

# לינה משותפת, משמוע הגוף ואיפוק בהבעת רגשות בעיני בוגרי קיבוץ

גלי פלטי

בעקבות תהליכי השינוי המתחוללים בשנים האחרונות בחברה הקיבוצית, אנו עדים לגל של טענות על חסך או על מום רגשי בקרב בני קיבוץ. חוקרים שבחנו את החינוך המשותף רמזו לכך עוד קודם לכן בצורות שונות. הטענה היא שהלינה המשותפת והמפגש המצומצם יחסית בזמן ובפונקציות עם ההורים והאחים לא אפשרו לפתח זיקות רגשיות וביטויי אינטימיות. השאלה שעלתה היא באיזו מידה הביאה הלינה המשותפת להדחקה או לאיפוק של רגשות? לינה נפרדת מן ההורים יצרה פרקטיקה ייחודית של שינה, והלינה בקבוצה הייתה בבחינת אימון בסיסי לחיי שיתוף בקיבוץ. הפרקטיקה של הלינה המשותפת הייתה מובנית מבחינה תרבותית ואידאולוגית וחלק ממערך של סדר חברתי מאורגן בחברה שיתופית. ההתגלמות הגופנית של פרקטיקת הלינה המשותפת ניכרת במשמוע הגוף ובאיפוק בהבעת רגשות.

מאמר זה בוחן את רכיב הלינה המשותפת בהקשר של רגשות, כפי שהוא נתפס בעיני הבוגרים האחרונים שהתחנכו בלינה משותפת, בני הדור השלישי בהשוואה לבני הדור השני, משלוש התנועות האידאולוגיות המרכזיות – הקיבוץ הארצי, הקיבוץ המאוחד ואיחוד הקבוצות והקיבוצים. מתפיסות הבוגרים, כפי שעלו בראיונות עומק, בחיבורים וביומנים, ניתן לראות כי הלינה המשותפת הפכה לצומת של מתח המאגד ארבעה ממדים: גוף, זמן,

גלי פלטי

דואר אלקטרוני: [pgali1@013net.net](mailto:pgali1@013net.net)

המאמר מבוסס על פרק מתוך עבודת מ"א שנכתבה באוניברסיטה העברית בהדרכת פרופ' ראובן כהנא ז"ל, פרופ' יחזקאל דר ופרופ' עדנה לומסקי-פדר. ברצוני להודות לפרופ' יחזקאל דר על הערותיו המועילות לנוסחים קודמים של המאמר.

מרחב ורגשות. תפיסות הבוגרים בנוגע ללינה המשותפת משקפות הבדלים בין־דוריים, הבדלי מגדר, הבדלים אידאולוגיים בין קיבוצים והבדלים של מעמד חברתי בקהילה.

מילות מפתח: חינוך בקיבוץ, בני קיבוצים, אינטימיות, יחסים בין־אישיים, לינה משותפת, שינה, גוף, הבעת רגשות

הקבוצות הראשונות שעלו לארץ בתקופת העלייה השנייה, החלו בטיפול משותף בילדים בשעות היום עקב שילוב של תנאים כלכליים, אידאולוגיים וחברתיים, כגון השתתפות הנשים בעבודה ואורח חיים של שיתוף ושוויון. הרחבת הטיפול המשותף לכדי לינה קבוצתית הייתה המצאה של אנשי העלייה השלישית. הוויכוח הראשון על שיטת הלינה היה בקיבוץ עין חרוד, שחבריו היו אנשי העלייה השנייה והשלישית. לילדים נדרשה רמת חיים גבוהה יותר מזו של ההורים, שגרו באוהלים, לפיכך הוחלט להגן עליהם ולבנות להם בית הכולל גם סידורי לינה (דרור, 2002). הפדגוגים הראשונים של החינוך המשותף ביקשו לחזק בכך את תחושת השייכות לבית הקבוצתי. מאוחר יותר הם תלו את ההסדר המהפכני הזה בהתאמתו לרעיונות הפסיכואנליטיים של התקופה, בייחוד בקיבוץ הארצי של השומר הצעיר (ברמן, 1998; דרור, 2002). ההסבר שניתן ללינה המשותפת היה האפשרות שהילדים יפתחו תסביכים אדיפליים בגלל לינה בחדר ההורים ובגלל עדות ליחסים האינטימיים בין ההורים (גולן, 1948). הלינה המשותפת המשיכה אפוא את הטיפול המשותף בבית הילדים גם למשך הלילה.

שינה של ילדים, ובכלל זה כל המכלול ההתנהגותי והרגשי הנוגע להשכבתם, כרוכה בפרקטיקות הקשורות לגוף וליחסים רגשיים בין הורים לבין ילדים. שינה של ילדים מוכתבת על־ידי ההורים עוד בשלב הינקות. האם משפיעה על האופן שבו התינוק יירדם (קרוב לגופה או בנפרד), ההורים קובעים את סדר היום של ילדיהם, את שיטת השינה וכן את זמן השינה ואת תדירותה (שנת צהריים, מתי ללכת לישון, מיטות ואביזרים לשינה). שנת הילדים נתפסת בספרות הפסיכולוגית כמשפיעה על התפתחותם הקוגניטיבית והרגשית (Brunt & Steger, 2004). אנתרופולוגים טענו כי שינה נורמלית היא תוצאה של הרגלי חיים המובנים על־ידי תרבות יותר מאשר תוצאה של התאמה פסיכולוגית מיטבית (Csikszentmihalyi & Grafe, 1975; Hewlett, 1996; McKenna & Whiting & Child, 1953; Volpe, 2007; Small, 1998). לינת ילדים ללא הורים הייתה ייחודית לחברה הקיבוצית, ולא ידוע על תרבויות אחרות שבהן ילדים ישנו במרחק מהוריהם ובבתים נפרדים.

בעקבות תהליכי השינוי שהתחוללו בחברה הקיבוצית (טופל, 2009; רוזנר וגין, 1996) ובחינוך הקיבוצי, בפרט לאחר המעבר ללינה משפחתית ולנוכח עזיבת רבים מבני הדור השלישי, הקצין הדיון הביקורתי בדפוסי החברות בחינוך המשותף וחרג

מגבולות הקהילה הקיבוצית. קולות ביקורתיים שיקפו הצטברות של ספקות באשר לצדקת הדרך. בוגרי קיבוץ העלו זיכרונות על חוויות קשות שחוו בלינה המשותפת, על מענה לא מספק של ההורים לצורכיהם הרגשיים, על לחצים בקבוצת הגיל ועל תובענותיה של ההוויה הקולקטיבית בכללותה (דר, 1998; לבקוביץ, 2007; לשם, 1997; צבר בן-יהושע, 1996). כמו כן, הועלתה טענה נחרצת כי הלינה המשותפת והמפגש המצומצם יחסית בזמן ובפונקציות עם ההורים ועם האחים לא אפשרו לפתח זיקות רגשיות וביטויי אינטימיות (למשל, לבקוביץ, 2007; לשם, 1997; פלטי, 2013).

לנוכח התגובות המנוגדות, שליליות וחיוביות, של בוגרים מדור שני ושלישי, עולה שוב השאלה באיזו מידה הביאה הלינה המשותפת להדחקה או לאיפוק של רגשות? שאלה זו נדונה במחקרים קודמים בעזרת נתונים סטטיסטיים (למשל, שרבני וויסמן, 1998; Regev, Beit-Hallahmi, & Sharabany, 1980). מאמר זה דן בתפיסות של בוגרים מדור שני ושלישי בקיבוצים משלוש התנועות האידאולוגיות ומתייחס לכמה שאלות: כיצד בוגרי קיבוץ תופסים את הלינה המשותפת? אילו דפוסי התנהגות, יחסים עם ההורים, תפיסות של גוף ורגשות נוצרו בעקבות הלינה המשותפת בחברה הקיבוצית? כיצד הם הובנו (structured) בתוך מסגרת החברות של בית הילדים? ומה הייתה המשמעות של דפוסים אלו בתוך קהילה קולקטיבית ואידאולוגית?

בספרות המחקר הענפה על החינוך המשותף הועלו טענות שונות ומנוגדות כלפי החינוך המשותף בכלל וכלפי הלינה המשותפת בפרט, בהתאם לתחומי הידע של החוקרים ולרוח התקופה בעת המחקר. גישות פסיכולוגיות הושפעו ממודלים של התפתחות פסיכו-חברתית תקינה. ספרות זו (למשל, Sagi, Van Ijzendoorn, Aviezer, & Mayselless, 1994; Donnell, & Mayselless, 1994) הדגישה את המחיר הרגשי ששילמו ילדי קיבוץ בשל "אימהות מרובה" (multiple mothering) ולינה מרוחקת מן ההורים, אך ההקשר החברתי-תרבותי הכולל של הקיבוץ נחשב מצומצם בהשפעתו. לעומתן, גישות סוציולוגיות-אנתרופולוגיות (למשל, דר, 1998; כהנא, 1975) הבחינו כי ילדי קיבוץ זכו לחינוך שהקנה להם משאבים תרבותיים וחברתיים ייחודיים. גישות אלו הדגישו מתחים וניגודים רעיוניים במבנה החינוכי בקיבוץ, אך המעיטו להתייחס לתפיסות ולפרשנויות אותנטיות של בוגרי קיבוץ.

מאמר זה בוחן את הלינה המשותפת כרכיב מרכזי במכלול החינוך הקיבוצי, כפי שהיא נתפסת בעיני בוגרי הדור השלישי, בהשוואה לבוגרי הדור השני, מקיבוצים שונים משלוש התנועות האידאולוגיות המרכזיות – הקיבוץ הארצי, הקיבוץ המאוחד ואיחוד הקבוצות והקיבוצים.

למושג "דור" הגדרות שונות (ראו Adler, Kahane, & Rubinstein, 1989; Mannhiem, 1970; McManus, 1995). משמעויותיו קשורות ביחסי הגומלין בין נתונים ביולוגיים של גיל לבין הגדרות תרבותיות של תפקידים חברתיים. משמעות אחת קשורה במחזור החיים של המשפחה: אבות-אימהות, בנים-בנות, נכדים-נכדות. משמעות נוספת, מקבילה, נוגעת לקולקטיבים: צעירים, מבוגרים, זקנים. בקהילות בעלות תוכן

רעיוני עולה משמעות נוספת, שלישית: "האבות המייסדים" לעומת "דור ההמשך" (דר וגלעד, 1992, עמ' 137).

על מרבית החוקרים מקובלת החלוקה לארבעה דורות שחיו בקיבוץ מאז נוסדו הקבוצות והקיבוצים הראשונים. הדור הראשון הם המייסדים שלא נולדו בקיבוץ (ובדרך כלל גם לא נולדו בארץ), הדור השני הם הילדים הראשונים שגדלו בחינוך המשותף, הדור השלישי הם הילדים האחרונים שגדלו בלינה משותפת ועל רקע המעבר ללינה משפחתית, והדור הרביעי גדל בלינה משפחתית. חלוקה זו משתנה בין קיבוצים ותיקים לבין קיבוצים צעירים ובין התנועות האידאולוגיות.

באמצעות ראיונות עומק וחיבורים אישיים שנאספו במחקר זה ניתן להצביע על דפוסי התנהגות ורגשות בלינה משותפת, כפי שהם נתפסים במבט לאחור בקרב בוגרי קיבוץ. בחינת קולות ופרשנויות שונות שופכת אור על הטענות המנוגדות שעלו בדיון הציבורי על החינוך בקיבוץ. מדברי משתתפי המחקר עולה כי הלינה המשותפת הפכה לצומת של מתח המאגד ארבעה ממדים: חברות הגוף, הבניית זמן, הבניית מרחב ואיפוק בהבעת רגשות. ניתוח החומרים שנאספו מדגים את המתח כפי שהתרחש בפרקטיקת ההשכבה, בטכניקת השינה ובהשפעתה של שיטת הלינה על הגוף ועל הבעת רגשות. כמו כן, תפיסות הבוגרים בנוגע ללינה המשותפת משקפות הבדלים בין-דוריים, הבדלי מגדר, הבדלים אידאולוגיים בין קיבוצים והבדלים של מעמד חברתי בקהילה.

