

הזהות המשתנה של החינוך הקיבוצי

יחזקאל דר

הכללת תהליך החינוך על כל הגורמים החברתיים, הדרכים והאמצעים, שבאמצעותם מתבצעת הרפרודוקציה של האידיאולוגיה והנחלתה לדור הצעיר, נגזרת על-פי הסוציולוגיה של החברה המחנכת, זו שמבנה הכלכלי-חברתי, מטרותיה הפוליטיות וערכיה החברתיים-מוסריים הם-הם יסוד ועיקר בתהליך החינוך.

(שמואל גולן, 1961 | 1951)

ההנחה, כי עלינו לחנך בילדינו ממשכים לעבודתנו, נכונה היא, אבל אינה ממצה את העניין ביסודו. כי, ראשית-כל ויסוד-כל בחינוך הוא, פיתוח אישיותו של הילד.... ורק אחריו, וכתוצאה ממנו, יש לפעול בכיוון של 'המשך לעבודתנו'.

(דוד מלך, 1970 | 1933)

מבוא

שכפול ויצירה הן מגמות נוגדות בחינוך. הקניית מורשת התרבות והמכוונות החברתיות של דור המבוגרים לדור הצעיר מתנגשת עם שאיפה לפתח יכולות גנוזות של חשיבה, יצירה והערכה מבלי להטיל על הצעירים תבניות חשיבה וערכים של דור ההורים. מתוך התכוונות אל העבר המשותף, יש במגמה הראשונה דגש קולקטיביסטי – זהו הפן הסגור יותר של החינוך, הנקבע מכוח מערכות תרבותיות, פוליטיות וכלכליות קיימות. במגמה השנייה בולט קו אינדיווידואליסטי ופניה אל ההווה ואל העתיד – הפן הפתוח יותר של החינוך, הנקבע מכוח ערכים אימננטיים לתהליך החינוך עצמו.

* המקור: יחזקאל דר (עורך). חינוך בקיבוץ משתנה: מבטים סוציולוגיים ופסיכולוגיים, הוצאת מאגנס ויד טבנקין, 1988, עמ' 17-41. נוסח ראשון של העבודה הוקרא בכנס הרביעי של חוקרי הקיבוץ בגבעת חביבה, פברואר 1993. הכנת המאמר נעזרה על-ידי קרן זלמן ארן. אני מבקש להודות לרות בטלר ולקלרה סבג על הערותיהן ולגוריית שטדלר על עזרתה בהכנת המאמר.

ככל שהחברה היא יותר מסורתית או אידיאולוגית, תגבר בחינוך מגמת השכפול על מגמת היצירה. קהילות יעודיות (intentional communities), המקיימות דפוסי חיים וארגון סגוליים ושואפות לשרוד בתוך חברה "טבעית", נוטות לפתח חינוך כוללני, נמרץ ובדלני, שבא להקנות לדור הבנים את הזהות האידיאולוגית של דור האבות ואת ההזדהות עם מטרותיהם ועם אורח החיים המכוון להשגתן. שאיפה זו מגדירה גם זהות סגולית, ארגונית ותוכנית, לחינוך. דוגמאות בולטות לכך הן מערכות חינוך דתי בתוך חברה חילונית (ברלב, 1986), ומערכות חינוך של קומונות בתוך חברה של משקי-בית משפחתיים וכלכלה קפיטליסטית (Kanter, 1972).

בקיוצים התפתח חינוך קומונלי מובהק, אך מזן מיוחד. סגוליותו נקבעה לא רק מן הנבדלות של הקיבוץ מן הסביבה החברתית הרחבה, ולא רק מהשיתוף מרחיק-הלכת אלא, בשונה ממרבית הקומונות בעולם, מאופן מיוחד של חיבור בינו לבין הסביבה, שעלה מתפיסה של אליטה המשרתת את העם, השואפת להיות דגם ומכשיר לבניית חברה לאומית בריאה וצודקת. לכן נתבע החינוך לא רק להבטיח המשכיות של מבנה חברתי סגולי, אלא גם לטפח נכונות ויכולת להגשים מטרות בקו התפר שבין הקיבוץ לחברה הסובבת ואף ליצור, כמעט פשוטו כמשמעו, "אדם חדש" של חברת המופת. צירוף משימות כזה כרוך אמנם בהדגשה אידיאולוגית חזקה המעצימה את פן השכפול בחינוך, אך גם יוצרת אפיק לזרימה דו-סטרית של השפעות חינוכיות בין הקיבוץ לחברה הסובבת ופותח בכך פתח לשינוי ולחידוש.

יתרה מזאת, זהו חינוך שפעל בתוך הקשר של שניות ערכית. להדגשה משימתית ושתפנית חזקה נלוותה הדגשה הומניסטית מובהקת – החשבה רבה של אישיותו, חירותו, רווחתו האישית ומימוש-העצמי של הפרט (Cohen, 1976; אברהמי, 1989). הדגשה זו חברה עם פן היצירה האימננטי למעשה החינוך והעצימה בו שניות של מסרים קולקטיביסטיים ואינדיווידואליסטיים. בשניות זו מצוי מפתח להבנת דינמיקת השינויים בחינוך, שעיקרם, בדומה לשינוי בחברה הקיבוצית בכללה, הסט איטי, אך רצוף ועקבי, משתפנות יתרה ליתר יחידנות.

באמצע שנות התשעים הקיבוץ שרוי במשבר כלכלי המאיץ סחף של ערכים והסדרים שיתופיים במגמה של הפרטה (רביד, 1992; הראל, 1993; בן רפאל, 1996; רוזנר וגץ, 1996). מעמדת תצפית זו אני בוחן במבט לאחור את סגוליות החינוך הקיבוצי ואת עוצמת החיברות שלו בעבר ומעריך את השינויים שחלו בו, בעיקר מצד יכולתה של הקהילה השיתופית, במתכונתה הנוכחית, להבטיח דור ממשכי. וזה יהיה סדר הדיון: תחילה אציג "טיפוס אידיאלי" (Ideal Type) של החינוך ואת מנגנוני החיברות העיקריים שלו ואדון בשורשי הרעיוניים ובניגודים הרעיוניים הטבועים בהם; בהמשך אנתח מספר נטיות התנהגות של בוגרי החינוך הקיבוצי מתוך קישורן לנתונים המבניים של הטיפוס האידיאלי; אסיים בדיון בתמורות שחלו בחינוך ובהערכת השלכותיהן לגבי ההמשכיות של הקיבוץ כקהילה שיתופית ושוויונית.

הטיפוס האידיאלי

כבסיס לדיון בחינוך הקיבוצי ובתמורות שחלו בו ברצוני להעמיד טיפוס־אידיאלי של חינוך זה. לא טיפוס מושלם או נשאף, אלא תלכיד בעל הגיון פנימי של מרכיבים שאובים מדגמים אמפיריים, שיכול לשמש בחקירת מבנים ממשיים ובהערכתם (Weber, 1949). בהפקת הגרעין המשותף של המודל, אני חוטא במודע לגוני חינוך שעלו בתנועות קיבוציות שונות. הטיפוס המוצג קרוב יותר לטיפוס החינוך שהתפתח בקיבוץ הארצי של 'השומר הצעיר' מאשר לטיפוס החינוך שצמחו ב'חבר הקבוצות' וב'קיבוץ המאוחד', כי דגשים אידיאולוגיים ואינטלקטואליים יתרים בתנועת השומר הצעיר עשו להבניה עקבית יותר של החינוך לפי קווים רעיוניים, בבחינת סוף מעשה במחשבה תחילה, בהשוואה לשתי התנועות האחרות (לביא, 1991א').**

החינוך הושתת על עיקרון כי לקהילה אחריות כוללנית על חינוך הילדים. הקיבוץ ראה את הילדים הן כ"בנים" שעל הקיבוץ כהורה קולקטיבי לספק את כל צרכיהם האחרים והמיוחדים, באופן ישיר ולא בתיווך המשפחה, והן כ"דור ממשיכים" שיש להכשירו, מחוץ למשפחה, לתפקיד של חבר קיבוץ. שמואל גולן הגדיר את חבר הקיבוץ – התוצר הנשאף של החינוך – כאדם "סינתטי" ומנה בו את התכונות הבאות: "א. איש קיבוץ (איש חברה); ב. איש משק (עובד ובעל מקצוע); ג. לוחם ואמיץ; ד. משכיל; ה. בעל רגש; ו. איש תנועה ומפלגה – homo politicus; ז. בעל מוסר אישי ומצפון קולקטיבי; ח. פעיל בכל התחומים הנ"ל" (גולן, 1961, ע' 194).

בחינוך דור הממשיכים ניתן להבחין בשלושה ממדים. ראשית, על החינוך להקנות מחויבויות ערכיות: לשוויון רב פנים ושיתוף כוללני; לאחריות הדדית ולחלוקת גמול על פי צורך, בניגוד לחלוקה על פי תרומה; לעבודה כדרך מרכזי ומטרה לעצמה בחיי אדם וחברה; לקבלת החלטות במשותף ובאופן דמוקרטי; לצדק חברתי גם מחוץ לגבולות הקיבוץ ולאחריות לאומית וסוציאלית. במשימה זו כלול גם פיתוח יכולת לשיפוט מוסרי, להבהרת ערכים, ונקיטת עמדות חברתיות ופוליטיות. שנית, החינוך צריך לטפח מיומנויות לחיים בשיתוף; להצניע את האני ולשתף פעולה; להשקיע בעבודה ובחברה מתוך צורך הישג

** פיתוח הטיפוס־אידיאלי מיוסד על בחינה של דפוס חינוך שהתפתחו בשלוש התנועות הקיבוציות החילוניות בשנות השלושים והארבעים, שבעיקרם התמידו גם בשנות החמישים ואף בשנות השישים. בהבנת מהותו של הדגם האידיאלי סייעו לי קבצי מסות של שלושה מחנכים: שמואל גולן (1961) מהקיבוץ הארצי, מרדכי סגל (1955) מהקיבוץ המאוחד, ויהודה מסינגר (1973) מאיחוד הקבוצות והקיבוצים. מקור חשוב לגבי הפרקסיס של החינוך בגיל הנעורים מצאתי בספר המוסד החינוכי של השומר הצעיר במשמר העמק (גולן ועמיתיו, 1948). במחקר הפסיכולוגי־אנתרופולוגי של מלון ספיירו על החינוך במשמר העמק (Spiro, 1958), המצטיין באבחנות מעמיקות של חוקר חיצוני מצאתי השלמה רבת־ערך לדברים של חברי קיבוץ העוסקים בחינוך שהם עצמם יצרו. ניתן לראות שמשקל המקורות העוסקים בגיל הנעורים הוא מכריע. כך גם משקל המקורות העוסקים בטיפוס החינוך של השומר הצעיר.

קולקטיבי, ללא גמול אישי ישיר; לפעול במערכות יחסים דואליות, שהן משימתיות ואישיות בעת ובעונה אחת; לעמוד במתח שעולה מהתלות ההדדית, מרשתות יחסים צפופות ומשוורות ומפיקוח בלתי פורמלי אך אמיץ. ושלישית, החינוך צריך לטעת מחויבויות רגשיות: לנחף הילדות, לקהילה, למפעל המשותף, למייסדים, לקבוצת בני-הגיל.

בויקה למטרות אלו, ניתן להבחין בטיפוס האידיאלי של החינוך בשישה מאפיינים מבניים: דו-מוקדיות של משפחה ומוסדות, מרכזיות קבוצת הגיל, שיזור אמיץ של החינוך בקהילה, בית-ספר כבית-חינוך רב יעדים, נעורים מורטוריים בהקשר משימתי ומעבר מהיר אל הבגרות החברתית.

המודל מתאפיין קודם כל בבו-זמניות של שני מוקדים חיוניים בעולם הילד: המשפחה והמוסד החינוכי. האחריות הכוללת והכמעט בלתי מוגבלת שנוטל המוסד החינוכי לגבי הילד ולגבי כל מעשה החינוך מן הלידה ועד לבגרות, היא שמבדילה מבנה זה ממבני חינוך אחרים בחברה בת זמננו בה רווחים דפוסים של ריבוי מטפלים (multiple caregiving) וריבוי סוכני חירות. יחודו של המודל הקיבוצי בממד זה הוא בצמצום המרחיק לכת בתפקיד המשפחה, וביחוד בתפקידה של האם, בגידול ובחינוך הילד, צמצום הקשור ישירות בהלנת הילדים מחוץ לבית המשפחה. ההפקעה היחסית של הילדים מהמשפחה לא רק מחלישה את השפעתה החינוכית, אלא גם מאפשרת את עיצובה של אקולוגיה קומונלית לילדים, שהיא חזקה ועקבית אף יותר מהאקולוגיה הקומונלית של המבוגרים החיים במשפחות.

בין המשפחה למוסדות, בין ההורים והמחנכים (המטפלת, המורה והמדריך) קיימת חלוקת עבודה מקוטבת אך משלימה, אם גם לא נטולת מתח. בעוד המוסד נוטל את חלק הארי של החינוך המשימתי, בית ההורים הוא מוקד אכספריסבי ותומך (טלמון-גרבר, 1970 |1965|; דברו ועמיתיו, 1978). לעומת ה"אנחנו" ו"שלנו" של הקבוצה בבית הילדים, המשפחה לגבי הילד היא תחום של "אני" ו"שלי", אישי ופרטי (Faigin, 1958). כבר מגיל רך ביותר, מוקדם יותר מעמיתו העירוני, לומד הילד להבין את התיחום בין ההתייחסות השווה, ההישגית והספציפית יותר מצד המטפלת ומצד בני-הגיל, לבין התייחסות מיוחדת, שיוכית ודיפוזית יותר מצד ההורים (השוו: דריבן, 1969). המכוונות הנבדלות וההפרדה בין שתי הסביבות מעניקים לו כוח מיקוח ביחס למבוגרים, אך לעיתים גם גורמים לו "ליפול בין הכיסאות". מרכזיות של קבוצת בני גיל קטנה אך כוללנית היא מאפיין שני במודל. מרכזיותה של הקבוצה היא פועל יוצא מצמצום חלקה של המשפחה בחיי הילד ומן הזמן הרב יחסית שהוא נמצא בבית הילדים. הקבוצה הקטנה והכוללנית היא מסגרת חיים יציבה, המלווה את הילד משלב חינוך למשנהו, בהחליפו מגורים ומחנכים. בכך היא מהווה עבורו מרכז מתחרה במרכזיותה של המשפחה. לקבוצה ארבעה תפקידים מוסדיים: מסגרת למגורים משותפים, כיתת בית-ספר, קבוצת-גיל בתוך חברת ילדים (או נעורים) רב גילית, וקבוצה חינוכית ב"קן" של תנועת הנוער. בעוד אשכול תפקידיו של הילד העירוני מתפור על-פני קבוצות חברתיות שונות, אשכול התפקידים של בן הקיבוץ תחום במסגרת חברתית אחת. בתוכה הוא גר ולן, לומד ומכין שיעורים, משחק ומבלה, מאזין לרדיו וצופה בטלוויזיה, קושר קשרי רעות, פועל ב"פעולות" בעלות אופי של תנועת-נוער, חבר בועדות של שלטון

עצמי, עורך מפעלים חברתיים, צורך ויוצר תרבות, משתתף בחוגים של חינוך בלתי-פורמלי, ויוצא לטיולים ומחנות-קיץ.

