

מהי חשיבה חברתית?

ייצוגים של זהות קיבוצית ותלותם בהקשר החברתי של במת השיח

אמדע אור, סמדר בן-אשר¹ ווולפגנג וגנר

את הקיבוץ אפשר להגדיר כחברה דמוקרטית שאמצעי הייצור והרכוש בה שייכים לקולקטיב, שהחברות בה רצונית, ושדוגלת בשוויון בין חבריה על פי העיקרון של איש-איש נותן כפי יכולתו ומקבל לפי צרכיו. עיקרון זה מעולם לא התממש במלואו, ובשנים האחרונות קיבוצים רבים עוברים תהליכים מגוונים של הפרטה, שהקיצוני בהם הוא קבלת שכר דיפרנציאלי על פי קריטריונים של מעמד ארגוני ורמת הכנסה. אחד המוסדות שאפיינו את הקיבוץ כחברה קולקטיבית היה מערכת החינוך (אלמוג 2004: 1179-1180). בעבר גרו ילדי כל הקיבוצים בבתי ילדים משותפים, ואולם בשנים האחרונות חלו שינויים בעניין זה, כמו שיפורט בהמשך הדברים.

הקיבוצים המתוארים במחקר זה, בדומה לקיבוצים אחרים ב'קיבוץ הארצי' של 'השומר הצעיר', ייסדו בשנות השלושים של המאה העשרים מבנה של 'מוסד חינוכי', שנקרא בשם זה מאז הקמתו. ב'מוסד', הכולל בית ספר תיכון ופנימייה, לומדים ילדים ובני נוער מכמה קיבוצים של התנועה באזור. הם לומדים במקום וגרים במשותף ומבקרים את הוריהם בשעות הפנאי ובסופי השבוע. בשנים האחרונות השתנו כאמור דפוסי החינוך המשותף. ילדים קטנים אינם לנים עוד בלינה משותפת בכלל הקיבוצים, ויש קיבוצים שבהם גם בני הנעורים לנים עם משפחתם. בקיבוצים אחרים בני הנעורים ממשיכים את מסורת החינוך המשותף וגרים בנפרד מהוריהם במעין פנימייה. כך, לצד קיבוצים שבהם הילדים לנים בביתם ולומדים במסגרות של החינוך הממלכתי יחד עם ילדים מסקטורים חברתיים אחרים, קיבוצים אחרים עדיין מקיימים מערכת חינוך קיבוצית ייחודית. המחקר המתואר כאן מנתח סדרה של אירועים שאירעו בסוף שנות התשעים

1 העבודה מבוססת על עבודת הדוקטור של סמדר בן-אשר, ראו בן-אשר 1999.

בארבעה קיבוצים שהיו שותפים במערכת חינוך מדגם 'המוסד החינוכי'. האירועים המתוארים קרו בעקבות ערעור שערערה הנהלת בית הספר — ובה נציגים מכל אחד מהקיבוצים — על קיומו של בית הספר התיכון ההיסטורי. לדעתם, בית הספר והפנימייה הם עול כלכלי כבד על כל קיבוץ וקיבוץ, ועל כן יש לסגור אותו ולשלוח את הילדים לבית ספר תיכון ממלכתי משותף עם ילדי האזור. רבים בקיבוץ סברו כי החלפת 'המוסד', בית הספר התיכון הקיבוצי הייחודי, במודל של בית ספר תיכון רגיל תהיה כרוכה בויתור על הרעיון של הקיבוץ כחברה ייחודית, שמבססת את זהותה על מערכת החינוך הקולקטיבית שלה (אברהמי וגן 1994). הורים ובני נוער גם יחד ראו בשינוי המוצע פגיעה באורח חייהם, שכן משמעות ההחלטה הייתה שהתלמידים יופרדו בשעות שלאחר הלימודים ולא יוכלו עוד לתפקד כחברת נעורים שיתופית וגדולה. מספרם של בני הנעורים בכל קיבוץ היה קטן יחסית, וסגירת בית הספר והפנימייה הצמודה אליו הייתה עלולה אפוא לפגוע ישירות בחייהם החברתיים. נושא זה הפך מרכזי בשיחות החולין בכל קיבוץ, וגם נדון באופן רשמי בכל קיבוץ בשתי אספות חברים. בסופו של דבר הועלה הנושא להצבעה חשאית, וזו התקיימה בארבעת הקיבוצים בו־זמנית. ואלה שתי האפשרויות שעמדו להחלטה: (א) שימור בית הספר התיכון הקיבוצי המסורתי, על ערכיו השיתופיים והשוויוניים; (ב) יציאת הנוער לבית ספר תיכון אזורי לא קיבוצי, ששם דגש על ערכים אינדיבידואליים ותחרותיים של הישגים אקדמיים. האפשרות השנייה כללה, כאמור, גם את הפסקת המגורים המשותפים (המוסד). בגלל משמעותו של המוסד לחברי הקיבוץ כסמל זהות, ככלי להקניית זהות זו ולהישרדותו של הקיבוץ בעתיד (דר 1995; בן-רפאל 1996), התאפיינו הדיונים וההצבעה עצמה במתח אידאולוגי ורגשי רב.

בשרשרת אירועים זו ראינו הזדמנות לחקור שתי סוגיות שנגזרות מתאוריית הייצוגים החברתיים: המשמעות של חברה (קולקטיב) כיחידה חושבת, וחשיבותו של ההקשר שחשיבה זו מתרחשת בתוכו. ניתוח של משא ומתן חברתי בחברות דמוקרטיות ופתוחות וגדולות קשה עד מאוד, משום שקיימות בהן תת-תרבויות רבות, ותהליך קבלת ההחלטות של החברה מנותק מההחלטות של חבריה כפרטים. הקיבוץ לעומת זה הוא חברה דמוקרטית קטנה יחסית, ולו גבולות ברורים בכל הנוגע לחברות, למערכת הכלכלית ולקודים הנוגעים לאורח החיים ולמוסדות החברה. לפיכך השתמשנו במקרה של הדיון וקבלת ההחלטות בקיבוץ כהזדמנות לחקור את אופי התקשורת בהקשר של שינוי חברתי בחברה דמוקרטית. אך לפני שניכנס לתיאור הנושא, עלינו להבהיר כמה מושגים בתאוריה של הייצוגים החברתיים.

ייצוגים חברתיים והקשרם החברתי

תאוריית הייצוגים החברתיים עוסקת בעיקרה בדרכים שבהם מערכת-על חברתית משפיעה על התהליכים הבין-אישיים והתוך-אישיים של חבריה. ייצוגים חברתיים הם מערכת סימבולית שנבנית דרך משא ומתן יום-יומי בכל סביבה חברתית, והם משמשים להכרת העולם, למשא ומתן חברתי ולגיבוש של ייצוגי זהות (Moscovici 1984²). ייצוגים אלה באים לידי ביטוי במשא ומתן חברתי ובהתנהגות. מכיוון שאנשים המעורבים במפגש חברתי פועלים ומדברים בדרך כלל בהתאם לייצוגיהם הגלויים והסמויים, דיבוריהם ומעשיהם תלויים בהתנהגותם של אחרים ומשפיעים עליהם. דבר זה בולט במיוחד כאשר קבוצות מצויות בתהליכים של קבלת החלטות, פתרון בעיות וטיפול בקונפליקט. במקרים כאלה אפשר לראות בקבוצה שלם מאורגן, שחלקיו קשורים אלה באלה ואינם נפרדים. הפילוסוף לוסיאן גולדמן³ הציע את המטפורה על שלושה אנשים שנושאים פסנתר במורד גרם מדרגות צר. תנועות ההרמה, ההורדה והדחיפה של כל אחד מהנושאים הן תגובה לא מודעת למשימה, לצורת המדרגות וגם לתנועות המצופות והממשיות של האחרים. לפעילות המשותפת שלהם אפשר לקרוא 'קבוצת חשיבה' שכוללת בתוכה את סוג הבעיה (הפסנתר והמדרגות) ואת הפתרון (תנועותיהם המתואמות של שלושת הסבלים). לו היה ביכולתו של אדם אחד לשאת את הפסנתר לבדו, היה המפגש אחר, אבל גם במקרה זה יש להבין את המשימה כמעין דיאלוג בין האדם ובין הדרישות החיצוניות של המשימה ותנאי המצב.