### המחקר על רגשות ואינטימיות בחינוך המשותף

החינוך המשותף הוא מקרה מעניין לחקר רגשות ויחסי הורים וילדים בשל המבנה החברתי-אידאולוגי המיוחד ובשל שיטת החינוך שכללה לינה ללא הורים. המחקר בנושא רגשות ואינטימיות בחינוך המשותף התפתח בארבעה אפיקים עיקריים. האפיק הראשון כלל מחקרים פסיכולוגיים שהתמקדו בשאלות של התפתחות פסיכו-חברתית בקרב בני קיבוץ. חוקרים ראשונים שבהנו את בני הדור השני בשנות ה-50 וה-60 של המאה הקודמת, איתרו סימנים של פיגור רגשי אצל ילדי קיבוץ עקב חסך אימהי (Irvine, 1952). ספירו (Spiro, 1958) הבחין כי ילדי קיבוץ, ובייחוד בנים, ממתנים את רגשותיהם (ראו גם Rabin, 1965). ספירו, ולאחר מכן בטלהיים (Bettelheim, 1969), רמזו להשפעה שלילית של "האימהות המרובה" בטיפול המשותף שגרמה לאי-ביטחון רגשי (Rabin, 1965) ולקשיים מסוימים בהתפתחות הזהות האישית, באינטימיות הרגשית ובהישגים אישיים (Bettelheim, 1969; Spiro, 1958). עם זאת, בטלהיים מצא כי הדוגמה של החינוך בקיבוץ מראה שהפירוש לרכיבים של אהבה וטיפול הוא לפי מאפייני התרבות בחברה המסוימת ולא בהכרח אוניברסלי.

מחקרים מאוחרים יותר התמקדו בהשפעת הלינה המשותפת על התפתחות סגנון ההיקשרות (attachment) בינקות ובגיל הרך. לטענת החוקרים (למשל, Sagi, Lamb, Shoham, Dvir, & Lewkowicz, 1985; Sagi et al., 1994), ניכרים הבדלים של ממש

בסגנון ההיקשרות של תינוקות לאימהותיהם בלינה משותפת לעומת תינוקות שגדלו בלינה משפחתית ותינוקות שגדלו בעיר. הבדלים אלו נובעים מחוויית השינה המרוחקת מן ההורים ומפרידות חוזרות ונשנות במשך היום מן האם. מן המחקרים עלה כי מטפלות ומורים תפקדו כדמויות היקשרות נוסף על ההורים. החוקרים הסיקו כי ילדים בלינה משותפת מפתחים מערכות מרובות של יחסי היקשרות שאינן תלויות זו בזו. עם זאת, אין להתעלם מכך שכמחצית מן האימהות בלינה משותפת היו מסוגלות להעניק לילדיהן תחושה של קשר בטוח (אביעזר, איזנדרון, שגיא ושוואנגל, 1998). כמו כן, לא ניתן לבודד השפעות והעדפות תרבותיות שונות המשפיעות על יחסי היקשרות בין הורים לבין ילדים. יש להניח כי יחסי ההיקשרות בהקשר של דפוסי ההתנהגות בקיבוץ שונים מאלו המתקיימים בתרבויות אחרות.

מחקרים אחרים הדגישו את המיתון הרגשי של ילדי קיבוץ (רגב, 1976; Regev, Beit-Hallahmi, & Sharabany, 1980). ילדי הלינה המשותפת נמנעו באופן מובהק מהבעת רגשות חיוביים ושליליים בתוך המשפחה לעומת ילדים שגדלו בלינה משפחתית בקיבוץ ובעיר (ראו גם ארנון, 1980; בירן, 1983; טובין, 1978). החוקרים הסבירו כי חיים הכרוכים בקרבה יום-יומית רבה ובתלות הדדית גרמו לעיכוב ולצמצום בהתבטאות רגשית אינטימית (שרבני וויסמן, 1998; Josselson, Leiblich, Sharabany, & Wiseman, 1997). המסקנה שעלתה ממחקרים אלו היא כי החינוך המשותף משפיע על עיצובו של טיפוס אישיות, הנוטה להימנע מהבעת רגשות בין-אישיים.

המחקרים הפסיכולוגיים השונים בנושא החינוך המשותף, שתוארו עד כה, לא הבחינו בהבדלים ובמאפיינים תרבותיים בין ילדים הגדלים במרחב תרבותי שונה ונטו להדגיש היבטים אוניברסליים של התפתחות רגשית תקינה ובריאה. שאלות החוקרים תאמו את רוח זמנם ועסקו בהבנת תהליכי התפתחות והתנהגות בחברות של ילדים. המחקרים הללו (למשל, שרבני וויסמן, 1998; Sagi et al., 1994) שיקפו את השיה הפסיכולוגי של התקופה ולא התייחסו לקודים הפנימיים של התרבות החברתית בקיבוץ. ההסברים של גישות אלו המעיטו בחשיבותם של ההסדרים החברתיים הממוסדים בחברה הקיבוצית.

לעומתם, גישות סוציולוגיות שבחנו את החינוך בקיבוץ דחו את הדטרמיניזם הביולוגי-פסיכולוגי והעמידו את ההקשר החברתי במרכז. אפיק מחקר שני בהתפתחות המחקר על רגשות ואינטימיות בחינוך המשותף כלל מחקרים סוציולוגיים ואנתרופולוגיים שהדגישו את ההתאמה המשלימה בין המשפחה לבין מוסדות החינוך (בריוסף, 1969; טלמון-גרבר, 1970) והתייחסו למתח שנוצר ביניהם עם התעצמות חלקה של המשפחה (דר, 1982). בעבודות אלו ניכרת נטייה להתבונן בהיבטים מבניים ופונקציונליסטיים ובטיפוס אידאלי של החינוך הקיבוצי. חלק מן המחקרים הציגו את החינוך הקיבוצי כחינוך אחר בעל רכיבים ייחודיים לעומת החינוך הרגיל (דר, 1998; כהנא, 1975). אחרים התמקדו בטיפוס האידאלי של החינוך הקיבוצי והתייחסו פחות לגוונים בין התנועות האידאולוגיות. כמו כן, הם המעיטו להתייחס ליחסי הכוח שהובנו

על-ידי מוסדות החינוך בקיבוץ או אף התעלמו מהם. כך, גם ספרות זו המעיטה להתייחס לחוויותיהם האותנטיות של בוגרים הכרוכות בחיי קיבוץ וכן לשאלה מה היא "שפת הסימנים" התרבותית שאפיינה את תהליכי החברות בחברה זו.

אפיק מחקר שלישי הופיע עם המעבר ללינה המשפחתית ובחן את השינויים שחלו ביחסי הורים וילדים על רקע השינויים שחלו בקיבוץ ובחיווק ההדרגתי של המשפחה לעומת הקהילה (גרסון ורמות, 1979; הגרי, 1984; טלמון-גרבר, 1970; פלוטניק, 1998; Sagi & Koren-Karie, 1993). בית הילדים, שהיה מוסד כוללני עבור הילדים, איבד את משמעותו המקורית וקיבל אופי של מעון יום (Sagi & Koren-Karie, 1993). כמו כן, תפקיד המטפלת איבד מחשיבותו והתפתחה מעורבות גדולה יותר של ההורים, ובייחוד של האם, בטיפול משימתי (Palgi & Raviv, 1990). חלוקת התפקידים בין ההורים השתנתה בכיוון הדומה יותר לזה של משפחה עירונית.

אפיק מחקר נוסף בהתפתחות המחקר על רגשות ואינטימיות בחינוך המשותף הופיע עם תום עידן הלינה המשותפת בקיבוצים<sup>2</sup> ועל רקע תהליכי השינוי שהתחוללו בחברה הקיבוצית (Rosner & Getz, 1995). החל משנות ה-90 של המאה ה-20 נשמעו קולות ביקורתיים על תוצרי החינוך המשותף. דרך סיפורי חיים של בוגרים ובוגרות מדור שני ושלישי בחנו מחקרים אלו את זיכרונותיהם על חוויות הלינה המשותפת. קו מחקר זה הדגיש את המחיר שנתבע מהתפתחותם הרגשית של בני הקיבוץ (למשל, לבקוביץ, 2007; לוסטיג, 1995; לשם, 1997; נאמן, 2011; צבר בן-הושע, 1996). חלק מן המחקרים הצביעו על אי-שביעות רצון של בנות הקיבוץ, ובייחוד על המחיר שנדרשו לשלם בשל אי-השוויון בחברה שהתימרה לגרום למהפכה שוויונית בין המינים (ליבלך, 1984). מחקרים שהתמקדו בחוויית האימהות בקיבוץ הדגישו את מוטיב ה"הקרבה" וה"אשמה" של בנות הדור השני על כישלון האימהות (לשם, 1991). רגשות אלו הביאו למאבק של הנשים להתחזק הטיפול בילדיהן (בן-רפאל וויטמן, 1986; למדן, 2009; פלטי, 2013). בעקבות השינויים שיצרו בהגדלת מעורבותן בטיפול בילדים ובמשפחה, השיגו הנשים מעמד בקיבוץ (Lieblich, 2002). חלפין (2006), שבחנה סיפורי חיים של בוגרות הלינה המשותפת, הבחינה כי בוגרות אלו נעות בין שני נרטיבים מקבילים וסותרים על אודות ילדותן: האחד הוא נרטיב פסיכולוגי של ילדות אומללה, ואילו האחר הוא נרטיב קיבוצי המספר על ילדות מאושרת. לדעתה, מה שמאפשר למראיינות לפתח טענות מנוגדות הוא היכרותן עם שני סוגי שיח, הקיבוצי-קולקטיבי והפסיכולוגי-אינדיבידואלי, ויכולתן לספר את סיפורן בתוך מסגרות שיח שונות (שם).

2 המעבר הושלם כמעט בכל הקיבוצים במהלך שנות ה-90 של המאה ה-20. המעבר הסופי ללינה משפחתית בקיבוץ הארצי הוכרע בשנת 1991, בעת מלחמת המפרץ. למעשה, אימהות לקחו את ילדיהן לישון בחדרים או במקלטים בלא החלטה מפורשת של ועדת החינוך. לאחר המלחמה לא חזרו הילדים ללון בבית הילדים.

הביקורת במחקרים אלו עסקה בסוגיות של חיים בקהילה סגורה אך מרכזית בחברה הישראלית. שאלת החינוך המשותף ותוצריו ביטאה מצוקות וספקות שהצטברו, והיא משקפת את השינויים החברתיים, הכלכליים, המבניים והאידיאולוגיים שהתחוללו בקיבוץ על רקע של תמורות תרבותיות ופוליטיות בחברה הישראלית (דר, 1998; טופל, 2009; רוזנר וגין, 1996).

המשותף לכל המחקרים הללו הוא שאין הם מתיימרים לבחון את החוויות של בוגרי קיבוץ מנקודת מבט ניטרלית ואובייקטיבית על־פי כללי המחקר החברתי. משתתפי המחקרים העלו בשיחות ובראיונות את דבריהם מתוך כוונה להדגיש את הקול האוטנטי, כקול מרכזי בסיפורי חיים, בתוך הוויה חינוכית ייחודית ומרכזית בחברה הישראלית. "האמת החברתית" הוגדרה דרך הסלקטיביות שעלתה בזיכרונותיהם של המרואיינים. עם זאת, נראה כי הביקורת שעלתה בחלק מן המחקרים הושפעה מנקודת מבט של השיח הפסיכולוגי על אודות גידול ילדים ויחסי משפחה. שיח זה מציג את החינוך המשותף בקיבוץ כמסגרת לא טבעית, שהזיקה לילדים שגדלו בה.

### מטרת המחקר

מטרתו של מחקר זה הייתה לבחון באיזו מידה הביאה הלינה המשותפת, כחלק מן החינוך המשותף בקיבוץ, להדחקה או לאיפוק ברגשות בקרב בוגרי קיבוץ. המחקר מנסה לענות על שאלה זו על־ידי חשיפת תפיסותיהם של בוגרי קיבוץ הנוגעות לילדותם בלינה המשותפת, לדפוסי התנהגותם, ליחסיהם עם ההורים, לתפיסות גוף ורגשות ולמשמעותם של כל אלו בתוך קהילה קולקטיבית ואידאולוגית. הדיון נעשה מתוך התייחסות להבדלי דורות, לייחודיות של השפה הרגשית בהקשר התרבותי של הקיבוץ, להבדלי מגדר ולהבדלים בין שלוש התנועות האידאולוגיות – הקיבוץ הארצי, הקיבוץ המאוחד ואיחוד הקבוצות והקיבוצים.

### השיטה

המחקר נערך בשיטה איכותנית פנומנולוגית והתבסס על ניתוח של חיבורים, יומנים וראיונות עומק רטרוספקטיביים על הלינה המשותפת עם בוגרי החינוך המשותף בקיבוצים משלוש התנועות האידאולוגיות המרכזיות. שיטה זו פותחת צוהר לנקודת המבט של הבוגרים, לסיפוריהם האישיים ולחוויותיהם מן העבר ומן ההווה על ילדותם בקיבוץ ומלכדת אותם לכדי סיפור חברתי־תרבותי.

### החיבורים והיומנים

בתחילת המחקר נעשה שימוש ביומנים אחדים, שהתפרסמו ונמצאו בספריות, וביומנים ספורים נוספים, שהועברו מקרובי משפחה של אנשים שכבר אינם בחיים. יומנים אלו

נכתבו בידי חברי קיבוץ מדור ראשון בתקופות גיל שונות (נעורים, בגרות). לאחר מכן נאספו 10 חיבורים של בוגרי קיבוץ. לאחר שנוצר עם קשר, הם התבקשו להעלות על הכתב זיכרונות וחוויות אישיים על ילדותם בקיבוץ.

