

**י.ט. "הילכו שניים יחדיו בלתי אם נועדו?"
שילוב תלמיד בעל צרכים מיוחדים בחינוך הרגיל
בראי עולם הערכים היהודי**

רקע

בשנת תשמ"ח (1988) חוקקה כנסת ישראל את חוק החינוך המיוחד. הפרק הרביעי של חוק זה הוקדש לנושא: "שילוב ילד בעל צרכים מיוחדים בחינוך הרגיל". החוק קובע כי –

השר [...] יקבע תכנית לשילוב ילדים בעלי צרכים מיוחדים במוסדות חינוך רגילים [...] במוסד חינוך רגיל תפעל ועדת שילוב שתפקידה לקבוע את הזכאות של תלמיד במוסד החינוך הרגיל שהוא ילד בעל צרכים מיוחדים בהתאם לתכנית השילוב [...] ההוראה, הלימוד והשירותים המיוחדים... יינתנו לתלמיד משולב, במסגרת לימודיו במוסד חינוך רגיל, על ידי מורים [...] ועל ידי מטפלים שאינם מורים [...] עם תחילת לימודיו של תלמיד משולב במוסד חינוך רגיל, ובראשית כל שנת לימודים, לא יאוחר ממועד שקבע השר בתקנות, תיקבע במוסד החינוך הרגיל... תכנית חינוכית יחידנית לכל תלמיד משולב הלומד באותו מוסד. התכנית החינוכית היחידנית תיקבע, ככל האפשר, מתוך מגמה לשלב את התלמיד בתכנית הלימודים הרגילה, לפי צרכיו של הילד המשולב ובהתחשב בסוגי לקויותיו, בחומרתן ובגילו של התלמיד, והכל במסגרת תכנית השילוב [...] ולפי החלטת ועדת השילוב.

השינוי שחל בעשור השנים שלאחר מכן – למצער, זה הכמותי – היה דרמטי. מפרסומי משרד החינוך עולה כי בשנת 1988 למדו כ-57,000 תלמידים במסגרות החינוך המיוחד ואילו בשנת 1997 – כ-33,500 תלמידים. הירידה הניכרת במספר התלמידים נבעה כמובן ממדיניות השילוב במסגרות החינוך הרגיל. אימוץ מדיניות זו במדינת ישראל משתלב עם גישה אוניברסלית. מנתוני הקונגרס האמריקני¹ עולה כי בין השנים 1988/89 לשנים 1994/95 חלה עלייה של 70% במספר התלמידים לקויי הלמידה הלומדים בכיתות רגילות. במקביל

1 J. McLeskey, D. Henry & M. I. Axelrod, "Inclusion of students with learning disabilities: An examination of data from reports to congress", *Exceptional Children*, 66 (1) 1999, pp. 55–66.

לעלייה זו חלה, באותן שנים, ירידה של 18% במספר התלמידים לקויי הלמידה הלומדים בכיתות מיוחדות בבתי ספר רגילים, וירידה ניכרת, של 31%, במספר התלמידים לקויי הלמידה הלומדים בבתי ספר נפרדים של החינוך המיוחד. שינויים משמעותיים חלו גם בדפוסי ההפניה של תלמידים לקויי למידה למסגרות חינוכיות: אחוז התלמידים לקויי הלמידה המופנים לכיתות טיפוליות פחת, ואחוז התלמידים המופנים לכיתות רגילות עלה מ-9% בשנים 1988/89 ל-22% בשנים 1994/95.

איטליה היא אחת המדינות שהרחיקו לכת עוד יותר. לפני שנים מספר התקבל בה חוק המבטל כליל את החינוך המיוחד. בתי הספר חויבו לקלוט את כל הילדים שבאזור הרישום שלהם במסגרות הלימוד הרגילות.² כאמור, מדינת ישראל, גם היא, נתנה דעתה לנושא – בחוק,³ בתקנות ובהנחיות שונות. מנכ"ל משרד החינוך ראה לנכון לדון בנושא בחוזר מנכ"ל (תשנ"ט/ט"ג – 1999): "תכנית השילוב במסגרות החינוך הרגיל לטיפול בתלמידים בעלי צרכים מיוחדים הלומדים בכיתות רגילות ובכיתות חינוך מיוחד". במבוא לחוזר נאמר:

אחת מאבני הבוחן של מערכת החינוך בישראל היא יכולתה ונכונותה לתת מענה חינוכי-לימודי הולם לצרכים המיוחדים של תלמידים חריגים המתקשים להסתגל מבחינה לימודית או חברתית לנורמות המקובלות במסגרות החינוך הרגיל ולהימנע ככל האפשר מהפנייתם למסגרות החינוך המיוחד. אין חולק על כך שיש תלמידים חריגים הנזקקים, בשל חומרת לקויותיהם, למסגרת חינוכית-טיפולית המיוחדת להם, אולם אלה מעטים למדי, ולהם ורק להם נועדו מסגרות החינוך המיוחד. רוב

2 ראו תגובתו של יי רנד, "שילובו של השונה, תפיסה חברתית ועשייה חינוכית", דפים 19 (תשנ"ד), עמ' 88: "עצם הרעיון לעגן גישה הומניסטית ושוויונית זאת בחוק הוא ללא ספק רעיון יפה וראוי לשבח. אולם הבעיה הייתה שהחוק בוצע כאקט ארגוני בלבד, ללא כל עשייה מקדימה מכוונת ובלי להפעיל תהליכי הכשרה מתאימים. כדי להכין את המערכת כולה למצב שבו תוכל להתמודד עם [ה]מכלול המורכב של הבעיות, שעלולות להתעורר בעקבות השתלבות טוטלית כזאת".

3 חוק חינוך מיוחד, התשמ"ח (1988). מדינת ישראל גם אשררה, בשנת 1991, את האמנה הבינלאומית של האו"ם משנת 1990. בשנת 1995 הוכנה במשרד המשפטים הצעת חוק המיועדת לחזק את מעמדה של האמנה. ראו ש' אלמוג, זכויות של ילדים, ירושלים תשנ"ז, עמ' 35, 41, 109–112.

רובם של התלמידים החריגים יכולים להשתלב במסגרת הכיתה הרגילה ולהפיק תועלת רבה מכך הן מבחינה לימודית והן מבחינה חברתית... הקו המנחה את המורה בעבודתו להתייחס לכל תלמיד כפרט, להכיר את נקודות החוזק והחולשה שלו ולהתאים את שיטות ההוראה והחינוך לצרכים המיוחדים שלו – קו זה מבוסס על ההנחה שילדים, כתלמידים וכבני אדם, שונים זה מזה ושומה על המורה להכיר בשונות זו ואף לחנך את תלמידיו להכיר בה ולהוקירה [...].

משרד החינוך, התרבות והספורט משקיע בשנים האחרונות מאמצים מוגברים לטפח את התודעה לשילובם של תלמידים חריגים במסגרות החינוך הרגיל, תוך שימת דגש לצרכים המיוחדים שלהם [...]. החינוך המיוחד, המתמחה בטיפול בתלמידים עם לקויות שונות, מאפשר לתלמידים אלה לקבל את שירותיו במהלך לימודיהם בכיתה הרגילה במסגרת תכנית השילוב. תמיכה זו באה כתוספת לתמיכה הניתנת להם על ידי הצוות החינוכי של בית הספר או של גן הילדים, זאת כדי לסייע לתלמידים בני שילוב להמשיך בלימודיהם ולמנוע את הצורך להפנותם למסגרות החינוך המיוחד [...]. נוסף לכך, פועל החינוך המיוחד לעידוד יוזמות לשילוב חלקי במסגרות החינוך הרגיל של תלמידים הלומדים במסגרות החינוך המיוחד [...].

בכך מבטא המשרד לא רק אמירה מערכתית אלא גם אמירה תועלתנית, דו-סטטית: תועלת לימודית וחברתית לתלמידים המשתלבים, לצד תועלת חברתית וערכית לתלמידים המשלבים. זאת ועוד, מודגשת גם התועלת המערכתית, הפנים בית-ספרית, הצומחת מדגם השילוב. כשלים מסוימים ביישום החוק הביאו את שר החינוך, בראשית שנת 2000, למנות ועדה לבדיקת יישומו של החוק. בראש הוועדה עמדה פרופ' מלכה מרגלית, והשתתפו בה אנשי אקדמיה ונציגי משרד החינוך. הוועדה הניחה את המלצותיה על שולחן משרד החינוך בחודש יולי 2000. להלן ציטוט מעיקרי הדוח:

זכות התלמידים עם הצרכים המיוחדים ללמוד יחד עם בני גילם, להגיע להישגים כפי יכולתם מתוך חתירה למימוש הפוטנציאל שלהם, ולקחת חלק בתרבות בני גילם במקום מגוריהם, וחובת החברה להימנע מהפקעת זכות זו, אלא במקרים חריגים, בהתחשבות עם רצון המשפחה [...]. יש לתת קדימות ועדיפות בהקצאת המשאבים, בתכנון היישום של

הדו"ח ובשינויים בחוק לביצוע השילוב המבוסס על זכות התלמיד ללמוד, לקחת חלק בתרבות ובקשרי החברה עם בני גילו; לאפליה מתקנת למגזרים ולקבוצות מיוחדות ולקידום הבקרה והערכה מעצבת בתהליכים של הכנסת שינויים.

דא עקא, נוצר פער בין החזון ובין המימוש. אכן הילדים שולבו בכיתות הרגילות, אך לא הוקצו לכך התקציבים הנדרשים והילדים לא קיבלו מענה לצורכיהם. החוק תוקן אפוא ונקבעה חד-משמעית זכותו של ילד עם מוגבלות לקבל מענה לצרכיו גם בבית ספר רגיל.

סיכום הנתונים האוניברסליים והלוקליים שהובאו לעיל מלמד אם כן, חד-משמעית, כי בעשורים האחרונים חרתו מדינות שונות על דגלן החינוכי את מדיניות שילובם של ילדים עם צרכים מיוחדים במערכות החינוך הרגיל.

ברי כי אחד התנאים החשובים להצלחת השילוב הוא שינוי עמדות במערכת החינוך הרגיל והגברת הפתיחות והמודעות של אנשיה. הצלחת השילוב בבתי הספר תלויה במידה רבה במדיניות בית הספר ובמידת נכונותו להשקיע משאבים בפיתוח האוכלוסייה המתקשה. לא בכדי גיבש משרד החינוך תכניות שונות שיקנו למורים כלים ושיטות הוראה מתקדמות המתחשבים בצרכים אלו. מחקרים אחדים⁴ אכן הצביעו על קשר חיובי בין עמדות המורים לבין מעורבותם ונכונותם לשלב בכיתתם תלמידים עם צרכים מיוחדים, וכן בין עמדות המורים לבין תפיסת יכולתם להצליח בשילוב. ככל שלמורים עמדה חיובית יותר על השילוב, כך הם תופסים עצמם כמסוגלים יותר להצליח לשלב בכיתתם תלמידי חינוך מיוחד.

4 ראו לדוגמה ר' טלמור, א' ארליך וא' אלדר, "עמדות מורים לחינוך גופני כלפי שילוב הילד בעל הצרכים המיוחדים בכיתה הרגילה", סוגיות בחינוך מיוחד ובשיקום 14 (2) (1999), עמ' 45-60. ראו גם א' כהן וי' לייזר, "עמדות מורים כלפי שילוב תלמידים על פי קטגוריות החריגות וחומרתן ותפיסת הכישורים להתמודדות עם תלמידים אלה בכיתה המשלבת", גיליון עיון ומחקר – לקט עבודות מחקר של מרצים וסטודנטים, 15, מכללת אהלו, קצרין 2006, עמ' 19-38; ח"י ליפשיץ ומ' נאור, "עמדות של סטודנטיות להוראה כלפי שילוב תלמידים בעלי צרכים מיוחדים בכיתה הרגילה ותחושת מסוגלותן להתמודד עם תלמידים אלה בזיקה למסלול ההכשרה ולסוג החריגות, מגמות, מא (2001), עמ' 373-394; ח' ליפשיץ, "עמדות של סטודנטים דתיים וחילוניים כלפי שילוב התלמיד בעל הצרכים המיוחדים בחינוך הרגיל", נ' מסלובטי וי' עירם (עורכים), חינוך לערכים בהקשרים הוראתיים מגוונים, תל אביב תשס"ה, עמ' 253-273.