בדוגמה זו התקיימה החשיבה החברתית בהקשר שרירותי יחסית, והתלות ההדדית שבין המשתתפים הצטמצמה למשימה של הורדת הפסנתר במדרגות. ואולם ניתוח חשיבה והתנהגות של קבוצות חברתיות יציבות כמו הקיבוץ מחייב לא רק ניתוח של ייצוגי חשיבה והתנהגות הקולקטיביים המתואמים של חברי הקבוצה, אלא גם בירור של ייצוגי הזהות של הקבוצה, והתייחסות לאופיו של ההקשר שתהליכים אלה קורים בו.

ייצוגי זהות

בתאוריות פופולריות בפסיכולוגיה החברתית כגון תאוריית הזהות החברתית, הזהות נתפסת כחלק ממושג העצמי, הנגזר מהידע ומהערכה של היחיד ביחס

2 ראו תרגום המאמר בקובץ זה.

3 אנו מודים על הדוגמה לפרופסור ז'רר דובין מאוניברסיטת קיימברידג'.

לחברותו בקבוצה. אבל גיוונים באסכולה תאורטית זו מציעים מניעים נבדלים לצבירת הידע הזה: (א) צבירת כוח, כלומר העלאת הסטטוס החברתי של היחיד באמצעות ההזדהות עם הקבוצה החברתית (Tajfel & Turner 1986); (ב) סיוע בהגדרה העצמית באמצעות קביעת גבולות של הקבוצה וחבריה והכרת תרבותה הייחודית (Haslam et al., 1999); (ג) יצירת קשר רגשי תוך-קבוצתי מצד אחד והבחנה רגשית מן צד האחר (Brewer 2001). בכלם יש למושג 'זהות' משמעות מוטיבציונית, רגשית וקוגניטיבית של יחידים. המשגה חלופית מדגישה שזהות של קבוצה חוצה את גבולות היחיד והיא גם תופעה קולקטיבית (Breakwell 2001; Douglas 1986). היא משותפת במידה רבה ליחידים בחברה ספציפית, מתייחסת לקבוצה כקולקטיב, מעוגנת בייצוגיה של הקבוצה ומבטאת את הנושאים ההיסטוריים המרכזיים הייחודיים והחשובים שלה (Duveen 2001). גם אנחנו מגדירים את הזהות החברתית האישית והקולקטיבית ברוח זו, אך מתייחסים גם לאופיו של ההקשר (social context) שבו הזהות האישית והקולקטיבית באה לידי ביטוי.

אופיו של ההקשר

בתאוריה של הייצוגים החברתיים למילים 'איש' ו'קולקטיב' שתי משמעויות אפשריות, שמקורן בשתי הנחות של התאוריה: (א) ייצוגים חברתיים ייחודיים לאדם ומשותפים לחברה בריזמנית; (ב) בכל חברה הקשרים חברתיים מסוימים מוגדרים כאישיים-פרטיים או כקולקטיביים.

במשמעות הראשונה, הייצוגים החברתיים הם הבניה של מציאות על ידי יחידים שחברים בקהילה, ומנהלים זה עם זה משא ומתן בהקשר חברתי מסוים. ואולם משא ומתן מסוג זה הוא גם אירוע קולקטיבי, מאחר שהוא מתרחש כאירוע היסטורי של הבניית מציאות משותפת (Moscovici 1984; Wagner 1998). תאוריית הייצוגים החברתיים עוסקת אפוא בדרך שבה מערכת של כללים חברתיים מתערכת במערכת התפקוד התודעתי של חברה מצד אחד, ומן הצד האחר באופן שבו חברי קהילה מתקשרים ופועלים כדי לשמר את הכללים האלה וגם לשנותם. הפרדוקס לכאורה הוא כי אף שהמערכת הקוגניטיבית האישית ייחודית ונבדלת, היא גם תוצר של אינטראקציה חברתית ציבורית (Doise 1993: 157-158). במילים אחרות, באמצעות הייצוגים החברתיים מערכת-העל מבנה את המציאות החברתית בהתאם למטרות הכלל וליחסים של הקבוצה עם מגורים אחרים של החברה, אבל לכל יחיד קיימת גרסה ספציפית של הבניה זו (Breakwell 1993, 2001; Doise 1993; Moscovici 1976, 1984). ההיבטים האישיים והציבוריים של הייצוגים

מהי חשיבה חברתית?

החברתיים מקבילים למושג הסוציולוגי תפקיד. תפקידים, בדומה לייצוגים חברתיים, מתרחשים במהלך אינטראקציה חברתית בסביבה חברתית ייחודית, והם אישיים וחברתיים בעת ובעונה אחת. אנשים בונים אותם, אבל את ההבניה האישית מכוונות ומגבילות הוראות חברתיות. לסיכום, ייצוגים חברתיים הם קולקטיביים, כלומר הם נבנים בהקשרים חברתיים בהתאם לכללים חברתיים מוסכמים, מתייחסים לתופעות חברתיות, באים לידי ביטוי בתוצרים חברתיים ומשרתים מטרת חברתיות, אך בו בזמן הם אישיים כי לכל אחד גרסה פרטית שלהם.

המשמעות השנייה של המילים 'איש' ו'קולקטיבי' מתייחסת למשמעות במערכת חברתית ייחודית, במקרה זה בקיבוץ. במת השיח של אספת הקיבוץ ומערכת החינוך הם מוסדות חברתיים שבחברה הקיבוצית מיוצגים כמוסדות קולקטיביים, ואילו במות השיח במערכות היחסים הלא-פורמליות בבית או בחצר הקיבוץ נתפסות בקרב חברי הקיבוץ כמערכות אישיות ופרטיות. ייצוגי הזוהת והתקשורת שלהם בהקשרים קולקטיביים יהיו שונים אפוא מייצוגי הזוהת והתקשורת שלהם בהקשרים אישיים או פרטיים. אספת הקיבוץ ומערכת החינוך נתפסות (ומיוצגות) כ'קולקטיביות', ואילו יחסי הורים וילדיהם ותקשורת עם גורמים מחוץ לקיבוץ כגון פסיכולוגית או קבוצת מחקר מיוצגים כ'פרטיים'. עוד אפיון חשוב של במת השיח של אספת הקיבוץ ושל ריאיון ושאלון (התקשורת עם הפסיכולוגית או קבוצת המחקר) הוא מספר דרגות החופש של הדיבור והפעולה בכל במה ובמה. בשאלון דרגות החופש מצומצמות יחסית לאלו של הריאיון, שכן בריאיון יש יותר חופש להתבטא הן באופן והן בנושאים. באספת הקיבוץ, לעומת זה, הנושא מוגדר יותר מבריאיון, אבל קיים בה מרחב בחירה גדול יותר של ייצוגים בלתי מילוליים של פעולה, בהשוואה לבמות השיח של הריאיון והשאלון.

