

שעתוק פערים חברתיים בחינוך

מטרת השיעור:

להמחיש כיצד נוצר מנגנון של שעתוק פערים ומה גורם לנו להשלים עמו. בחינת המציאות החברתית בישראל חושפת אי-שוויון ושעתוק פערים. נתונים ומחקרים מצביעים על חפיפה בין הישגיו הלימודיים של התלמיד ובין רמת ההשכלה וההכנסה של ההורים. מציאות זו תובעת חקירה והסבר. הנחת המוצא של השיעור ושל היחידה בכלל היא כי מציאות של אי-שוויון אינה מקרית. חשיפת הגורמים היוצרים או המאפשרים אי-שוויון היא צעד ראשון בדרך לתיקון.

במסגרת השיעור אנו מתוודעים למונח "שעתוק", מונח-מפתח שילווה אותנו גם בשיעורים הבאים. שעתוק הוא מונח בסוציולוגיה שמבטא העתקה של מבנה חברתי מסוים לדור הבא. ההעתקה אינה מקרית, אלא היא מתאפשרת הודות למנגנונים חברתיים.

מבנה השיעור:

פתיחה: משחק השוקולד	30 דקות
לימוד בחברותות: לכל אדם ישנה	25 דקות
אסיף	25 דקות
לימוד קבוצתי	30 דקות
סיכום	10 דקות

פתיחה: משחק השוקולד

מטרת המשחק: להמחיש כיצד נוצר מנגנון של שעתוק פערים ומדוע אנו משלימים צמו.

ציוד: לוח המחולק ל-35 משבצות ממסופרות, קובייה של משחקי קופסא (רצוי גדולה) וחפיסות שוקולד.

שמים את חפיסות השוקולד במשבצות: 20, 25, 30, 35. המנחה מחלק מספרים באופן שרירותי מ-1 עד 15 (אם יש יותר מ-15 משתתפים, יש לחלקם לזוגות). כל משתתף מניח חפץ אישי על המספר שחולק לו. המנחה נותן את הקובייה ומסביר את החוקים: מטילים את הקובייה לפי סדר יורד. (מי שנמצא על משבצת מספר 15 זורק את הקובייה ראשון. אחר כך מי שנמצא על משבצת מס' 14 וכו'). מתקדמים לפי מה שמראה הקובייה. מי שמגיע ראשון לחפיסת השוקולד מקבל את החפיסה וזכותו לחוקק חוק לגבי המשחק. מותר לחוקק כל חוק שהוא (חשוב להימנע מפרטים נוספים ולתת לתלמידים לשחק לפי הבנתם).

שאלות לדיון ולניתוח:

- * כיצד הרגשתם במהלך המשחק?
- * מה היה הוגן במשחק?
- * מתי הייתה הרגשה שהמשחק אבוד? כיצד הרגשה זו השפיעה על המוטיבציה שלכם לשחק?
- * האם תוכלו לאפיין את החוקים שנחקקו?
- * מדוע דווקא נחקקו החוקים האלה?
- * משתתפים שהתנגדו להמשיך במשחק, מדוע לא קמו ועזבו?

המשחק עלול לעורר תגובות שונות. המשתתפים עלולים לטעון כי המשחק אינו הוגן. המשחק מקנה יתרון למי שנמצא בנקודת זינוק גבוהה יותר. נוסף על היתרון הזה הוא גם זוכה לזרוק קודם את הקובייה, מגיע ראשון לשוקולד וזוכה לחוקק את החוק הראשון. שחקן שהתחיל מנקודת זינוק נמוכה אמנם מתקדם אבל הוא צובר פערים ובשלב מסוים הוא מבין שלא יצליח להדביק את הפער, והרגשתו היא של ייאוש ורפיון.

סביר שהמשתתפים שהתחילו מנקודת זינוק נמוכה ימשיכו לשחק מטעמים אלה: הם מאמינים שאולי ישחק להם המזל; הם מעוניינים להיות חלק מהמשחק ועל כן מסתפקים במה שניתן להם; הם מתיאשים והופכים לאדישים. החוקים החדשים, שנחקקו על ידי הזוכים בשוקולד, יכלו לאזן את אי-השוויון במשחק, אבל מי שקבע אותם רוצה לשמר את מעמדו, או פשוט אינו שותף לנקודת הראות של מי שהתחיל מנקודת זינוק נמוכה.

בדרך כלל, החוקים שנקבעים על ידי הזוכים מטיבים עם מי שהתחיל מנקודת זינוק נמוכה יותר, ועם זאת הם שומרים על יתרונם המובהק של מי שהתחילו מנקודת זינוק גבוהה (כך, למשל, חוק ש"מקפיץ" את מי שלמטה בכמה שלבים, או שקובע שיש לחלוק את השוקולד עם מי שנמצא במשבצת הנמוכה ביותר).

לחלופין, ייתכן שהדינמיקה של המשחק תהיה שונה מהמתואר לעיל (למשל נחוק חוק שעל פיו כולם מתחילים מאותה נקודת מוצא). במקרה זה מומלץ לחקור את הדינמיקה שנוצרה: מדוע נחקק חוק שמקדם את החלש למרות שהדבר נוגד את האינטרסים של המחקק? אם היה מדובר בפרס גבוה יותר מאשר חטיף שוקולד, האם היינו משחזרים את מה שהיה?

במקרה שנחקק חוק שעל פיו כולם מתחילים מאותה נקודת מוצא, יש לשקף לקבוצה שהדינמיקה בקבוצה הזו, שונה מהמקובל בקבוצות אחרות. הנהגת כללי משחק שוויוניים מחייבת רמת מודעות ורמת מחויבות גבוהות לערך השוויון. אף על פי שהאינטרס האישי היה אמור להניע את השחקן לשמר את יתרונו היחסי, התפיסה הערכית ותודעת השוויון הביאה אותו להנהיג כללי משחק שוויוניים ולפעול בניגוד לאינטרס שלו.

סיכום ביניים – מה למדנו מהמשחק

✱ נקודות המוצא לא היו שוות. יש מי שהתחיל מנקודת זינוק גבוהה, ויש מי שהתחיל מנקודת זינוק נמוכה.

✱ ההתקדמות במשחק היתה באמצעות זריקת קובייה. לכאורה, המשחק פועל לפי כללים שווים לכולם, לכאורה הוא יוצר שוויון, אך בפועל הוא משמר את כוחם של מי שהתחילו מנקודת זינוק גבוהה יותר; להם סיכויים גדולים יותר לזכות בשוקולד. מי שלמטה יכול היה עקרונית לזכות בשוקולד, אך סיכוייו לכך היו קלושים.

✱ למרות שעבור מי ששובצו במשבצות האחוריות, המשחק בשלב מסוים נראה אבוד, הם המשיכו לשחק.

✱ החוקים יכלו לשנות את הדינמיקה של המשחק, ובדרך כלל אף צמצמו את הפער. אך מדובר היה בשינויים זניחים. מי שקבע את החוקים הוא מי שהיה לו יתרון, ולכן החוקים שנחקקו צמצמו בדרך כלל במעט את הפער, אבל לא שינו את התמונה כולה.

המשחק המחיש את האופן שבו נוצר מנגנון של שעתוק פערים. שעתוק הוא כאמור, מונח בסוציולוגיה שמבטא העתקה של מבנה חברתי מסוים לדור הבא. תאוריות סוציולוגיות מסוימות, המשתייכות לאסכולת הקונפליקט, רואות בשעתוק פערים אמצעי של קבוצות הנמצאות במעלה ההיררכיה לשמור על זכויות היתר שלהן. לפי תאוריות אלו, הפערים אינם מקריים; אדרבא, יש מנגנונים שיוצרים ומקבעים מציאות של אי-שוויון.

המשחק הדגים כיצד בדיעבד אנו משלימים עם מצב של אי-שוויון: אם מטעם שימור והגנה על האינטרס האישי והיתרון היחסי, אם בגלל ייאוש וחוסר אומן ביכולתנו להשפיע ולשנות את מצב העניינים. הלימוד בחברות יידרש לשאלת שעתוק הפערים בחינוך ויבחן האם ומאיזה טעם אנו נכונים להשלים עם אי שוויון בחינוך.

לימוד בחברותא: לכל אדם ישנה

המקור שנלמד היום בחברותא מתוך אבות דרבי נתן הוא טקסט קצר, המתאר מחלוקת בין בית שמאי ובית הלל. הלל ושמאי הם שני חכמים מתקופת בית שני. הלל שימש ראש הסנהדרין ושמאי שמש אב בית דין. "בית שמאי" הוא כינוי לקבוצת תלמידים של שמאי הזקן, ו"בית הלל" הוא כינוי לקבוצת תלמידיו של הלל. המקורות מביאים מחלוקות רבות בין בית הלל ובית שמאי. בעוד בדורות שקדמו לכך, יצרו המחלוקות פיצול בקרב היהודים, בית הלל ובית שמאי היו שיטות הלכתיות לגיטימיות. על אף המחלוקת, בית הלל ובית שמאי לא פרשו אלו מאלו, ולא נמנעו מלהתחתן אלו עם אלו (ראו משנה, יבמות א, יד). בסופו של דבר, נקבעה ההלכה לפי בית הלל. המסורת בגמרא מסבירה מדוע:

שלוש שנים נחלקו בית שמאי ובית הלל. הללו אומרים הלכה כמותינו והללו אומרים הלכה כמותינו. יצאה בת קול ואמרה: "אלו ואלו דברי אלוהים חיים הן, והלכה כבית הלל. וכי מאחר שאלו ואלו דברי אלוהים חיים, מפני מה זכו בית הלל לקבוע הלכה כמותן? מפני שנוחין ועלובין היו, ושונין דבריהם ודברי בית שמאי. ולא עוד שמקדימין דברי בית שמאי לדבריהם. (בבלי, עירובין, יג, ע"ב).

בית שמאי, אם כן, ידועים כמחמירים, כמי שמציבים רף גבוה, ובית הלל כמקלים. על אף שההלכה נקבעה כבית הלל מדגיש התלמוד כי "אלו ואלו דברי אלוהים חיים". משמע, כל צד מחזיק באמת שאינה מתבטלת מפני רעותה. המחלוקת המובאת בטקסט היא בשאלה למי יש לשנות או במילים אחרות - את מי יש ללמד. בלימוד בחברותא נבקש לעמוד על ה"אמת" של כל צד בשאלה ועל הנימוקים שהובילו אותו לעמדה מסוימת.

לכל אדם ישנה (דף לימוד בחברותא)

והעמידו תלמידים הרבה

- שבית שמאי אומרים: אל ישנה אדם, אלא למי שהוא חכם ועניו ובן אבות ועשיר.

- ובית הלל אומרים: לכל אדם ישנה, שהרבה פושעים היו בהם בישראל ונתקרבו לתלמוד תורה ויצאו מהם חסידים צדיקים וכשרים.

(מסכתות קטנות, מסכת אבות דרבי נתן, נוסחא א, פרק ג)

אבות דרבי נתן היא תוספת תנאית למסכת אבות, שנכתבה במאה ה-3 לספירה. היא מיוחסת לר' נתן הבבלי, על אף שאין תמימות דעים בשאלה האם הוא הכותב האמתי. זהו חיבור מגוון, הכולל עניינים רבים: אמונות ודעות, דרך ארץ, מעשי חכמים ומדרשים. אבות דרבי נתן מצורף במהדורות התלמוד לסדר נזיקין.

הלימוד יתמקד בשאלות אלה:

- * מהם השיקולים להכרעה בשאלה למי יש לשנות?
- * מהם הטעמים המכריעים על פי בית שמאי?
- * מהם הטעמים המכריעים על פי בית הלל?

המחלוקת בין בית הלל ובית שמאי היא מחלוקת ערכית המעלה שאלות יסוד בסוגיית השוויון. עמדתם של בית שמאי היא כי יש ללמד רק מי שעונה על קריטריונים מחמירים של ממון, ענווה, חכמה וייחוס. הקריטריונים שמציב בית שמאי לקבלת תלמידים הופכים את בית המדרש למוסד אליטיסטי. טעם אפשרי לקבלת הקריטריונים הוא שקידום המצטיינים תורם לכלל החברה. הקריטריונים אינם קשורים רק לרקע של התלמיד, אלא תובעים מצוינות אינטלקטואלית ומוסרית (חכמה וענווה). עם זאת, במשחק השוקולד ראינו שמי שנמצא בעמדה גבוהה התעלם מנקודת ראותו של מי שנמצא בעמדה נמוכה. אם כך, שאלה שכדאי לבחון בלימוד היא מה הבסיס לתפיסה שקידום המצטיינים אכן ישרת את כלל החברה (תפיסה של אליטה משרתת).

לעומתם, בית הלל פותחים את שערי בית המדרש בפני כל אדם ואינם מציבים שום קריטריון לנכנסים בשעריהם. הטעם לכך הוא שהרבה פושעים שהיו בישראל התקרבו ללימוד תורה, ויצאו מהם צדיקים וכשרים. אולם מכאן עולה השאלה לגבי אופיו של בית המדרש וטיבו של הלימוד. אם לבית המדרש נכנסים פושעים, כיצד משפיע הדבר על אופיו של הלימוד ועל מיצוי היכולות האינטלקטואליות של כלל הלומדים? יתרה מזאת; בית המדרש נועד לשמש מופת חינוכי. אם כל אדם יכול להיכנס לבית המדרש עלולים להיגרע מעמדו ויוקרתו של בית המדרש.

יתר על כן, מספרם הגדול של התלמידים והפערים הלימודיים ביניהם עלולים לחבל בניסיון ליצור סביבה לימודית אפקטיבית. מספר גדול של תלמידים מונע מהמורה לתת יחס אישי לכל אחד ואחד, והפערים הלימודיים מקשים על בניית תכנית לימודים שתיתן מענה לצרכים השונים של כל אחד מהתלמידים. מציאות לא שוויונית תעלה איפה את השאלה כיצד יש לנהוג: אפשר לטעון ש"צריך להיות ראליים". תלמיד שבאמת יכול להתפנות ללמידה הוא זה שעומד בקריטריונים של בית שמאי. תלמיד שמתמודד עם מצוקת קיום לא יוכל להפיק תועלת מלימודיו. טיעון זה מאשש את התפיסה "הראלית" שלא ניתן לפתור את אי-השוויון בחברה, ולכן יש להתאים את המדיניות למציאות קיימת. יש להדגיש בקבוצה כי בניית מנגנון המושתת על הנחת יסוד של אי-שוויון מביא לקיבוע אי-שוויון ובכך הוא מעמיק את הפערים בחברה. טיעון זה מעלה שאלה ערכית: מהי מידת המחויבות לערך השוויון נוכח מציאות לא שוויונית?

מהלימוד עולה כי לכל הכרעה ערכית יש מחיר. ההחלטה ללמד רק את העשיר, החכם והעניו פוגעת בשוויון. מאידך גחסא, ההחלטה לפתוח את בית המדרש לכל דיכפין עלולה לפגוע בלימוד. ההכרעה הערכית הופכת מורכבת יותר נוכח התמודדות עם מציאות לא שוויונית: פערים בין תלמידים, קושי של תלמידים המתמודדים עם מצוקה כלכלית להתפנות ללימודים וכדומה. ההחלטה והמחיר שאנו נכונים לשלם הם הכרעה ערכית נוכח המציאות.

אסיף

נפתח באיסוף תגובות על הלימוד ובחידוד השאלה שסגרנו בה את הפתיחה: מאילו טעמים אנו נכונים להשלים עם מנגנון של שעתוק פערים ועם אי-שוויון?

מטרת האסיף היא לבחון את הדילמה הערכית שעלתה בלימוד. נקודת המוצא שלנו ללימוד היא שכל צד מבטא עמדה ערכית בעלת תוקף ומשמעות. ניתן לפרש את המחלוקת בין בית הלל ובית שמאי כמייצגת דילמה של שוויון מול מצוינות. מחד גיסא, סגירת השערים פוגעת בשוויון ומדירה רבים מבית המדרש. מאידך גיסא, מחיר פתיחת השערים עלולה להיות כרוכה בפגיעה בלימוד. כאמור, הפגיעה בלימוד נובעת מעצם הגידול במספר הלומדים שתוצאתו סביבה חינוכית פחות אינטימית ואישית, אך גם מתוקף העובדה שבית המדרש פועל במציאות לא שוויונית. אם כולם היו עשירים ובעלי ייחוס, לא הייתה ניעורה מחלוקת כלל. המחלוקת הערכית שמדובר בה צצה, ואף מתחדדת, נוכח מציאות לא שוויונית. ככל שגדלים הפערים בין התלמידים מחוץ לכותלי בית המדרש, קשה יותר לשלבם במסגרת חינוכית אחת. מחירו של שינוי מציאות של אי-שוויון עולה ככל שהגדל אי-השוויון במציאות שבה אנו פועלים.

לימוד קבוצתי

הלימוד בחברותא הציג מחלוקת ערכית בשאלה את מי יש ללמד, או מי זכאי להיכנס בשערי בית המדרש. ניתן לפרש את המחלוקת במונחים של ימינו כדילמה בין ערך השוויון לבין מצוינות. הלימוד הקבוצתי מחזיר אותנו למערכת החינוך בישראל. הלימוד בחברותא העלה את השאלה, האם הזכאות ללימוד תורה צריכה להיות מותנית בקריטריונים שונים. כעת נתמקד בקריטריון אחד, הקריטריון הכלכלי, דרך הידרשות לסוגיית תשלומי הורים במערכת החינוך. ב-1949 נחקק בישראל חוק חינוך חובה, שלפיו הזכות ללימוד חובה (עד גיל 15) היא חינוך למי שלומד במוסד חינוך רשמי.

במדינות מודרניות בעלות משטר דמוקרטי, מוסכם לכאורה על הכול שהערך המנחה הוא שוויון הזדמנויות בחינוך. חוק חינוך חובה הוא ביטוי להכרה הזאת. האם חוק חינוך חובה משמעו, גם שהכרענו את הכף בדילמה בין מצוינות ובין שוויון, להלכה ולמעשה? אם כן, מדוע המציאות החינוכית כפי שאנו מכירים אותה ממשיכה להיות מציאות בלתי שוויונית? מה קורה בדרך בין ההצהרות והחוקים היבשים, ליישום המעשי?

נקרא יחד קטע ממסמך רקע של הכנסת בנושא תשלומי הורים, ונחפש במסמך עצמו את הפערים - את הפרצות המאפשרות את שעתוק הפערים בחינוך, על אף הרטוריקה השוויונית.

תשלומי הורים במערכת החינוך (דף לימוד קבוצתי)

סעיף 6 לחוק חינוך חובה, התש"ט - 1949 קובע כי הזכות ללימוד חובה היא חינם למי שלומד במוסד חינוך רשמי. בחוק מובאת פסקת הגבלה לחוק, לפיה רשאים בעל המוסד או רשות החינוך המקומית לגבות תשלומים עבור שירותים נוספים על השירותים המוגדרים בתקנות כשירותים מקובלים. מדי שנה מוציא משרד החינוך חוזר מנכ"ל ובו מפורטים סעיפי תשלומי ההורים, ובהם: תשלומי חובה, תשלומי רשות, תשלום לתכנית לימודים נוספת (תל"ן) ורכישת שירותים מרצון. גובה התשלום עבור סעיפים אלו מוגבל בחוזר מנכ"ל, להוציא גובה התשלום לרכישת שירותים מרצון שאינו מוגבל, אך אין לחייב את ההורים לרכוש אותם. באוגוסט 2002 קבע משרד החינוך כי מוסדות החינוך רשאים להפעיל עמותות ולגבות תשלומים במסגרתן. קביעה זו מקשה על אכיפת חוזר המנכ"ל, שכן החוזר חל רק על מוסדות החינוך עצמם ולא על העמותות.

בהמלצת ועדת החינוך של הכנסת הוקמו מספר ועדות לבדיקת נושא תשלומי הורים. ב-1991 הוקמה ועדת לנגרמן. הוועדה המליצה לבטל את תשלומי ההורים מהטעם שהעומס המוטל על ההורים גדול ואין התחשבות בהכנסות ההורים וביכולתם לעמוד בדרישות התשלום. כמו כן ציינה הוועדה שרשויות מקומיות הנתונות במצוקה כספית מתקשות לספק שירותים לבית הספר, מה שגורם להגדלת העומס על ההורים. הוועדה הציעה חלופות למימון, וביניהן גביית היטל חינוך מכלל האוכלוסייה על ידי האוצר ותוספת לתשלומי הביטוח הלאומי. בעקבות דו"ח הוועדה, מונתה בשנת 1993 ועדה בין-משרדית לבחינת תשלומי הורים. נציגי משרד החינוך הדגישו בוועדה כי שלא הוסכם על מקור מימון חלופי אי-אפשר לבטל את תשלומי ההורים. בשנת 2004 הוקמה ועדה שהמליצה ליישם את מסקנות ועדת לנגרמן ולגבות את תשלומי ההורים לפי קריטריונים חברתיים-כלכליים. משרד האוצר סירב לאמץ את ההמלצה מהטעם שהטלת תשלום חובה על כלל הציבור אף שאין תמורה ישירה ושוות ערך לכלל הציבור, פירושה הטלת "מס ייעודי" אשר אינה ראויה.

