

"מדריך או מפקד": על פיקוד, על הדרכה ועל מה שביניהם

סא"ל (מילי) מולי ויץ

מבוא: בעיה ו"פתרונה"

במאמר זה אני מבקש להתייחס לבעיה שהעסיקה אותנו – סגל קורס "אפק" במכללה לפיקוד ולמטה – בתקופה שבה נמניתי עליו. את הבעיה ניתן להציג באמצעות שאלה שהרבינו להתלבט בה אז: האם אנו מפקדים או מדריכים? שאלה זו העסיקה לא רק את סגל "אפק", אלא גם סגלי קורסים נוספים בפו"ם.

כדי לחלץ אותנו מן ההתלבטות, ובשם האחידות, קבע מפקד פו"ם, כי מדריכי הצוותים ייקראו "מפקדים". לתואר "מדריכים" זכו מי שהיו אמונים על עניין מקצועי מסוים: מודיעין, הנדסה, לחימה, פו"ש ועוד. קביעתו של מפקד פו"ם נתנה מענה ברור לשאלה ופתרה לכאורה את ההתלבטות. אולם לדעתי, הייתה זו החלטה שגויה, מאחר שמנעה את קיומו של הדיון המקצועי המתבקש בסוגייה מרכזית וחשובה זו.

האתוס

השאלה "מדריך או מפקד" לא נבעה מהתלבטות מקצועית, הדרכתית או פיקודית בלבד, אלא מקיומו של אתוס שמנציח את מעמד המרכזי, הנחשב והבלתי מעורער של המפקדים בצבאות בכלל ובצה"ל, מראשית ימיו, בפרט. אתוס זה אינו שנוי במחלוקת וניתנים לו ביטויים רבים בכתיבה שעוסקת בנושאי פיקוד, מנהיגות ואף ביטחון לאומי. בספרו **מסך של חול** כותב יגאל אלון: "מכל האמור ייראה, כאילו מהמפקד הקרבי נדרש משהו בלתי אפשרי, להיות אדם על-אנושי, מעין יצור עליון".¹ גם דבריו של האלוף משה בר-

במאמר זה אני מבקש להתייחס לבעיה שהעסיקה אותנו – סגל קורס "אפק" במכללה לפיקוד ולמטה – בתקופה שבה נמניתי עליו. את הבעיה ניתן להציג באמצעות שאלה שהרבינו להתלבט בה אז: האם אנו מפקדים או מדריכים? שאלה זו העסיקה לא רק את סגל "אפק", אלא גם סגלי קורסים נוספים בפו"ם.

כוכבא (בריל) כי "דמותם של מפקדים כמנהיגים וכושרם הפיקודי נתפשים בצה"ל ובצבאות העולם כולו כגורם מרכזי בהבטחת כושרה הצבאי וביטחונה הלאומי של המדינה",² מעבירים מסר דומה. כך גם "ההצלחה בשדה הקרב היא צירוף של גורמים רבים, חלקם גלויים וחלקם סמויים, אך אין ספק כי חלקו של המפקד בהצלחה הוא המרכזי והבולט ביותר".³ תפיסה זו לא השתנתה עד היום: "התפקיד של כולנו, כמפקדים, זה להוביל את אנשינו לניצחון

אין פלא אפוא כי מפקדים
שגדלים בתוך תרבות
המפקד עם "הסכין בין
השיניים" מתייחסים
בהסתייגות אל מערך
ההדרכה בכלל ואל תפקידי
הדרכה בפרט

במערכות, במשימות, ובעיקר במלחמה".⁴ אתוס ותרבות אלה מושרשים היטב בצה"ל ויוצרים הבחנה ברורה "בין המפקד עם 'הסכין בין השיניים' לבין אותו מפקד שעוסק בהדרכה, בחשיבה צבאית ובכתיבה".⁵ הבחנה זו מאלילה את ה"מפקד" לרמת כל-יכול כמעט, מדירה את המדריך ממשפחת המפקדים ויוצרת דיכוטומיה והיררכיה ביניהם. אין פלא אפוא כי מפקדים שגדלים בתוך התרבות הזו מתייחסים בהסתייגות אל מערך



מדריך לשעבר בפו"ם "אפק"





