

# הקבוצות השיתופיות החדשות ויחסן ללימודים במוסדות להשכלה גבוהה בישראל: תכניות חדשות – תכנים ישנים?

דורון טימור

תופעת "הקבוצות השיתופיות החדשות" שהתפתחה בשנים האחרונות היא אחד מכיווני ההתפתחות החדשים של התנועה השיתופית בישראל. חברי הקבוצות הללו מנסים להציב חלופה כפולה – לחברה הכללית מצד אחד ולקיבוצים הוותיקים מן הצד האחר. הם ממשיכים את מפעליה של התנועה הקיבוצית לפי הדגם של הקיבוצים השיתופיים, ובו־בזמן הם מנהיגים דרכי שיתוף ייחודיות וכך מהווים התפתחות חדשנית ועצמאית. כממשיכי דרכן של התנועות הקיבוציות, חברי הקבוצות מתמודדים עם שאלות מהותיות שהעסיקו את הקיבוץ מאז הקמתו, כגון היחס ללימודים במוסדות להשכלה גבוהה המבטא את המתח שבין שני המוסדות המודרניים – התנועות הקיבוציות והאקדמיה. המאמר בוחן את המודל הדיאלוגי שהתפתח בין הקבוצות לבין המוסדות האקדמיים ובא לידי ביטוי בפתיחת מסלולי לימודים ייחודיים במכללות ובאוניברסיטאות שלומדים בהם חברי הקבוצות השיתופיות. מסלולים אלו, חלקם סגורים לחלוטין לחברי הקבוצות ואחרים פתוחים למחצה, מציגים תפיסה חינוכית חדשנית ומאפשרים לחברי הקבוצות השיתופיות לחזק את תפיסתם האידאולוגית הסוציאל־דמוקרטית. המאמר בוחן גם את תהליכי ההפרטה והמגוון שהתפתחו במערכת ההשכלה הגבוהה משלהי שנות ה־90 ומאפשרים את קיום התכניות, ודן בטענה שתכניות חדשות אלו משחורות את מגמת ההתבדלות שפגעה בקיבוצים בעבר.

\* דורון טימור, בית הספר לחינוך, אוניברסיטת תל אביב.  
דואר אלקטרוני: dorontimor@gmail.com

מילות מפתח: קיבוצים, הפרטה, הקבוצות השיתופיות החדשות, המודל הדיאלוגי, מגזור, התבדלות, חינוך גבוה, אוניברסיטאות, מכללות

האוניברסיטאות והתנועות הקיבוציות הן שני גופים מודרניים מרכזיים ומובילים בחברה הישראלית שהתפתחו זה לצד זה עוד בימי טרום המדינה. שני הגופים הללו – הגוף שהתבסס על מודל אוניברסיטת המחקר הגרמנית וצמח למן הקמתה של האוניברסיטה העברית בירושלים בשנת 1925, והגוף שהתבסס על המודל החלוצי-שיתופי שראשיתו בהקמת הקבוצה בדגניה הסמוכה לכנרת בשנת 1910 – ייצגו מראשיתם מודלים המבקשים לעצב חברה אידאלית מודרנית. מטרתם הייתה להשפיע על החברה כולה אף על פי שרק מעטים מילאו בהם חלק פעיל. שני המוסדות הללו ייצגו אידאולוגיות מתחרות שלא שיתפו פעולה ביניהן, סימנו דמות שונה של "בוגר אידאלי" וזכו לתמיכה מוסדית ורעיונית לצד ביקורת נוקבת. ההתנגדות של ראשי התנועות הקיבוציות ללימודים אקדמיים נבעה מן התפיסה שמערכת ההשכלה הגבוהה מבוססת על ערכים של הצלחה אישית לצד תחרות ואינדיווידואליזם, ואילו הרעיון הקיבוצי הסוציאליסטי מבוסס על תפיסה החותרת לשוויון בין בני האדם באמצעות שיתוף כלכלי ורעיוני (טימור וכהן, 2013). התחזקותה של מערכת ההשכלה הגבוהה בשנות ה-60 וה-70, לצד השחיקה במעמד ההתיישבות השיתופית, שבאה לידי ביטוי, בין היתר, בעויבת חברים רבים, הובילו לכך שראשי התנועות הקיבוציות נאלצו להפסיק את התנגדותם הנחרצת ללימודים אקדמיים ואפשרו לחבריהן להצטרף לאוניברסיטאות (שם). בתקופה זו גדל מאוד מספר הסטודנטים בישראל בעקבות פתיחתן של אוניברסיטאות חדשות.

בשנות ה-90 חל שינוי של ממש בשני המוסדות הללו, שנבע מתהליכי הפרטה וממרכזיותה של האידאולוגיה הנאו-ליברלית בחברה הישראלית. במערכת ההשכלה הגבוהה התחוללו תהליכי הפרטה עמוקים, שנבעו משינויים עולמיים, לצד "מהפכת המכללות", שהתרחשה בעקבות התיקון לחוק המועצה להשכלה גבוהה משנת 1995 (הכנסת, 1995), שאפשר למכללות האקדמיות להעניק לבוגריהן תארים אקדמיים (מנחם, תמיר ושביט, 2008). שינויים דרמטיים לא פחות התחוללו בקיבוצים, והם הובילו להפרטה של כ-75% מהם ולסיווגם תחת ההגדרה "קיבוץ מתחדש" (בן-רפאל וטופל, 2009). בתגובת נגד לכך הוקמו קבוצות שיתופיות חדשות הפועלות בעיקר בערים במודל של "קיבוץ עירוני" או "קיבוץ מחנכים". חברי קבוצות אלו מבקשים לשחזר בחייהם את העקרונות החלוציים שהנחו את עולי העלייה השנייה שהתיישבו בקיבוצים ובקבוצות, ולחיות חיי שיתוף ברוח "חלוץ לפני המחנה", והם מתמקדים בעשייה חינוכית מוגברת (מיכאלי ודרור, 2008). הגם שהאידאולוגיות של שני הגופים הללו – אוניברסיטאות ומכללות מצד אחד וקבוצות שיתופיות חדשות מן הצד האחר – נותרו מנוגדות, התפתחו ביניהם יחסי גומלין חדשים המתבססים על השינויים שחלו באקדמיה הישראלית.

מאמר זה בוחן את המודל הדיאלוגי שהתפתח בין שני המוסדות הללו ובא לידי ביטוי בפתיחת מסלולי לימוד ייחודיים במכללות ובאוניברסיטאות שלומדים בהם חברי

הקבוצות השיתופיות. מסלולים אלו מציגים תפיסה חינוכית חדשנית ומאפשרים לחברי הקבוצות השיתופיות לחזק את תפיסתם האידיאולוגית הסוציאלי-דמוקרטית אף על פי שהם מתקיימים בחסות תהליכי הפרטה ותחרות המייצגים אידיאולוגיה קפיטליסטית מתחרה. המסלולים הייחודיים מבטאים את הכרתם של חברי הקבוצות במרכזיותה של התרבות האקדמית בחברה הישראלית ואת הצורך שלהם להשיג תעודות מוכרות שיאפשרו להם לעסוק במסגרות שונות של חינוך פורמלי ובלתי פורמלי. עם זאת, הטענה המרכזית של המאמר היא שחרף השינויים מרחיקי הלכת שהתחוללו בחברה הישראלית, נראה כי האופן שבו מתנהל המודל הדיאלוגי משחזר את מגמת ההתבדלות של חברי הקיבוצים הוותיקים מן החברה הסובבת אותם.

מסלולי הלימוד הללו מאפשרים לחברי הקבוצות השיתופיות ליהנות מנקודות הזכות המוענקות על לימודים אקדמיים ובה בעת להשפיע ואף לפקח על תכניות הלימודים ועל צורת הלימוד. זאת ועוד, יש ביכולתם לגרום לכך שתכניות הלימודים של השיעורים השונים נמנעות כמעט לחלוטין מלערער על תפיסת עולמם השיתופית. מרבית מסלולי הלימוד מתקיימים במסגרת "בית המדרש למורי עם", הפועל במכללת בית ברל, ואחדים מתקיימים במכללות אחרות ואף באוניברסיטאות. תכניות אקדמיות אלו מכירות בניסיון החינוכי הרב שצברו חברי התנועות הבוגרים בעבודתם רבת השנים בתנועה, והן מבוססות על מערכת יחסים חדשה ומורכבת בין הקבוצות החדשות לבין האקדמיה, שבאה לידי ביטוי בנכונותם של שני הצדדים להכיר בצרכים הייחודיים של כל אחד מהם מתוך שמירה על זהותו. שיתוף הפעולה הזה מתבסס גם על פעילותם של אנשי אקדמיה המחויבים הן למוסד האקדמי שהם עובדים בו והן לרעיון הסוציאלי-דמוקרטי שחברי הקבוצות אוהזים בו. כמו כן, שיתוף הפעולה מתבסס על גישתם המורכבת של אנשי האקדמיה ללימודים אקדמיים, והם מעין בעלי ברית של חברי הקבוצות השיתופיות (צחור וויסברוד, 2015). מודל זה אף מושפע ממגמה של פתיחות רבה של מערכת ההשכלה הגבוהה המוכנה לבצע שינויים והתאמות כדי לקלוט סטודנטים במגוון תחומים, בייחוד במדעי הרוח והחברה, על רקע התחרות שנוצרה בעקבות הגידול הרב במספר המוסדות האקדמיים בישראל (אייזנשטדט, 1989, 2004).

המודל הדיאלוגי מיוצג בשני דגמים של מסלולי לימוד ייחודיים – דגם סגור לחברי הקבוצות, כגון "בית המדרש למורי עם" במכללת בית ברל, ודגם פתוח למחצה שמשתתפים בו חברי קבוצות שיתופיות לצד סטודנטים נוספים, כגון תכנית חכמ"ה (חברה, כלכלה, מחשבה, היסטוריה) בחוג לתולדות עם ישראל באוניברסיטת חיפה.

מוסדות ההשכלה הגבוהה הצליחו לגבש מסלולי לימוד שאינם קוראים תיגר על תפיסות העולם של חברי הקבוצות החדשות, וכתוצאה מכך מנטרלים במידה רבה את תפיסת הביקורתיות העומדת לכאורה בלבה של האקדמיה. מסלולים אלו פועלים לצד מסלולים ייחודיים נוספים במכללות, כגון "צוות הטובים לחינוך" המכשיר קצינים פורשים לקריירה שנייה כמורים, "מתמטיקה מעל ומעבר" המכשירה מורים למתמטיקה, התכנית התלת-שנתית "מצוינים להוראה" ו"יחידה ללימודי חרדים", שמוכשרים בה

מורים חרדים הפועלים לצד "בית המדרש למורי עם" במכללת בית ברל (מכללת בית ברל, ללא תאריך).

### מטרת המחקר

מטרת מאמר זה היא לבחון את המודל הדיאלוגי שהתפתח בין המוסדות האקדמיים לבין הקבוצות השיתופיות החדשות. במסגרת זו אף תיבחן הטענה כי על אף השינויים שהתחוללו בעשורים האחרונים בחברה הישראלית, המודל הדיאלוגי מדגים התבדלות של חברי הקבוצים הוותיקים מן החברה הסובבת אותם.

### שיטה

המחקר מבוסס על ניתוח איכותני, והוא בוחן את המודל הדיאלוגי על שני דגמיו – הסגור והפתוח למחצה – בשתי סוגיות: מערכת היחסים שנוצרה בין הקבוצות השיתופיות לבין מערכת ההשכלה הגבוהה בכל אחד מן הדגמים והיחס של חברי הקבוצות כלפי מי שאינם לומדים במסלולים הייחודיים, יחס המשפיע אף הוא על אופן התנהלותו של כל מסלול.