(מתוך "מסמך רקע בנושא: תשלומי הורים לשנת תשס"ו", מרכז מחקר ומידע של הכנסת)

המסמך מציג טיעונים בעד ונגד תשלומי הורים במערכת החינוך. המצדדים בתשלומי הורים טוענים כי להורים יש זכות לרכוש חינוך טוב יותר לילדיהם, ולכן יש להתיר להורים לרכוש שירותי חינוך שונים. מצד שני, התרת תשלומי הורים מונעים שוויון הזדמנויות לילדים להורים שהפרוטה אינה מצויה בכיסם, ויוצרים תשתית להפרדה בין עניים ועשירים במערכת החינוך. חשוב לשקף לקבוצה כי הקושי בביטול תשלומי-הורים נובע מכך שאין הסכמה לגבי מקור-מימון חלופי. קושי זה מבליט את העובדה שצמצום אי-השוויון כרוך במחיר. על אף שבדרך כלל קיימת תמימות דעים לגבי ערך השוויון או עקרון שוויון ההזדמנויות, המימוש של עקרונות אלה הלכה למעשה כרוך במחיר שנדרש לשלם אותו מי שאינו נפגע מאי-שוויון, קרי מי שאין לו אינטרס אישי בשינוי המצב. מסתבר איפה, למנגנון השעתוק יש נטייה לשמר את עצמו. הפער בין הרמה ההצהרתית לפרקטיקה מוצא ביטוי ב"פריצות גדר", המאפשרות את המשך אי-השוויון: היעדר הגבלת תשלום על שירותים מרצון, קיומן של עמותות הגובות תשלומים מהורים, גירעונות של רשויות מקומיות עניות המונעות העברת כספים לחינוך. כך נוצרת רטוריקה של שוויון לצד פרקטיקה של אי-שוויון. יוצא שאצל בית שמאי הסלקציה לפי קריטריון כלכלי נעשית מלכתחילה, אך במערכת החינוך היא מתבצעת בדיעבד.

סיכום

חינוך נתפס על-ידי רבים ככלי לצמצום הפערים וכאמצעי לעצירת השעתוק. עם זאת, מסתבר כי מנגנון השעתוק חל גם בתחום החינוך וכי החינוך הוא גורם ביצירת פערים חברתיים. תמונה זו מצטיירת גם מתוך דו"ח ועדת החקירה הפרלמנטרית לנושא הפערים החברתיים (2001). הנה קטע מהדו"ח:

"מקובל להסכים על כך שהחינוך הוא המפתח לצמצום הפערים החברתיים-כלכליים. ההנחה היא שהשכלה מאפשרת נקודת-זינוק פחות או יותר שווה לצעירים שמוצאם מרקע כלכלי-חברתי שונה. ההשכלה נתפסת כ"חכה" המאפשרת כשירות תעסוקתית: הנצרך צפוי לעזור לעצמו בעתיד ו"לדוג" באמצעות חכה זו, במקום להישען על "רשת הביטחון" של הקצבאות...הועדה סבורה שההסכמה גורפת לגבי מרכזיות החינוך כמנוף לצמצום הפערים בחברה היא נכונה, אך רוב הממשלות לא יישמו את המתחייב ממנה לגבי ההשקעה בחינוך ולגבי אופן התקצוב על בסיס אפליה מתקנת כלפי הקבוצות החלשות ומעבר לשיטה המבטיחה תקצוב-יתר לבתי-הספר המתמודדים עם תלמידים מקבוצות אוכלוסיות מקופחות. השאלה היא אם ההכרזות של ממשלת ישראל על חשיבות החינוך אינן מכסות על אי נכונות להתמודדות עם שאלת הפערים החברתיים-כלכליים בישראל".

הלימוד המשותף העלה בודאי בכל אחד מאתנו רגשות קשים. התובנה כי אי-השוויון נוטה לחזור שוב ושוב גורמת לייאוש ולרפיון. רגשות אלו מתחדדים נוכח מציאות חברתית של פערים הולכים וגדלים. עם זאת, ניתן לשאוב מתובנה זו הן עידוד והן מוטיבציה לפעולה. לעתים נוצר הרושם בשיח הציבורי ש"ניסינו כבר הכול" לקידום שוויון ההזדמנויות בחינוך ואנו נוטים "להרים ידיים". הלימוד היום מאפשר לנו להתחקות אחר הפרצות שמאפשרות את המשך קיום אי-שוויון, ולבחון בעין ביקורתית את המציאות. יש לזכור כי נקודת המוצא שלנו לדיון בשעתוק, כמו ביתר הנושאים, היא נקודה של שינוי חברתי. אנו בוחנים בעין ביקורתית את המציאות כדי שנוכל לשנות ולתקן אותה.

למידע נוסף והרחבות:

מסמך רקע בנושא: תשלומי הורים לשנת תשס"ו, יוני 2005, אתר האינטרנט של הכנסת
www.knesset.gov.il

דו"ח ועדת החקירה הפרלמנטרית בנושא הפערים החברתיים בישראל 2001, אתר האינטרנט של הכנסת
www.knesset.gov.il

מרסלו וקסלר, **"הפרטת החינוך והרס החינוך הציבורי"**, אי שוויון בחינוך דפנה גולן-עגנון (עורכת), 2004.

שלמה סבירסקי, **"פערים בחינוך ומדיניות הפיתוח הכלכלי-חברתי בישראל"**, אי שוויון בחינוך דפנה גולן-עגנון (עורכת), 2004.

תשלומי הורים למוסדות החינוך-אומדן עלות, מרץ 2004, אתר האינטרנט של הכנסת
www.knesset.gov.il

פרסומי מרכז אדווה, האתר האינטרנט: www.adva.org



לכל אדם ישנה (דף לימוד בחברותא)

והעמידו תלמידים הרבה

- שבית שמאי אומרים: אל ישנה אדם, אלא למי שהוא חכם ועניו
ובן אבות ועשיר.

- ובית הלל אומרים: לכל אדם ישנה, שהרבה פושעים היו בהם בישראל
ונתקרבו לתלמוד תורה ויצאו מהם חסידים צדיקים וכשרים.

(מסכתות קטנות, מסכת אבות דרבי נתן, נוסחא א, פרק ג)

אבות דרבי נתן היא תוספת תנאית למסכת אבות, שנכתבה במאה ה-3 לספירה. היא מיוחסת לר' נתן
הבבלי, על אף שאין תמימות דעים בשאלה האם הוא הכותב האמתי. זהו חיבור מגוון, הכולל עניינים
רבים: אמונות ודעות, דרך ארץ, מעשי חכמים ומדרשים. אבות דרבי נתן מצורף במהדורות התלמוד
לסדר נזיקין.

שאלות

- * מהם השיקולים להכרעה בשאלה למי יש לשנות?
- * מהם הטעמים המכריעים על פי בית שמאי?
- * מהם הטעמים המכריעים על פי בית הלל?





תשלומי הורים במערכת החינוך (דף לימוד קבוצתי)

סעיף 6 לחוק חינוך חובה, התש"ט - 1949 קובע כי הזכות ללימוד חובה היא חינם למי שלומד במוסד חינוך רשמי. בחוק מובאת פסקת הגבלה לחוק, לפיה רשאים בעל המוסד או רשות החינוך המקומית לגבות תשלומים עבור שירותים נוספים על השירותים המוגדרים בתקנות כשירותים מקובלים. מדי שנה מוציא משרד החינוך חוזר מנכ"ל ובו מפורטים סעיפי תשלומי ההורים, ובהם: תשלומי חובה, תשלומי רשות, תשלום לתכנית לימודים נוספת (תל"ן) ורכישת שירותים מרצון. גובה התשלום עבור סעיפים אלו מוגבל בחוזר מנכ"ל, להוציא גובה התשלום לרכישת שירותים מרצון שאינו מוגבל, אך אין לחייב את ההורים לרכוש אותם. באוגוסט 2002 קבע משרד החינוך כי מוסדות החינוך רשאים להפעיל עמותות ולגבות תשלומים במסגרתן. קביעה זו מקשה על אכיפת חוזר המנכ"ל, שכן החוזר חל רק על מוסדות החינוך עצמם ולא על העמותות.

בהמלצת ועדת החינוך של הכנסת הוקמו מספר ועדות לבדיקת נושא תשלומי הורים. ב-1991 הוקמה ועדת לנגרמן. הוועדה המליצה לבטל את תשלומי ההורים מהטעם שהעומס המוטל על ההורים גדול ואין התחשבות בהכנסות ההורים וביכולתם לעמוד בדרישות התשלום. כמו כן ציינה הוועדה שרשויות מקומיות הנתונות במצוקה כספית מתקשות לספק שירותים לבית הספר, מה שגורם להגדלת העומס על ההורים. הוועדה הציעה חלופות למימון, וביניהן גביית היטל חינוך מכלל האוכלוסייה על ידי האוצר ותוספת לתשלומי הביטוח הלאומי. בעקבות דו"ח הוועדה, מונתה בשנת 1993 ועדה בין-משרדית לבחינת תשלומי הורים. נציגי משרד החינוך הדגישו בוועדה כי שלא הוסכם על מקור מימון חלופי אי-אפשר לבטל את תשלומי ההורים. בשנת 2004 הוקמה ועדה שהמליצה ליישם את מסקנות ועדת לנגרמן ולגבות את תשלומי ההורים לפי קריטריונים חברתיים-כלכליים. משרד האוצר סירב לאמץ את ההמלצה מהטעם שהטלת תשלום חובה על כלל הציבור אף שאין תמורה ישירה ושווה ערך לכלל הציבור, פירושה הטלת "מס ייעודי" אשר אינה ראויה.

(מתוך "מסמך רקע בנושא: תשלומי הורים לשנת תשס"ו", מרכז מחקר ומידע של הכנסת)

שוערים פנימיים כמנגנון לשעתוק פערים

מטרת השיעור:

לבחון מהם החסמים המונעים מתלמידים ללמוד וכיצד הם משמשים מנגנון לשעתוק פערים בחינוך.

המונח "שוער" מתייחס לחסם העומד בדרכם של תלמידים בכניסה למסגרות חינוך. יש חסמים גלויים ופורמליים, כגון תנאי קבלה או מבחני כניסה. חסמים אלו עורכים סלקציה גלויה ומעבירים מסר מפורש לתלמיד שהוא אינו טוב די הצורך או אינו שייך לבית הספר. מאידך גיסא, יש חסמים סמויים, שמעבירים את המסר באופן מובלע: ציפיות נמוכות, סביבה חינוכית מנוכרת ועוד. חסמים אלו עלולים להביא להדרה עצמית של התלמיד ממסגרות חינוכיות, וכך הם משמשים בתפקיד שוער פנימי. ההדרה העצמית של התלמידה או התלמיד תבוא לידי ביטוי באופנים שונים: נשירה מבית הספר, היעדר מוטיבציה ללמוד, בעיות משמעת ועוד.

מטרת השיעור היא לבחון את הגורמים היוצרים את השוערים הפנימיים, ומתוך כך להצביע על האפשרות לשינוי. הלימוד מהווה הזמנה ללמוד את עצמנו, כתלמידים וכמלמדים, ואת מקומנו בהצבת החסמים הפנימיים, ומנגד בהסרתם.

מבנה השיעור:

פתיחה	20 דקות
הזמנה לתלמוד	10 דקות
קריאה מודרכת: תפילת ערבית רשות או חובה?	30 דקות
קריאה מודרכת: מי שאין תוכו כברו	30 דקות
קריאה מודרכת: צערם של תלמידי חכמים	25 דקות
סיכום	5 דקות

המפגש שלנו היום יעסוק בשאלה מדוע תלמידים נמנעים מללמוד. בפתח המפגש נעיין בקטע הלקוח מתוך מאמר מאת חגית גור־זיו מתוך הספר אי שוויון בחינוך. הכותבת חוקרת מדוע יש פערים גדולים בהישגי הקריאה בין תלמידים מרקע כלכלי שונה. בסוגיה זו התנהל ויכוח ציבורי סוער, שהתמקד בשאלה מהי שיטת הוראת הקריאה הנכונה. (היה מאבק בין תומכי גישת "השפה כמכלול" ובין תומכי הגישה הפונטית). הכותבת טוענת כי הדיון נישט בשאלת השיטה הנכונה מתעלם מהמקור האמתי של הבעיה: הפערים במערכת החינוך הם פועל יוצא של הפערים החברתיים בישראל. שינוי המצב מחייב מודעות של מערכת החינוך לרקע של התלמידים והתלמידות, ובכלל זה המציאות החברתית שהם חיים בה. הכותבת ממחישה את הטענה על בסיס התנסותה בפרויקט לשיפור הקריאה בבית הספר בג'סר אֶזְרָקא. במאמר היא מתארת שיחה עם אחת המורות בבית הספר:

אני זוכרת את אחת השיחות שלי עם מורה בכיתה א'. היא תיארה לי את הילדים המוזנחים שצריכים לקום בבוקר בכוחות עצמם ולשלוח את עצמם לבית הספר כי האם יוצאת בשעה שש בבוקר לעבודות ניקיון בחֶדְרָה וחוזרת רק בשבע בערב. היא דיברה על האם באופן שיפוטי אך שכשביקשתי שתעמיד את עצמה במקומה של האם, היא אמרה שהיא עצמה לא הייתה מסוגלת לנהל אורח חיים קשה כל כך. היא לא ראתה את העוצמה, את הכוח, את היכולת להסתדר ולהחזיק משפחה בתנאים קשים כל כך. היא לא חשבה שהיא יכולה ללמוד מזה משהו חיובי ולשדר לילד תמיכה.

הפרויקט כלל עבודה אינטנסיבית על הכשרת המורים בבית הספר, תוך שימת דגש על תגבור מודעותם של המורים למציאות החברתית שממנה התלמידים באים והתמודדות עמה במסגרת בית הספר. הכותבת מתארת את תהליך השינוי באותו בית ספר ואת תוצאותיו:

כששיטות ההוראה החלו להשתנות והמורות הפסיקו לתקן לילדים את השגיאות בעט אדום, התחילו הילדים לכתוב בחופשיות על עצמם. הם כתבו על החיים האמתיים שלהם, על הקושי, על העלבון, על הבדידות ועל הכמיהה לאהבה של האם שעובדת קשה כל כך. אז גם השתנתה נקודת הראות של המורות. הן התחילו לראות בהם ילדים ראויים להערכה, להבין את ההתמודדות שלהם עם החיים ולהעריך את מה שהם למדו מחוץ לבית הספר על אף כל הקשיים.

הפרויקט הניב תוצאות. בקטע הבא מנתחת הכותבת את סוד הצלחתו של הפרויקט:

בדוגמה של ג'סר אֶזְרָקא השתנו מרכיבים רבים בהוראת הקריאה: חומרי הלימוד, כמות הספרים בכיתה, מבנה הכיתה, דרכי ההוראה ועוד. אך השינוי המשמעותי ביותר בעיני היה בעמדת המורות. הן התחילו להאמין בילדים וביכולת שלהן עצמן ללמד אותם. אני חושבת שבסופו של דבר, מורות המודעות לשונות של הילדים ולחוסר השוויון, מורות שרגישות לשאלה של צדק חברתי, ימצאו את הדרך ללמד את כולם.

לדעת הכותבת, המענה לשאלה מה מונע או מה חוסם תלמידים מללמוד הוא הסביבה החינוכית. התפנית ברצונם של התלמידים ללמוד חלה כאשר חשו שייכים ורצויים בבית הספר. יכולתם של התלמידים להביא לידי ביטוי את חייהם מחוץ לבית הספר, בצד האמונה של המורות בתלמידים ובעצמן - הם הביאו לשינוי. תלמידים נמנעים מללמוד כאשר הם

מקבלים מסר שהם לא די טובים או לא שייכים לבית הספר. אפשר להעביר את המסר באופן גלוי ומפורש: למשל תנאי הקבלה או מבחני כניסה לבית הספר הם בגדר סלקציה גלויה. אולם המסר לתלמיד ש"הוא לא שייך ולא די טוב", עלול להיות גם מובלע, למשל באמצעות ציפיות נמוכות מהתלמידים, שהעדר ייצוג לעולמו של התלמיד בתכנית הלימודים, סביבה חינוכית מנוכרת וכדומה. בניגוד לתנאי קבלה, החסימה של התלמיד אל מול המסר המובלע מתבצעת "מבפנים". התלמיד עלול להפנים את המסר שהוא לא שייך, ולהדיר את עצמו מהלימודים בדרכים שונות: נשירה, השתמטות, חוסר מוטיבציה או בעיות משמעת.

הזמנה לתלמוד

הלימוד היום יעסוק בשוערים פנימיים וחיזוניים העומדים בדרכם של תלמידים ומונעים מהם ללמוד, וינסה לעמוד על יחסי הגומלין ביניהם, ויתבצע דרך קריאה מודרכת של סיפור על מורה ותלמידים. הסיפור לקוח מתוך מסכת ברכות בתלמוד הבבלי. קריאת הסיפור היא הזדמנות לחוש את אופן הלימוד התלמודי. התלמוד הוא תיעוד של לימוד בעל פה של דיוני האמוראים, מעין פרוטוקול של הדיונים, ועוסק במקור מתקופת התנאים. לרוב הלימוד פותח בציטוט שסביבו נערך דיון. הדיונים מנוהלים בצורה אסוציאטיבית - כל שאלה נענית בתשובה שגוררת שאלה אחרת. הדיון משלב עולמות תוכן שונים. הוא כולל דיון בשאלות הלכתיות תוך הסתמכות על מקורות קודמים, התרחשויות מבית המדרש ומחוצה לו, ואף היכרות עם עולמם הפנימי של חכמים דרך תיאור של חלומות, רגשות ועוד.

את הסיפור נראה בהמשכים: הקריאה תתחלק למספר קטעים תוך התבוננות מזוויות שונות על המתרחש בסיפור. זווית אחת היא בחינתם של השוערים, חיזוניים ופנימיים, וכיצד הם משמשים מנגנון לשעתוק פערים בחינוך. זווית שנייה היא דמות המורה, והתהליך שהמורה עובר במהלך הסיפור.

ומילץ להניח למשתתפים לקרוא, ולבצע עצירות מונחות להבהרה ולפרשנות. ההערות למנחה הן חלק מהקריאה המשותפת עם הקבוצה. מטרתן לסייע בהבנת התוכן הנלמד ובד-בבד לבחון ולחדד סוגיות המסתמנות מהסיפור.

למעוניינים, ניתן להרחיב את היריעה על התלמוד:

התלמוד הוא חיבור קולקטיבי אשר מסוכמת בו הגותם ההלכתית והאגדית המרכזית של חכמי ישראל בתקופה שלאחר חתימת המשנה (המאה ה-2) ועד תחילת ימי הביניים. הגות זו נכתבה בעיקרה כפרשנות על דברי דורות קודמים של חכמים, דהיינו על המשנה ועל הברייתות. את התלמוד ערכו האמוראים והוא קרוי גם "גמרא", מילה שפירושה בארמית הוא תלמוד (למגמר-ללמוד). יש חוקרים האומרים שמילה זו החליפה בכתוב את המילה "תלמוד" כדי להטעות את הצנזורה הנוצרית. השם "תלמוד" עתיק ומקורו מזמן הגאונים ומשמעו: לימוד, עיון ופירוש. שני מרכזי התורה שבזמן חיבור התלמוד, ארץ ישראל ובבל (עיראק של ימינו), הצמיחו שני תלמודים - תלמוד בבלי, שנוצר בישיבות בבל ונחתם בשנת 500 לספירה, ותלמוד ירושלמי, שהוא פרי לימודם של חכמי ארץ ישראל שנחתם בשנת 400 לספירה. על אף ששני תלמודים אלה מבוססים על אותה משנה, ונוצרו במרכזים שהיו ביניהם קשרים רבים, הם שונים בשפתם, בהיקפם, בתוכנם ובמקרים רבים גם במסקנותיהם ההלכתיות. לאחר שנחתמו שני חיבורים אלה,

התלמוד הבבלי הפך לספר הלימוד העיקרי בישיבות, ומעטים בלבד למדו את התלמוד הירושלמי, שהשפעתו הייתה קטנה הרבה יותר. חוקרים מנמקים זאת בעריכתו היסודית של התלמוד הבבלי ובשכלולו בידי הסבוראים ובהשפעתם הרבה של גאוני בבל שפעלו להפיכת התלמוד הבבלי לסמכות הלכה בלעדית בעם ישראל. בתלמוד מקובל לפתוח דיון בסוגיה בציטוט ממשנה או מברייתא. אמרות אלו מהוות סמכות, וחכמי התלמוד אינם רואים עצמם רשאים לחלוק עליהן בגלוי, אלא לפרשן בלבד.

