



# מערכת החינוך החברתי\* בקיבוץ המשתנה

מבט עדכני על ערכים ומטרות

ד"ר מירי גולדרט  
ד"ר אופיר שפר

נובמבר 2022



# מערכת החינוך החברתי\* בקיבוץ המשתנה

מבט עדכני על ערכים ומטרות

## צוות המחקר

ד"ר אופיר שפר, מכללת קיי  
ד"ר מירב סולומון, מכללת אורנים  
ד"ר אדם הישראלי, מכללת סמינר הקיבוצים  
ד"ר חגית קליבנסקי, המכללה האקדמית בית ברל  
ד"ר מירי גולדרט, הקריה האקדמית אונו  
טל ניר, אוניברסיטת חיפה  
אורי פלד נקש, מרכז "שבילים" – חינוך קהילתי חברתי בתנועה הקיבוצית  
אור בן שמעון, עוזר מחקר

## כותבות הדו"ח

ד"ר מירי גולדרט, הקריה האקדמית אונו  
ד"ר אופיר שפר, מכללת קיי

## עיצוב הדו"ח

אור בן שמעון

מחקר זה מומן על ידי היחידה לחקר החינוך  
בקיבוץ ובמרחב הכפרי, מכללת אורנים

## צילומים ותמונות

דוברות התנועה הקיבוצית, מתי חלילי, קיבוץ משמר העמק, עדי סגל, קיבוץ צבעון, רותם ברדיצ'בסקי לוי קיבוץ מצר, גיא שרי, קיבוץ כפר רופין, דליה אשר, קיבוץ מעברות, טל שילה



# תוכן עניינים

4 עמ' .....	תקציר
5 עמ' .....	המלצות מרכזיות
7 עמ' .....	סקירת ספרות
17 עמ' .....	ממצאים מרכזיים
	1. תפיסת הערך והחשיבות של החינוך החברתי לשימור הקהילה ולהמשך צמיחתה
17 עמ' .....	2. מטרות מרכזיות של החינוך החברתי וחשיבותו בין מימוש עצמי לבין מחויבות לקבוצה ולקהילה
21 עמ' .....	3. חקר מקרה : ערך 'העבודה' אמצעי כלכלי או אמצעי חינוכי?
23 עמ' .....	
28 עמ' .....	סיכום ומסקנות
30 עמ' .....	מקורות



# תקציר

מסמך זה המתמקד במטרות ובערכים, הוא חלק מדוח מחקר העוסק במערכת החינוך החברתי (החינוך הבלתי פורמלי) בקיבוצים. המחקר כולל שלושה חלקים נוספים: דוח פעילות והשתתפות והקשר בין בני נוער לקהילה; דוח הורים בחינוך החברתי בקיבוצים; ודוח תמונת מצב כמותית: ערכים, עמדות, הכוונה עצמית ותחושת שייכות לקהילה. המחקר נערך בשנים 2020-2022 בתמיכת היחידה לחקר החינוך בקיבוץ ובמרחב הכפרי.

מטרת המחקר הייתה להציג תמונת מצב עדכנית של מערכת החינוך החברתי בקיבוצים. בין היתר, נבחנו במחקר היבטים של תפיסות, עמדות ותפקוד החינוך החברתי הקיבוצי; יחסי הגומלין בין מערכות החינוך החברתי לבין הזהות הקהילתית; ומאפייני החינוך החברתי – בין המצוי לראוי. בספרות המקצועית יש קונצנזוס שלפיו ערכים מומשגים בצורה הטובה ביותר כמטרות רצויות שאינן קשורות לסיטואציה מסוימת, אשר משתנות בחשיבותן ומהוות עקרונות מנחים בחיי הפרט (Rokeach, 1973; Schwartz, 1992). מטרות אלו נגזרות מהערכים, והן למעשה ההישגים שאנו שואפים להשיג. לפי לם (2001) ערכים הם אמות מידה, ותפקידם העיקרי הוא להנחות אותנו במצבים של קונפליקט בין שתי התנהגויות אפשריות ששתיהן מושכות את ליבנו, אך איננו יכולים לממש אותן בעת ובעונה אחת. הדרך לעסוק בערכים החשובים היא להתנהג באופן שמבטא אותם או מקדם את השגתם (Bardi & Schwartz, 2003).

מערכת החינוך החברתי בקיבוץ הינה אחד מסוכני הסוציאליזציה המרכזיים, ומתוקף מעמד זה היא מחויבת להיות שחקן מרכזי בתהליכי העיצוב והשינוי בקהילה (שדמי, 2017). הזהות הקהילתית מבוססת על מערך ערכים וסמלים מקומיים ומתממשת בשיח הציבורי ובנורמות ההתנהגות, ובכך מסייעת בחיזוק מתמשך של "הנרטיב המעצב" של הקהילה את עצמה. לצד חשיבותה של המערכת, תהליכי הפרטה המואצים בקיבוצים, ובהם הפרטת החינוך, יצרו איום מוחשי על המשך קיומן של מערכות החינוך החברתי ועל אחריותן של הקהילות הקיבוציות לקיומן (פריטל, 2021).

הפרטת מערכת החינוך וביטול הלינה המשותפת מעמידים את המערכות בפני צורך להגדיר מחדש את זהותן ומטרותיהן החינוכיות. דוח זה מתמקד במטרות ובערכים של החינוך החברתי בקיבוצים מנקודת מבטם של מנהלי/ות קהילה, מנהלי/ות חינוך וחינוך בלתי-פורמלי, הורים, מדריכי/ות נעורים ובוגרי/ות המערכת. הדוח מציג תמונת מצב נוכחית ומנסה, בין היתר, להשיב לשאלתה של אחת המרואיינות: "...השאלה שאנחנו צריכים לשאול את עצמנו כל הזמן זה: מה הערך המוסף של ילד שחי פה?", או במושגים של פיוון (2014): מהן המטרות שמציב לעצמו החינוך החברתי הקיבוצי כדי שלפרט יהיה כדאי לקחת בו חלק?

מהראיונות עם משתתפי המחקר שסיפרו על הערכים והמטרות של החינוך החברתי, זיהינו שתי מגמות מרכזיות: בין מימוש עצמי לבין מחויבות לקהילה ובין שימור לבין שינוי. למראית עין מגמות אלו סותרות זו את זו, אך בפועל הן מתקיימות בו זמנית זו לצד זו. (Schwartz,1992)

בדוח זה נתחקה אחר נרטיב זה, ולבסוף נדגים אותו בעזרת חקר מקרה של ערך העבודה בקיבוץ המשקף קיום בו זמני של שתי מגמות אלו, כמפורט להלן:

1. תפיסת הערך והחשיבות של החינוך החברתי: בין שימור לבין שינוי והתאמה לצרכים העכשוויים.
2. המטרות המרכזיות של החינוך החברתי – בין מימוש עצמי לבין מחויבות לקבוצה ולקהילה.
3. חקר מקרה: ערך 'העבודה' – אמצעי כלכלי או אמצעי חינוכי?

### **מניתוח סוגיות אלו עולות כמה המלצות מרכזיות:**

1. בעבור שימור וצמיחה של קהילת הקיבוץ וערכיה, אין תחליף לחינוך המתקיים בקבוצה ויש ליצור הלימה בין ערכי הקיבוץ לערכי החינוך החברתי. מימוש הקהילתיות בקיבוץ מחייב לחזק את תחושת השייכות כבר בשלב החינוך החברתי במסגרת הקבוצה. לשם כך, יש לאפשר להשתייך לקבוצה או לחינוך החברתי בעוצמות שונות של תדירות, וליצור מבנה מודולרי של פעילות, קבוצה או שכבה המקנה תחושת שייכות, גם בתדירות נמוכה של השתתפות.
2. כדי לנסות ולתת מענה מגוון ולהציע פעילות משמעותית לכלל בני הנוער, כזו שתביא לידי ביטוי מגוון כישורים ותחומי עניין, נדרש מיפוי מתמיד של צרכים וכישורים.

3. עקב היתרון של הזירה הקהילתית של הקיבוץ על פני מסגרות השתייכות אחרות, יש למנף את נושא עבודת בני הנוער בקיבוץ, הן למען הכלל והן למען הפרט, כאמצעי לפיתוח מיומנויות וכישורי חיים. כדי שעבודת בני הנוער תמשיך להיות אמצעי חינוכי וחלק מתפקידו של החינוך החברתי, יש להגביר את שותפות הנוער החל משלב תכנון האסטרטגיה שמבחינה בין עבודה לבין התנדבות, וגם בשלבי היישום. עבודת בני הנוער עשויה להוות גם הכנה לשוק העבודה, ולכן יש להבנות אותה באופן שיתרום ללמידה מבוססת התנסות, שכוללת בין היתר מעטפת הכשרתית.