בחיבורים וביומנים נחשפו משמעויות ופרשנויות של הכותבים לחוויותיהם בלינה המשותפת בתקופת ילדותם. הדבר נעשה ללא התערבותה של החוקרת, וכך נמנעה אולי הטיה מחקרית של רצייה חברתית. היתרון בבחינת היומנים הוא שהם נכתבו בזמן אמת בתקופה שהייתה מושא המחקר, לעומת החיבורים שנכתבו במבט לאחור.<sup>3</sup>

## הראיונות

במהלך המחקר נערכו ראיונות עומק עם 20 בנים ובנות, בוגרי הדור השלישי מקיבוצים שונים ומשלוש התנועות האידאולוגיות המרכזיות (הקיבוץ הארצי, הקיבוץ המאוחד וחבר הקבוצות והקיבוצים). המרואיינים נולדו בין השנים 1965–1975 וגדלו בקיבוצים שונים בארץ – הן קיבוצים ותיקים והן קיבוצים צעירים. המרואיינים גדלו בלינה משותפת או בעת המעבר ללינה משפחתית. לשם השוואה, 4 מן המרואיינים גדלו בלינה משפחתית. המרואיינים התבקשו להתייחס לתקופת ילדותם בחינוך המשותף בהשוואה לתקופות חיים אחרות (בנעורים ובחיים הבוגרים).

נוסף על כך, נערכו 10 ראיונות עם בוגרי הדור השני, והם הוסיפו זווית ראייה משווה בין שני דורות בקיבוץ. בסך הכול רואיינו 30 בוגרים ובוגרות של החינוך המשותף בקיבוצים.

הראיון המובנה למחצה כלל שאלות שנוסחו מראש על בסיס התכנים שעלו מן החיבורים, מן היומנים וממחקרים קודמים. בראיונות התבקשו המרואיינים להתייחס לתקופת ילדותם בחינוך המשותף בכלל וללינה המשותפת בפרט. הנושאים שנדונו בראיונות הם יחסי הורים וילדים, מבנה בית הילדים, חברת הילדים, אידאולוגיה והבעת רגשות. מאמר זה יתמקד בלינה המשותפת בהקשר של רגשות, כפי שהיא נתפסת בעיני הבוגרים.

היתרון הבולט בשימוש בראיונות הוא האפשרות להתייחס לעמדות, לדעות ולהיבטים אישיים העולים בשיחה פנים אל פנים. במפגש האישי נוצרה רמת מחויבות גבוהה ויחסי אמון עם המרואיינים. כמו כן, היותי חוקרת מחוץ לקיבוץ, אך בעלת זיקה משפחתית לקיבוץ, העמידה אותי בעמדה של חוקרת תמימה המנסה ללמוד ולהבין את חוויות הילדות בקיבוץ בבחינת "איך זה היה שם?". יש לזכור כי התכנים שנאספו מתבססים על זיכרונות ועל פרשנות של משתתפי המחקר בנקודת הזמן שבה נכתב

3 השימוש בחיבורים וביומנים בבחינת תפיסות על ילדות בחינוך המשותף מצטרף למסורת ארוכה של מחקרים היסטוריים-חברתיים, שנעזרו בחומר ראשוני עקיף על מנת לבסס את מחקריהם על חברה ועל ילדות (Aries, 1962; Giordano, 1995; Pollock, 1983).



החיבור או היומן או בעת הריאיון. המרואיינים השליכו את מבטם העכשווי על תקופת הילדות ממרחק של שנים ושל השפעות העשויות לטשטש את הזיכרון. התכנים שהתקבלו אינם מייצגים בהכרח את המציאות, אלא מהווים טקסט המשלב בין השאלות שהוצגו לבין הפרשנות של המרואיינים ובין תודעה אישית לבין תודעה קולקטיבית (בילו, 1986; לומסקי-פדר, 1998). העולם הפנימי של המרואיינים הושפע מן הדינמיקה ומן ההתנהלות בזמן השיחה, וכן מן היכולת להעלות זיכרונות, לחשוף פרטים מסוימים ולהסתיר אחרים (Geertz, 1973). פרשנויות המרואיינים נתפסות כאן כמסמך חברתי-תרבותי בעל משמעות לא רק אישית, ייחודית, אלא גם כתוצר של הקשר תרבותי המושפע מן התרבות ובאותה עת תורם להבנייתה (Numby, 1993; Rosenwald, 1992; Ochberg, 1992).

### הליך המחקר

כל בוגרי הקיבוץ שהשתתפו במחקר זה גויסו בשיטת "כדור השלג". לחוקרת לא הייתה היכרות מוקדמת עם המרואיינים או עם כותבי החיבורים והיומנים, למעט שני בוגרים קרובי משפחה. הראיונות נערכו במסגרת פגישה אחת שנמשכה שעתיים עד שלוש שעות. בכמה מן המקרים נפגשה החוקרת עם המרואיינים פעם נוספת. כדי לשמור על חיסיון, כל השמות המובאים במאמר הם שמות בדויים. המיון הראשוני בוצע על בסיס קריאה ובחינה של החיבורים והיומנים שנאספו מבוגרי קיבוץ. במיון זה זוהו רעיונות משותפים שכיחים שרווחו בטקסטים אלו, ומהם גובשו קטגוריות ראשוניות ונושאים לשאלות בראיונות. כל הראיונות הוקלטו והועתקו לטקסטים כתובים. לאחר קריאת הטקסטים זוהו נושאים וכתרות שחזרו על עצמם והיו משותפים לכמה מרואיינים. באמצעות התמות שאותרו בשלב זה נקבעו קטגוריות נוספות.

### ממצאים: צומת של מתח בלינה משותפת

#### לינה משותפת ורגשות בחינוך המשותף: הרקע הפדגוגי

שילוב של תנאים כלכליים, אידאולוגיים וחברתיים בקומונה הקיבוצית יצרו בשנים הראשונות של הקיבוץ מבנה משפחתי ודפוסי יחסים ייחודיים. הפדגוגים המרכזיים של החינוך המשותף, ובייחוד של הקיבוץ הארצי – שמואל גולן (1948), יהודה מסינגר (1963), מרדכי סגל (1955) ויהודה רוין-פולני (1971) – יצקו ברבות השנים הסברים מדעיים-פסיכולוגיים להצדקת המשנה האידאולוגית-חינוכית. הדגם המשפחתי הפטריארכלי נתפס בעיני הפדגוגים כטומן בחובו סכנות של היווצרות תסביכים אדיפליים (גולן, 1961), ובית הילדים נתפס כתחליף למשפחה (דרור, 2002).

שמואל גולן, פסיכואנליטיקאי ופדגוג בולט בעיצוב החינוך המשותף בקיבוץ הארצי, ביקש להבטיח בניסוח הבסיס הפסיכולוגי את הצדדים החיוביים ביחסי הורים וילדים, לסלק צדדים שליליים של עודף אהבה או חוסר אהבה והזנחה ולצמצם עימותים. שאיפתו הייתה להביא לאיזון אידאלי בכל הקשור להבעת רגשות בתוך המשפחה (גולן, 1948).

התורה החינוכית שגיבשו הפדגוגים הייתה כמעט זהה, ועד שנות ה-50 כמעט לא ניכרו הבדלים בין התנועות, למעט דגשים שהכתיבו המעשה והגוון האידאולוגי של כל תנועה. למשל, מרדכי סגל (הקיבוץ המאוחד) דגל בקבוצות מעורבות גיל בבית הילדים, ואילו יהודה רון-פולני (איחוד הקבוצות והקיבוצים) חלק על עמיתיו וטען שחשוב ביותר שהילדים הפעוטים יגורו בבית הוריהם (דרור, 2002).

ברמן (1998) הבחין ששילוב רעיונות פסיכואנליטיים (פרוידיאניים) ויסודות אוטופיים בתאוריה המרקסיסטית (וילהלם רייך, הרברט מרקוזה ואריך פרום – ראו Berman, 1993) יצרו בחינוך המשותף מיוזג אידאולוגי מנוגד בין "תביעה לעידון" לבין דחיית ערכים מסורתיים, כגון השליטה הסמכותית של המשפחה הפטריארכלית (גולן, 1946). היבטים אלו בולטים בעיקר בספרות של השומר הצעיר (הקיבוץ הארצי),<sup>4</sup> אך אפשר לגלותם גם בתנועות קיבוציות אחרות.

### פרקטיקה של השכבה משותפת

לאחר מפגש משפחתי של הילדים עם הוריהם בשעות אחר-הצהריים, חזרו הילדים לבית הילדים ל"השכבה" (בנושא המפגש המשפחתי, ראו: פלטי, 2013). רוב הבוגרים תיארו את ההשכבה בבית הילדים כמתכונת די קבועה. אורי, בן הקיבוץ המאוחד,<sup>5</sup> סיפר:

היה זמן קבוע. הצורה הייתה די קבועה. נגיד, ההורים היו מספרים סיפור לילדים. בגן המטפלת הייתה מספרת סיפור או איזה שהוא שיר. בכיתה אני זוכר שזה היה משהו יותר אישי. נגיד, הורה מסוים היה יושב עם הילד שלו, החדר היה מלא בכל מיני הורים או סבא וסבתא.

השכבה משותפת של כמה ילדים על-ידי הוריהם באותו חדר הכתיבה התנהגות אחידה שהגבילה את מקומו של הביטוי האישי. שי, חבר בקיבוץ הארצי, סיפר:

4 משנות ה-20 של המאה הקודמת השפיע זיגפריד ברנפלד רבות על עיצוב רעיונות בחינוך המשותף. בחיבורו "העם והנוער" (ברנפלד, 1948) נמצא שילוב אידאליסטי של פסיכואנליזה, סוציאליזם וחינוך מתקדם.

5 לאורך המאמר נעשה שימוש בכינוי "בוגרים" לכלל משתתפי המחקר וכינוי "בן/בת קיבוץ" למי שגדלו בקיבוץ ו"חבר/חברת קיבוץ" למי שחיים כיום בקיבוץ.

ההשכבה הייתה משהו מהיר וקצר, זה באים ואומרים לילה טוב, נפרדים די מהר. היו ילדים שמספרים להם סיפורים ונשארים אתם די הרבה. ואתי היו די מהר. באותו רגע שההורים הלכו בעצם היינו נשארים לבד.

בצד האופי הקבוע והאחיד בדרך כלל של ההשכבה היו גם הבדלים לפי גיל הילדים, בין משפחות ובין קיבוצים מן התנועות האידאולוגיות השונות. ההשכבה בגילים הצעירים הייתה מלווה בקריאת סיפור או שיר, ומשך הזמן שההורים נשארו עם הילדים השתנה על-פי מספר הילדים במשפחה ועל-פי פעילויות הערב של ההורים. לעומת תיאורים אלו היו בוגרים מן הקיבוץ הארצי שסיפרו כי הם נפרדו מן ההורים עוד לפני החזרה לבית הילדים, וההשכבה נערכה על-ידי המטפלת. כך סיפר אסף:

הלכנו לישון לבד מהבית של ההורים. אני חושב מכיתה א, לא מהגן. אני לא זוכר שהיה מין טקס פרידה. כי זה לא היה עדיין לילה. אני חושב שלגנון היו באים אתנו בשבע או שמונה, אחרי ארוחת ערב. אבל לא היו לידנו בזמן השינה.

בחלק מקיבוצי הקיבוץ הארצי היה ריטואל ההשכבה בעל אופי קולקטיבי, והיו בו פחות סממנים אישיים ואינטימיים. לפי שמואל גולן, פדגוג מרכזי בקיבוץ הארצי, סידור זה נוצר בשל הקושי הרגשי של הילדים להיפרד מן ההורים, קושי שהתבטא בככי, בהתפרצויות של אגרסיביות ובעימותים עם ההורים. גולן סבר כי הצטופפות של כמה הורים בחדר אחד הפכה את שעת ההשכבה המשותפת לבלתי היגינית (גולן, 1948, עמ' 48). ואולם, האם התאמה זו לתנאים חיצוניים צמצמה את מידת האינטימיות? לדעתו של גולן, הצבת גבולות לגילויי החיבה וכיבוש היצר הבטיחו את מידת האינטימיות הדרושה לילד לצמיחה בריאה. פינוק יתר נתפס כמעורר תחושות מיניות בקרב הילדים. ההמלצה להגבלת המגע הגופני הייתה המלצה להתנהגות אחראית (שם).