אחרי הבאת הציטטה, עולות בדרך כלל כמה שאלות: מהיכן נשאב הדין האמור במובאה, האם אין הוא סותר דין המפורש במקור אחר, האם אין הוא כולל סתירה פנימית בתוכו, האם ניתן ללמוד ממנו דברים נוספים ועוד שאלות דומות לאלו. לעתים מהווה דווקא שאלה מחיי המעשה או מהתאוריה פתח לדיון, אך גם אז נעשה ניסיון לפתור אותו באמצעות שימוש במקורות הקדומים וליבונם. הדיון התלמודי מנוהל בצורה דיאלקטית ואסוציאטיבית, כאשר כל שאלה נענית בתשובה, שמצדה גוררת שאלה אחרת. לעתים מצוין שמם של השואלים והעונים ולעתים לא. לא תמיד הוכרע הדיון בתלמוד להלכה, דבר שגרר מחלוקות בדורות שאחר כך. לפעמים אין מובא תירוץ לכל הקושיות והן נותרות בחזקת "קשיא" (קשה). דף הלימוד בתלמוד מתחלק לשלושה חלקים. החלק המרכזי הוא התלמוד עצמו. התלמוד הוא תיעוד של לימוד בעל פה של דיוני האמוראים, מעין פרוטוקול של הדיונים. הלימוד נעשה סביב מקור מתקופת התנאים כגון משנה או ברייתא. הפתיחה למקור היא בד"כ "תנן" (שנינו-פתיחה למשנה) או "תניא" (שנויה בברייתא). בצד החיצוני של הדף מופיע פירוש של רבי שלמה יצחקי (רש"י), מגדולי הפרשנים של המקרא והתלמוד (חי בין השנים 1040-1105), המצוין בכתב מיוחד הקרוי על שמו (כתב רש"י). בצד הפנימי מופיע פירוש של בעלי התוספות. תוספות הוא חיבור קולקטיבי של רבני יהדות אשכנז וצרפת מימי הביניים. התוספות הן ביסודן הערות לדברי רש"י. הם מתחילים במובאה קצרה מהתלמוד המכונה "דיבור המתחיל". (מתוך "ויקיפדיה, האנציקלופדיה החופשית")

קריאה מודרכת: תפילת ערבית רשות או חובה?

תנו רבנן: מעשה בתלמיד אחד שבא לפני רבי יהושע, אמר לו: תפילת ערבית רשות או חובה? אמר ליה: רשות. בא לפני רבן גמליאל, אמר לו: תפילת ערבית רשות או חובה? אמר לו: חובה. אמר לו: והלא רבי יהושע אמר לי רשות! אמר לו: המתן עד שייכנסו בעלי תריסין לבית המדרש. כשנכנסו בעלי תריסין, עמד השואל ושאל: תפילת ערבית רשות או חובה? אמר לו רבן גמליאל: חובה. אמר להם רבן גמליאל לחכמים: כלום יש אדם שחולק עלי בדבר זה? אמר ליה רבי יהושע: לאו. אמר לו: והלא משמך אמרו לי רשות! אמר ליה: יהושע, עמוד על רגליך ויעידו בך! עמד רבי יהושע על רגליו ואמר: אלמלא אני חי והוא מת – יכול החי להכחיש את המת, ועכשיו שאני חי והוא חי – היאך יכול החי להכחיש את החי? היה רבן גמליאל יושב ודורש, ורבי יהושע עומד על רגליו...

תפילת ערבית רשות או חובה - האם חובה להתפלל שלוש תפילות ביום או רק שתיים (שחרית ומנחה). **בא לפני רבי יהושע** - הלך להיוועץ ברבי יהושע בשאלה זו. **בא לפני רבן גמליאל** - רבן גמליאל היה ראש בית המדרש. ייתכן שהתלמיד חשש לקבל תשובה שמתירה ורצה לאשר אותה עם ראש בית המדרש, שרבי יהושע תלמיד שלו. **והלך רבי יהושע אמר לי רשות** - התלמיד לא הסתפק בקבלת תשובה, הוא אינו שואל תמים. **אמר לו המתן עד שייכנסו בעלי תריסין** - תריס הוא מגן. זהו כינוי מליצי לתלמידי חכמים שהם לוחמים במלחמתה של תורה. מדוע מבקש רבן גמליאל לחזור על השאלה בפני תלמידי חכמים ולא מסתפק בתשובה לתלמיד או בתוכחת רבי יהושע? **אמר להם רבן גמליאל לחכמים: כלום יש אדם שחולק עלי בעניין זה** - מדוע רבן גמליאל לא פונה ישירות לרבי יהושע אלא לכל תלמידי החכמים? רבן גמליאל תופס את תשובתו של רבי יהושע כערעור על סמכות, ומבקש להתעמת עמו בפני כלל התלמידים. רבן גמליאל לא מוכיח את רבי יהושע בפני התלמידים, אלא מזמין אותו לעימות. לכאורה יש כאן יומרה לדין חופשי בו יכול התלמיד להתעמת עם מורהו, שיוכרע על בסיס נימוקים ולא על בסיס יחסי הסמכות. **אמר לו רבי יהושע: לאו** - רבי יהושע מודע לכך שרבן גמליאל מתגרה בו, ולא נענה לקריאת התיגר אלא מבקש להימנע מעימות. **עמוד על רגליך ויעידו בך** - יעידו בך שאמרת שתפילת ערבית רשות. רבן גמליאל תובע מרבי יהושע לעמוד על דעתו ולהתעמת. **אלמלא אני חי והוא [השואל] מת יכול החי להכחיש את המת, ועכשיו כשאני חי והוא חי היאך יכול החי להכחיש את החי?** - רבי יהושע מודה שאמר את הדברים, אך ממשיך לעמוד בסירובו להתעמת. **היה רבן גמליאל יושב ודורש ורבי יהושע עומד על רגליו** - רבן גמליאל ממשיך לדחוק ברבי יהושע לומר את דעתו והאמת שהוא מחזיק בה. הוא מעמיד אותו על רגליו עד שיהיה נכון להתעמת.

שאלות:

- * כיצד אתם מפרשים את מה שהתרחש בין רבן גמליאל לרבי יהושע?
- * כיצד הדיון על שוערים פנימיים שבו פתחנו את המפגש, יכול להאיר את ההתרחשות?

בקטע שקראנו אנו מתוודעים להווי הלימוד בבית המדרש של רבן גמליאל. מנקודת הראות של רבן גמליאל, רבי יהושע חלק עליו מחוץ לכותליי בית המדרש, אך נמנע מהתעמתות ישירה עמו. הוא דוחק ברבי יהושע שיביע את עמדתו באופן ישיר. לכאורה, ניתן היה להסיק כי פנייתו של רבן גמליאל לתלמידי החכמים משמעה כי בית המדרש יוצר מרחב הפתוח לדעות שונות ולקולות שונים של התלמידים. רבן גמליאל מבקש להכריע את הדיון על בסיס נימוקים ולא על בסיס יחסי הסמכות. אולם ההתנצחות הכוחנית של רבן גמליאל עם רבי יהושע בהמשך הטקסט מעידה כי מסגרת הלימוד אינה מאפשרת למעשה לימוד פתוח. רבי יהושע מפרש את קריאת התיגר של רבן גמליאל כניסיון להתנצח עמו ולהבהיר בכך ביד מי הסמכות, ולא כהזמנה לדיון פתוח בין שווים. הקטע שקראנו מלמד אותנו לא רק על התנהלות המורה, אלא גם על התנהלות התלמידים במסגרת זו. רבי יהושע, שחולק על רבן גמליאל נוקט דרך של הימנעות: הוא נמנע מלהביע את דעתו ולהתעמת עם רבן גמליאל (מה שרבן גמליאל מפרש כלשחק משחקים). הבעת

דעה מנוגדת נעשית רק מחוץ לכותלי בית המדרש. תגובתו של רבי יהושע יכולה ללמד על ההפנמה של המסר שהלימוד אינו למעשה מרחב פתוח שבו ניתן לבטא דעות באופן חופשי, מסר שהועבר ביודעין או שלא ביודעין על ידי רבן גמליאל. גם אם במקרה זה ביקש רבן גמליאל לפתוח דיון בשאלה, רבי יהושע נמנע מהבעת עמדה כיוון שהוא הפנים את מקומו במערכת.

ייתכן כי הסיטואציה המתוארת בין רבן גמליאל לרבי יהושע מעלה זיכרונות על עימותים מסוג זה עם מורים שעתים הם גורמים לתגובות של הימנעות או לתגובות דומות. חוויות מסוג אלו יכולות להטביע חותם על תלמידים וללוות אותם גם בבגרותם. קריאת הסיפור מלווה לעתים בהזדהות וברצון להתקומם נגד הסיטואציה על רקע חוויה אישית. כל מי שמעוניין לשתף את הקבוצה בסיפור על חוויה דומה שעברו מוזמן. (מפאת קוצר הזמן נצטמצם לתגובות אחדות בלבד).

קריאה מודרכת: מי שאין תוכו כבדו

עד שריגנו כל העם ואמרו לחוצפית התורגמן עמוד ועמד. עד כמה יצער אותנו וילך? בראש השנה אשתקד ציער אותנו, בבכורות במעשה רבי צדוק ציער אותנו. בוא ונעביר אותו. מי נעמיד במקומו? נעמיד את רבי יהושע? בעל מעשה הוא, נעמיד את רבי עקיבא? שמא יעניש אותו שאין לו זכות אבות. אלא נעמיד במקומו את רבי אלעזר בן עזריה שהוא חכם והוא עשיר והוא עשירי לעזרא. הוא חכם – שאם יקשו לו [קושיות] יפרק אותן, והוא עשיר – שאם יש לו לעבוד בבית הקיסר אף הוא ילך ויעבוד. והוא עשירי לעזרא – שיש לו זכות אבות ולא יוכל להעניש אותו... [קטע זה חסר את חלקו האמצעי, המתאר את הפנייה לרבי אלעזר בן עזריה וקבלתו את תפקיד ראש בית המדרש]. שנינו: אותו היום סילקוהו לשומר הפתח ונתנה להם רשות לתלמידים ליכנס. שהיה רבן גמליאל מכריז ואומר: כל תלמיד שאין תוכו כבדו לא ייכנס לבית המדרש.

חוצפית התורגמן – תורגמן הוא האיש שחוזר בקול רם על דברי הרב, כך שגם הספסלים האחוריים בבית המדרש יוכלו לשמוע. **עמוד! ועמד** – התלמידים מחו וציוו על חוצפית לעצור את השיעור. **עד כמה נצטער ונלך, בראש השנה...** – אנו למדים על שני מקרים דומים בהם ציער רבן גמליאל את רבי יהושע. בראש השנה ציווה עליו לבוא בתרמילו ביום בו חל יום הכיפורים לפי חשבוננו של רבי יהושע, ובמעשה רבי צדוק ציער אותו כשאמר לו לעמוד על רגליו, מפני שהתחמק מלהתעמת עם רבן גמליאל בציבור. **בואו ונעביר אותו** – התלמידים מסרבים ללמוד מרבן גמליאל. שימו לב כי ההחלטה שמקבלים התלמידים מעידה כי הסמכות של המורה מוקנית מתוקף קבלת הסמכות על ידי התלמידים. לכן כשהם מסרבים ללמוד ממנו, הוא מועבר מתפקידו. **מי נעמיד במקומו** – נשאלת השאלה מי

יחליף את רבן גמליאל כראש בית המדרש. **נעמיד במקומו את רבי יהושע... שבעל מעשה הוא** - הוא היה הגורם להדחה של רבן גמליאל. **נעמיד במקומו את רבי עקיבא? שמא יעניש אותו שאין לו זכות אבות** - רש"י מפרש שלא יעניש אותו רבן גמליאל בהקפדה עליו. **אלא נעמיד את רבי אלעזר בן עזריה שהוא חכם והוא עשיר והוא עשירי לעזרא** - הקריטריונים להכרעה בשאלה מי יהיה ראש בית הדין חופפים לקריטריונים של בית שמאי לקבלת תלמידים. **הוא חכם... ולא יוכל להעניש אותו** - הטעמים לבחירת ראש בית המדרש הם טעמים פרקטיים. הקריטריונים לבחירת ראש בית המדרש נגזרים מהמציאות החברתית שבה בית המדרש פועל. על אף שבית המדרש מתיימר לייצר סביבה שבה לומדים יחד עשירים ועניים ללא הבדל, הסטטוס החברתי-כלכלי הוא קריטריון רלוונטי לבחירת ראש בית המדרש.

שאלות:

- * כיצד הייתם מפרשים את הביטוי "אין תוכו כברו"?
- * כיצד הייתם מנחים את שומר הפתח בעבודתו? מהם הקריטריונים למיון?

הצבת הקריטריון "אין תוכו כברו" מעלה שאלות ופתוחה לפרשנויות. ההגדרה המילונית לביטוי "תוכו כברו" היא מי שפנימיותו כחיצוניותו, כלבו כן דבריו (מילון אבן שושן). הוראתו של רבן גמליאל היא עמומה ואינה ברורה.

מצד אחד יש שומר בפתח שנועד לוודא שלא כולם ייכנסו לבית המדרש. מצד שני, לא ברור האם ניתן להבחין במי שאין תוכו כברו. דרך אחת להבחין במי שאין תוכו כברו הוא על סמך סממנים חיצוניים שסיפק רבן גמליאל. דרך שנייה לפרש את הקריטריון היא שהקריטריון אינו ממיין בפועל, אלא הוא מסר לגבי מי ראוי להיכנס לבית המדרש. תפקידו של שומר הפתח בהקשר זה הוא המחשת המסר והפנמתו לבאי בית המדרש. שומר הפתח משמש מעין בבואה לתלמיד, הוא משקף לתלמיד אם הוא ראוי או לא ראוי להיכנס לבית המדרש. תלמיד שחש שאינו ראוי יירתע מהשומר ויימנע מלהיכנס לבית המדרש. השאלה שבה נרצה להתמקד בדיון היא איזו בבואה משתקפת באמצעות שומר הפתח? על-פי אלו סממנים יקבע התלמיד לגבי עצמו אם הוא ראוי או לא?

שאלות:

- * במידה והקריטריון אינו ברור דיו, איזה תפקיד ממלא שומר הפתח?
- * מי ימנע מעצמו, לדעתכם, להיכנס לבית המדרש?

גם אם הקריטריון לא נועד למיין על בסיס סממנים חיצוניים, עצם העובדה שעומד שומר בפתח משדרת את המסר שלא כולם ראויים להיכנס. נוכחותו של השומר מטילה מורא, ובכך יוצרת השפעה פסיכולוגית על הבאים בשערי בית המדרש. נוכחותו של השומר מביאה את התלמיד לחקור בשאלה האם הוא מתאים או לא מתאים לבית המדרש.

בקטעי הקריאה הקודמים נחשפנו לתמונות מתוך הוי בית המדרש. בקטע הראשון התוודענו לאווירת הלימוד בבית המדרש, שהצטיירה כמתוחה ולא מאפשרת דיון פתוח. אווירה זו פוגעת בכל התלמידים, שאכן מתקוממים נגד רבן גמליאל, אך פוגעת במיוחד בתלמידים שאינם בטוחים בעצמם ועלולה לגרום להם לחוש לא שייכים ולא מתאימים, ומכאן להביא להדרתם מבית המדרש. בקטע השני למדנו שראש בית המדרש צריך לעמוד בקריטריונים של חכמה, עושר וייחוס. אמנם הקריטריונים נובעים מטעמים פרקטיים, אך התלמידים שנכנסים לבית המדרש מגלים שראש בית המדרש הוא בעל סטטוס כלכלי וחברתי גבוה, ומכאן הם עשויים להסיק עד כמה הם מתאימים לבית המדרש. חשוב לציין כי הפרשנות משתנה מתלמיד לתלמיד. היא תלויה במידת הביטחון העצמי, ובהתנסויות קודמות שלו.

.....

תלמיד שימנע עצמו מלהיכנס הוא תלמיד שיחוש שאינו ראוי או שאינו שייך; זהו תלמיד עם ציפיות נמוכות מעצמו. תאוריה פסיכולוגית המכונה "האני במראה" מציעה תזה על ציפיות האדם מעצמו: האדם מתבונן במראה חברתית. האדם שהוא יצור פרשן, נותן משמעות למראה החברתית. הפרשנויות מוטמעות ומוצפנות וסיכומן הוא הדימוי העצמי. יותר מזה: כלל הפרשנויות של האדם את מה שהוא סגור שחושבים עליו יוצר את הכוחות של האדם לממש את זהותו. (זוהי תזה של קולי, פסיכולוג מתחילת המאה ה-20). התאוריה, בצירוף הדברים שעלו בדיון, מעלה שאלות לגבי המראה החברתית שמציג בית המדרש בפני התלמידים. מהי התמונה החברתית שמציג בית המדרש? אלו משמעויות לגבי עצמו יכול התלמיד לגזור מהתבוננות ממראה זו?

חשוב לציין כי כל תלמיד נותן משמעות למה שמשתקף במראה החברתית. לכן ייתכן שלתלמידים מרקע חברתי או כלכלי דומה תהיה חוויה שונה בבית המדרש, בהתאם לאופן שבו הם מפרשים את מה שניבט מן המראה.

התאוריה מצביעה על כך שהמסרים שאנו מקבלים ומטמיעים מסביבתנו עשויים להיות בעלי השפעה רבה על עיצוב הדימוי העצמי שלנו. בכך, מסרים אלו משפיעים על המוטיבציה שלנו לעשות דברים, על הביטחון בעצמנו ועל התנהגותנו. מסרים אלו אינם מועברים ישירות אלא גם בעקיפין: מידת הציפיות של אחרים מאתנו, האם אני מרגיש שייך לקבוצה מסוימת או לא (האם אני דובר באותה שפה או באותו ניב של הקבוצה, האם החברים האחרים בקבוצה מגיעים מרקע דומה לשלי).

כל המעוניין לשתף את הקבוצה בחוויות אישיות מוזמן: האם מישוה בקבוצה מעוניין לספר על חוויה מעצבת שלו ממערכת החינוך? האם גם ההימנעות או העצירה העצמית מהדהדת אצלכם ותרצו לחלוק חוויות אלו עם הקבוצה? (מפאת קוצר הזמן נצטמצם לתגובותיהם של מי שלא השמיעו את דבריהם).

קריאה מודרכת: צערם של תלמידי חכמים

.....
אותו היום התווספו כמה ספסלים. אמר רבי יוחנן וחולקים עליו
אבא בן יוסף ורבנן. אחד אמר: התווספו ארבע מאות ספסלים, ואחד
אמר: שבע מאות ספסלים. חלשה דעתו של רבן גמליאל שאמר:
שמא חס ושלום מנעתי תורה מישראל. הראו לו בחלומו כדים לבנים
של אפר. ולא היא – החלום נועד ליישב דעתו. ששנינו: עדויות
בו ביום נשנית וכל היכן שאומרים בו ביום – אותו היום היה. ולא
הייתה הלכה שהייתה תלויה בבית המדרש שלא פירשוה. ואף רבן
גמליאל לא מנע עצמו מבית המדרש [...] אמר רבן גמליאל הואיל
וכך אלך לפייס את רבי יהושע. כשבא לביתו ראה את כתלי ביתו
שהם שחורים. אמר לו: מכותלי ביתך ניכר שפחמי אתה. אמר לו: אוי
לו לדור שאתה פרנסו, שאין אתה יודע בצערם של תלמידי חכמים
במה הם מתפרנסים ובמה הם ניזונים.
.....

אותו היום התווספו כמה ספסלים - ביום שבו סולק שומר הפתח התווספו תלמידים.
שמא חס ושלום מנעתי תורה מישראל - מה האמירה מלמדת אותנו על רבן גמליאל?
צערו של רבן גמליאל מעיד כי התנהלותו בבית המדרש לא נבעה ממניעים אישיים אלא
מתפיסה חינוכית וממחויבות ללימוד תורה. **הראו לו בחלומו כדים לבנים מלאים באפר**
- כדים לבנים מלאים באפר הם משל לתלמידים שאין תוכם כברם. החיצוני אינו מעיד
על הפנימי. משמעות החלום שהתוספת של התלמידים היא מספרית בלבד, והם אינם
מפנימים את לימודם. **ולא היא, ליישב דעתו** - מדוע רצו ליישב דעתו של רבן גמליאל? **וכל
היכן שאומרים בו ביום, אותו היום היה** - וכל הלכה שפותחת ב"בו ביום", נשנתה באותו
היום שהוציאו את שומר הפתח. **ולא הייתה הלכה שהייתה תלויה בבית המדרש שלא
פירשוה** - הוצאת שומר הפתח הביאה לתנופה לימודית. השינוי חל לא רק בגידול במספר
התלמידים, אלא גם בהווי בית המדרש, שהפך פעלתני ותוסס. המסר שמועבר דרך תיאור
בית המדרש הוא שבית מדרש הומוגני פוגע בלימוד. פתיחת השערים מאפשרת זרימה
וכניסה של תלמידים וקולות שונים. **ואף רבן גמליאל לא מנע עצמו מבית המדרש** - רבן
גמליאל מכיר בחיוניות של בית המדרש ולכן ממשיך לפקוד את בית המדרש. בהמשך
הגמרא מובא סיפור שממנו למדים שרבן גמליאל המשיך לפקוד את בית המדרש כתלמיד.
(מפאת קוצר הזמן אנו נדלג על הסיפור ונעבור לקטע הבא.) **הואיל וכך היה** - ניתן לפרש
בשני אופנים: היות שרבן גמליאל אינו מורה אלא תלמיד, הוא יוכל למחול על כבודו וללכת
לפייס את רבי יהושע. קרי, השוני הוא במעמדו של רבן גמליאל ולא בעמדתו לגבי שיטת
הלימוד. מאידך גיסא, ניתן לפרש זאת כשוני בעמדות. **כי בא לביתו ראה את קירות ביתו
שהם שחורים** - רבן גמליאל לומד על מצבו הכלכלי של רבי יהושע לראשונה כשנכנס
לביתו. עולה השאלה מדוע לא ביקר רבן גמליאל את רבי יהושע בביתו עד כה?