4. לנוכח העדר מידע על פעילויות חינוכיות או התערבותיות בסוגיות מהותיות ואקטואליות בחברה הישראלית (כגון שסעים חברתיים), על החינוך החברתי הקיבוצי לברר מהם גבולות מעגלי השפעתו על החברה בישראל, והאם גבולות השפעה אלו הם חלק ממטרות הנעורים ובאיזה אופן. יש לציין כי חלק מבוגרי המערכת שיצאו לשנת שירות, התייחסו למעגלי השפעה אלו, אך ציינו כי הם מעטים יחסית. במושגים של ערכים, יש לברר אילו מטרות של הפעילות המיועדת לבני הנוער רלוונטיות עבור המעגלים הרחבים בחברה בישראל.



# סקירת ספרות

השינויים שעבר הקיבוץ נחקרו בהרחבה מזוויות מגוונות (ר' למשל: לניר, 1990; גץ, 1991-1992; בן רפאל וגייסט, 1993; לפידות, אפלבוים ויהודאי, 2000). מחקרים אלו מתארים את מקורותיו של המשבר שעברו הקיבוצים בהיבטים האידיאולוגיים, החברתיים, הפוליטיים, הכלכליים ונוספים (גלס, 2008). עם זאת, נדיר למצוא מחקרים המתארים את התמורות שעברו מערכות החינוך החברתי (החינוך הבלתי פורמלי) בקיבוץ בתהליכי ההפרטה והשינוי.

החינוך הקיבוצי ציוני – סוציאליסטי התפתח בימי העלייה השנייה, בראשיתה של התנועה הקיבוצית בדגניה בשנת 1910. בשנים אלה החינוך בבתי הספר והחינוך החברתי היו מאוחדים ב'המוסד החינוכי', שפעל ברוח תנועת הנוער ויישם בפועל עקרונות של חינוך פרוגרסיבי. אותם עקרונות מובאים היום לבחינה במערכת החינוך הכללית בניסיון לייצר מערכת חינוך מותאמת עתיד (דרור, 2021). אחריות הקיבוץ לחינוך ילדיו וקשרי החינוך והקהילה נבעו מהתפיסה שרואה את חשיבות הקשר בין חיי הילדים לחייהם העתידיים כבוגרים/ות ויותר מכך כממשיכי דרך בחיי קיבוץ. מכאן שהחינוך הקיבוצי ביטא את אחדות סוכני החינוך וקשר בין חיי בית הספר, חיי חברות הילדים והנעורים לבין חיי הקיבוץ והקהילה.

## על ציר השינוי - ערכים מטרות מסורות ומבנה

דרור, בספרו תולדות החינוך הקיבוצי (2002) מסמן שש תקופות של חינוך קיבוצי: תקופה ראשונה (1910-1934) דור ראשון לעיצוב החינוך הקיבוצי – ניסיון של גיבוש חזון חינוכי 'תוך כדי תנועה' ואיום מתמיד. תקופה שנייה (1930-1953) – מיסוד והתייבבות במקביל בארבע תנועות ההתיישבות הקיבוצית – חינוך שיתופי שבמרכזו בית הילדים. תקופה שלישית (1953-1970) – משברים פוליטיים ופילוגים על רקע אידאולוגי-עלייה של תנועות הנוער כסוכנות של הפילוג האידאולוגי והבניית זהות מחודשת ובמקביל מאבק מול הממסד הממלכתי בניסיון נרמול של החינוך הבית ספרי והתאמתם של מדידה והערכה למערכת החינוך הכללית. תקופה רביעית (1970-1986) – שיתוף פעולה ואיחוד, מלחמות ומהפך פוליטי-דבר שמשפיע באופן דרמטי על האקטיביזם של הנוער אל מול משימות התיישבות, חיזוק הקשרים עם משרד החינוך וחיזוק הסמינרים הקיבוציים למורים. כל אלה, לטענת דרור, מחלישים את מערכת החינוך הקיבוצית מבית. התקופה החמישית (1986-2006) – השתלבות מערכות החינוך הקיבוצי ומיזוגן עם הסביבה. משברים דמוגרפיים וכלכליים מביאים את הקיבוצים לצאת לתהליך 'עיצוב מחודש של תורת החינוך המשותף' (מעבר מקבוצה חד גלית לרב

גילאית, הקמת בתי ספר אזוריים, סגירת הפנימיות ועלייה בעובדים שכירים שאינם חברי קיבוצים) התקופה השישית (2006- עד היום) מתאפיינת בתהליך אידאולוגי חברתי חינוכי מתחדש בתוך קהילות מתחדשות, לצד חיזוק הקשר והתקרבות לדרישות הרגולטוריות של משרדי הממשלה.

בין התקופות החמישית והשישית, תהליכי ההפרטה המואצים בקיבוצים, בהם הפרטת החינוך, יצרו איום מוחשי על המשך קיומן של מערכות החינוך ועל אחריותן של הקהילות הקיבוציות לקיומן (פריטל, 2021). במקביל להפרטה הכלכלית היה צריך החינוך החברתי (החינוך הבלתי פורמלי), לצאת לתהליך הגדרה מחודשת של תפקידו ושל מודל התפעול שלו. על פי פרנק (2020), גורמי השינוי המרכזיים בעולם החינוך הקיבוצי, אלה ש"גרמו לקולקטיביזם להפסיד לטובת האינדיווידואליזם" היו: המעבר ללינה המשפחתית, עליית חשיבתה של ההשכלה הגבוהה וכניסת בחינות הבגרות למוסדות החינוך הקיבוציים, התחזקות הנטייה האינדיווידואליסטית בקיבוץ בכלל ובחינוך הקיבוצי בפרט, הפרטה גלגלית והירידה בדומיננטיות של החקלאות.

בשני תהליכים נפרדים מערכות החינוך בגיל בית הספר היסודי (6-12) היו צריכות להגדיר עצמן מחדש ברמת זהות המחנכת (המדריכה), וברמת תפעול המערכת ותפקידה לצד בית הספר האזורי. בהמשך, החינוך בחברת הנעורים (12-18) נכנס לסחרור. אופיו, תפקידו וערכיו היו בלתי ברורים. כך גם זהותם של המחנכים/המדריכים והקשר לתנועת הנוער דרשו בירור מחודש. בקיבוצים רבים התבטלה הלינה המשותפת בגיל הנעורים, או שנדחתה לגילאי התיכון הבוגרים (י"א-י"ב), ומתוך מצב לא ברור זה נוצרו מודלים שונים של שילוב בין תנועות נוער, חינוך בלתי פורמלי ופעילות אזורית. בירור הנעשה- נערך ברמת הביצוע והתפעול- ולא ברמה הערכית. (דרור 1998; פריטל, 2021).

מהלכי ההפרטה חייבו קיבוצים רבים לעבור ממודל של קיבוץ שיתופי למודל של קיבוץ מתחדש. מעבר זה נתפס בקרב חלק גדול מהחברים כ"התפרקות" או "התנערות" מהמעטן הערכי. דבר זה הוביל בקיבוצים מסוימים לתחושה שבמעבר להתנהלות בצורה של קיבוץ מתחדש וקליטת תושבים נעלם המצפן הערכי של הקהילה הקיבוצית ואיתו התחושה של בניית הקהילה על פי "אני מאמין" משותף של חברה. אובדן המצפן הערכי של חברים רבים בקיבוץ השפיע באופן ישיר על הילדים אשר קיבלו מסרים רבים ושונים, לעיתים סותרים, בדבר אופיו של הקיבוץ והיחס הראוי אליו. ואילו מערכות החינוך הקיבוציות חוו קושי בהצבת יעדים ומטרות מוסכמות, לאורם יוכלו הצעירים לגבש את זהותם כבני קיבוץ ולפתח תפיסת עולם ערכית (פלונטיק, 2002).



התעוררות התנועה הקיבוצית – ובתוכה 'אגף החינוך' (שהושק בשנת 2013) הובילה לניסוח עדכני של ערכי מערכת החינוך המתחדשת, כאשר אגף החינוך הניח במרכז את החינוך חברתי (החינוך הבלתי פורמלי). במסגרת הגדרה מחודשת ביקשה התנועה הקיבוצית להניח את המסד הערכי

למערכות החינוך הקיבוציות. לדבריה של גבי אסם, מנהלת אגף החינוך בין השנים 2013-2018, ערכי החינוך הקיבוצי מושתתים על ערכיו של הקיבוץ – ערבות הדדית, אחריות חברתית, שוויון, מעורבות חברתית - והם הערכים שיובילו את חינוך הילדים והנערים בקיבוץ ויסייעו בגיבוש "חינוך המושתת על ערכי הדמוקרטיה האקטיבית וההומניסטית; וחיבור לטבע, לסביבה, לחקלאות ולמעגל השנה החקלאי, המייצר את האהבה לאדמה ולארץ ומחזק את הציונות שהיא ערך מוביל בפני עצמו" (אסם, 2021). כך הונח לחינוך בתנועה הקיבוצית 'מצפן ערכי' המורכב מארבע רוחות השמיים:

**צפון**- דמוקרטיה פעילה - שוויון בין שוניות, אחריות חברתית, מעורבות בחברה ומשימתיות.

**דרום**- שותפות קהילתית - קואופרציה, קהילה רב דורית ושיתופיות.

**מזרח**- ציונות - אהבת הארץ, התיישבות, הגנת הסביבה, חקלאות, קיימות וטיוולים.

**מערב**- יהדות כתרבות - יצירה עצמית, תרבות יהודית, קשר לקהילות יהודיות בעולם וציונות עכשיו.

התנועה הקיבוצית מגדילה לעשות ומקימה מרכז ייעוץ קיבוצי - מרכז 'שבילים' (ארגון מערכות החינוך החברתי-קהילתי), שמטרתו לחבר בין המצפן הערכי לבין השדה החינוכי בכל קיבוץ.