בניגוד לרציונל זה, בקיבוצים (הקיבוץ המאוחד ואיחוד הקבוצות והקיבוצים) שבהם נעשתה ההשכבה על-ידי ההורים עצמם, הייתה כוונה להעניק ערך מוסף ליחסי הורים וילדים, אך השכבה של כמה ילדים באותו חדר לא אפשרה ליצור אינטימיות. למעשה, נוצר מעבר חד בין המפגש עם ההורים בשעות אחר הצהריים, שבו הילדים היו במרכז תשומת הלב, לבין ההשכבה המשותפת בבית הילדים. הילדים התרגלו אפוא לקבל ביטויי אהבה ואינטימיות במנות קצובות (ראו גם Bettelheim, 1969).

עולה השאלה מה בין השכבה משותפת של ילדים בבית הילדים לבין השכבה במשפחה גרעינית? המעבר למצב של שינה הוא זמן המעורר אסוציאציות, מחשבות, זיכרונות ורגשות נעימים יותר או נעימים פחות (Cisikszentmihalyi & Grafe, 1975). השכבת ילדים לקראת שינה מאופיינת בדגמים שונים בתרבויות שונות (Ben-Ari & Leng-Leng, 2004; Hewlett, 1996).

פרקטיקות הטיפול בגוף הילדים במשפחה הגרעינית בחברה המערבית, כגון ארוחת ערב, אמבטיה, צחצוח שיניים ולבישת פיג'מה, הן באחריות ההורים. בן-ארי ולנג-לנג (Ben-Ari & Leng-Leng, 2004) הציעו לראות פרקטיקות אלו כבונות ריטואל של השכבת ילדים בדגם של תסריט החוזר בכל ערב. תסריט זה קשור בזמן איכות מיוחד שההורים מעניקים לילדיהם (במעמד הבינוני). הריטואל היום-יומי בונה קשר ומעורבות בין ההורים לבין ילדיהם, מאפשר להפגין רגשות של חום ונינוחות ומאפיין זהות משפחתית (Ortner, 1973).

בשל "שבריריות" השינה יש חשיבות לאווירה רגועה בזמן ההשכבה. זמן הדמדומים שלפני השינה הוא זמן של התעוררות חושית. בזמן זה נוצר קשר קרוב בין ההורה לבין ילדיו דרך משחק, סיפור או שיר ערש, נשיאתם על הידיים אל מיטתם וכדומה. כמו כן, בזמן זה מתעוררים ביטויים חושניים-גופניים של הילד, כמו מציצת אצבע, משחק עם האצבעות, מגע בחלקים שונים בגוף ושקיעה לתוך עולם מיוחד של דמיון. ריטואל השכבת הילדים קשור אפוא להבניה של רגשות (Ben-Ari & Leng-Leng, 2004). אבו-לוג'ד וקתרין (Abu-Lughod & Catherine, 1990) ראו בכך חוויה של "התגלמות גופנית" (embodied experiences) המכילה היבטים רגשיים וגופניים. במרחב הביתי של המשפחה לפני השינה מתאפשר קשר גופני קרוב בין ההורים לבין ילדיהם (חיבוקים, נשיקות וליטופים) כחלק מהכנסת הילדים למצב רגיעה, נינוחות ותרדמה.

לעומת זאת, ההשכבה המשותפת בבית הילדים התנהלה לפי לוח זמנים של סדר יום קולקטיבי, ופרקטיקות הטיפול הועברו מאחריות ההורים למטפלות. כך קוצר זמן האיכות עם הילדים והצטמצמה תחושת האינטימיות. הענקת רגשות כוונה לזמן המפגש המשפחתי, שהתקיים אחר הצהריים במרחב המצומצם של חדר המשפחה, "החדר", ואילו ההשכבה התרחשה במרחב הקולקטיבי של בית הילדים. סדרי הלינה המשותפת צמצמו ביטויים גופניים וחושניים בין ההורים לבין ילדיהם בשל האופי האחד, הלחץ בזמן וחוסר הפרטיות בחדר השינה בבית הילדים. נוסף על כך, המפגש בין הורי הילדים גרר אותם לעתים לשיחות על ענייני הקיבוץ, וכך פחתה האינטימיות בין הילדים לבין הוריהם.

למרות האפיונים האידיאליים לכאורה של השכבת ילדים במשפחה גרעינית יש לזכור כי ריטואל ההשכבה הוא חלק ממודל טיפול מסוים. לפי מודל זה, האם תופסת את התפקיד המרכזי בטיפול בילדים, אך בשל העומס המוטל עליה לא תמיד מתאפשרת קרבה בעת ההשכבה. כמו כן, השכבת ילדים מסמנת לעתים מאבקי כוח ביחסי הורים וילדים (Ben-Ari & Leng-Leng, 2004) – מאבק בין ניסיון ההורים לקבוע לוח זמנים לבין שינה "לא מסודרת" והתנגדות מצד הילדים (Berger & Luckmann, 1967; Kugelberg, 1999). ילדים שאינם הולכים לישון בזמן נתפסים אפוא כבעייתיים.

יחסי כוח, הנחשפים על רקע ההשכבה בבית הילדים, היו שונים מאופי המאבק במשפחה הגרעינית. ילדי הלינה המשותפת תורגלו מינקותם לישון בבית הילדים במרחק מן ההורים. בהקשר זה היה שוני בין בוגרי הדור השני לבין בוגרי הדור השלישי. ביטויי התנגדות בעת ההשכבה נמצאו אצל ילדי הדור השלישי: הילדים מחו על שנאלצו

להיפרד מהוריהם, בעוד הם נשארים לישון בבית הילדים. מאבק זה מאופיין מבחינה מגדרית: בנות נטו לבטא מצוקות ורגשות, לדוגמה: "תמיד רציתי שההורים יישארו". בנים, לעומת זאת, לרוב קיבלו את הדין, לדוגמה: "נפרדתי בקלות עד כמה שאני זוכר. לא הייתה לי בעיה". נוסף על כך, ביטויי התנגדות להסדרי ההשכבה או הלינה היו גם מצד הורים, ובעיקר מצד אימהות בנות הדור השני, שרצו שהילדים יישנו בקרבתן וחשו רגשות אשם על כך שהשאירו את ילדיהן בבית הילדים (להרחבה בנושא ההתנגדות מצד אימהות ראו, למשל, למדן, 2009; פלטי, 2013).

זמן הביניים שבין יציאת ההורים והמטפלת מבית הילדים לבין השינה היה זמן לא ברור, מעין חלל ריק שזימן מתח ופחדים, זמן שיש להירדם בו. ואולם, איך אפשר להירדם לפי צו של כיובי אורות? ילדי הלינה המשותפת נדרשו להסתגל ללינת לילה ללא הוריהם ולשאוב את הכוח מן הקבוצה. השאלה היא אם ילדים יכולים להגן זה על זה מפני פחדים ומצוקות?

ההתמודדות עם סדרי ההשכבה והלינה ללא ההורים קיבלה ביטויי התנהגות קולקטיביים. בוגרים רבים מבני הדור השלישי סיפרו בחיך על מעשי שובבות, השתוללות ושבירת כללים לאחר ההשכבה עד כדי אנרכיה. אלעד, בן הקיבוץ המאוחד, סיפר:

יחד עם זאת אני זוכר לטובה את כל השיגעונות האלו שהיינו עושים בלילות. כשלא היה מי שישגיח אז היינו מדליקים פתאום את הפטפון, זה היה נראה כמו שתיים עשרה אבל זה בטח היה בתשע בערב. מתחילים להפוך דברים ולזרוק דברים, פשוט היינו שם לבד, ילדים בני 3-4, שמים תקליט בפטיפון וחוגגים לנו, דברים נהדרים...

אם כן, סדרי ההשכבה בבית הילדים שמרו על מבנה של סדר קולקטיבי, מצד אחד, ומן הצד האחר, יצרו אי-סדר ופחדים בקרב הילדים. לפי דאגלס (Douglas, 1966, p. 117): "אי-סדר אמנם מחבל בדפוס, אולם הוא גם מספק את החומר לבנייתו... אי-סדר מייצג הן סכנה והן כוח". במובן זה, "טקסי ההשתוללויות" של הילדים חיבלו בדפוס הסדר של בית הילדים ויצרו אי-סדר שהקנה לילדים תחושת ביטחון זמנית בזמן שנתרו לבדם.

### שינה או לינה?

ברנט וסטיגר (Brunt & Steger, 2004) תיארו את מצב השינה כזמן אישי בדרך כלל. שינה היא זמן שבו אנו עוברים למצב של רגיעה ומנוחה מלחצי היום-יום, אך גם מלחצים ומכוחות פנימיים. המכלול סביב השינה, כגון איפה, מתי, עם מי ואיך, כרוך בהשקעה של משאבים, משום ששינה היא חוויה שברירת (Schwartz, 1973). לינה, לעומת זאת, מתארת מצב של שהייה במשך הלילה במקום מסוים (אבן-שושן, תשל"ב). שוורץ הציג לראות בשינה רכיב בזהותו של האדם, המבוסס על ההבחנה הנוגעת למקום שהוא ישן בו:

אדם חי במקום שהוא ישן בו. יותר מכך, אדם שייך למקום שהוא ישן בו. שינה קובעת את המקום של האדם מבחינה חברתית ומרחבית. היא ממקמת אותו מבחינה חברתית, ולכן יוצרת זהות בשבילו (Schwartz, 1973, p. 27).

לינה משותפת הפכה את מצב השינה האישי לפרקטיקה נוספת בסדר היום השיתופי בבית הילדים, בהמשך לפעולות כגון רחצה, אכילה ולמידה. תחושות הבוגרים נעו במתח שבין קבלת סדרי הלינה לבין ביטויי התנגדות, בין תחושת בדידות והדחקה רגשית של פחדים ומצוקות לבין תחושה זמנית של ביטחון שיצר היחד הקבוצתי. בהקשר זה היה הבדל בין בני הדור השני לבין בני הדור השלישי: ילדי הדור השני קיבלו את הלינה בבית הילדים כמובנת מאליה. אילן, בוגר הקיבוץ המאוחד, דור שני, סיפר שהלינה המשותפת הייתה לו דבר טבעי כי לא התנסה בשיטת לינה אחרת. לעומת זאת, אורי, בן הקיבוץ המאוחד, דור שלישי, תיאר את הלינה במונחים של "הפרדה מן הבית":

אפשר להגיד שזה היה מאוד־מאוד קשה, ההפרדה הזאת מהבית, זה היה די טראומטי. היו לי סיוטים בגיל 4-5. לא היה לי למי לפנות.

השימוש במונחים "הפרדה" ו"בית" לתיאור חדר ההורים מלמד על תפיסתו של אורי את בית הילדים כמקום שהוא לן בו, אם כי מבחינה רגשית הוא חש שייך לחדר הוריו. בני הדור השלישי גדלו על רקע התפוררות בלתי רשמית של סדרי הלינה ותביעה למעבר ללינה משפחתית. לינה בבית הילדים כבר לא נתפסה בעיניהם כפרקטיקה מובנת מאליה. במחקרה על סדרי הלינה, שנעשה בסוף שנות ה־50, ציינה טלמון־גרבר (1970) כי בחלק מן הקיבוצים באיחוד הקבוצות והקיבוצים הותרה לינה בחדר ההורים כאישור לגמישות בגבולות מוגדרים: לינה בבית ההורים הייתה מותרת מפעם לפעם לכבוד יום הולדת, שבת וחג. גם הבדלים בתנאי הדיור השפיעו על שינוי בהרגלי הלינה של הילדים – חלק מן המשפחות קיבלו תנאי מגורים משופרים. על רקע זה, תפיסת השייכות לבית הילדים כבר לא הייתה ברורה מאליה בכל קיבוץ או משפחה. בוגרי הדור השלישי העידו כי תחושת השייכות שלהם נעה במתח שבין חדר ההורים לבין בית הילדים. מכאן עלתה השאלה כיצד הרגישו הילדים בשעות הלילה בבית הילדים? שי, חבר בקיבוץ הארצי, סיפר:

לפעמים הרגשתי שהאינטימיות לא מספקת, ולכן היו מצבים שהרגשתי עזוב.

לעומתו אסף, בן הקיבוץ הארצי, תיאר תחושת יחד קבוצתית בחברת הילדים:

לא היה צורך להרגיש ככה [עזוב]. היינו ביחד בחברת הילדים. אני זוכר שהיה לנו "שמרטף" באמצע החדר הגדול. אם יש לך בעיה אתה קורא: "שומרת לילה, בואי לגן שחף", ואז היא הייתה באה ועוזרת לישון.

גליה, בת הקיבוץ המאוחד, תיארה חוויה של הרגל:

לא הרגשתי עזובה, כי ככה הייתי רגילה. כן אני זוכרת שהייתי חולה באמצע הלילה. היה את השומרת לילה ואינטרקום כזה – השמרטף שתלוי על הקיר, ואת יודעת שמשם אפשר לקרוא לשומרת. אני זוכרת שעמדתי הרבה זמן וקראתי לשומרת ואף אחד לא בא. אז חזרתי לישון. הקאתי והרגשתי רע, בכיתי וצעקתי.