מקריאתנו עד כה עולה כי העימות של רבי יהושע עם רבן גמליאל אינו רק על רקע בין-אישי, אלא עימות בין תפיסות חינוכיות שונות. התפיסה של רבן גמליאל היא שלרקע שממנו התלמיד בא אין חשיבות בבית המדרש. הקריטריון שהוא מציג כתנאי לבית המדרש אינו ממיין על בסיס עושר או ייחוס אלא מתמקד במחויבותו של התלמיד ללימוד. רבן גמליאל אינו מבקר את התלמידים בביתם ואינו יודע מהו מעמדם החברתי-כלכלי. הניסיון של רבן גמליאל ליצור בית מדרש שבו הרקע הכלכלי אינו רלוונטי מציג תפיסה של שוויון פורמלי בבית המדרש. גם לתלמיד עני וחסר ייחוס ניתנת האפשרות להיכנס לבית המדרש. כיוון שאין לרבן גמליאל ידיעה על מצבם הכלכלי של תלמידיו הוא מציב בפניהם רף שווה של ציפיות. התפנית חלה אצל רבן גמליאל כאשר הוא יוצא מבית המדרש ונכנס לביתו של רבי יהושע. הביקור בבית וההיכרות עם הרקע האישי מחוללים בו שינוי. עם זאת, לעתים ידיעת מצבם הכלכלי של התלמידים עלולה לגרום להנמכת רף הציפיות מהם ובעקבות כך לשקף להם שהם פחות טובים, תופעה הידועה בשם "אפקט פיגמליון". מכאן עולה דילמה עקרונית בחינוך: האם ניתן לנתק את הלימוד מההקשר החברתי של התלמידים? האם יצירת השוויון הפורמלי של הנהגת כללי משחק שווים לכולם, תוך העלמת עין מנקודות המוצא ומהרקע של התלמידים אכן יוצרת מרחב שבו כולם שווים?

סיכום

השיעור הקודם הדגים כיצד שעתוק פערים עלול להיווצר שעתוק בתנאים של שוויון פורמלי, כיצד בפועל, לצד הרטוריקה של שוויון, נוצרת פרקטיקה של אי-שוויון. הלימוד מחדד לנו כי החסמים אינם רק חסמים כלכליים, אלא גם פסיכולוגיים. הלימוד גם מראה לנו תהליך התפתחות של מורה. הסיפור אינו מסתיים כאן אלא בחזרתו של רבן גמליאל לבית המדרש וכן בכהונה לסירוגין של רבן גמליאל ורבי אליעזר כראש בית המדרש.

כאן המקום לחזור לסוגיה שבה פתחנו את הלימוד: תפילת ערבית רשות או חובה. החיוב בתפילת ערבית אינו זהה לגבי מי שעובד בדוחק לפרנסתו ומי שהפנאי בידו. העובדה שרבן גמליאל אינו מכיר בצערם של תלמידי חכמים מונעת ממנו להכיר בקושי שיוצר החיוב בתפילת ערבית אצל התלמידים. עיוורונו של רבן גמליאל למצבם הכלכלי של התלמידים נועד להשיג שוויון, אך בפועל הוא מכביד את הנטל על התלמידים העניים. שאלה שעמה נסכם את הלימוד היא האם המודעות לצערם של תלמידי חכמים הייתה משנה את קביעתו של רבן גמליאל.

למידע נוסף והרחבות:

חגית גור בשיתוף רוברטו ברוך, "הוויכוח על שיטת הוראת הקריאה בראייה של הפדגוגיה הביקורתית", אי שוויון בחינוך, דפנה גולן-עגנון (עורכת), 2004.
דו"ח הועדה להוראת הקריאה (2001).



ממזרח שמש

המרכז למנהיגות יהודית חברתית
מיסודה של יאבי חי ישראל ובמסגרת 'כל ישראל חברים'

שוערים פנימיים כמנגנון לשעתוק פערים (קריאה מודרכת)

תפילת ערבית רשות או חובה?

.....

תנו רבנן: מעשה בתלמיד אחד שבא לפני רבי יהושע, אמר לו: תפילת ערבית רשות או חובה? אמר ליה: רשות. בא לפני רבן גמליאל, אמר לו: תפילת ערבית רשות או חובה? אמר לו: חובה. אמר לו: והלא רבי יהושע אמר לי רשות! אמר לו: המתן עד שייכנסו בעלי תריסין לבית המדרש. כשנכנסו בעלי תריסין, עמד השואל ושאל: תפילת ערבית רשות או חובה? אמר לו רבן גמליאל: חובה. אמר להם רבן גמליאל לחכמים: כלום יש אדם שחולק עלי בדבר זה? אמר ליה רבי יהושע: לאו. אמר לו: והלא משמך אמרו לי רשות! אמר ליה: יהושע, עמוד על רגליך ויעידו בך! עמד רבי יהושע על רגליו ואמר: אלמלא אני חי והוא מת – יכול החי להכחיש את המת, ועכשיו שאני חי והוא חי – היאך יכול החי להכחיש את החי? היה רבן גמליאל יושב ודורש, ורבי יהושע עומד על רגליו... (תרגום בבלי, ברכות, כז, ע"ב).

.....

- * כיצד אתם מפרשים את מה שהתרחש בין רבן גמליאל לרבי יהושע?
- * כיצד הדיון על שוערים פנימיים שבו פתחנו את המפגש, יכול להאיר את ההתרחשות?

מי שאין תוכו כבדו

.....

עד שריננו כל העם ואמרו לחוצפית התורגמן עמוד ועמד. עד כמה יצער אותנו וילך? בראש השנה אשתקד ציער אותנו, בבכורות במעשה רבי צדוק ציער אותנו. בוא ונעביר אותו. מי נעמיד במקומו? נעמיד את רבי יהושע? בעל מעשה הוא, נעמיד את רבי עקיבא? שמא יעניש אותו שאין לו זכות אבות. אלא נעמיד במקומו את רבי אלעזר בן עזריה שהוא חכם והוא עשיר והוא עשירי לעזרא. הוא חכם – שאם יקשו לו [קושיות] יפרק אותן, והוא עשיר – שאם יש לו לעבוד בבית הקיסר אף הוא ילך ויעבוד. והוא עשירי לעזרא – שיש לו זכות אבות ולא יוכל להעניש אותו... [קטע זה חסר את חלקו האמצעי, המתאר את הפנייה לרבי אלעזר בן עזריה וקבלתו את תפקיד ראש בית המדרש]. שנינו: אותו היום סילקוהו לשומר הפתח ונתנה להם רשות לתלמידים ליכנס. שהיה רבן גמליאל מכריז ואומר: כל תלמיד שאין תוכו כבדו לא יכנס לבית המדרש. (תרגום בבלי, ברכות, כח, ע"א).

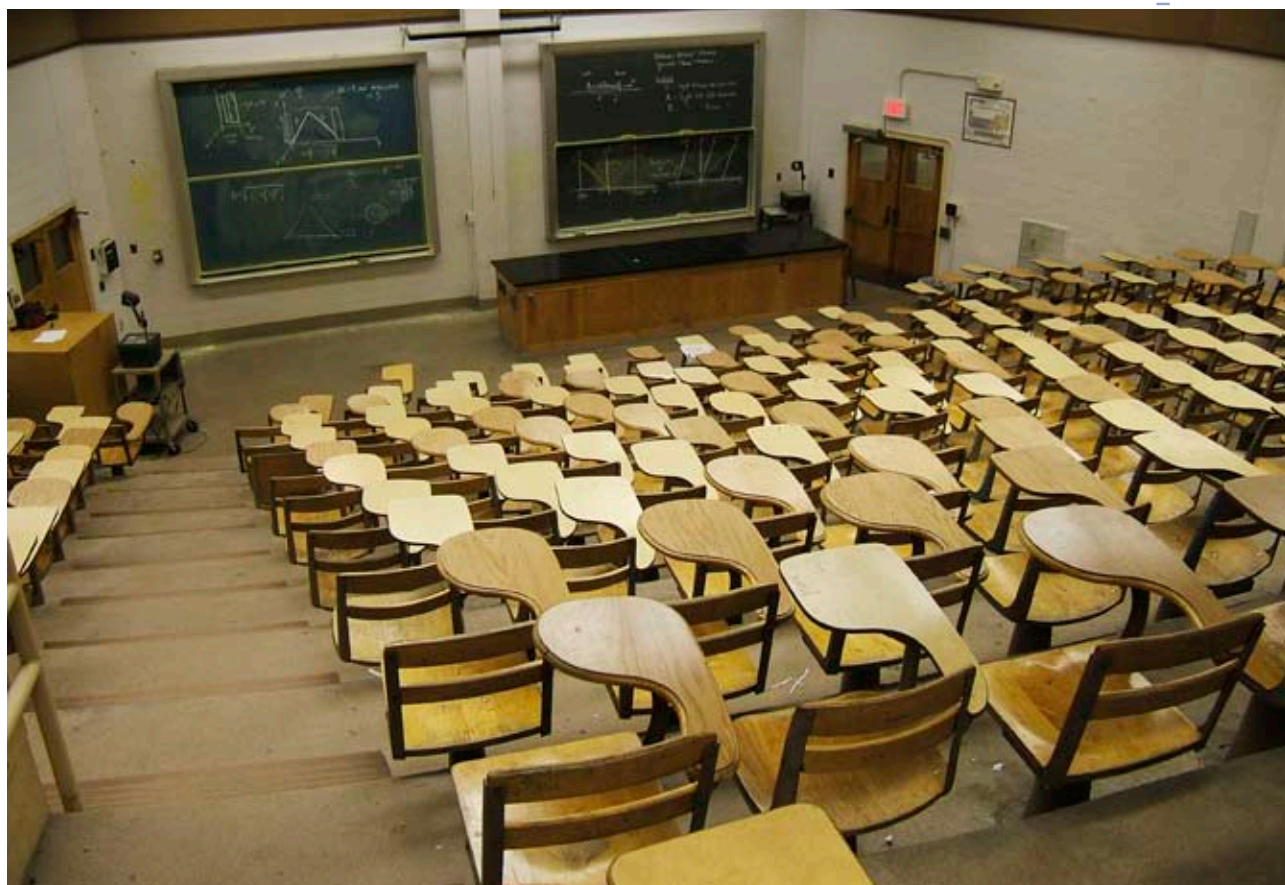
.....

- * כיצד הייתם מפרשים את הביטוי "אין תוכו כבדו"?
- * כיצד הייתם מנחים את שומר הפתח בעבודתו? מהם הקריטריונים למיון?
- * במידה והקריטריון אינו ברור דיו, איזה תפקיד ממלא שומר הפתח?
- * מי ימנע מעצמו, לדעתכם, להיכנס לבית המדרש?



צערם של תלמידי חכמים

אותו היום התווספו כמה ספסלים. אמר רבי יוחנן וחולקים עליו אבא בן יוסף ורבנן. אחד אמר: התווספו ארבע מאות ספסלים, ואחד אמר: שבע מאות ספסלים. חלשה דעתו של רבן גמליאל שאמר: שמא חס ושלום מנעתי תורה מישראל. הראו לו בחלומו כדים לבנים של אפר. ולא היא – החלום נועד ליישב דעתו. ששנינו: עדויות בו ביום נשנית וכל היכן שאומרים בו ביום – אותו היום היה. ולא הייתה הלכה שהייתה תלויה בבית המדרש שלא פירשוהו. ואף רבן גמליאל לא מנע עצמו מבית המדרש [...]. אמר רבן גמליאל הואיל וכך אלך לפייס את רבי יהושע. כשבא לביתו ראה את כתלי ביתו שהם שחורים. אמר לו: מכותלי ביתך ניכר שפחמי אתה. אמר לו: אוי לו לדור שאתה פרנסו, שאין אתה יודע בצערם של תלמידי חכמים במה הם מתפרנסים ובמה הם ניזונים. (תרגום בבלי, ברכות, כח, ע"א).



הורים במערכת החינוך: איך מלמדים בני עניים בבני עשירים?

מטרות השיעור:

* לבחון את ההקשר חברתי של מעורבות הורים בחינוך ואת השלכותיו על שעתוק הפערים.

* להצביע כיצד דיאלוג עם הורים מאוכלוסיות מוחלשות יכול לשמש כלי לשינוי חברתי.

הורים הם בעלי תפקיד מרכזי וייחודי בחינוך ילדיהם. מחקרים מעידים כי קיים קשר בין מעורבות הורים בחינוך ובין ההישגים הלימודיים של ילדיהם. עם זאת, השימוש במונח האחד "הורים" מטשטש את השוני בכל הנוגע לרקע חברתי והכלכלי, ואת השפעתו על מעמדם ומעורבותם של ההורים במערכת החינוך. השיעור בוחן כיצד ההקשר חברתי משפיע על מעורבות הורים במערכת החינוך.

ההתמודדות עם הסוגיה מפגישה את הלומדים עם המונח "הון סימבולי", שהוא כינוי למשאבים לא כלכליים הנרכשים מההורים ומהקבוצה החברתית שאליה הם משתייכים. השיעור מצביע מצד אחד על האופן שבו משאבים אלו משמשים גורם בשעתוק הפערים, ומצד שני על מוקדים אפשריים לשינוי.

מבנה השיעור:

פתיחה: ההורים שלי במערכת החינוך	30 דקות
לימוד בחברותא: הורים במערכת החינוך	40 דקות
אסיף	45 דקות
סיכום	5 דקות

במפגש הזה נעסוק במעמד של ההורים במערכת החינוך, נושא שנכתבו עליו מאמרים ודו"חות רבים. הלימוד יתמקד בשאלת יחסי הורים עם בית הספר ובמשמעויות החברתיות של יחסים אלו. לעתים אנו מתייחסים למונח "הורים" כמקשה אחת, אבל הורים אינה קבוצה אחידה, אלא הם באים ממגזרים שונים באוכלוסייה. כפי שלתלמידים שונים יש חוויות שונות ממערכת החינוך, כך גם להורים **כהורים** יש חוויות שונות מבית הספר. חוויה משותפת בבית הספר להורים ולתלמידים היא אסיפת הורים.

* האם תוכלו לשתף אותנו בחוויה הזכורה לכם מאספת הורים, מנקודת ראות שלכם כתלמידים הנמצאים עם הוריהם באותו מעמד?

.....

הפתיחה נועדה לאפשר למשתתפים לחשוב על המקום והחוויה של הוריהם כהורים בבית הספר. מטרת התרגיל היא גם לעמוד על הזיקה שבין החוויות שלי כתלמיד לחוויה של ההורה שלי כהורה. האם אספת הורים נועדה רק לדווח להורים על הישגי התלמיד, או שהיו לה תפקידים נוספים? כך למשל, אם אספת הורים נתפסה על ידי אחד המשתתפים כאירוע "מאיים", איך האספה נתפסה על-ידי הוריו? האם הייתה קבלה ללא עוררין של דברי המורה, או בחינה של הנאמר, או אף עימות? כיצד התגובה של הורי השליכה עליי כתלמיד?

המשתתפים יכולים להעלות חוויות שונות שבאמצעותן ניתן לבחון את יחסי ההורים עם בית הספר. המשתתפים יכולים להעלות חוויות של קבלה של דברי המורה ללא עוררין. שאלות שאפשר לשאול בהקשר זה הן ממה נבעה הקבלה של דברי המורה – האם משותפות והסכמה או מקבלת מרותו של המורה ומחוסר ביטחון. כיצד ההתנהגות של ההורים השפיעה על המקום שלי כתלמיד – האם חשתי שהמערכת מכבדת את ההורים או מזלזלת בהם, וכיצד יחס זה השפיע עליי. חוויה אפשרית נוספת היא עימות בין ההורים למורים. ניתן לבחון מהם הגורמים לעימות בין ההורים למורה או לסגל בית הספר: היעדר שפה משותפת, יחסי אי-אמון וכדומה. אם עולות חוויות של שותפות בין מורים להורים – נבחן בקבוצה מה הגורמים שיצרו אותן: שפה משותפת ואינטראקציה אישית עם צוות בית הספר, הרגשתם של ההורים שיש להם תרומה בתהליך החינוכי (סיוע בשיעורי בית, למשל), מפגש שהתבסס לא רק על דיווח על הישגים (אירועים סביב חגים, הצגות וכדומה). מורשת תרבותית המשותפת לבית ולבית הספר ועוד. עם זאת, יש לשים לב כי מה שאפשר את השותפות עבור הורים מסוימים עלול להביא להדרה של הורים אחרים: הורים שאינם יכולים לסייע לילדם בשיעורי הבית לא זו בלבד שאינם מרגישים שהם תורמים לתהליך החינוכי, אלא חשים שמוטלת עליהם מעמסה שאין להם יכולים לעמוד בה. הורים ממורשת תרבותית שונה, מזו שבית הספר מייצג עלולים לחוש זרות לסביבה התרבותית של בית הספר (כך, למשל בעדות שנוהגות לאכול בשר בשבועות יש התנגשות עם התכנים שנלמדים בבית הספר שלפיהם בשבועות נוהגים לאכול מאכלי חלב).

.....

לימוד בחברותא

החוויות האישיות העלו שאלות שונות ביחסי הורים-בית הספר. ראינו כי המקום של הורים בבית הספר קשור לא אחת לרקע החברתי והתרבותי ממנו הם באו. ראינו גם שמקומם של ההורים בבית הספר השפיע, בצורה זו או אחרת, על התלמיד ועל יחסו לבית הספר.

דו"ח הוועדה הפרלמנטרית בנושא הפערים החברתיים בישראל (2001) מציין כי "בכל אחד משלבי החינוך קיים קשר הדוק בין השכלת ההורים והמצב הכלכלי" (סעיף 5.2.1). מחקר שנערך במכון ון-ליר מצביע על השכלת הורים כגורם קריטי בניבוי הצלחת התלמיד. שיעור הזכאות לבגרות של צעיר ששני הוריו בעלי יותר מ-13 שנות לימוד עומד על 81%, בהשוואה ל-34% לצעיר ששני הוריו בעלי 0-8 שנות לימוד (דהן, מירוצ'נוב, דביר ושי, "האם הצטמצמו הפערים בחינוך?", מאי 2001). במערכת החינוך בימינו הרקע החברתי של ההורים הוא גורם מפתח בניתוח הפערים החינוכיים.

הסוציולוג הצרפתי פייר בורדייה (1930-2000) עסק בשאלה מה גורם לשעתוק של הפערים. הוא טען כי קיימים משאבים לא כלכליים שהורים "מורשים" לילדיהם. בורדייה כינה משאבים אלו "הון תרבותי" או "הון סימבולי". משאבים אלו כוללים רשת קשרים חברתית וכן מערך התנהגויות וטעמים, כמו צורת דיבור, הליכות, תחביבים. סוג זה של הון תרבותי מכונה "הביטוס" - אוסף של הרגלים ומנהגים שאדם צובר במהלך חייו, שנרכש מההורים ומהקבוצה החברתית שהם משתייכים אליה. הילדים אינם מקבלים מהוריהם רק הון כלכלי אלא גם זהות חברתית ודרכי התנהגות שהם מחקים.

לשיטתו של בורדייה, ההון התרבותי או המשאבים הלא-כלכליים הם גורם מפתח בניתוח הפערים. הון תרבותי יכול להיות מומר להון כלכלי. כך, למשל, החינוך "הנכון" יכול לסלול את הדרך לעבודות בעלות סטטוס ושכר גבוה. מכאן שהפער בין "בני עניים" ובין "בני עשירים" אינו רק פער כלכלי, אלא פער חברתי-תרבותי.

המקורות שנלמד בחברותא מספרים על הורים לתלמידים. הלימוד מכניס אותנו לביתיהן של משפחות, ומאפשר להתבונן בהתנהגות ההורים, בהתנהגות התלמידים ובהשפעתם של שני אלה על המורים. התבוננות זו תלמד אותנו מהם המשאבים הלא-כלכליים העומדים לרשות ההורים וכיצד הם משפיעים על מעורבות ההורים במערכת החינוך. כמו כן נעלה את השאלה כיצד הפערים במשאבים הלא-כלכליים משפיע על אי-השוויון בחינוך.

המקור הראשון לקוח מתוך שו"ת (שאלות ותשובות) לרבי שלמה אבן-דנאן.

וכאשר בא אחד מבני המדרגה ההיא אצל אביו בסעודת הצהריים, שאל האיש את בנו: "בני, במה למדתם היום?" השיבו כי: "מאז הבוקר ועד עתה לא למדנו כי אם מעט בגמרא [...] לרגל הילד החדש הבא אצלנו שהוכרחנו להתנהל לאטו עד אשר למד אותה [...] ומצדו העיכוב בא לנו". כשמוע שמעון אביו את דברי בנו, היטב חרה לו וגמר אומר שלא להושיב את בנו אצל מלמד זה. ובכן, הגישו עצמותיהם ראובן ושמעון, לדעת אם חייב שמעון לשלם חלקו

בשכירות המלמד או שייתן קנס, או שמא הוא פטור מכול וכול... (והוסיף שמעון): "כיוון שהגיע המלמד למדרגה זו [...] ועיכב והפסיד את הרבים בשביל היחיד... אינו מאמינו עוד שיהא זריז ונזהר לתת לבני חלק ערכו. ובכגון זה לא הרשינו אותך... ואנו נותנים שכר הרבה. ועל כיוצא בזה אמרו: "חזקה היא שלא משליך אדם כספו בחינם". (אשר לשלמה, שו"ת לרבי שלמה אבן דנאן, סימן סג)

בקהילות ישראל התעוררו בעיות שונות בחיי המעשה. כשדייני הקהילה לא מצאו פתרון מפורש בספרי ההלכה, הם פנו לגדולי התורה בדורם. גדולי התורה היו רושמים את השאלה, העובדות, טענות הצדדים ואחר-כך נושאים ונותנים בפרטי ההלכה הנוגעת לעניין ומכריעים את הדין. ספרות השו"ת היא ענף מרכזי בספרות ההלכה. לפי השערה נדפסו עד ימינו למעלה משלושת אלפים ספרי שו"ת ובהם כשלוש מאות אלף תשובות.