אם בעבר היה ברור תפקיד החינוך הקיבוצי, או תפקידה של מערכת החינוך בכל קיבוץ בנפרד 'להכין את הילדים והנוער לחיי קיבוץ בוגרים' הרי שעם השנים נוצרו בקיבוצים דפוסים גמישים, יש אומרים שבירים, בניסיון להגדיר מחדש את מהותה של מערכת החינוך, במציאות מורכבת של הבדלים במצפן הערכי של חברים וחברות, משבר ערכי בכלל מערכת החינוך, במציאות מורכבת של ומסורת שאינה משמשת כר רעיוני משותף לכל החיים היום בקיבוץ. מכאן שהניסיון להגדיר ערכים משותפים, נורמות קהילתיות, ייעוד ומטרות מוחלטות הוא ניסיון ארוך, קשה ולא ברור שמתקיים במקביל ביותר מ-200 קיבוצים ברחבי הארץ. התנועה הקיבוצית מנסה לסמן את הדרך אך ניכר כי הסיפור שונה מאוד בכל קיבוץ וקיבוץ.

## מעורבות הורים מימון וריבוד קהילתי

עקרון היסוד של חינוך הילדים בחינוך הקיבוצי הוא כי הילד שנולד בקיבוץ זכה לחברות קהילתי. לשם כך יצר הקיבוץ מערך שבו כל ילד היה הילד של הקיבוץ, והחברה לקחה על עצמה אחריות מלאה לצרכיו החומריים, הרפואיים והרוחניים. מראשיתו חשב הקיבוץ עצמו לקהילה שהילדים עומדים במרכז עניינה (ליבליך, 2010). אולם, על פי דרור (2002) החל משנות השמונים והתשעים החלו ההורים לקחת חלק משמעותי יותר ויותר בחינוך הילדים, בעוד שחלקן של מערכת החינוך וגורמי הקיבוץ נותר משני. אם בעבר המטפלת בקיבוץ הייתה האחראית לטיפול בצרכי הילד, עיצוב הרגליו וחינוכו החברתי, רוב רובם של התפקידים האלו עברו לאחריות ההורים. ממסגרת כולית אשר דואגת לכל צרכיו של הילד, הפכו מערכות החינוך למועדונים האחראים על פרק זמן מוגבל ותחום אחריות מצומצם, יחסית, בחיי הילדות והילדים. קיבוצים רבים התחילו להעסיק עובדים שכירים בחינוך, ומכיוון שהללו לרוב חסרים את הרעיון הקיבוצי יתקשו לחנך את הילדים לחיי קיבוץ ולערכיו.

העברת התפקיד החינוכי לידי ההורים וההתחנכות במסגרת המשפחה נתפסים כשינוי החשוב ביותר בחינוך החברתי (דר, 1998) ואולי גם בתצורה הקהילתית של הקיבוץ בעידן ההפרטה. הגידול בתפקידים החינוכיים של המשפחה מחזק את לכידותה כיחידה נפרדת וכתוצאה מכך מפחית את השתתפותה בפעילויות קהילתיות ומחליש את המרכיב האידיאולוגי בתפקודם של ההורים כסוכני חיברות (פלגי, 1984). ההורים תופסים את עצמם יותר ויותר כסוכני חיברות עיקריים; במקביל הם מפחיתים בחשיבות החינוך לחיי קיבוץ ולערכים קיבוציים, כולל חינוך לעבודה, לעומת החשיבות המיוחסת ליצירתיות לשמה, להשכלה ולהישגים לימודיים וכן לערכים אוניברסליים, כמו אחריות ועצמאות (אברהמי וגץ, 1994). ניתן לומר כי המעבר ללינה משפחתית לצד תהליכי השינוי בקיבוצים, העבירו את מרכז הכובד החינוכי לאחריות ההורים תוך שחיקת מקומם של המערכות המשותפות כמחנכות וכיוצרות סיפור קהילתי משותף. בפני ההורים והמחנכים בקיבוץ ניצב אתגר של בניית מערכת היחסים בין ההורים לגורמי החינוך, בניסיון לומר אמירה משותפת (אהרונסון, 2007).

להיחלשות הקהילתיות, בעקבות המעבר ללינה משפחתית, נוסף אתגר משמעותי של קליטת תושבי חוץ בהרחבות קהילתיות. לפעמים רבות תושבי ההרחבות הקהילתיות אינם שותפים לזהות קיבוצית בעלת מורשת וגאווה. האוכלוסייה הנקלטת מתאפיינת ברובה בחיפוש איכות חיים, מגורים בסביבה כפרית שקטה, רצון ליהנות משירותי הקיבוץ ובמיוחד ממערכת החינוך (גלס, 2008). הקהילה המתחדשת הובילה לטשטוש הזהות הקהילתית הייחודית לקיבוץ ולחוסר יכולת להכריע על אופי מערכת החינוך (דרור, 2009). סימני שאלה ביחס לזהות הקהילתית ולמורכבות הקשר בין הפרט לקהילתו עולים גם בקרב צעירי הקיבוץ וחבריו (דוידוביץ-מרטון, 2000).

חוסר הבהירות לגבי מהות החברות בקיבוץ או ההשתייכות לקהילה הקיבוצית, לצד תהליכי ההפרטה, בא לידי ביטוי גם במקורות המימון של מערכת החינוך החברתי. מערכות החינוך החברתי בקיבוצים הינן מערכות חינוך פרטיות. מכאן שהמימון לקיומן ופעילותן הוא באחריות הקהילה הקיבוצית. חרף השינויים באורחות החיים והמעבר לקיבוץ המתחדש ממשיכות לפעול הוועדות הקהילתיות בתחום החינוך (ניב וגלילי, 2020). אולם, ההורים הם מקבלי החלטות בכל תחומי החיים הקשורים לילדיהם והם נושאים בחלק ניכר מעלויות החינוך (דרור ופריטל, 2020). האתגר שניצב בפני הנהלת הקיבוץ ובתוכה הנהלת החינוך היא להבין ולקבוע מהי חלוקת המימון בין הכספים 'הכלליים' (תקציב קהילה), לבין עלויות פרטיות בקהילה המורכבות מחברים ותושבים בעלי סטטוס שונה. כשמתקיים מפגש מרובה סטטוסים בתוך זירה רגישה כמו חינוך ומעורבות הורים בחינוך, פעמים רבות "הסטטוס ידבר" הוא שיכתיב את מערכת היחסים של ההורים עם המערכת, את תפיסת ההורים את המערכת ואת מידת המעורבות שלהם ביום יום החינוכי. מימון אינו שאלה של כסף בלבד, הוא מחביא בתוכו את שאלת ההשפעה והבעלות - מי בעל הבית של החינוך בקיבוץ? ומכאן מה מידת מעורבותו הן בקיום היום יומי והן בקביעת המטרות, הייעוד והערכים לאורם מחנכת המערכת?

### **הנעורים על ציר השינוי**

החינוך החברתי (החינוך הבלתי פורמלי) בקיבוץ הינו זרם ארוך ימים, השואב מהחינוך הפרוגרסיבי, והתבטא בחינוך כולי - מקיף - ואחוד מלידה ועד בגרות, לאורך כל שעות היממה. מאפיין בסיסי ומהותי של החינוך הקיבוצי היה, לדברי דר (1998), שיזור המוסד החינוכי בתוך הקהילה, שהתבטא באחדות גורמי החינוך. הגורמים המקיפים את עולמו של הילד היו מסונכרנים ומתואמים לטובת יצירת סביבות חברות מרובות שנושאות מסרים חינוכיים וחברתיים דומים. בסביבה כזו כל מבוגר בקהילה הקיבוצית היה 'מדריך' וכל פעולה בקיבוץ השפיעה על החינוך. בית הספר כבית חינוך 'רב יעדים' והמוסד החינוכי שילב קודים שונים של פעילות - פורמלי-פרופסיונלי, ראשוני ובלתי פורמלי (Kahana, 1988). הדבר התבטא, בין היתר, בשילוב דרכי הוראה ולימוד מגוונות תוך הדגשה של לימודים עיוניים ודגשים חברתיים והעדפת טובת הקולקטיב על פני הישגיות היחיד. בנוסף, דר (1998) מציין את מרכזיות קבוצת בני גיל כאחד המאפיינים המבניים של החינוך הקיבוצי בעבר. הקבוצה הקטנה והכוללת הייתה מסגרת חיים יציבה, המלווה את הילד משלב חינוך אחד למשנהו, בהחליפו מגורים ומחנכים. בכך היוותה עבורו מרכז המתחרה במשפחה.