התיאור של גליה מבטא תחושה מורכבת. העמידה בתנאי בית הילדים בשעות הלילה חישלה אותה וגרמה לה להדחיק את מצוקותיה. היא ציינה כי "כוח ההרגל" לימד אותה לקבל את הסיטואציה. שיטת הלינה הפכה אפוא לדפוס של התנהגות נלמדת, מובנת מאלה, מכיוון שהייתה שגרה קבועה בכל לילה.

### בין שינה רגועה לבין לינה מתוחה

מוס (Mauss, 1935/1979) התייחס ל"טכניקות הגוף", כגון יציבה, תנוחת הגוף או דרך התנועה במרחב, כמאפיינות קבוצות חברתיות מוגדרות. גם בשינה הוא ראה טכניקה גופנית המובנית (constructed) ומובחנת מבחינה תרבותית. למשל, יש חברות שנהוג בהן לישון על הרצפה או על האדמה (Hewlett, 1996), לעומת חברות המשתמשות ברהיטים ובאביזרים לשינה.<sup>6</sup> יש חברות שבהן תינוקות וילדים ישנים עם ההורים במרחב אחד, לעומת חברות שההורים והילדים ישנים בחדרים נפרדים (Hewlett, 1996; McKenna & Volpe, 2007; Small, 1998; Whiting & Child, 1953). אופן השימוש בגוף, גם בשינה, מצביע על תהליך התברות וההתאמה של הגוף לצרכים שונים בכל תרבות (Schwartz, 1973).

ילדים עד גיל 10 מבליים כ-42% מחייהם בהקשר של שינה (Ames, 1964; Roffwarg et al., 1966), לרבות כניסה למיטה, ניסיון להירדם, הליכה לשירותים, התעוררות בלילה ומגוון של חוויות הקשורות בפחדים של להיות לבד בחושך, לראות צללים ולחלום חלומות. זמן הלילה – שעות החושך – מסמן בעיני ילדים ירידה בביטחון האישי ועלייה בספקות, בשאלות ובחרדות לצד צורך במגע גופני קרוב. התעוררויות, פחדים והרטבה הם תופעות גופניות שכיחות בשינה של ילדים, אך קשה להם לשתף את הוריהם בקשיים הקשורים בשינה (Ben-Ari, 1996; Csikszentmihalyi & Grafe, 1975). השאלה היא מה השפעתה של שיטת השינה – קרובה להורים או מרוחקת מהם – על רגשות הילדים? כיצד פרקטיקת השינה מבנה (structure) את הילדים לצורכי החברה? אילו דפוסי התנהגות, הבניה של גוף ורגשות נוצרו בלינה משותפת?

6 לדוגמה, מיטות המסודרות במרחקמה זו מזו, כבדות להוזה ומצויות בחדרים נפרדים. בתנאים כאלו טיפול בילדים בזמן הלילה כרוך במאמץ לקום מן המיטה ולעבור לחדר אחר (Ben-Ari, 1996).

מתיאורי הבוגרים ניתן ללמוד כי לינה מרוחקת מן ההורים לא אפשרה להם להיכנס למצב של רגיעה ומנוחה ממתחים ומלחצים. רוב המרואיינים טענו כי הלינה המשותפת יצרה פחדים ומצוקות בשעות הלילה. הילה, בת הקיבוץ הארצי, סיפרה:

אני זוכרת מאוד חזק שהייתי ילדה של פחדי לילה. בגיל מסוים, אני חושבת שזה היה בסביבות גיל חמש עד שבע, היו לי הרבה פחדי לילה. לא הייתי מצליחה להירדם בלילה. הייתי נשארת ערה לבד, וחושבת כל מיני מחשבות מפחידות. אני חושבת שזה נמשך יותר משנה־שנתיים. ומי ששמר, בא אליי.

הפדגוגים של החינוך המשותף נתנו הסברים שונים לפחדי הילדים. שמואל נגלר, פסיכולוג שטיפל בילדי קיבוץ במהלך שנות ה־50 וה־60 בתחנה הפסיכולוגית באורנים, בחן את פחדי הלילה של הילדים וייחס את מקורם לפחדי פרידה ונטישה. לדעתו, פחדים אלו הופיעו במסגרת המשפחתית. נגלר (1963) אימץ את טענותיו של פרויד כי פחדים מתחזקים אצל ילדים הישנים ליד הוריהם "ועדים, לפעמים, לסצנות מיניות שהופכות עבורם לטראומטיות" (שם, עמ' 7). הציפייה של הפדגוגים בקיבוץ הארצי ובקיבוץ המאוחד הייתה להקל את הקונפליקט האדיפלי הזה. למרות ההפרדה בין הילדים לבין הוריהם בלינה, נגלר תלה את האשמה במשפחה וטען כי פחדי הפרידה של האם ומתיחות עם המטפלת גורמים לעימותים ולפחדי פרידה של הילדים. נגלר סיכם ואמר שהקשיים בלינה אמנם משקפים קונפליקטים, אך הם לא יפתרו עם שינוי שיטת הלינה. לדעתו, הלינה המשותפת הביאה להשגת המטרה של חיי שיתוף דרך התרת תלות, גמילה הדרושה לבגרות ואימון בחיי שיתוף (שם).

הסברה הייתה כי אימון הילדים בלינה קבוצתית מקטנת ירגיל אותם לחיים שיתופיים בבגרות. הנחות אלו על פחדי הלילה של הילדים היו שייכות לשנות ה־50 וה־60 של המאה ה־20. בהקשר זה היה שוני בין בוגרי הדור השני לבין בוגרי הדור השלישי. בוגרי הדור השלישי כבר גדלו על רקע השינויים שהתחוללו במערכת החינוך המשותף והשינויים שחלו בבית הילדים כדי להקל על הילדים. לדוגמה, בבית הילדים הותקן אינטרקום שכונה "שמרטף". הילדים היו אמורים להיעזר במכשיר ולקרוא בעת מצוקה לשומרת לילה שהסתובבה בין בתי הילדים. בוגרי הדור השלישי כבר לנו בבית ילדים "מתוקן". הילה סיפרה:

הייתי צריכה לעמוד מול מכשיר כזה שקוראים לו שמרטף ולהגיד: "שומרת לילה, שומרת לילה, בואי לכיתה א", אז היא הייתה שומעת את זה ומגיעה. מישהי שאני לא מכירה, שמתחלפת. כל שבוע הייתה שומרת אחרת. ואחת השאלות שאני שואלת את עצמי, למה לא חשבתי כאופציה בכלל שההורים יכולים לבוא אליי בזמן הזה. למה ההורים שלי לא חשבו. ההורים שלי כן דיברו אתי על זה וניסו לתת לי פתרונות [...] ההורים שלי קיבלו את הסמכות של החינוך המשותף. לא הייתה אופציה שההורים הם אלו שיבואו ויעזרו כשקשה לי בלילה.



הילדים תרגלו "פעולות הרגעה" בעזרת שימוש באינטרקום. הקריאה דרך האינטרקום כוונה להעברת המסר ששומרת הלילה היא זו שבכוחה להרגיע פחדים, ואולם, רוב המרואיינים ציינו כי שומרת לילה מתחלפת לא הקנתה להם תחושת אמון וביטחון (ראו גם Ophir-Cohen, Epstein, Tzischinsky, Tirosh, & Lavie, 1993). יש ילדים, מבוגרי הדור השלישי, שהעדיפו לרוץ באמצע הלילה לחדר ההורים ולא לחכות לשומרת הלילה, שלא הגיעה תמיד. למשל, אורי, בן הקיבוץ המאוחד, סיפר:

אני לא ידעתי מי שומר באותו לילה. אז היו לילות שהייתי רץ הביתה וישן בבית. לי היה את הצד שלי, שזה היה לי קשה. אבל היו חייבים להתיישר עם הגן, אמא שלי בהתחלה הלכה אתי, ובאיזה שלב היא לא הסכימה שאיש יותר בבית.

במחקרים שדנו באיכות השינה של ילדי הלינה המשותפת תואר כי ברוב המקרים לא היו שומרות הלילה זרות לילדים (Ben-Yaakov, 1972). אף על פי כן, שיטת התורנות השבועית סיכלה אפשרות של תגובה רגישה לצורכיהם, בייחוד כאשר הילדים נקלעו למצוקה (ראו גם Epstein, Herer, Tzischinsky, & Lavie, 1997; Ophir-Cohen et al., 1993). אביעזר ועמיתיה (1998) ציינו כי למרות האפשרות להשגחה סבירה על ביטחון הילדים, בלינה משותפת נותרו הילדים בתחושת ביטחון מוגבלת.

במחקר זה ציינו מרבית המרואיינים כי הם זוכרים התעוררויות ופחדים בלילה. בהצבת אינטרקום בבית ילדים היה אמנם תיקון מסוים להפרדה מן ההורים, אך כיצד אינטרקום יכול להרגיע פחדי לילה של ילד קטן? אינטרקום אפשר לילדים לקרוא לעזרה, אך לא לעזרת ההורים. עם הזמן למדו הילדים כי לא ניתן לסמוך על ה"שמרטף", מאחר שרק שתי שומרות לילה היו ממונות על כל בתי הילדים בקיבוץ. כפי שאפשר ללמוד מן הביטויים שלפנינו, היו שלמדו להתאפק:

- כשהיו לי את הפחדים וכל הדברים האלה, התאפקתי ושמרתי את זה אצל עצמי.
- אני זוכר יותר בהקשר של חלומות מסוימים והפחד שבא. הרגשתי שעדיף פחות להראות את זה. גם מבחינת הקבוצה, כאילו ילדים קטנים עושים את זה ולא ילדים בני 6.
- בלילה בכל הדברים התאפקתי, לא הלכתי לשירותים, לא בכיתי. לא זכור לי לפחות.

אחרים ביטאו את המצוקות:

הקאתי והרגשתי רע, בכיתי, צעקתי. אני זוכרת את זה.

בהמשך לביטויי ההתנגדות שתוארו, גם ביטויי מצוקה ורגשות התאפיינו מבחינה מגדרית. הבנות נטו לבטא רגשות ומצוקה, ואילו הבנים נטו להתאפק. שליטה בגוף

והתגברות על הרגשות היו חלק מן המשנה האידאולוגית-חינוכית, שלפיה "הילד הקיבוצי" נדרש להיות חסון בגופו ומחוסן בנפשו כלפי סביבתו (גולן, 1961). הבעת רגשות של פחד ומצוקה נתפסו כאות לחולשה ורכרוכיות, והיא הייתה מנוגדת לתפיסת האידאולוגיה של "האדם החדש" שהאוטופיה הציונית ביקשה ליצור (פלד, 2002). אלעד, בן הקיבוץ המאוחד, תיאר את פחדיו כגורם המעורר לבריחה על רקע התנגדותה של אמו ללינה המשותפת:

היו פשוט לילות רבים שהייתי בורח בלילה לבית של ההורים שהיה במרחק של 30 מטר מאחורי בית הילדים. ואני זוכר שכבר בגיל מאוד צעיר ידעתי להזיז חלונות ולחמוק, ולפעמים קרה גם ששומרת הלילה הייתה דולקת בעקבותיי. ואני זוכר שברוב הפעמים ששומרת הלילה הייתה תופסת אותי זה היה כבר שהייתי כמעט בבית של ההורים או לפעמים שהייתי כבר אצל ההורים. אז היה מין אירוע מאוד לא נעים, מין משא ומתן ממש בצעקות וברגש מצד אמא שלי שרצתה שאני כבר אשאר לישון אצלם. אבל היה תקנון של הקיבוץ שאני צריך לחזור עם השומרת לילה לפעוטון. אני בטוח שהדברים האלו השפיעו עליי.

אלעד חש כי בית הילדים בזמן הלילה אינו מעניק תחושת ביטחון, והוא ברח כדי לקבל תחושת ביטחון בחדר ההורים. את ההתנהגות הזאת יש לראות על רקע התרופפות המוסכמות בכל מה שקשור ללינה משותפת, ויש בה גם הד למחאה של אמו שלא גדלה בקיבוץ. בעיני ילד קטן, לצאת מן המיטה בלילה חשוך זה דבר מפחיד, ובכל זאת היו ילדים – מבני הדור השלישי – שהעדיפו לברוח בלילה מבית הילדים אל חדר ההורים. גליה, בת הקיבוץ המאוחד, הסבירה:

ללכת בלילה, לא פחדתי! פחדתי להישאר בלילה לבד. לא מסתובבים שם פושעים. פחדתי להיות בבית הילדים, כשהייתי מתעוררת מחלום רע. אז הייתה תקופה שהייתי הולכת באמצע הלילה חזרה להורים. הייתי נשארת לישון אתם במיטה עד הבוקר. זו הייתה כבר תקופה שהורים התחילו לאט-לאט לקחת את הילדים שלהם הביתה. אמא שלי אמרה עד שלא מחליטים היא לא לוקחת, כלומר עד שאין החלטה קיבוצית. ואני כבר נורא לחצתי עליה, כבר נשארו די מעט ילדים לישון בבית הילדים, עד שעשו את ההחלטה בקיבוץ בעד לינה משפחתית.

