

“כאן אפשר לנשום”: מפגש בין הדקדוק הבית־ספרי לצופן הבלתי פורמלי בימי יער בישראל

גידי טל, גדעון דישון, דנה ודר־זיס

תקציר

כשנים האחרונות מתרחבת בישראל תופעת “ימי היער” – ימים שבועיים קבועים, שבהם תלמידי בתי ספר יסודיים יוצאים ללמידה בסביבה טבעית בקרבת בית הספר. תופעה זו, שהיא חלק מהזרם הכללי של חינוך היער שהתפתח בעולם, טרם נחקרה לעומק בהקשר הישראלי. המחקר בחן את מאפייני ימי היער באמצעות תצפיות משתתפות ב־11 בתי ספר יסודיים ברחבי הארץ במטרה לתאר את הפרקטיקות הרווחות בהם, לנתח את המאפיינים הפדגוגיים של ימי היער ולמקמם ביחס למודלים בין־לאומיים של חינוך יער. לניתוח הנתונים שילבנו שתי מסגרות תאורטיות משלימות: “הדקדוק הבית־ספרי” של טיאק וטובין (Tyack & Tobin, 1994), המתאר את המבנים המושרשים של בית הספר המסורתי, ו”הצופן הבלתי פורמלי” של כהנא (2007), המציג את העקרונות המאפיינים חינוך בלתי פורמלי. שילוב של המסגרות התאורטיות הללו מאפשר לפרש את האופן שבו עקרונות פעולה גמישים, המאפיינים את חינוך היער, מערערים באופן מובנה את הסדירויות המקובלות של בית הספר: ניהול זמן גמיש, שימוש דינמי במרחב, צמצום היררכיה בין מורים לתלמידים, דגש על למידה חברתית־רגשית וגופנית וחקר עצמאי עם מיעוט הנחיה. מעבר לניתוח הפדגוגי של המתרחש בשטח, המחקר מרחיב את השימוש בצופן הבלתי פורמלי כדי להסתכל על יום היער בכללותו כעל מרחב מורטורי המאפשר לבית הספר כמוסד להתנסות בגישות פדגוגיות אלטרנטיביות ולהגשים אידיאלים חינוכיים שקשה ליישם במסגרת הפורמלית. הסתכלות זו מאירה את המורכבות של ימי היער כזירה המאפשרת חקירה וביטוי עצמי מוסדי, אך גם כזו המופרדת מההתנהלות הכוללת של בתי הספר.

מבוא

בשנים האחרונות מתרחבת בישראל תופעת "ימי היער" – ימים שבועיים קבועים, שבהם תלמידי בתי ספר יסודיים יוצאים ללמידה בסביבה טבעית בקרבת בית הספר. תופעה זו היא חלק מגישת חינוך יער שהתפתחה בסקנדינביה בשנות החמישים והתפשטה למדינות רבות באירופה, בצפון אמריקה, באוסטרליה ואף במזרח התיכון (Boileau & Dabaja, 2020; Leather, 2018; Waite et al., 2016). הפופולריות הגוברת של הגישה נובעת במידה רבה מרצון להגיב לתחושה של התרחקות הולכת וגוברת של ילדים מחוויות טבע משמעותיות (Louy, 2008).

על אף שתופעת ימי היער התפשטה בישראל במהירות, המחקר האקדמי העוסק בה עדיין בראשית דרכו (Afek et al., 2026; Netzer et al., 2025), ובפרט חסרות בחינה תאורטית מעמיקה של היבטיה הפדגוגיים והשוואתה למודלים מקבילים בעולם. במחקר זה בחנו את התופעה באמצעות תצפיות משתתפות במגוון בתי ספר שיוצאים ליום יער בפריסה גיאוגרפית ודמוגרפית רחבה.

על מנת להבין תופעה חדשה זו באופן רחב ומעמיק, המחקר מתמקד בשלושה היבטים מרכזיים. ראשית, מתוך הכרה בכך שימי היער הם שדה חינוכי חדש בישראל, אנו שואפים לתאר ולאפיין את מגוון הפרקטיקות השכיחות הנהוגות בהם – כיצד מאורגנים הזמן והמרחב, אילו מערכות יחסים נוצרות, ומהו אופי הידע והלמידה המתקיימים במרחבים אלו; שנית, מעבר לתיאור הפרקטיקות המחקר משתמש בשתי מסגרות תאורטיות משלימות, הדקדוק הבית-ספרי והצופן הבלתי פורמלי, כדי לנתח את ימי היער ולהבין כיצד פרקטיקות בלתי פורמליות מתקיימות בתוך מסגרת חינוכית פורמלית. מסגרת הדקדוק הבית-ספרי (Tyack & Tobin, 1994) מאפשרת לבחון את ימי היער אל מול מבני הבסיס של בית הספר, ומנגד, הצופן הבלתי פורמלי (כהנא, 2007) מספק פריזמה לזיהוי העקרונות הפדגוגיים החלופיים הבולטים שמנחים את הפעילות במרחב היער. כך, באמצעות בחינה של ימי היער בישראל דרך מסגרות תאורטיות שונות, המחקר מספק תובנות על האתגרים ועל האפשרויות הגלומים בשילוב גישת חינוך היער במערכת החינוך הפורמלית בישראל.

לבסוף, בהכרה בכך שימי היער אינם תופעה ייחודית לישראל, המחקר שואף למקם את ימי היער בישראל ביחס למודלים המקובלים של חינוך יער בעולם – בעיקר המודל הסקנדינבי והמודל הבריטי הנחשבים למייצגים בולטים של הגישה

(Waite et al., 2016). הבנת ההבדלים בין מודלים אלו מאפשרת ניתוח מעמיק יותר של האופן שבו ימי היער מתפתחים בישראל ושל מיקומם על הרצף בין אינטגרציה מלאה במערכת החינוך לבין פעילות חוץ-כיתתית עצמאית.

רקע תאורטי

חינוך יער: רקע ומודלים

לחינוך היער אין מקור יחיד. עם זאת, על פי הספרות ניתן לזהות מספר מאפיינים מרכזיים: (1) הסביבה היא שמוכילה את תוכנית הלימודים ולא רק משמשת להדגמת תכנים לימודיים (לביא אלון, 2016; Tal et al., 2023); (2) דגש רב על השהייה בטבע כערך בפני עצמו (Harris, 2017, 2021; Wattochow & Prins, 2018); (3) למידה מבוססת מקום (Wattochow & Prins, 2018); (4) יצירת חיבור רגשי עם האלמנטים הלא אנושיים בסביבה הטבעית (גן ויעקובי, 2022; Mycock, 2020); (5) למידה מעוגנת גוף, המדגישה את מקומו של הגוף בלמידה (Gurholt & Sanderud, 2016; Harris, 2021; O'Brien, 2009); (6) מבט שונה על הילדים לעומת מבט על הכיתה ודגש על עבודה קבוצתית (O'Brien, 2009). נוסף על כך, בספרות המחקרית מתוארות מספר פרקטיקות רווחות בחינוך יער ברחבי העולם, כגון שהייה בטבע, הדלקת מדורות, משחק בסביבה טבעית, התבוננות בבעלי חיים, מלאכות קדומות (פרה-תעשייתיות), ליקוט ואיסוף צמחים ועוד (Gurholt & Sanderud, 2016; Harris, 2017, 2021; Leather, 2018; O'Brien, 2009; Sanderud, 2016; Tal et al., 2023; Waite et al., 2016). למרות המאפיינים המשותפים קיימת שונות ניכרת ביישום חינוך היער בין מדינות. ההכרה בכך הובילה לקריאה להתאים את חינוך היער להקשר המקומי (Leather, 2018; Lloyd et al., 2018). כדי להבין את המגוון נבחן שני מודלים מרכזיים שהתפתחו באירופה – המודל הסקנדינבי (udeskole) והמודל הבריטי (forest school).

מודלים מובילים: הסקנדינבי והבריטי

על אף שהמונח "חינוך יער" (forest school) משותף למגוון רחב של מודלים וגישות ברחבי העולם, לגישות אלו אין מקור אחיד ובכל מקום יש להן מאפיינים מעט שונים המעוצבים על ידי התנאים התרבותיים, הסביבתיים והמוסדיים באותה מדינה (לביא אלון, 2016; Netzer et al., 2021; Grindheim et al., 2021; Afek et al., 2026).

(al., 2025). בחינת ההבדלים בין מודלים שונים היא משמעותית להבנת האופן שבו הגישה מיושמת בהקשרים שונים ולהבנה מעמיקה של ההיגיון המנחה את ימי היער בישראל. לצורך כך בחרנו במודלים הסקנדינבי והבריטי שבולטים בהשפעתם גם בשדה וגם במחקר. נוסף על כך, בדומה לימי היער שנבחנו במחקר הנוכחי, גם המודלים הבריטי והסקנדינבי פועלים במסגרת חינוך ציבורי ומתמודדים עם שאלת השילוב במסגרת פורמלית (Waite et al., 2016). וייט ואח' (Waite et al., 2016) השוו בין שני המודלים והראו שהמודל הסקנדינבי (udeskole) מאופיין באינטגרציה גבוהה במערכת החינוך הפורמלית, כאשר ימי לימוד קבועים בטבע הם חלק מתוכנית הלימודים. לעומתו המודל הבריטי, המזוהה עם תנועת FSA (Forest School Association), משולב פחות במערכת הפורמלית. מודל זה נשען על שישה עקרונות ליבה הכוללים תהליך ארוך טווח בסביבה טבעית, פיתוח הוליסטי של הלומד, מתן הזדמנות ללקיחת סיכונים מבוקרים והנחיה של מדריכים מוסמכים (Forest School Association, 2011). הוא מתמקד בפיתוח אישי, בביטחון עצמי ובכישורים חברתיים בהובלת הילדים, ואת הפעילות מנחים מדריכי יער מוסמכים שאינם בהכרח מורים בבית הספר.

ההבדלים הללו משקפים גם הקשרים תרבותיים וחינוכיים שונים. המודל הסקנדינבי משקף מסורת של שילוב הטבע בחיי היום-יום ושל אוטונומיה פדגוגית למורים, בעוד שהמודל הבריטי התפתח כתגובה למערכת חינוך ממוקדת הישגים ומציע מרחב אלטרנטיבי שבו ילדים יכולים להתפתח בקצב שלהם (Waite et al., 2016). הבנת ההבדלים בין המודלים האירופיים המובילים מאפשרת ניתוח מעמיק יותר של האופן שבו חינוך היער מתפתח ומיושם בישראל. זוהי סוגיה חשובה במיוחד, משום שניתוח כזה עשוי לסייע בפיתוח תפיסה פדגוגית סדורה שתנחה ותכוון את המטרות ואת דרכי הפעולה של ימי היער.