לקבוצה היו ארבעה תפקידים מוסדיים: מסגרת למגורים משותפים, כיתת בית-ספר, קבוצת-גיל בתוך חברת הילדים (או הנעורים) רב גילית, וקבוצה חינוכית בתנועת הנוער. כלל תפקידיו של הילד בקיבוץ היו מיושמים בתוך הקבוצה הגילאית אליה השתייך, בתוכה הוא גר ולן, למד, שיחק ובילה, יצר קשרי רעות, השתתף ב"פעולות" בנוסח תנועת נוער, היה חבר בוועדות של שלטון עצמי, היה שותף למפעלים חברתיים, יוצר תרבות, משתתף בחוגים ויוצא לטיולים ומחנות-קיץ. אחד היסודות של חברת הילדים היה אוטונומיה של הנעורים "אמנם מונחית על ידי מחנכים מבוגרים, אך מיוסדת על תפיסה שבני הנעורים הם אנשים אחראים, זכאים לחירות אישית ולעצמאות קבוצתית, וזקוקים למרחב תמרון התנהגותי" (גולן, 1961). אוטונומיה מודרכת של הקבוצה בחברת הילדים, תולדה של תנועת הנוער האירופיות (דרור ופריטל, 2020), באה לידי ביטוי במרחב מורטורי שזימן לילדים ולנערים התנסות בחיי קיבוץ בפועל, באמצעות העבודה בענפים, ההדרכה של הצעירים, ניהול תקציב הנעורים ועוד.

עם המעבר ללינה משפחתית והלמידה בבתי ספר אזוריים, אליהם מגיעים ילדים וילדות מכל הסביבה, אבדה, במידה רבה, היכולת ליצור 'אחדות של גורמי החינוך' וילדים ובני הנוער חשופים לסביבות חברות מרובות שלעיתים נושאות מסרים שונים ואף סותרים. כך למשל בבית הספר מושם דגש על מסלולי הצטיינות ועל הישגים אינדיווידואליים. זאת ועוד, בקיבוצים רבים הקבוצות הן רב גילאיות בשל מיעוט משתתפים, התצמצמו שעות הפעילות בהן נפגשים הילדים ובני הנוער, מרחבי הנעורים מתוחזקים לרוב על ידי בוגרים שכירים ובמקרים רבים התוכנית מתאפיינת בפעילות **עבור** הנוער ולא בפעילות **של** הנוער (דרור ופריטל, 2020).

## קהילה וחינוך

הספרות אודות קהילות בעולם ובישראל ענפה ומגוונת. במחקר הנוכחי אנו ממקדים את המבט אל הקהילות הקיבוציות בישראל (התק"מ והשוה"צ) ואל יחסי הגומלין בין לבין החינוך החברתי שלהן. בעוד שמרבית הספרות העוסקת ביחסי הקהילה ומערכת החינוך בוחנת את בתי הספר (נוי, 2014; Epstein, 2018) הרי שבמחקר הנוכחי אנו בוחנים את הנעשה בנעורים (ז"י"ב) במסגרת החינוך החברתי (החינוך הבלתי פורמלי - חב"פ), דמותה ותפקידה בקהילה.

צפוני ושדמי (2010) מדגישים את החשיבות שבגיבוש זהות לקהילה ואת תפקידיה בעדכון, הבהרת והעברת הזהות והערכים הקהילתיים לדור הצעיר. אחד הסוכנים רבי השפעה העומדים לרשות הקהילה הקיבוצית הוא החינוך החברתי. זאת ועוד, מחקר עדכני מצא, כי אחד המנבאים של חוסן קהילתי הוא האמון שחברי הקהילה נותנים במערכת החינוך שלה (קמחי ואחרים, 2019).

הרעיון של קשר הדוק בין מערכת חינוכית לקהילה עומד בבסיסן של מספר גישות ומסגרות חינוכיות כגון החינוך הדמוקרטי (הכט, 2009), החינוך הפנימייתי מאופיין אף הוא ביחסים הדדיים שבין המסגרת החינוכית של הפנימייה לבין החיים החברתיים שבה (ברק ואחרים, 2014). יוגב ומיכאלי (2011), בדומה לצפוני ושדמי (2010), מתארים את הקשר ההדוק הנחוץ בין הדיון הערכי-זהותי לבין הפרקטיקות החינוכיות שממחישות אותו.

דרור (2002), שהרבה לחקור את החינוך הקיבוצי מראשיתו ועד היום, מתאר את הקשר בין מערכת החינוך לקהילה בקיבוץ מראשיתו ומנסח זאת כך: "אחריות הקיבוץ לחינוך: סביבה (והוראה) מחנכת, תוך קשר הדוק ויוזימי לקהילה" (דרור, 2002: 33). הזיקה בין החינוך לערכי הקיבוץ (שיתוף, שוויון, עבודה וכד') לבין ההוויה של בית הספר, שהכיל גם את הפעילות החברתית ומסגרת העבודה בקיבוץ, היתה חזקה ביותר ולמעשה היה קשה לומר היכן מסתיים החינוך הפורמלי ומתחיל זה הבלתי פורמלי. למעשה, עקרונות אלה נוכחים גם בחינוך של תנועת הנוער, אותו הגדירו גרטל והימן-זהבי (2017) כחינוך מאפשר ו"הכנה לחיים".

לאור הסקירה הזו עולות השאלות: מהי תמונת המצב, בין המצוי לראוי, בהיבטים של תפיסות, עמדות ותפקוד החינוך החברתי בתנועה הקיבוצית?; באיזה אופן בא לידי ביטוי עיקרון בסיסי זה - של מימוש ערכי הקהילה בפעילות החינוך הבלתי פורמלי בקיבוצים כיום, לאחר שעבר תמורות משמעותיות כל כך בשנים האחרונות?

לסיכום, המחקר הנוכחי מבקש לתת מענה לצורך במבט עדכני ומקיף הבוחן את זהותו ואופן פעולתו של החינוך החברתי בקיבוצים, לאור תהליכי השינוי הדרמטיים שעברו על הקיבוץ ועל החינוך הקיבוצי. המחקר מתעתד למלא חסר מחקרי בתחום זה, הנחוץ בעיקר לעוסקים בחינוך בקיבוצים ברחבי הארץ, אך גם מחוץ לחצר הקיבוצית ולאלו המבקשים ללמוד באופן עכשווי על הקשרים בין מערכות חינוך וקהילות הנמצאות בתהליכי שינוי. לשם כך המחקר נערך בשיתוף פעולה עם אגף החינוך של התנועה הקיבוצית ועם מרכז "שבילים" - ארגון מערכות החינוך החברתי-קהילתי.

## מקורות

- אברהמי, א' וגץ, ש' (1994). השינויים במערכת החינוך בגיל הנעורים בבית-הספר. יד טבנקין.
- אהרונסון, א' (2007). החינוך הבלתי פורמלי בקיבוץ - מאחריות הקהילה לאחריות ההורים. מחלקת החינוך הקיבוצית.
- אסם, ג' (2021). החינוך הקיבוצי: מסע אישי ותנועת. בתוך א' גן (עורך), החינוך הקיבוצי (עמ' 80-105). הוצאת הקיבוץ המאוחד.
- בן רפאל, א' וגייסט, ע' (1993). תפיסות של שינוי בקיבוץ (מחקר הקיבוץ במפנה המאה ח'). יד טבנקין.
- ברק, ד', לבנון, ת', פרודובסקי, ג' ושורק, י' (2014). דרך כפר: מחשבה ומעשה, מרחב וזמן בחינוך האדם. יוזמות חינוך ימין אורד.
- גולן, ש' (1961). החינוך המשותף. ספרית פועלים.
- גלס, מ' (2008). יחד או לחוד? הקיבוץ והשכונה הקהילתית. יד טבנקין.
- גץ, ש' (1991-1992). תפוצתם של השינויים בקיבוץ. יד טבנקין.
- דוידוביץ-מרטון, ר' (2000). מן הרפת אל הצימר. פנים תרבות חברה וחינוך, 13.
- דר, י' (1998). חינוך בקיבוץ משתנה: מבטים סוציולוגיים ופסיכולוגיים. מאגנס ויד טבנקין.
- דרור א (2009). גן הילדים כבבואה של תהליכי שינוי בקהילה. הד הגן, ב. 12-18.
- דרור, י' (2002). תולדות החינוך הקיבוצי: ממעשה להלכה. הוצאת הקיבוץ המאוחד.
- דרור, י' (2021). מה מהחינוך הקיבוצי בעבר ישים בהווה ופניו לעתיד. בתוך א' גן (עורך), החינוך הקיבוצי (עמ' 21-50). הקיבוץ המאוחד.
- דרור, י' ופריטל, י' (2020). חינוך בקיבוץ המשתנה. בתוך א' שמר וא' בן רפאל (עורכים), קיבוץ 2020 (עמ' 179-211). יד טבנקין.
- הימן זהבי, ר' וגרטל, ג' (2017). חינוך מאפשר: החינוך בתנועת הנוער כהכנה לחיים. הוצאת מועצת תנועות הנוער.
- הכט, י' (2009). החינוך הדמוקרטי: סיפור עם התחלה. הוצאת המכון לחינוך דמוקרטי.