נדרש להקנות לחניכיו יכולות למידה, חשיבה ופיתוח ידע רלוונטיות למשימות ולצרכים שאותם יפגשו ביחידות המבצעיות תחת פיקודם של אחרים. זאת ועוד: בעוד שאת תרחיש המבחן של המפקד מספקת המציאות שבתוכה חיה היחידה, נאלץ המדריך לבנות תרחישי מבחן עבור חניכיו בעזרת ניסיונו וכושרו היצירתי. הכושר לתרחש אירועים נדרש ללא ספק גם ממפקדה של יחידה מבצעית, אולם אין זה הכושר העיקרי שהוא נדרש לו. חשובים ממנו כושרי החשיבה המהירה, המנהיגות, המקצועיות, השליטה בתו"ל ובשיטות הפעלת האמל"ח, ואת הלמידה ביחידתו הוא מקדם בעזרת תחקירים והפקת לקחים.⁸

המפקד ביחידה מבצעית נדרש לקיים בעצמו פעולות של חשיבה לשם זיהוי וניתוח המצב המבצעי שבו נמצאת יחידתו. עליו לתרגם זאת לבעיה מבצעית ולקבל, במהירות רבה, החלטה מהי דרך הפעולה המתאימה לפתרון הבעיה הניצבת מולו. לאור כל אלה, עליו להפעיל את יחידתו ומחיר הטעות שלו בתהליך כולו גבוה מאוד.

ולטעון כי הבחנה ביניהם חיונית ואף הכרחית, וכל טשטוש שלה הוא בעוכרי צה"ל ויחידות ההדרכה. כל זאת, בכדי ליצור תשתית לקיומו של הדיון שלא התקיים.

בין מדריך למפקד

האמת ניתנת להיאמר: קיים דמיון רב בין מפקד לבין מדריך. יתר על כן, מאז ומעולם קשה היה לשרטט קו דק, אחיד, רציף, חד וברור המבחין ביניהם, ולא ניתן להציג שתי מערכות נפרדות ושונות של תכונות ויכולות שמייחדות כל אחד מהם. קשיים אלה הלכו והתחזקו בעקבות השינויים הרבים שהביאו עימם עידן המידע⁷ והלחימה הא-סימטרית בתנאי העימות המוגבל בשנים האחרונות. אלה חיזקו את תפיסת המערכות הצבאיות כארגונים לומדים והוסיפו לטשטוש שהיה קיים ממילא בצה"ל בין המפקד לבין המדריך.

מבחנו של המפקד ביחידה מבצעית הינו ביכולת ההפעלה המוצלחת והנכונה של יחידתו לצורך ביצוע משימותיה תחת פיקודו. לעומתו, המדריך ביחידת הדרכה

ההדרכה בכלל ואל תפקידי הדרכה בפרט.⁶ יחס זה מביא בעקבותיו רעיונות "יצירתיים" שכל מטרתם היא לעקוף את תפקידי ההדרכה בצה"ל. דוגמה מצוינת לכך יכולים לשמש התארים שבהם מכונים מפקדי יחידות הדרכה "טהורות": מח"ט בי"ס לקצינים, מח"ט "עוצבת בני אור", מפקד ביסל"ש, מג"ד בבה"ד 1, מ"פ בבה"ד 1, מג"ד קורס יסוד (ההשלמה החילית של חיל התותחנים), מג"ד קק"ש (ההשלמה החילית של חיל השריון) ועוד. בתארים אלה ניתן לראות ביטוי מובהק של העדפת תפקידי פיקוד על תפקידי הדרכה, או לפחות של ניסיון לצבוע בצבע פיקודי תפקידי הדרכה.

כאמור לעיל, האתוס, המסורת, התרבות והגבולות העמומים הם רק חלק מן הסיבות לתופעה זו. יתר על כן, הם גם משמשים סיבה להתחמק מן הדיון המקצועי המתבקש על ההבדלים בין מדריך למפקד ובין יחידת הדרכה ליחידה מבצעית – דיון ממנו התחמקנו גם בפו"ם בעקבות קביעתו של המפקד.

