מהכוח הטמון בטבע התממש במשתתפים. יצאנו מתוך תופת, כאב וזמן לחוץ במרחבים סגורים אל טבע רב עוצמה, שהוא מרחב אחר ובו שולט זמן אחר. לא עסקנו בלימוד הנוף ולא ניסינו לצעוד בו באופן קצוב ומדוד, אלא שוטטנו בו וכך גם במחשבותינו. אלא שהנוף לא שימש כתפאורה בלבד אלא, כפי שהראיתי בעזרת קאנט, עמד ביסוד החוויה האסתטית שכולנו חוונו. אולי יש בכך כדי להסביר, ולו חלקית, את תחושת הקתרזיס של המשתתפים, שחשו בסיום המסע שחוו סוג של התעלות נפשית שיש בה מן הנשגב.

### על משא הנפש ומסע לנפש: המסע מנקודת מבט טיפולית מייטרי שחם

בחלק זה אציג את התפיסות התיאורטיות והמעשיות שהנחו אותנו בבניית ההתערבות באמצעות ארבעה עקרונות מארגנים: משאבים וחוסן, מסע מהו, התערבות בעת משבר אינה טיפול, הנחייה מעמדה טיפולית. בהמשך ארחיב על היבטים אלה.

### מסע עתיר משאבים: משאבים וחוסן ככלים להתמודדות עם טראומה ואובדן

המסגרת התיאורטית שבחרנו למסע נשענה על ניצול חוסן ומשאבים. בעת משבר, החיבור לכוחות ומשאבים אישיים הוא מנוף חשוב להתמודדות עם אתגרים, לחיזוק תחושת מסוגלות ולמתן תקווה (להד, 2000). לפי תפיסה זו, כל מה שיכול לקדם הרגשה של תמיכה ובטחון נחשב משאב, וכל אדם ניחן בסדרת ערוצי התמודדות ומנופים לשינוי. ככל שטווח השימוש באותם משאבים רחב וגמיש יותר, כך גדל החוסן של אותו אדם, כלומר גדלה היכולת שלו להתאושש לאחר אירועים קשים (רוס, 2008). לפיכך, מטרת ההתערבות שלנו הייתה להרחיב את טווח המשאבים וערוצי התמודדות הזמינים לנוער ולהגדיל את החוסן הנפשי שלהם.

המסע נבנה כך שהפגיש את המשתתפים באופן חווייתי עם משאבים רבים ככל האפשר מתוך שבעה סוגי משאבים שהמשיג להד במודל גש"ר מאח"ד (2000), דהיינו, משאבי גוף, שכל, רגש, משפחה, אמונות, חברה ודמיון. לדוגמה, משאבים גופניים התגלמו במסע בהליכה ובפעילות הגופנית הכרוכה במשימות פיזיות כמו

משיכת חבל, הליכת שיווי משקל על חבל, בניית קשת ובישול ארוחה על מדורה. המשתתפים ציינו שהפעילויות במסע תרמו לתחושה של שחרור, הפוגה ממחשבות מכבידות והנאה שמקורה בעשייה. יתר על כן, הערוץ הגופני היה עקרון מארגן בהתערבות המתוארת בהיותו חיוני לפריקה, לוויסות ולהנעה מחודשת של מערכות הגוף במצבי דחק ומשבר, ועולה בקנה אחד עם הידע הקיים על טיפול בתנועה וטיפול בטראומה (ואן דר קולק, 2021).

המשאבים השכליים-קוגניטיביים באו לידי ביטוי במעגלי שיח והקשבה, חשיבה ופיתוח תובנות, מבט לעתיד והגדרת יעדים אישיים, זיהוי אתגרים ופיתוח מודעות למשאבים. משאבים רגשיים התבטאו בשיתוף רגשי, הנאה, צחוק, וחוויה של שחרור וקלילות. משאבי אמונה ורוח התעוררו באמצעות שיח על ערכים והגשמתם, הפחת תקווה, תפילה וחיפוש אחר משמעות. משאבים חברתיים השתקפו ביצירת קשר שהייתה מוטיב חוזר ומרכזי לאורך היום: שיחות עם החברים, עם הצוות החינוכי, עם המלווים הבוגרים ועם מנחה הקבוצה. משאבי הדמיון התגלו במסע בעבודה יצירתית ששילבה דמיון, מוסיקה וקריאה, וכן באמצעות חווית ההתמזגות עם הטבע.