רבי שלמה אבן-דנאן נולד בפאס שבמרוקו בשנת תר"ח (1848) ונפטר בשנת תרפ"ט (1929). בגיל שלושים התמנה לרב ראשי בפאס. ב-1901 שלח להדפיס בירושלים את ספרו אשר לשלמה, שכלל תשובות לשאלות שהגיעו מקהילות שונות בצפון אפריקה. הטקסט שנקרא הוא חלק משאלה שהופנתה לרבי שלמה.

המקור השני הוא מדרש מתוך דברים רבה.

מעשה בשני תינוקות שהיו מן שכונה אחת. והיה האחד בן עני והשני בן עשיר. והיו הולכים לבית הספר בכל יום. בן העשיר היה הולך לבית הכנסת ועמו חתיכות בשר וביצים, מה שהוא מתאווה, כל דבר ממה שאביו מותיר. בן העני היה הולך לבית הכנסת ועמו שני חרובים, והייתה נפשו מתעגמת עליו. והיה אביו העני רואה את בנו פניו משונות. הלך אביו ולקח לו ליטרא אחת של בשר ובישלה. כיוון שבא הנער מבית הספר אמר לו אביו: "בוא ואכול מה שהיית מתאווה". עד שהוא הולך לתת לפניו, נכנס הכלב והושיט ראשו לתוך הקדרה (וביקש להוציא את ראשו ולא יכול היה להוציאה. ויצא הכלב וברח וראשו לתוך הקדרה). אמר לבנו: "עמוד ונראה לאן הלך הכלב, הואיל ולא נעשה תאוותך, נציל את הקדרה". עמד הוא ובנו ורצו אחר הכלב, וכיוון שיצאו מתוך הבית נפל הבית. אמר לבנו: "בני, נודה ונשבח לקדוש ברוך הוא שלא יצאנו להציל את הקדרה אלא למלט נפשותינו" (דברים רבה, פרשת עקב)

דברים רבה הוא מדרש אגדה על ספר דברים. המדרש הוא קובץ דרשות של הלכות, רוב הדרשות מסתיימות בדברי נחמה או בבשורה לגאולה.

הלימוד יתמקד בשאלות אלה:

- * מהם המשאבים הלא-כלכליים ("הון סימבולי") העומדים לרשות של כל הורה?
- * כיצד הם משפיעים על תגובת ההורה למתרחש בבית הספר?
- * כיצד תגובת ההורה משפיעה על התלמיד? כיצד תגובת ההורה משפיעה על המלמד?

המקור הראשון מציג אב שמעורב בחינוך בנו. האב מפקח על המתרחש בבית הספר. הוא שואל את בנו על לימודיו וקצב ההתקדמות בבית הספר. כאשר הוא שומע שהמלמד התעכב בלימודו בגלל ילד חדש בבית הספר, הוא טוען נגד המלמד ונוקט פעולה להעביר את בנו למלמד אחר. מתגובת האב ניתן לעמוד על מספר משאבים העומדים לרשותו. האחד, יכולת התמצאות בשיח הבית ספרי. ההתמצאות בחומר הנלמד מאפשרת לו לעקוב אחרי קצב הלימוד ולהיות עם "יד על הדופק". משאב שני הוא ביטחונו של האב במרחב הבית ספרי. האב בא בתביעה למלמד שימלא את חובתו כמורה כלפי בנו. האב רואה במלמד שליח מטעמו, שנועד לספק מענה מקצועי בנושאים חינוכיים. כאשר האב סבור שהמלמד מעל בתפקידו, הוא מבקש להחליפו באחר. האב נמצא בעמדת כוח אל מול המלמד. הוא אינו מקבל את סמכותו ללא סייג, אלא מערער עליה בהוצאת בנו מבית הספר.

מומלץ להעלות בפני הלומדים את השאלה מה המקור להרגשת הביטחון ועמדת הכוח של האב. ייתכן כי הרגשה זו נובעת מכך שהאב משלם שכר למלמד ("ובכגון זה לא הרשינו אותך [...] ואנו נותנים שכר הרבה"). הציפייה של האב לקבל תמורה לכסף שהוא משלם, מציבה את האב בעמדה של כוח מול המלמד. ההון הכלכלי מביא עמו הון סימבולי: הרגשת ביטחון ועמדת כוח. ההון הסימבולי מאפשר לאב מעורבות דומיננטית בחינוך בנו.

נראה כי גישתו של האב כלפי בית הספר משפיעה על התנהגות בנו. המעקב של האב אחרי התקדמות בנו בלימודים מצביע על רף ציפיות שהוא מציב בפני הבן ובפני המלמד. מתגובת הבן ניתן ללמוד שהוא מפנים את הציפיות של האב. הבן מחשיב את קצב ההתקדמות בלימודים ומביע מחאה כאשר הקצב מואט בעקבות הילד החדש ("הוכרחנו להתנהל לאיטו [...] ומצדו העיכוב בא לנו"). כעסו של האב על העיכוב בלימוד והוצאתו של הבן ממסגרת הלימוד, מחזקים אצל הבן את המסר שבית הספר הוא אמצעי להתקדמות בהישגים.

תגובת האב משפיעה גם על המלמד. האב מציב רף ציפיות בפני המלמד תוך התמקדות במקרה הפרטי ותוך התעלמות מההיבט המערכתי. דאגתו של האב נתונה לקצב ההתקדמות של בנו בלימודים והוא אינו מתחשב באינטרס של התלמיד החדש או של תלמידים שלומדים בקצב איטי יותר. הפעלת לחצים מצד הורים "חזקים" (כלומר: הורים בעלי יכולת התמצאות בשיח הבית ספרי, ביטחון וציפיות מבית הספר) על המלמד עלולה להביא לכך שהעדפות של הורים אלו יזכו למשקל-יתר בבית הספר. אם כך, איפוא, פגיעה בשוויון היא תוצאה אפשרית של מעורבות הורים.

המקור השני מציג סיפור של אב עני. המדרש פותח בהצגת הפער בין בן העני לבין בן של אב עשיר שלומד עמו בבית הספר. הבן העני חוזר מבית הספר בפנים

עגומות. בניגוד למקור הראשון, האב במקרה זה אינו חוקר אותו על לימודיו ואינו מברר מדוע הוא חוזר עצוב מבית הספר. מהמדרש אנו למדים ששתיקתו של האב אינה נובעת מחוסר מעורבות או מאדישות. האב ער לצערו של הבן. ייתכן כי האב אינו פונה לבן בדברים מתוך רגישות למצבו; חקירה על לימודיו בעת שהבן חוזר בפנים עגומות מבית הספר, עלולה להוסיף על צערו. ניתן לייחס את השתיקה של האב לכאב או לבושה שהוא חש בשל צערו של בנו. האב מבקש לספק לבנו נחמה וקונה לו ליטרת בשר לפייס אותו על תאוותו שלא הושבעה.

המדרש מצביע על חוסר במשאבים כלכליים, אך במקביל מצביע על משאבים אחרים העומדים לרשות האב: רגישות ואמפתיה לצערו של הבן. האב מבחין במצוקתו של הבן, על אף שהבן אינו מביע אותה במילים. הוא מגלה רגישות גבוהה בכך שהוא למד על המצוקה רק ממראה פניו של הבן בשובו מבית הספר. האב אינו אדיש או חסר אונים אל מול המצוקה והכאב של הבן, אלא אקטיבי ומגיב. הוא מבקש להציע לבנו נחמה ופיצוי בקנייה של ליטרת בשר. לכאורה, האב מנחם את הבן במתן מענה לחסך חומרי (התאוה לבשר), אך קניית הבשר נותנת מענה גם לצרכים אחרים: האב מראה לבנו שהוא ער לצערו. קניית הבשר היא מחווה של אהבה ואהדה כלפי הבן.

עם זאת, מהסיפור מצטייר נראה כי משאביו של האב (אמפתיה ורגישות) אינם באים לידי ביטוי בבית הספר. האב אינו מערב את המלמד בהתמודדות עם כאבו של הבן. הוא אינו פונה למלמד בתביעה או בבקשת עזרה ואף לא לבירור והתייעצות. זאת על אף שצערו של הבן נגרם מהמתרחש בבית הספר. יוצא כי האב אינו רואה במלמד גורם שיכול לסייע בעניין זה. אם בסיפור הקודם האב הפעיל לחצים על המלמד ובכך נתן משקל-יתר להעדפותיו, במקרה זה האב אינו פונה כלל למלמד. קולו אינו נשמע במרחב הבית ספרי, מה שעלול לחבל במשאבים ובאינטרסים שלו, שלא יזכו לייצוג מספק.

ניתן לפרש את התנהגותו של האב כביטוי לתפיסה פטליסטית. ניסיונו של האב להתקומם נגד המציאות הקיימת הוא מוגבל: קנייה של ליטרת בשר לבן. הוא אינו תופס את בית הספר כזירה שבה יש לו כוח לשנות ולהשפיע. ייתכן כי ניסיון החיים של האב, וכן ריבוי המצוקות שהוא מתמודד עמן בחיי היומיום יצרו אצלו את הרושם שהמציאות היא שרירותית ובלתי ניתנת לשינוי. תחושת חוסר האונים והיעדר הכוח לשלוט או לעצב את מציאות החיים היא גורם מרכזי בקיבוע פערים והעמקתם.

קולו של הבן בסיפור כלל אינו נשמע. מהסיפור לא עולה שהבן פונה בדברים לאב או למלמד על הסיבה לצערו. ייתכן כי גם הוא אינו רואה במלמד כתובת לקשיים שהוא חווה בבית הספר. בהקשר זה, התנהגות הבן מחקה את התנהגות האב. עבור שניהם, בית הספר או המלמד אינם נתפסים כמי שאמורים לתת מענה וסיוע.

מומלץ לציין בפני הלומדים בעוד שבסיפור הראשון האב מציב ציפיות להישגים ולהתקדמות בלימודים (שהבן מפנים). בסיפור שלפנינו האב אינו מציב ציפיות מעין אלו. הישגי הבן וההתקדמות בלימודים כלל אינם עולים בשיח בין האב לבן. כפי שצוין לעיל, ייתכנו מספר גורמים אפשריים לכך: בשעה שבה הבן חוזר עצוב מבית הספר והמשפחה מתמודדת עם חיי עוני, מעקב ופיקוח אחרי הלימודים יכול להתפרש כביקורת ולהוסיף על הכאב והקושי. גורם אפשרי נוסף הוא שלאב אין

הכלים לעקוב אחרי התקדמות הבן (הוא אינו מתמצא בשיח הבית ספרי), ולכן הוא אינו מתעניין בלימודי הבן.

הצבת רף ציפיות יכולה לשמש כוח מניע להישגים. הציפיות משקפות לבן אמונה ביכולתו, ומשדרות לו מסר שהוא יכול להגיע להישגים. היעדר ציפיות בשיח בין האב לבן עלול להתפרש כציפיות נמוכות של האב מבנו, ובכך ליצור "אפקט פיגמליון". האב העני מתמודד עם מתח או קונפליקט בין הרצון להניע את הבן להישגיות ולהציב רף ציפיות, ובין הרצון לא ליצור "עומס-יתר" נפשי על הבן שנאלץ להתמודד עם חיי עוני ולהציע לו תמיכה וחיזוק. הדילמה בין הצבת רף ציפיות ובין רצון לגלות תמיכה וחיזוק היא דילמה המשותפת לכלל ההורים, אך במקרה של הורה עני, הדילמה היא חריפה יותר. התמודדות עם הקשיים של חיי עוני (כמו למשל הרגשת תסכולו של הבן כשהוא רואה את השפע שיש לאחרים) תובעת מההורה מידה גדולה יותר של רגישות ותמיכה בבן, שלעתים עלולה להתנגש עם ה"דחיפה" להישגיות. מנקודת המבט של ההורה העני, הצבת רף ציפיות תובעת מהבן מחיר נפשי גבוה יותר לעומת ילדים להורים עשירים (או להורים שאינם מתמודדים עם קשיים מסוג אחר בחיי היומיום, כגון מחלה של אחד מבני המשפחה).

אסיף

- * בפתח הלימוד ציינו כי דברים רבה הוא קובץ דרשות, שנוטות להסתיים בדברי נחמה או בשורה טובה. מה, לדעתכם, הנחמה בסיפור שלפנינו (המקור השני)?
- * כיצד הייתם משכתבים את הסיפור?

למראית עין נראה כי הסוף הוא עצוב. האב משקיע את מיטב כספו על מנת להעניק ליטרת בשר לבנו ולפצות אותו במעט על צערו, אך הכלב גונב את ליטרת הבשר ולבסוף מאבדים השניים את כל רכושם. עם זאת, ניתן לראות ציר התפתחות נוסף של הסיפור והוא תגובתו של האב והתקשורת בינו לבין הבן. דווקא בשעה שהם מאבדים את כל רכושם, האב פונה לבנו בדברי נחמה ובביטויי השקפת עולם ערכית. האב אינו מתיאש מאבדן הרכוש, אלא מודה על כך שחייהם ניצלו. הוא גם רואה בגניבת הבשר על-ידי הכלב תוצאה של התערבות אלוהית שנועדה להצילם ממוות. זה עשוי אולי להיות הסוף הטוב של הסיפור: האב מביא לידי ביטוי את המשאבים הלא-כלכליים העומדים לרשותו – רגישות, אמפתיה, אהבה. החוסר במשאבים הכלכליים אינו מונע ממנו להתמקד במה שיש.

חלק מהמשתתפים עשויים להסתייג מפרשנותו של סוף הסיפור כסוף טוב. האב והבן נותרים ללא קורת גג וללא רכוש. לא חל שינוי בבית הספר: בן העשירים ימשיך לבוא עם מזונות יקרים, ואילו בן העניים הפך עני יותר. הסתייגויות אלו יכולות לשמש בסיס לשכתוב של הסיפור. השכתוב יכול להיעשות דרך משחק (שיטת פלייבק), ששם הקבוצה תהיה שותפה בעריכה מחודשת של הסיפור. (המתודה של משחק מומלצת כיוון שהיא דינמית ומאפשרת לנתח פרשנויות

בצורה חיה. אם המתודה אינה מתאימה לקבוצה או למנחה אפשר לעבוד דרך כתיבה, כמו צוות תסריטאים).

העריכה מחדש של הסיפור היא כלי לחדד נקודות מרכזיות בלימוד בחברותא: מהם המשאבים שעומדים לרשות ההורה, האם וכיצד הם מוצאים ביטוי בבית הספר, כיצד התנהגות ההורה משפיעה על בנו כתלמיד וכיצד היא משפיעה על המלמד.

שכתוב הסיפור כולל גם הוספת דמויות ומערכות. חשוב לשקף לקבוצה בפתיחה ובמהלך המשחק כי תוספת הדמויות והמערכות נובעת מהאופן שבו התפרש הסיפור. הבחירה מי ומה להוסיף משקפת מהו בעיניהם שורש הבעיה (השפעת הרקע של ההורים על הישגי התלמידים) ומכאן מהי בעיניהם הדרך לשינוי חברתי. הבחירה גם משקפת מי לדעתם יוכל או יוכלו לשמש סוכני שינוי. כך, למשל, אחת הדמויות שניתן להוסיף היא מלמד דומיננטי, שיכול היה לשנות את מהלך העניינים על ידי התערבותו (שיחה עם הבן או חיזוק וסיוע לאב). בהקשר זה ניתן להעלות את השאלה מדוע קולו של המלמד לא נשמע בסיפור, מה מסמלת היעדרותו ומהם הגורמים לכך.

היעדרות קולו של המלמד עשויה לנבוע מכך שלא הבחין בצערו של התלמיד. המודעות לרקע החברתי של התלמיד יכולה לחדד את הרגישות ולמקד את תשומת הלב בפניו הנפולות של בן העני. אפשרות אחרת היא שהמלמד הבחין בצערו של התלמיד, אך אין לו כלים לפעול מול התלמיד ומול ההורים, לא קיימת מערכת יחסים או תקשורת מובנית בינו לבין ההורה. המשתתפים יכולים להוסיף אסיפת הורים שתשמש ערוץ תקשורת בין המלמד ובין האב. עם זאת, אספת הורים צריכה להיות מלווה בהדרכה של איך עובדים עם ההורים למען מטרה משותפת של הצלחת התלמיד. ייתכן שקיימים "נתקים" בתקשורת בין המלמד לאב. התנהגותו של האב עשויה להתפרש על ידי המלמד כפסיביות ואדישות. גם בעבודה מול ההורים, מודעות להקשר החברתי ולהתמודדויות הכרוכות בחיי עוני עשויה לשמש כלי לשינוי.

סיכום

המפגש התמקד ביחסי הורים עם בית הספר ובהקשר החברתי של יחסים אלו. חגית גור וגליה זלמנסון מהמרכז לפדגוגיה ביקורתית חקרו את יחסי בית הספר עם ההורים. המחקר הצביע על דפוס, שלעיתים נוטה לחזור שוב ושוב, בהקשר של תפיסת הורים עניים על ידי בית הספר. נקרא יחד חלק מהמאמר המתאר חוויה שכיחה של הורים עניים במערכת החינוך, המובא בדף המקורות (אחד המשתתפים מתבקש לקרוא בקול):

בקשר שבין הורים למורים פעמים רבות סופגים הורים עניים יחס סטראוטיפי, שיפוטי ופטרונני. בחברה המעריכה כסף וצרכנות, עניים מואשמים באופן סמוי במצבם הכלכלי. פעמים רבות בית הספר תופס אותם כהורים שפחות מעוניינים בחינוך ילדיהם, פחות

משקיעים ואף מזניחים אותם. היעדרותם מאירועים בית ספריים מתפרשת כהוכחה לאי־אכפתיות מהילדים ולאדישות לעתידם. אייעמידה בתשלום או ברכישה שבית הספר דורש, גורר האשמה בסדר עדיפויות מוטעה של ההוצאות המשפחתיות. תחת הכותרת של מעורבות הורים, איימעורבותם של הורים משכבות אלו נתפסת כעילה להאשמתם בסופו של דבר בכישלון ילדיהם. בית הספר מעביר את האחריות אל ההורים ומתעלם משאר הסיבות הגורמות לכישלון. בית הספר אינו מרחב ניטרלי כמו שנהוג לחשוב. דרישות בית הספר למעורבות הורים מבוססת על התנסות תרבותית אינטלקטואלית של האליטות הכלכליות. ככזה, הורים ממעמד סוציו־אקונומי נמוך נמצאים בעמדת נחיתות ובאים לשיח עם בית הספר מעמדת חולשה. (חגית גור וגליה זלמנסון־לוי, "הורים ובית ספר מנקודת מבט של החינוך הביקורתי", **החינוך וסביבו**, כ"ז, עמ' 138)

התיאור המובא במאמר מחזיר אותנו לניתוח של בורדייה שהבאנו בתחילת המפגש. בורדייה מדגיש את חשיבות ההון התרבותי ולא רק הפיזי או הפיננסי כגורם בשעתוק פערים. הון זה מתבטא בהתנהגות ובדרכי תקשורת. בסוגיית מעורבות הורים, הגורם הכלכלי אינו היחיד בעמדת החולשה של הורים כלפי בית הספר. היעדר משאבים כלכליים מלווה לעתים קרובות בהיעדר משאבים נוספים שאינם נופלים בחשיבותם: השכלה, יכולת התמצאות בשיח הבית ספרי, הרגשת ביטחון והשתייכות לבית הספר שמתבססת על חוויות של ההורה כתלמיד. רגשי הכישלון והניכור לבית הספר של ההורה כתלמיד, עלולים ללוותו גם כשהוא בעמדת ההורה. לעתים קרובות, על אלו האחרונים נוסף הגורם התרבותי: הורים מתרבותיות שאינם מיוצגות בתוכנית הלימודים (אתיופיה, ארצות קווקז, ארצות ערב), מקבלים בכך מסרים סמויים וגלויים של חוסר שייכות.

חקירת הגורמים לאי־שוויון בחינוך מציגה לעתים תמונה עגומה ועלולה להותיר אותנו בהרגשה שיש כוחות חזקים ש"מושכים" ומביאים לאי־שוויון. עם זאת, החקירה גם מצביעה על אפשרויות לשינוי. שכתובו של סיפור האב העני ובנו עוזר לנו לאתר מוקדים אפשריים לשינוי.

המחויבות ללמד בני עניים כבני עשירים אינה מחייבת רק סבסוד של תשלום שכר הלימוד והורדת החסם הכלכלי אלא גם בחינה ועיצוב של בית הספר (תכניות הלימודים, צורת הלימוד, הכשרת מורים והורים) כך שיתנו מענה לפערים בין ההורים ובין התלמידים ויעצים את מי שמגיע מנקודת חולשה. לסיום נחזור לתשובתו של אבן דנאן לשאלה שהציג בפניו האב העשיר. בתשובתו, אבן דנאן אינו מסתפק במענה על הסוגיה הכלכלית, האם האב צריך לשלם את שכרו של המלמד, אלא תומך בתפיסה החינוכית של המלמד שיש ללמד את התלמידים יחד, למרות הפערים ביניהם:

.....