### שדה המחקר

המחקר מתמקד אפוא בשתי תכניות לימודים המייצגות כל אחד מן הדגמים: מסלול "בית המדרש למורי עם" במכללת בית ברל, שמשותפים בו חברי תנועת "דרור ישראל", מייצג את הדגם הסגור, ואילו מסלול "חכמה" בחוג לתולדות עם ישראל באוניברסיטת חיפה מייצג את הדגם הפתוח למחצה.

### מקורות המידע

המחקר מבוסס על ניתוח תוכן של כמה מקורות כתובים: תכניות לימודים ייחודיות מן השנים 2010–2014 – סילבוסים ומידע על מחזורי הלימוד שהתקבלו מסטודנטים ומאנשי אקדמיה שרואיינו, מאמרים שכתבו חברי הקבוצות בשנים האחרונות, קטעי עיתונות – קבוצתית וכללית – העוסקים בתופעת הקבוצות השיתופיות החדשות. המידע על תכניות הלימודים המיוחדות תרם ידע עובדתי על התכניות, וקטעי העיתונות והמאמרים אפשרו להבין לעומק את האופן שבו נתפסות הקבוצות השיתופיות החדשות בחברה הקבוצתית בפרט ובחברה הישראלית בכלל.

נוסף על כך, המחקר מבוסס על 13 ראיונות עומק מובנים למחצה: 8 ראיונות עם אנשי אקדמיה שהובילו את מסלולי הלימוד, ו-5 ראיונות עם חברי קבוצות שיתופיות

שלמדו במסלולים אלו וסיימו את לימודיהם זמן קצר יחסית לפני קיום הריאיון. רוב הראיונות התקיימו בשנת 2011 ובשנת 2012, וכל המרואיינים אישרו להציג את שמם ואת תפקידם (ראו נספח 1). משך כל ריאיון היה כשעה, והוא התקיים במקום ניטרלי. השאלות שעלו בו עסקו בחוויות שצברו הסטודנטים במהלך לימודיהם במסלולים שנחקרו ובאופן שבו הם תפסו את תכניות הלימודים הללו. את כל הראיונות קיים ותמלל מחבר המאמר, ותמלילי הראיונות נותחו לפי כללי המחקר האיכותני הפנומנולוגי. ניתוח הראיונות תרם להבנה טובה יותר של אופן הלימוד ושל חוויית הלימוד בדגם הסגור ובדגם הפתוח למחצה.

## ממצאים: המודל הדיאלוגי והתפתחותו

ראשית, אדון בתופעת הקבוצות השיתופיות החדשות ובהשפעתם של תהליכי ההפרטה על מערכת ההשכלה הגבוהה בישראל. לאחר מכן אדון במודל הדיאלוגי על שני דגמיו ובמידת הצלחתו לגשר על המתח שבין הלוגיקה השיתופית לבין הלוגיקה האקדמית.

### הקבוצות השיתופיות החדשות

חרף הטענה ש"הקיבוץ מת" ונד בבד עם התרחשותם של תהליכים דרמטיים של הפרטה שהתחוללו במרבית הקיבוצים (אברהמי, 2002; בן-רפאל, 2011; בן-רפאל וטופל, 2009; בן-רפאל, יער וסוקר, 2009), הוקמו בשנים האחרונות עשרות קבוצות שיתופיות חדשות על-ידי צעירים שסירבו לוותר על החזון השיתופי. תופעה זו היא צעירה יחסית – ניצניה הופיעו במהלך שנות ה-80 של המאה ה-20 עם הקמתם של קיבוצים עירוניים, שייסדו מודל עירוני לחיי שיתוף (אלוני, 2008; שמריהו-תור ואנסון, 2008). התופעה התרחבה בשנות ה-2000 עם הקמתן והתבססותן של תנועות הבוגרים של תנועות הנוער – "הנוער העובד והלומד" (איילון, 2008), "השומר הצעיר", "המחנות העולים" ו"קבוצות הבחירה של המחנות העולים" (דרור, 2009; שחטר, 2007). במקביל אליהם התפתח בראשית שנות ה-2000 זרם שיתופי נוסף, הקרוי "מעגל הקבוצות", שחברות בו קבוצות שיתופיות עצמאיות עירוניות, שאינן חלק מתנועות הבוגרים או מן התנועה הקיבוצית. אלו ואחרים מנסים להוכיח שהרעיון השיתופי, המושתת על ערכי שוויון מוחלטים, עדיין רלוונטי גם בתחילת המאה השנייה לתולדות ההתיישבות השיתופית בארץ ישראל. המשותף בין חברי הקבוצות החדשות האלה הוא העובדה שהם רואים את קבוצותיהם כשלב דינמי בהתפתחות התנועה השיתופית, שראשיתה ביצירת הקיבוץ (חלמיש וצמרת, 2010; שפירא, 2010).

הקבוצות השיתופיות החדשות מנסות להציב חלופה כפולה – לחברה הכללית העירונית הקפיטליסטית מצד אחד ולקיבוצים הוותיקים מן הצד האחר. הן ממשיכות את מפעליה של התנועה הקיבוצית לפי הדגם של הקיבוצים השיתופיים, ובו־בזמן הן

מנהיגות דרכי שיתוף ייחודיות וכך מהוות התפתחות חדשנית ועצמאית. חברי קבוצות אלו מתגוררים בעיקר בערים, ובכך הם מצמצמים את הניכור בינם לבין האוכלוסייה העירונית ומתמודדים עם סוגיה מורכבת בהיסטוריה של התנועות הקיבוציות (ביז'אווי, 1988). עם זאת, הם מבקשים לייצר לעצמם אורח חיים שיתופי-קהילתי השונה מאורח החיים האינדיווידואלי-קפיטליסטי המאפיין את מרבית החברה הישראלית. עשרות קבוצות אלו פועלות בכל רחבי הארץ, ובכל קבוצה יש מספר קטן יחסית של חברים. רובן אף מתעקשות לפעול במסגרת קבוצה קטנה כדי לעודד חיי שיתוף הדוקים – חברתיים, תרבותיים, רעיוניים וכלכליים (אברהמי ומנור, 2006; מיכאלי ודרור, 2008). כמעט כל חברי תנועות הבוגרים של התנועה הקיבוצית עוסקים בחינוך במסגרת מה שהם מכנים "תנועת מחנכים". בחירה זו מגובה בשפה ייחודית שפיתחו בתנועות הנוער כדי להתמודד עם ירידה דרמטית במספר החניכים. לשם כך הם אימצו את עולם המושגים מראשית ההתיישבות השיתופית והעניקו לו פרשנות מחודשת. למשל, המושג "חוות ההכשרה", שרווח מראשית ימי הציונות, הפך לכינויה של הקומונה שהתגוררו בה שניים-שלושה גרעיני נח"ל שהתנסו בחיים שיתופיים אוטונומיים של שנה ועסקו בפעילות של משימה והדרכה ביישובים עירוניים. שניים מן המושגים החשובים שהשפיעו על היווצרותן של תנועות הבוגרים כ"תנועות מחנכים" הם "הגשמה" ו"חלוציות", המתקשרים לכך שחברי התנועות רואים את עצמם לעתים כ"מחדשי ההגשמה הציונית" (גולדמן, 2012). על מנת לשמש כמגשימים הגדירו חברי תנועות הבוגרים את המשימה שהם ניצבים בפניה. מרבית המשימות בקיבוצים מראשית ההתיישבות השיתופית ועד היום היו חקלאיות, התיישבותיות או צבאיות, ואילו כמעט כל משימותיהם של חברי הקבוצות השיתופיות הן חינוכיות:

בעלייה השנייה השילוב בין ההתחדשות של המפעל לבין ההתחדשות של האדם הובילה לעיסוק בחקלאות. היה שם מפגש בין צורך לאומי לצורך אישיותי. כיום הצורך הלאומי, הסיפור החברתי והחינוכי, והצורך האישיותי של אדם שחי בחברה שלו להיות אדם מורד, הוא דרך חינוך. היכולת שלך להרגיש שאתה מחולל מעשה במציאות שהיא כל כך מסואבת, היא גם דרך הדבר הזה (נ' לייבל, ריאיון, 20 בספטמבר, 2011).

נראה כי אנו ניצבים מול זרם שיתופי חדש הדוגל בעת ובעונה אחת בתפיסה של התחדשות ובתפיסה של המשכיות. מצד אחד, הוא מזדהה הודהות עמוקה עם הערכים המקוריים של האוטופיה הקיבוצית בשלבי עיצובה, ומן הצד האחר, הקבוצות השיתופיות החדשות מאמצות מודל חדשני בשני תחומים מרכזיים: זניחה של הדגם החקלאי והחלפתו בדגם חינוכי עירוני, ויצירת קשר רציף עם החברה הסובבת מתוך שאיפה לעצבה מחדש. תופעת הקבוצות השיתופיות החדשות קשורה גם לתהליכים עולמיים של הקמת מאות קומונות מסוגים שונים, חלקן מכונות "קהילות ייעוד", שחברים בהן למעלה מ-100 אלף בני אדם (עובד, 2009). בשנת 2016 מנתה האגודה הבינלאומית לקהילות כ-1,250

קהילות וצורות חיים שיתופיות דומות (The Fellowship for International Community, 2016).

### תהליכי המגזור וההפרטה של מערכת ההשכלה הגבוהה

מסלולי הלימוד הייחודיים התגבשו במסגרת מגמת המגזור. מגמה זו משפיעה על מערכת ההשכלה הגבוהה הן במישור המחקרי, שקבוצות חדשות דרשו בו ייצוג (אייזנשטדט, 2004), והן במישור החברתי, שבא לידי ביטוי בתכניות גמישות שונות המותאמות לשוק העבודה ולשאיפותיהן של קבוצות כוח שונות (איכילוב, 2010; דגן-בוזגלו, 2010). כמה מן התכניות הללו מיועדות לקבוצות סגורות, כגון תכניות הלימודים האקדמיות והאקדמיות למחצה לאוכלוסייה החרדית, דוגמת המכללה החרדית בבני ברק או המכללה החרדית בירושלים, וחלק פתוחות באופן רשמי לקהל הרחב, אך מותאמות מבחינת שעות הלימודים ותנאי הקבלה לקבוצות מוגדרות (וולנסקי, 2005; מלאך וכהן, 2011). לצד מגמת המגזור התרחש במערכת ההשכלה הגבוהה תהליך מהיר של הפרטה. ההפרטה היא חלק מתהליך גלובלי (Altbach, 2016) המתנהל בשתי דרכים מקבילות: הגדלת נגישות האקדמיה באמצעות "מהפכת המכללות" והתפתחות גישה הרואה במוסדות האקדמיים מערכות כלכליות בעלות אופי קפיטליסטי (שביט וברונשטיין, 2011). תהליך זה גרם להיווצרותם של מאפייני תחרות ומסחור (אייזנשטדט, 2004), הבאים לידי ביטוי, בין היתר, בדיונים בנוגע לזכויות הכלכליות של האוניברסיטאות על פירות מחקרן (אלקין-קורן, 2007). "מהפכת המכללות" בישראל, שהתרחשה באמצע שנות ה-90, הובילה לפתיחתן ולהתרחבותן של עשרות מכללות מסוגים שונים ולהגדלה ניכרת של מספר הזכאים לתואר ראשון. זאת ועוד, היא גרמה לשינוי סדר היום האקדמי באופן המציב כיום את המכללות במרכז השיח, על חשבון אוניברסיטאות המחקר, הן באמצעות שיח ביקורתי על הירידה ברמה האקדמית והן כביטוי לחדשנות וליזומה במגרש האקדמי, המשפיעות גם על הנעשה באוניברסיטאות המחקר. התחרות שיצרו המכללות הובילה גם לפתיחתן של התכניות החוץ-תקציביות באוניברסיטאות (וולנסקי, 2005). מכללת בית ברל, שמחקר זה עוסק בתכנית ייחודית הפועלת בה, הוקמה כבר בשנת 1949 על-ידי מפא"י כמוסד הרעיוני של המפלגה, ולכן אינה מוסד צעיר. עם זאת, השינויים שהתחוללו במערכת ההשכלה הגבוהה כחלק ממגמת ההפרטה, השפיעו עליה רבות הן מבחינת התחרות על קהל הסטודנטים והן מבחינת גיוון המסלולים הפועלים באחריותה.