אם כן, למרות פעולות שנועדו להקל על פחדי הילדים ביטאו חלק מילדי הדור השלישי את התנגדותם ללינה המשותפת בבריחה בלילה לחדר ההורים. ניתן להסביר את הלגיטימציה לברוח על רקע התעוררות התנגדותם של הורים, ובעיקר אימהות, ללינה המשותפת והדרישה לעבור ללינה משפחתית (למדן, 2009; פלטי, 2013). מכיוון שחלק מילדי הדור השלישי התנסו מפעם לפעם בלינה בחדר ההורים, הם נטו שלא לקבל את

ההסדר של לינה מתוחה עם פחדים. עם זאת, מכיוון שהמעבר ללינה משפחתית לא התרחש ביום אחד, נוצר מצב שבו הילדים נעו בין תחושת פחד בבית הילדים לבין חוסר האונים של ההורים להלינם אתם בחדר, לפני שהתקבלה החלטה רשמית לעבור ללינה משפחתית.

נוסף על חוסר ביטחון אישי, התעוררות מפחדים שיקפה גם חוסר ביטחון כללי. קיבוצים רבים הם יישובי ספר הקרובים לגבול. בקרב חלק מן הבוגרים נקשרו פחד הילילה למצב הביטחוני בתקופת ילדותם. ערן, בן הקיבוץ המאוחד, סיפר:

מה שאני זוכר זה את הסיפור של המחבלים ממשגב עם ואת הפחד שלי ממחבלים שבאים מתחת לחלון.

בתקופת מלחמה הונהגה אפוא בחלק מן הקיבוצים שיטה של לינת אחד ההורים בבית הילדים. כך, למשל, סיפר אוהד, בוגר הקיבוץ הארצי:

- לאורך המסדרון הייתה מיטה, ובמיטה ישן אחד ההורים של אחד הילדים מהקבוצה. הוא היה בא אחרי שהילדים הושכבו לישון. בבוקר הוא היה הולך מוקדם לפני שהילדים מתעוררים. הוא היה נותן סיוע לשומרת לילה כי הוא היה מכיר יותר טוב את הילדים ונותן מענה ראשוני. זאת הייתה תקופה, לא כל הילדות (סוף שנות ה-60 – תחילת שנות ה-70). בכלל בהקשר של ילדי המקלטים, המטפלות היו מורידות אותנו למקלטים ובודקות שיש ליד המיטה משהו של הילד, משהו אישי ששייך לילד, כמו בובה.

- האם זה נתן תחושת ביטחון?

- נראה לי שכן. אולי יותר תחושת ביטחון להורים. כי הוא [ההורה] היה בא אחרי שהיו משכיבים אותנו והולך לישון. בכלל קשה לי לחשוב היום על התקופה ההיא. כאבא, איך אפשר לשלוח את הילדים לבית הילדים בתקופת מלחמה. כשהיינו שם, זה היה נראה לי תקופה נפלאה, אבל כאבא כיום בפרספקטיבה מרחוק, אז איך אפשר?!

דורית, בוגרת הקיבוץ המאוחד, הוסיפה:

זה לא היה משמעותי [לינה של הורה בבית הילדים]. סביב מלחמת ששת הימים כל הקיבוץ היה חפור בתעלות הגנה. אני זוכרת שבאותה תקופה בחלל המרכזי של הגן ישן מבוגר. אני גם לא זוכרת הרבה התייחסויות אליו.

השיטה של לינת הורים הונהגה רק בחלק מן הקיבוצים, ורוב הבוגרים לא סיפרו או לא זכרו אותה כלל. ככל הנראה, שיטה זו נתנה תחושת ביטחון להורים יותר מאשר לילדים.

תופעה נוספת הקשורה בשינה של ילדים היא הרטבת לילה. רוב הילדים נזקקים לתקופה של גמילה מהרטבה במיטה. ילדים הישנים במרחב ביתי יכולים להיעזר בהורים הנמצאים בקרבתם בהליכה לשירותים בשעות הלילה. ילדים בחינוך המשותף לא תורגלו בהליכה לשירותים בזמן הלילה. כמו כן, לא הייתה החלטה כיצד להשפיע על הרגלי עשיית הצרכים של הילדים. ערן, בוגר הקיבוץ המאוחד, ציין:

כשאתה ילד, ההליכה לשירותים הייתה מבצע.

היו אפוא ילדים שפחדו לקום לשירותים בלילה. גמילה מהרטבה נתפסת כשלב בהתפתחות ומעבר לשלב של שליטה בגוף. הרטבה בלינה קבוצתית הייתה חשופה לשאר ילדי הקבוצה. הילה סיפרה:

בלילה שהרטבתי לא סיפרתי לאף אחד. שמתי לב שקמתי רטובה ולא אמרתי לאף אחד, הלכתי עם הבגדים הרטובים עד שהמטפלת שמה לב.

הרטבה בבית הילדים הפכה לסימן שלילי שגרם בושה, לעג וגנאי, והילדים נהגו לצחוק על ילד שהרטיב בלילה. לינה קבוצתית, ללא הורים ומטפלת אחת שהעירה את הילדים בבוקר, הותירה את הטיפול בהרטבה באחריות הילדים (לגשת לשירותים, לשים את הסדינים הרטובים בכביסה ועוד). יש בוגרים שסיפרו על שיטה של מדבקות לסימון "יבש" או "רטוב" בלילה. רוב הבוגרים זכרו כי לא פנו למטפלת בזמן של מצוקות והעדיפו לפנות לאם, אך אמם לא הייתה בבית הילדים.

נוסף על כך, עלה שוני בהערכה של בוגרים לפי הרקע ולפי המעמד המשפחתי. הילה, בת הקיבוץ הארצי, תיארה חוויה של תא משפחתי מצומצם:

יש מעמדות למשפחות שונות, יש מעמדות בקיבוץ. יש משפחות שנחשבות למאוד מרכזיות ומאוד משפיעות על מה שקורה. המשפחה שלי הייתה לא כל כך. היא הייתה תא קטן ולא מרכזי בקיבוץ. וככה הייתי מרגישה כאילו אני הולכת לאיזה תא נפרד מהקיבוץ. תא נפרד, מאוד אינטימי ומצומצם.

תקופת החברות של בני הדור השלישי בשנות ה-60 וה-70 התאפיינה בהתעצמות משפחתית, בהטרוגניות וברב־דוריות בקהילה (טלמון־גרבר, 1970). האחידות במבנה המשפחתי בקיבוץ נשברה. נוצרו הבדלים גדולים בין משפחות רחבות (שלושה דורות בקיבוץ), לבין משפחות צרות (שני דורות בקיבוץ), וכך גדלו הפערים החברתיים־מעמדיים. ההיחוס המעמדי של ילדים שגדלו לצד סבים וסבתות מדור המייסדים של הקיבוץ היה גבוה יותר מזה של ילדים אחרים שהיו להם סבים וסבתות מחוץ לקיבוץ. היו משפחות שריכזו או איזנו במידה רבה את השפעת החינוך המשותף. בקיבוצים בעלי נטייה קולקטיביסטית (בקיבוץ הארצי, ולעתים גם בקיבוץ המאוחד) נטו המשפחות לרסן את התערבותן הרגשית. משפחות שדורגו גבוה יותר בסולם הריבוד או בזיקה להשתייכות

הקהילתית (לרוב לפי תרומתן, השכלתן ומעורבותן בקיבוץ) אפשרו לעצמן "לשחרר את הרסן" של המחויבות הקולקטיבית ולשדר יותר תמיכה רגשית בזמן המוגבל שהיה להן עם הילדים, וכך לרכך את השפעתו של החינוך המשותף. משפחות אלו היו פגיעות פחות בפני השפעותיה של הלינה המשותפת. היבט זה בא לידי ביטוי בתיאור של מירב, בת הקיבוץ המאוחד:

אני חושבת שמהסתכלות שלי היום, כמי שלא גרה בקיבוץ וראתה מקומות אחרים של תאים משפחתיים, אני חושבת שגדלתי בתא משפחתי מאוד נכון מבחינתי. אין לי שום רגשות קשים או מרים כלפי ההורים שלי. אני חושבת שבדיעבד הם לקחו את ההחלטות הנכונות.

מירב ראתה את חוויית המשפחה באור חיובי לנוכח המבט המפוכח – והמרוחק בזמן – על יחסי המשפחה ולנוכח ההיכרות עם צורות אחרות של משפחות מחוץ לקיבוץ. מירב גדלה בלינה משותפת רק בחלק מן הזמן, משום שהוריה החליטו להלינה ב"חדר" עוד לפני שהתקבלה החלטה רשמית בקיבוץ:

מהרגע שנולדתי התחילו מאבקים עם מערכת החינוך. המאבק היה הדרגתי. הם היו לוקחים אותי כמה פעמים בשבוע.

ההתנגדות ללינה המשותפת הייתה בעיקר מצד האימהות, והיא לוותה בהבעת רגשות (לעיתים סוערים) כלפי המטפלות. אימהות שהתנגדו למוסכמות החינוך המשותף, וללינה המשותפת בפרט, יזמו שינויים בנורמות ההתנהגות שהיו נהוגות בדור הראשון והשני בחינוך המשותף והפגינו יותר תמיכה רגשית כלפי ילדיהן (פלטי, 2013). בסיכום הריאיון נשאלו המראיינים אם היו חוזרים לילדותם בקיבוץ. תשובות הבוגרים ביטאו אמביוולנטיות רבה, ללא הבחנה של מאפייני תנועה קיבוצית או מגדר. רובם אמרו כי היו חוזרים לחלקים בחינוך הקיבוצי, למשל אל הקבוצה, אל אווירת היחד, המרחבים והחופש. עם זאת, הבוגרים הדגישו את המחיר שגבתה הלינה המשותפת ביחסי קרבה ובהבעת רגשות. אורי סיפר:

כצורך, רציתי לישון אצל ההורים, לא להיות בגן. כי זה משהו מאוד עמוק, קשר בין ילד לבין הורה, רציתי להיות קרוב אליהם. הייתה אווירה מאוד חמה ואוהבת, השקיעו בילדים. היה גם משהו מאוד יפה. זה לא היה מפעל!

## דיון

ברוב התרבויות תינוקות ישנים עם ההורים או קרובים לאם בדרכים שונות (Hewlett, 1996; Small, 1998; McKenna & Volpe, 2007; Whiting & Child, 1953). היוולט (Hewlett, 1996) זיהה הבדלים בשיטת השינה המשפחתית בין חברות קדם-תעשייתיות

לכין חברות תעשייתיות. בחברות קדם-תעשייתיות ילדים ישנים עם ההורים במרחב אחד וחווים קרבה גופנית ורגשית, ואילו בחברות תעשייתיות, ילדים ישנים במרחב נפרד מהוריהם (שם). יש גם חברות תעשייתיות שבהן ילדים ישנים בקרבת ההורים. למשל, בחברה היפנית ילדים ישנים עם הוריהם בקרבה גופנית לעתים עד גיל עשר, וכך הילדים חווים תחושה של ביטחון, סיפוק צרכים ודחיית חרדות (Ben-Ari & Leng, 2004).

מסוף המאה ה־19 השתנו נורמות השינה של הילדים בחברה המערבית בעקבות הדגשת רעיון הילדות (Aries, 1962)<sup>7</sup>, והתפתחו רעיונות הקשורים לאינדיבידואליזם ולפרטיות. רעיונות אלו השתקפו בשינויים שחלו בעיצוב המרחב הביתי ובמעבר לשינה בחדרים נפרדים. רוב הילדים בחברה המערבית הורגלו מאז לישון בנפרד מן ההורים עוד מילדותם המוקדמת (Ben-Ari & Leng-Leng, 2004).

בחברה הקיבוצית ההורים לא קבעו את סדר היום של ילדיהם, ולכן לא הייתה להם אפשרות להשפיע על שיטת השינה. לילדים שגדלו בחינוך המשותף לא היה מודל משפחתי לשינה. השכבה משותפת לכל קבוצת הגיל קטעה את המפגש האיכותי עם המשפחה, ודווקא בשעות החשכה – זמן שבו מתגבר הצורך בקרבה גופנית ורגשית – נדרשו הילדים לחזור ללון בבית הילדים. האווירה שנוצרה צמצמה את האפשרות ליצור קרבה ואינטימיות ולצלול לתוך מצב של רגיעה ומנוחה.