המקרה של חברה קיבוצית שמתמודדת עם קונפליקט בנוגע לרעיונות חדשים שנראים מאיימים על רעיונות היסטוריים, סיפק לנו זירה לחקירה שיטתית של ייצוגי זהות חברתית בתוך שדה אמפירי בזמן התרחשותם, במצבים החברתיים שבהן נידון השינוי המוצע. את הרעיון לשינוי הציעו כאמור חברי קיבוץ בעלי תפקידים ציבוריים בקהילה, והוא לא נכפה עליה מבחוץ. ואף על פי כן הייתה לשינוי המוצע משמעות קולקטיבית ואישית. הקיבוץ הוא מערכת התנדבותית של מיעוט חברתי שחבריו בחרו בו כדרך החיים המועדפת עליהם, וככזה הוא חייב להעביר להם תחושה חזקה של זהות, שתאשש את בחירתם בו.

המחקר

במחקר עקבנו אחר סדרת אירועים שהחלה עם ההצעה שהציעו כמה חברים בכל אחד מארבעת הקיבוצים לסגור את בית הספר הקיבוצי המשותף ולשלוח את התלמידים למערכת חינוך אזורית לא קיבוצית. הצעה כזאת נוגעת במרקם הכולל של החיים בקיבוץ, משום שהיא מערערת את יסודותיו ההיסטוריים של הקיבוץ ועשויה לשנות את אורח חייהן של משפחות רבות שילדיהן מתחנכים במוסד החינוכי. ההצעה נדונה בכל קיבוץ וקיבוץ במגוון של פורומים פורמליים כגון ועדות ואספות חברים, וכן בפורומים לא פורמליים כגון דיוני החברים בינם לבין עצמם. במאמר זה בחרנו לעקוב אחר ההתרחשויות בשלושה הקשרים חברתיים: אספת הקיבוץ, ראיונות אישיים עם חוקרת (לא חברת קיבוץ, אך מוכרת לחברים מתפקידה כפסיכולוגית חינוכית), ובאמצעות שאלונים שחברו במיוחד למחקר. נתוני המחקר נאספו בשלושה קיבוצים בלבד, משום שבקיבוץ הרביעי לא התקיימו אספות קיבוץ והנושא לא נדון על כמה ציבורית פורמלית, ואולם גם שם התקבלה ההחלטה, בדומה לשאר הקיבוצים, בעקבות הצבעה בקלפי.

אספת הקיבוץ היא הזירה העיקרית לדיונים רשמיים בנושאים שנוגעים לכלל (ארגמן 1997). שני כללים חלים על אספות כאלה: הן מתקיימות בערב קבוע ובמקום ציבורי קבוע – המועדון או חדר האוכל; וחברי הקיבוץ בוחרים את היושב־ראש של האספות לפרק זמן קבוע, ומתפקידו לתת לחברי הקיבוץ במה לדבר ולקבוע מסגרת זמן לדיון, אך הוא אינו מחליט מי ידבר או מה ייאמר. מתוך תיעוד מצולם של האספות הפקנו ייצוגים חברתיים אישיים וקולקטיביים, מילוליים ובלתי מילוליים. הייצוגים החברתיים באספות הופקו בשתי דרכים: (א) בניתוח הטקסט המילולי של אספות הקיבוץ; (ב) בניתוח התנהגות לא מילולית במשך האספות (לדוגמה, מתי ואיך נאמרו הדברים ומי אמרם).

בשני ההקשרים האחרים, הראיונות והשאלון דומים זה לזה בכך שבשניהם התקשורת קיבוץ ובין החוקרת. הריאיון והשאלון דומים זה לזה בכך שבשניהם התקשורת אינה חשופה לחברי הקיבוץ, אלא מדובר במפגשים פרטיים יחסית. ואולם, כמו שכבר צוין, שני ההקשרים גם שונים זה מזה. שניהם אמנם משאירים בחירה מוגבלת באשר להתנהגות בהשוואה לאספה, אבל הריאיון נותן דרגות חופש מילוליות רבות יותר בהשוואה לשאלון, הכופה הגבלות חזקות יותר גם בתחום זה. את השאלון בנינו מתוך משפטים שאמרו חברים באספות בכל אחד מהקיבוצים.

במות ההקשר

אספות הקיבוץ: בכל אחת משש האספות שתועדו (שתי אספות בכל קיבוץ) השתתפו 32-45 חברים. בכל ישיבה השתתפו באופן פעיל בדיון תשעה חברים בממוצע. רוב הנוכחים השתתפו בשתי הפגישות שהתקיימו בקיבוצם. רוב הדוברים היו אקדמאים (בניגוד לרמת השכלה תיכונית, האופיינית לכלל האוכלוסייה בקיבוצים אלה), גברים (בממוצע שבעה גברים ושתי נשים בכל פגישה), בעלי תפקיד רשמי בהנהלה הכלכלית של הקיבוץ או במערכת החינוך שלו, והורים לבני נוער. בכמה פגישות נכחו תלמידי תיכון אחדים, ושניים מהם דיברו בפומבי.

הראיונות: רואיינו חמישה הורים לתלמידים בבית הספר התיכון, חברי קיבוץ פעילים, שני גברים ושלוש נשים, שנכחו גם באספות הקיבוץ.

השאלון: השאלון כלל מדגם של משפטים שייצג את קשת התכנים שבוטאו באספות. את השאלות הפיקו שתי חוקרות באופן בלתי תלוי, והוא נקבע סופית באמצעות הסכמה. השאלון ניתן למדגם של 342 משיבים מתוך כלל 1,020 החברים בשלושת קיבוצי המחקר – מחצית מהאוכלוסייה בשני קיבוצים ובערך שליש מהאוכלוסייה בקיבוץ השלישי. קיבוץ זה גדול מהאחרים, ויש בו מספר גדול של חברים קשישים, שנטו שלא להגיב. נשים וקבוצת הגיל 36-45 קיבלו ייצוג יתר בקיבוצים, 94% היו הורים ול-47% היו ילדים בתיכון, מה שאולי משקף את העניין של מגזרים אלה בנושא החינוך. סקר טלפוני שנערך אחרי העברת השאלון, הראה שיותר מ-80% מאלה שדיברו בפומבי באספות הקיבוץ מילאו גם את השאלון.

ניתוח אספות הקיבוץ: אספות אלה מוקלטות בקביעות בווידאו ומועברות ברשת המקומית לחברים שאינם נוכחים באספה, אך מעוניינים לדעת מה התרחש בה. שש קלטות – שתיים מכל קיבוץ – הועמדו לרשותנו לצורכי המחקר. שלושה סטודנטים לתואר ראשון בפסיכולוגיה תכתבו את הקלטות, ושלושה אחרים שפטו את הטקסט וחילקו את הגישות של כל דובר לקטגוריות – האם הוא תומך בבית ספר תיכון קיבוצי או תומך במעבר לבית ספר תיכון אזורי. ההסכמה בין השופטים בנוגע ליחידות ולקודים הייתה מעל 90%, ואי-הסכמות נפתרו בדיון משותף. שני סוגי יחידות נותחו: (א) דוברים – כשיחידת הניתוח מתחילה במשפט הראשון של הדובר ומסתיימת במשפטו האחרון; (ב) יחידות תוכן – שבהן היחידה מתחילה בטיעון מסוים של הדובר ומסתיימת עם מעבר לטיעון אחר.

ניתוח הראיונות: אחרי אספת הקיבוץ השנייה ראינוה באופן אישי אחת החוקרות (בן-אשר) שלוש נשים ושני גברים שנכחו באספות הקיבוץ. הראיון החל

בשאלה: 'בבקשה אמור/אמרי לי מה את/ה חושבת/על נושא "המוסד"? את הראיונות אלה הקליטה ותכתבי סטודנטית בחוג לפסיכולוגיה חברתית. ניתוח השאלון: סטודנטית אחרת מהחוג לפסיכולוגיה חברתית שלא הייתה מודעת למטרות המחקר הוציאה מתוך תעתיקי הקלטות רשימה של 53 משפטים בשפתם המקורית שייצגו את תוכנם של הדיונים באספות. משפטים אלה הוצגו בשאלון ונוספו להם תגובות אפשריות על סולם ליקרט בטווח של חמש נקודות: מ-1 'לא מסכים בכלל' ועד 5 'מסכים לחלוטין'.