קבוצת-הגיל, ביחסיה השוויוניים והסימטריים ובסנטימנטים המתפתחים בתוכה, היא מערכת יעילה לפיתוח מכוונות והזדהות קולקטיביסטיות, העשויות לגבור על ההזדהות עם המשפחה (ראו Eisenstadt, 1956). בתוכה לומד הפרט לשתף פעולה בהשגת מטרות משותפות ולהתחשב באחרים גם בעת שהוא חותר מתוך תחרות להשיג מטרות אישיות. הכוללנות התפקידית וריבוי יחסי-הגומלין מעניקים לקבוצה השפעה נורמטיבית חזקה ועוצמה של פיקוח חברתי ומגבילים את התחום האישי במרחב החיים של הפרט. מחד גיסא הקבוצה תובעת קונפורמיות לנורמות הקבוצתיות ומאידך גיסא היא מספקת אמות-מידה להשוואה ולמיקום-עצמי על סולמות הסטטוס הקבוצתיים, המעלים תחושות של קיפוח או של העדפה יחסיים (ראו Kelley, 1952). באופן בלתי-נמנע נוצר כאן מתח בין הפרט לבין הקבוצה המאוזן על-ידי הסנטימנטים העולים מפעילות גומלין ערה ורבת-שנים במערכת של יחסים סולידריים, המקבלים תווי אופי של יחסי אחים (ראו Ross et al., 1992). יחסים אלה מצטלבים מפקידה לפקידה עם יחסים משימתיים, מעין פורמליים. עימות שני סוגי היחסים מזמן אפשרויות לרוב ללמוד כיצד לפעול באופן משימתי בתוך הקשר של יחסים אכספרסיביים בעיקר – סוג של פעילות הסגולי לקיבוץ (בר-יוסף, 1960).

שיזור "המוסד" החינוכי בתוך הקהילה הוא מאפיין שלישי של המודל. השיזור מתבטא קודם כל ברמה גבוהה של "אחדות גורמי החינוך": המשפחה, מוסד הילדים, קבוצת הגיל, בית-הספר והקהילה אמורים לפעול כמערכת מתואמת של סביבות חיברות המאפשרת חלוקת עבודה גמישה וחליפיות ניכרת במילוי תפקידים חינוכיים (גולן, 1961; סגל, 1955). לא רק הורים ומחנכים שמקצועם בכך מספקים דגמי תפקיד והדרכה במילוי תפקידים; כל חבר קיבוץ עשוי לשמש מודל להתנהגות ומדריך. בה בעת ניתן לילדים לבחון בהתמדה את תוקף המסרים החינוכיים במציאות כמות שהיא; הבחינה מגבילה אפשרות של אינדוקטרינציה ערכית אך מחזקת את עוצמת החיברות כאשר המסרים החינוכיים הולמים את המציאות החברתית. ההורים והמחנכים הנתפסים כשייכים לקיבוץ אחד ושותפים לאמונות ולפעילויות, מחזקים גם אצל הילד תחושה של שייכות לקולקטיב, הרגשה שאין הוא רק בן למשפחתו אלא גם בן הקיבוץ (בר-יוסף, 1960). יחס רגשני של חברי הקיבוץ לבניו, תקוות ההמשך של המפעל, רק מחזק תחושה זו.

החינוך נמצא תדיר בסדר היום של מערכת קבלת ההחלטות בקיבוץ. סידור העבודה של מערכת החינוך שזור בסידור העבודה של הקהילה וסבב בין תפקידים חינוכיים ולא חינוכיים מאפשר לחברים שאין מקצועם בכך ליטול חלק גם בחינוך. האקולוגיה של הקיבוץ, משקו, מוסדותיו, תולדותיו והפילוסופיה שלו, הם מושאי לימוד מרכזיים. ילדים ובני נוער משתתפים באופן משמעותי בכוח העבודה. הם גם נוטלים חלק במרבית חגי הקיבוץ וטכסי מעבר שלהם – כניסה לבית-הספר, סיום שנת הלימודים, בר המצווה, סיום בית-הספר וקבלה לחברות בקיבוץ – הם חגי הקהילה (פולסיוק, 1948).

נציין, כי תיאור זה הולם יותר את החינוך בגיל הרך ובגיל בית-הספר היסודי בעוד בגיל

הנעורים התפתחו דפוסים תנועתיים שונים. ב'חבר הקבוצות' וב'קיבוץ המאוחד' רווחה תפיסה כי יש לבסס את החינוך על הדוגמא המחנכת של המבוגרים, מתוך שילוב מרבי של הצעירים במערכות החברה כמות שהן. ביטוי מובהק לכך הייתה המגמה בקיבוץ המאוחד לקיים בית ספר מקומי של י"ב שנות לימוד גם עם מספר תלמידים קטן ביותר. בקיבוץ הארצי שימש המוסד החינוכי הפנימייתי הממוקם מחוץ לקהילה קיבוצית מסוימת (תחילה, מוסד אחד לתנועה כולה ובהמשך, מוסדות על בסיס אזורי), שדה ניסוי לממש אוטונומיה של נעורים תוך ריחוק כלשהו בין האוטופיה החינוכית לבין הגשמת הרעיון הקיבוצי בפועל. אך בד בבד עם ההפרדה האקולוגית, פעל הדגש האידיאולוגי בחזוקה להבטיח גם כאן קשר אמיץ בין החינוך לבין הקהילה.

שיזור החינוך בתוך הקהילה חווק על ידי אוטונומיה מתבדלת של מערכת החינוך הקיבוצית מול זו של החברה הסובבת. לכאורה היה החינוך הקיבוצי חלק מ'זרם העובדים' בחינוך בתקופת הישוב ומשולב בחינוך הממלכתי במדינת ישראל; אך בזכות העמדה האליטית קנו לעצמן התנועות הקיבוציות זכות יתר, מעין צ'רטר, לנהל ולבקר את החינוך כראות עיניהן (בנטואיץ, 1960; השוו 1970 Meyer). כך לגבי הגדרת מטרות ופיתוח תוכניות לימוד, עיצוב דרכי למידה והערכת הישגים, קביעת דפוס ארגון, תקני הוראה וגודל כיתה, ברירת תלמידים, וגיוס מורים, הכשרתם, הסמכתם וקביעת סדרי עבודתם.

בויקה לאוטונומיה של החינוך יש לראות את המרכיב הרביעי של המודל – בית הספר "כ"בית חינוך" רב יעדים המשלב צפנים (קודים) שונים של פעילות – צופן פורמלי, פרופסיונלי, בלתי פורמלי וראשוני (Kahane, 1988). לא בררני (לגבי תלמידים בני קיבוץ, לא כן ביחס ל"ילדי חוץ") ולא מוסלל. הוא מעניק אמנם בכורה ללימודים עיוניים, אך מחשיב במפורש היבטים רעיוניים, חברתיים, מוסריים ואסתטיים על פני היבטים מכשירניים מובהקים והישגים לימודיים לשמם (לנגרמן, 1948; בן-מנחם, 1948). הלמידה בו היא אינטר-דיסציפלינרית, בשיטה של נושאים אינטגרטיביים, המשלבים סוגיות חיים, חברה, תרבות ומדע בסביבה קרובה לילד (חזן, 1948). הבנה חשובה מידיעה לשמה; חשיבה ביקורתית, קביעת עמדה ויכולת יישום עדיפים על בקיאות; תהליך הלימוד, מבוסס על התנסות בפועל, על חקירה וניסוי, והוא שקול לתוצר הסופי; פעילויות לא עיוניות, משולבות בתוכנית הלימודים, מרחיבות את היקף ההודמנויות להצטיינות ומצמצמות אבחנות סטטוס המיסודות על הישגים שכליים. התנהגות מוסרית, מאמץ, תרומה לחברה – מוערכים יותר מההישג הלימודי. בתוך כך נועד מקום מרכזי לחינוך לעבודה ולעבודה בפועל במשק העצמי של הילדים ובמשק של הקיבוץ (שמידברג, 1948).

ריבוי מטרות ופעילויות, והנמכת הפרופיל העיוני-הישגי של בית-הספר, לא מעט מפאת הזמן הרב המוקדש לעבודה פיזית, סייעו להגשים רמה גבוהה של שוויוניות ושיתוף, בראש ובראשונה בין התלמידים, אך גם בינם לבין המורים. הישג קבוצתי הודגש על פני הישג אישי. הגם שלמידה יחידנית זכתה לעידוד, שיתוף פעולה נחשב יותר מן התחרות. הערכת הישגים גמישה החליפה את הציינון המספרי השגור; עבודות בכתב הועדפו על בחינות. סלקציה נשללה לחלוטין והקבצה על פי יכולת, מכוונת לסייע לחלשים יותר מאשר לקדם

חוקים, נדחתה לכיתות עליונות והוגבלה לתחום צר של תוכנית הלימודים. בית הספר עודד את התלמידים להשלים 12 שנות לימוד בלי קשר להישגיהם, בעת שרק מיעוט מיוחס באוכלוסיה הכללית זכה לחוק לימודים של 12 שנים (מסינגר, 1973).

החלשת דגשים הישגיים צמצמה את בעיית הפיקוח בבית הספר וסייעה להשתיתו על הנעה פנימית של החניך, על דעת הקהל של הקבוצה, ובעיקר על הסמכות האישית של המורה-המחנך, שאחריותו חורגת מגבולות הלמידה והכיתה, והמקיים עם חניכיו יחסים אישיים, כמעט סימטריים (גולן, 1961; פלטק, 1989). בעוד תפקיד המורה המסורתי מצטמצם להעברה חד-סטריית, ספציפית וסמכותית של תרבות ודעת לדור הצעיר, משמש "המחנך" כמתווך באופן דו-סטריי ובלתי פורמלי בין המבנה החברתי והתרבות של החברה המבוגרת לבין הצרכים היחידניים של הצעירים ותרבותם הקבוצתית.

מאפיין חמישי של המודל הוא אוטונומיה של נעורים, אמנם מונחת על ידי מחנכים מבוגרים, אך מיוסדת על תפיסה שבני הנעורים הם אנשים אחראים, זכאים לחירות אישית ולעצמאות קבוצתית, וזקוקים למרחב תמרון התנהגותי (שפירא, 1948; גולן, 1961). לאוטונומיה זו חבר גוון משימתי עם תווים מורטוריים מובהקים. חברת הנעורים משמשת מערכת הדמיה ללמידת תפקידיו של חבר קיבוץ תוך כדי משחק גומלין בין ארגון פורמלי ופעילות בלתי פורמלית, מיסוד ומשחק בתפקידים, אי תלות במבוגרים עם הכוונה סמויה שלהם, לעיתים גם מתוך הפעלה מתמרנת של דעת הקהל של הקבוצה. ההקשר המשימתי, המעודד גישה לתפקידים חברתיים בעלי ערך – הדרכה של ילדים צעירים יותר ותפקידים במערכת של שלטון עצמי – צמצם אפשרויות להוויה של שוליות שמומנה סטיה ותיצל את החקרנות האישית לנתיבים ההולמים את ערכי החברה (Zellermayer and Marcus, 1972). 80-90 ימי עבודה בשנה (כרבע עד שליש ממכסת העבודה של המבוגר) – תרומת המתבגרים למערך העבודה של הקיבוץ ולתשלום הוצאות קיומם – סייעו להבנות את מרחב החיים של הצעירים ולגשר בינם לבין חברת המבוגרים.

הגם שהחופש הוענק יותר לקבוצה מאשר לפרט, נותר מרחב ניכר לניסוי אישי, לחיפוש זהות ולהתפתחות של אוטונומיה מוסרית (Kohlberg, 1971). בתוך המבנה היה משוקע מעין קוריקולום מוסרי – רצף של סוגיות חיים ממשיות ודילמות ערכיות הטעונות פתרון. הצעירים נתבעו להגדיר בעיות במונחים של שוויון, הוגנות, זכויות וחובות, הומרצו להביע דעות ולנקות בנוכחות מחנכים המאתגרים לא אחת את ההשקפה הקבוצתית הרווחת, ונדרשו לפתור דילמות בתהליך החלטה דמוקרטי (Snarey, 1987).

לבסוף, מרכיב שישו במודל הוא מעבר קצר יחסית לבגרות חברתית, שהתבטא בכניסה מוקדמת לתפקידים של אחריות במעגלי העבודה, המשפחה והקהילה עם סיום בית הספר או מיד לאחר השירות הצבאי. התשתית למעבר זה הונחה כבר בנעורים בעלי האופי המשימתי, כאשר העבודה במשק במקביל ללימודים מגשרת בין תפקיד המתבגר והמבוגר. הקלטות בעמדות אחריות בעבודה מבלי להתנות בהכשרה פורמלית מוקדמת הקלה על הגישור. הביגור המהיר נסתייע בארבעה גורמים נוספים: ראשית, המכוונות המשימית של החברה ותודעת השליחות החברתית שלה, תחמו את הנטיה המורטורית של אנשים צעירים ל"מימוש

עצמי" אגוצנטרי וחיקון מכוונות של "הגשמה עצמית" בעלת גוון קולקטיביסטי (אברהמי, 1989); שנית, יחס דו ערכי להשכלה גבוהה (נוי, 1977) סייע להפקיע את הלימודים האוניברסיטאיים מתחום תוכניות העתיד של הצעירים; שלישית, צמיחה כלכלית ומיסוד ארגוני נמרצים זימנו תפקידים מאתגרים לצעירים; ורביעית, מכוונות משפחתנית חזקה עשתה להקדמת נישואין והולדת ילדים (Shepher, 1969), אולי הגורם החשוב ביותר בריתוק אנשים צעירים אל הקיבוץ.

הצירוף של ששת המאפיינים המבניים שתוארו כאן היקנה לחינוך עוצמת חיברות רבה. מתי בתולדות הקיבוץ היו הדגמים האמפיריים של החינוך הכי קרובים לדגם האידיאלי שתואר לעיל? בהתאם להבחנה הפשטנית מעט בין הקיבוץ בעל הזהות החלוצית שעד קום המדינה לבין הקיבוץ המתמסד וה"מתנרמל" מראשית שנות החמישים ואילך (שור, 1976), ניתן לומר כי בסוף התקופה הראשונה, במהלך שנות הארבעים ובראשית שנות החמישים, הייתה מידה רבה של זהות בין הדגמים האמפיריים של החינוך לבין הדגם האידיאלי. הגם שהיסודות הרעיוניים עוצבו בשלב "העדה החלוצית", הגיע הדגם לבשלותו המוסדית רק בשלב "הקהילה" (טלמון-גרבר, 1970), כאשר התעצמות המשפחה כבר החלה לאיים על שלמותו.

יסודות וניגודים רעיוניים

דגם החינוך שתואר לעיל התפתח כמענה פרגמטי למציאות של חברה שיתופית ושוויונית, דלת אמצעים, ומכוונת כלפי משימות חלוציות. מרכיב חשוב בהתפתחותו הייתה השאיפה להעניק לאישה מעמד שווה בצד הגבר בהגשמת המשימות הללו (רון-פולני, 1961). טיפול משותף בילדים עלה בתנאים שהיו קיימים בראשיתו של הקיבוץ כהסדר המשחרר את האשה מן התלות במשק הבית המשפחתי. העיצוב הרעיוני, המובהק יותר אצל 'השומר הצעיר' מאשר בתנועות אחרות, בא רק בהמשך (דרור, 1984). בשל מיעוט עדויות להשפעות מפורשות, קשה לקשור את העיצוב הרעיוני להגות חינוכית חיצונית זאת או אחרת. קל יותר להצביע על זיקות אינטלקטואליות מסתברות ועל דמיון של תבניות רעיוניות ומוסדיות. התשתית הערכית של החינוך ינקה קודם כל מהמזיגה הרעיונית הציונית-סוציאליסטית, שהדגישה תחיה לאומית בדרך של פרודוקטיביוזיה וחזרה אל הטבע, ותוך יצירת חברה שוויונית ושתפנית. מלבד לערכי היסוד של השוויון והשיתוף, אומצו מהמרכיב הסוציאליסטי שבמזיגה זו שתי תפיסות אחרות: תפיסה של משפחה המבוססת על קשרי רעות, בניגוד למשפחה הבורגנית המחושקת על ידי קשרי רכוש ויחסי סמכות, ותפיסה של "אדם חדש" משוחרר, בריא בגופו וברוחו, חרוץ, משכיל, מוסרי ושוחר צדק, רגיש לזולת ולצרכי הכלל ונכון לשתף פעולה עם חבריו. יש מידה של התניה הדדית בהגשמת התפיסות הללו: רק אדם חדש יצליח לכוון את החברה החדשה, אך לא ניתן לחנך אדם חדש במסגרת של המשפחה הישנה. יתרה מזאת, גם אם תשנה המשפחה את אופייה היא תוסיף להיות מוקד של נאמנויות

פרטיקולריסטיות המתחרות עם הנאמנות לקולקטיב. כדי לחנך אדם חדש, מחויב לקומונה, יש אפוא להפקיע במידה רבה את החינוך מהמשפחה.