גם ברמה הפיזית המוחשית היה המסע עתיר משאבים. הוא התבסס על מעטפת לוגיסטית הדוקה שדאגה לכול, החל מהצרכים הפיזיים של המשתתפים (סוויטשרט חם, מזון, מים, הסעה, וכד') ועד גיוס מנחים מקצועיים בתשלום, מתנדבים מלווים, מפגשי הכנה וסיכום. המשאבים שהושקעו במסע שיקפו תפיסה פסיכולוגית ולפיה בני הנוער המשתתפים נזקקו לשיקום צרכים ראשוניים כמו השבת הביטחון בעולם ובזולת באמצעות פונקציות ראשוניות של החזקה (holding), דאגה (caring) וטיפול (handling) (ויניקוט, 1960). זו הסיבה לכך שהקפדנו ליצור עבורם מעטפת פיזית ופסיכולוגית מחזיקה ובטוחה ביותר עבורם. זאת ועוד, אחרי שנכחנו לראות שגם הצוות החינוכי מהדרום זקוק למעטפת מחזקת ומרפאת כזו, השקענו בקשר עם הצוותים החינוכיים לפני המסע, במהלכו ולאחריו. ייתכן שזה ההסבר להדרגה העוצמתי שעורר המסע בכלל המשתתפים בו.

## מסע מהו?

מדוע בילוי יום אחד במכתש רמון הכולל הליכה במסלול מסומן במכתש ולאחר מכן פעילות בחניון לילה איננו טיול רגיל? מה עושה את היום הזה למסע? טיול

מתאר הליכה או נסיעה ממקום אחד לשני למטרות הנאה ותיירות. הבחירה במושג "מסע" על פני "טיול" היא מכוונת, ומזמינה מעבר לשדה חדש והזמנה לחקירה וגילוי ולהליכה בדרך לא מוכרת. ההזמנה למסע יוצרת ציפייה, התכוונות וסקרנות בקרב המשתתפים והמלווים. זוהי הזמנה לגוף ולנפש לצאת למסע של גילוי וחקירה, שיירקם תוך כדי הליכה בדרך. הדברים מהדהדים את רעיון השוטטות שתואר בפרק על תרומת השהייה במדבר.

הנוער שהשתתף במסע הוזמן לגלות דרכים אחרות להתמודד עם מציאות קשה ולהבנות מחדש את הנרטיב האישי והקולקטיבי מתוך עמדה של יכולת השפעה, חוללות עצמית (self-efficacy) ופעלנות יוזמת (self-agency) ולא מעמדה של קורבן. אלה יכולים להיבנות ולהתגלות במסע פיזי ונפשי, ממשי וסימבולי, אינדיבידואלי וגם קבוצתי. במילותיה של אחת המשתתפות: "המסע מגבש וגם שונה ממה שאנחנו רגילים אליו". משתתף אחר אמר: "כשהלכתי במדבר, הרגשתי כאילו אני מתמודד עם אתגרים בחיים וחושב איך להתגבר עליהם". הדברים מבטאים את משמעותו העמוקה של המסע כהתערבות תומכת ובונה חוסן.

## התערבות תומכת בשעת משבר ולא טיפול קליני

המסע, גם אם יש בו מרכיבים טיפוליים, אינו טיפול פסיכותרפי או אחר. המנחים, הגם שרובם אנשי טיפול מוסמכים, אינם מתפקדים כאן כמטפלים, ומכאן הבחירה בתואר "מנחים" ולא "מטפלים", ובכינוי בני הנוער "משתתפים" ולא "מטופלים". כמטפלים וכמי שעוסקים בהכשרת מטפלים, לעמדה האתית הזו חשיבות ראשונה במעלה. טיפול והתערבות במשבר הם דרכי פעולה שונות ומובחנות. בהתערבות תומכת, חלון הזמן הוא קצר ולעיתים חד-פעמי ומתאפיין בגורמים בלתי צפויים שאינם ניתנים לניבוי והיעדר פרטיות ותיחום ברור. על כן, על ההתערבות להיות מותאמת לנסיבות כדי להבטיח את שלומם ורווחתם של המשתתפים.