המידע נאסף מספטמבר 1994, כשהחלו הדיונים בנוגע לבית הספר, ועד מרץ 1995, כשנערכה ההצבעה והתקבלה ההחלטה. איננו יודעים כמה אנשים בדיוק צפו באספות בערוץ הווידאו של הקיבוץ, אבל ממידע לא-פורמלי הבנו כי רוב גדול של חברי הקיבוץ אכן צפה בהן. את קלטות הווידאו של אספות הקיבוץ קיבלנו ממזכירי הקיבוצים. אף אדם חיצוני לא נכח באספות, ואלה שנכחו לא ידעו כי הקלטות יינתנו לנו. כדיעבד קיבלנו את הסכמתם של כל הנוגעים בדבר. השאלונים והראיונות נערכו שבוע עד שלושה שבועות קודם להצבעה. את השאלונים חילקו תלמידי כיתות ה'-ו' מכל אחד מהקיבוצים ל-500 חברי קיבוץ שהיו בביתם בעת החלוקה, והם הוחזרו במעטפות חתומות. מכלל השאלונים שהוחזרו, 342 שאלונים מולאו, והשאר היו ריקים או שחסר בהם חלק גדול מהמידע.

תוצאות ודיון

תקשורת באספות הקיבוץ

ניתוח התקשורת בשתי אספות הקיבוץ בכל קיבוץ נערך על פני שני ממדים: בניתוח הראשון יחידת הניתוח הייתה דבריו של אדם יחיד מתחילתם ועד סופם, ואילו יחידת הניתוח השנייה הייתה על פי תכנים.

ניתוח על פי דובר: כל דובר זוהה כלוחם בעד בית הספר הקיבוצי או בעד בית הספר האזורי. שתי העמדות היו מאוזנות במהלך הפגישות, כך שאם במהלך האספה הראשונה באחד הקיבוצים בלטה העמדה שדגלה בבית הספר הקיבוצי, בפגישה השנייה בלטו דוברי עמדת בית הספר האזורי, ולהפך. כך למשל הדובר הראשון בקיבוץ א' החל את דבריו בתמיכה בבית הספר אזורי ואמר:

האפשרות להמשיך ולקיים את בית הספר המקומי אינה קיימת, אין תכנית. לימודים כאן משמעם שאנו מונעים מהילדים שלנו את האפשרויות הפתוחות בפני כל ילד אחר בישראל. זה בלתי אפשרי להעמיד פנים שאפשר לנהל כאן בית ספר. יש הרבה קיבוצים בלי בית ספר בקיבוץ, ואין היגיון

מהי חשיבה חברתית?

באמירה שאם נסגור את המוסד, החינוך הקיבוצי ייפגע. יש מאות קיבוצים שבהם הילדים ישנים אצל ההורים, ואף אחד לא יכול להגיד שהשיטה שלנו טובה יותר משלהם. באשר למגורי הנעורים, הילדים הצעירים יותר עברו מזמן מלינה משותפת ללינה בבית. השלב הבא אמור להיות שינוי בסידורי השינה של גיל הנעורים. ילדים צריכים לגדול בבית עם ההורים שלהם. מגורי הנעורים לא יחזיקו מעמד, ונפעל כמו שעשינו עם הילדים הצעירים יותר. זה כסף שנזרק. עדיף לקחת את הכסף ולהשקיע אותו בבתיים למשפחות. בעבר השקענו הון בבתי ילדים, וברגע שסיימנו אותם שינינו לסידורי הלינה בבית ההורים. יש שימוש הרבה יותר טוב לכסף שלנו. 'בן-גוריון' (בית ספר אזורלי) הוא בית ספר טוב, טוב יותר משלנו, ואין סיבה למנוע מילדינו לקבל חינוך טוב.

הדובר הבא ציטט את שירה של לאה גולדברג 'שלושה עמדו'⁴ על שלושה אנשים, חכם, חולם וטיפש, שניסו לפתור בעיה. הוא השווה את חברי הקיבוץ שלו לטיפש, ואז הציע הסבר ארוך ומפורט על הוצאות הקיבוץ בשנים האחרונות ובשנים הבאות. לפי חישוביו, לימודים בבית הספר האזורי יהיו זולים בהרבה מהמשך קיומו של בית הספר הקיבוצי. הוא סיים את הסברו הארוך בהצהרה כי 'בית הספר האזורי מציע סחורה טובה יותר במחיר נמוך יותר'. עוד שלושה דוברים הציעו טיעונים בעד בית ספר אזורי ונגד בית ספר מקומי (ראו טיעונים בחלק הבא). לעומת שבעה דוברים באספה זו בעד בית הספר האזורי, רק שניים דיברו בעד בית הספר הקיבוצי, ואחד מהם הסתפק בקריאת ביניים ממקום מושבו.

שבוע לאחר מכן נערכה באותו קיבוץ אספה שנייה בנושא. הדובר הראשון החל באומרו: 'אני הולך לקרוא תיגר על החישובים שקיבלנו. הדרך בה הוצגו הייתה לא מכובדת ושגויה. אני רוצה להציע לכם הסבר אחר לעובדות...'. לאחר מכן החל בהסבר מפורט ביותר על חישוביו שלו בנוגע לעלות בית הספר. חישוביו הראו עלות נמוכה יותר של בית הספר המקומי ועלות גבוהה יותר של בית הספר האזורי. חמשת הדוברים האחרים בעד בית הספר הקיבוצי כמעט שלא הזכירו את הפן הכלכלי, והציגו את המוסד כחלק אינטגרלי מרעיון הקיבוץ. לדוגמה, האדם השני שדיבר פתח בהצהרה כי הוצאת הילדים ללימודים מחוץ לקיבוץ משמעה ויתור על האחריות לדור השני של הקיבוץ. ואז המשיך:

אני לא אובייקטיבי, שנים רבות עבדתי במערכת החינוך. היום זה ברור איך מתבגרים גדלים במערכת שלנו. זה נכון לגבי אלה שחיים כאן בקיבוץ, אבל

4 לאה גולדברג, שירים, ספריית פועלים, תל אביב 1967.

גם לגבי אלה שעזבו אותנו כדי לחיות בחוץ. האם יש משהו מיוחד שקיבלו מהמוסד, מעבר למה שנתנו להם הורים ומורים? אני מתבונן היטב בחניכי מוסד שכיום הם בני ארבעים, או מבוגרים או צעירים יותר, ומבקש מהם להביט פנימה לתוך עצמם, ולמצוא מרכיב ייחודי שקיים כתוצאה מהעובדה שהם גדלו עם אחרים, עם אחריות הדדית, חשיפה הדדית ואכפתיות כלפי מה שקורה לאחרים, אנשים או חיות. זה לא רק המקום שמציב אחרים וערכים אנושיים כענייני המרכזי. אלא זוהי חברה, ענייה כלכלית, שהשקיעה את כל עוצמתה וכל חלומותיה ונכסיה הרוחניים בחינוך הנוער שלה. אנחנו עדיין מחזיקים בערכים האלה, אבל לאט-לאט אנחנו מחליפים את הנכסים הרוחניים בנכסים חומריים. אנחנו ברי מזל על שאנחנו חיים בקיבוץ במהלך תקופה קשה כזו, ואני מאמין שהילדים שלנו יחזרו אלינו [...] השאלה היא האם אנחנו הולכים לסגור את האפשרות הזאת.

מיד אחרי הנאום הארוך והרגשי הזה אמר חניך מוסד:

אל תקבלו החלטה לסגור את האפשרות הטובה ביותר לגידול הילדים שלכם. אתם מבטלים אלטרנטיבה חינוכית מדהימה, אתם מתייחסים אלינו כמו לסחורה, אנחנו לא.