גם ללא עדויות להשפעה ישירה, ניתן להבחין בחינוך הקיבוצי בהשתקפות התפיסה של החינוך הבלתי אינסטרומנטלי של קארל מרקס, שבמרכזו טיפוח הילד כאדם יצירתי רב צדדי. תפיסה זו מתבססת על שתי הנחות: האחת, כי ילדים דומים זה לזה בכישורונות טבעיים וכי ההבדלים המתפתחים ביניהם ברבות הימים הם פרי חלוקת עבודה מתמחה וצרת אופק של הייצור הקפיטליסטי; ושניה, כי פעילויות שכליות וגופניות אינן זרות זו לזו כל עוד אין העבודה נשלטת על ידי תכליות אינסטרומנטליות. משתמע מכך ביטול ההפרדה בין לימודים ועבודה במסגרת חינוך המשלב מגיל צעיר עבודה יצרנית, עיון והתעמלות כשיטה להתפתחותו של אדם רב צדדי. שילוב של חינוך רוחני, חינוך גופני והשתלמות פוליטכנית, קשור גם בביטול התחיימה בין מדעי הרוח, מדעי הטבע, לימודי ההנדסה, האומנות וכו'. כל זאת כבסיס להפיכת העבודה לפעילות יצירתית בעלת ממד רוחני, הקשורה לכל תחומי הדעת האנושית (זילברשייד, 1994). רעיונות אלה משתקפים ברב הממדיות של מטרות החינוך הקיבוצי, בגישה האינטר־דיסציפלינרית בעיצוב תוכניות הלימודים, ובמקום המרכזי של העבודה בחינוך.

למרכס ניתן ליחס רק השפעה עקיפה. מקור השפעה ישיר יותר נמצא למעצבי החינוך הקיבוצי בהגותם של א"ד גורדון ובר ברוכוב אודות מקום העבודה, עבודת הכפיים בראש ובראשונה, בתנועת התחיה הציונית. גורדון הדגיש את הממד הרוחני של העבודה, את הריפוי האישי והלאומי המושג באמצעות חזרה אל הטבע ואל עבודת האדמה (גורדון, 1951). ברוכוב ראה בעבודה מכשיר לפרודוקטיביזציה חברתית ולהפיכת "הפירמידה" התעסוקתית של היהודים מעם של סוחרים ונותני שירותים לעם של יצרנים – חקלאים ופועלי תעשייה (ברוכוב, 1944 | 1916). תפיסות אלה חברו אל דימוי החלוץ הכובש את ארץ־ישראל בעבודתו ומממש את עצמו באמצעותה וביססו את המעמד הסמלי של העבודה בקיבוץ ובתוך כך את מרכזיותה בחינוך.

התשתית הפדגוגית של החינוך נשאבה באופן ישיר יותר מכמה מקורות המתכנסים תחת הכותרת של "החינוך החדש" – מגוון של רעיונות וניסיונות חינוכיים פאידוצנטריים שעלו בשלהי המאה הי"ט ובראשית המאה הכ' באירופה ובארה"ב כדי לקרב את החינוך לצרכים הנתפסים של הילד והחברה על פי ההארה של מדע הפסיכולוגיה החדש ושל תפיסות חברתיות רדיקליות וסוציאליסטיות. בתוך כך ראוי להצביע על שני מקורות, שהשפעתם הייתה ככל הנראה בלתי אמצעית.

מקור אחד מצוי ברעיונות העדה המחנכת, הנתפסת כתחליף חינוכי למשפחה, ושל תרבות הנוער העצמאית. רעיונות אלה מדגישים את כוחה החינוכי של חברת הילדים ושל קבוצת הנוער העצמאית ואת הכוח המחדש, מתקן העולם, של תרבות הנוער – ניגוד לחברת המבוגרים הבורגנית המתנוונת. הם קשורים בהגות החינוכית של גוסטב וינקן ובנסיון להגשימה בעדת בית־הספר בוויקסדורף שבגרמניה (אדן, 1951, פרק ה'; יצחקי, 1976) ובתנועת הנוער "הוונדרפוגל" (Becker, 1984) ויותר מכך בתפיסה של קהיליית

הנעורים שיישם זיגפריד ברנפלד בבית היתומים היהודי באומגרטן בווינה (אדן, 1951, פרק י"ח; יצחקי, 1977). בעוד וינקן ראה בעדת הנוער מנוף לשחרור תרבותי-אישי, אסקפיסטי ואי-פוליטי; קשר ברנפלד את שחרור הילד בשינוי סדרי חברה ומדינה והועיד לעדת בית-הספר החופשי תפקיד מפתח בעיצוב החברה הסוציאליסטית העתידה לקום בארץ-ישראל. עמדה זו עשתה אותו למתווך בהעברת רעיונותיו של וינקן לתנועת 'השומר הצעיר' בפולניה שלאחר מלחמת העולם הראשונה ודרכה לתנועות הנוער הציוניות החלוציות האחרות (מרגלית, 1971; מיניץ, 1995, פרק ד'). באמצעות המדריכים בתנועות הנוער, לימים מורים-מחנכים בקיבוץ, היו רעיונות אלה לנחלת החינוך הקיבוצי. מקור רעיוני זה השתקף בחינוך הקיבוצי בעירוב של ממדים פורמליים ובלתי פורמליים בחינוך, בסנינתו של תפקידי המורה והמדריך בתפקיד "המחנך", בקבוצה החינוכית ובחברות הילדים והנעורים כמסגרות חינוך עיקריות ובהחשבה רבה של אוטונומיה לבני הנעורים.

מקור שני, ממוקד יותר מהמקור הקודם בפדגוגיה ובבית-הספר, נמצא בצירוף של רעיונות החינוך העמלני-פעלתני, הקשור, בין היתר, במחשבה החינוכית של גיאורג קירשנשטיינר (1929), עם משנת החינוך הפרוגרסיבי של ג'ון דיואי (Dewey, 1963 [1938]; ראו גם רשף, 1980). מתווך חשוב בהעברת רעיונות ממכלול זה אל החינוך הקיבוצי היה דוד אידלסון, יזם ורוח חיה בנסיונות להגשים את החינוך החדש בארץ: בהר-טוב (תרע"ה), בבית-הספר העמלני (תרפ"א-תרפ"ג) ובבית החינוך לילדי העובדים בתל-אביב (תרפ"ד). נסיון רביעי, פנימייתי - "חברת הילדים לרגלי הגלבוץ" (תרפ"ה-תרפ"ט) - נערך בבית הספר המשותף לילדי הקיבוצים בית-אלפא, חפצי-בה ותל-יוסף, כאשר בצוות מוריו גם יהודה רוזן-פולני ומילק גולדשטיין, לימים שמואל גולן ממעצבי החינוך ב'קיבוץ הארצי' (רוזן-פולני, 1971 | 1959; רשף, 1985).

תפיסת החינוך העמלני, המציבה את העבודה ואת הלמידה באמצעות התנסות מעשית כדרך המלך של החינוך, הלמה את המעמד הסמלי, הכמעט מקודש, של העבודה בהווה החברתית של הקיבוץ. משנת דיואי, הרואה בחינוך הווייתי חיים ומערכת הכשרה לחיים, המחוברת אל המציאות החברתית כמות שהיא בממדיה התרבותי, החברתי, המקצועי והפוליטי, דיברה לליבם של מחנכי הקיבוץ. הם ראו בה דרך ליישב את הסתירה בין צורכי החברה לבין ההתפתחות הבלתי מופרעת של הפרט על ידי פיתוח כשרונותיו בהפעלתם במטלות בעלות משמעות חברתית.

מרדכי סגל, ממתווי החינוך ב'קיבוץ המאוחד' רואה את רעיונות דיואי משתקפים בשישה עיקרים של החינוך הקיבוצי: הלמידה עולה מן הבעיות המעסיקות את החניך ובוזיקה עם הסביבה הטבעית, המשקית והחברתית; היא נוצרת אגב עשייה וחקירה המממשות את הרעיונות ומארגנות אותם; היא מכוונת להשגת יעדים חברתיים - שיפור האדם, ייפוי הסובב, שירותו, הציבור, וקשר אל תרבות הדורות הקודמים; היא מתרחשת בתהליך חברתי, שסגנונו דמוקרטי, שוויוני, הדדי, עם מירב אוטונומיה ליחיד; בית-הספר הוא בית ידידותי לילד - גמיש, פעיל ומפעיל, מאפשר התקבצות והתייחדות, כל אחת בזמנה; החינוך אינו מתפצל - עיון, חקירה, עבודה, יצירה, והתכנסות חברתית קשורים בקשר פנימי וסובבים תמיד על צירים דו-קוטביים - המצוי והנשאף, העשוי והמדומיין, היחיד והחברה, העכשווי והנצחי (סגל, 1980, ע' 74).

לבסוף, תפקיד חשוב בעיצוב הפרדיגמה הטיפולית של החינוך הקיבוצי נועד לפסיכולוגיה. בהישענות על הפסיכואנליזה, שוב בייחוד ב'קיבוץ הארצי', היה נסיון מעניין לקואופטיציה של מדע לתוך אידיאולוגיה חינוכית בכדי להצדיקה. הפסיכואנליזה השתלבה היטב בדואליזם של החינוך הנע כל העת בין הדגשת צורכי הפרט לבין העדפת צורכי החברה וסייעה למתן מתחים העולים מן הדואליזם הזה. מחד גיסא, היא הגבירה רגישויות והבנה לצרכים יחידניים ותרמה לעיצוב מתכונות של טיפול פרטני המאזנות את הדגש המושם על הקבוצה החינוכית. אך מאידך גיסא, בהדגישה יסודות פתוגניים המשוקעים ביחסי הורים-ילדים במשפחה המסורתית, ובעיקר השפעות שליליות של מיניות ההורים, היא גם העניקה צידוק מעין מדעי לדפוסים שיתפיים שנראו נוגדים בעליל את "טבע האדם", בעיקר את לינת הילדים מחוץ למשפחה. כך נטען, כי לינת הילדים מחוץ למשפחה תמנע מהילדים חרדות שבחשיפה למיניות ההורים ותציב גבולות לקשרי ליבדו מופרזים בין הורים לילדים ובכך תמתן השלכות שליליות של הקונפליקט האדיפלי (גולן, 1948). טענה זו סייעה לשכך חרדות של נשים אכולות ספק לגבי מילוי תפקידן כאימהות. כך גם, מושג "הסובלימציה של הליבדו" (יצחקי, 1982) עזר לקיים יחסי מינים כמעט פוריטניים בקרב בני נוער החיים במשותף רחוקים מעינים הצופיה של ההורים.

הפדגוגיה הרואה את הילד במרכז, והפסיכולוגיה המעמידה את האישיות במרכז, איזנו את המרכזיות של מושגי הקבוצה החינוכית ותרבות הנוער, שכה הלמו את הקומונליות של הקיבוץ. בכך רוככה, אך לא נפתרה, השניות רוויית המתח בין מכונויות קולקטיביסטיות ואינדיווידואליסטיות. שניות זו שמקורה באידיאולוגיה של הקיבוץ, הוגברה בפרקסיס של החינוך בנסיון להגיע לחיבור ספק אפשרי בין תורה רעיונית שתפנית נוטה לסגירות עם פדגוגיה פרוגרסיבית המתמקדת בפרט.

שני ניגודים חריפים בולטים היטב למסתכל העכשווי אף שהיו פחות מחוורים למעצבי החינוך הקיבוצי בשנות השלושים, הארבעים ואף בשנות החמישים. הראשון הוא ניגוד בין סגירות רעיונית לפתיחות, בין חינוך להמשכיות ושמירת הקיים מול חינוך לחידוש ושינוי חברתי; בין נטיה לאינדוקטרינציה לבין אמונה באוטונומיה ערכית של הפרט. שניות זו עלתה מהנסיון לחבר "הנחלת ערכים ופיתוח תכונות שיחידרו בדור הצעיר כבוד ואהבה למפעל אבותי, יביאוהו לכלל הזדהות נפשית ורעיונית איתו ויעוררו בו את הרצון להמשכתו", עם "טיפוח אישיות בעלת עצמאות רוחנית ומוסרית..." (גולן, 1961). הסתירה בין אידיאולוגים יתיר לבין תפיסה של פתיחות ערכית התחדדה במיוחד בעשור השנים 1945-1954, בעת ששתי תנועות קיבוציות, 'הקיבוץ המאוחד' ו'הקיבוץ הארצי', עברו תהליך של פוליטיזציה בכיוון של "קיבוץ-מפלגה" (אדר, 1954). אך מוצאים אותה גם באיחוד הקבוצות והקיבוצים, הפתוחה יותר מבין שלוש התנועות הקיבוציות החילוניות, כסתירה אימננטית, מודעת, שאין מפלט ממנה: "... שוב ניצבים בנינו לפני ניגוד פרדוקסלי: תביעה למהפכנות להלכה מול החברה הכללית, מול העולם המקיף אותנו, בד בבד עם תביעה לשמרנות למעשה לגבי תכנים ודפוסים, פרי חידושי אבותיהם. ואין כאן דרך אחרת אלא קיום בתוך הפרדוקס" (מסינגר, 1973 |1961|: 34).

הניגוד השני הוא בין עילוי הקבוצה לטיפוח הפרט. מצד אחד סברו כי "החינוך (בקבוצה) יגיע (למיצוי) מלוא יכולתו אם יסתייע בפיתוח מלוא יכולתו האינדיווידואלית (של הפרט). פרט בעל חיי נפש עצמאיים ועשירים, המחונן בכוח ביטוי בתחום הקרוב לליבו, יעשיר גם את החברה ... חשוב שהפרט כשלעצמו יבוא על סיפוקו ויגלה בקרבו פנימה מעיין לא אכזב של כוחות יצירה" (גולן, 1961: 81). מן הצד האחר הוגברה השניות פרט-קבוצה על ידי ההדגשה הקולקטיביסטית והמרכזיות שיועדה ל"עדה המחנכת" על שתי צורותיה – חברת הילדים (או הנעורים) הרב-גילית והקבוצה החינוכית ההומוגנית. לא בלבד שראו בחברת הילדים "קבוצה בועיר אנפין ו"קבוצה בדרך" ... מסגרת המחנכת לקראת הקבוצה על יסוד תרגום צורתו, תוכנו וחיייו של הקבוצה ... לשפת הילדים והנוער", היא נתפסה גם כ"צורת חיים המבטיחה איוון רצוי ויוצר בין חינוכו של הפרט ובין חינוך לקראת החברה ויעודיה, ... חותרת להרמוניה בין הפרט והחברה, ... נותנת לכל פרט אפשרויות של פעילות ויצירה, מחדירה בו רגש אחריות כלפי החברה ומעניקה לו אושר הנובע ממילוי תפקידים בשירות החברה" (גולן, 1961: 178-179).

האמונה העזה באפשרות ההרמוניה שבין פרט לקולקטיב, בין פרט לקבוצה, והמודעות החלשה להגבלה וללחץ שחברה וקבוצה יכולות להפעיל על חירות הפרט ועל הביטוי החופשי של אישיותו, מפליאים את החוקר העכשווי. ניתן להסביר על ידי שלושה גורמים: אמונה ללא סייג בצדקת הדרך ובשליחותו החברתית של הקבוצה, אשר העניקה איכות מוסרית להכפפת האינטרס העצמי להשגת המטרה המשותפת; אמונה גדולה באיכות החינוכית של הקבוצה – קרקע הגידול לאדם מוסרי; וקשר נוסטלגי לחוויה אישית של נעורים אוטונומיים שחוו המחנכים בעצמם בנעוריהם בתנועת הנוער החלוצית.