## עמדה טיפולית-חינוכית בהנחיית המסע

המשתתפים במסע נחלקו לקבוצות בנות 12 איש, וכל קבוצה הונחתה על ידי מנחה קבוצות בעל רקע בעבודה טיפולית בטבע. הגבלת גודל הקבוצות נועדה לתמוך בבניית מרחב בטוח ואינטימי בזמן קצר באמצעות הכרות מקרוב, ולתת

מקום בקבוצה לכל משתתף. העבודה הרגשית הייתה מובנית אך נמשכה באופן בלתי פורמלי במהלך היום תוך כדי הליכה במסלול, התנסויות שונות ומעגלי שיתוף. ניתן לומר באופן מטפורי וקונקרטי שהמנחים התמקמו על קו המעגל של המשתתפים, ורקמו עימם קשר לא סמכותני מתוך שיח והקשבה, הדדיות, אמפתיה והקניית בטחון (Schmais, 1981). זאת בשונה מהתמקמות חזיתית שבה מדריך או מורה מתמקם מול קבוצה מעמדת סמכות. הטרמינולוגיה הנמצאת בשימוש מעידה על כך: בכיתה יש תלמידים, בטיול יש חניכים, ואילו במסע יש משתתפים, מילה שמדגישה את השותפות וההשתתפות האקטיבית, ששמה במרכז אותם ולא את התכנים. גם הצוות החינוכי שמצטרף למסע הופך שותף למעגל. אחד הנערים שיקף היטב את אותה שותפות נטולת היררכיה: "ראיתי שגם למורה קשה והלכתי לעזור לה, לקחתי לה את התיק [...] בערב גם הבאתי לה מרק חם". המפגש הבלתי אמצעי בין התלמידים למורים מאפשר יצירת קשר אמפתי והדדי, אשר צפוי להימשך גם לאחר תום המסע כחלק משיקום האמון והביטחון של הנוער בעולם המבוגרים. לסיכום, בחלק זה הצגתי ארבעה עקרונות מארגנים המהווים את הרציונל שעומד בבסיס המסעות. הבנת הצרכים של הנוער מזה והמשאבים העומדים לרשותנו מזה, אפשרה לנו לבנות מודל להתערבות בשעת משבר על בסיס מפגש קבוצתי חד-פעמי במדבר בהנחיית מטפלים ומנחי קבוצות בעלי רקע בעבודה טיפולית בטבע. המסע כלל הליכה בטבע, פעילויות חווייתיות ומעגלי שיתוף, שנועדו לחבר את המשתתפים למשאבים קיימים, ולהרחיב את טווח המשאבים הזמינים להם במטרה לחזק את חוסנם הנפשי. הצביון החווייתי של המסע הפגיש בין רבדים שונים באדם: גוף ונפש, פרט וקבוצה, אדם וטבע, יעדים ואתגרים, הווה ועתיד. מטרתנו הייתה להפוך משא למסע, כלומר, לאפשר עיבוד של חוויות קשות דרך תהליך של פירוק והרכבה מחדש וניסוח מחדש של נרטיב חלופי שעיקרו מעבר מעמדה של קורבן לעמדת השפעה של היחיד על גורלו. ביקשנו להפיח תקווה בלב הנוער באמצעות חיבורו למשאבים ולכוחות שיש לו בהווה, יצירה מחודשת של אמון ובטחון בעולם ונשיאת מבט אל העתיד.

## אחרית דבר

ברומן "סיפור פשוט" של ש"י עגנון אומר חיים נאכט לבתו בלומה: "בזמן שעולמו של אדם חשוך בעדו קורא בספר ורואה עולם אחר" (עגנון 1978, עא). ניתן לפרש

משפט זה כהמלצה לברירה מהמציאות בזמנים קשים, אך ניתן גם להבינו כך שפתיחת ספר יכולה לעזור להתמודד עם מציאות חיים קשה. זו הדרך הנכונה לראות את היציאה שלנו למכתש רמון על תפיסת הזמן השונה, המקום האחר והמגע האנושי המיוחד שאפיינו אותה.

נראה שהיעד לא היה חייב להיות דווקא מכתש רמון, אם כי מעטים האתרים בארץ שמעניקים תחושת מרחב וזמן אחר, אתרים שבהם לא ניכרת התערבות יד אדם מאופק עד אופק. אי אפשר לתאר מפגש בלתי אמצעי זה עם הטבע כאוסף היבטים בוני חוויה, מפני שהחוויה גדולה מסך חלקיה. לכן, אין ביכולתנו להציע רשימת מאפיינים שנוכחותם מגדירה מקום אחר, לגמרי אחר, אך אנו יכולים להצביע על מקום אחד בארץ שהוא כזה – מכתש רמון. ההחלטה שהתקבלה מראש לשוטט או לצאת למסע ולא "להדריך טיול" תואמת את רעיון הזמן האחר. אין צורך "להספיק" ללמוד דבר, אלא רק לנוע בניחותא, מבלי לקצוב את הזמן בנוקשות. כך הופך הזמן לחלק מהחוויה.