לדעתי, נראה לי שאין כאן פשיעה [במעשהו של המלמד]. והטעם שילדים אלו מבני החבורה אינם בהדרגה אחת אלא זה למעלה מזה, כך יש מהם שיכול ללמד אותם מעט מהש"ס. ויש שאינם יכולים ללמוד כי אם מקרא וכו', עד אשר בהמשך הימים יתנו לב להבין, והגם שנמשך בטלה לאותם הקודמים שמבינים קצת, לא יחוש להם [...] ואם מצא לנכון ללמדו בפני עצמו בחלק מהיום, מזה אין לקרותו פושע. שהרי ראינו במסכת עירובין נד ע"ב שאמר הש"ס: שנו רבותינו – כיצד סדר משנה? משה למד מפי הגבורה, נכנס אהרן ושנה לו משה פרקו. נסתלק אהרן וישב לשמאל משה. נכנסו בניו ושנה להם משה פרקו, נסתלקו בניו. נכנסו זקנים ושנה להם משה פרקו. נסתלקו זקנים ונכנסו כל העם ושנה להם משה פרקו. נמצאו ביד אהרן ד' ביד בניו ג' וביד הזקנים ב' וביד כל העם א'. נסתלק משה ושנה להם אהרן פרקו. נסתלק אהרן שנו להם בניו פרקו. נסתלקו בניו שנו להם זקנים פרקו. נמצאו ביד הכול ארבעה מכאן. אמר רבי אליעזר, חייב אדם לשנות לתלמידו ארבעה פעמים. וקל וחומר ומה אהרן שלמד מפי משה ומשה מפי הגבורה, הדיוט מפי הדיוט על אחת כמה וכמה. גם אפשר שמלמד זה העלה על דעתו לפי ראות עיניו שיותר טוב ללמד יחד ממה שילמד לכל הדרגה בפני עצמה. יען בכל צד שתמצא לטעון אתה מגיע לאותה מסקנה – אי־אפשר בלתי קצת בטלה לאחרים. ובחר לו ללמד יחד כדי שיהיו יושבים לפניו ועיניהם רואות את מורם ותהיה אימתו עליהם ואל יסיחו דעתם לדברי הבאי. (אשר לשלמה, שו"ת לרבי שלמה אבן דנאן, סימן סג)

.....

המפגשים האחרונים דנו בשאלת שעתוק הפערים בחינוך וניתחנו בהם גורמים שונים להיווצרות הפערים. עם זאת, אנו שומעים על סיפורי הצלחה של יחידים שהצליחו לפרוץ את מעגל העוני והמצוקה, גם אם הנסיבות פעלו נגדם. במפגש הבא נדון בשאלה האם מי שרוצה מצליח, ומה נוכל ללמוד מסיפורי ההצלחה של אותם יחידים.



הורים במערכת החינוך (דף לימוד בחברותא)

וכאשר בא אחד מבני המדרגה ההיא אצל אביו בסעודת הצהריים, שאל האיש את בנו: "בני, במה למדתם היום?" השיבו כי: "מאז הבוקר ועד עתה לא למדנו כי אם מעט בגמרא [...] לרגל הילד החדש הבא אצלנו שהוכרחנו להתנהל לאטו עד אשר למד אותה [...] ומצדו העיכוב בא לנו". כשמוע שמעון אביו את דברי בנו, היטב חרה לו וגמר אומר שלא להושיב את בנו אצל מלמד זה. ובכן, הגישו עצומותיהם ראובן ושמעון, לדעת אם חייב שמעון לשלם חלקו בשכירות המלמד או שייתן קנס, או שמא הוא פטור מכול וכול [...] (והוסיף שמעון): "כיוון שהגיע המלמד למדרגה זו [...] ועיכב והפסיד את הרבים בשביל היחיד [...] אינו מאמינו עוד שיהא זריז ונזהר לתת לבני חלק ערכו. ובכגון זה לא הרשינו אותך [...] ואנו נותנים שכר הרבה. ועל כיוצא בזה אמרו: "חזקה היא שלא משליך אדם כספו בחינם". (אשר לשלמה, שו"ת לרבי שלמה אבן דנאן, סימן סג)

רבי שלמה אבן-דנאן נולד בפאס שבמרוקו בשנת תרח (1848) ונפטר בשנת תרפט (1929). בגיל שלושים התמנה לרב ראשי בפאס. ב-1901 שלח להדפיס בירושלים את ספרו **אשר לשלמה**, שכלל תשובות לשאלות שהגיעו מקהילות שונות בצפון אפריקה. הטקסט שנקרא הוא חלק משאלה שהופנתה לרבי שלמה.





.....
מעשה בשני תינוקות שהיו מן שכונה אחת. והיה האחד בן עני והשני בן עשיר. והיו הולכים לבית הספר בכל יום. בן העשיר היה הולך לבית הכנסת ועמו חתיכות בשר וביצים, מה שהוא מתאוה, כל דבר ממה שאביו מותיר. בן העני היה הולך לבית הכנסת ועמו שני חרובים, והייתה נפשו מתעגמת עליו. והיה אביו העני רואה את בנו פניו משונות. הלך אביו ולקח לו ליטרא אחת של בשר ובישלה.

כיוון שבא הנער מבית הספר אמר לו אביו: "בוא ואכול מה שהיית מתאוה".

עד שהוא הולך לתת לפניו, נכנס הכלב והושיט ראשו לתוך הקדרה (וביקש להוציא את ראשו ולא יכול היה להוציאה. ויצא הכלב וברח וראשו לתוך הקדרה).

אמר לבנו: "עמוד ונראה לאן הלך הכלב, הואיל ולא נעשה תאוותך, נציל את הקדרה".

עמד הוא ובנו ורצו אחר הכלב, וכיוון שיצאו מתוך הבית נפל הבית.

אמר לבנו: "בני, נודה ונשבח לקדוש ברוך הוא שלא יצאנו להציל את הקדרה אלא למלט נפשותינו" (דברים רבה, פרשת עקב)

.....

דברים רבה הוא מדרש אגדה על 90 דברים. המדרש הוא קובץ דרשות של הלכות, רוב הדרשות מסתיימות בדברי נחמה או בבשורה לגאולה.

- * מהם המשאבים הלא-כלכליים ("הון סיבולי") העומדים לרשות של כל הורה?
- * כיצד הם משפיעים על תגובת ההורה למתרחש בבית הספר?
- * כיצד תגובת ההורה משפיעה על התלמיד?
- * כיצד תגובת ההורה משפיעה על המלמד?



ממזרח שמש

המרכז למנהיגות יהודית חברתית
מיסודה של יאבי חי ישראל ובמסגרת 'כל ישראל חברים'

הורים במערכת החינוך (דף לימוד קבוצתי)

בקשר שבין הורים למורים פעמים רבות סופגים הורים עניים יחס סטראוטיפי, שיפוטי ופטרוני. בחברה המעריכה כסף וצרכנות, עניים מואשמים באופן סמוי במצבם הכלכלי.

פעמים רבות בית הספר תופס אותם כהורים שפחות מעוניינים בחינוך ילדיהם, פחות משקיעים ואף מזניחים אותם. היעדרותם מאירועים בית ספריים מתפרשת כהוכחה לאי-אכפתיות מהילדים ולאדישות לעתידם. אי-עמידה בתשלום או ברכישה שבית הספר דורש, גורר האשמה בסדר עדיפויות מוטעה של ההוצאות המשפחתיות.

תחת הכותרת של מעורבות הורים, אי-מעורבותם של הורים משכבות אלו נתפסת כעילה להאשמתם בסופו של דבר בכישלון ילדיהם. בית הספר מעביר את האחריות אל ההורים ומתעלם משאר הסיבות הגורמות לכישלון.

בית הספר אינו מרחב ניטרלי כמו שנהוג לחשוב. דרישות בית הספר למעורבות הורים מבוססת על התנסות תרבותית אינטלקטואלית של האליטות הכלכליות. ככזה, הורים ממעמד סוציו-אקונומי נמוך נמצאים בעמדת נחיתות ובאים לשיח עם בית הספר מעמדת חולשה.

(חגית גור וגליה זלמנסון-לוי, "הורים ובית ספר מנקודת מבט של החינוך הביקורתי",

החינוך וסביבו, כ"ז, עמ' 138)





.....
לדעתי, נראה לי שאין כאן פשיעה [במעשהו של המלמד].

והטעם שילדים אלו מבני החבורה אינם בהדרגה אחת אלא זה למעלה מזה, כך יש מהם שיכול ללמד אותם מעט מהשם. ויש שאינם יכולים ללמוד כי אם מקרא וכו', עד אשר בהמשך הימים יתנו לב להבין, והגם שנמשך בטלה לאותם הקודמים שמבינים קצת, לא יחוש להם [...] ואם מצא לנכון ללמדו בפני עצמו בחלק מהיום, מזה אין לקרותו פושע.

שהרי ראינו במסכת עירובין נד עב שאמר השם: שנו רבותינו – כיצד סדר משנה? משה למד מפי הגבורה, נכנס אהרן ושנה לו משה פרקו. נסתלק אהרן וישב לשמאל משה. נכנסו בניו ושנה להם משה פרקו, נסתלקו בניו. נכנסו זקנים ושנה להם משה פרקו. נסתלקו זקנים ונכנסו כל העם ושנה להם משה פרקו. נמצאו ביד אהרן ד' ביד בניו ג' וביד הזקנים ב' וביד כל העם א'. נסתלק משה ושנה להם אהרן פרקו. נסתלק אהרן שנו להם בניו פרקו. נסתלקו בניו שנו להם זקנים פרקו. נמצאו ביד הכול ארבעה מכאן. אמר רבי אליעזר, חייב אדם לשנות לתלמידו ארבעה פעמים. וקל וחומר ומה אהרון שלמד מפי משה ומשה מפי הגבורה, הדיוט מפי הדיוט על אחת כמה וכמה.

גם אפשר שמלמד זה העלה על דעתו לפי ראות עיניו שיותר טוב ללמד יחד ממה שילמד לכל הדרגה בפני עצמה. יען בכל צד שתראה לטעון אתה מגיע לאותה מסקנה – אי־אפשר בלתי קצת בטלה לאחרים. ובחר לו ללמד יחד כדי שיהיו יושבים לפניו ועיניהם רואות את מורם ותהיה אימתו עליהם ואל יסיחו דעתם לדברי הבאי.

(אשר לשלמה, שו"ת לרבי שלמה אבן דנאן, סימן סג)

.....

מי שרוצה מצליח

מטרת השיעור:

לבחון האם ההצלחה של יחידים לפרוץ את מעגל השעתוק יכולה לשמש מופת ודגם לאחרים.

אנשים החיים בעוני עומדים בפני חסמים שונים להשכלה: היעדר משאבים כלכליים, הדרה חברתית, חיים בתנאי מצוקה ועוד. חסמים אלו מערימים קשיים ומקטינים את סיכויי ההצלחה של אנשים אלה, ובכך הם נכלאים במעגל העוני והמצוקה.

לצד זאת, אנו מכירים סיפורים של הצלחה. גברים ונשים שלמרות הקשיים הצליחו להיחלץ ממעגל העוני והמצוקה. סיפורים אלו נוטעים את התקווה שמי שרוצה מצליח וסיפורם של מי שהצליחו יוכל לשמש מופת לאחרים. מאידך גיסא, העובדה שמדובר בסיפורם של מעטים מעוררת את השאלה האם אכן ניתן לשחזר את סיפור ההצלחה ולהפוך אותו לנחלת הרבים, או שמא מדובר ב"התגנבות יחידים".

השיעור בוחן בעין ביקורתית סיפורי הצלחה של שתי דמויות בולטות בעולם היהודי - הלל הזקן ורבי עקיבא, ועוסק בשאלה: מהם התנאים הדרושים להצלחה ולפריצה של מעגל שעתוק הפערים.

מבנה השיעור:

פתיחה: סיפורי הצלחה	20 דקות
לימוד בחברותא	25 דקות
אסיף	30 דקות
לימוד קבוצתי	45 דקות

פתיחה

המפגשים הקודמים דנו במנגנונים של שעתוק ובחסמים העומדים בפני תלמידים. על אף התמונה הקודרת שהצטיירה מהמפגשים הקודמים, אנו מכירים גם סיפורים של הצלחה: אנשים שלמרות עוניים וחסמים אחרים שעמדו בדרכם הצליחו לפרוץ החוצה ממעגל של עוני ומצוקה. הלימוד היום ידון בסיפורים של הצלחה: מה אפשר לאנשים אלו לפרוץ ממעגל העוני ולזכות בהכרה חברתית, והאם נוכל לאתר את גורם ההצלחה שלהם ולהעתיק אותו.

- * האם תוכלו להביא מהיכרות עם סביבתכם סיפורים על אנשים כאלו?
- * מה גרם להם להצליח ומה תוכלו להפיק מהסיפור שלהם?
- * (מפאת קוצר הזמן נצטמצם בתגובות אחדות בלבד).

לימוד בחברותא

הלימוד יתמקד בסיפוריהם של הלל הזקן ורבי עקיבא שלמרות עוניים הפכו למלומדים ולדמויות דומיננטיות בבית המדרש. כל חברותא תבחר באחת משתי הדמויות הללו, ותתמקד בה. החלק הראשון של הלימוד יעשה בחברותות, והחלק השני במשותף. השאלות המנחות ללימוד הן:

- * מה גרם לתפנית בחיי רבי עקיבא ובחיי הלל?
- * איזה מחיר הם נדרשו לשלם תמורת הצלחתם?
- * מהם הגורמים שאפשרו את הפריצה?

...והווי מתאבק בעפר רגליהם" זה רבי אלעזר ו"שותים בצמא את דבריו" זה רבי עקיבא. מה הייתה תחילתו של רבי עקיבא? אמרו בן ארבעים שנה היה ולא שנה כלום. פעם אחת היה עומד על פי הבאר אמר: "מי חקק אבן זו?" אמרו לו: "המים שתדיר נופלים עליה בכל יום". אמרו לו: "עקיבא אי אתה קורא 'אבנים שחקו מים' (איוב, יד, טו)?" מיד היה דן רבי עקיבא קל וחומר בעצמו: "מה רך פסל את הקשה, דברי תורה שקשין כברזל על אחת כמה וכמה שיחקקו את לבי שהוא בשר ודם". מיד חזר ללמוד תורה. הלך הוא ובנו וישבו אצל מלמד התינוקות. אמר לו: "רבי למדני תורה". אחז רבי עקיבא בראש הלוח ובנו בראש הלוח. כתב לו אל"ף-בי"ת ולמדה. אל"ף-ת"ו ולמדה. תורת כהנים למדה. היה הולך ולומד עד שלמד כל התורה כולה. הלך וישב לפני רבי אליעזר ולפני רבי יהושע. אמר להם: "רבותי, פתחו לי טעם משנה". כיוון שאמרו לו הלכה אחת הלך וישב לו בינו לבין עצמו. אמר: "אל"ף זו למה נכתבה? בי"ת זו למה נכתבה? דבר זה למה נאמר?". חזר ושאלן והעמידם בדברים. (אבות דרבי נתן, נוסחא א', פרק ו')

.....

רבי עקיבא רועה של כלבא שבוע היה. ראתה אותו בתו של כלבא שבוע שהוא צנוע ומעולה, אמרה לו אם אתקדש לך תלך לבית הרב? אמר לה כן. התקדשה לו בצנעה ושלחה אותו. שמע אביה והוציאה מביתו והדיר אותה הנאה מנכסיו. הלך וישב שנים עשרה שנה בבית הרב. כאשר בא הביא אתו שנים עשר אלף תלמידים. שמע זקן אחד שאומר לה עד כמה את נוהגת כאלמנות חיות. אמרה לו אם היה מקשיב לי היה יושב שנים עשרה שנים אחרות. אמר ברשות אני עושה והלך וישב שנים עשרה שנה אחרות בבית הרב. כאשר בא הביא אתו עשרים וארבעה אלף תלמידים. (בבלי, כתובות סב, ע"ב; סג, ע"א)

.....

.....

אמרו עליו על הלל הזקן שבכל יום ויום היה עושה ומשתכר בטרפעים. חציו היה נותן לשומר בית המדרש, וחציו לפרנסתו ולפרנסת אנשי ביתו. פעם אחת לא מצא להשתכר, ולא הניחו שומר בית המדרש להיכנס. עלה ונתלה וישב על פי ארובה כדי שישמע דברי אלוהים חיים מפי שמעיה ואבטליון. אמרו: אותו היום ערב שבת היה, ותקופת טבת הייתה, וירד עליו שלג מן השמים. כשעלה עמוד השחר אמר לו שמעיה לאבטליון: אבטליון אחי, בכל יום הבית מאיר, והיום אפל שמא יום המעונן הוא? הציצו עיניהן וראו דמות אדם בארובה, עלו ומצאו עליו רום שלוש אמות שלג. פירקוהו והרחיצוהו, וסיכוהו והושיבהו כנגד המדורה. אמרו: ראוי זה לחלל עליו את השבת. (בבלי, יומא, לה, ע"ב)

.....

.....

פעם אחת חל ארבעה עשר להיות בשבת ולא היו יודעין אם פסח דוחה את השבת אם לאו. אמרו יש כאן בבלי אחד והלל שמו ששימש את שמעיה ואבטליון והוא יודע אם פסח דוחה את השבת [...] לא קיבלו ממנו עד שאמר להן כך שמעתי משמעיה ואבטליון. כיוון ששמעו ממנו כן עמדו ומיננו אותו נשיא עליהן. (ירושלמי, פסחים, ו, לג טור א)

.....

.....
מתוך המחיר ששילמו הלל ורבי עקיבא על הצלחתם אנו למדים על החסמים שעמדו בדרכם.

החסם הכלכלי מונע מהלל את הכניסה לבית המדרש, ומרבי עקיבא הוא תובע להתנתק ממשפחתו ודן את אשתו וילדיו לחיי דלות תמורת הלימוד בבית המדרש. סיפורו של רבי עקיבא מלמד על **החסם הפסיכולוגי** – תמורה חלה בחייו מרגע שראה עצמו כמי שיכול להצליח. פריצת המעגל לא הייתה מתאפשרת ללא אמונתן של הדמויות בעצמן והעזתן לדבוק באמונה זו. עם זאת, מה שאפשר את הפריצה הוא הקשרים החברתיים עם דמויות מתוך בית המדרש. הלל מקבל הכרה רק כאשר נודע כי שימש את שמעיה ואבטליון, ורבי עקיבא מקבל הכרה כיוון שהיה תלמידם של רבי יהושע ורבי אליעזר. נקודה זו מלמדת אותנו על **החסם החברתי**. לא רק היעדר המשאבים החומריים (הון) מערים קשיים בדרכם של רבי עקיבא והלל, אלא גם העדר המשאב של רשת קשרים חברתיים.

סיפורם של השניים מעלה את שאלת הסיכויים אל מול הסיכונים בסיפורי הצלחה. אמנם הדמויות זכו להצלחה ולמעמד, אך אחרי שהסתכנו בסיכונים אדירים: הלל הזקן כמעט ושילם בחייו, ואילו רבי עקיבא היה עלול להיות בלא כלום. הסיפורים יכלו להסתיים אחרת. יתרה מזאת; על אף פי שהצליחו, נאלצו הדמויות לשלם מחיר כלכלי ונפשי על הפריצה.

חלקו השני של הלימוד יעשה שימוש בתובנות שהעלינו בלימוד בחברותא ויבחן מהו מוסר ההשכל שנלמד מסיפורים אלו לגבי הכלל. הלימוד יציג שני כיווני פרשנות, שכל אחד מהם מדגיש חסמים מסוימים וגוזר משמעויות ודרכי פעולה שונות.

אסיף

בחברותא למדנו את סיפור ההצלחה האישי של הלל ורבי עקיבא והצבענו על גורמים שונים שאפשרו את ההצלחה. הדיון כעת יעסוק בדברים שעלו בחברותא תוך התמקדות בשאלה מה אפשר את ההצלחה של הלל ורבי עקיבא. בדיון נבחן האם סיפורי הצלחתם של הלל ורבי עקיבא יכולים לשמש מופת ודגם להצלחה עבור רבים. מהם אפוא, הגורמים שאפשרו לדעתכם להלל ולרבי עקיבא להצליח.

.....
לעתים הדיון בקבוצה יכול להיגרר לשאלה אם ההצלחה הצדיקה את המחיר או לא. אמנם זוהי שאלה חשובה אך יש לציין בפני הקבוצה כי הניסיון שלנו הוא להתחקות אחר התגלגלות העניינים שהביאה להצלחה כדי לבחון האם ניתן לקחת מרכיבים מהסיפורים שלפנינו ולהפיק מהם דרך לפריצת השעתוק עבור רבים. באשר לשאלת ההצדקה – ייתכן כי מתוך הסיפור נוכל לאתר דרך שבה המחיר יהיה נמוך יותר; כך למשל, בהפיכת בית המדרש לנגיש יותר – לא להתנות את הכניסה בכסף.

ההצלחה בסיפורים שלמדנו היא פרי שילוב של כוחות אישיים וחברתיים. על אף שייטכנו דגשים או משקלים שונים לכל אחד מהגורמים שהביאו להצלחה, אי־אפשר לייחס את ההצלחה לגורם אחד בלבד: הסיפור על רבי עקיבא מציג את התפנית בחייו כתוצאה של הארה. המים ששוחקים את האבן משנים את האופן שבו הוא מפרש את המציאות. לאחר שראה את המים שוחקים את האבן, הוא לא רואה רק מי הוא, או את האופן שבו הסביבה תופסת ומגדירה אותו (תאוריית "אני במראה"), אלא גם מי הוא יכול להיות. רבי עקיבא מגלה ייעוד אישי, ולראשונה מעז לחלום על מציאות אחרת. ניתן לפרש הסיפור על בתו של כלבא שבוע באופן דומה: אישתו של רבי עקיבא מציגה לו בבואה אחרת של עצמו. היא לא רואה אותו כרועה עני, אלא כמי שנועד ללמוד בבית הרב. גם במקרה של הלל הזקן אנו עדים לקריאה אחרת של המציאות. כאשר השומר מונע ממנו את הכניסה לבית המדרש, הלל אינו נכנע לתכתיבים של המציאות, אלא מנסה למצוא פתח אחר להיכנס דרכו.