יוגב, א' ומיכאלי, נ' (2011). להשיב רוח חברתית אל הכשרת המורים: התשתית הרעיונות והמבנית של הכשרת המורים בתוכנית הניסויית 'יש דרך'. בתוך ח' לוק (עורכת), מורים נבוני חברה: התוכנית הניסויית "יש דרך" להכשרת מחנכים מעורבים בחברה ובקהילה (עמ' 27-52). סמינר הקיבוצים.

ליבליך, ע' (2010). מאה שנה של ילדות, של הורות ושל משפחה בקיבוץ. ישראל, 17. 1-24.

לניר, צ' (1990). קיבוץ צעיר במשבר מושגי. יד טבנקין.

לפידות, א', אפלבאום, ל' ויהודאי, מ' (2000). מפרח-בר מוגן לצמח בר-תחרות: השפעות התהליכים בסביבה על הקיבוץ. יד טבנקין.

נוי, ב' (2014). של מי הילד הזה? על יחסי הורים עם בתי ספר של ילדיהם. מכון מופ"ת.

ניב, מ' וגלילי, ר' (2020). סטאטוסים מעמדות וריבוד בקיבוץ: מפיזור להתכנסות. בתוך א' בן רפאל וא' שמר (עורכים), קיבוץ 2020 (עמ' 57-131). יד טבנקין.

פלגני, י' (1984). השפעת סדרי הלינה בקיבוצים על 'האקלים המשפחתי'. החינוך המשותף, 117. 53-43.

פלוטניק, ר' (2002). המשפחה הקיבוצית בעידן של שינויים ותמורות. משפחה ודעת, ב'. 110-105.

פריטל, י' (2021). מחלקות החינוך בעין סערת השינוי. בתוך א' גן (עורך), החינוך הקיבוצי (עמ' 80-59). הוצאת הקיבוץ המאוחד.

פרנק, א' (2021). החינוך הקיבוצי והמערכת הכללית: מה רלוונטי? בתוך א' גן (עורך), החינוך הקיבוצי (עמ' 105-126). הוצאת הקיבוץ המאוחד.

צפוני, ג' ושדמי-וורטמן, ש' (2010). לשם שינוי ביחד: בינוי קהילה והון חברתי כבסיס לקהילתיות מתחדשת. הוצאת שדמות – אורנים.

קמחי, ש', מרציאנו, ה' ואשל, י' (2019). מחקר החוסן במועצה האזורית גליל עליון, המכללה האקדמית תל חי.

Epstein, J. L. (2018). School, family, and community partnerships in teachers' professional work. *Journal of Education for Teaching*, 44(3), 397–406.

Kahane, R. (1988). Multicode Organizations: a Conceptual Framework for the Analysis of Boarding Schools *Sociology of Education* 61:210-226.



**אחד הדברים שהופך את החברה שאני חיה בה  
לחברה טובה יותר, זה שיש בה חינוך בלתי  
פורמלי. אנחנו יכולים להיות חברה פחות טובה.  
אבל לא הייתי רוצה לחיות במקום שהחברה בו  
היא פחות טובה.  
(הורה)**



## ממצאים מרכזיים

# תפיסת הערך והחשיבות של החינוך החברתי לשימור הקהילה ולהמשך צמיחתה

מניתוח הראיונות ומהמטפורות שבהן השתמשו משתתפי ומשתתפות המחקר, עולה חשיבות החינוך החברתי:

"חד משמעית הכרחי... אני לא רואה את הקיבוץ חי בלי זה" (הורה), וההבנה שהוא מאפשר שימור של המסורת הקיבוצית ויוצר שייכות לקהילה: "גאוות יחידה, גם מסורות קיבוציות... כבר אין לינה משותפת אז שלפחות יישאר משהו קיבוצי כזה" (ש"ש).

השמירה על מסורות קיבוציות ניכרת גם בחשיבות המיוחסת לעבודת בני הנוער, שאף נתפסת כחלק מתפקידו של החינוך החברתי הקיבוצי:

"אני יכולה להגיד לך שעבודת נוער היא משהו שהוא מאוד חשוב לנו. ברמה של אפילו להשריש את זה עוד בגילאים הצעירים יותר... יש פה כוחות מחודשים, אנחנו מרגישים שיש פה איזה עתיד לדבר הזה... הרלוונטיות מאוד חזרה וצריך לקחת את זה ולמנף את זה קדימה. ובאמת להשריש את זה אצל הילדים הצעירים יותר ולחזק את זה אצל הבוגרים. אז עבודת נוער זה משהו שהוא מאוד חשוב לנו" (מנהלת חינוך בלתי פורמלי).

[עבודת בני נוער] "זה נותן להם אחריות וזה מלמד אותם כלים בשביל העולם הגדול, ובנוסף זה נותן להם שייכות למקום" (מנהלת חינוך).

המגמה השנייה, המשתתפות והמשתתפים במחקר תיארו גם את תרומתו של החינוך החברתי לצמיחה ולהתחדשות של הקיבוצים, תוך ציפייה להתאמתם לצרכים העכשוויים של בני הנועורים וגם של הוריהם:

"גם במיוחד בכל הדור הזה עם הטלפונים והמחשבים, שילדים יהיה להם גם קצת זמן ביחד עם ילדים אחרים שמשחקים משחקים, מכינים אוכל, משתוללים" (מדריכה).

"החינוך החברתי חייב להישאר כאבן, אבן יסוד נגיד, או עמוד בתוך מה שקורה בתוך הקיבוץ כדי באמת לתת את ההתפתחות הנוספת. המשלימה. לא סתם אנחנו קוראים לזה חינוך משלים" (הורה).

במקביל, החינוך החברתי נתפס גם כבסיס להמשך צמיחה והתפתחות הקיבוץ כסביבת חיים ראויה:

"אחד הדברים שהופך את החברה שאני חיה בה לחברה טובה יותר, זה שיש בה חינוך בלתי פורמלי. אנחנו יכולים להיות חברה פחות טובה... אבל לא הייתי רוצה לחיות במקום שהחברה בו היא פחות טובה" (הורה); "אם נגיד בית הספר הוא המים שנותנים לצמח או לעץ שיגדל, אני חושב שהחינוך הבלתי פורמלי הוא הדשן, זאת אומרת זה עוד משהו נוסף שבלעדיו העץ יכול לגדול, אבל הדשן הוא מה שמשפיע אם העץ יניב פירות משובחים יותר, טובים יותר, גדולים יותר" (הורה); "החינוך הבלתי פורמלי זה מותרות שלא מוכנים לוותר עליהן... אני רוצה שהילדים שלי יגדלו, ואני אגדל, במקום שהחברה בו היא מצוינת" (הורה).

לצד ההכרה בחשיבות החינוך החברתי, קיימת עמימות לגבי מטרות החינוך החברתי בקיבוצים:

"מטרה? בטוח יש... אז אם יש איזשהו משהו שנאמר שם בישיבה [הנהלת חינוך], זה כנראה לא עבר אליי. אני מאמינה שיש איזשהו מטרה... הדבר העיקרי שהקיבוץ הגדיר למערכת החינוך החברתית קהילתית זה שהיא תהיה מאוזנת מבחינה כלכלית. שלא תהיה עומס על הקהילה. שהיא תתנהל כלכלית. הדבר השני שהיא תהיה יציבה וקיימת לאורך זמן... איך אני אגדיר תוצר מוצלח? כל תוצר הוא מוצלח" (הורה).

עמימות המטרה וחשיבות החינוך החברתי באות לידי ביטוי בדגש על חשיבות התהליך ולא התוצר:

"החינוך החברתי הוא בעיניי ספינה ענקית מלאת אוצרות, וצריך לדאוג שהיא תמשיך לשוט ולא תעגון בשום נמל... אנחנו צריכים שיהיה לנו מצפן ביד ולא שבשבת. יש לנו כיוון ברור לאן אנחנו הולכים, אני יודע מה המגדלור, לאן אני רוצה להגיע. לא, לא כל כך חשוב לי אם אני אגיע או לא אגיע, כי הדרך היא הרבה יותר מעניינת אותי. היא הרבה יותר חשובה ממה... אותו נער, נערה, מעמיסים לתרמיל שלהם" (מנהל חינוך).