תוכן ומבנה

עוקץ הסתירות שבדואליזם פרט-קולקטיב הוקחה כל עוד פעל החינוך בתוך הקשר רעיוני וחברתי של משימתיות ציונית וסוציאליסטית וחבר הקבוצה המיר, כמעט בחדווה, סיפוק צרכים ומאוויים אישיים בסיפוקים שמקורם בהצלחת המפעל המשותף. בהקשר חברתי של להט שתפני ניתן היה גם להשתית את החינוך בעיקר על מסרים של מבנה תוך שימוש מועט במסרים של תוכן. במקום להעביר ערכים וכללי התנהגות בהנחיה מילולית או באמצעות טכסטים של אידיאולוגיה מפורשת, כמו בחינוך הדתי או הקומוניסטי, פעל החינוך בעיקר באמצעות "קוריקולום חבוי". אורינטציות התנהגות ומחויבויות ערכיות נרכשו באמצעות למידה ממודלים בני חיקוי תוך כדי התנסות במערכות יחסים, בפתרון בעיות ובביצוע מטלות במהלך שיגרת חיים במבנים חברתיים ממשיים (הקבוצה בכלל) או סימולטיביים (חברות הילדים והנעורים).

שמואל גולן מלין על כי: "אין הנוער שלנו מקבל חינוך מכוון בתורת הקבוצה. יסודותיה נהירים לו במידה שהם מתגלים במציאות החיים, אך אין הם נהירים לו כתורה" (גולן,

1961, ע' 292). עד קום המדינה כמעט ולא נכתבו תוכניות לימוד פורמליות על תורת הקיבוץ, כי הלימה ערכית בין הקיבוץ לסביבה החברתית חסכה בצורך לאזן השפעות חיצוניות נוגדות. תוכניות כאלה פותחו רק בשנות החמישים והשישים, כבר מחוץ למרחב הזמן של הטיפוס האידיאלי שהצגנו, כאשר תפיסת הממלכתיות והתעצמות ממדי הכלכלה והכוח בחברה הישראלית החלו לאיים על ערכי היסוד החלוציים של הקיבוץ (דרור, 1984). ההישענות על מסרי מבנה והמעטה במסרי תוכן מוסברים קודם כל בהיעדר משנה רעיונית סדורה, לא מעט בשל סתירות ודילמות שהיו משוקעות בתוך האידיאולוגיה. אך היא נתמכה גם על ידי תחושה גורפת כי הדגם המתהווה של הקיבוץ הוא לא רק "אי כישלון למופת" (בובר, 1983 | 1947), אלא נסיון שהצליח. וכך, החיים בתוך הקומונה ובתוך הקבוצה החינוכית, האקלים החברתי ודוגמת המבוגרים לצעירים, נתפסו כבעלי עוצמה חינוכית רבה. הפילוסופיה של החינוך הפרוגרסיבי ומסורת תנועת הנוער המהגישות התנסות מעשית על פני עיון לשמו אך חיוקו גישה זו.

הגם שהישענות על מסרים של מבנה והמעטה יחסית במסרי תוכן היו נחלת החינוך בכל התנועות הקיבוציות, התפתחו גווניו שונים. ב'קיבוץ המאוחד', בגלל תפיסה של שיוזר מרבי של החינוך בקהילה, וב'חבר הקבוצות', בשל העדר מנהיגות סמכותית, עיצוב אידיאולוגי רפה וגישה יותר פרגמטית, המעיטו בפועל במסרי תוכן. ב'קיבוץ הארצי' ניתן אמנם משקל גדול יותר למסרי תוכן, אך המסר האידיאולוגי היה "סגור" יותר והעניק להעברת הערכים סממנים של אינדוקטרינציה (אדר, 1954). המעטה במסרי תוכן ערכיים ב'קיבוץ המאוחד' וב'חבר הקבוצות' (ואחר כך ב'איחוד הקבוצות והקיבוצים'), והאינדוקטרינציה הערכית-פוליטית ב'קיבוץ הארצי', פעלו להחליש יכולת לעיצוב אידיאולוגי ולהידוש ערכי-רעיוני בקרב בוגרי החינוך המשותף למרות, ואולי בגלל, מחויבות חזקה, כמעט אינסטינקטיבית, לדרך החיים הקיבוצית. הצגת הקיבוץ כדגם סגור, כזה ראה וקדש, סייעה לכך בכל התנועות. הדבר בא לידי ביטוי בהירתעות מפעילות אידיאולוגית "תנועתית" ומפעילות פוליטית בכלל, וכן בחולשה של אליטות אינטלקטואליות מחדשות (הדרי, 1991; זמיר, 1991). גם כאשר לימים הגיעו בני קיבוץ לפעילות פוליטית, בעיקר במסגרת הארגון התנועתי, הם עשו זאת בנתיב כלכלי-ארגוני, לרוב אחרי תפקידי פיקוד בצבא, ולא בנתיב אידיאולוגי. היו שאפיינו תכונה זו כמחויבות ערכית פרגמטית (כהנא, 1975), או כמעט סוציאליזם והרבה "קיבוצים" (קורטר, 1985א').

השתמעויות עמדתיות והתנהגותיות

ספק אם המחקר הפסיכולוגי הענף של תוצרי החינוך הקיבוצי הצליח לחשוף תכונות סגוליות של "בן קיבוץ" (Rabin and Beit-Hallahmi, 1982; Liegle, 1980; לביא, 1991ב'). מחקרים מצביעים כי הבדלים אישיים בקרב בני הקיבוץ גדולים לרוב מההבדלים הקבוצתיים בינם לבין בני העיר (Marcus, Thomas and Chess, 1969). ייתכן שזה קשור במקום המכריע של

ההורים בחיי הילדים (Long and Henderson, 1973; דברו ועמיתיו, 1978) ובשונות הגדולה, גם בקיבוץ, ביחסי הורים-ילדים (Kaffman, 1993). עם זאת, מעבר לשונות הבין-אישית, ה"קיבוצים" של בני הדור השני תוך על ידי שלושה מערכי עמדות שלא יקשה להצביע על שורשיהם במאפיינים המבניים של הדגם האידיאלי של החינוך אשר תואר לעיל.

הראשון, הוא מכלול של תכונות פרו-חברתיות. ביסודו ניתן לראות התפתחות של אמון בסיסי (basic trust) בגיל הרך (Erikson, 1950), שאינו תלוי רק בהתנסות התינוק בסביבה החמה והאמפטית של המשפחה המיידית, אלא גם בהתייחסות המעין אימהית של המטפלת ובהתנסות בקבוצת גיל סולידרית ותומכת (Bettelheim, 1969). מכלול זה כולל רמות גבוהות יחסית של סובלנות (Pirojnikoff, Hadar and Hadar 1971), אלטרואיזם (Nadler, Romek and Shapira-Friedman, 1979; Yinon, et al, 1981; Eiferman, 1970; Shapira, 1977), ונטיות חזקות לשיתוף פעולה (Nevo, 1977), חלוקת חזקות (Faigin, 1958), תפיסה של צדק שוויוני (and Madsen, 1974; Madsen and Shapira, 1977; Butler and Ruzany, 1993), כולל גם נטיות להתחלקות עם הזולת (sharing) (Faigin, 1958), תפיסה של צדק שוויוני (Nisan, 1984, 1989), והתפתחות מוקדמת יחסית של שיפוט מוסרי (פירסטנברג-חבצלת, Bar-Yam, Kohlberg and Naame, 1980; Snarey, 1987; Eisenberg, Hertz-; 1978; Lazarowitz and Fuchs, 1990). העדפת ערכים הקשורים לסולידריות חברתית ולמימוש עצמי על פני מכוונות השגית (לוי וגוטמן, 1974; Sohlberg, 1985), גם היא קשורה במכלול זה. בכל אלה ניתן לראות תשתית ליישום "טבעי" של קולקטיביזם, שוויוניות והעדפה של חלוקת תגמולים על פי צורך על פני חלוקה המתנה תגמול בהשקעה ובתרומה - כערכים מנחים את הפעילות החברתית ואת ההערכה הבינאישית. על בסיס זה התפתחו כנראה נטיות מוקדמות חיוביות בדרך כלל לקבוצת בני הגיל ולמבנה השיתופי בכללו. במכלול זה ניתן גם לראות תשתית לעמדות חברתיות ופוליטיות נוטות "שמאלה" של בני קיבוץ (לוי וגוטמן, 1976), המשתקפות גם בהקשר של הסכסוך היהודי-ערבי (דר וקמחי, 1992).

המכלול השני בא לידי ביטוי בנטיות ל"מיתוך" תגובות רגשיות ביחס לאחרים משמעותיים, כולל ההורים, ול"פיזור" רגשות, במיוחד רגשות שליליים, ביניהם. נטיות אלה יוחסו לקשר הברזומני לאם ולמטפלת (multiple mothering) ולחיים בתוך קבוצת בני הגיל (Rabin, 1980; Regev, Beit-Hallahmi and Sharabany, 1965). הן סייעו כנראה לפרט לפעול ביעילות ובשיתוף פעולה בתוך קבוצות ולהסתגל בקלות יחסית ללחצי "היחד" ולפיקוח ההדוק של הקבוצה. כנראה היה להן גם חלק בהצלחת בני קיבוץ בשירות הצבאי (אמיר, 1967), בעיקר בתפקוד במסגרת היחידה הצבאית הקטנה (אגין, 1970). נטיות אלה עשויות גם להסביר, חלקית, את הציבות היחסית של המשפחה אצל בני הדור השני בקיבוץ, כפי שאותרה בשנות ה-60 (גרסון, 1966).

המערך השלישי מתבטא בתחושת השתייכות חזקה, מלווה במחויבות גדולה למקום, לקהילה, לקבוצת הגיל, יחד עם רמה גבוהה של ביטחון סטטוס בכל הקשור לעתיד האישי. בעיצוב תחושות אלה היה כנראה תפקיד חשוב למשפחה, הגרעינית והמורחבת כאחד, ולקבוצת הגיל.

"מחיר" פסיכולוגי

יש להניח, כי בצד הכשרה יעילה לחיים קולקטיביים גבה החינוך הקיבוצי מחיר בתחום האוטונומיה וההתפתחות הרגשית של הפרט. בעניין זה העלה בטלהיים שתי טענות נוקבות. ראשית, ילדי הקיבוץ אינם חווים תלות מוחלטת בדמות אחת – האם; לכן קשה להם ליצור קשר אינטימי המבוסס על תחושה של יחודיות ושייכות בלעדית. ללא קשר רצוף ובלעדי להורים, הם גם לא חווים את מלוא הרפרטואר האפשרי של גוונים רגשיים, חיוביים ושיליים, ומשום כך הביטוי הרגשי שלהם רדוד. ושנית, מפני שחלק ניכר של חינוכם מתרחש מחוץ למשפחה ובמסגרת קבוצת בני גיל, הם נוטים לפתח אני ואני עליון "קולקטיבי" הפוגם ביכולת להגיע לאינדיווידואציה ולפתח אישיות אוטונומית (Bettelheim, 1969).

הטיעון של בטלהיים הוא ספקולטיבי, אך לגבי מחיר פסיכולוגי אפשרי ששילמו חניכי החינוך המשותף אפשר להעלות גם כמה השערות סולידיות יותר, מבוססות על ממצאים אמפיריים ושיקולים עיוניים. קודם כל, בנורמות השוויון של החברה הבוגרת ושל קבוצת השווים, ובתפקוד המתמשך בתוך קבוצות מתוך מכוונות של השתייכות, סולידריות ושיתוף פעולה, היה מקור פוטנציאלי לנטייה להצניע את האני ולהחליש שאיפות להצטיינות אישית (Spiro, 1965; Sohlberg, 1985). ניתן להציע לכך מספר הסברים: פחד להיכשל ולהיפגע בשל כך במעמד האישי בתוך הקבוצה (הנדל, 1961); קונפורמיות לנורמה קבוצתית בינונית; ביטחן הסטטוס העתידי, שאינו מעודד מאמץ; והדגשה שתפנית ושוויונית של הסביבה. עם זאת, האישוש המחקרי להשערה שהועלתה כאן איננו חד משמעי. במחקר של יחסי הורים-ילדים במהלך פעילות הישגית של הילד (בגיל 10-12), נמצא אמנם כי הורים בקיבוץ ציפו לפחות הישגים מילדיהם וגם דחפו אותם פחות להישגים מאשר הורים בעיר, ואולם צורך ההישג של ילדי הקיבוץ לא נפלה ברמתו מזה של ילדי עיר (צדקיהו, 1973). לעומת זאת, בקרב מתבגרים וחיליים נמצא צורך ההישג אצל בני קיבוץ נמוך מאשר אצל בני עיר (ינון ופרידמן, 1977). טענה ביחס לרמה נמוכה של הישגות אינדיווידואלית הועלתה לגבי בית-הספר הקיבוצי והוסברה בדגשים הפרוגרסיביים שלו ובטיפול פרטני מוגזם (חן ומעוז, 1986), אך לא זכתה לאישור במחקר מפורט יותר (דר, 1994).

שנית, הקבוצתיות ועוצמת הפיקוח הרלציוני יתכן שצמצמו במורכבות, בספונטניות ובפתיחות רגשית (דנה-אנגלשטיין, 1978; ביתן, 1978; בירן, 1983). הם גם תבעו מידה של קונפורמיות לנורמות הקבוצה (Tal, 1982). עם זאת, מחקר זהיר מצא (בכיתה ו) רק את בנות הקיבוץ יותר קונפורמיות מבנות עיר ואילו בין הבנים לא נמצא הבדל ממשי (שובל ועמיתיו, 1979). החשיפה המתמדת לביקורת הקבוצה אולי גם הפחיתה בגילויי יצירתיות, הגם שבמחקר בקרב תלמידים בכיתה י"ב עלה רק יתרון קטן לבני עיר על בני קיבוץ בתחום זה (אדליסט ונבו, 1983). חיים מתמשכים בתוך הקבוצה, התובעים מהפרט מידה של "מיתון" ו"פיוור" רגשי ומזמנים לו גם תמיכה רבה, היו עשויים להפחית צורך ונכונות, לא בהכרח יכולת, לפתח יחסי רעים אינטימיים בילדות ובנעורים (Sharabany and Weiseman, 1993) – אולי גם מפני דאגה לסולידריות של קבוצת בני הגיל. מעניין הממצא, כי ילדי קיבוץ

בלינה המשפחתית דירגו את חברים הטוב גבוה יותר בגילוי לב וספונטניות, ידיעה ורגישות, בלבדיות וקבלה, מאשר ילדים בלינה המשותפת (ארנון, 1980). לעומת זאת, לא נמצאו הבדלים ברמת היכולת לאינטימיות של רווקים צעירים בקיבוץ ובעיר (Weisman and Lieblich, 1989) ובדרגות הקרבה בקרב זוגות נישואים בקיבוץ ובעיר (הרשג, 1984).

שלישית, מחויבות גדולה לבני הגיל, להורים, לדור המייסדים ולקיבוץ בכללו, בצד מיעוט של קונפליקט עם ההורים ומיתונם, העצימו בעיות של אינדיווידואציה וספרציה (ברמן, 1989) תוך כדי דחייתן מגיל הנעורים אל פרק העלומים (Weisman and Lieblich, 1992). בדומה לכך, תמיכה חזקה של הקבוצה, אפקט חממה של טיפול סוכך ומקיף בילד, סיפוק נדיב של צרכיו, ביטחון סטטוס ביחס לעתיד הכלכלי האישי, יחד עם תלות רבה בקבוצה, במטפלת, ומאוחר יותר גם בהחלטות הקיבוץ ובמוסדותיו, לא היה בהם כדי לסייע בפיתוח תחושת אחריות אוטונומית של הפרט לגורלו (שנר, 1986). הם גם תרמו לאי בהירות ולדחיית החלטות ביחס לעתיד האישי. אכן, מתבגרים בני קיבוץ נמצאו פחות מדגישים מטרות רחוקות טווח במעבר לבגרות, בעיקר שאיפות מקצועיות, מאשר בני מושב (Rabin, 1965) ובני עיר (Seginer, 1988; Livne, 1990).