חינוך חוץ-כיתתי וחינוך יער בישראל: התפתחות והקשר מקומי

בישראל קיימת מסורת ענפה של חינוך חוץ-כיתתי (או למידה חוץ-כיתתית), שבה הטיול וההליכה ברגל משמשים כלי מרכזי בהטמעת הזיקה לארץ ישראל בקרב האוכלוסייה היהודית (אבישר, 2011; אלון, 1958). מסורת זו נשענת גם על שורשים רעיוניים מקומיים. א"ד גורדון, אחד ממנסחי התפיסה החינוכית הציונית, ראה בחיבור הגופני לטבע בסיס לחינוך האדם השלם (דנה, 2025). מתוך ההבנה שיש קשר בין מרחב פיזי לבין פדגוגיה (ביאליק ואח', 2023), שחם ואח' (2025)

סבורים שהמרחב והזמן ה"אחר" ביציאה לטבע משמעותיים ביותר בתהליך החינוכי ומאפשרים התנסויות שונות מאלו הנחוות בכיתה המסורתית. מחקרים על חינוך חוץ-כיתתי בישראל מצביעים על מגוון אסטרטגיות הוראה בשטח, כמו סיפור סיפורים, הדגמות ושאלות שאלות, אך גם על נטייה לשמר מאפיינים פורמליים: דגש על העברת ידע פוזיטיביסטי וניסיון להתאים את הפעילות לתוכנית הלימודים. במקרים רבים הסביבה הטבעית משמשת בעיקר להדגמה של תכנים נלמדים ופחות כמקור ללמידה הנובעת מהסביבה עצמה (Lavie Alon & Tal, 2017; Tal et al., 2014).

לצד מסורת הלמידה החוץ-כיתתית הישראלית החל חינוך היער להתפתח רשמית בישראל בשנת 2011, כאשר הקים רון מלצר במצפה רמון את גן היער הציבורי הראשון. בהמשך התפתחה הגישה והוקמו מוסדות נוספים ברוחה (מלצר, 2025). עם זאת, חינוך היער בישראל צמח במידה רבה מתוך החינוך הבלתי פורמלי, בעיקר בהשפעת ארגון "שומרי הגן" שהוקם בשנת 2000 (Appel, 2016, 2021). השפעתו של הארגון ניכרת על מרבית המסגרות של חינוך יער בישראל, במיוחד בדגש על למידה גופנית, על התנסות ישירה בטבע ועל פרקטיקות כמו מלאכות קדומות וחקר עצמאי. מאפיינים אלה באים לידי ביטוי בתופעה הולכת ומתפשטת שהיא יישום "ימי יער" במוסדות חינוך פורמליים, שבהם יוצאים התלמידים אחת לשבוע ללמידה בסביבה הטבעית (Afek et al., 2026). מסלול צמיחה זה מהבלתי פורמלי אל הפורמלי מעלה שאלות על האופן שבו עקרונות בלתי פורמליים משולבים בסביבה הפורמלית של בית הספר, ועל מיקומם של ימי היער בישראל ביחס למודלים הבין-לאומיים שהוצגו לעיל.

מסגרות תאורטיות לניתוח ימי יער

לאחר שסקרנו את התפתחות חינוך היער בעולם ובישראל, נפנה כעת למסגרות התאורטיות שיסייעו לנו בניתוח ימי היער בישראל: "הדקדוק הבית-ספרי" של טיאק וטובין (Tyack & Tobin, 1994), ו"הצופן הבלתי פורמלי" של כהנא (2007). כל אחת מהמסגרות האלה מספקת זווית מבט ייחודית על ימי היער, ויחד הן מאפשרות לנתחם של מפגש מבני ופדגוגי בין פרדיגמת הדקדוק הבית-ספרי לבין פרדיגמת הצופן הבלתי פורמלי. מסגרת הדקדוק הבית-ספרי נבחרה משום שהיציאה לייער מייצרת שבירה אינהרנטית של המרחב ושל הזמן המסורתיים בבית הספר. כדי להשלים את התמונה נבחרה המסגרת התאורטית של הצופן הבלתי

פורמלי המדגישה עקרונות חלופיים לאלו של הדקדוק הבית-ספרי. כך מתאפשר לדון במתח המובנה שנוצר במפגש בין שתי הפרדיגמות.

הדקדוק הבית-ספרי

טיאק וטובין (Tyack & Tobin, 1994) פיתחו את מושג "הדקדוק הבית-ספרי" (The grammar of schooling) כדי לתאר את המבנים ואת הנהלים המושרשים של בתי הספר שהפכו לטענתם למוכנים מאליהם. כפי שהדקדוק בשפה מספק מערכת כללים שלרוב אינה מודעת לדוברים, כך גם הדקדוק הבית-ספרי מארגן ומגדיר את המציאות החינוכית באופן שנתפס כ"טבעי", אך למעשה הוא תוצר של התפתחות היסטורית וחברתית.

ניתן לזהות שלושה ממדים מרכזיים של הדקדוק הבית-ספרי (גולדברג ודישון, 2024; Tyack & Tobin, 1994): (1) ממד הזמן והמקום: חלוקת יום הלימודים ליחידות זמן קבועות של שיעורים בני 45-50 דקות, מערכת שעות שבועית נוקשה, תפיסת זמן ליניארית ותזמון לפי צלצולים. היחס למקום כולל ארגון נוקשה של המרחב הפיזי עם כיתות ושולחנות בטורים ומורה בקדמת החדר, הפרדה בין "פנים" כמרחב הלמידה ו"חוץ" כמרחב ההפסקה והגבלת התנועה במרחב הלימודי; (2) ממד מערכות היחסים: יחסים היררכיים בין מורים לתלמידים, המורה כמקור הסמכות והידע, תפקידים מוגדרים ומובחנים ואינטראקציות מובנות ומוסדרות; (3) ממד התוכן והידע: ארגון הידע בדיסציפלינות נפרדות, תוכנית לימודים מוגדרת וקבועה מראש, מבחנים וציונים כאמצעי הערכה מרכזי והעדפת ידע אקדמי-קוגניטיבי על פני סוגי ידע אחרים.

טיאק וטובין טוענים שקשה לייצר שינויים במסגרות חינוכיות כאשר הם מתנגשים עם הדקדוק הבית-ספרי המושרש והעמיד בפני שינויים (Tyack & Tobin, 1994). לנוכח אופיים הייחודי של ימי היער, הנעדרים מאפיין בסיסי של ארגון המקום (כיתות תחומות ומופרדות וזמני שיעורים קבועים), עולה השאלה: האם וכיצד הם משמרים או מערערים את הדקדוק הבית-ספרי?

הצופן הבלתי פורמלי

בעוד שתאוריית הדקדוק הבית-ספרי עוסקת במבנים של החינוך הפורמלי, עבודתו של כהנא (2007) מתמקדת במאפיינים המגדירים את החינוך הבלתי פורמלי. כאמור, הרקע של חינוך היער בישראל נטוע במידה רבה בחינוך הבלתי

פורמלי, והפרקטיקות הרווחות בימי יער – למידה מעוגנת גוף, חופש בחירה, פיתוח חברתי-רגשי וחיבור אישי עם הסביבה הטבעית – משקפות רבים מעקרונות החינוך הבלתי פורמלי. לכן הצופן הוא מסגרת מתאימה לניתוח ימי היער ולחשיפת המתח המתקיים בעת שילוב עקרונות פורמליים ובלתי פורמליים במרחב זה. על בסיס המבנה שהוצג עבור הדקדוק הבית-ספרי, ניתן לקבץ את עקרונות הצופן הבלתי פורמלי סביב שלושה ממדים: (1) ממד הזמן והמקום, המתבטא במודולריות ובגמישות מבנית המאפשרות התאמה של זמן ופעילויות לצרכים; (2) ממד מערכות היחסים, הבא לידי ביטוי בסימטריה – יחסים שוויוניים והפחתת היררכיה, ובמפגש כוללני – אינטראקציה המתייחסת לכלל היבטי האישיות; (3) ממד הידע והתוכן, המשקף רב-ממדיות בהתייחסות להיבטים רגשיים, חברתיים וגופניים לצד היבטים קוגניטיביים ויחס דו-כיווני בין מורטוריום, המאפשר חופש להתנסות, לבין מחויבות ואחריות.

עקרונות אלו עשויים לייצר מתחים כאשר מיישמים אותם במסגרות פורמליות. לדוגמה, בקרמן וקלר (Bekerman & Keller, 2003) מצביעים על הבדל מהותי בתפיסת הידע בין החינוך הפורמלי ללא פורמלי: בחינוך הפורמלי הידע הוא אובייקטיבי ומופרד מהלומדים, בעוד שבחינוך הבלתי פורמלי הוא מחובר לעולמם ולגופם. קיומם האפשרי של מתחים כאלה מעלה שאלה מרכזית – האם וכיצד באים לידי ביטוי עקרונות הצופן הבלתי פורמלי בימי היער המתקיימים במסגרת פורמלית? והאם ובאיזה אופן עקרונות אלו נמצאים במתח עם מאפייני הדקדוק הבית-ספרי?

שתי המסגרות התאורטיות – הדקדוק הבית-ספרי והצופן הבלתי פורמלי – מאפשרות להבין את ההבדלים בין המודלים של חינוך היער שהצגנו (הסקנדינבי והבריטי). לשני המודלים מאפיינים משותפים מרכזיים: חוויה הוליסטית, למידה מעוגנת גוף ושהייה בטבע כערך בפני עצמו. עם זאת, הם נבדלים משמעותית במידת השילוב במערכת החינוך הפורמלית. בעוד שהמודל הסקנדינבי משלב חינוך יער באופן אורגני במערכת החינוך, המודל הבריטי שומר על הפרדה ברורה. ההבדלים הללו משקפים בחירות שונות הנוגעות לאיזון בין שימור הדקדוק הבית-ספרי לבין אימוץ עקרונות החינוך הבלתי פורמלי – שאלה מרכזית גם בבחינת ימי היער בישראל.