### התפתחותו של המודל הדיאלוגי בין הקבוצות השיתופיות לבין האקדמיה

תהליכי השינוי שתוארו בשתי המסגרות המודרניות – התנועות הקיבוציות ומערכת ההשכלה הגבוהה – השפיעו רבות על כל אחת מהן וגם על מערכת היחסים ביניהן. היחס ללימודים במוסדות להשכלה גבוהה העסיק את חברי הקיבוצים מראשית ימיו של

הקיבוץ. חברי הקיבוצים ראו באקדמיה אידאולוגיה מודרניסטית מתחרה ובחרו לוותר על הישיבה על ספסלי האוניברסיטה ולאסור על חבריהם לעשות זאת באופן כמעט גורף גם במחיר של עזיבות רבות, שנתפסו כנטישה וכבגידה (טימור וכהן, 2013, 2016). גישה זו נבעה מכך שהאקדמיה נתפסה בעיניהם כ"הכשרה בורגנית לאידאולוגיה מתחרה", אף על פי ששימשה במקביל כאמצעי המרכזי להרחבת אופקים תרבותיים, לרכישת התמחות תעסוקתית ולמימוש עצמי בחברה המתפתחת בתקופת טרום-העצמאות, וביתר שאת לאחר הקמתה של מדינת ישראל. יחס זה היה חלק מן התפיסה החינוכית של מערכת החינוך העצמאית בקיבוצים, שתפקידה היה לשמר זהות נבדלת כקהילת עילית וולונטרית (דרור, 2002). מדיניות זו השתנתה בשנות ה־50 וה־60 לגישה המבוססת על אימוץ דגם אינסטרומנטלי, שלפיו הקיבוץ שלח את בניו ללימודים אקדמיים ולימודי תעודה, בין היתר לקורסים בלימודי עבודה ובלמודי חקלאות ולקורסים לטכנאים ולרכזי משק, ובעקבות כך הם נדרשו לסייע להוביל את התעשייה הקיבוצית להישגים כלכליים (בן-אברם ומיכאל, אפריל, 1970; פינברג, מאי, 1965). בדומה לדגם הראשון, דגם זה מניח את עקרון טובת הכלל, ולכן הוא השפיע על קביעת המדיניות. הדגם האידאולוגי־ייחודי התפתח עוד בסוף שנות ה־40, וביתר שאת לאחר קום המדינה. דגם זה ענה על רצונותיהם של חלק מחברי הקיבוצים בנוגע להשכלה ולמימוש עצמי והתנהל, בין היתר, בסמינרים הקיבוציים שנוסדו במהלך השנים – סמינר הקיבוצים, סמינר אורנים ובחלק מן השנים בסמינר בבית ברל. מראשית שנות ה־70 השתנה יחסן של התנועות הקיבוציות כלפי לימודים במערכת ההשכלה הגבוהה, וכיום אין מניעה ממוסדת מצעירי הקיבוצים ללמוד באוניברסיטאות או במכללות. אחת הסיבות המרכזיות לשינוי היה הלחץ שהופעל על ראשי התנועות מכיוונם של חברי קיבוצים רבים, שחשו שהקיבוץ מונע מהם אפיקי התקדמות והגשמה עצמית, ולנוכח גלי עזיבה של חברים רבים לטובת לימודים אקדמיים (טימור וכהן, 2013).

בניגוד לחברי הקיבוצים הוותיקים בשנות המדינה הראשונות ואף קודם לכן, התנגדותם של חברי הקבוצות השיתופיות ללימודים אקדמיים לא באה לידי ביטוי בהיעדרות מוחלטת מן המוסדות להשכלה גבוהה, אלא בהשתלבות במסלולי לימוד ייחודיים וסגורים המתנהלים בתוך המוסדות הללו. תכניות אלו מתקיימות במכללות לחינוך – סמינר הקיבוצים בתל אביב, מכללת בית ברל הסמוכה לכפר סבא והמכללה האקדמית גורדון בחיפה – וכן בחוג לתולדות עם ישראל באוניברסיטת חיפה ובבית הספר לחינוך של אוניברסיטת תל אביב. הן מעניקות לחברי הקבוצות מסגרת למימוש עצמי ולהתפתחות אישית לצד מסלול לקבלת תעודות המסייעות להם להשתבץ בתפקידים שונים במערכת החינוך וליהנות ממשכורת משופרת, ממעמד חברתי גבוה או לכל הפחות מ"שקט יחסי" בגורת ההורים, המוטרדים לעתים מאורח החיים שבחרו לדיהם. ואכן, חלק מן ההורים מותחים ביקורת על אורח החיים של ילדיהם: "זה מזעזע אותי שאני כהורה לא יכול להביע את דעתי. זה קורה רק בנוער העובד והלומד ובקרב



החוזרים בתשובה... אף אחד לא הזהיר אותנו שהם מייעדים את הילדים להיות מחנכים ומתקנים של החברה הישראלית, שחיים בעוני" (פלד אלימלך ודמארי, 2010, עמ' 34-35).

מתח זה בא לידי ביטוי בשנים האחרונות גם בכמה פורומים באינטרנט שהתנהל בהם ויכוח חריף בין חברי התנועה לבין בני משפחותיהם וחברים שפרשו מן התנועה. בתוך כך, היחס המורכב כלפי המוסדות האקדמיים אינו נובע מתפיסה שלילית של לימוד ורכישת השכלה. הקבוצות השיתופיות נוהגות לקיים שיחות מאורגנות המתבססות על לימוד טקסטים שלא למטרה אקדמית. פעילות זו היא אחת מאבני היסוד של הקבוצות השיתופיות החדשות, המקפידות לקיימו ואף מקדישות לכך יום קבוע בשבוע. מרביתן אף מקיימות סמינרים מרוכזים בנושאים מגוונים (רגב, 2008). על מנת לבחון את יחסן של הקבוצות השיתופיות החדשות כלפי לימודים במוסדות להשכלה גבוהה יש להבחין בין הקבוצות החברות בתנועות הבוגרים של תנועות הנוער "הכחולות" – "הנוער העובד והלומד", "השומר הצעיר" ו"המחנות העולים" – המהוות מודל תנועתי ריכוזי חד-שכבתי המתבסס על עיסוק בחינוך, לבין הקבוצות החברות ב"מעגל הקבוצות" – הקיבוצים העירוניים הוותיקים יותר, "תמוז" ו"מגוון", וכן הקבוצות העירוניות העצמאיות – המהוות מודל מבוזר הרבה יותר ומציגות דרכי שיתוף שונות ומגוונות.

### התגבשותם של שני דגמים למודל הדיאלוגי

המודל הדיאלוגי התפתח בשני דגמים – הדגם הסגור, הכולל מסלולי לימוד סגורים שמשתתפים בהם חברי קבוצות שיתופיות החברות בתנועות הבוגרים, והדגם הפתוח למחצה, הכולל מסלולי לימוד שמשתתפים בהם חברי קבוצות לצד סטודנטים נוספים. חברי הקבוצות בשני הדגמים נהנים ממידה רבה יחסית של השפעה על התכנים הנלמדים בתוך גבולות גזרה ברורים. למשל, הקורסים בתכנית חכ"ה באוניברסיטת חיפה, המייצגת את הדגם הפתוח למחצה, עוסקים בנושאים הקשורים לסוציאליזם, להיסטוריה ולציונות, ואילו הקורסים בבתי המדרש בבית ברל, המייצגים את הדגם הסגור, עוסקים בנושאים הקשורים לחינוך בלתי פורמלי ולהיסטוריה (טימור, 2014). הנושאים הנלמדים בשני הדגמים חופפים במידה מסוימת לתחומי העניין ה"קלאסיים" של חברי הקבוצות השיתופיות החדשות. גם אופן הלימוד משקף תפיסת עולם ביקורתית כלפי אופן הלימוד המקובל באוניברסיטה, וכולל ישיבה במעגל והגשת עבודות מסכמות במקום מבחנים. נוסף על כך, הלימודים מתבצעים באופן מרוכז ומותירים לחברי הקבוצות די זמן למשימותיהם החינוכיות והפוליטיות ולזמן הקבוצתי המשותף (שם).

חברי הקבוצות הלומדים בדגם הסגור נדרשים להשלים את מחויבותיהם האקדמיות וללמוד בחוג שאיננו משקף בהכרח את רצונם. סוגיה זו קריטית מאוד לחברי תנועות

הבוגרים, שכן על מי מהם שבוחר ללמוד במסלול לימודים אחר מוטלות לעתים סנקציות חברתיות, מאחר שהוא נתפס כמי שאינו פועל ברוח התנועה ואינו ממלא את "משימתו" החברתית. יחס זה גורם במקרים רבים לחברי הקבוצות לעזוב את התנועה (גפשטיין, 2006; צחור וויסברוד, 2015). היסרון נוסף בעבור חברי תנועות הבוגרים הוא המפגש המצומצם ביותר עם סטודנטים שאינם חברים בתנועה, בשעה שהמשתתפים בתכניות מן הדגם הפתוח למחצה נפגשים עם סטודנטים מקבוצות שונות (ב' כהן, ריאיון, 17 בפברואר, 2011). נראה כי התכניות הייחודיות מחזקות את יכולתם של חברי הקבוצות השיתופיות לשמור על אורח חיים מהפכני ולעסוק בתחומים הרלוונטיים להם ובהיבט לזכות בתעודה שתקנה להם כרטיס כניסה למעמד הביניים הישראלי. בשני הדגמים מתקיים פיקוח על תוכני הלימוד המשקפים תפיסת עולם סוציאלי-דמוקרטית, ובשניהם ניתנת לסטודנטים או למדריכיהם מידה רבה יחסית של השפעה על תוכני הלימוד.

### הרקע לעיצובם של דגמי המודל הדיאלוגי: השתלבות מול התבדלות

הגם שחברי הקבוצות השיתופיות המשתתפים בשני דגמי המודל הדיאלוגי באים מרקע דומה, נראה כי האופן שבו עוצב כל אחד מן הדגמים מעיד על מטרתו המרכזית. הדגם הפתוח למחצה מבקש להציע מסגרת ייחודית המשלבת תוכני לימוד וצורת לימוד המשקפים תפיסת עולם שיתופית בתוך האקדמיה ובשיתוף עם סטודנטים נוספים. לעומת זאת, הדגם הסגור שואף לעצב מסגרת לימודים מתבדלת שהסטודנטים חברי הקבוצות השיתופיות ישתלמו בה במסגרת נפרדת הכוללת רק את חברי הקבוצה.

#### הדגם הפתוח למחצה

את המתכונת הראשונה של הדגם הפתוח למחצה פיתחו צעירים שפרשו מתנועת "דרור ישראל" בראשית שנות ה-2000. הם ביקשו לקיים מסגרת לימוד שתשקף את תפיסת עולמם ותאפשר להם לכוון זירה לשיתוף פעולה עם סטודנטים נוספים. צעירים אלו מצאו שותף בדמות המכון לחינוך דמוקרטי, שייסד המחנך יעקב הכט ופעל בסמינר הקיבוצים בתל אביב: "עובנו את התנועה ולכן לא באנו בשם החולצה הכחולה, אבל חיפשנו את עצמנו ביחד" (י' גלעד, ריאיון, 24 באפריל, 2012). המכון שמח לקלוט צעירים אידאליסטים שהיו מעוניינים להשתלב במערכת החינוך ממניעים של צמיחה אישית ואידאולוגיה חינוכית. מבחינת סמינר הקיבוצים, זו הייתה הזדמנות מצוינת להכשיר גם סטודנטים גברים במקצוע שהפך לנשי והידרדר בשל כך בסולם השכר והמעמד החברתי, כפי שתיארה פרופ' שולה קשת שעמדה בראש הפקולטה לחינוך בסמינר הקיבוצים באותה תקופה:

הפרופיל האינטלקטואלי שלהם היה מדהים, אנחנו לא זוכרים תלמידים כאלה במכללה. הם היו למעלה מ-50% בחורים בתכנית, עם פרופיל שיכול היה

להכניס אותם לכל החוגים הכי יוקרתיים באקדמיה. היו שם גם אנשים שהתחילו ללמוד באקדמיה ונטשו את הלימודים כי זה לא נתן תשובה למאוויים שלהם, ולהיפגש אתם הייתה חוויה מאוד מרתקת (ש' קשת, ריאיון, 30 באוגוסט, 2012).