לבסוף, החינוך הסינתטי שהלם הצבה מאוחרת לתפקיד מקצועי של קבע, בהתאם לצורכי חלוקת עבודה פשוטה מזה וצורכי המשימות החלוציות מזה (טלמון-גרבר, 1957), היה בעל איכויות מורטוריות. הוא גם עשה להבניית הזהות סביב הגדרת תפקיד רחבה של "חבר קיבוץ" ולא דווקא סביב תפקיד מקצועי מוגדר. ואולם מול הסינתטיות הפתוחה של החינוך פעלה כלפי הבנים תביעה נחרצת של דור ההורים לאמץ ללא סייג את הקיבוץ כמודל שאינו טעון שינוי וחידוש. תביעה זו פגמה לא מעט בתוכן המורטורי של החינוך ופעלה, כנראה, אצל דור הבנים הראשון לסגירות מוקדמת (foreclosure) בהתפתחות הזהות האישית (Marcia, 1980).

מחירים פסיכולוגיים אלה של החינוך המשותף הוצללו שנים רבות בירכתי הבמה החברתית והיו חבויים בשיח אינטימי שאינו בא לכדי ביטוי ציבורי; אך הם הוארו יותר ויותר עם הפחיתה הגדלה והולכת בשתפנות של הקיבוץ.

תמורות חברתיות

המשבר הכלכלי החריף מאמצע שנות השמונים רק החיש תמורות חברתיות שהחלו בשנות החמישים (טלמון-גרבר, 1970), והתעצמו במהלך שנות השישים והשבעים (Cohen, 1976). נצביע כאן על קווי שינוי עיקריים שזיקתם אל החינוך הדוקה.

כבר בשנות החמישים החל הקיבוץ מוסט ממרכזו הפעילות הציונית לשוליה. המערכות התנועתיות, המעין רצוניות של "המדינה בדרך" לבנין תשתית כלכלית, להתישבות, לביטחון, לפעילות מדינית, להבאת עולים וקליטתם, ולחינוך, שבהן היה לקיבוץ תפקיד מפתח, מוחלפות על ידי מערכות ממלכתיות, ביורוקרטיות. שוליות הקיבוץ מתבלטת כאשר מרבית

העליה של שארית הפליטה מאירופה וכמעט כל העליה הגדולה מארצות האסלאם - ההתפתחות החשובה ביותר בישראל של שנות החמישים - עוקפות אותו. בשל כך, וגם מפני גל של עזיבה, ירד משקל הקיבוצים באוכלוסיה היהודית בישראל מ-7.5% בסוף 1948 ל-3.5% לערך בסוף שנות השישים. אם עד הקמת המדינה גידולו של הקיבוץ ניוון מבוגרי תנועות נוער חלוציות שהכשירו עצמם לחיי קיבוץ והצטרפו אליו מתוך הכרעה אישית, גידולו של הקיבוץ בימי המדינה מתבסס על מצטרפים בודדים, שחלקם הגדול לא זכה לחינוך תנועתי ועל הריבוי פנימי (שפר, 1979).

התמורה קשורה בהתרופפות המכוונות הקולקטיביסטית, העתידית, בחברה הישראלית ובהתעניינות גוברת בתגמולי כסף וכוח וכן בשינוי בבסיסי היוקרה החברתית, כאשר תפקידים הקשורים בכוח פוליטי, בעמדה בירוקרטית, בהצלחה כלכלית ובהשכלה אוניברסיטאית מחליפים תפקידים "חלוציים" מסורתיים בראש הסולם (איזנשטדט, 1970). שינויים אלה העלו תחושה של אבדן העמדה המרכזית של הקיבוץ בחברה וערערו את מאזן התגמולים של חבר הקיבוץ. הפגיעה במקורות ההנעה הצטרפה להחלשת המכוונות המשימתית וירידת המתח הרעיוני בתנועה מהפכנית מתמסדת. זוהי המסגרת שבה מתרחשים שינויים מבניים וערכיים בתוך הקיבוץ.

מודרניזציה של החקלאות ותעשייה מתרחבת הגבירו צמיחה משקית ותרמו לעליה ניכרת ברמת החיים. עם אלה התפתחו דפוסי ארגון וניהול היררכיים יותר והתרופף הקשר בין אידיאולוגיה לבין שיקולים של יעילות ארגונית וכלכלית (Vallier, 1962; Cohen, 1966). אסיפת החברים איבדה מכווחה כצומת קבלת ההחלטות, שעבר לועדות מתמחות ולנושאי תפקידים שעבודתם במינהל. במקביל, גדל חלקה של עבודת החברים מחוץ לקיבוץ, לא מעט בתפקידי ניהול ובעבודות פרופסיונליות. התיעוש גם החיש התמקצעות במערך העבודה והגביר פנייה להשכלה על תיכונית ואוניברסיטאית (נוי, 1977). זו, מצידה, החישה מיסוד של בתי ספר תיכוניים אזוריים המתמחים בהקניית דעת ומתמקדים בהכנה לבחינות הבגרות (דר, 1968). במקביל, הסתמנו תהליכי בידול חברתי בממדי הכוח, היוקרה והמימוש העצמי (בן-רפאל, 1986).

בחברה שנעשית רב דורית והטרופנית, הייתה המשפחה למרכז חיוני עבור מבוגרים וילדים כאחד. סייעו בכך משק הבית והדירה המתרחבים והפיכת המשפחה ליחידת צריכה מובחנת בתוך מערך הצריכה השיתופי (טלמון-גרבר, 1965 | 1970). בד בבד גברה נכונות הנשים להשקיע באימהותן ולהפוך את המשפחה לבסיס כוח לחיזוק מעמדן לנוכח חלוקת עבודה ופעילות ציבורית מקוטבת לפי מין (Tiger and Shepher, 1975; בן-רפאל ווייטמן, 1986). נכונות זו התבטאה במאבק להביא את הילדים ללון בתוך המשפחה ולהגדיל את השפעת ההורים בחינוך על חשבון הכוון החינוך על ידי מוסדות הקהילה. המגמה המשפחתנית והדחף להעצים את חלקה של המשפחה בחינוך הסתמנו כחוקים יותר בקרב הדור השני ובמיוחד בקרב הנשים מהדור השני (שפר, 1967).

אל השינויים המבניים נלוו תמורות בערכים ובהרגשות. פחתו דגשים אוטופיים ומשימתיים ונחלשה תפיסתו העצמית של הקיבוץ כעילית משרתת את הכלל הלאומי והמעמדי. פחת גם

תוקפם של ערכי השוויון והשיתוף כגורמים מניעים את פעילות הפרט ומעניקים לו את טעם חייו בקיבוץ. בתוך כך נחלשו החברות והמחויבות כלפי הקולקטיב. לעומתם התעצמו אוריינטציות משפחתיות ופרטניות וגדלה ההרשאה לסיפוק צרכי הפרט ומאווייו בנפרד, ואף בניגוד, לצרכים של הכלל. התלוותה לכך הדגשה חומרנית-צרכנית גוברת, בניגוד לקו של הסתפקות במועט שאפיין שנים רבות את החברה הקיבוצית (טלמון-גרבר וסוף, 1960). עם הזמן נתעצמו לא מעט קווי התיחום שבין הקיבוץ לבין החברה הסובבת. התעשייה, בניגוד לחקלאות, הגבירה מעורבות ישירה של חברי קיבוץ בשוק הכלכלי הכללי. כך גם העליה ברמת החיים והשינויים בהסדרי הצריכה חשפו את הצרכן הקיבוצי לשווקים חיצוניים. הפנייה להשכלה גבוהה הביאה רבים למחיצת האוניברסיטאות. גדל שיעור העובדים מחוץ לקיבוץ ומחוץ למסגרות האזוריות והתנועתיות. בחירה חופשית של עיתונות יומית והכנסת הטלוויזיה הגבירו את החשיפה לתקשורת הכללית. צמצום מרחיק לכת ביצירה תרבותית עצמית, עשה את חבר הקיבוץ לצרכן מלא בשוק הבידור הכללי.

במקביל פחתו כוחו הפוליטי ויוקרתו של הקיבוץ בחברה וכן נחלשו תנועות הנוער ונשחקה יכולתן להזרים אל הקיבוץ ממשיכים חדורי אידיאולוגיה. לעומת זאת גדלו מחזורי הבנים המתבגרים. בסוף שנות ה-80 היו בני קיבוץ וחניכי הקיבוץ למעלה ממחצית מאוכלוסיית החברים בקיבוצים הותיקים שנוסדו עד 1935 (מרון, 1991). במונחים של מבנים חברתיים, תהליך השינוי שהתרחש אופיין כמעבר מ"עדה" אידיאולוגית, ל"קהילה" סולידרית (טלמון-גרבר, 1970), ל"התאגדות" בעלת מכוונות צרכנית (Cohen, 1976). במונחי אוריינטציה חברתית, היה כאן מעבר משתפנות יתירה, למשפחתנות בעלת מכוונות קומונלית, לאינדיווידואליזם מתון. שינויים אלה היוו את הסביבה החברתית והערכית להתרחקות החינוך מן הטיפוס האידיאלי שלו ואת השחיקה בייחודו הקולקטיביסטי.

תמורות במבנה החינוך

לשינויים החברתיים נתלו שינויי דגשים באוריינטציה הפסיכולוגית של החינוך (Fölling-Albers, 1980). מהתעסקות פסיכואנליטית בפתולוגיה של יחסי הורים-ילד, לעיסוק אפולוגטי ב"חשך אמהי" (Bowlby, 1951; לביא, 1967), לעניין בהתפתחות תקינה של זהות עצמית (Erikson, 1950), להתרכזות בהתפתחות רגשית תקינה (בתגובה לביקורת של Bettelheim) ובהתפתחות קוגניטיבית מוצלחת (Piaget, 1952). השינוי הראשון סייע בחיזוק תפקידה החינוכי של המשפחה, השני תרם להרחבת התחום האישי של היחיד מול הקבוצה, ואילו השלישי תאם את הדגש המתחזק על ההתפתחות האישית.

את הדיון בשינויים המבניים שהתרחשו בחינוך ראוי למקד סביב ארבעה ממדים: הדו-מוקדיות של משפחה ומוסדות, החינוך הבית-ספרי, מקומן של קבוצת הגיל וחברת הילדים והנעורים בתהליך החינוך, והמעבר לבגרות. השינוי החשוב ביותר הוא חיזוק בחלקה של המשפחה בחינוך על חשבון מוסדות ותפקידים חינוכיים קולקטיביים. הגם שנשמרת דו-

מוקדיות במערכת, בכורת האחריות עוברת למשפחה ומוסד הילדים מקבל חשיבות משנית. גדל משקל רצון ההורים, שיקול דעתם ועמדתם הרגשית בכל החלטה חינוכית הקשורה בילד. בד בבד מתגמשים דפוסי הטיפול בילדים וגדלים משכי המגע בין הורים וילדים (קאפמן, אליצור ורבינוביץ, 1982).

המעבר ללינה משפחתית, שהחל בסוף שנות החמישים (טלמון-גרבר, 1959), הוחש בשנות השישים (שפר, 1967) והשבעים, וכמעט הושלם בסוף שנות השמונים (לביא, 1984), האיץ התפתחויות אלה. מוסד הילדים מאבד את משמעותו כבית כוללני עבור הילדים ומקבל אופי של מעון יום (גלעד, 1978; Sagi and Koren-Karie, 1993). הסחף בתפקידיו החינוכיים של המוסד גדול יותר בגיל בית-הספר היסודי, במיוחד כאשר בית-הספר נעשה לאזורי. בכל שלבי החינוך חל פיחות ניכר בתפקידי המטפלת, במעמדה ובציפיות ההורים ממנה (שפר, 1967). לעומת זאת, גדל חלקה של האם, ובהמשך גם של האב בטיפול בילד, כאשר שניהם נוטלים חלק גדול והולך גם במשימות החינוך האינסטרומנטלי על-ידי המשפחה (שש, 1977). במחקר מסוף שנות השמונים כבר נטען שהמשפחה הקיבוצית נוטה לדגם המסורתי לפיו האם היא בעלת תפקידים אקספרסיביים בעיקר ואילו האב מקבל תפקידים אקספרסיביים ואינסטרומנטליים והופך לדמות הסמכותית במשפחה (פלוטניק, 1992).

הגידול בתפקידים החינוכיים של המשפחה מחזק את לכידותה, אך מפחית את השתתפותה בפעילויות קומונליות וגם מחליש את השיקול האידיאולוגי בתפקודם של ההורים כסוכני חיברות (פלגי, 1984). מסתמנות שתי מגמות שלובות: ההורים תופסים את עצמם יותר ויותר כסוכני חיברות עיקריים; במקביל לכך, הם מפחיתים בחשיבות החינוך לחיי קיבוץ ולערכים קיבוציים, כולל חינוך לעבודה, לעומת החשיבות המיוחסת ליצירתיות לשמה, להשכלה ולהישגים לימודיים (מלווה בהתחזקות הצפייה שהבן והבת יפנו למקצוע אקדמי) וכן לערכים אוניברסליים, כמו מידות טובות, אחריות ועצמאות (אברהמי וגץ, 1994).

שינוי חשוב שני מתרחש בהגדלת האוטונומיה של בית-הספר ובהעלאת הפרופיל הלימודי שלו. הרצון להציע מגוון של תוכניות לימודים ברמה נאותה, עם שיקולים ארגוניים וכלכליים של יתרון לגודל, ערערו את התפיסה של בית ספר מקומי (שהייתה חזקה במיוחד בקיבוץ המאוחד). בשנות השישים הייתה המגמה מוגבלת לחינוך העל יסודי (דר, 1968); לחצים כלכליים הרחיבו אותה בשנות השמונים לרמת החינוך היסודי. לשינוי הארגוני היו עד מהירה גם השלכות חינוכיות. בדומה לארגונים הכלכליים האזוריים של הקיבוצים, בית-הספר הפקיע את עצמו במידה רבה מפיקוח ישיר של מוסדות הקיבוץ. גדלה יכולתו של בית-הספר לפעול על פי שיקולים מקצועיים מובהקים, צרכיו כארגון, עמדות ואינטרסים של מנהלים ומורים, צרכי התלמידים ורצון המשפחות, ולא דוקא לפי צרכי הקולקטיב וציוויי האידיאולוגיה. האוטונומיה של בית-הספר ביחס לתנועה ולקהילה הקיבוצית חזקה על ידי שיוורו הגובר במערכת החינוך של המדינה שבא לידי ביטוי באימוץ תוכנית הלימודים הכללית ובהידוק הפיקוח של משרד החינוך. בצד השיקולים הלימודיים, המריצו את תהליך השיוורו גם שיקולים כלכליים. גברה נכונות בית-הספר לקלוט תלמידים מישוים לא קיבוציים שבאזור, תחילה בני מושבים ובהמשך, באופן בררני, גם מישוים עירוניים. במקביל לכך,

קיבוצים החלו להעביר את האחריות הכספית לבתי־ספר, שהיו עד כה במעמד דומה לבתי־ספר פרטיים, לידי המועצות האזוריות. המהלך מחזק את האוטונומיה החינוכית של בית־הספר ביחס לממסד של הקהילה, אם גם יוצר תלות ארגונית ברשות המוניציפלית (ליברמן, 1994).

בד בבד התחזק קשר ישיר של בית־הספר עם המשפחה. על בסיס פרטני ולא מוסדי, תפסו ההורים את מקום הגופים התנועתיים, מזכירויות הקיבוצים, וועדות החינוך המקומיות, כנציגי הקהילה בבית־הספר. עניינם של ההורים בהצלחה הלימודית האישית של ילדיהם היה לנושא מרכזי בשיח בינם לבית־הספר. בחלק משקף הדבר את התעצמות חלקה של המשפחה בתהליך החינוך; בחלקו הוא משקף שינוי באופייה של האליטה המרכזית בקיבוץ. האליטה האידיאולוגית, שהקפידה לשמור על השפעתה בחינוך, התחלפה באליטה כלכלית־טכנוקרטית, שגישתה לחינוך אינסטרומנטלית בעיקרה. על כל פנים, נוצר כאן צינור ישיר להעברת מגמות שינוי "מלמטה", אגב הדגשה של אינטרסים פרטניים על פני אינטרסים קומונליים (אברהמי וגץ, 1994).