לאור סקירת הספרות ועל מנת להבין את הפדגוגיה של ימי היער בישראל באופן מעמיק, המחקר מתמקד בשתי שאלות מרכזיות:

1. מהם המאפיינים הפדגוגיים המרכזיים של ימי היער: המסגרת הפיזית והארגונית שלהם, אופי הפעילות והפדגוגיה ודפוסי היחסים המתקיימים בהם?
2. כיצד מתבטאים מאפייני הדקדוק הבית-ספרי והצופן הבלתי פורמלי בימי היער?

שיטת המחקר

כדי לתאר את המאפיינים הפדגוגיים של חינוך היער וללכוד את "הרוח החיה" של שדה מחקר זה, נבחרה גישת מחקר אתנוגרפית המתבססת על תצפית משתתפת ועל שיחות עם משתתפי המחקר. בחירה זו נובעת בראש ובראשונה מהיכולת של האתנוגרפיה לספק "תיאור גרוש" (גירץ, 1990) של המתרחש בשדה, המאפשר לא רק לתאר את הפרקטיקות החינוכיות אלא גם לפרש את המשמעויות שהמשתתפים מייחסים להן בתוך ההקשר החברתי-תרבותי שהן מתרחשות בו (גירץ, 1990). גישה זו חיונית במיוחד בסביבה שבה לגוף ולחווייה החושית תפקיד מרכזי בלמידה, שכן היא מאפשרת לחוקר לתאר נאמנה את פעולות ההוראה והלמידה. מסיבות אלו ובזכות יכולתה להאיר את מערכות היחסים המורכבות הנרקמות בין הלומדים לסביבתם הטבעית (Gurholt & Sanderud, 2016; Mycock, 2020; Sanderud, 2020), האתנוגרפיה היא גישה מחקרית מקובלת ורווחת בחקר חינוך היער ברחבי העולם.

שדה המחקר ואיסוף הנתונים

המחקר התבסס על תצפיות ב־16 כיתות א'–ד' בימי יער המתקיימים ב־11 בתי ספר יסודיים. בתי ספר אלה נבחרו כך שייצגו מגוון גיאוגרפי ודמוגרפי – שמונה ממועצות אזוריות ומקומיות בצפון, שניים מעיר גדולה במרכז ואחד ממועצה אזורית בדרום. בבחירת בתי הספר ניסינו למפות את מגוון אופני היישום של גישת חינוך היער: תשעה בתי ספר משלבים יום יער שבועי במערכת לימודים רגילה, ושניים הם "בתי ספר יער" שבהם רוב הלמידה מתקיימת בסביבה החוץ-כיתתית. בכך ביקשנו למפות את קצוות הרצף של חינוך היער בישראל – מיום שבועי ועד מודל של בית ספר יער מלא – כדי לזהות מאפיינים פדגוגיים משותפים. בכל אתר ערכנו תצפית עומק של יום פעילות מלא אחד. בשמונה מבין 11 אתרים צפינו

בכיתה אחת, ובשלושה צפינו במספר כיתות מאותה שכבת גיל שיצאו ליום היער, שלעיתים פעלו יחד ולעיתים במקביל.

שטחי הפעילות של ימי היער היו מגוונים: רובם ממוקמים במרחק הליכה מבית הספר, כוללים אזורים טבעיים כמו חורשות, פארקים או שטחים פתוחים, ומספקים תנאים בסיסיים לפעילות חינוכית בטבע. בתי הספר במחקר מייצגים גם מגוון מודלים ארגוניים לשילוב ימי היער: חלקם מעסיקים מורי או מדריכי יער ייעודיים, בחלקם יש "צוות יער" המורכב ממורות בית הספר, ובאחרים הפעילות מועברת על ידי מדריכים חיצוניים.

איסוף הנתונים נערך באמצעות תצפית משתתפת המבוססת על פרוטוקול אחיד שמתמקד בארגון המרחב, בסדירות הפעילויות ובפדגוגיה בימי היער. הפרוטוקול סיפק מסגרת משותפת לכלל האתרים, אך גם אפשר גמישות במיקוד המבט במאפיינים הייחודיים של כל אתר, כגון אופי הצוות, המרחב הפיזי או דפוסי האינטראקציה הספציפיים. כך ניתן היה לזהות דפוסים משותפים בין האתרים לצד תיאור של כל אתר בפני עצמו. כל תצפית נמשכה יום לימודים שלם – ארבע עד שש שעות מתחילת הפעילות ועד סיומה. החוקרים עקבו אחר מגוון היבטים של ימי היער: הארגון הפיזי של הסביבה, הפעילויות השונות, האינטראקציות בין המורים לתלמידים ובין התלמידים לבין עצמם והיחס לסביבה הטבעית. התצפיות תועדו באמצעות יומן שדה מפורט שכלל תיאורים עשירים של האירועים, ציטוטים ישירים מהשיח בשטח ורשמים רפלקסיביים של החוקר. במהלך התצפיות התקיימו גם שיחות בלתי פורמליות עם מורים לפני, במהלך ואחרי ימי היער, שסיפקו תובנות על המניעים, על המטרות, על האתגרים ועל המשמעויות שהם מייחסים לפעילות, אשר תועדו אף הן ביומן השדה.

שיחות אלו התקיימו באופן ספונטני לרוב בזמן שהתלמידים עסקו בפעילות עצמאית (עוד על כך בפרק הממצאים), ולצוות היה פנאי לשוחח. המשתתפים התייחסו בהסבר ישיר לאירועים פדגוגיים שהתרחשו באותו רגע או ענו לשאלות החוקרים על מה שראו, ובכך סיפקו את נקודת המבט האמיתית (emic) של השחקנים בשדה. רוב התצפיות נערכו על ידי המחבר הראשון, אך השתלבו בהם גם חוקרים נוספים מצוות המחקר. מתוך יומני השדה נבחרו ויניטות המתארות אירועים עשירים, ציטוטים ישירים של הצוות והתלמידים ורשמים רפלקסיביים של החוקרים.

עמדת החוקרים בשדה המחקר והיבטים אתיים

המחקר נערך כחלק ממחקר רחב יותר בהובלת המחבר השני, הבוחן את תופעת ימי היער בישראל. כל חברי הצוות הגיעו לשדה כחוקרים מן החוץ שיש להם עניין וניסיון בהוראה חוץ-כיתתית ובחינוך בלתי פורמלי, אך הם אינם עוסקים באופן פעיל בחינוך יער. עמדה זו אפשרה מבט ביקורתי ומרוחק על השדה הנחקר. נוסף על כך, לחוקרים אין ולא היו יחסי עבודה או מרות עם אף אחד מבתי הספר ואנשי החינוך המשתתפים במחקר. את המחקר אישרו המדען הראשי של משרד החינוך וועדת האתיקה האוניברסיטאית. בהתאם להנחיות האתיות ולנוהלי המדען הראשי למחקרי תצפית, צוותי ההוראה והורי התלמידים נתנו את הסכמתם להשתתפות במחקר לאחר שקיבלו מידע מפורט על אופי התצפיות. התלמידים נתנו את הסכמתם בעל-פה במהלך הפעילות עצמה, לאחר שקיבלו הסבר המותאם לגילם. התצפיות נערכו בתיאום מלא עם צוותי היער בבתי הספר וברגישות מרבית להתנהלות הפדגוגית בשטח. לשמירה על פרטיות המשתתפים הוחלפו שמות בתי הספר והדמויות בשמות בדויים, וכל פרט מזהה הושמט מן התיאורים האתנוגרפיים.

ניתוח הנתונים

בניתוח הנתונים ביצענו מהלך אינדוקטיבי-דוקטיבי בשלושה שלבים. בשלב הראשון ערכנו ניתוח תמטי של יומני השדה (שקדי, 2003), כולל השיחות עם המורים, שמטרתו הייתה למפות את שדה ימי היער בישראל מבחינת: (א) המסגרת הפיזית והארגונית; (ב) אופי הפעילות והפדגוגיה; ו-(ג) דפוסי היחסים במהלך ימים אלו. בשלב השני בחנו באופן דוקטיבי את הפרקטיקות דרך עדשת ממדי הזמן והמרחב, היחסים והידע בדקדוק הבית-ספרי ובצופן הבלתי פורמלי. בשלב השלישי השווינו את התמונה שהתקבלה למודלים המקובלים של חינוך יער בעולם (Waite et al., 2016) כדי למקם את ימי היער בישראל על הרצף בין אינטגרציה מלאה במערכת החינוך לבין פעילות חוץ-כיתתית עצמאית.

בתהליך הניתוח השתתפו שלושת מחברי המאמר. בסיום איסוף הנתונים התקיימו פגישות קבועות שבהן דן צוות המחקר בממצאים ובפרשנויות השונות שעלו מהם. תהליך חזרתי זה אפשר את גיבושן ואת תיקופן של התמות והטענות המרכזיות המוצגות במאמר תוך חזרה מתמדת אל הנתונים הגולמיים ואל יומני השדה.

ממצאים

פרק הממצאים מציג תיאור אתנוגרפי של ימי היער באמצעות דוגמאות, ויניטות (המוצגות כתמונות מיומן השדה) וציטוטים ישירים מדברי המורים. הממצאים מאורגנים סביב שלושה ממדים מרכזיים: זמן ומרחב, משתתפים ויחסים, תוכן וידע. הממצאים מתמקדים בדפוסים משותפים ובשונות שנצפו בין בתי הספר.

זמן, מרחב וארגון בימי היער

ממד הזמן והמרחב בולט לעין בשבירה שלו את הנהוג בבית הספר. פרק הממצאים מתאר את המרחב הפיזי והארגוני ואת האופן שבו הפעילות בנויה לאורך היום. בשני ההיבטים בולטת הגמישות המאפיינת את ימי היער המאפשרת יצירת מרחב חינוכי בעל אופי ייחודי.