באספה השנייה הפגינו רק שני דוברים תמיכה בשינוי, והם הביעו את דעתם בכמה משפטים קצרים.

לסיכום, במהלך האספות הוצגו שתי העמדות באופן שווה. רק במקרה אחד, בכל שש האספות בשלושת הקיבוצים, האריך הדובר בדבריו בעד העמדה הלא-דומיננטית באותה אספה. נראה ברור כי תומכים של כל אחת מהעמדות חיכו לזמן המתאים, כלומר לשיבה הראשונה או השנייה, כדי להבהיר את עמדתם, כך שבכל קיבוץ הוחלפה ההסכמה הגלויה באספה הראשונה בהסכמה הפוכה לה באספה השנייה. חשוב לציין שההסכמה בכל אספה לא נוצרה משום שהאנשים שינו את דעתם. לא מצאנו אפילו אדם אחד שהביע דעות הפוכות במהלך האספות או בין אספה אחת לאחרת. נראה כי אלה שדיברו באספה אחת היו אנשים שנטו להסכים עם אלה שדיברו לפניהם, או אולי אלה שבדרך כלל נטו להסכים אלה עם אלה. זאת ועוד. הדוברים לא הציעו טיעון דו-צדדי, אלא היו בעד אחת משתי החלופות. ככלל, רוב האנשים דיברו רק פעם אחת במהלך שתי האספות.

בהנחה שסוג תקשורת זה היה שיטתי ויעיל מבחינה חברתית, אפשר לננות אותו 'הסכמה מדומה'. מטרתו, אנו משערים, להימנע מחיכוך חברתי קשה באספה, אך במקביל לחשוף במהלך המפגשים גישות מנוגדות. סוג תקשורת זה מאפשר

מהי חשיבה חברתית?

התפתחות חברתית, אף שנמנע חיכוך חברתי. כך הקבוצה מסוגלת לדון בפרספקטיבות מסורתיות ובפרספקטיבות חדשות, ועדיין להחזיק בזהותה וביושרה העצמי.

ניתוח על פי תוכן: הרעיונות המרכזיים שהוצגו בשלושת הקיבוצים היו דומים ביותר, ונראה כאילו נעשה ניסיון לנצל את הוויכוח סביב נושא בית הספר כדי להגדיר מחדש ובפומבי את ייצוגי הזהות הקיבוצית אל מול האיום של אבדן הזהות הכרוך בויתור על אחד הסמלים המייחדים אותה. טיעוניהם של חברי הקיבוץ עסקו בעיקר בשני נושאים: (א) הצגת הקיבוץ והחינוך הקיבוצי כישות אינטגרלית בלתי נפרדת; (ב) חוסר אמון בטיעונים הכלכליים שהעלו תומכי בית הספר האזורי והתייחסות אליהם כאל תירוץ להחדרת שינויים שמקורם בחברה שמחוץ לקיבוץ. תומכי בית הספר האזורי טענו בעיקר כי בית ספר אזורי הוא פתרון זול יותר לדרישות החינוך של הקיבוץ. חלופות כמו קבלת תלמידי חוץ כמקור הכנסה נדחו כלא-מציאותיות. תומכי בית הספר הקיבוצי טענו שהזהות הקיבוצית תלויה באופן מכריע בהמשכיות ההיסטורית של המוסד. אף שלהצגת כל העמדות הוקדש זמן שווה, ניתן היה להבחין בברור באיכות הטיעונים שהוצגו בעד כל צד. המובאות הבאות הן רק חלק קטן מדברים רבים שמדגימים זאת:

בחברה מצומצמת ישנם גבולות להטרוגניות, והחברה צריכה לתמוך בעיקר במטרות החינוכיות של הקיבוץ (קיבוץ ב', אספה 1);
חברות המוותרות על מערכת החינוך של ילדיהם מוותרות על עתידן (קיבוץ א', אספה 2);
ילדים עם זיקה לחיות חיים קיבוציים יכולים לגדול רק במערכת החינוכית הייחודית של הקיבוץ (קיבוץ ג', אספה 2).

אפילו הטענה כי השקעת כסף במוסד היא מעבר ליכולתו הכלכלית של הקיבוץ, מה שבעצם גרם לכל המאבק, מתוארת כעיקרון קיבוצי היסטורי: 'הגדולה והייחודיות של הקיבוץ הייתה ההשקעה של המשאבים החשובים ביותר שלו בחינוך' (קיבוץ א', אספה 2).

בניגוד גמור, תואר בית הספר האזורי במונחים שליליים ביותר: 'אנחנו נשלח את הילדים שלנו [לבית הספר האזורי] להתחנך בסיבה מסרסת המונעת מהם לנקוט עמדה חברתית פעילה, שחונקת רגשית ומתירה להם למחות רק בקול חלש ורק ביחס לנושאים מוסכמים' (קיבוץ א', אספה 2).

לפי קו מחשבה זה, לגידול ולחינוך הילדים בקיבוץ תפקיד מרכזי בהבטחת קיומה של האידאולוגיה הקיבוצית. חיי קיבוץ וערכי בית הספר הקיבוצי מתוארים כייחודיים, משמעותיים וראויים לשימור. דעה זו אמרו בלשון שאינה משתמעת

לשתי פנים דוברים אחדים: 'כשקיבוץ אינו רוצה להיות קיבוץ, הוא לא צריך בית ספר לחנך ילדים בהתאם לאורח החיים הקיבוצי' (קיבוץ ג', אספה 2).

בניגוד מפתיע, אף שתומכי בית הספר האזורי אכן קראו תיגר על רוב היסודות המסורתיים של הקיבוץ, נראה כי הם נזהרו שלא להציע זהות קיבוצית אחרת. הם קראו לקצין בתקציב וביקרו את ההישגים הנמוכים בבית הספר של הקיבוץ בהשוואה להישגים בבית הספר האזורי, אבל לא הטילו ספק בקיבוץ כתופעה חברתית ייחודית. הם נטו להדגיש את ערכי המשפחה כמנוגדים לשיטה הקיבוצית המסורתית, שבה ילדים ישנים וחיים רוב הזמן מחוץ לבית הוריהם. טיעון זה אינו מאיים על הזהות הקיבוצית, מפני שילדים אכן חיים עם הוריהם לפני גיל ההתבגרות. לאמתו של דבר, הטיעון היחיד של דוברים אלה שהטיל ספק בזהות הקיבוצית המיוחדת היה זה שקרא למערכות יחסים קרובות יותר בין בני נוער מן הקיבוצים ובין בני נוער ממגזרים אחרים של החברה הישראלית.

שני סוגי הטיעונים נבדלו אלה מאלה בברור גם בטון הרגשי שלהם, כמו שבאו לידי ביטוי בדימויים הציוריים שהשתמשו בהם תומכי הדעות השונות. תומך בית ספר קיבוצי אמר למתנגדיו: 'תיזהרו לא לזרוק את התינוק יחד עם המים' (קיבוץ א', אספה 1); ודובר שתומך בבית הספר האזורי הגיב למבקרו באומרו: 'לא הכול [באפשרות האזורית] הוא חור שחור' (קיבוץ ג', אספה 2).

ההבדלים בין הטיעונים מרשימים: בית הספר הקיבוצי הוא תינוק, ואילו בית הספר האזורי הוא חור שחור. ככלל לא חיפשו תומכי בית הספר האזורי זהות חדשה לא-קיבוצית שתוכל להחליף את הזהות ואת אורח החיים הקיבוצי המסורתי, ואת השינויים הציגו ככאלה שאינם מאיימים על הקיבוץ ההיסטורי. באופן מפתיע, דיברו הדוברים המבוגרים כחברי קיבוץ ולא כהורים לתלמידי תיכון. בהקשר זה יצאה דופן אישה אחת מקיבוץ ג' (אספה 1) שאמרה כי שתי בנותיה ייחננו מההזדמנות להתחבר עם ילדים עירוניים. נראה שבהקשר של אספת הקיבוץ הזוהת ההורית 'נדחקה לפינה'.