החלום האישי של רבי עקיבא מניע אותו לעבור מכשולים בדרך ומצייר באור אחר את המציאות שבה הוא חי. הלימוד אצל מלמד התינוקות יכול להיתפס כמשפיל, אך עבור רבי עקיבא הוא שלב בהגשמת החלום. החלום מעניק כוחות לרבי עקיבא ומקשה את עוקצם של הקשיים העומדים בפניו. עם זאת, הגשמת החלום כרוכה בהימור מסוכן. סיפורם של הלל ורבי עקיבא נחתם בסוף טוב, אך־בה במידה הסיפור עלול היה להסתיים אחרת. רבי עקיבא עלול היה לנחול כישלון בבית המדרש (בגלל הריחוק המייסר מאישתו וילדיו או בשל עוניו). הלל הזקן היה קרוב למות כאשר שמעיה ואבטליון גילו אותו על גג בית המדרש. הצלחתם של הגיבורים תלויה למעשה על חוט השערה. סיפורם של רבי עקיבא והלל עלול היה להפוך לטרגדיה ולא למופת של הצלחה.

הסיפורים מלמדים אותנו כי גם במקרה של הצלחה הגשמת החלום כרוכה במחיר אישי הן של הגיבורים והן של הסובבים אותם. הסיפור הראשון על רבי עקיבא מלמד שנאלץ בגיל מבוגר להתחיל מאפס וללמוד אצל מלמד התינוקות. הסיפור השני מלמד על המחיר שאישתו נאלצה לשלם, כלומר לחיות כאלמנה, לשם הגשמת החלום. משפחתו של הלל הזקן נאלצה להתפרנס בדוחק ממחצית משכורתו כדי שיוכל ללמוד בבית המדרש.

הסוף הטוב התאפשר הודות להכרה ולסיוע שקיבלו הגיבורים מאנשים שבדרך ומדמויות מפתח. בהצלחתו של רבי עקיבא שותפים רבים שסייעו ותמכו: אשתו ששלחה אותו לבית המדרש, מלמד התינוקות, רבי יהושע ורבי אלעזר שפתחו לו הלכה אחת ולאחר מכן פרשו עליו חסותם. הלל הזקן קיבל את סמכותו מתוקף היותו משמש של שמעיה ואבטליון. העובדה שלכל אחד מהגיבורים היו דמויות מפתח מהאליטה שפרשו עליהם את חסותם (הם הצליחו ליצור קשרים במקומות הנכונים), מעלה כאמור את השאלה האם אמנם יש כאן פריצה של השעתוק או "התגנבות יחידים". האם אכן סיפורם של רבי עקיבא והלל הזקן אכן יכול לשמש מודל להצלחה של ההמונים או שמא הוא נותר בגדר סיפור אישי.

לימוד קבוצתי

הלימוד המשותף ידון בלקח שאפשר להפיק מהסיפור האישי של רבי עקיבא והלל הזקן והמשמעויות שניתן לגזור ממנו לגבי הכלל. הלימוד נידון בכל מקור בנפרד, ולאחר מכן נערוך השוואה ביניהם. הלימוד דן בשני מקורות: אבות דרבי נתן, ופירוש רבינו יונה על מסכת אבות, הגוזרים משמעויות ומסקנות שונות מהסיפורים שלמדנו. השאלות המנחות אותנו בדיון על כל מקור הן: מה הלקח המופק מהסיפור? מי אמר להפיק את הלקח? כיצד הלקח מתיישב עם ממצאי הלימוד בחלק הראשון?

עתיד רבי עקיבא לחייב את כל העניים בדין שאם אומרים להם מפני מה לא למדתם והם אומרים מפני שעניים היינו. אומרים להם והלא רבי עקיבא עני ביותר ומדולדל היה. (אבות דרבי נתן, נוסחא א, פרק ו)

והעמידו תלמידים הרבה - כדעת בית הלל. כעניין ששנינו בית שמאי אומרים אין מלמדין אלא לתלמיד הגון, צנוע וכשר וירא שמיים [...] ובית הלל אומרים מלמדין לכל אדם, מאה בשביל שיצאו מהם עשרה טובים ועשרה כדי שיצאו שניים ושניים לפי שאינכם יודעים איזה מהם יכשר זה או זה ואם שניהם כאחד טובים, וכה הוא מעשה של הלל שכנס לכל תלמידיו ואמר להם תלמידי יש כאן כולכם אמרו לו הן. אמר לו אחד מתלמידיו כולם כאן חוץ מקטן שבהם. אמר לו יבוא קטן שעתיד הדור להתנהג על ידו. והביאו לו לרבן יוחנן בן זכאי הנה כי אין לדחות את הקטנים מפני הגדולים כי הגדיים נעשו תיישים ועל עניין זה דרשו רז"ל "בבוקר זרע את זרעך ולערב אל תנח ירך" (קהלת, יא, ו). אם העמדת בבחרותך העמד תלמידים בזקנותך הנה כי הרבות תלמידים דבר טוב הוא עד מאד וזכות לו לרוב. (פירוש רבינו יונה על מסכת אבות, פרק א, משנה א)

רבי יונה בן אברהם גירונדי החסיד חי בגירונה וברצלונה שבספרד במאה ה"ג, ונפטר בטולידו בשנת ה"א כ"ד (1263). היה בן דוד, מחותנו וידידו של הרמב"ן. הושפע הרבה משיטת הלימוד של בעלי התוספות, ומדרכם של חסידי אשכנז.

אבות דרבי נתן תולים את האחריות להצלחה ביחיד. היחיד הוא שאחראי על גורלו, על אף הקשיים העומדים בדרכו. על כן מי שצריך ללמוד את הלקח מסיפורו של רבי עקיבא הוא הפרט, והוא שצריך לערוך את התיקון. סיפורו של רבי עקיבא משמש משל לכוחו של היחיד לחלוש על גורלו. הדגש על האחריות האישית יכול להוות כלי מעצים והצבת רף גבוה של ציפיות ואמונה ביכולתו לצלוח מכשולים. אך בד בבד האחריות האישית גורמת להתנערות מאחריות החברה להסרת מכשולים אלו. הסיפורים שלמדנו מעידים כי סיפורי ההצלחה אינם סיפורים של יחיד, אלא יש לו שותפים בהצלחתו. בית הלל מבקשים להעצים את היחיד על-ידי שינוי

השיטה, פתיחת השערים, ולהסיר את המכשולים העומדים בדרכו. האמונה בכוחו של היחיד אינה מייחסת את האחריות להצלחה ליחיד, אלא מטילה אחריות על החברה לפתח את כוחו של היחיד.

הבדל שני הוא בנקודת המוצא: אבות דרבי נתן טוענים נגד העניים על כך שלא למדו תורה. נקודת המוצא היא שיפוטית. לעומת זאת, נקודת המוצא של בית הלל היא של שינוי חברתי. בית הלל פותחים את השערים ומצווים להעמיד תלמידים הרבה כיוון שהם רואים את התלמידים לא כפי שהם אלא כפי שהם יכולים להיות. בית הלל מבקשים להציג בבואה אחרת של המציאות ובכך לגרום לשינוי במציאות. על כן דלתם של בית הלל פתוחה גם בפני פושעים מהטעם שיכולים לצאת מהם חסידים וכשרים. הלל הרחיב את החלום האישי שלו לחזון חברתי.

.....

מעשהו של הלל הסיר מכשול נוסף מדרכו של רבי עקיבא לבית המדרש. הלל פתח את שערי בית המדרש ולא התנה את הכניסה אליו בתשלום. ייתכן שאם הכניסה לבית המדרש הייתה בתשלום, רבי עקיבא לא היה עומד בתשלום ולא היה לומד. עם זאת, אנו מסתבר שגם לאחר התיקון הזה, הכניסה לבית המדרש לתלמידים עניים כרוכה במכשולים. גם כאשר סיפורי הצלחה חורגים מהסיפור האישי ומשמשים פורצי דרך, יכולתם להוות דגם לפריצת השעתוק מותנית בסיפור הצלחה שבא לאחר מכן.

המפגשים האחרונים עסקו בשאלת הפערים בחינוך מזוויות שונות: תלמידים, הורים, סיפורי הצלחה. המקורות שלמדנו הצביעו מחד גיסא על הקושי בשינוי מצב של אי־שוויון ומאידך גיסא על כוחם של יחידים להשפיע ועל תפקיד המפתח שיכול למלא מורה כסוכן לשינוי חברתי. המפגש הבא ידון בשאלה מה מניע מורים להיות סוכנים לשינוי חברתי.



מי שרוצה מצליח (דף לימוד בחברותא)

.....

"...והווי מתאבק בעפר רגליהם" זה רבי אלעזר ו"שותים בצמא את דבריו" זה רבי עקיבא. מה הייתה תחילתו של רבי עקיבא? אמרו בן ארבעים שנה היה ולא שנה כלום. פעם אחת היה עומד על פי הבאר אמר: "מי חקק אבן זו?" אמרו לו: "המים שתדיר נופלים עליה בכל יום". אמרו לו: "עקיבא אי אתה קורא 'אבנים שחקו מים' (איוב, יד, טו)?" מיד היה דן רבי עקיבא קל וחומר בעצמו: "מה רך פסל את הקשה, דברי תורה שקשין כברזל על אחת כמה וכמה שיחקקו את לבי שהוא בשר ודם". מיד חזר ללמוד תורה. הלך הוא ובנו וישבו אצל מלמד התינוקות. אמר לו: "רבי למדני תורה". אחז רבי עקיבא בראש הלוח ובנו בראש הלוח. כתב לו אל"ף-בי"ת ולמדה. אל"ף-ת"ו ולמדה. תורת כהנים למדה. היה הולך ולומד עד שלמד כל התורה כולה. הלך וישב לפני רבי אליעזר ולפני רבי יהושע. אמר להם: "רבותי, פתחו לי טעם משנה". כיוון שאמרו לו הלכה אחת הלך וישב לו בינו לבין עצמו. אמר: "אל"ף זו למה נכתבה? בי"ת זו למה נכתבה? דבר זה למה נאמר?". חזר ושאלן והעמידם בדברים.

(אבות דרבי נתן, נוסחא א', פרק ו')

.....

רבי עקיבא רועה של כלבא שבוע היה. ראתה אותו בתו של כלבא שבוע שהוא צנוע ומעולה, אמרה לו אם אתקדש לך תלך לבית הרב? אמר לה כן. התקדשה לו בצנעה ושלחה אותו. שמע אביה והוציאה מביתו והדיר אותה הנאה מנכסיו. הלך וישב שתיים עשרה שנה בבית הרב. כאשר בא הביא אתו שנים עשר אלף תלמידים. שמע זקן אחד שאומר לה עד כמה את נוהגת כאלמנות חיות. אמרה לו אם היה מקשיב לי היה יושב שתיים עשרה שנים אחרות. אמר ברשות אני עושה והלך וישב שתיים עשרה שנה אחרות בבית הרב. כאשר בא הביא אתו עשרים וארבעה אלף תלמידים.

(בבלי, כתובות סב, ע"ב; סג, ע"א)

.....



ממזרח שמש

המרכז למנהיגות יהודית חברתית
מיסודה של 'אבי חי' ישראל ובמסגרת 'כל ישראל חברים'

אמרו עליו על הלל הזקן שבכל יום ויום היה עושה ומשתכר בטרפעיך. חציו היה נותן לשומר בית המדרש, וחציו לפרנסתו ולפרנסת אנשי ביתו. פעם אחת לא מצא להשתכר, ולא הניחו שומר בית המדרש להיכנס. עלה ונתלה וישב על פי ארובה כדי שישמע דברי אלוהים חיים מפי שמעיה ואבטליון. אמרו: אותו היום ערב שבת היה, ותקופת טבת הייתה, וירד עליו שלג מן השמים. כשעלה עמוד השחר אמר לו שמעיה לאבטליון: אבטליון אחי, בכל יום הבית מאיר, והיום אפל שמא יום המעונן הוא? הציצו עיניהן וראו דמות אדם בארובה, עלו ומצאו עליו רום שלוש אמות שלג. פירקוהו והרחיצוהו, וסיכוהו והושיבהו כנגד המדורה. אמרו: ראוי זה לחלל עליו את השבת. (בבלי, יומא, לה, ע"ב)

פעם אחת חל ארבעה עשר להיות בשבת ולא היו יודעין אם פסח דוחה את השבת אם לאו. אמרו יש כאן בבלי אחד והלל שמו ששימש את שמעיה ואבטליון והוא יודע אם פסח דוחה את השבת [...] לא קיבלו ממנו עד שאמר להן כך שמעתי משמעיה ואבטליון. כיוון ששמעו ממנו כן עמדו ומינו אותו נשיא עליהן. (ירושלמי, פסחים, ו, לג טור א)



- * מה גרם לתפנית בחיי רבי עקיבא ובחיי הלל?
- * איזה מחיר הם נדרשו לשלם תמורת הצלחתם?
- * מהם הגורמים שאפשרו את הפריצה?



מה ניתן ללמוד מסיפורי הצלחה (דף לימוד קבוצתי)

עתידי רבי עקיבא לחייב את כל העניים בדין שאם אומרים להם מפני מה לא למדתם והם אומרים מפני שעניים היינו. אומרים להם והלוא רבי עקיבא עני ביותר ומדולדל היה. (אבות דרבי נתן, נוסחא א, פרק ו)

והעמידו תלמידים הרבה - כדעת בית הלל. כעניין ששנינו בית שמאי אומרים אין מלמדין אלא לתלמיד הגון, צנוע וכשר וירא שמיים [...]. ובית הלל אומרים מלמדין לכל אדם, מאה בשביל שיצאו מהם עשרה טובים ועשרה כדי שיצאו שניים ושניים לפי שאינכן יודעים איזה מהם יכשר זה או זה ואם שניהם כאחד טובים, וכה הוא מעשה של הלל שכנס לכל תלמידיו ואמר להם תלמידי יש כאן כולכם אמרו לו הן. אמר לו אחד מתלמידיו כולם כאן חוץ מקטן שבהם. אמר לו יבוא קטן שעתיד הדור להתנהג על ידו. והביאו לו לרבן יוחנן בן זכאי הנה כי אין לדחות את הקטנים מפני הגדולים כי הגדיים נעשו תיישים ועל עניין זה דרשו רז"ל "בבוקר זרע את זרעך ולערב אל תנח ידך" (קהלת, יא, ו). אם העמדת בבחורות העמד תלמידים בזקנותך הנה כי הרבות תלמידים דבר טוב הוא עד מאד וזכות לו לרוב. (פירוש רבינו יונה על מסכת אבות, פרק א, משנה א)

רבי יונה בן אברהם גירונדי החסיד חי בגירונה וברצלונה שבספרד במאה ה"ג, ונפטר בטולידו בשנת ה"א כ"ד (1263). היה בן דוד, מחותנו וידידו של הרמב"ן. הושפע הרבה משיטת הלימוד של בעלי התוספות, ומדרכם של חסידיו אשכנז.

- * מה הלקח המופק מהסיפור האישי של רבי עקיבא והלל הזקן?
- * מי אמור להפיק את הלקח?
- * כיצד הלקח מתיישב עם ממצאי הלימוד בחברותא?

מה מניע מורים להיות סוכנים לשינוי חברתי?

מטרת השיעור:

לבחון איך מניעים מורים להיות סוכנים לשינוי חברתי על אף הקשיים בעבודתם. מלאכת החינוך מייצגת תפקיד מפתח למורים. ציבור המורות והמורים ניצבים בקדמת העשייה החינוכית, והם הכוח המניע ללמידה וצמיחה של התלמידים. המוטיבציה והמחויבות הערכית של המורה הוא תנאי הכרחי לשינוי חברתי. מתוך כך עולה השאלה כיצד ניתן להניע מורים לשמש סוכנים לשינוי חברתי. שאלה זו מתחדדת נוכח מעמד המורה בישראל. שכר המורים בישראל הוא מהנמוכים בארצות המפותחות, והוא נמוך ביחס לשכרם של מקצועות אקדמאיים מקבילים במגזר הציבורי. המציאות החברתית מעמידה לפתחם של המורים התמודדות עם מצוקות רבות של תלמידים. השיעור בוחן דרכי התמודדות של מורים עם מציאות יומיומית שעלולה להיות שוחקת ואף מרפה ידיים, ומה הכוח שמניע אותם לעשייה חברתית על אף הקשיים.

מבנה השיעור:

פתיחה: מורים בישראל - תמונת מצב חברתית	20 דקות
סדנא: מורה משמעותי בחיי	40 דקות
לימוד בחברותא	25 דקות
אסיף	30 דקות
סיכום	5 דקות

פתיחה: מורים בישראל – תמונת מצב חברתית

מפגשים קודמים דנו בסוגיות שונות הקשורות בחינוך: שעתוק פער, כיצד להתגבר על חסמים של תלמידים בלימוד, סיפורי הצלחה ומה ניתן ללמוד מהם, אתגר לימוד בני העניים כבני העשירים ומעורבות הורים. הדיון בסוגיות אלו הצביע על תפקיד המפתח שממלא מלמד התינוקות - המורה, ועל יכולתו לשמש סוכן לשינוי חברתי. סוכן לשינוי חברתי הוא אדם המחויב לקידום של שינוי חברתי, ופועל באופן ממשי לשינוי. השאלה מה מניע מורה להיות סוכן לשינוי חברתי מתחדדת נוכח מעמדם של המורים בישראל היום. מגוון דו"חות ומחקרים מציגים תמונה עגומה על מעמד המורה בישראל (מחלקים את דף הנתונים וקוראים בסבב):

- * שכר ממוצע של מורה מתחיל הוא כ-3,500 ₪.
- * שכר ממוצע של מורה בעל 10 שנות ותק הוא כ-5,000 ₪.
- * דו"ח הוצאות שכר במגזר הציבורי מצא כי רמות השכר של מורים הן נמוכות בהשוואה לרמות השכר של אקדמאים בשירות הציבורי.
- * שכר המורים בישראל הוא מהנמוכים בארצות המפותחות.
- * למעלה מ-90% מהמורים הן נשים.
- * סקר של ד"ר שרית בן שמחון העלה כי על אף ההכרה בחשיבות מקצוע ההוראה, 70% מהנשאלים לא היו ממליצים לילדיהם לעסוק בהוראה בגלל הסטטוס הנמוך של מקצוע ההוראה בישראל.
- * ועדה לבדיקת שיפור ההוראה בישראל (ועדת בן-פרץ, 2000) העלתה כי 50% מכלל הפונים ללימודי הוראה נשארים במערכת החינוך 4 שנים לכל היותר.
- * מחקר של יצחק פרידמן מעלה כי השחיקה בקרב המורים גבוהה לעומת כל מקצוע חברתי אחר.
- נתונים אלו מציגים תמונה חלקית של הקשיים העומדים בפני מורים. על קשיים נוספים בחרנו לשמוע מפי המורים עצמם. הקטע הראשון הוא מאת טלי סגל, מורה בבית הספר "גסי כהן" בחולון, המתארת את המציאות החברתית שמורי בית הספר מתמודדים עמה. דבריה פורסמו בגיליון מספר 25 של כתב העת ארץ אחרת שהוקדש לתגובות על דוח דוברת:

ככל שהמדינה נסוגה מאחריותה לאזרחיה, גדל החלל שבת הספר נדרש למלא. כל שינוי בתנאים של החברה מורגש היטב במסדרונות בית הספר. הנטל שעלינו לשאת הולך וכבד. כך, אנו חשים בשנתיים האחרונות במצוקה הכלכלית ההולכת וגוברת של אזרחי המדינה. יותר ויותר ילדים באים לבית הספר ללא כריך, בבגדים דלים, הוריהם אינם יכולים לקנות ספרי לימוד ולשלם את התשלומים הקבועים. בניגוד למה שנדמה לרבים, רעב אין פירושו דווקא מקרר ריק או חסרון כיס מוחלט. זו אֵם שעובדת מבוקר עד ערב, ומביאה את הילד כשהיא יוצאת לעבודה, בשעת בוקר מוקדמת, עוד לפני שייפתחו שערי בית הספר. המדיניות הגורמת לפיטורים של עובדות סוציאליות, יועצות חינוכיות וכו' אחראית לעובדה שכל הבעיות החברתיות מגיעות לפתחנו. כל מצוקה, נפשית או כלכלית, תבוא לידי ביטוי בבית הספר,

ובית הספר ייתן או לא ייתן את המענה לה כפי מידת יכולתו והרצון הטוב של עובדיו. יש ילדים שדעתם כלל אינה פנויה ללמידה: ילד רעב, ילד שקר לו, ילד שמרכיזים לו [...] מי שאינו שותף לחיי בית ספר אינו יכול להעלות על דעתו את מגוון הבעיות שאנו נדרשים לתת להן מענה, וככל שבית הספר יותר פריפריאלי, מרוחק יותר ממוקדי הכוח, הבעיות שהוא נדרש להתייחס אליהן הן רבות וסבוכות יותר.