המרחב הפיזי והארגוני

מרחבי הפעילות של ימי היער מגוונים, אך ניתן לזהות מספר מאפיינים משותפים. ברוב המקרים מדובר בשטחים טבעיים או טבעיים למחצה בקרבת בית הספר – חורשות, יערות קטנים, גבעות עם צמחייה טבעית או פארקים בעלי אופי טבעי. מאפיין נוסף הוא קיומם של אזורים המספקים צל טבעי (בעיקר עצים), מגוון צמחייה ותוואי שטח המאפשרים פעילות מגוונת: גבעות קטנות, מדרונות מתונים, סלעים או גזעי עצים שניתן לשבת עליהם. ברוב המקומות קיים אזור מרכזי המשמש כמעין "כיתה חיצונית" או "מעגל מפגש" – לעיתים מעגל אבנים או בולי עץ שהוצבו במכוון, ולעיתים מרחב טבעי שהוסב לשימוש זה. באזור המרכזי מתקיימים המפגשים המשותפים, האכילה והפעילויות המרוכזות. מעבר לכך, במרחב הפעילות כולו מתקיימות פעילויות מגוונות, כאשר אחת הבולטות שבהן היא "זמן יער" – פרק זמן שבו הילדים פועלים בחופשיות במרחב. הקטע הבא מתעד "זמן יער" טיפוסי:

בשעה 10:00 הכריז אילן, מורה היער, על "זמן יער", בפרק זמן זה הוא אינו מנחה את התלמידים מה לעשות אלא כל אחד פונה לעיסוקים לפי רצונותיו. הצוות והילדים מתייחסים לזה כזמן מרכזי ביום – זמן ללא הנחיה ישירה, המאפשר התנסויות גופניות וחברתיות מגוונות. כמה ילדים לוקחים מסורים

ומתחילים לעבוד. ילד אחד מכין חץ בשקדנות ועובד לבד במשך חצי שעה, וזוג ילדות עובדות ביחד בניסור ענף רחב בעמדת ניסור שמחוברת לעץ. בשטח המחנה יש כמה חלקות אדמה קטנות מוקפות באבנים. אילן אומר שהם שתלו שם תפוחי האדמה ועכשיו הולכים לראות מה יצא. הוא הולך עם קבוצת בנות והן חופרות ומוצאות עשרות תפוחי אדמה קטנים! קבוצה אחרת מדליקה אש עם צור ופלדה ללא עזרה. אחרי שהאש נדלקת אילן אומר להם שהם צריכים להכין "נזלת של דרקונים" חדשה [כינוי לנייר מפוחם שאפשר להדליק בקלות].

(ויניטה 1: 20.5.24, בית ספר "זית", אזור הצפון, כיתה ד')

כפי שעולה מהקטע שלעיל, בניגוד לטיול חד-פעמי, הביקור החוזר באותו מקום – כמו עבודת הניסור בעמדה קבועה, חלקות תפוחי האדמה ומקום המדורה – יוצר מעין "התיישבות זמנית" בשטח, המתבטאת בסימנים שהילדים משאירים: "מחנות" שהם בנו, שטחים שבהם זרעו זרעים והם מחכים לצמיחה, קישוטים שהוכנו בפעילות והושארו במקום, ושבילים קטנים שנוצרו מתנועה חוזרת. כך למשל טל, תלמידת כיתה ד' בבית ספר אלון ממרכז הארץ, הזמינה את החוקרים לראות את המחנה שלה: "בוא, אני אראה לך את המחנה שלי. זה מחנה חקלאי ואני זורעת שם טופח [טופח נאה – צמח ממשפחת הקטניות]... תיזהר! אתה דורך על המקבץ המרכזי של הטופח!" התצפיות תיעדו גם אופני שימוש שונים במרחב הטבעי, כאשר התלמידים והמורים השתמשו באלמנטים מהסביבה בדרכים מגוונות: ענפים שימשו ככלים, גזעי עצים כמקומות ישיבה או כמתקנים למשחק, ומאפיינים טבעיים מסוימים זוהו כאזורים מוגדרים, כמו "העץ הגדול", כך שהמרחב שימש הן כמשאב פונקציונלי הן כאמצעי לביטוי אישי.

הבניית הזמן והפעילות

הבניית הזמן והפעילות בימי היער נבעה משני מאפיינים מרכזיים: היעדר מערכת שעות שבה המורים מתחלפים משעה לשעה כמו בבית הספר, והיעדר מסלול הליכה מתוכנן כמו בטיולים שנתיים. במקום זאת, צוות קבוע שוהה במרחב מוגדר ומנהל את הפעילויות בגמישות לפי שיקול דעתו ולפי התפתחות היום. קיים מגוון באופי הניהול של ימי היער בין בתי הספר – מימים פתוחים מאוד, שבהם התלמידים מובילים פעילויות רבות במקביל ללא הגדרה ברורה של התחלה וסיום,

ועד ימים מובנים יותר, בדומה לפעילות בתנועת נוער, עם מעברים ברורים בין פעילויות מוגדרות וסיכום של המורה בסופן. רוב ימי היער שבהם צפינו נמצאו במקום מרכזי יותר על ציר זה ושילבו בין פעילויות מובנות, לרוב בתחילת היום ובסופו, לבין פעילויות פתוחות, לרוב בשיא היום. מידת המעורבות וההכוונה של המורים קשורה למידת ההבניה – ככל שהיום היה מובנה יותר, כך הצוות התערב יותר בפעילות, הנחה והעיר על אופן ההשתתפות. בימים פתוחים יותר ההכוונה נעשתה באמצעות אינטראקציות בלתי פורמליות ושיחות קצרות, ונשמעו פחות הערות הערכה. חשוב לציין שהיחס בין פעילויות פתוחות ומובנות לא היה קשור לאופיו של בית הספר, בין שהוא "בית ספר יער" או בית ספר שיוצא ל"יום יער", אלא לסגנון של צוות ההוראה ולתפיסותיו הפדגוגיות ביחס לימי היער. המאפיין הבולט ביותר הוא ניהול זמן גמיש המאפשר למורים להחליט על משך הפעילות לפי תחושתם באשר לאיכות ההתנהלות, ללא כפיפות למסגרת זמנים חיצונית. מאפיין זה מקבל ביטוי באמירה רבת המשמעות של לירון, סגנית מנהלת בית ספר לוטם (אזור הצפון), שהובילה את הטמעת פעילות היער בבית הספר: "כאן אפשר לנשום". מאפיין חשוב נוסף הוא ריבוי בחירה של התלמידים וכן המתח בין החזקה לשחרור המהווים אתגר פדגוגי משמעותי למורים. ברוב ימי היער המורים מכינים סדר יום המורכב לפי אופי הפעילות ולא לפי שעות, עם פעילויות הדורשות זמן שונה, אך משך הפעילות בפועל נתון להחלטת המורה ברגע נתון. המורים מכינים תמהיל של פעילויות מובנות (כמו משחק מסוים או עבודה על מלאכה קדומה) לצד פעילויות פתוחות ("זמן יער"). התצפיות הראו כי המורים החליטו על מעבר בין פעילויות תוך התייחסות לאינטראקציות ולצרכים שעלו בקבוצה בזמן נתון, ולא לפי תוכנית שהוכנה מראש. למשל, אריאל מבית ספר הדס התייחסה לחופש שלה לנהל את הזמן. היא הסבירה שבדרך כלל כשהיא רואה שהתלמידים עסוקים בפעילות מסוימת, היא נותנת להם להמשיך בה כי קשה לה רגשית לאסוף אותם כשהם מתעניינים במשהו. חשוב לציין שאף שימי היער מתאפיינים במגוון רחב של פעילויות שונות מאוד מאלה המתרחשות בכיתה, ישנם בכל זאת מאפיינים מרכזיים של החינוך הפורמלי הנשמרים גם בפעילות ייחודית זו. ראשית, ימי היער מתקיימים במסגרת חובת הנוכחות של בית הספר – התלמידים אינם בוחרים אם להשתתף בהם, בניגוד לחינוך הבלתי פורמלי המושתת על וולונטריות; שנית, מבנה הקבוצה נשאר כיתתי, תוך שמירה על חלוקה גילית ועל היררכיה מוסדית בין מורים לתלמידים, שגם אם מתערערת, עדיין המורים הם האחראים לפעילות

ומתכננים אותה. השאיפה לשמר מאפיינים ייחודיים של ימי היער תוך שמירה על המסגרת הפורמלית באה לידי ביטוי בדבריה של רונית מבית ספר אלון (כיתה ד', אזור המרכז): "הייתה גם יוזמה שנלמד רגיל בחוץ, עם חוברות והכול, אבל לא הייתי רוצה לעשות את זה, זה לא נראה לי נכון. אם יש רק יום אחד בחוץ בשבוע, חבל לא לנצל אותו כמה שיש בחוץ". דברים אלו משקפים את המתח המתמיד בין ימי היער כמרחב בעל אופי ייחודי לבין הלחצים להתאימם למסגרת הבית-ספרית המסורתית – מתח שיידון בהרחבה בפרק הדיון.

אנשי צוות ויחסים בימי היער

אופי הצוות בימי היער והיחסים בין אנשי הצוות היו מגוונים בין בתי הספר. מלבד בית ספר אחד, תמיד היה יותר מאיש צוות אחד עם הכיתה. ברוב המקרים הובלו ימי היער על-ידי אנשים שזהו תפקידם הקבוע בבית הספר. בשלושה בתי ספר היה "צוות יער" ייעודי שכלל מורות מבית הספר, ובאחרים עבדו "מורי/מדריכי יער" בעלי הכשרות מגוונות – מטיפול מבוסס שטח, דרך ארגוני חינוך בלתי פורמלי ועד "שומרי הגן" ותוכנית הסבת אקדמאים לחינוך יער. המשותף לכולם היה ניסיון קודם בהובלת פעילות חוץ-כיתתית בסביבה טבעית.

יחסי מורים-תלמידים

על אף שמבנה היחסים בין המורים לתלמידים נשאר היררכי גם בימי היער – המורים עדיין אחראים לתכנון ולניהול הפעילות – נצפו דפוסי אינטראקציה שונים מאלו הרווחים בבית הספר ביחס לתפקידי המורים והתלמידים בתהליך הלמידה. הקטע הבא מדגים זאת:

כאשר תלמידות שבחנו פטריות במהלך זמן יער פנו לאריאל [מורת יער] ושאלו "מה זה הדברים הלבנים הקטנים האלה?", היא לא ענתה אלא אמרה: "אולי ניגע בזה כדי להרגיש איך זה מרגיש". בשיחה מאוחרת יותר אריאל הסבירה את גישתה: "המטרה של זה [היא] בעצם לייצר איזשהו רגע ביום, או הזדמנות, להישאר בלי תשובה ודאית, שאני חושבת שזה איזה משהו שמאפשר לסקרנות להתפתח".