'ההסכמה המדומה' שמצאנו בכל אחת מאספות הקיבוצים היא תופעה מסקרנת. התנהגות מסוג זה אינה מאפיינת ברגיל אספות בקיבוצים. גם שתי המחברות, בעלות ניסיון ארוך בחיי קיבוץ (ס' בן-אשר וא' אור), ואנשים מקיבוצים אחרים אינם זוכרים מבנה רטורי דומה באספות שבהם עסקו הדיונים בנושאים עכשוויים, יום-יומיים, של חיי הקיבוץ. נוסף על כך, מבדיקת פרוטוקולים של אספות קיבוץ שנערכו במשך שלושה חודשים באחד מקיבוצי המחקר ובקיבוץ אחר שאינו קשור למחקר, לא מצאנו אף חזרה על דפוס זה.

אנו איננו סבורים שרטוריקה מסוג זה היא דפוס כללי או דפוס של קיבוץ מסוים. אנחנו מציעים שלחברות יש יכולת חשיבה שכוללת הליכים רטוריים מסוימים כדי

מהי חשיבה חברתית?

להשיג את מטרתיהן. במקרה שלנו הייתה המטרה המוצהרת לפתור את הבעיה הכלכלית הכרוכה בהמשך קיומו של המוסד ההיסטורי. אבל נראה שהמטרה המרכזית (הבלתי-מודעת) הייתה להתמודד עם הצעות לשינוי חברתי בלי לפגוע בזהות ההיסטורית, וגם להימנע מוויכוח ישיר מתוך שימור מערכות יחסים בין-אישיות למרות הקונפליקט החברתי. חברות, בדומה לנושאי הפסנתר בדוגמה שבראשית המאמר, מתפקדות כיחידה חושבת, וכדי לשרוד הן יוצרות במות ותרחישים מובנים מתואמים, כמו באספת הקיבוץ, שמאפשרים תהליכים של משא ומתן לשימור זהותן בלי לסדוק את רקמת היחסים. במות תקשורת אחרות, פרטיות יותר, כמו ריאיון ושאלון, אינן מסכנות את החברה, ולכן יכולות לספק הקשרים חברתיים שבהם באים לידי ביטוי ישיר ספקות וזהויות ייחודיות.

הראיונות

שלוש נשים ושני גברים, חברי קיבוץ פעילים והורים לילדים בבית הספר התיכון, שהשתתפו באספות הקיבוץ רואינו בראיונות אישיים בנושא השינוי המוצע במערכת החינוך. ניתוח של תוכן הראיונות חשף תכנים דומים לאלה שעלו באספות הקיבוץ. עם זה, אף שבאספות הקיבוץ הביע כל הורה גישה חד-צדדית, בעד בית הספר הקיבוצי או נגדו, בריאיון האישי הביא כל אחד טענות דו-צדדיות. הם הציגו את עצמם כמי שעדיין שוקלים את היתרונות ואת החסרונות של כל אפשרות. המרואיינים הביעו גם מעורבות רגשית: 'אני מבולבל', 'אני אמביוולנטי', 'זה מפחיד', 'זה כמו חרב שנעה לעבר הראש שלך'. הם הביעו תחושה של חוסר ביטחון מול השינוי ומול הלא-נודע המאיים. את חוסר הביטחון הזה הביעו כולם, והאמירה החזקה ביותר הייתה: 'כולם יודעים שאנחנו צריכים שינוי כלשהו, אבל יש תחושה שאנחנו הולכים להישאר בידיים ריקות. אז אנחנו אומרים – בואו נישאר עם מה שכבר יש לנו, אחרת נישאר בלי כלום'.

בניגוד להווה העגום ולעתיד המפחיד, העבר מתואר כצבעים רומנטיים ובנוסטלגיה: 'יש בי משהו לא הגיוני, תחושה של עצב ושל כמיהה רומנטית למשהו שהיה לנו בעבר'. באספות הקיבוץ הכחישו החברים את תחושת האיום והבלבול או נמנעו מלבטא אותה, ואילו בראיונות היא הובעה באופן ברור.

דברי המרואיינים בראיונות, בניגוד למה שאמרו באספות הקיבוץ, ביטאו התלבטות וקושי להחליט אם לשנות את מבנה בית הספר. אבל לא רק ההתלבטות וצבעה הרגשי הבדילו בין השיח בשתי הבמות. באספות לא התייחסו המרואיינים לתפקידם ההורי, אלא לתפקידם כחברי קיבוץ, ואילו בראיונות גם הגברים וגם הנשים הציגו עצמם כהורים. אחת האמהות אמרה: 'בבית, כשהילדה שלי הייתה

צעירה יותר, יכולתי להגיע אליה מרגע שהתעוררה. כשהיא עברה למוסד זה השתנה. אין לי מושג מה קורה שם, אני רק שומעת סיפורים ושמועות, או 'הילדים הם שלי ואני אחראית עליהם, לא אף אחד אחר. נכון, הם חושבים שזה מציק, אבל אני חושבת שככה דברים צריכים להיות'. כל מרואיינת הביעה גם חוסר נוחות להתנגד לרצון ילדיה. כך למשל אמרה אחת הנשים: 'הילדים חושבים שאנחנו לא מקשיבים להם ולצרכים שלהם', ואחד הגברים אמר: 'הבן שלי אמר לי: אני לא הולך לשום מקום (הכוונה לבית הספר האזורי). אתה תראה שאני לא מסוגל ללמוד במקום אחר', והשלישית אמרה: 'הילדים חושבים שסגירת המוסד זה קטסטרופה וכשהורים חושבים אחרת הם לא מזדהים אתם. זה הכי קשה לי'.

לסיכום, ניתן לראות שהתקשורת בראיונות האישיים נבדלה מהתקשורת בהקשר הקולקטיבי של אספות הקיבוץ. בראיונות נשמעו ייצוגי הזהות ההוריים ופסיחה על שתי הסעיפים, ואילו באספות הושמעו ייצוגי הזהות הקיבוצית וטענות חד-צדדיות. תמיכה ברזומנית בשתי החלופות לעתיד בית הספר נמצאה גם בתשובות בבמה השלישית של המחקר, בשאלון.

השאלונים

השאלון הכיל כאמור 53 היגדים שנבחרו מתוך הדברים באספות, ובניתוח המרחב הקטן (Canter 1985; Guttman 1968) הם התחלקו על פני שני אזורים: האחד עסק בטרונותיו של בית הספר הקיבוצי המסורתי, והאחר עסק בטרונותיו של בית הספר האזורי. יותר ממחצית המשיבים נתנו לפריטים התומכים בבית הספר הקיבוצי ציונים גבוהים יותר מלפריטים התומכים בבית הספר האזורי, אבל ממוצע הפריטים תומכי הקיבוץ היה דומה לממוצע הפריטים תומכי בית הספר האזורי, והמתאם ביניהם היה כמצופה שלילי. עם זה, בבדיקת ההתפלגות של ההעדפות בקרב יחידים ובאוכלוסייה כולה בניתוח גושים (cluster analysis) לא נמצאו אנשים שנתנו ציונים נמוכים מאוד לצד אחד וגבוהים מאוד לצד האחר. יותר ממחצית העדיפו את בית הספר הקיבוצי ואת בית הספר האזורי באותה מידה, ובקרב מי שהעדיף את הקיבוץ, הייתה מידת התמיכה בבית הספר האזורי קרובה לממוצע. ממצאים דומים הופיעו בקרב אלה שנקטו עמדה שמעדיפה את בית הספר האזורי. ככלל, תוצאות השאלונים מראות שבניגוד לאספה, כאן לא היו עמדותיהם של חברי הקיבוץ חד-צדדיות. אנשים שקלו באופן רציני וחיובי עמדות בעד בית הספר המסורתי ועמדות בעד בית הספר האזורי.