שיתוף הפעולה הוביל בשנת 2002 להקמתו של מסלול ההכשרה החברתי המכונה "החממה ליזמות חינוכית חברתית למורים בחינוך הדמוקרטי", המעניק תעודת הוראה במדעי הרוח ובמדעי החיים בדגש סביבתי. מטרת המסלול הוגדרה כהכשרת מנהיגים ויזמים ברוח החינוך הדמוקרטי (רם, 2011), שיחוו עוד במהלך המסלול חוויה מעשית של יזמות חינוכית-חברתית בעלת גוון של חינוך דמוקרטי לצד התפתחות אישית (הכט, 2005). חלק מבוגרי המסלול ממשיכים את לימודיהם באוניברסיטת תל אביב במסלול לתואר שני בחוג למדיניות החינוך עם התמחות בחינוך הדמוקרטי, שנפתח בשנת 2009 בהובלתו של פרופ' יובל דרור.

"החממה" בסמינר הקיבוצים נפתחה בתקופה שבה הוקמו גם באוניברסיטאות מסלולים ייחודיים שהיו מיועדים לקהלי יעד דומים לחברי הקבוצות השיתופיות, מרביתם משלבים לימודי הוראה וחינוך עם תכנים הקרובים לתפיסת עולמם של חברי הקבוצות, כגון מחשבת ישראל, כלכלה ופילוסופיה. בין התכניות אפשר להצביע על תכנית "רביבים" להכשרת מורים למחשבת ישראל ולמקרא בפקולטה למדעי הרוח באוניברסיטה העברית בירושלים, שנוסדה באוקטובר 2000 תחת הכותרת "תכנית מצטיינים להכשרת מורים להוראת מדעי היהדות בבתי ספר על-יסודיים ממלכתיים בישראל" (קצין, 2003), ועל תכנית המצטיינים "אופקים" באוניברסיטת תל אביב, שנוסדה בשנת 2004 ומעניקה לבוגריה תואר ראשון בפילוסופיה יהודית ותעודת הוראה במחשבת ישראל. התכנית שמחקר זה מתמקד בה, תכנית חכמ"ה (חברה, כלכלה, מחשבה, היסטוריה), הוקמה בשנת 2003 בחוג לתולדות עם ישראל באוניברסיטת חיפה בהובלתו של פרופ' דני גוטווין. הרקע להקמתה היה שיתוף פעולה בין חברי קבוצות שיתופיות שהתגוררו בצפון, ובייחוד חברי תנועת הבוגרים של "השומר הצעיר", לבין גוטווין, והוא כלל גם פעילות משותפת במסגרת החוג הפוליטי-חברתי יסו"ד (ישראל סוציאלי-דמוקרטית) שהוקם בשנת 2000. באתר התכנית נכתב על הרקע להקמתה:

בשנת 2003 נוסדה תכנית לימודים "אחרת" באוניברסיטת חיפה, על-ידי קבוצת סטודנטים שרצו ללמוד באמת. ללמוד כדי להחכים, להבין, לפקוח עיניים. ללמוד משהו שמתחבר לחיים, ולא נשאר בגדר חומר לבחינה. ללמוד כדי לעשות. בחוג להיסטוריה של עם ישראל באוניברסיטת חיפה מצאנו מרצים שותפים לרעיון. יחד בנינו את התכנית (חכמ"ה, ללא תאריך).

## הדגם הסגור

עם התפתחותו של הדגם הפתוח למחצה ביקשו חלק מחברי הקבוצות השיתופיות החדשות לעצב מסלול לימודים במודל מתבדל, המזכיר את הדגם האידאולוגי-ייחודי שבו למדו מורים מן הקבוצים בסמינרים הקיבוציים בלי להיפגש עם עמיתיהם העירוניים. דגם זה משלב לימודים איכותיים בעלי מכוונות אידאליסטית בקבוצות הומוגניות של חברי קיבוצים. הראשונים היו בוגרי "קבוצות הבחירה של המחנות העולים", שייסדו בשנת 2004 מסלול לימודים אקדמי ייעודי בשיתוף המכון לחינוך דמוקרטי בסמינר הקיבוצים בתל אביב, ובוגריו זכו בתואר בוגר בחינוך (B.Ed.) ובתעודת הוראה בהיסטוריה ואזרחות (לוק, 2011). הבחירה באקדמיה לא נבעה מהתלהבות החברים ממערכת ההשכלה הגבוהה, אלא בעיקר מרצונם לזכות בתעודה שתאפשר להם ללמד במערכת החינוך הפורמלית. דברים אלו באו לידי ביטוי ביום עיון שנערך בדצמבר 2007 ועסק בתכנית הלימודים הייחודית, בדבריו של הסטודנט ניר הרבורגר: "הלכנו ללמוד כדי להמשיך ולהרחיב את משימתנו החינוכית אל מערכת החינוך הפורמלית וגם כדי לבדוק האם האקדמיה היא מסלול לבודדים או שניתן ליצור בה מסלול לחבורה, לקבוצה" (מצוטט אצל גן ומיכאלי, 2011, עמ' 86-87).

הלימודים במסלול הייחודי, שהשתתפו בו כ־20 חברי תנועת הבוגרים, רוכזו ביום אחד בשבוע ובלימודים מרוכזים ("מרתונים") בחודשי הקיץ, ובמקביל הכירה המכללה בלימודים עצמאיים שנערכו בבתי החברים במגדל העמק ובנצרת עילית. המסלול, שהובילו ראש בית הספר לחינוך בסמינר הקיבוצים, פרופ' שולה קשת, וד"ר אלון גן, התאפיין בהשפעה רבה של חניכיו על התכנים ובקשר בין סדנות הלימוד לבין המשימות החינוכיות. מכללת סמינר הקיבוצים ראתה בתכנית כלי להגשמת שאיפתה להדק את הקשר בין "מגדל השן האקדמי" לבין "השדה החינוכי" ואת אמונתה בכוחו המפרה של שיתוף הפעולה עם עמותות וקבוצות בעלות סדר יום חינוכי (גן ומיכאלי, 2011). שיתוף הפעולה בין "קבוצות הבחירה של המחנות העולים" לבין סמינר הקיבוצים נמשך מחזור אחד בלבד, ובסימום בחרו חברי התנועה את מכללת בית ברל כאכסניה המתאימה בעיניהם להפעלת תכנית הלימודים הייחודית במסגרת "בית המדרש למורי עם", מסגרת שפיתחו אנשי המכללה וחברי תנועת "דרור ישראל". אנשי סמינר הקיבוצים נותרו מתוסכלים מהחלטה זו של חברי "קבוצות הבחירה של המחנות העולים", מאחר שלתפיסתם הם עשו מאמצים רבים כדי לרצות את חברי הקבוצות:

אחרי שלוש שנים כל כך מוצלחות בסמינר הקיבוצים, למה הם הלכו למקום אחר שלא יותר קרוב מבחינה גאוגרפית? למה הם הלכו ללמוד בבית ברל? יכול להיות שלימוד שהוא לא כבקשתך הוא פרובלמטי לעומת שם שיש מסלול לחינוך לא פורמאלי. יכול להיות שהוא יותר מתאים כי הם הולכים להשתלב בחינוך הלא פורמאלי ולא בבתי הספר התיכוניים, ואולי הדרישות שלנו היו גבוהות להם מדי (גן ומיכאלי, 2011, עמ' 74-75).

כשנתיים לאחר שחברי "קבוצות הבחירה של המחנות העולים" החלו את מסלול הלימודים הייחודי בסמינר הקיבוצים ועוד לפני שסיימו את המחזור הראשון, שהיה גם האחרון שם, הנכו חברי "דרור ישראל", תנועת הבוגרים של "הנוער העובד והלומד", את "בית המדרש למורי עם" במכללת בית ברל. גם חברי "הנוער העובד והלומד" בחרו בתכנית סגורה שהם לומדים בה עם חבריהם לגרעין ואינם מתרועעים עם סטודנטים אחרים הלומדים במכללה, לפחות לא בזמן השיעורים (ש' גרינברג וצ' עוזו, ריאיון, 1 בפברואר, 2011). בחירה זו היא חלק ממגמת ההתבדלות של חברי תנועת הבוגרים מן החברה הסובבת אותם, שבאה לידי ביטוי גם בהיעדרות כמעט מוחלטת משוק העבודה. הטענה של חברי התנועה היא שהלימוד המשותף הוא נדבך נוסף לאורח החיים השיתופי הכוללני שחברי הקבוצות, המכונות "גרעינים", מנהיגים בחייהם, ולכן חשוב שיהיה סגור בפני סטודנטים מן השורה (שם). הסתגרות זו גם מעניקה לחברי התנועה כוח רב להשפיע על תכנית הלימודים שלהם במסגרת שיתוף הפעולה עם מכללת בית ברל, בניגוד לסטודנטים אחרים במכללה שאינם יכולים לעצב את תכנית הלימודים, אלא רק לבחור בין אחד המסלולים שהם מתקבלים אליהם על-ידי סגל המכללה.

את התכנית הראשונית גיבשו חברי "הנוער העובד והלומד" עם פרופ' דיאנה סילברמן-קלר, שעמדה בראש המסלול לחינוך בלתי פורמלי במכללה וליוותה את המסלול בשנותיו הראשונות. מטרתם המוצהרת של המייסדים הייתה לנסח פדגוגיה בלתי פורמלית חדשה, שתהפוך את החינוך הבלתי פורמלי מחינוך משלים לחלופה חינוכית כוללת (ש' גרינברג וצ' עוזו, ריאיון, 1 בפברואר, 2011). מטרה נוספת, מוצהרת פחות, שהציבו לעצמם חברי תנועת הבוגרים הייתה למצוא אכסניה שתעניק להם תואר אקדמי ב"מינימום התבטלות" בפני מערכת ההשכלה הגבוהה, שנתפסת בעיניהם כקפיטליסטית ובורגנית: "הליכה לאקדמיה מנוגדת להשקפת העולם שלנו. האקדמיה היא בית המקדש של ההיררכיה, אבל אנחנו החלטנו שאנחנו הולכים על זה למרות שידענו שלא יוכלו לקבל את כל התנאים שלנו" (מיכאלי, 2007, עמ' 193). דברים ברוח זו באו לידי ביטוי גם בדבריו של ד"ר אהרון זיידנברג, שניהל את מכללת בית ברל בשנים 1984–2007, בריאיון ליגאל צחור שפורסם בספר "שיח חולמים":

פסח האוספטר (מזכ"ל "דרור ישראל") דרש שבית ברל יהיה רק אכסניה והם יחליטו לבדם על התוכן. לא רצינו "לכופף" אותם, ידענו שהאיכות שלהם תאפשר להם להגיע להישגים לימודיים נאותים בזכות הפוטנציאל שיש להם גם אם נוותר על חלק מהדרישות הפורמליות. קראנו להם דתיים חילוניים. הם קבעו נוהל התנהגות מסתגר (צחור וויסברוד, 2015, עמ' 69–70).