(וינייטה 2: 28.2.24, בית ספר הרס, אזור המרכז, כיתה א')

כפי שעולה מהקטע שלעיל, חלק מהמורים מאמצים דפוס אינטראקציה שבו הם מתפקדים כמלווים ולא כמקורות ידע ודאי – מגיבים בשאלות פתוחות, נמנעים מהסברים מדעיים ומנחים בעקיפין תוך מיעוט הנחיות ישירות. בדפוס זה המורים מתכננים ומציעים את הפעילויות, אך התלמידים יוזמים ומובילים את תהליך הלמידה בתוכן – הם מזהים תופעות בטבע, מזמינים את המורים להתבונן יחד איתם, והמורים מגיבים בשאלות פתוחות ונמנעים מהנחיה המכוונת לתוצאה מוגדרת מראש. התנהגות זו שונה מזו המקובלת בכיתה, שבה ההיררכיה ברורה, תפקידי המורה והתלמידים מובחנים, והמורים הם המובילים את תהליך הלמידה.

לצד המקרים הרבים של פליאה והתלהבות מהטבע נצפו גם מקרים שבהם גרמו האתגרים תסכול וקושי בקרב המשתתפים בעקבות ההתמודדות עם הסביבה. במצבים אלו נראו גבולות התפקידים המסורתיים מוגדרים פחות, ומורים ותלמידים חוו לצד עניין והנאה גם שעמום ולעיתים אפילו סלידה מהטבע. כך למשל, בבית ספר תאנה מאזור הדרום נשמעו המורות שהתלוו למוביל היום מדברות ביניהן על הקושי האישי שלהן כבילוי יום שלם בטבע. תלמידה אמרה: "אני מנסה להתחבר לטבע, אבל הוא לא מתחבר אליי". כמעט בכל יום נשמעו קולות בכי בעקבות חבלות קטנות, ריבים או קשיים בהתמודדות עם הסביבה.

בשיחות במהלך התצפיות סיפרו מורות רבות שהיציאה לטבע משנה את יחסן לתלמידים, מכיוון שהיא מאפשרת להן לראות אותם באופן שונה מאשר בכיתה. כפי שהסבירה רונית: "חברתית קורים פה דברים מדהימים, זה גם מוציא מחלק מהילדים דברים שלא רואים בכיתה, יש להם יותר מקום ליזום". המורות תיארו שהן מגלות היבטים חדשים בתלמידים – חלק מאלה שהתקשו בכיתה הפגינו מנהיגות ביום היער, ואחרים שהצטיינו בכיתה התקשו בסביבה הפחות מובנית. גילויים אלו זימנו למורות ראייה רב-ממדית יותר של תלמידיהן, והן אף ציינו זאת כחלק מהמוטיבציה שלהן לצאת לימי היער.

יחסים בין התלמידים

ימי היער מספקים לתלמידים מרחב להתנסות חברתית משותפת – קבוצות ילדים פועלות יחד בסביבה בעידוד המורים ותומכות זו בזו בהתמודדות עם אתגרים, כפי שמבטא הקטע הבא:

עמרי [אחד התלמידים] ושני חברים יצאו מן המחנה כשהם מצהירים כי הם "רוצים לחקור". הצטרפתי [המחבר הראשון] אליהם לבקשתם, ויחד הם

פנו אל מחוץ לשטח מחנה. כשהתרחקו עד שהמחנה נעלם מן העין, אחד הילדים אמר בלחש: "אני קצת מפחד". עמרי הוסיף: "כל צעד שאני עושה אני מרגיש קצת התקף לב". ובכל זאת, השלושה נותרו רגועים והמשיכו להסתובב.

(וינייטה 3: 28.2.24, בית ספר הדס, אזור המרכז, כיתה א')

קטע זה מדגיש את האיזון העדין שמאפשר לילדים התנהלות עצמאית ושיתופית לצד ליווי (ולא ניהול) של מבוגרים. המבנה הגמיש של הפעילות וריבוי הפעילויות הפתוחות יוצרים מרחב שבו האינטראקציות החברתיות תופסות מקום מרכזי – ילדים יכולים ליהנות מעילויות משותפות, להתנסות, לשתף רגשות כמו פחד והתרגשות ולבחון את גבולותיהם בסביבה מאפשרת. זאת ועוד, במהלך "זמן יער" נצפו תלמידים מתארגנים בקבוצות דינמיות סביב פעילויות שונות שהובילו לדינמיקות חברתיות מגוונות יותר ולהזדמנויות רבות יותר לשיתוף פעולה, אך גם לסכסוכים ולפתרונם. אופי האינטראקציות הושפע מהמשך הארוך של הפעילות – יום שלם ללא פיצול למקצועות, שבו הצוות מחליט מתי עוברים מפעילות לפעילות, ועשויות להתפתח בו דינמיקות חברתיות והמשכיות בין מפגשים. התצפיות תיעדו מגוון אינטראקציות של שיתופי פעולה, ריבים, הדרות, יצירות משותפות ופעילויות כמו הדלקת מדורה והכנת פיתות שהובילו המורים באופן שדרש שיתוף פעולה, עבודת צוות ועזרה הדדית כחלק מההליך החינוכי של ימי היער, כפי שניתן היה לראות בזמן יער בבית ספר חרוב:

בשטח הפעילות צמחו מקבצים רבים של סרפדים, וכשהתחיל זמן היער אור [מורה היער] פנה אל התלמידים ואמר: "תיזהרו מהסרפדים. אם יצורב לכם, מה עושים?"

מספר תלמידים ביחד: "שמים כוכבית!" [הצמח כוכבית מצויה שידוע כמרגיע גירויים בעור] ליאור: "מעולה! אז אם צורב לכם תקראו לאמבולנס כוכבית!"

הילדים החלו להתפזר בסביבה וכעבור כמה רגעים נשמעת הקריאה "אמבולנס כוכבית!" ומייד לאחר מכן שני ילדים מגיעים עם עלי כוכבית ביד ומורחים אותם על הרגליים של הילדים שקראו לאמבולנס.

(וינייטה 4: 1.4.24, בית ספר "חרוב", אזור הצפון, כיתה ב')

דוגמה זו ממחישה כיצד ההיכרות עם הסביבה מאפשרת חוויה משותפת, בהובלת התלמידים, של התמודדות המובילה לעזרה הדדית ולדאגה לאחר באופן אורגני ופרגמטי הנובע מההתרחשות עצמה.

יחסים עם הטבע ועם הסביבה

היבט ייחודי בימי היער הוא "דגש על יחסים עם הטבע". בשונה מפעילויות בעלות אוריינטציה מדעית, שבהן הדגש הוא על אלמנטים בטבע כאובייקט לחקירה, ברוב ימי היער נצפו מקרים שבהם נקטו המורים פעולות שמשתמע מהן שגם עם הפרטים הלא אנושיים בסביבה – במיוחד בעלי חיים, אך גם צמחים, ניתן ואף רצוי לקיים יחסים חברתיים.

במקום להשתמש במונח מדעי כמו תצפית לרוב השתמשו המורים במונח "מפגש" כדי לתאר אינטראקציות עם הסביבה הטבעית. לא נצפו כלל פעילויות שמטרתן ללמד ידע מדעי על אודות הסביבה הטבעית. לעומת זאת, מורים נצפו מתייחסים לחיות בשפה אנושית ומדגימים לתלמידים כיצד הם פונים אליהן בגוף ראשון. הם עודדו תלמידים לעשות זאת אף הם, כפי שפונים לבני אדם. אור, מורה מבית ספר חרוב, הדגים זאת כשהתלמידים מצאו צב: "סליחה שהפרענו צב, זהו עכשיו נותנים לו ללכת, תודה צב". באופן כללי ניתן לומר שההתייחסות אל בעלי החיים והצמחים בסביבה הייתה כאל ישויות בעלות ערך, רגשות וסובייקטיביות משלהן, ושהדרך הראויה להכירם היא באופן אישי ולא באמצעות למידת מידע מדעי, כפי שהדגימו יוסי, מורה מבית ספר תאנה שאמר על החיות בסביבת הפעילות "אנחנו אורחים בתוך המרחב וְאנחנו, צריכים לכבד את המרחב שלהן", וינאי, תלמיד מבית ספר זית שבסיוע יום היער אמר: "תודה ליער שהוא חי".

תוכן וידע בימי היער

כפי שעלה מהפרקים הקודמים, הגמישות בזמן ובמרחב ודפוסי היחסים המאפיינים את ימי היער הם תשתית לאופן שבו הלמידה בשטח מתנהלת. המורים מביאים את הפעילויות, אך התלמידים מובילים את תהליכי הלמידה בתוכן; המורים מתכללים ומנחים בעקיפין תוך הסטת הדגש מרכישת ידע פורמלי אל עבר חקירה והתבוננות חושית. פרק זה מתאר כיצד המורים והתלמידים משתמשים בטבע כמרחב פדגוגי.

למידה חברתית-רגשית

בכל הכיתות שנצפו זוהו דפוסים שיטתיים של פעילויות המכוונות לפיתוח מיומנויות חברתיות-רגשיות. החופש לבחירה עצמית, האינטראקציה בין הילדים, ההתמודדות עם השהייה בטבע והמיעוט היחסי של הוראת ידע פורמלי יצרו הקשרים שאפשרו להתמקד בלמידה חברתית-רגשית. הקשרים אלו באו לידי ביטוי בדרכים מגוונות: החל מהתארגנויות ספונטניות של עזרה הדדית ודאגה לאחר, כפי שנצפה במקרה של "אמבולנס כוכבית" בבית ספר חרוב, שם הידע על הצומח תורגם מייד לפעולה חברתית תומכת; ועד לשיתופי פעולה מובנים סביב מלאכות מאתגרות; או יצירת מקום ליוזמות ולהתמודדויות עם הסביבה המאפשר למורים לראות את הילדים בצורה שונה, כפי שהסבירה רונית מבית ספר אלון: "זה גם מוציא מחלק מהילדים דברים שלא רואים בכיתה".

דפוסים אלה הובילו לכך שבחלק מהמקרים היה המקום הספציפי שבו התקיימה הפעילות חשוב פחות מהמטא-מבט על הסביבה. כפי שמסביר אורן, מורה בבית ספר ורד באזור הצפון: "כל דבר שאנחנו עושים בשטח [...] אני מנסה להנגיש להם את זה לחיי היום-יום שלהם ולהראות להם איך הם יכולים לעשות את זה בדרך אחרת או לבחור את הדרך הנכונה עבורם". באופן זה, האינטראקציות עם הטבע הופכות למעין משל או מטפורה לערכים ולהתנהגויות כמו שיתוף פעולה, התמודדות עם אתגרים או הקשבה לצורכי משתתפים אחרים בפעילות.