לינה נפרדת מן ההורים יצרה פרקטיקה ייחודית של שינה. לינה בקבוצה הייתה בבחינת אימון בסיסי לחיי שיתוף, שבו למדו הילדים – מיום היוולדם – להתייחס ל"שלונו" לפני שלמדו להתייחס ל"שלי". בעקבות מוס (Mauss, 1935/1979), אפשר לומר כי הפרקטיקה של הלינה המשותפת הייתה מובחנת מבחינה תרבותית והוטמעה בילדים מתחת לעור (Strauss, 1992). בלינה קבוצתית תורגלו הילדים מקטנות לקבל ביטויי אהבה ורגשות לפרקי זמן מוגבלים, להישאר לבדם בשעות החשכה, לחשל את עצמם לנוכח סכנות ופחדים, לפתח עצמאות ולשאוב את כוחם מן הקבוצה. פרקטיקה הלינה הפכה לדפוס של התנהגות נלמדת, מובנת מאליה, מכיוון שהייתה שגרה קבועה בכל לילה. לינה נפרדת מן ההורים נתפסה כהתנהגות נורמטיבית בקיבוץ ואפשרה את המשך החיים בקהילה שיתופית ואידאולוגית.

בעקבות מוס פיתח בורדייה (Bourdieu, 1962) את המונח "טכניקות של הגוף" והשתמש במונח "body hexis" כדי לציין את התגלמות ההביטוס (habitus) ביציבת הגוף, בתנוחתו ובאופן תנועתו במרחב. בהמשך לדבריו של בורדייה, אפשר לומר כי ההתגלמות הגופנית של פרקטיקה הלינה המשותפת ניכרת באופן החזקת הגוף מתוח ולא משוחרר מלחצים. הגוף היה ממושמע בתוך שיטת החינוך המשותף. בחוויה

7 לדעת אריאס (Aries, 1962), הדגשת מעמד הילדות בחברה המערבית חיזקה את ההפרדה בין ילדים לבין מבוגרים, למשל במונח של מרחב פרטי המתבטא בחדרי שינה נפרדים לילדים. שחר (1990) ציינה כי שינה נפרדת של תינוקות בעריסה החלה כבר בימי הביניים, ומומחים פרסמו אזהרות על הסכנה בשינה עם התינוק העלולה לגרום לחנק.

של לינה מרוחקת מן ההורים למדו הילדים לקבל יחסים רגשיים מאופקים בזמן ההשכבה, להתגבר על פחדים, לעכב צרכים גופניים ולהשתמש באינטרקום כדי לקבל תמיכה ממבוגרים לא מוכרים.

הלינה המשותפת הייתה חלק מסדר היום בבית הילדים ולוותה בפרקטיקות ובריטואלים שיצרו פיקוח קיבוצי על הגוף ועל רגשות הילדים. הלינה המשותפת הייתה אפוא בבחינת ריטואל מובנה מבחינה תרבותית ואידאולוגית וחלק ממערכת של סדר חברתי מאורגן בחברה שיתופית.

קרבה אינטימית ורגשית של הילדים עם ההורים כוונה ל"זמן האיכות" במפגש המשפחתי, שנקבע בסדר היום הקיבוצי לשעות אחר הצהריים. עם זאת, בוגרים רבים סברו כי יחסי משפחה נותרו לעתים סטרייליים ולא אפשרו ליצור מגע קרוב ואינטימי, שנוצר לרוב באמצעות הפרטים הקטנים המלווים טיפול יום-יומי בילדים, ובייחוד סביב מכלול הטיפול בפרקטיקות ההשכבה והשינה. אמירות אלו משקפות את תפיסותיהם של בוגרי הקיבוץ הארצי ובוגרי הקיבוץ המאוחד (פלטי, 2013).

ניתן לראות הבדלים בתפיסת הלינה המשותפת לפי הזרם הקיבוצי שבו גדלו הבוגרים. התפיסה האידאולוגית, הנוגעת ללינה המשותפת בקיבוץ המאוחד ובאיחוד הקבוצות והקיבוצים, הייתה מתונה יותר מזו של הקיבוץ הארצי. כמו כן, בקיבוץ הקיבוץ המאוחד ובאיחוד הקבוצות והקיבוצים התחיל המעבר ללינה משפחתית עוד בשנות ה-50, ואילו בקיבוץ הארצי החל המעבר רק בשנות ה-90. למשל, חלק מבוגרי הקיבוץ הארצי סיפרו כי הם נפרדו מן ההורים עוד לפני החזרה לבית הילדים, וההשכבה נערכה על-ידי המטפלת. ההורים לא היו לידם בזמן ההשכבה, ולא נערך "טקס פרידה" מן הילדים לפני השינה. כמו כן, היו קיבוצים בקיבוץ הארצי שבהם ריטואל ההשכבה המשותפת היה בעל אופי קולקטיבי, והיו בו פחות סממנים אישיים ואינטימיים וצמצום במגע גופני בין ההורים לבין ילדיהם לעומת קיבוצים אחרים. בוגרים אלו סבלו בשל כך יותר מהסדרי הלינה המשותפת.

תפיסות הבוגרים משקפות גם הבדלים בין-דוריים בנוגע ללינה המשותפת. בוגרי הדור השני גדלו בבית הילדים הקיבוצי בשלב "העדה". הלינה המשותפת הייתה בבחינת מהלך חדשני של העדה החלוצית והסדר המדגיש שיקולים ארגוניים ואידאולוגיים-ערכיים לטובת הקולקטיב. הדרישה לעמוד בתנאי הלינה המשותפת הייתה ללא תנאי וסייג. גבולות ברורים סימנו מה מותר ומה אסור בבית הילדים. בוגרי הדור השלישי, לעומתם, גדלו כבר על רקע של שינויים בחינוך ובקיבוץ והתעוררות ספקות ושאלות בנוגע לשיטת הלינה. בחלק מן הקיבוצים החל המעבר ללינה משפחתית עוד בשנות ה-50, ולכן הערכתם הסובייקטיבית באשר לדפוסי הלינה המשותפת שונה משל בני הדור השני. לינה ללא הורים התקבלה על-ידי רבים מבוגרי הדור השלישי בביטויי מחאה והתנגדות. למרות הסדרי הלינה בבית הילדים הרשו הילדים לעצמם לבטא יותר ויותר מצוקות ופחדים ואת הצורך לישון קרוב להוריהם. התנגדות זו אופיינה מבחינה מגדרית: בנות נטו יותר לבטא מצוקות ורגשות, ואילו בנים קיבלו לרוב את הדין.

בוגרות קיבוץ הביעו אי־שביעות רצון רבה יותר מדפוסי הלינה המשותפת ולעתים גם מן המחיר שנדרשו לשלם בשל תפיסות אידאולוגיות קיצוניות, בייחוד בקיבוץ הארצי. היבט זה מחזק ממצאים של מחקרים קודמים שעסקו בהקשר המגדרי (למשל, חלפין, 2006; ליבליך, 1984; לשם, 1997).

ביטויי התנגדות להסדרי הלינה המשותפת לא נשמעו רק מצד ילדים בוגרי הדור השלישי, אלא גם מצד אימהות בנות הדור השני, שחשו רגשות אשם על כך שהשאירו את ילדיהן בבית הילדים ורצו שהם יישנו בקרבתן. ביטויי התנגדות אלו היו קשורים לרצון האימהות לחזור למשפחתיות מסורתית ולהגדיל את מעורבותן בחינוך (למדן, 2009; Liebllich, 2002). המאבק של אימהות בנות הדור השני וביטויי ההתנגדות של הילדים בוגרי הדור השלישי כנגד מוסכמות החינוך המשותף הובילו את תהליכי השינוי לקראת לינה משפחתית והעצמת מקומה של המשפחה הפרטית לעומת הקולקטיבי (פלטי, 2013).

ממצאיו של מחקר זה אכן תומכים בממצאי מחקרים קודמים, שהדגישו את השפעת החינוך המשותף על צמצום בהבעת רגשות בקרב בני קיבוץ (למשל, שרבני וויסמן, 1998; Regev, Beit-Hallahmi, & Sharabany, 1980; Spiro, 1958; Josseelson et al., 1997). ואולם, בשונה ממחקרים קודמים, שרובם נעשו בגישה כמותית, מחקר זה נעשה בגישה פנומנולוגית והתבסס על ניתוח חיבורים, יומנים וראיונות עומק רטרוספקטיביים עם בוגרי קיבוצים מן התנועות האידאולוגיות השונות. מחקר בגישה כזו הפנה את הזרקור לנקודת המבט של הבוגרים על ההתנסות בלינה משותפת, לסיפורים ולחוויות מן העבר ומן ההווה ולדרך שבה הם מתארים את ילדותם בקיבוץ. הסיפור האישי הוא גם סיפור חברתי־תרבותי על חיים בקבוצה וכלינה מרוחקת מן ההורים בהקשר של הווייה ייחודית ומרכזית בחברה הישראלית.

מחקר זה מדגים כיצד תהליכי החברות בלינה משותפת יצרו פרשנות ייחודית ליחסי קרבה בין הורים לבין ילדיהם. בוגרי קיבוץ תופסים את יחסי ההיקשרות עם הוריהם באופן שונה מן היחסים המתקיימים בתרבויות אחרות. יחסים אלו התאפיינו בצמצום בקרבה ובאיפוק במגע גופני, והיו חלק מדפוסי ההתנהגות והקודים הפנימיים שהיו נהוגים בתרבות הקיבוצית.

עם זאת, יש לציין כי הטענות (המנוגדות) שנשמעו בתקשורת נגד שיטת החינוך בקיבוץ הושפעו הן מן השיח הפסיכולוגי והן מהלכי רוח אינדיווידואליסטיים המאפיינים את תקופתנו. אלו מדגישים את חשיבות השפעתם של קשרי הורים וילדים (בייחוד עם האם) על יחסי קרבה והבעת רגשות. זאת ועוד, ערכים כמו פרטיות ואינדיווידואליות נתפסים כיום כעדיפים מערכים כמו שיתוף וקולקטיביות. הערכה של דפוסי החינוך המשותף נעשית אפוא בדיעבד מתוך אימוץ ערכים, הנתפסים כיום כביכול כאוניברסליים למרות הבדלים תרבותיים וחברתיים ותקופות זמן שונות של דפוסי חינוך.



## מקורות

- אביעזר, א', איזנדרון, ו', שגיא, א' ושוואנגל, ק' (1998). בחזרה אל "ילדי החלום": 70 שנות חינוך משותף בגיל הרך. בתוך י' דר (עורך), חינוך בקיבוץ משתנה: מבטים סוציולוגיים ופסיכולוגיים (עמ' 61-83). ירושלים: מאגנס.
- אבן-שושן, א' (תשל"ב). המילון העברי המרוכז. ירושלים: קריית ספר.
- ארנון, א' (1980). אינטימיות וקשר בין-אישי: השוואה בין חניכי לינה משפחתית וחניכי לינה משותפת בקיבוץ (עבודת מ"א). תל אביב: אוניברסיטת תל אביב.
- בילו, י' (1986). היסטוריית חיים כטקסט. מגמות, כט, 349-371.
- בירן, ד' (1983). החוויה הרגשית והביטוי המילולי לרגש אצל מתבגרים בעיר ובקיבוץ (עבודת מ"א). חיפה: אוניברסיטת חיפה.
- בן-רפאל, א' ווייטמן, ס' (1986). נשים וצמיחתה מחדש של המשפחה בקיבוץ. מגמות, כט, 306-320.
- בר-יוסף, ר' (1969). דפוסי סוציאליזציה בקיבוץ וזיקתם למבנה החברה הקיבוצית. מגמות, יא(1), עמ' 23-32.
- ברמן, ע' (1998). החינוך המשותף בקיבוץ: הקסם והסיכונים באוטופיה הפסיכואנליטית. בתוך י' דר (עורך), חינוך בקיבוץ משתנה: מבטים סוציולוגיים ופסיכולוגיים (עמ' 42-58). ירושלים: מאגנס.
- ברנפלד, ז' (1948). העם והנוער. מרחביה: ספרית פועלים.
- גולן, ש' (1946). על אמצעי החינוך המשותף. אופקים, 3, 47-58.
- גולן, ש' (1948). הערכה פסיכולוגית של החינוך המשותף. אופקים, (17), 65-75.
- גולן, ש' (1961). החינוך המשותף. תל אביב: ספרית הפועלים.
- גרסון, מ' ורמות, ל' (1979). הורים ובני גיל בתקופת הבגרות. הקיבוץ, 6-7, 245-264.
- דר, י' (1982) (עורך). החינוך בקיבוץ: סוציאליזציה דו-מוקדית. ירושלים: אקדמון.
- דר, י' (1998). הזהות המשתנה של החינוך הקיבוצי. בתוך: י' דר (עורך), חינוך בקיבוץ משתנה: מבטים סוציולוגיים ופסיכולוגיים (עמ' 17-41). ירושלים: מאגנס.
- דר, י' וגלעד, ת' (1992). תמורות במסלול החיים של בני הקיבוצים בגיל העלומים, 1957-1987. שורשים, ז, 97-141.
- דרור, י' (2002). תולדות החינוך הקיבוצי: ממעשה להלכה. תל אביב: הקיבוץ המאוחד.
- הגרי, ע' (1984). כיצד מבליים הורים בביתם עם ילדיהם שבגיל הגן. איגרת לחינוך, 70, 32-36.
- חלפין, ת' (2006). היה רע לתפארת: סיפורי חיים של בוגרות הלינה המשותפת בקיבוצים (עבודת מ"א). תל אביב: אוניברסיטת תל אביב.
- טובין, ש' (1978). השפעת דפוסי סוציאליזציה על מובחנות התפיסה הבין-אישית והאוטונומיה אצל מתבגרים בקיבוץ (עבודת מ"א). חיפה: אוניברסיטת חיפה.