## אופן הלימוד ותכניו בשני הדגמים: ישיבה במעגל, קורסים סוציאלי-דמוקרטיים ומודל הערכה חלופי

שני הדגמים מציגים אופן למידה השונה ממסלולי הלימוד הנפוצים באוניברסיטאות ובמכללות. ייחודיות זו באה לידי ביטוי הן באופן שבו מנוהלים השיעורים, כאשר הסטודנטים יושבים לרוב במעגל, המבטא בעיניהם צורת ישיבה שוויונית ולא היררכית, והן בצורת הדיאלוג שבינם לבין המרצים. נוסף על כך, מסלולים אלו ייחודיים באופן ההערכה של הסטודנטים, ואת המבחנים מחליפות עבודות חקר קטנות. ייחודיות זו משקפת את הביקורת של חברי הקבוצות כלפי מדיניות הערכת הסטודנטים הנהוגה באקדמיה ומייצרת, לטענתם, תחרות בין הסטודנטים. גם תוכני הלימוד בשני הדגמים משקפים את תפיסת העולם החברתית-כלכלית הסוציאלי-דמוקרטית של חברי הקבוצות. ההבדל המרכזי בין שני הדגמים הוא מידת הפתיחות כלפי סטודנטים שאינם חברי הקבוצות וכן כלפי מרצים וקורסים מתחומים שונים. הדגם הפתוח למחצה מייצר זירות מפגש רבות ומזמין סטודנטים נוספים מחוץ למסלול להשתתף בחלק מן השיעורים, הן כ"שומעים חופשיים" והן כמשתתפים בכינוסים שונים, ואילו הדגם הסגור מונע זאת.

### הדגם הפתוח למחצה

תכנית חכמ"ה מזכה את הסטודנטים במחצית מן הנקודות האקדמיות הדרושות לתואר בוגר (B.A.). היא עוסקת בהתפתחות המחשבה החברתית בכלל והמחשבה הסוציאליסטית בפרט ובהשפעתם של רעיונות אלו על המחשבה ועל הפוליטיקה היהודית בעת החדשה. נושאי הליבה של הקורסים מאורגנים בשני צירים: ציר כלכלי וציר היסטוריה יהודית. הקורסים בציר הכלכלי הם אלו: מבוא למחשבה סוציאליסטית וביקורתית, משבר הקפיטליזם ונאו-ליברליזם, פוסט-מודרניזם. הקורסים בציר ההיסטוריה היהודית הם אלו: המפגש בין היהודים לבין הקפיטליזם, הציונות והעולם היהודי, ניתוח חברתי-כלכלי של מדינת ישראל. הסטודנטים בוחרים את רשימת הנושאים בשיתוף עם ראש התכנית, פרופ' גוטווין, והלימודים מתקיימים ביום מרוכז משעות הבוקר ועד הערב. בסיום השנה הסטודנטים מגישים עבודות במרבית הקורסים ואינם ניגשים למבחנים. נוסף על כך, המוטיב המרכזי בשיעורים הוא דיון. הסטודנטים הם שותפים פעילים ואינם חוששים להתעמת עם המרצים, והלמידה עצמה מתרחשת במעגל (א' הראל, ריאיון, 12 בפברואר, 2011).

התכנית פתוחה לקהל הרחב, וההצטרפות אליה מותנית בריאיון אישי. עם זאת, הקורסים של התכנית פתוחים רק בפני משתתפי חכמ"ה, וסטודנטים אחרים אינם יכולים לבחור את הקורסים הללו ולשבצם במערכת השעות שלהם. סטודנטים אחרים יכולים להצטרף לקורסים הללו כ"מאזינים חופשיים" ולא לזכות בגינם בנקודות אקדמיות. נוסף על כך, הסטודנטים והמרצים המשתתפים בתכנית מקיימים בכל שנה כמה כינוסים, שמוזמנים אליהם סטודנטים מן האוניברסיטה וכן הציבור הרחב. בתכנית

לומדים חלק מחברי תנועות הבוגרים של "השומר הצעיר" המתגוררים בקיבוץ פלך שבגליל ומגדירים את עצמם "הזרם הדמוקרטי" של תנועת הבוגרים, וכן חברים צעירים מתנועת הבוגרים של "קבוצת הבחירה של המחנות העולים". לצדם משתתפים בה חברים מ"מעגל הקבוצות" ופעילים חברתיים נוספים. הסטודנטים מצהירים שהמפגש משפיע גם על שיתופי הפעולה ביניהם במסגרות אחרות, פוליטיות וחינוכיות, משום שנוצרת בו שפה משותפת (ס' פוקס, ריאיון, 1 בפברואר, 2011). אף על פי שמדובר בתכנית הפתוחה לקהל הרחב, מאפייני הסטודנטים המשתתפים בה דומים יחסית: מדובר בתלמידים המחזיקים בעמדה פוליטית סוציאל-דמוקרטית, שלטענתם "באים ללמוד" ולא רק להשיג ציונים טובים.

הסטודנטים לומדים קורסים בציונות, בהיסטוריה, בכלכלה ובסוציאליזם במטרה "להבין את המציאות שבה אנחנו חיים", לדבריהם (ס' פוקס, ריאיון, 1 בפברואר, 2011; א' הראל, ריאיון, 12 בפברואר, 2011). בין הקורסים שנלמדו בשנים האחרונות במסגרת התכנית (טימור, 2014) ניתן למנות את הקורסים האלה: תנועת העבודה וההסתדרות, סוציאליזם, פוליטיקה, אידאולוגיה, איך עושים שינוי חברתי?, מדינת הרווחה בעולם ובארץ, ציונות, פוסט-קולוניאליזם והאנטישמיות החדשה: פוליטיקה וחינוך, 1968 כנקודת מפנה אתית ופוליטית, תפיסת ההיסטוריה של מרקס ונשים בפוליטיקה, פוליטיקה של נשים. מניתוח הסילבוס של התכנית עולה כי כ-40% מן השיעורים עוסקים בהיסטוריה, וכ-40% - בנושאים חברתיים בגוון סוציאליסטי. עם זאת, חשוב לציין שבעבור רוב הסטודנטים הלומדים בחכמ"ה, התכנית היא רק מחצית מלימודי התואר הראשון.

אלעד הראל, שריכוז במשך כשלוש שנים את "מעגל הקבוצות" והשתתף בתכנית, העיד על תפקידה החשוב בעיניו: "יש יתרון שאנשים מעמדות שונות, מהקשרים פוליטיים שונים, באים ולומדים ביחד. זה יוצר הבנה משותפת של קבוצות שונות, שיחות שונות. זה מביא גם לפעמים לפעולה משותפת" (א' הראל, ריאיון, 12 בפברואר, 2011). ייחודה של תכנית חכמ"ה היא היותה מיועדת לפעילים חברתיים ואינה מכוונת אותם בהכרח ללימודי חינוך והוראה. בדומה לתכניות של "בית המדרש למורי עם" במכללת בית ברל, גם בתכנית חכמ"ה פועלים גורמים אקדמיים מוערכים ומשתפי פעולה, ובראשם פרופ' גוטווין עצמו, ראש התכנית. עם זאת, בניגוד לתכניות במכללת בית ברל, מובילי תכנית חכמ"ה שואפים להציג מודל דיאלוגי מצד אחד ותכנית ברמה אקדמית גבוהה יותר העומדת באמות המידה של לימודי תואר ראשון בחוג לתולדות עם ישראל, מן הצד האחר. נוסף על כך, תכנית זו אינה מיועדת להכשיר את המשתתפים בה למקצוע מסוים, ולכן במהותה היא אינה מן הדגם האינסטרומנטלי. נראה אפוא שאופיו של המודל הדיאלוגי שהיא מציעה מאפשר לאוניברסיטת חיפה שלא לוותר על מרבית אמות המידה האקדמיות, ועם זאת להגמיש את אופן ההוראה על מנת לקלוט קבוצה רחבה של סטודנטים איכותיים בעלי תפיסת עולם סוציאל-דמוקרטית.

## הדגם הסגור

הלימוד בבית המדרש מתנהל בקבוצות סגורות של כ-15 חברים כל אחת ובדרך של עיון משותף ומונחה בטקסט, שנועד להפיק תוצרי לימוד הקשורים למשימות החינוכיות של חברי הקבוצות. הבוגרים זוכים בתואר בוגר בחינוך (B.Ed.) ובתעודת הוראה בהיסטוריה בתום חמש שנות לימודים, שנה אחת יותר ממשך הלימודים של הסטודנטים האחרים במכללה (ש' גרינברג וצ' עוזו, ריאיון, 1 בפברואר, 2011).

מרשימת הקורסים של תכנית בית המדרש עולה כי הלימוד בתכנית נחלק לסדרות המכונות "מחזורים", שאורכן, פריסתן וכן קביעת נושאיהן משתנים מסדרה לסדרה. הסטודנטים בחרו קורסים בעיקר מתחומי הדעת "חינוך בלתי פורמלי" ו"היסטוריה", לצד לימודי תעודה שונים, לפי המפתח הזה: 25 שעות שנתיות בחינוך בלתי פורמלי, 24 שעות שנתיות ללימודי תעודת הוראה, 19 שעות שנתיות בהיסטוריה, וכמה שעות שנתיות במדעי החברה ואזרחות, בלימודי יסוד ובקורסים שונים. ה"מחזורים" נבחרו על-ידי צוות המורכב מחברי הקבוצות בתיאום עם המרצים ממכללת בית ברל. הצוות המשותף ניסח גם "שאלות פוריות" המובילות את כל אחד מן הנושאים. חברי המחזור הראשון של המסלול, למשל, בחרו את הנושאים האלה: בירור דרכו ומהותו של בית המדרש למורי עם, מרד ושינוי חברתי, יסודות הלמידה הלא פורמלית, "עם שאינו יודע את עברו", תנועת העבודה, פעולה ביקורתית מחקרית, חינוך משחרר ופדגוגיה ביקורתית, החברה הישראלית, המזרח התיכון והשוואה ומלחמת העולם השנייה. מן הסילבוס של תכנית הלימודים עולה כי כ-55% מן השיעורים עסקו בחינוך ובהוראה, כ-20% בהיסטוריה וכ-10% בנושאים חברתיים בגוון סוציאליסטי (טימור, 2014). נראה כי מטרתם של הנושאים והקורסים שנבחרו היא לשלב גישה ביקורתית לחינוך לצד דיון בסוגיות חברתיות והיסטוריות הקרובות לנושאים שחברי התנועה עוסקים בהם כבר מן הסמינרים החינוכיים שהם משתתפים בהם בשנותיהם בתיכון.

מרשימת הקורסים של התכנית עולה עוד כי לצד הלימודים המתנהלים בבית ברל בכל שבוע במשך כ-7 שעות, המכללה מכירה גם בלימודים המתנהלים בקומנות ובצוותי המשימה החינוכיים של הסטודנטים. פעילויות אלו מתקיימות ממילא במסגרת ימי הגרעין השבועיים של חברי התנועה. חברי התנועה מכנים את המרצים "מוסרים", ולא "מרצים" על מנת לבדל אותם, גם אם באופן סמלי, מן התפיסה ההיררכית המאפיינת את האקדמיה.

בשנים האחרונות התרחבה פעילות "בית המדרש", ולמסלול הצטרפו גם חברי תנועות הבוגרים של תנועות "המחנות העולים" ו"השומר הצעיר". בשנת הלימודים תשע"ד למדו במסלול 493 סטודנטים: 345 חברי "דרור ישראל", 67 חברי "השומר הצעיר" ו-23 מתנועת הבוגרים של "המחנות העולים". נוסף עליהם למדו במסלול 58 סטודנטים ערבים מן הסניפים ("קנים") הערביים של תנועות "הנוער העובד והלומד" ו"השומר הצעיר" (פאוקר, 2014, 8 במאי, הרצאה בכינוס "השכלה בונה חברה" במכללת בית ברל).