למידה וחקירה מעוגנת גוף

למידה מעוגנת גוף והזדמנות לחקירה הן מאפיין מרכזי ובולט של ימי היער. בכל בתי הספר שנצפו, היום כולו מלא בתנועה ואין כמעט רגע שבו הילדים סטטיים ולומדים באמצעות הקשבה פסיבית למורה. מאפיין זה בא לידי ביטוי בשלושה היבטים מרכזיים. ההיבט הראשון הוא משחקים גופניים וחושיים. חלק ניכר מהיום מוקדש למשחקים גופניים ארוכים (לעיתים חצי שעה ויותר), שאינם משמשים רק כ"פתיח" אלא כפעילות מרכזית. משחקים אלו כוללים התאמות בשפה ובכללים של משחקי ילדים מוכרים לסביבה החדשה לצד משחקים המדגישים שימוש בחושים, כמו תרגול שמיעה ומישוש בעיניים עצומות. בכיתות הצעירות אף נצפו פעילויות המכוונות להתפתחות קינסתטית, כגון תרגילי יציבות ומסלולי מכשולים.

ההיבט השני הוא "זמן יער", שתואר בתחילת הממצאים, או "זמן ילדים" כפי שהוא נקרא בחלק מבתי הספר. זהו פרק זמן מתוכנן ומרכזי שבו הילדים מובילים את הפעילות באופן עצמאי. כפי שהגדיר זאת יוסי מבית ספר תאנה: "המטרה היא להיות ילדים – לרוץ, ליפול, לטפס". דוגמה לכך נצפתה בבית ספר זית, שם במהלך זמן היער פנו הילדים לעיסוקים מגוונים: מעבודה בשקידה על הכנת חץ או ניסור ענפים בעמדה קבועה ועד חפירה באדמה לגילוי תפוחי אדמה. המורים כמעט שאינם מתערבים בזמן זה, ולכן התלמידים יכולים לחקור את סביבתם כרצונם. ההיבט השלישי של למידה מעוגנת גוף בימי היער הוא מלאכות קדומות ולמידה בהקשרים ממשיים, כאשר הלמידה הגופנית מתרחשת תוך כדי פעולה ומלאכה, כגון גילוף, קליעה או בישול בשטח. פעילויות אלו מזמנות למידה בהקשרים פרגמטיים: הערכת יציבות של ענף לפני טיפוס, חישוב כמיות מים לבצק או התאמת עוצמת האש. דגש מיוחד ניתן למדורה כמרחב פדגוגי, כפי שראינו בדוגמה מבית ספר זית, שבה אותגרו הילדים להדליק אש ללא גפרורים באמצעות אבן צור ופלדה. תהליך זה הופך את המיומנות הגופנית ואת ההתמודדות עם האתגר למטרה לימודית בפני עצמה.

למידה מבוססת חקירה והתנסות

המעבר ללמידה מעוגנת גוף המבוססת על תנועה ועל מגע ישיר מדגיש היבט מרכזי נוסף בלמידה בימי היער. במקום העברת ידע מופשט המורים מייצרים הזדמנויות לחקירה שבה הגוף הוא הכלי המרכזי שדרכו התלמידים חווים ומבינים את סביבתם, וזאת מבלי לכוון לתוצר לימודי פורמלי או לציון. מאפיין בולט של עמדה זו הוא הימנעות המורים ממתן תשובות ודאיות כדי לייצר רגעים המאפשרים לסקרנות להתפתח. כפי שתואר בהקשר של יחסי מורים-תלמידים, המורה אריאל מדגימה זאת כאשר היא מכוונת תלמידות ששואלות על פטריות לחוות חוויה חושית במקום לקבל הסבר מדעי: "אולי ניגע בזה כדי להרגיש איך זה מרגיש". דפוס זה של העדפת החקירה והשהיית התגובה בלט גם בפעילות המכונה "חידת יער":

במהלך טיול קצר בסביבת המחנה אריאל אוספת את הילדים סביבה מוציאה משהו שנראה כמו עלים שהתייבשו [אלו היו תרמילים של העץ סיגלון חד-עלים] ואומרת "הבאתי לכם... חידת יער!" היא מחלקת את מה שהביאה

ואומרת: "אתם יכולים לפרק אותם ולהתחיל להסתכל. ועכשיו כל מי שרוצה מוזמן לשאול שאלות". הילדים שואלים כל אחד בתורו: "למה זה בצבע צהוב? האם זו שקית של זרעים? מה זה? איפה מצאת את זה? האם זה סיגלון? האם זה מפרס [קצת בצחוק]? למה המאחורה והמקדימה לא נראים אותו דבר?" אריאל הגיבה בחיזוק לשאלה זו ואמרה "שאלה מדהימה", אך מעבר לכך לא הנחתה את השאלות ולא נתנה תשובה לאף אחת מהן. (ויניטה 5: 28.2.24, בית ספר הדס, אזור המרכז, כיתה א')

כפי שניתן לראות, אריאל אינה מנחה את השאלות ואינה מספקת תשובה לאף אחת מהן. באופן זה הדגש מוסט מרכישת ידע מדעי אל עבר התבוננות וחוויה חושית. הדגש הוא על מקומם המרכזי של התלמידים וגופם בתהליך הלמידה אל מול הידע הפוזיטיביסטי.

שינוי זה מאפשר גם את כינונו של ידע יחסותי שבו הטבע אינו נתפס כאובייקט לחקירה מדעית או רגשית בלבד, אלא כסובייקט בעל ערך המזמן יחסים אישיים. ידע זה מתבטא בשפה האנושית שבה המורים והתלמידים פונים לסביבה; כך למשל, המורה אור פונה לצב שהתגלה בשטח במילים: "תודה צב", והתלמיד ינאי מסכם את היום באמירה: "תודה ליער שהוא חי". התייחסויות אלו מעידות על כך שההיכרות עם הטבע בימי היער נעשית באמצעות מפגש אישי וסובייקטיבי, ולא באמצעות למידת ידע מדעי אובייקטיבי.

דיון

פרק הדיון דן בממצאים לאור שאלות המחקר שעסקו בזיהוי המאפיינים הפדגוגיים של ימי היער ובמתח שבין "הדקדוק הבית-ספרי" ל"צופן הבלתי פורמלי". בחלקו הראשון של הפרק נבחן תאורטית את ממדי הזמן, המרחב, היחסים והידע שעלו בממצאים. בחלקו השני נרחיב את המבט למודלים בין-לאומיים כדי למקם את המודל הישראלי על הרצף שבין אינטגרציה מערכתית לפעילות עצמאית.

ערעור הדקדוק באמצעות הצופן הבלתי פורמלי

הממצאים מצביעים על שינויים משמעותיים בממדים מרכזיים של הדקדוק הבית-ספרי (Tyack & Tobin, 1994). ניתוח התצפיות באמצעות הדקדוק הבית-ספרי

והצופן הבלתי פורמלי (כהנא, 2007) מאפשר להבין כיצד ימי היער יוצרים מרחב המשלב מאפיינים פורמליים עם עקרונות בלתי פורמליים.

ממד הזמן והמרחב בימי היער מבטא גמישות רבה. במקום שיעורים בני 45 דקות עם צלולים מתקיים רצף פעילויות גמיש המשקף את עקרון המודולריות, שבו למורים יש שליטה כמעט מלאה בניהול הזמן במהלך הפעילות. מאפיין מרכזי נוסף הוא שטטוש הגבולות בין זמן מאורגן לזמן חופשי. בניגוד להפרדה החדה בדקדוק הבית-ספרי (ובכתי הספר) בין זמני למידה לזמני הפסקה, ימי היער מציעים מגוון רחב של פעילויות פתוחות שבהן הזמן מאורגן רק באופן רופף, והמורים מנהלים אותו בגמישות לפי החלטתם. כפי שאמרה לירון, זהו מרחב שבו אפשר "לנשום" על כל המשתמע מכך.

נוסף על כך, המרחב משתנה מכיתה סגורה למרחב טבעי פתוח, שבו גם מעגל הישיבה מהווה ניגוד לישיבה ליד שולחנות בכיתה. מרחב זה, שהתלמידים חוזרים אליו שבוע אחר שבוע, הופך ממסגרת ללמידה למערך פעיל בתהליך חינוכי שהתלמידים מקיימים איתו אינטראקציה, חשים ומשנים אותו. שימושים אלה במרחב מביאים לידי ביטוי את היבטי האינסטרומנטליות והאקספרסיביות מהצופן הבלתי פורמלי, כך שהמרחב משמש הן כמשאב פונקציונלי הן כאמצעי לביטוי.

ממד היחסים מאופיין בסימטריה רבה. לתלמידים יש יותר מקום להוביל את הפעילויות, והמורים מתייחסים להשתתפותם בתכנון הזמן. המרחב הטבעי מזמן גם הוא היבטים רבים הקשורים ביחסים דרך התמודדויות המשלבות מורטוריום של חופש להתנסות לצד מחויבות וקבלת אחריות. הקטע הקצר מבית ספר הדס מדגים כיצד ממד היחסים ביער מאופיין במורטוריום המאפשר לילדים לנוע בין חקירה עצמאית לקבלת אחריות, כפי שנראה באיזון שבין סקרנות לתחושת ביטחון. ייחודיות ממד היחסים באה לידי ביטוי גם ביחס לסביבה הטבעית המדגיש את עקרון המפגש הכוללני – התלמידים פונים לטבע בשפה אישית. למשל, אמירתו של ינאי "תודה ליער שהוא חי" מדגימה מעבר מהתייחסות לטבע כאובייקט להתייחסות אליו כסובייקט.