# אם החזון של הקיבוץ מדבר על קהילתיות, החינוך החברתי הוא הסוכן מספר אחת אם לא הבלעדי לייצר את הערך הזה

(מנהל חינוך)



## ממצאים מרכזיים

# מטרות מרכזיות של החינוך החברתי וחשיבותו בין מימוש עצמי לבין מחויבות לקבוצה ולקהילה

החינוך החברתי נתפס בקיבוצים כחשוב הן ברמת הפרט:

*"אני מאמינה שזה בנה אותי בהרבה דברים. אם לא הייתי שם לא הייתי כמו שאני היום" (ש"ש בוגרת המערכת), והן ברמה הקיבוצית: "אני חושבת שבבלתי פורמלי דוחפים מאוד לעשייה חברתית... לא לוותר, לדחוף לעשייה הזאתי החברתית... ושזה כוח שיש לקיבוצים בעיני כחברה לדחוף את הקהילה" (ש"ש בוגרת המערכת).*

בראיונות שערכנו חזרו ביטויים שהדגישו את החינוך החברתי כמנגנון לסוציאליזציה – חינוך המכשיר את היחיד לחיים בחברה:

*"המטרה שלנו זה להוציא נוער עצמאי, נוער בוגר, נוער חושב, כזה שיודע להביע את הדעה שלו" (מנהל חינוך חברתי).*

בנוסף, החינוך החברתי מתואר כמנגנון שמעצב את רוחו של הפרט לאור ערכי התרבות ושימור המסורת הקיבוצית (אקולטורציה). לצד שתי מטרות אלו שהן ממוקדות בקהילה, חזרו ביטויים שמדגישים את המכוונות לפרט (אינדיבידואציה) – חינוך שנועד לאפשר לפרט לממש את עצמו. המכוונות הבו זמנית עלתה בראיונות באופן ברור, לדוגמה:

*"להוות בית שנותן מענה לצרכיו האישיים לכל ילד באשר הוא... אנו מאמינים שהסביבה החינוכית שואפת ומאפשרת לכל ילד לפתח את עצמאותו ולממש את הבחירה האישית" (מנהל חינוך).*

ויחד עם זאת חזרו ביטויים שהדגישו את מטרת החינוך החברתי שמכוון לקבוצה ולקהילה, ואת תפקידו כשחקן פעיל בבניית קהילתיות בקיבוץ:

*"המטרות זה קודם כול ליצור קהילה יותר מאוחדת ומגובשת. במיוחד בקיבוצים מתחדשים... זה בעיקר ליצור חברה כזאת יותר מגובשת" (ש"ש בוגרת המערכת); "אם החזון של הקיבוץ מדבר על קהילתיות, החינוך החברתי הוא הסוכן מספר אחת אם לא הבלעדי לייצר את הערך הזה" (מנהל חינוך); "אנחנו רוצים ילדים שמרגישים שייכות למקום... זה נותן שייכות לקיבוץ... (יו"ר וועדת חינוך); "אנחנו מדברים כל הזמן לא רק תחושת שייכות לקבוצה, תחושת שייכות למקום, ותורם לקהילה ורואה את הקהילה ורואה את מי שסביבו ורגיש לסביבה" (הורה).*



יש לציין שהמכוונות לפרט לצד המכוונות לקבוצה ולקהילה לא עמדו בסתירה זו לזו, אלא כשתי מטרות שמתקיימות בו זמנית זו לצד זו כאשר הפרט תורם ממשאביו לקהילה מתוך בחירה ותחושת מימוש עצמי, כפי שהסבירה אחת הבוגרות:

*"אני חד-משמעי מרגישה שאני ממשיכה את המסלול... אני רוצה ואני באמת חושבת שבחרתי בו, ... מסלול שבסופו של דבר התחנכתי אליו, .. מאיפה אני נותנת ואיפה אני יכולה להשפיע ואני חושבת שזה מאוד ניכר בחינוך הבלתי פורמלי. אז כן, אני כן מרגישה שאני עושה, ממשיכה את הדרך" (ש"ש בוגרת המערכת).*

מימוש מטרות אלו של מכוונות לפרט ולמחויבות לקבוצה, עלה גם בתיאור החינוך החברתי כשומר סף וכמנגנון המניע את הנוער בקיבוצים, לדוגמה:

*"אנחנו מאמינים שילדים שעסוקים, פחות נכנסים לעניינים... ואם אין לנו מערכת שלמה חזקה, העניינים של אלכוהול וסמים פשוט יהיה פה ... אז כן אני חושבת שהבלתי פורמלי מאוד חשוב!" (מנהלת חינוך).*

הנושא השתקף גם בגישה כלפי עבודת בני נוער בקיבוץ:

*"אנחנו מאמינים שהילדים צריכים לעבוד כי זה אחד, זה נותן להם, הם מעסיקים אותם ואז הם פחות עסוקים באלכוהול וסמים" (מנהלת חינוך).*

לסיכום, הפרט והקהילה שלובים זה בזה ושזורים במעגלי ההשפעה של החינוך החברתי, החל מרמת הפרט, דרך קבוצת השווים, ועד לקיבוץ בהווה ובעתיד, כפי שעולה מהראיונות:

**א. זהות אישית:** "כל המקום הזה הוא חלק בלתי נפרד כאילו ממני" (ש"ש בוגרת המערכת); "... גם לדעת שיש לי משמעות בתוך הדבר הזה ושייכות" (ש"ש בוגרת המערכת); "בונה אדם חיובי וערכי... וכל הערכים היפים והחיוביים שאנחנו מנסים להטמיע בבן אדם" (מדריך).

**ב. שייכות לקבוצת השווים:** "הרעיון של קיבוץ זה קהילה ו...אין דרך אחרת לחבר את הילדים. אם אתה תשים אותם כל אחד בנפרד ולא יהיה בלתי פורמלי, הילדים לא יתחברו... הדרך לחבר זה בחינוך הבלתי פורמלי" (החינוך החברתי) סוכן של מניעה. מניעה של מצבי סיכון, מניעה של בדידות, מניעה של ניכור" (מנהל חינוך).

**ג. שייכות לקיבוץ ולקהילה:** "זה סוג של בית... חיבור לקיבוץ שהוא חיבור אחר, חיבור לקהילה שהוא מיוחד יותר, שהוא... כאילו מהשורש, ... מבחינתי זה עוד יותר חיזק את התחושה של הבית בתוך הקיבוץ" (בוגר המערכת).

**ד. שייכות לקיבוץ בטווח הרחוק:** "ואנחנו רוצים בסוף שכולם יחזרו הנה, ... בשביל שכולם יחזרו הנה ויידעו שזה הבית וזה המקום שלהם" (מנהלת חינוך חברתי).

## ממצאים מרכזיים

# חקר מקרה: ערך 'העבודה' אמצעי כלכלי או אמצעי חינוכי?

מניתוח הראיונות עולה כי ההתייחסות לעבודה של בני הנוער הייתה מאוד משמעותית; במושגים כמותיים, 45% מהתוכן שעלה בראיונות וסווג כמטרות וערכים, התייחס לעבודה של הנעורים, ולפיכך עולה השאלה: האם העבודה היא אמצעי כלכלי למימון פעילות הנעורים, או שהיא ערך בפני עצמו? ומכאן עולה שאלה נוספת: היכן עובר הגבול שבין תגמול אישי או קבוצתי לבין מעורבות בקהילה או התנדבות?

כפי שעלה בראיונות:

*"האוכלוסייה המבוגרת יש לה כמובן מה להגיד על זה. ואיפה הרוח התנדבות, ואיזה נוער? ואיך אתם מגדלים? וכולי וכולי. זה יוצר פה סוגיות ערכיות מאוד גדולות... יש דברים שעדיין הם מסורות של הנעורים... ומאוד רוצים לשמר את זה כהתנדבות. אבל רוב הילדים אומרים 'מה התנדבות? אנחנו פה על כל דבר כבר מקבלים כסף'. יש פה סוגיות ערכיות מאוד מאוד חשובות בעיניי, אבל הקיבוץ עצמו, הממסד של הקיבוץ ומערכת החינוך, ההורים, כל אחד חושב אחרת, כל אחד לוקח את זה למקום אחר, ובסופו של דבר זה יוצר בלבול מאוד מאוד גדול" (בוגר המערכת).*

בניתוח הראיונות זיהינו שלושה מנגנונים שמאפיינים את ניהול עבודת בני הנוער בקיבוץ: עבודה בהתנדבות בגיל חטיבת הביניים (ז-ט), חובת עבודה בגיל הנוער הבוגר (י-י"ב) ולגיטימציה לעבודה תמורת תגמול חומרי למימון הפעילות. למעשה, דרכי פעולה אלו מאפשרות לקיבוץ לפתור את הקונפליקט לגבי המשך עבודת בני הנוער בקיבוץ המתחדש. מחד, יש בעבודת הנוער ערך מוסף שעונה על צרכים כגון שימור המורשת הקיבוצית, והיא מאפשרת לנוער הזדמנויות לבחון את כישוריהם, להכיר חברי קהילה ולהיחשף בפניהם, ולהתנסות בעולם התעסוקה. מאידך בקיבוץ המשתנה, עם סגירת ענפי חקלאות כגון רפתות ולולים ומתן עדיפות להיבט העסקי, יש פחות ענפים המוכנים להעסיק בני נוער, כך שמצטמצמות האפשרויות לעבודת בני הנוער, ובעיקר מצטמצמת הבחירה להתאמה אישית. כפי שעלה מהראיונות:

העבודה היא באמת קודם כול דורשת גם מהקהילה ומהענפים המון התגייסות. יש לזה גם מחיר כלכלי שהקהילה משלמת. היתרונות בזה הם עצומים, זה באמת מסגרת שנותנת לנערים המון (מדריכה).