באשר לתכנים, מרכזיותו של החינוך כיעד ההגשמה של תנועות הבוגרים וכתחום הפעילות המרכזי שמרבית חברי התנועות עוסקים בו, הובילה לכך שמסלולי הלימוד שפיתחו התנועות מתבססים למעשה על מסלול ההכשרה לתעודת הוראה. מסלולים אלו מזכים את הבוגרים בתואר בוגר בחינוך (B.Ed.) לצד תעודת הוראה עם התמחות באחד המסלולים ההומניים. חלק מן הביקורת כלפי בחירה זו עוסק בכך שתכניות הלימודים הללו מכשירות את כל המשתתפים בהן לתחום עיסוק אחד, אף שמדובר באנשים בעלי תחומי עניין מגוונים וכישורים שונים. פרופ' שולה קשת, שעמדה בראש בית הספר לחינוך בסמינר הקיבוצים בתקופה שהתקיים בו בית המדרש הראשון של "קבוצות הבחירה של המחנות העולים", מעריכה שמדובר בהחלטה המייצרת מציאות קשה מאוד לקבוצות, משום שרבים מחבריהן רואים בלימודי חינוך במכללה סוג של פשרה:

יש כאלה שנכשלו בתחום של ההוראה או המגע עם ילדים, זה לא בשבילם, והם מתוסכלים נורא. אני אמרתי להם שהם גוזרים על עצמם חיי עוני. זה לא יחזיק מעמד כתנועת מחנכים באופן טהרני כזה. אותו דבר בקשר לתכניות האלה. זה בעיה לעשות תכנית לקבוצה של אנשים שיש בה אנשים שונים (ש' קשת, ריאיון, 30 באוגוסט, 2012).

בתוך כך, הבחירה לעסוק בחינוך משפיעה על רמת החיים של חברי הקבוצות, ולפיכך על סיכויי הצלחתן בחברה הישראלית, מאחר שרמת השכר של מורים בישראל נמוכה יחסית (קופמן, 2012). לסוגיה זו משמעות כלכלית, משום שחברי "תנועות המחנכים" שואפים לנהל אורח חיים משפחתי שבו שני בני הזוג יעסקו בחינוך, ולפיכך לשניהם עשוי להיות שכר נמוך יחסית, הרווח לרוב במערכת החינוך בישראל (הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה, 2016, לוח 5.6; OECD, 2017).

### מערכת היחסים בין הקבוצות לבין האקדמיה: שני דגמים של שיתוף פעולה

לפי המודל הדיאלוגי, על מנת לקיים את תכניות הלימודים הייחודיות יש צורך באנשי קשר משני הצדדים. מן המחקר עולה כי חברי הקבוצות השיתופיות החדשות מצאו בכמה אנשי אקדמיה שותפים מרכזיים, המזדהים עם תפיסת עולמם החברתית ועם אורח החיים שבחרו, והם גיבשו אתם, ואף בחסותם, את תכניות הלימודים הייחודיות. נראה כי אופן שיתוף הפעולה בין שני הדגמים שונה. הדמות המרכזית במסגרת הדגם הפתוח למחצה היא איש האקדמיה, ואילו דמויות המפתח במסגרת שיתוף הפעולה המתרחש בדגם הסגור הן ראשי תנועות הבוגרים, ובייחוד פסח האוספטר העומד בראש תנועת "דרור ישראל" ומשמש הדמות החזקה בתנועה (למשל, פלד אלימלך ודמארי, 2010). נראה כי דומיננטיות זו מגדירה את מערכת היחסים שבין שני המוסדות המודרניים

שנבחנים – הקבוצות השיתופיות מחד גיסא והאקדמיה מאידך גיסא. מן המחקר עולה עוד כי הדגם הפתוח למחצה משקף דיאלוג שהמסגרת הדומיננטית בו היא האקדמיה, המנסה לגייס סטודנטים רבים באמצעות מסלולי לימוד ייחודיים כחלק מתהליך המגזור וההפרטה, ואילו הדגם הסגור משקף דיאלוג שבו האקדמיה חלשה יותר ומי שמכתיב את כללי המשחק הם ראשי הקבוצות השיתופיות.

#### הדגם הפתוח למחצה

דמות המפתח בתכנית חכמ"ה היא פרופ' דני גוטווין, שייסד את המסלול בשנת 2003. גוטווין הוא פרופסור חבר בחוג לתולדות עם ישראל באוניברסיטת חיפה וממייסדי חוג יסו"ד (ישראל סוציאל-דמוקרטית). פעילותו הציבורית מאופיינת במאבק במדיניות ההפרטה, במאבק לכינון מדינת רווחה רחבה ובקריאה ליצירת מסגרת פוליטית סוציאל-דמוקרטית בישראל. מן המחקר עולה כי תכנית חכמ"ה היא אחת מן הבמות שפיתח גוטווין לקידום תפיסת עולמו, ובשיתוף עם נציגי הסטודנטים הוא בוחר מרצים נוספים המשתתפים בתכנית (ס' פוקס, ריאיון, 1 בפברואר, 2011).

#### הדגם הסגור

על מנת להפעיל את "בית המדרש למורי עם" חברי התנועה זקוקים לגורמים שישתפו אתם פעולה מתוך מכללת בית ברל. עם זאת, נראה כי בניגוד לדיאלוג בין אוניברסיטת חיפה לבין הסטודנטים בתכנית חכמ"ה, ראשי תנועות הבוגרים ורכזי התכניות מצד הקבוצות השיתופיות החדשות הם הדמויות הדומיננטיות בדגם הסגור. חוזקה זו באה לידי ביטוי באופן שבו הם מצאו במכללת בית ברל אכסניה שתסכים לקלוט את מסלול הלימודים הייחודי כמעין "עסקת חבילה". דמות המפתח בנושא היא פסח האוספטר, העומד בראש תנועת הבוגרים מאז הקמתה ונחשב לאיש החזק בה. האוספטר מקורב לראשי מפלגת העבודה וההסתדרות (חרות-סובר, 2015), ונראה כי במקרה הזה הוא ניצל את השפעתו הרבה על המכללה, הקשורה לתנועת העבודה. ראשי התנועות נהנו מחולשת המכללה שנבעה ממשבר שפקד את המכללות לחינוך בעקבות מסקנות כוח המשימה הלאומי לקידום החינוך בישראל (2005) בראשות שלמה דברת. לפי מסקנות אלו, יש לפעול למען איחוד המכללות לחינוך שמספר הסטודנטים בהן קטן ולמען אימוצן על-ידי ממשלת ישראל (ורדי-ראט, חורין, גרינפלד וקופרברג, 2010). שינוי זה חייב את ראשי המכללות לאמץ גישה דיאלוגית ויצירתית על מנת לקלוט סטודנטים חדשים. נוסף על כך, אנשי "דרור ישראל" מצאו שותפים בבית ברל, ובהם פרופ' יצחק גרינברג וד"ר אלון פאוקר, העומד בראש המסלול מטעם המכללה. לדברי פאוקר (אצל דקל, 2013):

המכללה מציבה להם כל הזמן סטנדרטים אקדמיים מקובלים, והם מתווכחים אתה. הם דוחים למשל את שיטת הציונים, אבל הם חייבים להתפשר כי זו

אקדמיה... אני לא יכול להגיד לך בביטחון מוחלט שאנחנו עושים את הדבר הנכון, אבל אני חושב שזה ניסיון שכדאי מאוד לעשות (שם עמ' 89).

עם זאת, חלק מן המרצים במכללה תמהים על שיתוף הפעולה עם תכנית לימודים שאינה עולה בקנה אחד עם הדרישות האקדמיות מיתר הסטודנטים בבית ברל. בכתבה שפורסמה בעיתון "ידיעות אחרונות", טען אחד מהם בעילום שם:

אני לא מבין איך הם זכו בתואר אקדמי במסלול לימודי שלא עומד בסטנדרט אקדמי. אין מבחנים ואין ציונים, כי הם מתנגדים לכל צורת הערכה. מרבית הלמידה היא עצמית ובקבוצה, בדיוק כמו פעולה בתנועה. מרצים רבים שמלמדים אותם מתוסכלים ומתלוננים על הלמידה (מצוטט אצל פלד אלימלך ודמארי, 2010, עמ' 34).

### מחיר ההתבדלות: היחס כלפי מי שאינו לומד במסלול הדיאלוגי

סוגיה חשובה הקשורה למודל הדיאלוגי קשורה למידת הטוטליות של הקבוצות השיתופיות החדשות בנוגע לאפשרויות הבחירה האקדמיות של חבריהן. מן המחקר עולה כי אף על פי שהנורמה הנהוגה בקבוצות החברות ב"מעגל הקבוצות" ואף בחלק מן הקבוצות החברות בתנועות הבוגרים אינה מחייבת את החברים ללמוד במסלולים הייחודיים, הנורמה הנהוגה בתנועות הבוגרים, ובייחוד בגדולה והוותיקה שבהן "דרור ישראל", מזכירה את הנורמה שהייתה נהוגה בתנועות הקיבוציות בעשורים הראשונים לקיומן (טימור וכהן, 2013). גישה זו, המעודדת התבדלות מן החברה הכללית, מתבססת על התפיסה שהחברים הם חלק מתנועה רחבה המגדירה את המשימות החשובות של התקופה, ובחירותיהם צריכות לעלות בקנה אחד עם מטרות הקולקטיב. גישה זו, שגרמה בשנות ה-50 וה-60 לעזיבתם של חברי קיבוצים רבים שביקשו ללמוד באוניברסיטאות (טימור וכהן, 2016), מקשה גם על הקבוצות החדשות, משום שהיא מחייבת אותן להתעמת עם חברים השואפים לעסוק בתחומי דעת אחרים.

מן המחקר עולה כי הדגם הסגור של המודל הדיאלוגי מזכיר את המודל הייחודי-אליטיסטי של הקיבוצים הוותיקים, שבא לידי ביטוי בפתיחתם של הסמינרים הקיבוציים להוראה. זאת ועוד, דגם זה הוא מסגרת סגורה הדומה יותר למדיניות דחיית האקדמיה שהנהיגו הקיבוצים בעשורים הראשונים לקיומם. נראה כי גישה זו הוקשחה בשנים האחרונות לאחר שנמצאה המסגרת הנוחה יותר לחברי התנועות במכללת בית ברל. בתוך כך, כבר בשנת 2007 הביעו חלק מחברי התנועה יחס מסתייג כלפי מי שבחרו ללמוד במסלולים רגילים באקדמיה (זליגמן והן, 2007).

סוגיה נוספת העולה מתכניות הלימודים הייחודיות של תנועות הבוגרים, היא השאיפה שכל חבריהן ילמדו הוראה וישתלבו כמחנכים במערכת החינוך הפורמלית

והבלתי פורמלית. לטענת דובר התנועה, אורי מתוקי, מדובר בבחירה של חברי התנועה, ולא בהחלטה שהונחתה עליהם (צחור וויסברוד, 2015). עם זאת, היחס כלפי מי שבחרים במסלול אקדמי אחר הוא בדרך כלל שלילי, ואותו חבר נאלץ במקרים רבים לעזוב את התנועה – לאחר שיחת הדחה שמדריך הגרעין מוביל או בעקבות הפעלת לחץ חברתי מצד חבריו לקבוצה או מצד חברים אחרים מתנועת הבוגרים. אחד מן העוזבים תיאר את היחס אליו בעקבות עזיבת התנועה בגיל 28: "הם נידו אותי, כעסו עלי, הסתכלו עלי בדיוק כפי שהרגשתי – חסר ערכים ורדוד, שמה שמעניין אותי זה השכלה אקדמית וחיים פרטיים. החברים הכי טובים שלי מגיל עשר התנתקו ממני כאילו אני מסכן אותם. הייתי בודד לחלוטין" (פלד אלימלך ודמארי, 2010, עמ' 34).