ממד הידע והתוכן מציג מאפיינים שונים מאלו המתוארים בדקדוק הבית-ספרי. ראשית, עקרון המורטוריום מהצופן הבלתי פורמלי בא לידי ביטוי בדגש על התנסות ובהימנעות מכוונת מהעברת ידע פורמלי מובנה. תגובתה של אריאל לתלמידות שמצאו פטריות מדגימה את הדגש על תחושה במקום על תשובה מדעית. גישה זו מעידה על תפקיד שונה של המורה – היא פועלת כמתכללת

ולא כמקור בלעדי של ידע. שנית, עקרון הרב־ממדיות מהצופן הבלתי פורמלי בולט באופן שבו הגוף משולב בתהליכי הלמידה. הגוף בימי היער אינו משמש רק כאמצעי תנועה, אלא הוא כלי מרכזי שבאמצעותו התלמידים חווים ומבינים את סביבתם. בעוד שבהוראה פורמלית מסורתית השימוש בגוף ללמידה נדיר ומהווה הפוגה, בימי יער נצפתה פעילות גופנית משמעותית שהייתה הכרחית ללמידה עצמה. שילוב זה מדגיש את הרצון להפוך את הידע מדיסציפלינרי-קוגניטיבי לאינטגרטיבי המשלב גוף, רגש וחשיבה. רב־ממדיות זו מאפשרת את גישור הפער שבין ההיבטים המופשטים להיבטים המוחשיים ביצירת ידע, ויוצרת נקודות מפגש בין סוגי ידע שלרוב נשמרים בנפרד במערכת החינוך הפורמלית. לידע אינטגרטיבי זה מתווסף גם כינונו של "ידע יחסותי", שבו המפגש האישי והחושי עם הטבע כסובייקט מחליף את הגישה המדעית-אובייקטיבית הרווחת בבית הספר. כפי שהודגם בפעילות "חידת היער", הסטת הדגש מהתוצר הקוגניטיבי (מתן תשובה) לעבר תהליך החקירה החושי מדגימה את ערעור הדיכוטומיה הבית-ספרית בין ידע לבין התנסות גופנית.

היעדר הקשר לתוכנית הלימודים הפורמלית וההימנעות ממתן תשובות מהווים אף הם ניגוד חד לפרקטיקות הרווחות בחינוך הפורמלי ובמסגרות חוץ-כיתתיות בעלות אוריינטציה מדעית. ניגוד זה משקף תפיסה שונה של ידע – לא כמשהו שנמסר מהמורה לתלמיד, אלא כתהליך של חקירה, שאילת שאלות והתבוננות. דפוס זה חזר על עצמו בכל בתי הספר שנצפו במחקר באופן המדגיש שאנשי חינוך היער מכוונים ליצירת הזדמנויות לחקירה על פני העברת ידע פורמלי, ומעריכים את תהליך החקירה יותר מאשר את התוצר הסופי. גישה זו משקפת את עקרון האינסטרומנטליות והאקספרסיביות מהצופן הבלתי פורמלי – האיזון בין למידה אינסטרומנטלית של פעולות בסביבה לבין ביטוי אישי וגילוי עצמאי. כך, במקום להתמקד בהקניית ידע ימי היער מעודדים חקירה אישית של כל תלמיד ומעוררים ביטויים של סקרנות ושל התעניינות.

ניתוח הממצאים חושף מערכת מורכבת של יחסי גומלין בין הפרדיגמות של הדקדוק הבית-ספרי ושל הצופן הבלתי פורמלי, שאינה יכולה להתפרש בצורה דיכוטומית פשוטה. עקרונות הצופן הבלתי פורמלי מערערים היבטים מרכזיים של הדקדוק הבית-ספרי כאשר הממצאים מעידים על הברלים משמעותיים בממדי הזמן, המרחב, מערכות היחסים ותפיסת הידע בהשוואה לפרקטיקות המסורתיות של בית הספר. הגמישות בניהול הזמן, השימוש במרחב פתוח ודינמי, צמצום ההיררכיה

ביחסים בין מורים לתלמידים והמעבר מידע דיסציפלינרי לידע אינטגרטיבי ויחסותי – כל אלה מהווים חריגה ניכרת מהפרקטיקות הנפוצות בבתי ספר. עם זאת, ערעור זה מתרחש בתוך המסגרת הבית-ספרית עצמה ומוגבל כאמור ליום אחד בשבוע. העובדה שבית הספר יוזם ומאפשר פרקטיקות אלו מעלה אפשרות מעניינת: ייתכן שימי היער מהווים מרחב מורטורי לא רק עבור התלמידים, אלא גם עבור המורים ובית הספר עצמו כמוסד חינוכי. כאשר צוותי בית הספר מובילים את ימי היער, עבור המורות המלוות זהו זמן של השהיית התפקיד הפורמלי המאפשר התבוננות רפלקסיבית וגילוי חוזקות תלמידיהן מחוץ ל"דקדוק" הכיתתי. עבור בית הספר כמוסד זהו מרחב שבו בית הספר יכול להתנסות בגישות פדגוגיות אלטרנטיביות, לבחון פרקטיקות חדשות ולהרהר בדרכי פעולותיו מבלי לסכן את המבנה הכולל. כפי שעקרון המורטוריום בצופן הבלתי פורמלי מאפשר לילדים להתנסות בבטחה, כך ייתכן שימי היער מספקים לבתי הספר מרחב להתנסות ולחקירה של חלופות פדגוגיות ואפשרות לערער במידה מסוימת את המצב הקיים במערכת החינוך.

בין המודל הבריטי למודל הסקנדינבי – ימי היער בישראל על הרצף

עד כה בחנו את ימי היער כפעילות בפני עצמה. כעת נרחיב את המבט ונבחן אותם בהשוואה למודלים המרכזיים בהקשר הבין-לאומי. כפי שראינו, ימי היער בישראל מאופיינים באיזון מורכב בין ערעור הדקדוק הבית-ספרי לבין שימור מאפיינים מסוימים שלו. איזון זה אינו ייחודי לישראל, ומודלים שונים של חינוך יער בעולם משקפים איזונים שונים של יחסי הגומלין בין הדקדוק הבית-ספרי לצופן הבלתי פורמלי. במודל הסקנדינבי העקרונית הבלתי פורמליים משולבים אורגנית בתוך הדקדוק הבית-ספרי על ידי מורי בית הספר ומתוך חיבור לתוכנית הלימודים; במודל הבריטי הם נשארים מופרדים דרך מדריכים חיצוניים ופעילותם מנותקת מתוכנית הלימודים. השוואה למודלים אלה, המציגים דרכים שונות לשילוב חינוך יער במערכת הפורמלית, מאפשרת להבין את מאפייני ימי היער בישראל ביחס אליהם.

הקשר החלש לתוכנית הלימודים הפורמלית, ריבוי מדריכי יער חיצוניים על פני מורים מבית הספר והדגש המשמעותי על למידה חברתית-רגשית ומעוגנת גוף – כל אלה מקרבים את המודל הישראלי לגישה הבריטית. אומנם במספר בתי ספר מובילי הפעילות הם חלק מצוות בית הספר, אולם ההפרדה הברורה בין הלמידה

ביער ללמידה הפורמלית והיעדר קשר משמעותי לתוכנית הלימודים מדגישים את הדמיון למודל הבריטי. מיקום זה מעלה שאלות על מהות המרחב שימי היער יוצרים. כפי שהוצג קודם, ימי היער הם מרחב של מורטוריום – זמן ומקום שבהם המוסד החינוכי יכול להתנסות בפדגוגיות אלטרנטיביות ולבחון את גבולותיו. השאלה היא אם מרחב מורטורי זה יישאר "אי" מבודד מהפרקטיקה הבית-ספרית הרגילה, או שיתפתח לעבר שילוב אורגני יותר במערכת החינוך. העובדה שבחלק מהמקרים מורי בית הספר מובילים את ימי היער יוצרת פוטנציאל לשילוב כזה, אך הניתוק מתוכנית הלימודים והדגש על פרקטיקות שונות מהנהוגות בכיתה עשויים לשמר את ההפרדה. עם זאת, כפי שמציינים וייט ואח' (Waite et al., 2016), ההטמעה הסקנדינבית נשענת על תרבות חינוכית הרואה בטבע חלק בלתי נפרד מהזהות הלאומית – הקשר תרבותי שלא נבחן במחקר זה. הדמיון למודל הבריטי, לעומת זאת, מעלה אפשרות שונה. תאורטית ניתן להעלות את ההשערה שההפרדה ברורה מהחינוך הפורמלי עשויה לשמש "שסתום בטיחות" – מרחב מבודד המאפשר לבית הספר לבטא את עצמו בצורה שונה מבלי לערער את המבנים היסודיים של הפרקטיקה היום-יומית, כך שפוטנציאל ההשפעה על הפרקטיקות הפדגוגיות הרחבות נשאר מוגבל. אולם, בעוד שוויט ואח' (Waite et al., 2016) התמקדו בהטמעה של חינוך היער במערכת הפורמלית כמדד להצלחתו, ממצאי מחקר זה מאפשרים לראות את ההטמעה של חינוך היער בחינוך הפורמלי באור אחר. דווקא הדמיון למודל הבריטי, שבו יש הפרדה ברורה מהחינוך הפורמלי, עשוי לאפשר את שימורם של המאפיינים המורטוריים של ימי היער לא רק עבור התלמידים, אלא גם עבור בית הספר כמוסד. במובן זה שימור הייחודיות של ימי היער – הגמישות בזמן, השימוש במרחב פתוח והגישה השונה לידע – עשוי דווקא להוות את כוחם בכך שהם מאפשרים לבית הספר להגשים ערכים ואידיאלים חינוכיים שקשה ליישם במסגרת הפורמלית, ולפעול זמנית בתוך פרדיגמה מובנית פחות, ספונטנית יותר ומוכוונת-תלמיד.

מגבלות המחקר

מחקר זה מציע מיפוי של הפרקטיקות הפדגוגיות וניתוח תאורטי של המפגש בין הצופן הבלתי פורמלי לדקדוק הבית-ספרי בתוך המרחב החינוכי של ימי היער. עם זאת, יש להצביע על מספר מגבלות המגדירות את גבולות הגזרה של הממצאים. ראשית, מכיוון שלחינוך היער בישראל אין מקור אחד אלא מגוון רחב של מקורות

השפעה, קיים גיוון רב באופני הפעילות בין בתי ספר שונים. הממצאים משקפים את המציאות ב-11 אתרים שנצפו, ומחקרי המשך יתרמו לבחינה מדוקדקת ומעמיקה יותר של תתי-הזרמים השונים המתפתחים בשדה. זאת ועוד, המחקר התמקד בתיאור הפרקטיקות בשטח ולא בחן את השפעתן על התלמידים או על ההוראה בכיתה בשאר ימות השבוע, ולכן הוא מספק רק תמונה חלקית על אודות מקומם של ימי היער ברצף החינוכי הכולל. בעוד שהניתוח התאורטי הציע פרשנות למתחים המבניים, המחקר לא עסק בהרחבה במוטיבציות הארגוניות ובתפיסות העומק של בעלי העניין – צוותי ההוראה, המנהלים והאחראים ברמה המוניציפלית. מחקרי המשך יוכלו לבחון מה מניע את בתי הספר לאמץ את גישת חינוך היער, כיצד מורים תופסים את מקומם של ימי היער ביחס לפעילות הרגילה, ואם הם רואים בכך הזדמנות להתנסות בפדגוגיות חדשניות שעשויות להשפיע על הוראתם גם במרחבים אחרים, או שמא מדובר מבחינתם במרחב נפרד ומבודד. הבנת המניעים והתפיסות הללו תאפשר הבנה מעמיקה יותר של מקומם של ימי היער במערכת החינוך הרחבה.