התפתחויות אלה כרסמו בתפיסה של החינוך רבי־הפנים. הדגש הועתק מחתירה להשגת מניפה רחבה של משימות חינוכיות – מ"בית־החינוך" רב־תפקידים, הנושא באחריות חינוכית כוללת, להתמקדות בתכליות לימודיות צרות יותר – ל"בית ספר", המרוכז בהקניית דעת ובהישגים לימודיים. ההוראה נעשתה מקצועית יותר, מתמחה בתחומים דיסציפלינריים ופחות מנותבת כלפי אישיות התלמידים וחינוכם. גם הערכת התלמידים נעשתה יותר מריטורקטית, באמצעות ציונים ומבחנים.

החלשת פן החינוך לעומת פן הלמידה, לא נבעה רק מהחלטה רציונלית לחזק את הלימודים הפורמליים בבית־הספר. פעלה כאן גם עמימות גוברת וחילוקי דעות בקרב המורים לגבי מטרות החינוך ולגבי תפקידם כמחנכים. דור המורים המחויב לחזון התברתי של הקיבוץ פינה מקום לדור מורים, בהם רבים בני הדור השני, שיחסם אל הקיבוץ דו ערכי והם מתקשים לגבש תפיסה רעיונית של קיבוציות שניתן להעבירה לתלמידים. אומר אחד המורים: "... הורדנו כמעט את כל התוכניות הערכיות, חלק מתוך מבוכה. ... היום אנחנו לא יודעים מה ללמד בלימודי קיבוץ, ... כולנו מבובלים ולא יודעים אפוא הקיבוץ עומד. אנחנו מחפשים את עצמנו בקיבוץ. אנחנו ... לא יודעים בדיק מה אנחנו רוצים מעצמנו. קשה לחנך לדבר שאתה לו יודע מה אתה רוצה שהוא יהיה" (אברהמי וגץ, 1994, ע' 52). בתבניות הסדורות והניטרליות של ההוראה דיסציפלינרית ובאימוץ דימוי תפקיד פרופסיונלי מצאו מורים רבים מפלט מן הצורך להתמודד עם עיצוב מסר חינוכי, עמום ביסודו, ועם העברתו לתלמידים שאזנם אינה כרויה לקליטתו.

לאחר ויכוח נוקב ובעקבות גידול בפנייה לאוניברסיטאות, אימץ בית־הספר את בחינות הבגרות הנוהגות בבית־הספר הישראלי, תחילה כבחינות חיצוניות ולבסוף כבחינות פנימיות (מסינגר, 1973; אלון, 1980; ברלב, 1988). הבחינות חזקו את הממד הלימודי־הישגי של בית־הספר ואת היחס המכשירני ללימודים. בכיתות העליונות הוכפפו הלימודים לתכני הבחינות וכוונו במידה רבה להגדיל את מספר הנבחנים והמצליחים בהן. הבחינות גם תרמו

לבידול לימודי וחברתי, תחילה בין רוב התלמידים המתכוננים לבהינות לבין מיעוט גדול שאינו לומד לקראתן, ובהמשך בין תלמידים בתוכניות שונות ובמסלולים שיוקרתם מבודלת, המנותבים לרמות שונות של בהינות (אברהמי וגץ, 1994). מאידך גיסא, בני ספר שלא חשו לאמץ את הבהינות איבדו מהיכולת להניע את התלמידים למאמץ לימודי. הגם שבית-הספר התמיד במגמה לקלוט כמעט את כל ילדי הקהילה, נפגמה במידה זו או אחרת מהותו האי הסלקטיבית (שהם, 1982; דר, 1983).

התמורות במכוונות החינוכית ובארגון החינוך סימנו גם שינויים ביחסי הגומלין בין מורים ותלמידים. הגדרות תפקיד דיפוזיות ושוויוניות, של "מחנך" ו"חניך", בעלות משמעות ערכית ורגשית, פינו מקום להגדרות צרות וניטרליות יותר, משקפות היררכיה, של "מורה" ו"תלמיד". בצד צמצום ניכר בהיקף יחסי הגומלין ובעוצמתם, נהיו יחסי מורים-תלמידים פחות אישיים והמורים הפחיתו במעורבותם בחיי התלמידים ואף בלימודיהם. קשור לכך שינוי בדפוסי הפיקוח. הצמצום השימוש בכוח נורמטיבי, המושתת על זיקה מוסרית בין חניך למחנך, וגדל חלקו של הפיקוח באמצעות כוח השכר - ציונים ותעודות, וכוח הכפייה - עונשים וכללי משמעת פורמליים. הפיקוח נעשה פחות אינטרניזי ויותר אקסטריניזי, פחות כריזמטי ויותר ביורוקרטי, כשהתלמידים נענים למטלות בית-הספר יותר משיקולי כדאיות וחרדה מעונש ופחות משיקולי ערכי והתחייבות מוסרית ורגשית (דר, 1974).

שינוי מרכזי שלישי הוא צמצום מקומה של קבוצת הגיל בתהליך החינוך והחלשת תפקידה בחיי הילדים. העתקת "הבית" של הילד מבית הילדים לבית המשפחה צמצמה בנוכחותה של הקבוצה במרחב החיים של הפרט ובתפקידה כגורם חיברות מרכזי. מידת החיבור של הפרט אל הקבוצה ניתנה יותר לשליטתו. התלות בקבוצה המקורית, המקומית, מתקופת הגיל הרך, הוסיפה להיחלש עם חבירת התלמיד בבית-הספר האזורי לקבוצות חדשות המורכבות מבני קיבוצים שונים. לעומת הקשרים הכוללניים בקבוצת הגיל בתוך הקיבוץ, הקשרים בתוך הקבוצה הבית-ספרית הם חלקיים וממודרים יותר, קצרים יותר בזמן והיקפם התפקודי מצומצם יותר.

במרבית הקיבוצים חוזרים עדיין בני הנעורים בגיל 15 או 16 למסגרת של לינה משותפת, ואולם הם באים לחברת נעורים שמסגרתה הארגונית ועוצמת החיברות שלה התרופפו במידה רבה (דרור, 1979; שלו וקשתי, 1981). הסחף בחברת הנעורים קשור קודם כל בהחלשת דגשים אידיאולוגיים ומשימתיים של הקיבוץ, תהליך שהפחית את נכונות המתבגרים לפעול באופן קבוצתי וסביב משימות משותפות. לא פחות מכך הוא קשור בהשפעה המתמשכת של "מרד הנוער" של שנות השישים, שנגדה את הדגשים האסקטיים של הקיבוץ. עוד בשנות השבעים מצאו בני הנעורים בשולי הישוב מסגרת התיחסות חזקה ב"גרעין" של בוגרי תנועת הנוער העירונית, החלוצית, המועידים עצמם להתישבות וחיי קיבוץ; לאחר מכן התחלפה קבוצה זו בקבוצה קוסמופוליטית של "מתנדבים" נושא תרבות נעורים נגדנית שהשדר ההדוניסטי שלה חזק מהמסר הפרומיתאי של הקיבוץ. בהתירה ביטוי חופשי של תרבות פופ וסגנון היפי, מתירנות מינית והתנסות באלכוהול וסמים רכים, היא ערערה את המשימתיות הקולקטיביסטית של חברת הנעורים המסורתית (Kaffman, 1993).

השפעה דומה הייתה להגברת התביעות הלימודיות בבית-הספר ולהעתקת דגש מפעילויות הינוך קבוצתיות לפעילויות העשרה יחידניות במסגרת חוגי ספורט ויצירה. גם הטלוויזיה שחדרה לקבוצים צמצמה את הזמן הפנוי שבני נעורים מוכנים להקדיש לפעילות בחברת הנעורים ובקבוצה החינוכית. מטעמים דומים, התרחש גם סחף בחינוך התנועתי והתפוררו "חטיבות הבנים" – ארגוני נוער שהקימו התנועות הקיבוציות כתחליף לתנועת הנוער עבור בני הקיבוץ. התפוררות החטיבות הוסיפה להחליש את הפעילות של חברת הנעורים המקומית, כי אבד גורם שהעניק לה הנחיה ועידוד.

לאחרונה הסתמן גם כרסום בעבודת הילדים ובני הנעורים במשק ובמערכת השירותים בקיבוץ, פעילות כמעט מקודשת בעבר, שתרמה לאופי המשימתי של הנעורים וקישרה בין המתבגרים למבוגרים כפרטים ולקיבוץ כישות קולקטיבית. חברו בכך שני גורמים: גידול בהערכה החברתית של הלימודים הקל על בית-הספר לנגוס מחובות העבודה של התלמידים; גידול בחלקה של התעשייה ושל החקלאות המתועשת, המזמנות פחות עבודה לא מקצועית, וחדירה חזקה של עבודה שכירה לענפי השירותים, הפחיתו את חיוניות של עבודת הילדים. השינוי הבולט הרביעי התרחש בדפוס המעבר לבגרות. כבר בשנות השישים הסתמן שינוי ערכים בקרב הדור השני בהשוואה לדור המייסדים (כהן ורוזנר, 1971; קאפמן, 1976; רוזנר ועמיתיו, 1978). התהליך הואץ באמצע שנות השבעים והשתקף בקשיים גדלים של הצעירים לקיים דיאלוג רעיוני עם דור ההורים (קוורטר 1985ב'; שטר, 1986; זמיר, 1991), למרות השיח האישי הניבוח יותר בתוך המשפחה.

ביטוי התנהגותי לכך היה בהתפתחות דפוסי "חופשה" מהקיבוץ (קרסל וארד, 1977; למדן, 1991; דר וגלעד, 1992) ובשיעורים גדלים של עזיבת בנים (אורחן, 1984; לויתן, 1984). בשנות השבעים והשמונים הלך והתארך המורטוריום התפקידי במעבר לבגרות (אלון, 1976). התארכותו משקפת התחזקות אוריינטציות פרטניות אצל צעירים המתקשים להכריע על אודות עתידם ומעדיפים לשמור אופציות פתוחות מבלי לחייב עצמם לאידיאולוגיה ולדרך חיים וגם לא להקמת משפחה ולמקצוע (Avrahami and Dar, 1993). פרקים מודולריים של התנדבות ל"שנת שירות" חברתי, שירות ממושך בצבא, שנות חופש, לימודים גבוהים, ומשכי ביניים בין הפרקים הללו, הצטרפו לכדי שלב חיים חדש ומובחן של עלומים בין הנעורים לבין הבגרות החברתית (השוו Keniston, 1970). שלב זה נמשך כעשר שנים ויותר, בין סיום בית-הספר התיכון עד לראשית כניסה למילוי המשכי של תפקידים במערכת התעסוקה, במשפחה ובקהילה. הוויה של שוליות מרוכזת בהווה, היא השלטת בפרק חיים זה ואילו המרכיב המורטורי, העתידי, תופס מקום משני. עם זאת, נוצר כאן מרחב לחיפוש זהות ולבדיקה אוטונומית של הזיקה לקיבוץ, משוחררת לא מעט מלחצי המשפחה, קבוצת הגיל והקהילה הקיבוצית (Dar, 1993).

חינוך דור ממשכים

בדומה לתמורות החברתיות בקיבוץ, גם התמורות בחינוך עד ראשית שנות התשעים לא היו מהפכניות. דפוסים והסדרים קודמים משתיירים. בתי הילדים עומדים על כנם ומעניקים לילדים טיפול וחינוך אינטנסיביים יותר, מבחינת אורך הזמן שהילד שוהה בהם והיקף הפעילויות והיקף האחראיות של המוסד על הילד, מאלה הניתנים במוסדות מקבילים בחברה הלא קיבוצית. תינוקות ופעוטים שוהים בפעוטונים ובגני ילדים שמונה-תשע שעות ביום. ילדי בית-הספר היסודי באים אחרי הלימודים למוסד ילדים בקיבוץ למפגש ולפעילות חברתית של שעותיים-שלוש. השתיירות הדפוסים בולטת בגיל הנעורים, עם חזרת בני החמש-עשרה או השש-עשרה למסגרת של לינה משותפת בשכונת מגורים משלהם. בקיבוץ הארצי נשמרת עדיין מסגרת הפנימייה של המוסד החינוכי בכיתות ז-יב.

בתוך כך משתיירות גם מסגרות של תפקידים חינוכיים מסורתיים. גם כיום אין מקבילה מחוץ לקיבוץ לתפקיד המטפלת, החולקת עם המשפחה לא מעט מהאחריות לרווחתו של הילד. משתייר גם תפקיד המדריך בחברת הנעורים, המתאם מגזר של פעילויות בחינוך הלא פורמלי. במרבית הקיבוצים מוסיפות לפעול ועדות חינוך, המייצגות את האחריות הכוללת של הקהילה על החינוך. אחריות זו מוסיפה להתממש בהסדרים המבטיחים שוויון מלא בכלכלת הילדים, הלבשתם, דיורם, בריאותם, וחינוכם הפורמלי והבלתי פורמלי. הקיבוץ מוסיף להבטיח בדרך שיתופית גם את מלוא הצרכים המיוחדים של הילדים הזקוקים לכך. ראוי לציין, כי הסדרי צריכה משותפת משתיירים לגבי הילדים יותר מאשר לגבי המבוגרים. הסדרים אלה אף תוחמים במידה רבה גבולות להרחבת התהליך הכולל של הפרטת הצריכה בקיבוץ.

יחד עם שיוון של מסגרות שיתופיות בממד של הטיפול בצרכי הילד וברוחתו, התרחשו שינויים מבניים בכל אחד מששת הממדים של הטיפוס האידאלי של החינוך הקיבוצי. חזוק תפקיד המשפחה בחינוך על חשבון תפקידי הקולקטיב. בית-הספר זכה לאוטונומיה גדולה והתמקד בהקניית דעת. צומצם תפקידה של קבוצת הגיל בחיי היחיד ונסחפו תכנים ופעילויות בחברות הילדים והנעורים. המורטוריום התפקידי הקצר במעבר לבגרות התארך עד לשנות השלושים של הפרט. מלווים בשינויים בערכים ובתפיסות, שינויים אלה מנטרלים את כוח החיברות של החינוך, בייחוד את כוח החיברות באמצעות מסרי המבנה - הפן החזק של החינוך הקיבוצי שנים רבות. במקביל, אנומיה אידיאולוגית מסכלת אפשרות לחזק את החינוך על ידי הגברת חלקם של מסרי התוכן. הגם שהשפעת התמורות שתיארנו טרם נחקרה כהלכה, אפשר להניח שהן הפחיתו בעוצמת מנגנוני החיברות שפעלו לטפח את המכלולים העמדתיים-התנהגותיים החינוכיים להיווצרות כישורים לחיים בקבוצות ולעיצוב מחויבויות לערכי השוויון והשיתוף. הן הפחיתו ביכולת הקיבוץ לחנך דור ממשכים.

כמה נתונים של העשור האחרון רק מגבירים את הסחף ביכולת הקיבוץ להבטיח את המשכיותו, במתכונת הנוכחית, באמצעות בניו. ראשית, צעירי הקיבוץ היום הם דור שלישי סוציולוגי (לאו דווקא ביולוגי). הוריהם בני הדור השני קיימו דיאלוג רווי מתח אך בלתי

אמצעי עם דור המייסדים, שהעביר להם מסר חד משמעי ומחייב של קיבוציות. בני הדור השלישי מנהלים דיאלוג הרבה יותר נינוח עם הוריהם אך אלה משדרים להם מסר קיבוצי עמום וספקני. לאחרונה נמצא כי רק שלישי מבני השמונה-עשרה תפשו את הוריהם כמי שרואים בקיבוץ דרך חיים מועדפת. לא יפלא לכן כי בשוקלם חלופות חיים, רק מחציתם העדיפו חיי הקיבוץ על פני נתיבים אחרים ושלושה רבעים הביעו ספק לגבי התאמתם לאורח החיים הקיבוצי. מרביתם גם העדיפו שיקולים פרטניים ותועלתניים על שיקולים אידאולוגיים בזיקתם אל הקיבוץ. עמדה זו עלתה כבר בקווים כלליים ב־1986, אך התחזקה ב־1992 (אברהמי, 1993).