עד כה הצגנו קשיים שמציבה המציאות היומיומית בפני מורים: תנאי שכר ירודים, שחיקה גבוהה, בעיות חברתיות שבית הספר נאלץ להתמודד איתן.

- * מה, לדעתכם, קורה למורה שמתמודד עם מציאות זו?
- * כיצד המציאות זו משפיעה על המוטיבציה והיכולת לפעול לשינוי?
- * (מפאת קוצר הזמן נסתפק בתגובות אחדות בלבד).

מן הסתם יעלו המשתתפים תגובות שונות לתמונת המצב שהוצגה. חלקם יטענו כי בתנאים אלו אין למורה שום מוטיבציה לפעול לשינוי, הוא שחוק כדי לפעול לשינוי. חלק יביעו אהדה לציבור המורים שמתמודד עם עבודה מאתגרת בתנאים לא פשוטים, אך עדיין יהיו סבורים כי יש לתבוע מהמורים לפעול לשינוי מתוקף מחויבותם לתפקיד ולתלמידים. תגובה אפשרית אחרת היא הטענה כי בתנאים אלו מי שמגיע למשרות הוראה עושה זאת מחוסר בררה, ואז נוצרת מעגליות שבה תנאים גרועים מביאים לשיבוץ מורים גרועים במערכת, מה שמקשה עוד יותר על כניסתם של מורים טובים (היעדר סביבת עבודה תומכת בעלת מוטיבציה). במצב עניינים זה קשה מאוד לחולל שינוי כי הציבור איבד אמון במורים, ולא ירתם לשיפור תנאי העסקתם. מי שמוכשר ורוצה לפעול לשינוי, יעשה זאת מחוץ למערכת החינוך הפורמלית. עם זאת, אף שתנאי העבודה מקשים על המורים, עולה השאלה האם אנו מוותרים על התביעה ממורים להיות מחויבים לתלמידים ולשמש סוכנים לשינוי. כאמור, בשל קוצר הזמן נסתפק במספר מצומצם יחסית של תגובות.

סדנא: מורה משמעותי בחיי

הנתונים דלעיל הצביעו על קשיים שהמציאות היומיומית מציבה בפני מורים: תנאי שכר ירודים, שחיקה גבוהה, בעיות חברתיות שבית הספר נאלץ להתמודד עמן. קשיים אלו מחדדים את השאלה מה מניע מורה להיות דמות משמעותית עבור התלמיד וסוכן שינוי חברתי. נפתח את הדיון דרך החוויות האישיות שלכם ממורים.

- * האם תוכלו לספר על מורים שהיו משמעותיים עבורכם? מי היו המורים הללו?
- * מדוע הם היו דמות משמעותית עבורכם? מה הניע אותם, לדעתכם, להיות דמות משמעותית?

מטרת הסדנא היא חיבור רגשי של המשתתפים לנושא. המשתתפים יכולים להעלות חוויות שונות ממורים שפגשו במערכת החינוך, לטוב ולרע. אם עולים רשמים טובים ממורים, נתמקד בשאלה מה הניע אותם להיות מורים טובים על אף התנאים שבתוכם הם: חיבור רגשי לתלמידים, אהבת המקצוע, אידאולוגיה

וכדומה. אם עולים רשמים שליליים ממורים שהמשתתפים פגשו, ניתן להתמקד בשאלה איך המשתתפים רואים במבט לאחור את המורים הללו, ממה נבעה החוויה השלילית שלהם, מה מנע מאותם מורים להיות מורים טובים: עייפות, היעדר חיבור ערכי, ניכור לתלמידים וכדומה.

לימוד בחברותא

הלימוד שלנו היום עוסק בשאלה שפתחנו בה: איך ניתן להניע מורים להיות סוכנים לשינוי. השאלה נבחנה לאור הקשיים העומדים בפני מורים בישראל כיום, וכן לאור החוויות האישיות שלכם המשתתפים. הלימוד שלנו יעסוק בסיפורי הצלחה של מורים ששימשו סוכנים לשינוי חברתי. לאור מה שהעלינו בחלקים הקודמים, נרצה בלימוד לבחון מהם הקשיים שניצבו בפני מורים אלו, כיצד התמודדו עמם והאם אפשר להצביע על "נקודת אחיזה" ערכית שסייעה להם בהתמודדות זו.

ריש לקיש היה מציין את מערות הקבורה של חכמים. כאשר הגיע אל מערתו של רבי חייא נעלמה ממנו. חלשה דעתו. אמר: "ריבונו של עולם, לא פלפלתי תורה כמותו?" יצתה בת קול ואמרה לו: "תורה כמותו פלפלת, תורה כמותו לא ריבצת". כאשר היו רבים רבי חנינא ורבי חייא, אמר לו רבי חנינא לרבי חייא: "זכי עמי אתה רב? חס ושלום, אם תשתכח תורה מישראל אחזיר אותה בפלפולי". אמר לו רבי חייא לרבי חנינא: "עמי אתה רב? שעשיתי שלא תשתכח תורה מישראל. מה אני עושה? אני הולך וזורע כותנה ושזור ממנה רשתות וצד צבאים ומאכיל בשר ליתומים, ועושה מגילות מעורם, וכותב חמישה חומשי תורה עליהם, ואני הולך מעיר לעיר ומלמד לחמישה תינוקות חמישה חומשים, לכל אחד מהם חומש אחד. ומלמד משנה לשישה תינוקות שישה סדרים. ואני אומר להם: עד שאחזור ואבוא לכאן תלמדו מקרא זה לזה ולמדו משנה זה לזה". זהו שאמר רבי: כמה גדולים מעשי חייא! (בבלי, בבא מציעא, פה, ע"ב)

רב הזדמן למקום אחד, גזר תענית ולא בא הגשם. ירד לפניו שליח ציבור. אמר: "משיב הרוח" ונשבה הרוח. אמר: "מוריד הגשם" ובא הגשם. אמר לו: "מה מעשיך?" אמר לו: "מקרא תינוקות אני, ואני מקרא תורה לבני עניים כבני עשירים, וכל מי שלא אפשר לו איני לוקח ממנו דבר. ויש לי חבית של דגים, וכל מי שפשע אני משחד אותו בהם, ומסדר לו ומפייס לו עד שבא וקורא". (בבלי, תענית, כד, ע"א)

הלימוד יתמקד בשאלות אלה:

- * מהם הקשיים שעמדו בפני המורים במקורות שהבאנו כאן?
- * כיצד התמודדו המורים עם קשיים אלו?
- * מה סייע לכל אחד מהמורים להתמודד עם קשיים אלו?

המקורות מציגים לנו סיפורי הצלחה של מורים שהתמודדו היטב עם קשיים שונים בהם נתקלו בעבודתם.

המקור הראשון מספר את סיפורו של רבי חייא. על הקשיים שעמדו בדרכו של רבי חייא אנו למדים מתוך פעולותיו. כדי שלא תשתכח תורה מישראל יש לספק צרכים בסיסיים של תלמידים יתומים: מזון, מגילות וכיוצא באלה. פעולותיו הרבות של רבי חייא לשם לימוד תורה ליתומים מצביעות על ריבוי הצרכים שיש למלא. פעולות אלו מדגישות את הקושי של "להתחיל מאפס": לעתים ריבוי הצרכים המצריכים מענה כדי לחולל שינוי עלול לגרום ייאוש ו"הרמת ידיים". אלא שרבי חייא בוחר להמשיך ולפעול בתנאים אלו. הוא מכוון את פעולותיו לא רק ללימוד התורה בפועל, אלא למילוי הצרכים השונים של תלמידיו. הוא נעזר בתלמידיו בלימוד התורה, וכך מצליח להגיע לקבוצה גדולה של תלמידים. דמותו של ריש לקיש מלמדת אותנו על המרחב שרבי חייא פועל בו ועל המחיר האישי שנתבע מרבי חייא. ריש לקיש מתהדר בפלפוליו וברמת ידיעתו את התורה. הוא קובל על כך שהוא משתווה לרבי חייא ברמת הפלפולים, ועל כן אין צידוק להעלמת מערת הקבורה מפניו. בת־קול שיוצאת מלמדת את ריש לקיש על מעשי רבי חייא מחוץ לכותלי בית המדרש. גם בעימות בין רבי חייא לרבי חנינא, רבי חנינא מתהדר בפלפוליו. נראה כי הסביבה שבה פעל רבי חייא, בית המדרש, התמקדה בלימודים גבוהים ונודעה ברמה גבוהה של ידענות ופלפולים. רבי חייא הוא שנושא את דגל הפצת התורה לכלל ישראל, ולא רק לקבוצת עילית מצומצמת. כדי שלא תשתכח תורה מישראל הוא נוקט פעולה שנראית חריגה לעמיתיו – הוא יוצא מתחום בית המדרש להפיץ תורה ליתומים.

המקור השני מספר את סיפורו של מלמד תינוקות אנונימי. אנו מתוודעים למלמד התינוקות "במקרה", כאשר הוא משמש שליח ציבור ומצליח להוריד גשמים. כשנשאל המלמד למעשיו הוא עונה כי הוא מלמד בני עניים כבני עשירים ואינו לוקח דבר ממי שאין לו. תשובתו של המלמד מעידה על מודעות ומחויבות חברתית. הוא מעורה בציבור ואינו לוקח שכר ממי שאין ידו משגת. רגישותו של מלמד התינוקות מנחה אותו גם בהתמודדות עם קשיים בין כותלי בית הספר. תגובתו של המלמד להתרשלות בלימוד מפתיעה. כאשר תלמיד מתרשל בלימודו הוא אינו מרחיק או מעניש אותו, אלא מפייס אותו ומשחדו בדגים. ההשוואה בין הסיפור של מלמד התינוקות לסיפור של רבן גמליאל שלמדנו בשיעור "שוערים פנימיים כמנגנון לשעתוק פערים", מבליטה כיצד המודעות של המלמד מצליחה להפוך על פיה את הדינמיקה ביחסים שבין המורה והתלמיד. הרשלנות אינה נתפסת כתוצר של חוסר כבוד מצד התלמיד. המודעות להקשר החברתי והאמון בתלמיד גורמים לו לפרש את מעשה התלמיד כרעב לתשומת לב וכצורך ייחודי לו.

מעורבותו של המלמד בקהילה ורגישותו לצרכיה מתבלטים כנגד דמות הרב שמזדמן למקום וגוזר תענית כדי שירדו גשמים. בדומה לרבי חייא, גם הוא מחויב

לכלל ישראל שלא תשתכח תורה ממנו ופועל להפצתה בקהלים שבהם היא עלולה להשתכח. אולם בשונה מרבי חייא, הוא אינו נודד מעיר לעיר, אלא פועל לתיקון מהמקום שבו הוא נמצא, מתוך מעורבות בקהילתו.

אסיף

דף הלימוד הציג דמויות שונות של מלמדים, שכל אחת מצאה לה דרך להתמודדות משלה עם הקשיים שעמדו בפניה ופעלה לשינוי. המשתתפים מתבקשים עתה לבחור ולהציג דמות שהם מזדהים עמה ועם מה שהניע אותה לפעול לשינוי חברתי על אף הקושי. הצגת הדמות תכלול הסבר על הדמות ועל מה שהניע אותה והצגת החיבור האישי של הדובר אל הדמות.

מטרת האסיף היא ליצור חיבור אישי של המשתתפים ללימוד, אך גם להתוודע לדרכי ההתמודדות שלהם עם חששות וקשיים המלווים אותם בעשייה החברתית. שיעור זה גם חותם את היחידה על חינוך, שייתכן שהותירה אצל המשתתפים חששות וקושיות. חלק גדול מהשיעורים הצביעו על התפקיד המשמעותי של המורה כסוכן לשינוי חברתי, אך לא נדרשנו בהם לצורכי המורה. הלימוד בחברותא והאסיף עוסקים בפער הקיים לעיתים בין המוטיבציה והציפיות הגבוהות ובין הקשיים בפועל וביכולת למצוא "עוגן" או נקודת אחיזה שתישב ביניהם.

דברי סיכום

דרכי ההתמודדות עם קשיים ושחיקה שעלו בלימוד, נגעו למורים, אך הן רלוונטיות לכלל העוסקים בעשייה חברתית, שמטבעה היא שוחקת ואף מרפה ידיים לעתים. השיעור הצביע על הצורך לתיקון ברמה החברתית ולשינוי מערכתי במעמד המורה שיצמצם את הקשיים העומדים בפני המורים. מצד שני, נבחנו דרכי סיוע ברמה האישית עם קשיים אלו, ונקודות האחיזה המאפשרות לנו לעמוד בהצלחה בפני הקשיים.

בתחילת המפגש קראנו את דבריה של טלי, מורה בחולון. לסיכום נשמע מדבריו של מורה נוסף המתאר את רגשותיו מול קשיים בעבודתו:

בן אדם עייף אין באפשרותו לקרוא בערכים ספרים עבים על חינוך, כי עיניו נעצמות מאליהן [...] רצונו של המחנך חייב להיות חזק ביותר כדי שיוכל להרשות לעצמו לקרוא ספר ולו הקצר ביותר. אבל רצונו אינו חזק, מכפי שאינו מאמין. מחבר הספר יוכיח, אגב מראי מקומות מרובים, את למדנותו. פעם נוספת יחזור על מה שבדרך כלל ידוע. אותן המשאלות החסודות, השקרים הנעימים, העצות שאינן ניתנות להגשמה. המחנך מחויב...מחויב...מחויב, ולבסוף ככל העניינים הקלים והקשים נאלץ הוא להחליט על דעת עצמו, כפי הבנתו, אפשרויותיו, ומה שחשוב ביותר – בהתאם ליכולתו [...] לשם מה מרגיזים אותו בהזיות מדעיות נשגבות, אידאליים נעלים. ואילו הוא עכשיו שכיר יום מקופח וכזה עליו להישאר גם בעתיד. [...] פעם (אומר לעצמו): אני רוצה, מוכרח, מחויב, ומאידך גיסא השאלה המביאה לידי ייאוש: וכי כדאי? ההנחות העיוניות כה הסתבכו בניסיון האישי היום-יומי, עד שאבד לו החוט המקשר. ככל שירבה לחשוב הוא יבין פחות.

הקטע לקוח מספרו של יאנוש קורצ'אק, כיצד לאהוב ילדים. יאנוש קורצ'אק היה מחנך, סופר ורופא, יליד ורשה שבפולין בשנת 1878. הוא למד רפואה באוניברסיטת ורשה, ובמסגרת לימודיו עבד במחלקת הילדים בבית החולים בעיר, ושם פגש ילדים ממשפחות עניות והתוודע למצוקותיהם. הוא הקים שני בתי יתומים: לילדים פולנים ולילדים יהודים. קורצ'אק ניהל את בית היתומים היהודי במשך 30 שנה. במסגרת ההחלטה לחסל את יהודי גטו ורשה, הורו הנאצים לשלוח את ילדי בית היתומים למחנה ההשמדה טרבלינקה. הנאצים הציעו לקורצ'אק לעזוב את בית היתומים ולהינצל, אך הוא סירב ונלווה אל תלמידיו לטרבלינקה בשנת 1942 ונספה.

התשובה שנותן קורצ'אק לקשיים שעמם הוא מתמודד היא אהבה. האהבה לילדים בעיני קורצ'אק אינה דבר מובן מאליה, ועל כן ספרו מבקש להורות כיצד לאהוב ילדים. נקודת הפתיחה בלימוד זה היא "דע את עצמך"; להכיר בכך שלכולם יש נקודות תורפה ורגעי שפל, למורים כתלמידים, ואף על פי כן לדעת להמשיך הלאה.



פתיחה: מורים בישראל – תמונת מצב חברתית

(דף לימוד)

- * שכר ממוצע של מורה מתחיל הוא כ-3,500 ₪.
- * שכר ממוצע של מורה בעל 10 שנות ותק הוא כ-5,000 ₪.
- * דו"ח הוצאות שכר במגזר הציבורי מצא כי רמות השכר של מורים הן נמוכות בהשוואה לרמות השכר של אקדמאים בשירות הציבורי.
- * שכר המורים בישראל הוא מהנמוכים בארצות המפותחות.
- * למעלה מ-90% מהמורים הן נשים.
- * סקר של ד"ר שרית בן שמחון העלה כי על אף ההכרה בחשיבות מקצוע ההוראה, 70% מהנשאלים לא היו ממליצים לילדיהם לעסוק בהוראה בגלל הסטטוס הנמוך של מקצוע ההוראה בישראל.
- * ועדה לבדיקת שיפור ההוראה בישראל (ועדת בן-פרץ, 2000) העלתה כי 50% מכלל הפונים ללימודי הוראה נשארים במערכת החינוך 4 שנים לכל היותר.
- * מחקר של יצחק פרידמן מעלה כי השחיקה בקרב המורים גבוהה לצומת כל מקצוע חברתי אחר.

ככל שהמדינה נסוגה מאחריותה לאזרחיה, גדל החלל שבת הספר נדרש למלא. כל שינוי בתנאים של החברה מורגש היטב במסדרונות בית הספר. הנטל שעלינו לשאת הולך וכבד. כך, אנו חשים בשנתיים האחרונות במצוקה הכלכלית ההולכת וגוברת של אזרחי המדינה. יותר ויותר ילדים באים לבית הספר ללא כריך, בבגדים דלים, הוריהם אינם יכולים לקנות ספרי לימוד ולשלם את התשלומים הקבועים. בניגוד למה שנדמה לרבים, רעב אין פירושו דווקא מקרר ריק או חסרון כיס מוחלט. זו אִם שעובדת מבוקר עד ערב, ומביאה את הילד כשהיא יוצאת לעבודה, בשעת בוקר מוקדמת, עוד לפני שייפתחו שערי בית הספר. המדיניות הגורמת לפיטורים של עובדות סוציאליות, יועצות חינוכיות וכו' אחראית לעובדה שכל הבעיות החברתיות מגיעות לפתחנו. כל מצוקה, נפשית או כלכלית, תבוא לידי ביטוי בבית הספר, ובית הספר ייתן או לא ייתן את המענה לה כפי מידת יכולתו והרצון הטוב של עובדיו. יש ילדים שדעתם כלל אינה פנויה ללמידה: ילד רעב, ילד שקר לו, ילד שמרכיזים לו [...] מי שאינו שותף לחיי בית ספר אינו יכול להעלות על דעתו את מגוון הבעיות שאנו נדרשים לתת להן מענה, וככל שבית הספר יותר פריפריאלי, מרוחק יותר ממוקדי הכוח, הבעיות שהוא נדרש להתייחס אליהן הן רבות וסבוכות יותר.

(טלי סגל, מורה בבית הספר "ג'סי כהן" בחולון. המתארת את המציאות החברתית עמה מתמודדים המורים בבית הספר. דבריה פורסמו בגיליון מספר 25 של כתב העת "ארץ אחרת" שהוקדש לתגובות על דו"ח דוברת).



ממזרח שמש

המרכז למנהיגות יהודית חברתית
מיסודה של יאבי חי ישראל ובמסגרת 'כל ישראל חברים'

מה מניע מורים להיות סוכנים לשינוי חברתי? (לימוד בחברותא)

ריש לקיש היה מציין את מערות הקבורה של חכמים. כאשר הגיע אל מערתו של רבי חייא נעלמה ממנו. חלשה דעתו.

אמר: "ריבוננו של עולם, לא פלפלתי תורה כמותו?"
יצתה בת קול ואמרה לו: "תורה כמותו פלפלת, תורה כמותו לא ריבצת".

כאשר היו רבים רבי חנינא ורבי חייא,

אמר לו רבי חנינא לרבי חייא: "וכי עמי אתה רב?
חס ושלום, אם תשתכח תורה מישראל אחזיר אותה
בפלפולי".

אמר לו רבי חייא לרבי חנינא: "עמי אתה רב? שעשיתי
שלא תשתכח תורה מישראל. מה אני עושה? אני הולך
וזורע כותנה ושוזר ממנה רשתות וצד צבאים ומאכיל
בשר ליתומים, ועושה מגילות מעורים, וכותב חמישה
חומשי תורה עליהם, ואני הולך מעיר לעיר ומלמד
לחמישה תינוקות חמישה חומשים, לכל אחד מהם
חומש אחד. ומלמד משנה לשישה תינוקות שישה
סדרים. ואני אומר להם: עד שאחזור ואבוא לכאן
תלמדו מקרא זה לזה ולמדו משנה זה לזה".



זהו שאמר רבי: כמה גדולים מעשי חייא! (בבלי, בבא מציעא, פה, ע"ב)

רב הזדמן למקום אחד, גזר תענית ולא בא הגשם. ירד לפניו שליח ציבור.
אמר: "משיב הרוח" ונשבה הרוח. אמר: "מוריד הגשם" ובא הגשם.
אמר לו: "מה מעשיך?"

אמר לו: "מקרא תינוקות אני, ואני מקרא תורה לבני עניים כבני
עשירים, וכל מי שלא אפשר לו איני לוקח ממנו דבר. ויש לי חבית
של דגים, וכל מי שפשע אני משחד אותו בהם, ומסדר לו ומפייס לו
עד שבא וקורא." (בבלי, תענית, כד, ע"א)

- * מהם הקשיים שעמדו בפני המורים במקורות שהבאנו כאן?
- * כיצד התמודדו המורים עם קשיים אלו?
- * מה סייע לכל אחד מהמורים להתמודד עם קשיים אלו?