סיכום ותרומת המחקר

מחקר זה בחן את תופעת ימי היער בישראל, המתמקדת בשהייה בסביבה הטבעית ומתרחבת במערכת החינוך בשנים האחרונות. שלוש מטרות היו למחקר: (1) תיאור שדה חינוכי חדש מבחינת המשתתפים והפרקטיקות הרווחות בו; (2) ניתוח תאורטי של המפגש בין הדקדוק של בית הספר המסורתי אל מול מאפייני הצופן הבלתי פורמלי הרווחים בפעילות חינוך היער; (3) השוואה של המתרחש בישראל למודלים בין-לאומיים של חינוך יער.

ממצאי המחקר חושפים מרחב למידה בעל מאפיינים ייחודיים – יחס שונה לידע, ריבוי בחירה וניסיון להטמיע ידע יחסותי יחד עם דגש על למידה חברתית-רגשית וגופנית. מאפיינים אלו יוצרים סביבה חינוכית שונה מהותית מסביבת הכיתה המסורתית ומעוררים שאלות על מקומם ועל השפעתם במערכת החינוך הפורמלית. חידוש תאורטי מרכזי של מחקר זה הוא הצעת מסגרת רעיונית להבנת חינוך יער במערכת החינוך הפורמלית באמצעות שילוב של שתי מסגרות תאורטיות המייצגות פרדיגמות חינוכיות שונות – "הדקדוק הבית-ספרי" של טיאק וטובין (Tyack & Tobin, 1994) ו"הצופן הבלתי פורמלי" של כהנא (2007). השילוב ביניהן

מאפשר להבין כיצד עקרונות ספציפיים של הצופן הבלתי פורמלי – מודולריות, סימטריה, מורטוריום, פרגמטיזם ורב-ממדיות – מערערים ממדים ספציפיים של הדקדוק הבית-ספרי: מבנה הזמן והמרחב, מערכות היחסים ותפיסת הידע. מסגרת רעיונית זו מציעה דרך חדשה להבין, לנתח ולפרש את המורכבות הנוצרת כאשר עקרונות של חינוך בלתי פורמלי משולבים במסגרות חינוכיות פורמליות. נוסף על כך, השילוב בין הגישות התאורטיות של הדקדוק הבית-ספרי לבין אלה של הצופן הבלתי פורמלי מציע פיתוח פדגוגי ואפיסטמולוגי של מאפייני הידע והלמידה בחינוך יער המתבסס על ניתוח ארגון הזמן והמרחב, על מיקוד בידע מעוגן גוף ועל כינון ידע יחסותי.

בפן המוסדי הממצאים משקפים מתח מובנה: בית הספר כמוסד פורמלי יוזם ערעור של הדקדוק הבית-ספרי המגדיר אותו – בניהול הזמן והמרחב, במערכות היחסים ובתפיסת הידע, אך עושה זאת בתוך גבולות מוגדרים של זמן ומקום. במובן זה המחקר מציע לראות בימי היער "מורטוריום מוסדי" – מרחב מורטורי שבו לא רק התלמידים אלא גם המורים ובית הספר כארגון יכולים להתנסות בפדגוגיות אלטרנטיביות ולבחון נקודות מבט וגבולות חינוכיים. בכך המחקר מרחיב את ההבנה התאורטית של הדינמיקה הפנים-בית-ספרית של ימי היער ותורם לדיון הבין-לאומי על מקומם המוסדי ועל שילובם במערכת הפורמלית. ההתמקדות בפן המוסדי וההשוואה למודלים הבין-לאומיים מעלות שאלות על עתיד מרחב מורטורי זה: האם ימשיכו ימי היער להיות "איים" מבודדים בדומה למודל הבריטי, או שיתפתחו לעבר שילוב אורגני יותר במערכת החינוך כמו במודל הסקנדינבי. התשובות תלויות לא רק במחקר ובמדיניות חינוכית, אלא גם באופן שבו מורים, תלמידים והקהילה החינוכית יפתחו ויעצבו את המרחבים הייחודיים הללו.

מקורות

- אבישר, ע' (2011). טוב לטייל בעד ארצנו: התפתחויות במיתוס הטיוול בראי החינוך הלאומי ציוני. *הטיוול ככלי ערכי-חינוכי*, גיליון 1, 59-87.
- אלון, ע' (1958). *על העצים ועל האבנים*. הקיבוץ המאוחד.
- ביאליק, ג', מור-אבי, ע', מרחב, א' ואלפייניסן, ש"ר (2023). גישות רעיוניות בתכנון ובעיצוב מרחבי חינוך: טיפולוגיה מבוססת ניתוח תוכן. *גילוי דעת*, 21, 43-76.

- גולדברג, ז' ודישון, ג' (2024). סוף מחשבה במעשה תחילה? דקדוק, לגיטימציה, ואידיאולוגיה מעיניהם של מורים בבתי ספר ייחודיים בתקופת הקורונה. **עיונים בחינוך: כתב עת לעיון ומחקר בחינוך**, 24, 460-445.
- גן, ד' ויעקובי, ג' (2022). חינוך יער: בין המוכר ללא מוכר. **החינוך וסביבו**, מ"ד, 33-46.
- דנה, ק' (2025). הגותו החינוכית של א"ד גורדון: "העיקר הוא האדם. גילוי דעת", 23, 25-1.
- כהנא, ר' (2007). **נעורים והקוד הבלתי פורמלי: תנועות נוער במאה העשרים ומקורות הנעורים הפוסט-מודרניים**. מוסד ביאליק.
- לביא אלון, נ' (2016). **גני יער – סקירת ספרות לקראת פיתוח מודל ישראלי**. רמת הנדיב.
- מלצר, ר' (2025). **להרגיש בבית בעולם: מגן יער במדבר למהפכה חינוכית: יומן מסע אישי-יזמי-מחקרי (עריכה מדעית: ביאליק, ג' וזינגר, ר')**. פרדס הוצאה לאור.
- שחם, מ', גל, א' ופרוגל, ש' (2025). **מסע אופקים: מסע למרחב אחר ולזמן אחר**. גילוי דעת, 23, 19-1.
- שקדי, א' (2003). **מילים המנסות לגעת: מחקר איכותני – תיאוריה ויישום**. רמות.

- Afek, D., Alkaher, I., Assaf, N., & Paz, S. (2026). Forest school education in Israel: implementation of principles and challenges in an innovative educational model. *Environmental Education Research*, 1–26.
- Appel, A. (2016). *Connecting to nature with "bird language": More-than-human semiotics and relationality as a somatic mode of attention*. MA thesis, University of Haifa.
- Appel, A. (2021). Connectionwork: "Connection" in the practices and perspectives of Israeli neoforagers. *HAU: Journal of Ethnographic Theory*, 11(2), 551–566.
- Bekerman, Z., & Keller, D. S. (2003). Non formal pedagogy epistemology rhetoric and practice. *Education and Society*, 21(1), 45–63.
- Boileau, E., & Dabaja, Z. F. (2020). Forest school practice in Canada: A survey study. *Journal of Outdoor and Environmental Education*, 23(3), 225–240.
- Forest School Association. (2011). *6 forest school principles*. <https://forestschoollassociation.org/full-principles-and-criteria-for-good-practice>
- Grindheim, L. T., Sørensen, H. V., & Rekers, A. (2021). *Outdoors and nature in pedagogical practices and in cultural historical theory*. In Grindheim,

- L. T., Sørensen, H. V., & Rekers, A. (Eds.), *Outdoor learning and play: International perspectives on early childhood education and development* (pp. 1-15). Springer. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-72595-2_1
- Gurholt, K. P., & Sanderud, J. R. (2016). Curious play: Children's exploration of nature. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 16(4), 318–329.
- Harris, F. (2017). Outdoor learning spaces: The case of forest school. *Area*, 49(2), 222–230.
- Harris, F. (2021). Developing a relationship with nature and place: The potential role of forest school. *Environmental Education Research*, 27(8), 1214–1228.
- Lavie Alon, N., & Tal, T. (2017). Field trips to natural environments: How outdoor educators use the physical environment. *International Journal of Science Education, Part B*, 7(3), 237–252.
- Leather, M. (2018). A critique of "forest school" or something lost in translation. *Journal of Outdoor and Environmental Education*, 21(1), 5–18.
- Lloyd, A., Truong, S., & Gray, T. (2018). Place-based outdoor learning: More than a drag and drop approach. *Journal of Outdoor and Environmental Education*, 21(1), 45–60.
- Louv, R. (2008). *The last child in the woods: Saving our children from nature-deficit disorder*. Workman Publishing.
- Mycok, K. (2020). Forest schools: Moving towards an alternative pedagogical response to the Anthropocene? *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 41(3), 427–440.
- Netzer, M., Gan, D., & Ayalon, O. (2025). The unexplored relationships between forest schools and climate change: The parental perspective. *Environmental Education Research*, 1–22.
- O'Brien, L. (2009). Learning outdoors: The forest school approach. *Education 3–13*, 37(1), 45–60.
- Sanderud, J. R. (2020). Mutual experiences: Understanding children's play in nature through sensory ethnography. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 20(2), 111–122.

- Tal, G., Dishon, G., & Vedder-Weiss, D. (2023). 'I know how to say it, but I still don't know it in my hands': Examining practices and epistemology in forest education. *Environmental Education Research*, 1–13.
- Tal, T., Alon, N. L., & Morag, O. (2014). Exemplary practices in field trips to natural environments. *Journal of Research in Science Teaching*, 51(4), 430–461.
- Tyack, D., & Tobin, W. (1994). The "grammar of schooling": Why has it been so hard to change? *American Educational Research Journal*, 31(3), 453–479.
- Waite, S., Bølling, M., & Bentsen, P. (2016). Comparing apples and pears? A conceptual framework for understanding forms of outdoor learning through comparison of English forest schools and Danish udeskole. *Environmental Education Research*, 22(6), 868–892.
- Wattchow, B., & Prins, A. (2018). *Enskilment, pedagogy and a sense of place*. The Routledge companion to landscape studies.