שנית, ספקנותו של המסר הקיבוצי מוגברת על ידי שיעורים גבוהים של עזיבת בנים. אחים שעזבו את הקיבוץ מספקים לצעיר המתחבט לגבי עתידו דגם מצליח בדרך כלל מבחינה חברתית וכלכלית (Leviatan and Orchan, 1982) והמשפחה, שנאמנותה קרועה בין הקיבוץ לבין בניה שמחוץ לקיבוץ, מאבדת מכוחה לחזק את המסר בתהליך ההעברה הבין-דורי. בתוך כך מאבדת ה"חמולה" מיכולתה לתווך את זיקת הצעירים לקיבוץ. שלישית, זיקתם האמיצה של בני הדור השני לקיבוץ תווכה לא מעט על ידי אתגרים שהיו קשורים במיסודו הארגוני ובביסוסו הכלכלי. ביזמות ארגונית ותעשייתית במתכונת קולקטיביסטית היה אפיק חשוב למימוש עצמי של צעירים מוכשרים ושאפתנים. היזמות גם היוותה מקור לתגמולי כוח ויוקרה ויצרה, בעקיפין, הזדהות עם המפעל המשותף. מנגנון תיווך זה מאבד מחשיבותו עם בלימת הצמיחה הכלכלית, עם התרחבות דפוס של יזמות כלכלית פרטנית "קטנה", ועם הגידול בחלקה של העבודה מחוץ לקיבוץ. החוב הכספי הכבד המעיק על קיבוצים רבים בוודאי אינו מעודד אנשים צעירים לקשור את עתידם בקיבוץ. לבסוף, פניה רחבה, כמעט אוניברסלית, להשכלה גבוהה מגדילה בידול של מסלולי חיים אישיים, מפחיתה תלות במערכות הקיימות של הקיבוץ ומציידת את הצעירים במשאבים המקלים עליהם להסתגל לחיים מחוץ לקיבוץ.

שינויים חברתיים מפליגים שינו את זהותו של החינוך הקיבוצי ושחקו תווים סגוליים אשר העניקו לו עוצמת חיברות נדירה לחיים קולקטיביים. לשניות הרעיונית שהייתה טבועה בחינוך זה מראשיתו היה מקום מרכזי בתהליך השינוי. עם שינוי הערכים בחברה הסובבת ובתוך הקיבוץ עצמו, התרופף החיבור המורכב בין מכוונות קולקטיביסטית ודגש על המשכיות חברתית, לבין מכוונות אינדיווידואליסטית ודגש על חידוש ויצירה. האינדיווידואליזם המתחזק בחברה ערער בתוך החינוך את המאזן העדין בין האידיאות של העדה המחנכת לעדתיות, לבין האידיאות של החינוך הפרוגרסיבי החותר למימוש העצמי של הפרט והעניק בכורה למימוש העצמי. בלשון בוטה יאמר, כי מהחלשת הסגוליות של החינוך מפסיד קשה הקולקטיביזם ומרוויח האינדיווידואליזם. השינוי הולם בוודאי צרכים אישיותיים-הסתגלותיים של הבנים הרבים הפונים לחיות מחוץ לקיבוץ; אם יעמיקו שינויי ההפרטה, הוא עשוי להלוים גם את צורכי הנשארם בקיבוץ – לא אותו הקיבוץ.

- אברהמי אלי. 1989. "אינדיווידואליזם וקיבוציות - ניגוד והשלמה". דפי רקע ובירור 11. אפעל: יד-טבנקין.
- אברהמי ארזה. 1993. בני קיבוצים רוצים קיבוץ? 1986-1992. אפעל: יד טבנקין.
- אברהמי ארזה, שלמה גץ. 1994. השינויים במערכת החינוך בגיל הנעורים בבית-הספר האזורי בתק"ם. רמת אפעל: יד טבנקין.
- אגין אסף. 1970. "בן הקיבוץ בצבא". ניב הקבוצה י"ט: 50-55.
- אדליסט מירי, דוד נבו. 1983. "יצירתיות של בני קיבוץ בהשוואה ליצירתיות של בני עיר". חוות דעת 16: 120-135.
- אדן שבת. 1951. העדה המחנכת. תל-אביב: טברסקי.
- אדר צבי. 1954. "חינוך פוליטי וחינוך פרוגרסיבי". מגמות ה': 132-158.
- אורחן אליאט. 1984. "תהליכים דמוגרפיים בקיבוץ הארצי, 1970-1979". הקיבוץ 9-10: 260-287.
- אייזנשטדט שמואל נת. 1970. החברה הישראלית. ירושלים: מאגנס.
- אלון מוני. 1976. "התבגרות והתבגרות מאוחרת בקיבוץ". החינוך המשותף 90: 15-29.
- אלון מוני. 1980. "היחס לבחינות הבגרות במוסדות החינוך של הקיבוץ הארצי". ע' 180-186, בתוך: בחינות הבגרות, בעריכת ב' נבו. תל אביב: עם עובד.
- אמיר יהודה. 1967. "בני קיבוצים בצה"ל". מגמות ט"ו: 250-258.
- ארנון אסא. 1980. אינטימיות וקשר בין-אישי: השוואה בין חניכי לינה משפחתית וחניכי לינה משותפת בקיבוץ. עבודת מ"א במחלקה לפסיכולוגיה באוניברסיטת תל-אביב.
- בובר מרטיין. 1983 |1947|. נתיבות באוטופיה. תל-אביב: עם עובד.
- בירן דנה. 1983. החוויה הרגשית והביטוי המילולי לרגש אצל מתבגרים בעיר ובקיבוץ. עבודת מ"א באוניברסיטת חיפה.
- ביתן גינה. 1978. פתיחות: השוואה בין בני נוער בעיר ובקיבוץ. עבודת מ"א במחלקה לפסיכולוגיה באוניברסיטת תל-אביב.
- בנטואיץ יוסף. 1960. החינוך במדינת ישראל. תל-אביב: צ'צ'יק.
- בן-מנחם י'. 1948. "החינוך לאמנות בחברת הילדים' ובעיותיו". ע' 217-228 בדור לדור: ספר המוסד החינוכי במשמר העמק, בעריכת ש' גולן, ב' חזן, י' חזן, י' פולסיוק, ר' שפירא וא' שמידברג. מרחביה: ספרית פועלים.
- בן-רפאל א'. 1986. קידמה כנגד שוויון: ריבוד ושינוי בקיבוץ. תל אביב: רמות.
- בן-רפאל אליעזר. 1996. מהפכה לא טוטלית. אפעל: יד טבנקין.
- בן-רפאל אליעזר, ששה וייטמן. 1986. "נשים וצמיחתה מחדש של המשפחה בקיבוץ". מגמות כ"ט: 306-320.
- ברוכוב בר. 1944 |1916|. "ההפתחות הכלכלית של העם היהודי". כתבים א', בעריכת ז' רובשוב. תל-אביב: עם עובד.

- בר-יוסף רבקה. 1960. "דפוסי סוציאליזציה בקיבוץ וזיקתם למבנה החברה הקיבוצית".
מגמות י"א: 23-32
- ברלב אלחנן. 1988. הכנסת בחינות הבגרות והשפעתן על מרכיבים של החינוך הפרוגרסיבי
במוסדות חינוך של הקיבוץ הארצי. עבודת מ"א בבית הספר לחינוך באוניברסיטה העברית
בירושלים.
- ברלב מרדכי (עורך). 1986. החינוך הדתי בחברה הישראלית. ירושלים: המרכז לחקר
החברה הישראלית ותיעודה, האוניברסיטה העברית.
- ברמן עמנואל. 1989. "החינוך המשותף בקיבוץ: הקסם והסיכונים באוטופיה
הפסיכואנליטית". החינוך המשותף 132: 64-78.
- גולן שמואל. 1948. "הערכה פסיכולוגית של החינוך המשותף". אופקים 5: 65-75.
- גולן שמואל. 1961. החינוך המשותף. מרחביה: ספרית פועלים.
- גורדון אהרון דוד. 1951. האומה והעבודה. כרך א' של כתבי א"ד גורדון. ירושלים: הספריה
הציונית.
- גלעד יהושע. 1978. הבטים סוציולוגיים בהתפתחות מערכת החינוך בקיבוץ. אפעל: הקורס
הדו-שנתי למדעי הרוח והחברה.
- גרסון מנחם. 1966. "על יציבות המשפחה בקיבוץ". מגמות י"ד: 395-408.
- דברו ס' אדוארד, רון שובל, אורי ברונפנברנר, רוברט רוג'ר, סופי קוז'ונקי, אליזבט קיילי,
אסתר קרסון. 1978. "דרכי סוציאליזציה של הורים, מורים, וחברי קבוצת הגיל בישראל:
הקיבוץ לעומת העיר". מגמות כ"ד: 186-201.
- דנה-אנגלשטיין נגה. 1978. רפרסיה-סנסיטיזציה ויחסים בינאישיים בין מבוגרים בקיבוץ
ובמושב. עבודת מ"א בחוג לפסיכולוגיה באוניברסיטת חיפה.
- דר יחזקאל. 1968. "תמורות בבית-הספר הקיבוצי". ע' 421-431 בחינוך וחברה, בעריכת
ש"נ אייזנשטדט, ח' אדלר, ר' כהנא וא' שלח. ירושלים: אקדמון.
- דר יחזקאל. 1974. מעלותיו וחסרונותיו של בית-ספרי. תל-אביב: המכון למחקר חברתי,
איחוד הקבוצות והקיבוצים.
- דר יחזקאל. 1983. "עמדות מורים כלפי ריבוד לימודי בחברה שוויונית". עיונים בחינוך
37: 263-276.
- דר יחזקאל. 1994. "הישגים לימודיים בבתי-ספר קיבוציים בהשוואה לבתי-ספר בעיר".
מגמות ל"ה: 344-358.
- דר יחזקאל, תקוה גלעד. 1992. "תמורות במסלול החיים של בני הקיבוצים בגיל העלומים:
1957-1987". שורשים ז': 97-141.
- דר יחזקאל, שאול קמחי. 1992. "השפעת השירות הצבאי בשטחים על בני קיבוץ". דפי רקע
וברור מס' 31. רמת אפעל: יד טבנקין.
- דרור יובל. 1979. "הקבוצה החינוכית במוסדות החינוך של הקיבוץ הארצי: ניתוח סוציולוגי
של מוסד כוללני". החינוך המשותף 97-98: 104-119.

- דרור יובל. 1984. התהוותן של תוכניות לימודים בתחום "הקיבוץ" בתנועות הקיבוציות: ניתוחן מבחינה אידיאולוגית, חברתית וחינוכית. חיבור לשם קבלת תואר דוקטור לפילוסופיה באוניברסיטה העברית בירושלים.
- דריבן רוברט. 1969 | 1967|. "תרומת בית-הספר ללימוד נורמות". מגמות ט"ז: 207-228. הדרי דני, 1991. "מהגשמה אישית למימוש עצמי". שורשים ו': 105-142.
- הנדל עמוס. 1961. "מושג-עצמו של המתבגר בן-הקיבוץ". מגמות י"א: 142-159.
- הראל יהודה. 1993. הקיבוץ החדש. ירושלים: כתר.
- הרץ-לזרוביץ רחל, אינה פוקס, רות שרבני, ננסי אייזנברג. 1987. "חשיבה פרו-סוציאלית של ילדי קיבוץ ועיר". מגמות ל': 31-46.
- הרשלג אבנר. 1984. אינטימיות והיכרות הדדית של רגשות בזוגות נשואים בעיר ובקיבוץ. עבודת מ"א במחלקה לפסיכולוגיה באוניברסיטת תל-אביב.
- זילברשייד אורי. 1994. "משנתו החינוכית של קארל מארכס". עיונים בחינוך 60-59: 373-390.
- זמר אביבה. 1991. בני קיבוץ – מיצוי הפוטנציאל והשתלבות בפעילות. רמת אפעל: יד טבנקין.
- חזן ברטה. 1948. "שיטת הנושאים, יסודותיה ובעיותיה". ע' 84-115 בדור לדור: ספר המוסד החינוכי של השומר הצעיר במשמר העמק, בעריכת ש' גולן, ב' חזן, י' חזן, י' פולסיוק, ר' שפירא וא' שמידברג. מרחביה: ספרית פועלים.
- חן מיכה, דליה מעוז. 1986. "גישות פרטניות מוגזמות והישגים לימודיים בבית-הספר הקיבוצי". החינוך המשותף 120: 68-76.
- טלמון-גרבר יונינה. 1957. "המשפחה וההצבה התפקידית של בני הדור השני בקיבוץ". מגמות ח': 369-392.
- טלמון-גרבר יונינה. 1959. "המשפחה וסדרי לינת הילדים בקיבוץ". ניב הקבוצה ח': 19-68.
- טלמון-גרבר יונינה. 1970 | 1965|. "המשפחה בקיבוץ". ע' 12-35 ביחיד וחברה בקיבוץ. ירושלים: מאגנס.
- טלמון-גרבר יונינה. 1970. יחיד וחברה בקיבוץ. ירושלים: מאגנס.
- טלמון-גרבר יונינה, ציפורה סטוף. 1960. "דפוסי תמורה אידיאולוגית". ע' 149-189 בספר בוסל, בעריכת ש' וורם. תל-אביב: תרבות וחינוך.
- ינון יואל, נילי פרידמן. 1977. "מדוע מצליחים בני הקיבוצים בצבא?" מגמות כ"ג: 110-117.
- יצחקי שלמה. 1976. "על גוסטב וינקן". החינוך המשותף 90: 47-55.
- יצחקי שלמה. 1977. "על זיגפריד ברנפלד". החינוך המשותף 94: 52-64.
- יצחקי שלמה. 1982. "תרומת הפסיכואנליזה לחינוך בגיל הנעורים". ע' 87-92 בסמינר: שנתון סמינר הקיבוצים. תל-אביב: משרד החינוך והתרבות.
- כהן אריק, מנחם רוזנר. 1971. "שילוב דורות בקיבוץ". שדמות מ"ג: 82-88.
- כהנא ראובן. 1975. "השפעת דפוסי החיברות הקיבוצי על מתבגרו". הקיבוץ 2: 121-130.