רוב הענפים סגרו את שעריהם בפני נערים. אני יכול להבין את זה כי הם עסקי, כי רוצים שהם ירוויחו כי הם עסק כלכלי... מבקשים מהענפים להיות פה רווחיים... אז אתה מפסיד כסף ואז מה שנוצר שאולי שניים-שלושה ענפים נפתחו פה בפני הנעורים, בפני הנערים לעבודה (הורה).

כדי לשמר את היתרונות של עבודת בני הנוער, נוצרו בקיבוצים מנגנונים שונים המעידים על מחויבות לערך העבודה, ומתארים את דרכי הפעולה השונות שנבחרו כדי לבטא ערך זה במטרות הקיבוץ:

#### **א. עבודה בהתנדבות בגיל חטיבת הביניים:**

*"זה משהו ערכי כל כך. בז', ח', ט' הם לא מרוויחים כסף, הם עובדים בהתנדבות. והם כל כך מחכים שאני אקרא להם עכשיו לעבוד, את לא מבינה כמה" (מנהל חינוך חברתי).*

מנגנון זה הוא בעל ערך כפול ובאופן זה הוא פותר למעשה את הקונפליקט שבין 'עבודה' ל'התנדבות'. מחד הוא מאפשר את שימור המורשת והמסורת הקיבוצית, דבר הבא לידי ביטוי בבחירה לכנות את ההתנדבות עבודה, ומאידך הוא מאפשר לקיבוץ ליהנות מהיתרונות של עבודת בני הנוער, ואף יוצר הזדמנות להגביר את שייכותם לקהילה:

*"היינו עושים את זה ביום העצמאות. היינו עושים את המפקד אש... תכלס היו עושים את זה בכל מקרה את המפקד אש, זה משהו שהוא כיף וזה משהו שאתה רוצה גם לעשות לרוב. אבל זה כביכול חלק ממה שהנעורן נתן לזה את המקום הזה של הכביכול התנדבות בשביל הקיבוץ, של להראות לילדים שאתה גם נותן משהו בשביל הקיבוץ, אתה לא רק לוקח" (בוגרת המערכת).*

הערך הכפול של מנגנון זה שדורש מהנוער להתנדב, מתבטא גם בכך שמחד הוא מאפשר שמירה על המסגרת הכלכלית של הקיבוץ, ומאידך הוא מותאם לצורכי הנעורים העכשוויים שבהם האלטרואיזם תחום בזמן ונתפס כחלק מחוויית הנעורים בגיל חטיבת הביניים, כאשר ברור שעם הגיעם לגיל המתאים העסקתם תתוגמל בשכר.

## ב.חובת עבודה בגיל התיכון:

"העבודה היא חלק מהמסגרת [של הנעורים] היא חובה (מדריך)"; .. הטיול פסח, זה ידוע לנו שהמימון של הטיול מגיע מהמסיק זיתים, ואת המסיק זיתים זה משהו שאי אפשר להחליט שלא עושים" (מדריך);

"הם עובדים, כן. בעיקר בחינוך ובינוי... זה משהו מובנה ... שבסופו של דבר, מי שרוצה יותר יותר, מי שפחות פחות, אבל יש איזה בסיס שהוא לכולם" (מדריך).

במסגרת השינויים גם עבודת בני הנוער הבוגר הפכה לבחירה והיא מלווה בשכר:

"אני בתור ... נערה עבדתי יום בשבוע, היה לי את המקום עבודה שלי ועבדתי. זה משהו שלא קיים כבר. יש עבודה בגיל, כיתה י', רק בשכר למי שרוצה, משהו ככה מאוד, מאוד אחר ממה שהיה שאנחנו כולנו עבדנו וזה לא היה בכלל שאלה" (הורה).

ישנם קיבוצים שהחליטו לחייב מכסת שעות עבודה לנוער הבוגר – גישה המאפשרת את שימור המורשת וטיפוח תחושת הקהילתיות:

"הרעיון הוא לגדל אותם, לעזור להם להתחבר, להרגיש שייכים, קצת להתמקצע בענף או באגף שנעים להם שם" (מנהלת חינוך בלתי פורמלי);

"הקיבוץ מאוד רוצה שהם יעשו דברים של פעם, שהם ייכנסו לענפים, יעבדו ודברים כאלה..." (מדריכה).

במקביל, בני הנוער רואים בכך הזדמנות למימוש עצמי:

"במיוחד מהעבודה אני מרגישה שיש לי מוסר עבודה מאוד גבוה. כאילו שאני באמת יודעת... כאילו מה שאני עושה אני עושה הכי טוב שלי ואני נותנת מעצמי... מאוד טוב כל העבודה הזאת מכיתה ז'" (בוגרת המערכת).





**במיוחד מהעבודה אני מרגישה שיש לי מוסר  
עבודה מאוד גבוה. מה שאני עושה אני עושה  
הכי טוב שלי ואני נותנת מעצמי**  
(בוגרת המערכת)



## ג.לגיטימציה לעבודה תמורת גמול חומרי:

הדילמה שבין מתן מענה לפרט לבין טיפוח מחויבות לקהילה נפתרת בעזרת ההכרה שהצרכים העכשוויים הם לגיטימיים, בין אם הם פעילות חינוכית או הפגתית, ובין אם מדובר בהוצאת רישיון נהיגה – ולכל אלו הקיבוץ העכשווי נדרש לתת מענה. מחד הוא רוצה לשמור על העבודה כאמצעי חינוכי ועל מסורת של קהילתיות, ומאידך יש צורך לתת מענה גם לצרכים של הפרטים השונים כגון השגת מימון לרישיון נהיגה, המסע לפולין וגם האטרקציות היוזימומיות של הנעורים:

*"יש פרויקט שנקרא פרויקט שעות, שהחבר'ה אוספים שעות התנדבות או שעות עבודה ללא שכר ומקבלים גמול של... החזר נסיעה ורישיון נהיגה" (מנהל חינוך בלתי פורמלי); "בשורה תחתונה זה גם עוזר להם לשלם, זה פרויקט חינוכי... זה כמו התנדבות. השעות עבודה שלהם נצברות להם בכרטיסייה בהנהלת חשבונות, הם רואים את זה רק בסוף י"ב ולא בדרך כלל לא ככסף, ... זה בא לאפשר להם לשלם על טיסה לפולין ... זה טיסה של כל השכבה שלהם שהיא פאן בסוף י"ב או בחגים של י"ב לחו"ל" (מדריך); "ה-80 שעות האלה היו מקנים להם כל מיני דברים ביניהם רישיון, פולין... השעות האלו מקנות להם המון, המון, המון דברים... זה הפעילויות בנעורים, ... הקיבוץ מפריש לכם כסף למועדון נוער כדי שאתם תוכלו לעשות דברים, זה הטיוול הגדול ... זה שהם בסיום י"ב הם מקבלים חדר פה בקיבוץ והם לא משלמים עליו ... והם גם מקבלים תוספת לשכר הצבאי שלהם" (מדריכה).*

לצד פתרונות אלו נדרשת גם חשיבה שכן הקונפליקטים ממשיכים להתקיים, ומתוכם עולות השאלות האם הכול מלווה בגמול, או שיש גם מקום למעורבות חברתית וקהילתית:

*"וכשהשיח הוא לצערי שיח של תפוקות ושיח של... מה ייצא לי מזה? ... פה המסר של ההורה זה סליחה על הביטוי, 'מה אתה פראייר ללכת לסדר כיסאות לפני חג? שישלמו לך!' כי זה בא עם ההפרטה התודעתית הרבה לפני ההפרטה הכלכלית של הקיבוץ" (מנהל חינוך).*

פתרון נוסף הוא התייחסות לעבודה לעיתים כערך קהילתי ולעיתים כאמצעי:

*"יש עבודות שהן באמת שעות עבודה כמו לעזור בחגים, לבנות פה את הבמה ולהביא כיסאות ו... ולעבוד בדוכנים, כל מיני דברים כאלה ויש דברים שהם נקראים גיוסים. גיוסים זה תמורת כסף" (הורה).*



# סיכום ומסקנות

מערכת החינוך החברתי היא בעלת חשיבות רבה עבור הקיבוצים, והיא נתפסת כבעלת ערך רב לקהילה. משתתפי ומשתתפות המחקר מזהים את החינוך החברתי כאחד מסוכני הסוציאליזציה המרכזיים של הקהילה. הממצאים מעידים כי החינוך החברתי עוסק בהעברה תרבותית של עולם הערכים הייחודי לקהילה, ופועל לחיזוק הזהות הקהילתית באמצעות שימור מסורות, נורמות, אירועים ומועדים שמממשים הלכה למעשה את מארג הערכים הקהילתי. יחד עם זאת, מטרותיו של החינוך החברתי אינן בהירות ואינן אחידות, ולא בהכרח משקפות חיבור קוהרנטי לערכים. במובן זה, ספק אם החינוך החברתי מצליח לממש את תפקידו בקידום ערכי הקהילה כיוון שמטרותיה עמומות, ובהתאם לכך גם מטרות החינוך החברתי אינן ברורות לכולם.