חבר אחר ציין:

מה שגרם לי לעזוב את התנועה, כמו לרבים אחרים, הוא מה שאני מכנה "מדיניות שלושת הלאוים". הלאו הראשון הוא ללימודים אקדמיים. מעטים מחברי תנועת הבוגרים רוכשים השכלה רשמית מחוץ למסלול המאולתר בבית ברל. בתנועה מסבירים כי האקדמיה היא קפיטליסטית באופייה. רק כשהגעתי לאוניברסיטה הבנתי שכמה מהמרצים שלי לסוציולוגיה הם יותר רדיקליים מכל אנשי דרוור ישראל. יש בשלושת הלאוים הללו משהו כיתתי. להישאר רק במסגרות שלנו, רק עם האנשים שלנו, עם הרעיונות שלנו, לא לצאת החוצה, לא להתפתחות, חלילה לעולם שבחוץ (זיו, 2015).

עוזבת אחרת ציינה כי "התחושה היא שאם מישהו רוצה לעשות משהו שאינו קשור באופן הדוק לתנועה הוא צריך לעזוב. אף אחד לא כופה עליך אבל אתה מרגיש את הלחץ הזה" (מיכלוזן, 2015).

היחס הביקורתי הזה כלפי מי שבחרו לסטות מן המסלול המרכזי מזכיר את היחס השלילי שגילו חברי הקיבוצים הוותיקים בשנות ה-50 וה-60 כלפי החברים שבחרו לעזוב את הקיבוץ על מנת ללמוד באוניברסיטאות. חברים אלו כונו לעתים "בוגדים" וסבלו מחרמות (טימור וכהן, 2016). נראה שגם שותפיהם המרכזיים בתוך האקדמיה מוטרדים מתופעה זו, המשחזרת במידה מסוימת את הגישה של ראשי התנועות הקיבוציות בעשורים הראשונים לקיבוץ. למשל, ד"ר אהרון זיידנברג, שהיה ממייסדי "בית המדרש למורי עם" במכללת בית ברל, תהה: "לא ברור לי למה הם מתעקשים לעשות הכול ביחד. הם מאוד דוגמטיים. חבל מאוד שהם לא מאפשרים לבוגרים לבחור מסלולים נוספים, לאפשר לכל אחד התפתחות אישית" (צחור וויסברוד, 2015, עמ' 70).

## סיכום

הקבוצות השיתופיות – בעבר ובהווה – הן מסגרות תובעניות המייצרות מערכת יחסים אמביוולנטית לחברה הסובבת אותן, ולכן נוצרו בהן עם השנים מערכות של הרחקה, הדרה, הדחקה ומנגנוני פיקוח על היחיד. בהבעת הן תבעו מן היחיד להפגין רמה מוסרית גבוהה יותר מן הרמה המיוחסת לחברה הסובבת אותם. מנגנונים אלו הפכו עם השנים מדרך ליצירת שוויון ומציאות מהפכנית למהות העיקרית, ובשל כך הם הפכו לנוקשים יותר. המנגנונים אף חלשו על היחס שגילו חברי הקיבוצים כלפי חבריהם שבחרו לעזוב וכוננו מיד "בוגדים" (טימור וכהן, 2013). מן המחקר עולה כי מגמה זו של מנגנוני פיקוח הופיעה בשנים האחרונות גם במסגרות החדשות של הקבוצות השיתופיות. מנגנונים אלו יוצרים סתירה בין השאיפה לייצר אורח חיים חלופי ומשחרר המתבסס על עקרון הבחירה החופשית לבין מדיניות פיקוח חברתי המשפיעה על תחומי חיים רבים, ובהם סוגיית הלימודים הגבוהים.

על מנת להתמודד עם סתירה זו ולנוכח מרכזיותה של מערכת ההשכלה הגבוהה ככרטיס כניסה חיוני למשרות רבות בשוק התעסוקה פיתחו חברי הקבוצות השיתופיות מסלולי לימוד ייחודיים במכללות ובאוניברסיטאות. המודל הדיאלוגי הזה הוא חלק ממגמות של מגזור והפרטה שהתרחשו באקדמיה הישראלית כחלק משינוי דרמטי שחל בעשורים האחרונים – בישראל וגם במדינות רבות בעולם המערבי – בגישה הכלכלית-חברתית השלטת. אייזנשטדט (2004) כינה את המגמות הללו בישראל "מגמות קפיטליסטיות-אוליגרכיות" וטען כי עקרונות הגישה הזאת חלחלו גם למוסדות שהיו לבי-לבה של תנועת העבודה, כגון הסתדרות העובדים והתנועות הקיבוציות. אם כך, ניתן להצביע על מגמת המגזור הגוברת והמשפיעה רבות על החברה הישראלית. מגמה זו הובילה לעלייתן של קבוצות כוח שביקשו לחדור למרכז ולהשתתף בקביעת סדר היום הלאומי. עם הקבוצות הללו נמנות קבוצות בצייבור הדתי-לאומי, כגון גושי אמונים, קבוצות חרדיות, קבוצות דתיות-עדתיות, כגון תנועת ש"ס, וקבוצות עולים ממדינות ברית המועצות לשעבר, התובעות הכרה בזכותן לנהל מערכות חינוך ייחודיות. מגמה זו השפיעה גם על מערכת ההשכלה הגבוהה, הן במישור המחקר שקבוצות חדשות דרשו ייצוג בו, והן במישור החברתי שבא לידי ביטוי בתכניות גמישות שונות המותאמות לשוק העבודה ולשאיפותיהם של קבוצות כוח שונות (שם). גישה זו מאפשרת גם לחברי הקבוצות השיתופיות להשפיע על היווצרותם של מסלולי לימוד ייחודיים המשקפים את תפיסת עולמם. נראה כי התכניות שהתפתחו מחייבות ויתור על חלק מן העקרונות החשובים של הקבוצות, הראות באקדמיה מוסד בורגני וקפיטליסטי, לצד הגמשת תנאי הקבלה ומנגנון בחירת התכנים מצד המוסדות להשכלה גבוהה, המוכנים לקבל מסלולי לימוד הפתוחים רק לקהלים מסוימים בעלי שיח פנימי חזק, מורשת משותפת וסוגיות ייחודיות המטרידות אותם. מדובר במודל סגור המבקש להחדיר לאקדמיה את תרבות השיח הקיבוצית (רגב, 2008; שפירא, 2010). מודל זה משנה את פניה של

האקדמיה משום שהוא מייצר סביבה שאינה נגישה לכל סטודנט, והוא עושה זאת בלי להנהיג הלכה תקנונית בנושא שתפלה באופן רשמי קבוצות שאינן נמנות עם הקבוצות השיתופיות. נראה כי מהלך זה מתאפשר משום שהוא מתרחש במקביל לקיומם של מסלולי לימוד סגורים המיועדים לקבוצות אחרות, כגון תכניות הלימודים האקדמיות והאקדמיות למחצה לאוכלוסייה החרדית (מלאך וכהן, 2011). ניתן להציב את התכניות המבוססות על המודל הדיאלוגי על רצף בין מסגרת המיועדת לחברי הקבוצה בלבד, וסגורה לחלוטין בפני מי שאיננו נמנה עם קבוצה זו, כגון "בית המדרש למורי עם" של חברי תנועת הבוגרים של "הנוער העובד והלומד" במכללת בית ברל, לבין תכניות כגון תכנית חכמ"ה בחוג לתולדות עם ישראל באוניברסיטת חיפה, המבוססות על נכונות מסוימת לקבל את האחר, אך במציאות חברתית נוקשה שאינה מזמינה סטודנטים המחזיקים בתפיסות עולם אחרות. מהלך זה מאפשר לחברי הקבוצות להשתלב בחברה הסובבת ולהסיר מעצמם חלק מן הלחץ הנובע מביקורת על אורח חייהם. הם יכולים לעשות זאת לצד שימור השונות הבאה לידי ביטוי באידאולוגיה המרדנית-מהפכנית, המטילה ביקורת חריפה על אורח החיים הקפיטליסטי המנוכר בחברה הישראלית. אפשר אפוא לומר שהלימודים הייחודיים במסגרת השמרנית לכאורה הם מנגנון לשימור הייחודיות של הקבוצות השיתופיות בדומה למגזרים אחרים המובחנים בתוך האקדמיה. אחת מטענות היסוד של חברי הקבוצות השיתופיות היא שהם מחדשים את יסודות ההגשמה הקיבוצית המקורית ויונקים השראה מ"דגניה המקורית" ומפעילותן של תנועות הנוער היהודיות בעשורים הראשונים של המאה ה-20. לפי גישה זו, חברי תנועות הבוגרים של תנועות הנוער אינם מסתפחים באופן מלא לחברה הכללית, אלא שומרים על מידה מסוימת של התבדלות תנועתית, הבאה לידי ביטוי, בין היתר, ביצירת מסלולים ייחודיים וסגורים באוניברסיטאות ובמכללות ובהימנעות מהשתלבות גורפת בשוק העבודה. ראשי התנועות בוחרים אפוא להפעיל את השפעתם על החברים לא בדחייה של הלימודים האקדמיים, אלא בניתובם למסלולים סגורים ומפוקחים המחזקים בעזרת מוסדות ההשכלה האקדמיים את תפיסת העולם הסוציאלי-דמוקרטית והשיתופית-אוטופיסטית, שחברי הקבוצות דוגלים בה. נראה כי חברי תנועות הבוגרים משכפלים חלק מן המתחים שהתנועות הקיבוציות ניצבו בפניהם במהלך השנים, אך מצליחים למצוא פתרונות יצירתיים לחלק מן המתחים הללו באמצעות מודל דיאלוגי עם המוסדות להשכלה גבוהה. היווצרותו של מודל זה התאפשרה גם לנוכח מדיניות הגיוון והריבוי של האוניברסיטאות והמכללות המאפיינת את המוסדות להשכלה גבוהה במאה ה-21.

חברי "דרור ישראל" הם סמן קיצוני למדי ביחסם ללימודים אקדמיים של חברי הקבוצות, ומרביתם לומדים הוראה בקבוצות סגורות ב"בית המדרש למורי עם" במכללת בית ברל ובתכנית "קבוצות מרחב" במכללה האקדמית גורדון בחיפה. לצדם פועלים בישראל עשרות קבוצות וקיבוצים עירוניים – תנועותיים ושאינם תנועותיים – הנדרשים לעצב את גישתם כלפי מערכת ההשכלה הגבוהה. חלקם, בעיקר חברי תנועות

הבוגרים האחרות, בוחרים במסלולים סגורים דומים, ואילו אחרים מאפשרים לחברי הקבוצה חופש מוחלט לבחור את מסלול ההתפתחות האקדמי. הסיבה לחירות הזאת היא ההבנה שחלק מרכזי מתפקידיה של הקבוצה הוא לעודד את התפתחותם האישית, האינטלקטואלית והמקצועית של חבריה כחלק מן הגישה, ש"בניגוד לקיבוץ הוותיק שבו הפרט שירת את הקולקטיב, כאן מטרתה של הקבוצה היא לשרת את הפרטים" (נ' ציון, ריאיון, 23 בפברואר, 2010). תפיסה זו, המאפיינת את הקבוצות החברות ב"מעגל הקבוצות", באה לידי ביטוי בכך שהקבוצות מציבות את הלימודים באוניברסיטה בצמרת סדר העדיפויות הכלכלי. בין שתי הגישות הללו ללימודים האקדמיים, חברי קבוצות רבים משתלבים בתכניות לימודים ייחודיות באקדמיה המהוות מסלול אקדמי רגיל מחד גיסא ותכנית ייחודית המתמקדת בסוגיות חברתיות מאידך גיסא.