- לביא צבי. 1967. "התיאוריה של החסך האמהי באור חדש". החינוך המשותף 18: 24-35.
- לביא צבי. 1984. "המעבר מלינה משותפת ללינה משפחתית". החינוך המשותף 114: 5-15.
- לביא צבי. 1991א'. "המוסד החינוכי של השומר הצעיר: מקורות ועקרונות מנחים". ע' 179-208 בעיונים בחינוך עכשווי. חיפה: אה.
- לביא צבי. 1991ב'. "מחקר החינוך הקיבוצי: בעיות וסיכומים". ע' 157-177 בעיונים בחינוך עכשווי. חיפה: אה.
- לוי שלומית, א' לואי גוטמן. 1974. ערכים ועמדות של הנוער הלומד בישראל. דו"ח מחקר ראשון. ירושלים: המכון למחקר חברתי שימושי.
- לוי שלומית, א' לואי גוטמן. 1976. ערכים ועמדות של הנוער הלומד בישראל. דו"ח מחקר שני. ירושלים: המכון למחקר חברתי שימושי.
- לויתן אורי. 1984. "גורמי הזיקה של בני הקיבוץ לקיבוציהם וסיבות לעזיבתם". שורשים ד': 149-198.
- ליברמן יעקב. 1994. "בית-הספר היסודי בקיבוץ - 1994". ידיעות (המכון לחקר החינוך הקיבוצי) 20: 33-58.
- למדן אראלה. 1991. שנת החופש: פרק בתהליך הביגור של בני-קיבוץ. עבודת מ"א בבית-הספר לחינוך באוניברסיטה העברית בירושלים.
- לנגרמן מוני. 1948. "לימודי החברה בחינוכנו". ע' 167-183 בדור לדור: ספר המוסד החינוכי במשמר העמק, בעריכת ש' גולן, ב' חזן, י' חזן, י' פולסיוק, ר' שפירא וא' שמידברג. מרחביה: ספרית פועלים.
- מינץ מתתיהו. 1995. חבלי נעורים: התנועה השומרית, 1911-1921. ירושלים: הספריה הציונית.
- מליץ דוד. 1970 |1933|. מסביב לעיקר - לדמותו של דור. תל-אביב: תרבות וחינוך.
- מסינגר יהודה. 1973. חינוך דור ממשיכים. תל-אביב: עם עובד.
- מרגלית אלקנה. 1971. "השומר הצעיר" - מעדת נעורים למרכסיו מהפכני. תל-אביב: הקיבוץ המאוחד.
- מרון סטנלי. 1991. התנועה הקיבוצית - 1990. רמת אפעל: יד טבנקין.
- נוי דני. 1977. "התפתחות הגישה להשכלה הגבוהה בתנועה הקיבוצית". הקיבוץ 5: 51-62.
- סגל מרדכי. 1955. מסות בחינוך. תל-אביב: הקיבוץ המאוחד.
- סגל מרדכי. 1980. "בית-הספר בקיבוץ". שורשים ב': 63-84.
- פולסיוק יעקב. 1948. "חג וחגיגה בחברת הילדים". ע' 238-251 בדור לדור: ספר המוסד החינוכי במשמר העמק, בעריכת ש' גולן, ב' חזן, י' חזן, י' פולסיוק, ר' שפירא וא' שמידברג. מרחביה: ספרית פועלים.
- פירסטנברג-חבצלת עמליה. 1978. התפתחות התנהגות ושפיטה בתחום ההתחלקות בשתי מסגרות סוציאליזציה (קיבוץ/עיר) בקרב גילאי 9,7,5. עבודת מ"א בבית-הספר לחינוך באוניברסיטת חיפה.
- פלגי יאיר. 1984. "השפעת סדרי הלינה בקיבוצים על 'האקלים המשפחתי'". החינוך המשותף 112: 43-53.

- פלוטניק רונית. 1992. עמדות הורים כלפי תפקידם וכלפי תפקיד המטפלת בקיבוץ: לינה משותפת לעומת לינה משפחתית. עבודת דוקטור. האוניברסיטה העברית בירושלים.
- פלטק יצחק. 1989. המוסד: בית-הספר הראשון של השומר הצעיר במשמר העמק, 1931-1940. אפעל: יד טבנקין.
- צדקיהו שלמה. 1973. "צורך ההישג של נערים בקיבוץ". החינוך המשותף 79: 3-16.
- קאפמן מרדכי. 1976. "מרד הנעורים בקיבוץ". החינוך המשותף 90: 4-15.
- קאפמן מרדכי, אסתר אליצור, מרגלית רבינוביץ. 1982. "הגיל הרך – לאן נושבת הרוח?" החינוך המשותף 105: 36-49.
- קוורטר ג'ק. 1985א'. "סוציאליזם בדור הצעיר בקיבוץ". הקיבוץ 11: 58-80.
- קוורטר ג'ק. 1985ב'. "ניתוק ההמשכיות הרעיונית הבינדורית בקיבוץ הישראלי". החינוך המשותף 114: 3148-.
- קירשנשטיינר גיאורג. 1929. מהות בית-הספר העמלני. ירושלים: ספרית הד החינוך.
- קרסל גדעון, יאיר ארד. 1977. "שנת חופשה בסימן גברי". הקיבוץ 5: 226-249.
- רביד שלומי. 1992. האם עובר הקיבוץ שינוי ערכי? אפעל: יד טבנקין.
- רוזנר מנחם, יצחק בן-דוד, אלכסנדר אבנת, נני כהן, אורי לויתן. 1978. הדור השני: בין המשך לתמורה. תל אביב: ספרית פועלים.
- רוזנר מנחם, שלמה גץ. 1996. הקיבוץ בעידן של שינויים. תל-אביב: הקיבוץ המאוחד ואוניברסיטת חיפה.
- רון-פולני יהודה. 1961. "בחיפוש אחר דפוסים לחינוך בקבוצה". ע' 118-138 בספר בוסל, בעריכת ש' וורם. תל אביב: תרבות וחינוך.
- רון-פולני יהודה. 1971 | 1959|. "חברת הילדים הראשונה לרגלי הגלבוץ". ע' 109-126 בעד כאן ... תל-אביב: עם עובד.
- רשף שמעון. 1980. זרם העובדים בחינוך. תל-אביב: הקיבוץ המאוחד.
- רשף שמעון. 1985. חינוך חדש בארץ-ישראל, תרע"ה-תרפ"ט. תל-אביב: ספרית פועלים.
- שהם עדנה. 1982. בית-הספר הקיבוצי עם בחינות הבגרות בעיני התלמידים והקהילה החינוכית בקיבוץ. עבודת מ"א בבית-הספר לחינוך באוניברסיטת חיפה.
- שובל רון, סופי קב-ונקי, אורי ברונפנברנר, אדוארד ס' דברו, אליזבט קיילי. 1979. "תגובות חריגות ללחץ חברתי של ילדים ישראלים וסובייטים שגדלו במסגרת משפחתם לעומת מסגרת קולקטיבית". מגמות כ"ה: 167-184.
- שור שמעון. 1976. "הקיבוץ ובנין-אומה הישראלי: בעיות הפריודיאציה". הקיבוץ 3-4: 185-200.
- שלו אורי, יצחק קשתי. 1981. "היבטים של פיקוח חברתי במוסד החינוכי של הקיבוץ הארצי". הקיבוץ 8: 116-130.
- שמידברג אדם. 1948. "החינוך לחיי עבודה ומשקם העצמי של הילדים". ע' 116-139 בדור לדור: ספר המוסד החינוכי במשמר העמק, בעריכת ש' גולן, ב' חזן, י' חזן, י' פולסוק, ר' שפירא וא' שמידברג. מרחביה: ספרית פועלים.

- שנר משה. 1986. "מצעדו של הקיבוץ מהומניזם לטוטליטריות הומני". שדמות צ"ו-צ"ז: 38-25.
- שפירא ראובן. 1948. "מהותה ודמותה של חברת הילדים". ע' 64-83 בדור לדור: ספר המוסד החינוכי במשמר העמק, בעריכת ש' גולן, ב' חזן, י' חזן, י' פולסיוק, ר' שפירא וא' שמידברג. מרחביה: ספרית פועלים.
- שפר יוסף. 1967. השתקפות שיטות הלנת הילדים במבנה החברתי של הקיבוץ - מחקר משווה. תל אביב: איחוד הקבוצות והקיבוצים.
- שפר יוסף. 1979. מבוא לסוציולוגיה של הקיבוץ. מדרשת רופין.
- שש רענן. 1977. חלוקת תפקידים בין הורים למטפלות בגיל הרך. עבודת מ"א באוניברסיטת תל-אביב.
- Avrahami, A. and Y. Dar. 1993. "Collectivistic and Individualistic Motives among Kibbutz Youth Volunteering for Community Service." *Journal of Youth and Adolescence* 22:697-714.
- Bar-Yam, M., L. Kohlberg and A. Naame. 1980. "Moral Reasoning of Students in Different Cultural, Social and Educational Settings." *American Journal of Education* 88:345-362.
- Becker, G. 1984. "The Wandervogel Movement: A Challenge to the Generational Conflict Model." pp. 71-97 in *Conflict and Consensus*, edited by W. Powell and R. Robins. New York: Free Press.
- Bettelheim, B. 1969. *The Children of the Dream*. London: Collier-Macmillan.
- Bowlby, J. 1951. *Maternal Care and Mental Health*. Geneva: World Health Association.
- Butler, R. and N. Ruzany. 1993. "Age and Socialization Effects on the Development of Social Comparison Motives and Normative Ability Assessment in Kibbutz and Urban Children." *Child Development* 64: 532-543.
- Cohen, E. 1966. "Progress and Communitarity: Value Dilemmas in the Collective Movement." *International Review of Community Development* 15-16: 3-18.
- Cohen, E. 1976. "The Structural Transformation of the Kibbutz." pp. 703-742 in *Social Change*, edited by G.K. Zolchan and W. Hirsch. New York: Wiley.
- Dar, Y. 1993. "Youth in the Kibbutz: The Prolonged Transition to Adulthood." *Israel Social Science Journal* 8:122-146.
- Dewey, J. 1963 (1938). *Experience and Education*. New York: Macmillan.
- Eiferman, R.R. 1970. "Cooperativeness in Kibbutz Children's Games." *Human Relations* 23:579-587.
- Eisenberg, N., R. Hertz-Lazarowitz, and I. Fuchs. 1990. "Prosocial Moral Judgement in Israeli Kibbutz and City Children: A Longitudinal Study." *Merrill-Palmer Quarterly* 36:273-285.

- Eisenstadt, S.N. 1956. *From Generation to Generation*. New York: The Free Press.
- Erikson, E.H. 1950. *Childhood and Society*. New York: Norton.
- Faigin, H. 1958. "Social Behavior of Young Children in the Kibbutz." *Journal of Abnormal Social Psychology* 56:117-129.
- Fölling-Albers, M. 1980. "Sociocultural Change of the Kibbutz and its Impact on Pre-school Education." pp. 86-94 in *Integrated Cooperatives in the Industrial Society: The Example of the Kibbutz*, edited by K. Bartolke et al. Assen (Neth.): Van Gorcum.
- Kaffman, M. 1993. "Kibbutz Youth: Recent Past and Present." *Journal of Youth and Adolescence* 22:573-604.
- Kahane, R. 1988. "Multicode Organizations: a Conceptual Framework for the Analysis of Boarding Schools." *Sociology of Education* 61:210-226.
- Kanter, R.M. 1972. *Commitment and Community: Communes and Utopias in Sociological Perspective*. Cambridge, MA: Harvard Univ. Press.
- Kelley, H.H. 1952. "Two Functions of Reference Groups." pp. 410-414 in *Readings in Social Psychology*, edited by G. Swanson et al. New York: Holt & Rinehart.
- Keniston, K. 1970. "Youth, a 'New' Stage of Life." *The American Scholar* 39:631-654.
- Kohlberg, L. 1971. "Cognitive-Developmental Theory and the Practice of Collective Moral Education." In: *Group Care: An Israeli Approach*. New York: Gordon & Breach.
- Leviatan, U. and E. Orchan. 1982. "Kibbutz Ex-members and their Adjustment to Life outside the Kibbutz." *Interchange on Educational Policy* 13: 16-28.
- Liegle, L. 1980. "Some Remarks on Deficiencies and Perspectives of Research on Socialization in the Kibbutz." pp. 62-71 in *Integral Cooperatives in the Industrial Society*, edited by K. Bartolke, T. Bergmann and L. Liegle. Assen, The Netherlands: Van Gorcum.
- Livne, S. 1990. "Vocational Aspirations and Choice of Adolescent Kibbutz Girls." pp. 150-160 in *Kibbutz Members Study Kibbutz Children*, edited by Z. Lavi. New York: Greenwood Press.
- Long, B.H. and E.H. Henderson. 1973. "Self-Other Orientations of Israeli Adolescents Reared in Kibbutzim and Moshavim." *Developmental Psychology* 8:300-308.
- Madsen, M.C. and A. Shapira. 1977. *Journal of Social Psychology* 102:189-195.
- Marcia, J.E. 1980. "Identity in Adolescence." pp.159-187. in *Handbook of Adolescent Psychology*, edited by J. Adelson. New York: Wiley.
- Marcus, J., A. Thomas and S. Chess. 1969. "Behavioral Individuality in Kibbutz Children." *The Israel Annals of Psychiatry and Related Disciplines* 7:43-54.

- Meyer, J.W. 1970. "The Charter: Conditions of Diffused Socialization in Schools." Pp. 578-564 in *Social Processes and Social Structure: An Introduction to Sociology*, edited by W.R. Scott. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Nadler, A., E. Romek, and A. Shapira-Friedman, 1979. "Giving in the Kibbutz: Pro-social Behavior of City and Kibbutz Children as Affected by Social Responsibility and Social Pressure." *Journal of Cross-Cultural Psychology* 10:57-71.
- Nevo, B. 1977. "Personality Differences between Kibbutz Born and City Born Adults." *The Journal of Psychology* 96:303-308.
- Nisan, M. 1984. "Distributive Justice and Social Norms." *Child Development* 55:1020-1029.
- Nisan, M. 1989. "Children's Perceptions of Effort and Productivity as Granting a Right for Reward." *British Journal of Developmental Psychology* 7:307-319.
- Piaget, J. 1952. *The Origins of Intelligence in Children*. New York: International Universities Press.
- Pirojnikoff, L.A., Hadar, I. and Hadar A. 1971. "Dogmatism and Social Distance: A Cross-Cultural Study." *The Journal of Social Psychology* 85: 187-193.
- Rabin, A.I. 1965. *Growing Up in the Kibbutz*. New York: Springer.
- Rabin, A.I. and B. Beit-Hallahmi. 1982. *Twenty Years Later: Kibbutz Children Grown Up*. New York: Springer.
- Regev, A., B. Beit-Hallahmi and R. Sharabany. 1980. "Affective Expression in Kibbutz Communal, Kibbutz Familial and City Raised Children in Israel." *Child Development* 51:232-237.
- Ross, H.S., C. Conant, J.A. Cheyne, and E. Alevizos. 1992. "Relationships and Alliances in the Social Interaction of Kibbutz Toddler." *Social Development* 1:1-16.
- Sagi, A. and N. Koren-Karie. 1993. "Day-care Centers in Israel: An Overview." pp. 269-290 in *International Handbook of Day-care Policies and Programs*, edited by M. Cochran, New York: Greenwood Press.
- Seginer, R. 1988. "Social Milieu and Future Orientation: The Case of Kibbutz vs. Urban Adolescents." *International Journal of Behavioral Development* 11:247-273.
- Shapira A. and M.C. Madsen. 1974. "Between and Within Group Cooperation and Competition among Kibbutz and Non-kibbutz Children." *Developmental Psychology* 10:140-145.
- Sharabany, R. and H. Weiseman. 1993. "Close Relationships in Adolescence: The Case of the Kibbutz." *Journal of Youth and Adolescence* 22:671-695.
- Shepher, J. 1969. "Familism and Social Structure: The Case of the Kibbutz." *Journal of Marriage and the Family* 31:568-573.

- Snarey, J. 1987. "Promoting Moral Maturity among Adolescents: An Ethnographic Study of the Israeli Kibbutz." *Comparative Educational Review* 31:241-259.
- Spiro, M.E. 1965 [1958]. *Children of the Kibbutz*. New York: Schocken.
- Sohlberg, S.C. 1985. "Similarity and Dissimilarity in Value Patterns of Israeli Kibbutz and City Adolescents." *International Journal of Psychology* 21:189-202.
- Tal, A. 1982. "Differential Predictors of Achievement among Kibbutz and Urban High School Students". *Interchange on Educational Policy* 13:83-91.
- Tiger, L. and J. Shepher. 1975. *Women in the Kibbutz*. New York: Harcourt, Brace, Jovanovich.
- Vallier, I.A. 1962. "Structural Differentiation, Production Imperatives and Communal Norms." *Social Forces* 40:232-242.
- Weber, M. 1949. *The Methodology of the Social Sciences*. Translated and edited by E. Shills and H. Finch. New York: The Free Press.
- Weiseman H. and A. Lieblich, 1992. "Individuation in a Collective Community." *Adolescence Psychiatry* 18:156-179.
- Yinon, Y., I. Sharon, Z. Azgad, and L. Barshir. 1981. "Helping Behavior of Urbanities, Moshavniks, and Kibbutzniks." *The Journal of Social Psychology* 113:143-144.
- Zellermayer, J. and J. Marcus. 1972. "Kibbutz Adolescence: Relevance to Personality-Development Theory." *Journal of Youth and Adolescence* 1: 143-153.