תופעה זו עולה גם משאלונים של יחידים. לדוגמה, בשני שאלונים שנבחרו באופן אקראי הסכימו המשיבים עם שני פריטים שתומכים בבית הספר האזורי: 'זה אפשרי

מהי חשיבה חברתית?

לגדל ילדים וילדות נפלאים גם בבית ספר לא קיבוצי' (פריט 37), וגם 'למפגש עם אוכלוסייה רחבה יותר יש ערך חשוב לילדי הקיבוץ' (פריט 44), אבל הם גם הסכימו לחלוטין עם הפריטים שתומכים בבית הספר הקיבוצי: 'חויית הנעורים הייחודית של חיים שיתופיים במגורים משותפים נשארת כחוויה מיוחדת לכל החיים' (פריט 18), וגם 'חברות המוותרות על מערכת החינוך של ילדיהן מוותרות על עתידן' (פריט 42). משיב נוסף הסכים לחלוטין עם הטענות התומכים בבית הספר האזורי: 'בימינו המרכיב הכלכלי הוא היבט חשוב בכל החלטה שאנו מחליטים' (פריט 20), וגם 'אנחנו צריכים לדאוג לכך שילדים ידעו להיות בהתאם ליכולות הכלכליות שלהם' (פריט 22), אך גם הסכים לחלוטין עם פריטים התומכים בבית הספר הקיבוצי: 'הבעיה היא לא כמה כסף אנחנו מוציאים, אלא איזה ילדים אנחנו מגדלים' (פריט 19), וגם 'לאט, לאט מקורות רוחניים הופכים לחומריים' (פריט 35). ממצאים דומים נמצאו כמעט בכל שאלון שנבחר באקראי. הדעות החד־צדדיות שנמצאו באספות הקיבוץ לא חזרו על עצמן בשאלונים, שבהם, בדומה לראיונות, שלטו דעות דו־צדדיות מאוזנות. דפוס התשובות בשאלונים היה דומה בקרב גברים ונשים, בקרב חברים משלושת הקיבוצים שהשתתפו במחקר ובקרב אנשים בעמדות מנהיגות ושלא בעמדות מנהיגות בקיבוצים. בסופו של דבר הצביעו 58% בעד שמירה על המצב הקיים, וההתפלגות הייתה דומה למדי בארבעת הקיבוצים. נראה אפוא שתוצאות ההצבעה דמו עד מאוד להתפלגות ההעדפות האישיות שכן הבחירה לשמר את בית הספר הקיבוצי הוכרעה ברוב קטן בלבד. (כיום, יותר מעשר שנים לאחר ההחלטה, בית הספר מתקיים במתכונתו הקיבוצית, והקשיים הכלכליים נפתרו בחלקם על ידי קבלת תלמידים ממגורים לא־קיבוציים כתלמידי חוץ בבית הספר, ובכלל זה כמה תלמידים מהמגור הערבי).

סיכום

במחקר זה ניתחנו את התנהגותם של החברים בשלושה קיבוצים בעת מחלוקת. אחדים הציעו לשלוח את בני הנעורים ללימודים מחוץ לקיבוץ. הטעם שהביעו היה העומס הכלכלי הכבד של בית הספר ההיסטורי הייחודי. אחרים ראו בהצעה זו איום על זהותם המסורתית, וערוץ שמטרתו לנטוש את דרכו ההיסטרית הייחודית של הקיבוץ. את מהלך הדיונים באספות פירשנו כך: הדוברים, גם אלה שהעדיפו פתרון של בית ספר אזורי, ניסו להימנע ממאבק ציבורי שהיה עלול לפגוע בשלמותו של הקיבוץ. במקום לדחות בגלוי ובאופן פוגע את טיעוניה של הקבוצה האחרת, הציעה

כל קבוצה את עמדתה בפגישה אחת. הדוברים הראשונים בכל אספה הגדירו את כיוון הדיון במהלך כל הפגישה, והיה להם עניין מיוחד בשימור אווירה שיתופית של זהות קיבוצית ובהימנעות מכל איום על התדמית העצמית של חברי הקיבוץ כקבוצה חברתית בתוך החברה הישראלית. ההצעה לעבור לבית ספר אזורי הוצגה כתוצאה של התפתחויות חברתיות-כלכליות של החברה הישראלית כולה וכן של האידאולוגיה שלה, ומעבר מתפיסה סוציאליסטית לתפיסה של קפיטליזם מערבי. אף על פי כן, לא נשמעו באספות רעיונות שערערו על הזהות הקיבוצית ההיסטורית או הציגו זהות קיבוצית חדשה. רק נושא אחד נידון באספות ובשיח הציבורי הכללי בשלושת הקיבוצים: זהותם הקולקטיבית והעמוסה באידאולוגיה של החברים בתנועה הקיבוצית על שורשיה ההיסטוריים. מקדמי הפתרון של בית הספר האזורי השתדלו לשכנע שנטישת המוסד לא תאיים על חיי הקיבוץ המסורתיים, והקפידו להפריד את טיעוניהם מנושא הזהות הקולקטיבית בכך שהתייחסו לבעיות הכלכליות ולערכי המשפחה כבלתי תלויים בזהות הקולקטיבית. יריביהם, לעומת זה, התמקדו בשאלת האיום על הזהות הקיבוצית.

אנו טוענים כי את התהליך הזה ברמת הקבוצה ניתן להבין כראוי מתוך שימוש במושגים של 'ייצוגי זהות' ו'חברה חושבת'. לדיון באספות הקיבוץ משמעות של הענקת ייצוגי זהות לחבריו – זהות קולקטיבית, שנתפסת כלב וכליבה של הייצוגים החברתיים הקיבוציים, ומעניקה לכל ייצוג אחר את המשמעות הרגשית שבלעדיה כל פעולה הקשורה לייצוג חברתי זה תיראה חסרת משמעות. לכן חשיבתם של חברי הקיבוץ על החלופה של בית הספר אזורי לא הייתה פעולה קוגניטיבית מופשטת. ייצוגים חברתיים רחוקים מלהיות ישויות קוגניטיביות מופשטות או איקוניות בלבד, הם כוללים רגש ופעולה. הטיעונים שהעלו הדוברים שדיברו בזכות המערכת הבית-ספרית המסורתית של המוסד משקפים את החלק הרגשי של ייצוגי הזהות הקולקטיבית. בניגוד לאלה, חסידי השינוי השתמשו ברטוריקה 'קרה' יותר, שחסרה את הפנייה הרגשית. השינוי שהציעו, כי מערכת בית הספר תכלול בתי ספר אזוריים, הייתה מחשבה חדשה ולא קשורה למסורת ולדרך החיים המסורתית. לכן לא הוענקה להם השפעה שמאיינת ייצוגים יסודיים הקשורים בזהות.

הפעילות הרטורית הדומיננטית של כל צד בכל אחת משתי אספות הקיבוץ משקפת את ההיבט של פעילות ייצוגית. 'המסורתיות' ו'המחדשים' העלו את טיעוניהם באספות נפרדות, בלי להתעמת אלה עם אלה בוויכוח, שסיכן מאבק גלוי. מן השאלון אנו יודעים כי ההתפלגות בהעדפת האפשרויות המוצעות הייתה שווה למדי באוכלוסייה, והתוצאה האפשרית של עימות מילולי ובין-אישי הייתה סיכון אמתי. שני הפלגים יכלו לצפות בצדק מסוים לניצחון בוויכוח ציבורי, אך אף אחד

מהי חשיבה חברתית?