להלן אבקש להציג את תפיסתי בסוגייה זו

מדריך ביחידת הדרכה צריך לעסוק בפעילות שונה: הוא נדרש לחשיבה עילית, כלומר, לחשיבה על החשיבה (מְטָה-קוגניציה).⁹ בשלבים הראשונים של הקורס עליו ללמד את חניכיו לקיים את תהליך חשיבה רם דרג זה, ובשלבים מאוחרים יותר מוטל עליו לעזור להם לנתח התהליכים שביצעו באופן עצמאי.¹⁰ בכדי להיות מסוגל לכך נדרשת מן המדריך הבנה מושגית טובה ומעמיקה של התהליכים, השונה מזו הנדרשת מן המפקד. זאת, חרף העובדה, שמחיר הטעות ביחידת ההדרכה נמוך יותר.

על השוני וההבדל בין היכולות הנדרשות לקיום שתי הפעילויות השונות הללו ניתן ללמוד ממחקרה של החוקרת האמריקאית ברטה ריינולדס,¹¹ שהתפרסם לראשונה בשנת 1942. במחקר, הנחשב לאחד המחקרים פורצי הדרך בתחום זה עד היום, חילקה ריינולדס את תהליך הלמידה לחמישה שלבים היררכיים של יכולות: (1) הישרדות; (2) הסתגלות; (3) תלות; (4) עצמאות; (5) הדרכה.

איני בטוח שקל להגיע להסכמה מהו השלב המינימלי ההכרחי להבטחת יכולת תפקודו של מפקד, אך אין ספק כי מדריך חייב להימצא בשלב החמישי כדי למלא את תפקידו. להכרה בכך חייבת להיות השפעה מכרעת על בחירת המדריכים ליחידות ההדרכה בצה"ל.

בין יחידת הדרכה ליחידת מבצעית

לכאורה, קיים דמיון בין יחידות מבצעיות ובין יחידות הדרכה במבנה הארגוני, באמל"ח, בתרבות הארגונית ועוד. מדריך צוות בבה"ד 1, למשל, אינו רואה שוני בין צוותו לבין כיתה או מחלקה של לוחמי חי"ר, וכך גם ברוב הקורסים האחרים בצה"ל. לאור ראייה זו תופס את עצמו המדריך כמפקד של צוות, של מחלקה, או של פלוגה. הכינויים מחלקה, פלוגה, גדוד או חטיבה מספקים חיזוק נוסף לראייה המצדיקה את השימוש בכינוי מפקד.

אולם כל אלה הם סממנים צורניים, סמליים ותרבותיים, ובהתייחסות אליהם בלבד יש התעלמות מן השוני הגדול והבסיסי שבין יחידה מבצעית לבין יחידת הדרכה: הייעוד, משימות ואופי הפעילות השוטפת.

ההבדלים בתחומים אלה מעידים על שוני במהות התפקודית בין מפקד ביחידה מבצעית לבין מדריך ביחידת הדרכה ומחייבים שימוש בכינויים שונים: מפקד לראשון ומדריך לשני.

על יחידה מבצעית מוטלת אחריות לגזרה מסוימת, וייעודה הוא להיות ערוכה ומוכנה למילוי משימות במרחב אחריותה בהתראה קצרה ובכל זמן. זוהי גם זכות קיומה. מכך נגזרים מבנה היחידה, אימוניה, האמל"ח שלה, מיקומה הפיזי ועוד. על מפקד היחידה להבטיח, שכל פעולה והחלטה שלו עונות לייעוד יחידתו.

יחידת הדרכה, לעומת זאת, אינה אחראית על גזרה. ייעודה שונה לחלוטין והוא: להכשיר את חניכיה למלא את תפקידיהם

היעדר הבחנה ברורה בין יחידה מבצעית לבין יחידת הדרכה, ויותר מכך "הקרבת" (מלשון קרביות) יחידות ההדרכה, מביאים לעיצוב אקולוגיה מבצעית ביחידות אלו, דבר שגורר בעקבותיו פגיעה קשה באיכות הלמידה.

ביחידות המבצעיות, או במטה. מייעוד זה נגזרים מבנה היחידה, ארגונה, ציודה, שעות פעילותה, ועוד.

כאמור, מן הייעוד השונה נגזרת, למשל, השפעה על ההיגיון הקובע את גודל היחידה. גודל יחידת הפעולה (Unit of Action) ביחידה מבצעית נגזר מן הצורך ליצור מסה מספיקה לפעולה וליצירת האפקט הרצוי. גודלה של יחידת למידה (Learning Unit) נגזר מן היכולת להפנות קשב מספיק לכל אחד מן הלומדים; היא אינה נדרשת ליצור תפוקה התלויה במסה, אלא תפוקה הנובעת מיכולות של חשיבה וקוגניציה. התייחסות ליחידת ההדרכה כאל יחידה מבצעית משבשת הגיון זה ופוגעת בייעוד.