בהסתכלות רחבה, במהלך השנים עברה החברה הישראלית תהליכים מורכבים שכללו מעבר מערכי חברה קולקטיביסטית לערכי חברה אינדיבידואליסטית. הדבר מתבטא גם בקהילת הקיבוץ, ומערער את מערכת הערכים המשותפת שעליה בנויה מערכת החינוך החברתי. אם בעבר היה ברור כי חברת הנעורים היא בראש ובראשונה שייכות לקבוצה ולאורח חיים משותף, נראה כי היום המערכת משלבת בין השייכות הקבוצתית/קיבוצית כערך ליבה לבין דגש על ראייה פרטנית של כל חניך וחניכה.

באופן תיאורטי אפשר להחזיק במערכת של ערכים סותרים, אך בעבור קהילת הקיבוץ המעוניינת שצעירים יחזרו אליה בבגרותם ויהיו בעלי סט ערכים תואם לרוח הקיבוץ, ישנה חשיבות נוספת לערכים המזוהים עם התרבות הקהילתית וביניהם שוויון, סולידריות, תחושת שייכות, יחסי תלות והדדיות בין חברי קהילה. כל אלו ואחרים הם ערכים שעמדו בבסיס הרעיון הקיבוצי, ונוכחים במידה זו או אחרת במרבית הקהילות הקיבוציות. אך השינויים במבנה הקיבוץ ובדרכי פעולתו חוללו שינוי גם במטרותיו של החינוך החברתי. כך נוצר מצב של התרחבות גישת 'הפרט במרכז' והופעתן של מטרות מוכוונות פרט המעידות על שינוי בערכים המנחים את תפיסת המערכות.

יש לציין כי ערך רב מיוחס לקשר האישי בין מדריכים לחניכים, אך ניתן לראות פחות פעילות קבוצתית ופחות עיסוק בסוגיות חינוכיות ואידיאולוגיות, הורים המבקשים ש'יראו את הילד' ותשלום בעבור הפעילות בנעורים. כל אלו ועוד מעידים על מגמות של שינוי במטרות החינוכיות, ומעלים שאלה באשר למקומה של מערכת החינוך החברתי כסוכן סוציאליזציה בשירות הקהילה.

באופן אידיאלי החינוך החברתי הוא כלי חינוכי עבור הקהילה כולה. מתוך כך, השאיפה היא כי המערכת תהיה זירה המתרגמת ערכים לפעילויות ותוכניות במגוון תחומים. על מנת לממש את תפקידו בקהילה, מטרות החינוך החברתי צריכות להישען על קשר אמיץ בין הקהילה לצעיריה. באופן זה יוכל החינוך החברתי לשמש כר פעולה משמעותי לעיצוב נורמות קהילתיות, לשימורן של מסורות ולביסוס הקהילה על תחושת שייכות ומחויבות לרעיון, למקום ולקהילה, ובכך יבואו לידי ביטוי יתרונותיה של מערכת החינוך החברתי בקיבוצים על פני כל מסגרת אחרת.

חוזקה נוספת של הקהילה נמצאת ביכולתה לספק לצעירים התנסות בעבודה כערך לצד צבירת תגמולים כספיים ואחרים כבר בגיל הנעורים. מימושן של שתי מטרות אלו מאפשר להכפיף את עבודת הנוער לתחום החינוך החברתי בקיבוצים. עם זאת, מהמחקר עולה השאלה: באיזה אופן בא לביטוי שיתוף הנוער בקביעת מדיניות בתחום העבודה ובתחומים נוספים? בירור ושיח בשאלות הנוגעות לשיתוף הנעורים, יאפשרו לחינוך החברתי לשמור על חיוניותו ועל תפיסת העבודה גם כאמצעי חינוכי. לצד שאלות אלו, הנהלות הקיבוצים והנעורים יצטרכו לחשוב יחד כיצד להכשיר אנשים צעירים להתנהלות בחברה רבת אתגרים, כולל שוק העבודה העתידי.

לם (1971) מבחין בין חינוך ושאינו חינוך ומסביר שהחינוך הוא 'אופן' – אופן של הכרעה במצב של ניגודים. ניגודיות זו שרווחת בתיאוריה ושזורת בדבריהם של השותפים והשותפות למערכת החינוך החברתי בקיבוץ – הגיעה שעתה להיות מוצהרת וכתובה במטרות החינוך החברתי-קיבוצי – מטרות שמתורגמות הלכה למעשה למכוונות הבו זמנית לפרט ולקהילה, כמו גם לשימור לצד שינוי ולהכרעה בין ניגודים.

בירור המטרות שיוחסו לחינוך החברתי, מלמד על היותו סוכן סוציאליזציה שמפתח את הפרט ואת תחושת השייכות רק בהקשר של הקהילה הקיבוצית בהווה ובעתיד, ללא התייחסות למעגלים חברתיים רחבים יותר ולסוגיות מהותיות בחברה הישראלית. דוח ההערכה האסטרטגית לישראל של המכון למחקרי ביטחון לאומי (שלום וקורץ, 2022), הציב לראשונה בראש רשימת האיומים על המדינה את השיסוע והקיטוב החברתי, לצד הזירה האיראנית והפלסטינית. לסוגיות חברתיות כגון אלו כמעט ולא נמצא הד בדברי משתתפי המחקר – מנהלי קהילה, מנהלי חינוך חברתי, או הורים. הבודדים שהתייחסו לסוגיות חברתיות היו בוגרי החינוך החברתי שסיפרו על חוויותיהם בשנת השירות אשר במהלכה נחשפו למעגלים חדשים בחברה הישראלית.

המשכו של מחקר זה יתבצע במחקר כמותי שיבחן את החינוך החברתי בקיבוצים, בין היתר גם בשאלת תוכני הפעילות בחינוך החברתי: האם להתמקד בקהילה הקרובה, או שישנה מכוונות גם לקהילה הרחבה יותר שמחוץ לקיבוץ?

# מקורות

כהנא, ר' (2012). לקראת תיאוריה של בלתי-פורמליות והשלכותיה על הנעורים. בתוך ת' רפופורט וא' כהנא (עורכים), הסדר החברתי והקוד הבלתי-פורמלי (עמודים 21-44). תל-אביב: רסלינג.

לם, צ. (1971). הבחנה בין חינוך לשאינו חינוך – לשם מה? מגמות, 331-321.

לם, צ. (2001). ערכים וחינוך. בתוך י. עירם, ש. שקולניקוב, י. כהן, וא. שכטר (עורכים), צמתים: ערכים וחינוך בחברה הישראלית (עמודים 651-664). ירושלים: משרד החינוך.

מדהלה, ש. (2019). סיכון למחשוב בשוק העבודה בישראל (עמ' 6). תל אביב: מרכז טאוב.

פויון, א' (2014). ערכים מתחרים: שינויים בתרבות הארגונית של הקיבוץ. סוגיות חברתיות, 93-69.

שדמי-וורטמן, ש' (2017). בית ספר בונה קהילה. בתוך: שותפים: על יחסי הורים – בית ספר (עמ' 62-68). ירושלים: מכון אבני ראשה

שלום, ד., וקורץ, ע. (עורכים). (ינואר, 2022). הערכה אסטרטגית לישראל 2022. תל אביב: המכון למחקרי ביטחון לאומי.

Bardi, A., & Schwartz, S. H. (2003). Values and behavior: Strength and structure of relations. *PSPB*, 29(10), 1207-1220.

Rokeach, M. (1973). *The nature of human values*. New-York: Free Press.

Schwartz, S. H. (1992). Universals in the content and structure of values: Theoretical advances and empirical tests in 20 countries. In M. P. Zanna (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (Vol. 25, pp. 1-64). San Diego: Academic Press.

World Bank. (2019). *World Development Report: The Changing Nature of Work*. World Bank.

המרכז האקדמי לחינוך וחברה  
**אורנים**  
ORANIM COLLEGE ♦ كلية أورانيم



היחידה לחקר החינוך בקיבוץ ובמרחב הכפרי, מכללת אורנים