מהם לא עשה צעד דרמטי וניסה להשתלט על הדיון. יש לשים לב שיושב ראש האספה לא כיוון את המהלך החד-כיווני של הדיון בכל אחת מהאספות, לא יזם או עודד מהלך כזה ולא הרתיע מפניו. הדוברים עצמם בחרו בהתנהגות שאופיינה במתינות ובדאגה שמא ייווצר קרע בקהילה, שהיה מאיים על האחדות ועל הזהות הקולקטיבית של הקיבוצים.

מהלך הטיעונים שאפיינו את האספות בכל אחד מהקיבוצים מדגים את ההפעלה של זהות קולקטיבית ברמה של החברה. תופעה מסוג זה היא יצירה של חשיבה מתוחכמת מאוד, לא של אנשים נפרדים, אלא של חברה שמתואמת מבפנים. החשיבה של החברה מופיעה כאן בשלוש צורות: (א) ברפרטואר של שתי העמדות; (ב) בידע המשותף של חוקי התקשורת בהקשר חברתי ספציפי; (ג) בפעילות שמטרתה שימור של זהותה ההיסטורית של הקבוצה ויושרתה העצמית העכשווית.

מה תפקידו של היחיד בתהליך מובנה-קולקטיבית שכזה? מהראיונות ומהשאלונים אנו יודעים כי היחידים הוטרדו מחוסר היכולת להחליט. נוסף על כך הכביד עליהם מאוד המאבק האישי בין עמדתם לעמדת ילדיהם באשר לעתידו של המוסד.⁵ ואולם במהלך המפגשים הציבוריים היבטים אלה היו חבויים, ואנשים טענו רק בעד צד אחד של העמדה הדו-צדדית. כמוכּן, אנשים היו חופשיים לבחור את העמדה המתאימה להם; הם היו חופשיים להגיע לאספות הקיבוץ או לא להגיע, הם היו חופשיים להגיד מה שרצו, מתי שרצו, חופשיים לדבר או לשתוק, וגם להחליט בעד מה להצביע. אולם נראה כאילו המשתתפים אימצו לעצמם תפקידים מאולתרים במחזה שעוד לא הוחלט מה יהיה בסופו. כך הוגבלו צעדיו של כל שחקן על ידי נוכחותם של אחרים ועל ידי צעדיהם של הקודמים. רצף של צעדים ורטוריקה מניע את התרחשותם של אירועים חברתיים בלי להתחשב במניעים היחודיים של היחידים, כאילו 'היד הנעלמה' של המוסד (אספת הקיבוץ) הדריכה את השחקנים ב'ריקוד' טקסי.

טקסים שמשותפים בהם שני אנשים ויותר הם ביצוע מתואם של רעיון משותף. לטקס יש קשרים עמוקים עם קצב, וזה מאלץ את הנתונים להשפעתו להיכנע לו ודוחף אותם לתת לו כיוון שמוסדת את תנועת הגוף, את הרטוריקה ואת התודעה. לא נחוץ קצב אקזוטי כדי לבצע רעיון משותף, די שיהיה דמיוני בייצוגים של השחקנים וירמוז על ידי פעולה משלימה (Wagner 1994: 221). המחקר מראה כי אף שיחידים, וביחוד בעמדות כוח, משפיעים על בניית העולם החברתי, אין

5 על פי נתונים שלא נכללו במאמר זה, רוב מוחלט של הילדים רצו שהמוסד ימשך ופעל במתכונתו המסורתית, שכן הם חששו שמא יאבדו את חיי החברה המשותפים שלהם.

אמדע אור, סמדר בן-אשר ווולפגנג וגנר

להתעלם מכוחן המקיף של ישויות קולקטיביות. ההשוואה בין הייצוגים החברתיים שעלו באספה ובין אלה שהופיעו בראיונות ובשאלונים מוכיחה שישויות קולקטיביות מפעילות את השפעתן באמצעות יחידים, ואלה מרכיבים את המבנה המתואם של השלם, את המבנה של 'חברה חושבת'.

מקורות

אלמוג, ע' (2004). 'ילדים ומחנכים: ציוני דרך', פרידה משרוליק: שיוני ערכים באליטה הישראלית. חיפה: אוניברסיטת חיפה, זמורה-ביתן, עמ' 1179-1180.

ארגמן, ד' (1997). הקיבוץ ידון ויחליט: האספה הכללית בקיבוץ כניסיון בדמוקרטיה ישירה, גבעת חביבה: יד יערי.

אברהמי, א' וס' גץ (1994). בית הספר הקיבוצי במתח השינוי: השינויים בבית הספר העל-יסודי בעיני הורים ומורים (הקיבוץ במפנה המאה), א, רמת אפעל: יד טבנקין.

בן-אשר, ס' (1999). 'קונפליקט בין זהויות חברתיות: תפקידה של התקשורת בשמירת זהות הקבוצה', עבודת דוקטור, אוניברסיטת בן-גוריון בנגב, באר שבע.

בן-רפאל, א' (1996). מהפכה לא טוטלית (הקיבוץ במפנה המאה), ב רמת אפעל: יד טבנקין.

דר, י' (1995). 'הזהות המשתנה בחינוך הקיבוצי', שורשים, 9, עמ' 26-45.

- Breakwell, G. M. (1993). 'Integrating Paradigms: Methodological Implications', in: G. M. Breakwell & D. V. Canter (eds.), *Empirical Approaches to Social Representations*, Oxford: Clarendon Press, pp. 180-201.
- Breakwell, G. M. (2001). 'Social Representational Constraints upon Identity Processes', in: K. Deaux & G. Philogene (eds.), *Representations of the Social*, Oxford: Blackwell.
- Brewer, M. B. (2001). 'Social Identities and Social Representations: A Question of Priority?' in: K. Deaux & G. Philogene (eds.), *Representations of the Social*, Oxford: Blackwell.
- Canter, D. V. (1985). 'How to be a Facet Researcher', in: Idem (ed.), *Facet Theory: Approaches to Social Research*, New York: Springer Verlag, pp. 265-275.
- Doise, W. (1993). 'Debating Social Representations', in: G. M. Breakwell & D. V. Canter (eds.), *Empirical Approaches to Social Representations*, Oxford: Clarendon Press, pp. 157-170.

מהי חשיבה חברתית?

- Douglas, M. (1986). *How Institutions Think*, Syracuse, New York: Syracuse University Press.
- Duveen, G. (2001). 'Representations, Identities, Resistance', in: K. Deaux & G. Philogene (eds.), *Representations of the Social*, Oxford: Blackwell, pp. 257-270.
- Guttman, L. (1968). 'Coordinate Space for a Configuration of Points', *Psychometrika*, 33, pp. 465-506.
- Haslam, S. A., P. J. Oaks, K. J. Reynolds & J. C. Turner (1999). 'Social Identity Salience and the Emergence of Stereotype Consensus', *Personality and Social Psychology Bulletin*, 25, pp. 809-818.
- Moscovici, S. (1976). *Social Influence and Social Change*, London: Academic Press.
- Moscovici, S. (1984). 'The Phenomenon of Social Representations', in: R. Farr & S. Moscovici (eds.), *Social Representations*, Cambridge: Cambridge University Press, pp. 3-69.
- Tajfel, H. & J. C. Turner (1986). 'The Social Identity Theory of Inter-group Behavior', in: S. Worchel & W. Austin (eds.), *Psychology of Inter-group Relations*, Chicago: Nelson-Hall, pp. 7-24.
- Wagner, W. (1994). 'Fields of Research and Socio-genesis of Social Representations: A Discussion of Criteria and Diagnostics', *Social Science Information*, 33, pp. 199-228.
- Wagner, W. (1998). 'Social Representations and Beyond: Brute Facts, Symbolic Coping and Domesticated Worlds', *Culture and Psychology*, 4, pp. 297-329.