זאת ועוד, סביבה ואקולוגיה לימודיות

שונות בתכלית מאלו המבצעיות. סביבה שיוצרת אקולוגיה לימודית צריכה להתאפיין בתנאים נוחים, בוודאות גבוהה, בתוכנית ברורה, בציוד ועזרים מתאימים ומעודכנים בכמות מספקת, בשעות מנוחה, בכיתות מרווחות וממוזגות. כמו כן, קבועי הזמן ארוכים וקצב השינויים איטי. עיצובה של סביבה כזו נתון כולו בידי מקבלי ההחלטות ומושפע מגורמים "חיצוניים" במידה מועטה. לא כך כאשר מדובר באקולוגיה שיוצרת הסביבה המבצעית: תנאי המחיה קשים ואינם נוחים – חם בקיץ וקר בחורף; אי הוודאות ודאית ואינה מוטלת בספק; התכניות משתנות תדיר; ומחסור בציוד ובאמצעים הוא "מודל קיום". קבועי הזמן קצרים וקצב השינויים גבוה. לכך מצטרף האויב, המשפיע בצורה דרמטית על עיצוב הסביבה בתוכה חיה היחידה המבצעית.

גם מערכות היחסים המתקיימות בין המפקד ובין פקודיו אינן זהות לאלו שמקיים המדריך עם חניכיו. המפקד, הנושא באופן מלא באחריות ליחידתו, מפעיל אותה באמצעות פקודות והנחיות במטרה להגיע לביצוע המשימות בגזרת אחריותו. המדריך אינו יכול להיות אחראי ללמידת חניכיו באותו אופן מוחלט שבו אחראי המפקד למשימתו; לא ניתן ללמוד ובוודאי שלא ניתן ללמד באמצעות פקודות.

ברוח הלמידה הקונסטרוקטיביסטית,¹² נהגתי לתאר את תפקידי בפר"ם כ"מחולל למידה", כלומר, לקיים תהליך של שיתוף מצד החניכים במידע, בהבנות, בפרשנויות ועוד, והפיכתם של אלה למבנה ידע מאורגן שיהיה, בסופן של דבר, נחלת הצוות כולו. זאת, תוך שיתוף החניכים גם בתהליך ההבניה עצמו.

היעדר הבחנה ברורה בין יחידה מבצעית לבין יחידת הדרכה, ויותר מכך "הקרבת" (מלשון קרביות) יחידות ההדרכה, מביאים לעיצוב אקולוגיה מבצעית ביחידות אלו, דבר שגורר בעקבותיו פגיעה קשה באיכות הלמידה.

הרצון להיות "קרביים" גם ביחידות ההדרכה מזכיר לי מקרה שקרה בתקופה שבה פיקדתי על קורס קציני הנדסה קרבית.



למשמעת שלהם או אפילו לתוכנית הקורס. על הצורך להיות "מפקד אמיתי" פיציתי את עצמי כמג"ד במילואים, תפקיד אותו מילאתי כמנמ"ש במקביל לשירותי בצבא קבע. תקופות המילואים – כך נהגתי לכנות את התקופות שבהן מילאתי את המנמ"ש שלי – סייעו לי להישאר מקושר לעשייה המבצעית ולהיות מסוגל, בין השאר, לבנות תרחישי למידה רלוונטיים.