- טופל, מ' (2009). השתנות הקיבוץ, טכנוקרטיה ומגדר. בתוך ס' פוגל-ביז'אווי (עורכת), **באות משתיקה: נשים, קיבוץ ושינוי חברתי** (עמ' 129-146). תל אביב: הקיבוץ המאוחד ויד טבנקין.
- טלמון-גרבר, י' (1970). יחיד וחברה בקיבוץ. ירושלים: מאגנס.
- כהנא, ר' (1975). השפעת דפוסי-החיברות הקיבוצי על מתבגרי. הקיבוץ, 2, 121-130.
- לבקוביץ, ר' (2007). שני בתים לחלום: ילדות ואמהות בקיבוץ-שלושה דורות. ירושלים: כרמל.
- לומסקי-פדר, ע' (1998). כאילו לא היתה מלחמה: תפיסת המלחמה בסיפורי חיים של גברים ישראלים. ירושלים: מאגנס.
- לוסטיג, נ' (1995). שיר הערש האילם: ראיונות עם בני קיבוץ החיים בחו"ל. תל אביב: ירון גולן.
- ליבליך, ע' (1984). קיבוץ מקום. תל אביב: שוקן.
- למדן, א' (2009). משתיקה לזעקה לדיבור: שלושה דורות של אימהות בקיבוץ. בתוך ס' פוגל-ביז'אווי, (עורכת), **באות משתיקה: נשים, קיבוץ ושינוי חברתי** (עמ' 29-51). תל אביב: הקיבוץ המאוחד ויד טבנקין.
- לשם, נ' (1997). שירת הדשא: שיחות עם נשים בנות הדור הראשון בקיבוץ. תל אביב: ירון גולן.
- מסינגר, י' (1963). זכות ההכרעה של כל משק. איגרת לחינוך, 1-2, 26-27.
- נאמן, י' (2011). היינו העתיד. תל אביב: אחוזת בית.
- נגלר, ש' (1963). האם הלינה המשותפת בבית הילדים היא גורם פתוגני? איגרת לחינוך, 1-2, 6-14.
- סגל, מ' (1955). מסות בחינוך. תל אביב: הקיבוץ המאוחד.
- פלד, ר' (2002). "האדם החדש" של המהפכה הציונית: השומר הצעיר ושורשיו האירופיים. תל אביב: עם עובד, וירושלים: האוניברסיטה העברית, המרכז להיסטוריה גרמנית על שם ר' קבנר.
- פלוטניק, ר' (1998). במעבר ללינה משפחתית: כיצד תופסים הורים את תפקידם ואת תפקיד המטפלת. בתוך י' דר (עורך), **חינוך בקיבוץ משתנה: מבטים סוציולוגיים ופסיכולוגיים** (עמ' 84-95). ירושלים: מאגנס.
- פלטי, ג' (2013). הבעת רגשות, יחסי משפחה ומאבק מגדרי בעיני בוגרי קיבוץ. בתוך ס' פוגל-ביז'אווי ור' שרעבי (עורכות), **בין הפרטי לציבורי: נשים בקיבוץ ובמושב** (עמ' 351-381). ירושלים: מאגנס.
- צבר בן-יהושע, נ' (1996). קיבוץ LA. תל אביב: עם עובד.
- צור, מ', זבולון, ת' ופורת, ח' (עורכים). (1981). **כאן על פני האדמה**. תל אביב: הקיבוץ המאוחד וספרית פועלים.

רגב, א' (1976). המיתון והפיזור הרגשי כתוצאת החינוך המשותף: השוואה בין ילדי קיבוץ בלינה המשותפת, ילדי קיבוץ בלינה המשפחתית וילדי עיר (עבודת מ"א). חיפה: אוניברסיטת חיפה.

רוזנר, מ' וגן, ש' (1996). הקיבוץ בעידן של שינויים. חיפה: הקיבוץ המאוחד ואוניברסיטת חיפה.

רון-פולני, י' (1971). עד כאן: בשבילי חינוך. תל אביב: עם עובד.

שחר, ש' (1990). ילדות בימי הביניים. תל אביב: דביר.

שרבני, ר' ווייסמן, ה' (1998). התבגרות עם קבוצת השווים: ידידות אינטימית והבעת רגשות בקרב בני קיבוץ. בתוך י' דר (עורך), חינוך בקיבוץ משתנה: מבטים סוציולוגיים ופסיכולוגיים (עמ' 193-205). ירושלים: מאגנס.

- Abu-Lughod, L., & Catherine, A. L. (1990). Introduction: Emotion, discourse and the politics of everyday life. In A. L. Catherine & L. Abu-Lughod (Eds.), *Language and the politics of emotion* (pp. 1-23). Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Adler, C., Kahane, R., & Rubinstein, I. (1989). Hypotheses on the impact of intergenerational distances and gaps on the maturation process of youth: The case of Israel. In H. Bertram, R. Borrmann-Muller, S. Hubner-Funk, & A. Weidacher (Eds.), *Blickpunkt jugend und familie* (pp. 135-151). Munich, Germany: DJI Verlag Deutsches Jugendinstitut.
- Ames, L. B. (1964). Sleep and dreams in childhood. In E. Harms (Ed.), *Problems of sleep and dreams in children* (pp. 6-29). New York, NY: Macmillan.
- Aries, P. (1962). *Centuries of childhood*. New York, NY: Knopf.
- Ben-Ari, E. (1996). From mothering to othering: Culture, organization and nap time in a Japanese preschool. *Ethos*, 24(1), 136-164.
- Ben-Ari, E., & Leng-Leng, T. (2004). *Bedtime around the world: Globalization, children and sleep* (Proposal for a Workshop on Sleep). Jerusalem: The Hebrew University.
- Ben-Yaakov, Y. (1972). Methods of kibbutz collective education during early childhood. In J. Marcus (Ed.), *Growing up in groups* (pp. 197-295). London, England: Gordon & Breach.
- Berger, P. L., & Luckmann, T. (1967). *The social construction of reality*. Harmondsworth, England: Penguin.
- Berman, E. (1993). Psychoanalysis, rescue and utopia. *Utopian Studies*, 4, 44-56.
- Bettelheim, B. (1969). *The children of the dream*. London, England: Collier-Macmillan.

- Bourdieu, P. (1962). *The algerians* (trans. by Alan C. M. Ross, with a preface by Raymond Aron). Boston, MA: Beacon.
- Brunt, L., & Steger, B. (Eds.). (2004). *Night-time and sleep in Asia and the west: Exploring the dark side of life*. London, England: Routledge.
- Csikszentmihalyi, M., & Grafe, R. (1975). Socialization into sleep: Exploratory findings. *Merrill-Palmer Quarterly*, 21(1), 3-18.
- Douglas, M. (1966). *Purity and danger: An analysis of the concepts of pollution and taboo*. London, England: Routledge.
- Epstein, R., Herer, P., Tzischinsky, O., & Lavie, P. (1997). Changing from communal to familial sleep arrangement in the Kibbutz: Effects on sleep quality. *Sleep*, 20(5), 334-339.
- Geertz, C. (1973). *The interpretation of cultures: Selected essays*. New York, NY: Basic Books.
- Giordano, M. (1995). The wider circle of friends in adolescence. *American Journal of Sociology*, 101(3), 661-697.
- Hewlett, B. S. (1996). Diverse contexts of human infancy. In C. R. Ember & M. Ember (Eds.), *Cross-cultural research for social science* (pp. 3-30). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Irvine, E. E. (1952). Observations on the aims and methods of child rearing in communal settlements in Israel. *Human Relations*, 5, 247-275.
- Josselson, R., Leiblich, A., Sharabany, R., & Wiseman, H. (1997). *Conversation as a method: Analyzing the relational world of people who were raised communally*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Kugelberg, C. (1999). *Perceiving motherhood and fatherhood: Swedish working parents with young children*. Uppsala, Sweden: Acta Universitatis Upsaliensis.
- Lieblich, A. (2002). Women and the changing Israeli Kibbutz: A preliminary three-stage theory. *The Journal of Israeli History*, 21(1-2), 63-84.
- Mannheim, K. (1970). The sociological problem of generations. *Psychoanalytic Review*, 57(3), 163-195.
- Mauss, M. (1979). *Sociology and psychology*. London, England: Routledge & Kegan Paul. (first published 1935)
- McKenna, J. J., & Volpe, L. E. (2007). Sleeping with baby: An internet-based sampling of parental experiences, choices, perceptions, and interpretations in a western industrialized context. *Infant and Child Development*, 16(4), 359-385.
- McManus, S. A. (1995). *Young vs. old: Generational combat in the 21st century*. Boulder, CO: Westview Press.

- Numby, D. K. (1993). Introduction: Narrative and social control. In D. K. Numby (Ed.), *Narrative and social control: Critical perspectives* (pp. 1-14). London, England: Sage.
- Ophir-Cohen, M., Epstein, R., Tzischinsky, O., Tirosh, E., & Lavie, P. (1993). Sleep patterns of children sleeping in residential care, in kibbutz dormitories and at home—a comparative study. *Sleep, 16*(5), 428-432.
- Ortner, S. (1973). Key symbols. *American Anthropologist, 75*, 138-146.
- Palgi, Y., & Raviv, A. (1990). The perception of family-environmental characteristics in Kibbutzim: A comparison between the two sleeping arrangements. In Z. Lavi (Ed.), *Kibbutz members study Kibbutz children* (pp. 64-73). New York, NY: Greenwood.
- Pollock, L. A. (1983). *Forgotten children: parent-child relations from 1500 to 1900*. London, England: Cambridge.
- Rabin, A. I. (1965). *Growing up in the Kibbutz*. New York, NY: Springer.
- Regev, E., Beit-Hallahmi, B., & Sharabany, R. (1980). Affective expression in Kibbutz-communal, Kibbutz-familial and city-raised children in Israel. *Child Development, 51*, 232-237.
- Roffwarg, H. P., Muzio, J. N., & Dement, W. C. (1966). Ontogenetic development of the human sleep-dream cycle. *Science, 152*(3722), 604-619.
- Rosenwald, G. C., & Ochberg, R. L. (1992). Introduction: Life stories, culture politics, and self-understanding. In G. C. Rosenwald & R. L. Ochberg (Eds.), *Storied lives* (pp. 1-18). New Haven, CN, & London, England: Yale University Press.
- Rosner, M., & Getz, S. (1995). *Changes in the Kibbutz on the background of the Israeli society* (Part II). Haifa: University of Haifa, The Kibbutz Institute.
- Sagi, A., Lamb, M. E., Shoham, R., Dvir, R., & Lewkowicz, K. S. (1985). Parent-infant interaction in families on Israeli Kibbutzim. *International Journal of Behavioral Development, 8*(3), 273-284.
- Sagi, A., & Koren-Karie, N. (1993). Day care centers in Israel: An overview. In M. Cocharan (Ed.), *International handbook of day-care policies and programs* (pp. 269-290). New York, NY: Greenwood.
- Sagi, A., Van Ijzendoorn, M. H., Aviezer, O., Donnell, F., & Mayselless, O. (1994). Sleeping away from home in a kibbutz communal arrangement: It makes a difference for infant-mother attachment. *Child Development, 65*, 992-1005.
- Schwartz, B. (1973). Notes on the sociology of sleep. In A. Birenbaum & E. Sangrin (Eds.), *People in places: The sociology of the familiar* (pp. 18-34). London, England: Nelson.

- Small, M. F. (1998). *Our babies ourselves: How biology and culture shape the way we parent*. New York, NY: Anchor Books.
- Spiro, M. E. (1958). *Children of the kibbutz*. New York, NY: Schocken Books.
- Strauss, C. (1992). Models and motives. In R. G. D'Andrade & C. Strauss (Eds.), *Human motives and cultural models*. (pp. 1-20). Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Whiting, J. W. M., & Child, I. L. (1953). *Child training and personality: A cross-cultural study*. New Haven, CN: Yale University Press.