ההתערבות הטיפולית הייתה החלק המקצועי של המסע. לא באנו למכתש ללמוד את מבנהו ואת סודותיו אלא לעבד את תחושותינו. לא כיחידים אלא בקבוצות, תוך ניצול הזמן האחר והמקום האחר כדי לשתף במה שלפעמים קשה או לא רוצים לשתף בו בחיי היומיום. ההנחיה, בסגנון "אנחנו" ולא כזו של מדריך מול קבוצה, ממוססת את הגבולות בין מורה לתלמיד, בין זר למכר. כעת ניתן אולי להבין מדוע התלמידים לא ויתרו על חיבוק עימנו בסוף המסע. החיבוק מביע אמירה מעין "אני מאמין בך גם אם לא נתראה שוב לעולם". נוכל לטעון, לפיכך, שהערך המרכזי של המסע היה החזרת מעט ביטחון בחברה ובאדם במשתתפים, ומכאן ההתרגשות הרבה.

## מקורות

ברנר, יוסף חיים (1917). *בִּיבְלִיּוֹגְרַפִּיָּה (יהואש)*. פרויקט בן יהודה. <https://benyehuda.org/read/495>

ויניקוט, ד.ו. (1960). התיאוריה של יחסי הורה-תינוק. בתוך ע. ברמן (עורך), *עצמי אמיתי, עצמי כוזב* (עמ' 178-198). תל אביב: עם עובד.

להר, מ. (2000). *זיהוי סגנונות תגובה אישיים – מודל גש"ר מאח"ד*.

עגנון, ש"י (1978). *על כפות המנעול: סיפורי אהבים*. ירושלים ותל אביב: הוצאת שוקן.

- קאנט, עמנואל (1984) [1790]. *ביקורת כוח השיפוט*. תרגום: שמואל הוגו ברגמן ונתן רוטנשטרייך. ירושלים: מוסד ביאליק.
- רוס, ג'ינה. (2008). *מעבר למערכולת הטראומה אל מערכולת ההחלמה*. טבעון: מכון נורד.
- Bennett, J. (2020). Wild tourism: A guided tour at the intersection of outdoor education and tourism. *Pathways*, 23(3), 22-26.
- Blenkinsop, S., Telford, J., & Morse, M. (2016). A surprising discovery: Five pedagogical skills outdoor and experiential educators might offer more mainstream educators in this time of change. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 16(4), 346-358.
- Champion, E., Lee, C., Stadler, J., & Peaslee, R. (2023). *Screen Tourism and Affective Landscapes*. Oxfordshire, UK: Routledge.
- Fredrickson, L. & Anderson, D. (1999). A qualitative exploration of the wilderness experience as a source of spiritual inspiration. *Journal of Environmental Psychology*, 19(1), 21-39. <https://doi.org/10.1006/jevp.1998.0110>
- Jickling, B. (2015). Self-willed learning: Experiments in wild pedagogy. *Cultural Studies of Science Education*, 10, 149-161.
- Jickling, B., Blenkinsop, S., Morse, M., & Jensen, A. (2018). *Wild pedagogies: Six initial touchstones for early childhood environmental educators*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Joldersma, C. (2007). A Spirituality of the desert for education: The call of justice beyond the individual or community. *Studies in Philosophy and Education*, 24, 193-208.
- Kaplan, R. & Kaplan, S. (1989). *The experience of nature: A psychological perspective*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Karelius, B. (2022). *Desert spirituality for men*. Eugene, Or., USA: Wipf and Stock Publishers.
- Lucia, A. (2023). Marking sacred space: Altars and yoga mats in transformative events. *Journal of Festive Studies*, 5, 110-130.
- Maslow, A. (1959). Cognition of being in the peak experience. *Journal of Genetic Psychology*, 94, 43-66.
- Maslow, A. (1962). Lessons from the peak-experiences. *Journal of Humanistic Psychology*, 2, 9-18.

- Mayes, A. (2023). *Treasure in the wilderness – desert spirituality for uncertain times*. Eugene, Or., USA: Wipf and Stock Publisher.
- Paulsen, M., Jagodzinski, J., & Hawke, S. (2022). *Pedagogy in the anthropocene. Re-wilding education for a new earth*. London, New York, & Shanghai: Palgrave Macmillan.
- Schmais, Clair. (1981). Group development and group formation in dance therapy. *The Arts in Psychotherapy*, 8(2), 103-107.
- Stoffle, R., Arnold, R., & Van Vlack, K. (2022). "Landscape is alive: Nuwuvi pilgrimage and power places in Nevada". *Land*, 11, 1208.
- Walters, K. (2001). *Soul wilderness – a desert spirituality*. NJ, USA: Paulist Press.
- Young, R. & Crandell, R. (1984). Wilderness use and self-actualization. *Journal of Leisure Research*, 16, 149-160.