## מקורות

- אברהמי, א' (2002). "חסר לי צחוקם של ילדים": קיבוץ 2000 בעיני חבריו. רמת אפעל: יד טבנקין.
- אברהמי, א' ומנור, א' (2006). קהילות ייעוד ושותף בעיר ובכפר. אופקים בגיאוגרפיה, 66, 79-94.
- איינשטדט, ש"נ (1989). החברה הישראלית בתמורותיה. ירושלים: מאגנס.
- איינשטדט, ש"נ (2004). תמורות בחברה הישראלית. ירושלים: משרד הביטחון.
- איילון, י' (2008). הנוער העובד והלומד מ"חוות ההכשרה" הראשונה (1981) ל"תנועת הבוגרים" (1996). בתוך י' דרור (עורך), הקבוצות השיתופיות בישראל (עמ' 327-375). רמת אפעל: יד טבנקין.
- איכילוב, א' (2010). הפרטה ומסחור בחינוך הציבורי בישראל. תל אביב: אוניברסיטת תל אביב.
- אלוני, ע' (2008). קבוצת מגוון: קיבוץ עירוני בשדרות. בתוך י' דרור (עורך), הקבוצות השיתופיות בישראל (עמ' 209-238). רמת אפעל: יד טבנקין.
- אליקין-קורן, נ' (2007). העברת ידע באמצעות מסחור קניין רוחני. חיפה: הטכניון.
- ביז'אווי, ס' (1988). שילוב, שיתוף או ניכור איזורי? רמת אפעל: יד טבנקין.
- בן-אברם, ב' ומיכאל, ר' (אפריל, 1970). חומר רקע לדיונים בשאלת ההשכלה הגבוהה. ארכיון יד טבנקין, חטיבה 8-16, מכל 39, תיק 78. רמת אפעל: יד טבנקין.
- בן-רפאל, א' (2011). הקיבוץ: סיכון והישרדות. ירושלים: מאגנס.
- בן-רפאל, א' וטופל, מ' (2009). הקיבוץ על דרכים מתפצלות. ירושלים ורמת אפעל: מוסד ביאליק ויד טבנקין.
- בן-רפאל, א', יער, א' וסוקר, ז' (2009). הקיבוץ והחברה הישראלית. תל אביב: האוניברסיטה הפתוחה.
- גולדמן, י' (2012). הקיבוץ כאוטופיה. תל אביב: משרד הביטחון.

- גן, א' ומיכאלי, נ' (2011). כשהאקדמיה ותנועת מחנכים נפגשות. בתוך ח' לוק (עורכת), מורים נבונים חברה (עמ' 86-87). תל אביב: סמינר הקיבוצים.
- גפשטיין, ע' (2006). עקרונות יסוד בחיי השיתוף בתנועת הבוגרים של הנוער העובד והלומד: ניסיון אינטרוספקטיבי להתחקות אחר שורשי דפוסי החשיבה על הנסתר והכוזב שבהם (מסמך פנימי שהופץ בקרב חברי ועוזבי תנועת "דרור ישראל").
- דגן-בוזגלו, נ' (2010). היבטים של הפרטה במערכת החינוך. תל אביב: מרכז אדווה. דקל, נ' (2013). מורי עם. הד החינוך, פז(5), 88-90.
- דרור, י' (2002). תולדות החינוך הקיבוצי: ממעשה להלכה. תל אביב: הקיבוץ המאוחד.
- דרור, י' (2009). תנועות הנוער ה'חלוציות' ו'תנועות הבוגרים'. בתוך א' בן-רפאל ומ' טופל (עורכים), הקיבוץ על דרכים מתפצלות (עמ' 173-189). ירושלים ורמת אפעל: מוסד ביאליק ויד טבנקין.
- הכט, י' (2005). החינוך הדמוקרטי: סיפור עם התחלה. ירושלים: כתר והמכון לחינוך דמוקרטי.
- וולנסקי, ע' (2005). אקדמיה בסביבה משתנה: מדיניות ההשכלה הגבוהה של ישראל 1952-2004. תל אביב: הקיבוץ המאוחד ומוסד שמואל נאמן.
- ורדי-ראט, א', חורין, א', גרינפלד, ח' וקופרברג, ע' (2010). מכללות להכשרת מורים על פרשת דרכים: מורי מורים ממצבים את עצמם בעת משבר. דפים, 49, 87-118.
- זיו, א' (2015, 15 ביוני). דרור ישראל היא לא כת: למה בכל זאת עזבתי אותה? אוחזר ב־3 בינואר, 2018, מתוך <https://www.themarker.com>
- זליגמן, נ' והן, א' (2007). פמיניזם וסוציאליזם. ארכיונו האישי של אלעד הן.
- חכמ"ה (ללא תאריך). תכנית חכמ"ה. אוחזר ב־3 בינואר, 2018, מתוך <https://smartprog.wordpress.com>
- חלמיש, א' וצמרת, צ' (2010). הקיבוץ: מאה השנים הראשונות. ירושלים: יד יצחק בן-צבי.
- חרותי-סובר, ט' (2015, 12 ביוני). מה בדיוק מפחיד חלק מההורים של חברי תנועת דרור ישראל? אוחזר ב־3 בינואר, 2018, מתוך <https://www.themarker.com>
- טימור, ד' (2014). הקבוצות השיתופיות החדשות בישראל: בין התבדלות להשתלבות (עבודת מ"א). תל אביב: אוניברסיטת תל אביב, בית הספר לחינוך.
- טימור, ד' וכהן, א' (2013). יחס הקיבוצים למוסדות להשכלה גבוהה: מדיחה והסתייגות להשתלבות. עיונים בתקומת ישראל, 23, 378-410.
- טימור, ד' וכהן, א' (2016). האיום האקדמי בשער הקיבוץ: גבולות הקולקטיביזם הקונפורמי בראשית המדינה. קתדרה, 160, 73-104.
- כות המשימה הלאומי לקידום החינוך בישראל (2005, ינואר). התוכנית הלאומית לחינוך ("דוח דברת"). ירושלים: משרד ראש הממשלה ומשרד החינוך.
- הכנסת (1995, 24 בפברואר). חוק המועצה להשכלה גבוהה (תיקון מס' 10) התשנ"ה-1995. אוחזר מתוך <http://fs.knesset.gov.il>



- לוק, ח' (2011). בפתח הספר. בתוך ח' לוק (עורכת), מורים נבונים חברה (עמ' 13-24). תל אביב: סמינר הקיבוצים.
- הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה (2016). שכר ממוצע למשרת שכיר, לפי מגזר וענף כלכלי. אוחר ב-9 בינואר, 2018, מתוך <http://www.cbs.gov.il>
- מיכאלי, נ' (2007). אנשי המחרת: הקבוצות השיתופיות החדשות בישראל (עבודת דוקטורט). תל אביב: אוניברסיטת תל אביב.
- מיכאלי, נ' ודרור, י' (2008). רקע היסטורי-ביוגרפי של הקבוצות השיתופיות וחבריהן. בתוך י' דרור (עורך), הקבוצות השיתופיות בישראל (עמ' 101-108). רמת אפעל: יד טבנקין.
- מיכלוזן, ת' (2015). החיים בתנועה מזכירים את העולם החרדי. אוחר ב-9 במרס, 2017, מתוך <http://www.mako.co.il>
- מכללת בית ברל (ללא תאריך). הינוך מתמטי מעל ומעבר: הכשרת אקדמאים להוראת מתמטיקה לבגרות. אוחר ב-3 בינואר, 2018, מתוך <http://www.beitberl.ac.il>
- מלאך, ג' וכהן, ב' (2011). חרדים לאקדמיה. תל אביב: התאחדות הסטודנטים בישראל. מנחם, ג', תמיר, ע' ושביט, י' (2008). התמורות במערכת ההשכלה הגבוהה בישראל בשנות התשעים של המאה העשרים. בתוך א' יוגב (עורך), התפשטות ההשכלה הגבוהה בישראל (עמ' 25-53). תל אביב: רמות.
- עובד, י' (2009). קומונות וקהילות שיתוף. רמת אפעל: יד טבנקין.
- פינברג, ח' (1965, מאי). רשת הקורסים, הקיימים והמתוכננים של הרשות להשכלה וחקר. ארכיון יד טבנקין. חטיבה 2, מכל 14, תיק 4. רמת אפעל: יד טבנקין.
- פלד אלימלך, א' ודמארי, ח' (2010, 31 בדצמבר). דוח תנועה. ידיעות אחרונות, מוסף שבעה ימים, עמ' 34-35.
- צחור, י' וויסברוד, צ' (2015). שיח חולמים. ירושלים: כרמל.
- קופמן, א' (2012). שכר עובדים בתפקידים נבחרים במגזר הציבורי: מחקר משווה. ירושלים: מכון המחקר של הכנסת.
- קצין, א' (2003). הגורמים המשפיעים על הצטרפות לתכנית להכשרת מצטיינים להוראה: חקר מקרה של תכנית הכשרה למקצועות היהדות (עבודת מ"א). ירושלים: האוניברסיטה העברית.
- רגב, א' (2008). ריבונים שתפנים: קבוצות שיתופיות חדשות בישראל כתופעה של מגמה עולמית. בתוך י' דרור (עורך), הקבוצות השיתופיות בישראל (עמ' 523-579). רמת אפעל: יד טבנקין.
- רם, א' (2011). אפקט החממה: מעורבות חברתית בתוכניות ההכשרה לבית הספר העל-יסודי בשיתוף המכון לחינוך דמוקרטי. בתוך ח' לוק (עורכת), מורים נבונים חברה (עמ' 165-182). תל אביב: סמינר הקיבוצים.
- שביט, י' וברונשטיין, ו' (2011). רפורמות בחינוך וצמצום פערי השכלה בישראל. ירושלים: מרכז טאוב.

שחטר, ר' (2007). תנועת הנוער "השומר הצעיר" בפתח של מהלך חדש (עבודת מ"א). תל אביב: אוניברסיטת תל אביב, בית הספר לחינוך.  
 שמריהו־תור, נ' ואנסון, י' (2008). הקיבוץ העירוני תמוז ומערכת יחסיו עם הסביבה העירונית בבית שמש. בתוך י' דרור (עורך), הקבוצות השיתופיות בישראל (עמ' 273-298). רמת אפעל: יד טבנקין.  
 שפירא, א' (2010). הקיבוץ והמדינה. עיונים בתקומת ישראל, 20, 193-201.

Altbach, P. (2016). The logic of mass higher education. In P. Altbach (Ed.), *Global perspectives on higher education* (pp. 29-47). Baltimore, MD: Johns Hopkins University Press.

The Fellowship for International Community (2016). *Communities directory*. Rutledge, MO: The author.

OECD (2017). *Teachers' salaries (indicator)*. Retrieved January 8, 2018 from <https://data.oecd.org/eduresource/teachers-salaries.htm#indicator-chart>

### נספח 1: ראיונות (המרואיין, תאריך הריאיון, תפקיד המרואיין, מקום הריאיון)

יוסי גלעד, 24.4.2012, חונך במסלול "החממה" ליזמות חברתית, תל אביב.  
 שירן גרינברג וצרויה עזון, 1.2.2011, חברי "דרור ישראל", תנועת הבוגרים של "הנוער העובד והלומד", תל אביב.

אלעד הראל, 12.2.2011, סטודנט בתכנית חכמ"ה באוניברסיטת חיפה, תל אביב.  
 ברק כהן, 17.2.2011, חבר תנועת הבוגרים של "קבוצות הבחירה של המחנות העולים", תל אביב.

נעה לייבל, 20.9.2011, חברת תנועת הבוגרים של "השומר הצעיר", חולון.  
 סער פוקס, 1.2.2011, סטודנט בתכנית חכמ"ה באוניברסיטת חיפה, עין השופט.  
 נעמיקה ציון, 23.2.2010, חברת הקיבוץ העירוני "מגוון", קיבוץ "מגוון", שדרות.  
 שולה קשת, 30.8.2012, ראשת בית הספר לחינוך של סמינר הקיבוצים לשעבר, גבעת ברנר.