הערות

- 1 יגאל אלון, **מסך של חול**, תל אביב, הקיבוץ המאוחד, תש"ך, עמ' 300-301.
- 2 משה בר-כוכבא, "מפיקוד יחידי למנהיגות קולקטיווית", **סקירה חודשית**, מס' 12, 1989, עמ' 19-32.
- 3 אלישיב שמי, **בכוח התחבולה**, תל אביב, משרד הביטחון – ההוצאה לאור והוצאת מערכות, 1995, עמ' 113.
- 4 תומר יפרח, "מוכנות היחידה המבצעית ללחימה בעימות מוגבל", **עיונים בתורת הקרב בעימות המוגבל באיו"ש ובאזח"ע**, מסמך פנימי בצה"ל, 2003, עמ' 326-334.
- 5 ארז וינר, "מי צריך תורה?", **מערכות**, 2002, 385, עמ' 42.
- 6 ארז וינר, **שם**, עמ' 43.
- 7 איציק גונן, "למידה ארגונית בצה"ל – מכשלות וקשיי יישום", **למידה ארגונית, תחקיר והפקת לקחים**, פרסום פנימי של צה"ל.
- 8 גיל רותם, מתן פורת, "תחקיר ב'ממלכת אי-הוודאות'", **למידה ארגונית, תחקיר והפקת לקחים**, צה"ל, מסמך פנימי בצה"ל, 1996, 53-59.
- 9 עמרם מליץ, ציפורה מליץ, **אסטרטגיות למידה: תיאוריה ומעשה**, באר שבע, המכון לשיפור הישגים לימודיים בע"מ, 1993, עמ' 25-29.
- 10 מליץ, **שם**, עמ' 70.
- 11 נורית רייכמן (עורכת), **הדרכה – לקט מאמרים**, ההוצאה לאור מרכז מידע ותוכניות, האוניברסיטה העברית בירושלים, 1990. תרגום פרק 7 ממאמרה של: Bertha C. Reynolds "Learning and Teaching in the Practice of Social Work", 1965, עמ' 17-18.
- 12 ראה פרטים באתר www.funderstanding.com/constructivism.cfm, 11 ביולי 2004.



ההקשר הנדרש להבנת המהות המקצועית של תפקידם כמדריכים, ותוכל לאפשר לסגלי פו"ם להיקרא מדריכים ולא מפקדים.

כפי שציינתי בראשית המאמר, מטרתה היא ליצור תשתית לדיון. לכן, הקפתי בו רק קומץ מתוך השפע והמגוון של השאלות והעניינים הנוגעים לגבולות שבין מפקד לבין מדריך ובין יחידה מבצעית ליחידת הדרכה. לא עסקתי בהמלצות ובהצעות לפתרון, כגון: קריטריונים לבחירת מדריכים, דרכים לשיפור תדמית המדריך, הכשרת מדריכים, מסלולי קידום חדשים ועוד נושאים חשובים הכרוכים בסוגייה הנדונה. אני מקווה, שהדיון שיתפתח יוביל אל כל אלה.

אסיים בנימה אישית: עם סיום לימודי כחניך בפו"ם "ברק", בשנת 1995, כשנודע לי שאשאר מדריך במכללה לפיקוד ולמטה, הודעתי למפקד פו"ם ש"אני משתחרר מחר בבוקר". רק לאחר שיחת שכנוע ארוכה שלו נרגעתי, נשארתי, והייתי מדריך צוות בקורסי "אפק" במשך 11 מחזורים. לא הצטערתי. הרגשתי מחויב ללמידה של החניכים בצוות הרבה יותר מאשר

שיקולים של ניצול זמן הביאו אותי להחליט לקצץ במספר השבתות שבהן ייצא הקורס הביתה. הצגתי את שיקולי לצוערים בשיחה והם, כצפוי, ניסו לשנות את רוע הגזרה. משלא עלה הדבר בידם הם גייסו את הטיעון האולטימטיבי: "כמפקד שלנו עליך לרצות שנצא הביתה כל שבת, כי אף פעם אי אפשר לדעת מה יקרה בשבת הבאה". השבתי להם שהם אינם משרתים כרגע ביחידה מבצעית וכי הסיכויים שתוכנית החופשות תיפגע – קטנים. הם הופתעו, נפגעו ונעלבו מאמירה זו עד כדי כך, שלא היו מסוגלים להשיב עליה.

סיכום

מכל האמור לעיל, ניתן להבין כיצד התעלמות מן ההבחנות – באשר לשונות בסביבות הפעולה, באחריות, בתפקוד, בייעוד ובכישורים, ביכולת לבנות תרחישים לימודיים, ליצור סביבה לימודית, לתכנן ועוד – גוררת עמה נזקים, שחלקם בלתי הפיכים. לעומת זאת, הכרה בהבחנות שפורטו לעיל, ובאחרות, יכולה לסייע בבניית מערך הדרכה מפותח ובבחירת המפקדים המתאימים ביותר לתפקידי הדרכה. היא גם יכולה לספק להם את