הנתונים מלמדים כי מרבית המורים סברו שהשילוב תורם הן לתלמיד בעל הצרכים המיוחדים, הן לכיתה והן למורה: לתלמיד המשולב יש סיכוי להתקדם יותר בלימודים ולהסתגל ביתר קלות לחברה; תלמידי הכיתה נחשפים לשונות ולומדים להכיר ולקבל את השונה; ולמורה – השילוב הוא אתגר. רק למיעוט מקרב המורים הייתה עמדה שלילית על השילוב – בגלל חשש מפגיעה ברמת הלימודים של כל הכיתה ואף של התלמיד המשולב, אם לא יקבל עזרה ותמיכה מספיקות, ובגלל חשש שהילד המשולב לא ישתלב מבחינה חברתית, יחוש דחוי או שהשונות שלו תבלוט יותר. "הנימוקים בעד ונגד השילוב הם למעשה שני צדדים של אותה מטבע. מורה אחד יכול להציג את אותו נימוק בעד השילוב, בעוד מורה אחר יראה בו נימוק נגד השילוב."⁵

על אף החששות שזכרו, מרבית המורים מכירים בחשיבות השילוב ורואים בו אתגר והזדמנות לטפח בקרב התלמידים ערכים הומניים וחברתיים, כגון סובלנות, קבלת השונה, עזרה לזולת וכיו"ב. למידת מעורבותם של המורים מהחינוך הרגיל בחינוך המיוחד ולאופן התמודדותם עם תהליך השילוב, חשיבות בהצלחת השילוב. ההצלחה מושתתת על מוטיבציה ונכונות לשינוי – בקרב המורים, על הכשרה מתאימה שתינתן להם, ועל תמיכה והכוונה מצוות עמיתים ומיועצים. אין ספק כי למורה השפעה רבה ותפקיד מכריע בשילוב התלמיד בכיתה.⁶

עם זאת, מחקרים אחרים⁷ מציגים תמונה שונה. לפיהם הממצאים העיקריים של אפקט הכללת תלמידים לקויי הלמידה בכיתות רגילות בצירוף עמדות התלמידים עצמם, עמדות הוריהם ועמדות המורים, מעלים שמבחינת ההישגים הלימודיים, הצלחת השילוב המלא קלושה. מבחינה חברתית התמונה אמנם חיובית יותר, אולם גם כאן אין ראיות מכריעות להצלחה. עמדותיהם של הילדים עצמם אינן חד-משמעיות, וההורים חלוקים בדעותיהם בעד השילוב המלא של ילדיהם או נגדו. המורים ברובם מתנגדים בתוקף להכללת תלמידים מתקשים בכיתות הרגילות.

מחקרים אלו אף הגדילו עשה והאשימו חוקרים אחרים בהתעלמות מנתונים:

- 5 טלמור, ארליך ואלדר, שם, עמ' 55–56.
6 ט' היימן וד' אולניק-שמש, שילוב תלמידים בעלי צרכים מיוחדים בכיתה: עמדות והתמודדות מורים, תל אביב תשס"א.
7 לדוגמה י' כל-טוב, "השילוב האחראי של ילדים לקויי למידה בכיתות רגילות", הגיגי גבעה ז (תשנ"ט), עמ' 163–172.

לנו ברור, שהעמדות של המצדדים בשילוב מלא של ילדים לקויי למידה בכיתות רגילות אינן מבוססות על נתונים אמפיריים, אלא מונעים בעיקר על ידי אידיאולוגיה, שלפיה ילדים לקויי למידה חייבים להיות משולבים בכיתות רגילות, ושם יקבלו את השירותים החינוכיים המיוחדים הדרושים להם בתוך המערכת הכוללת. ייתכן, כפי שרוברטס ומתיר מציינים, שמודל זה מתאים לחלק מסוים של הילדים לקויי הלמידה, אולם אינו מתאים לחלק אחר. הם מציינים עוד, שיותר משליש מהילדים לקויי הלמידה נכשלים בשילוב המלא, והסיכון שילדים אלה יכשלו גובר ככל שיבלו יותר זמן בכיתות הרגילות.

מכאן המסקנה "שאסור שילך לאיבוד מה שמיוחד בחינוך המיוחד". ההכללה "אינה שיטת ההשמה הנכונה היחידה, אלא אחת מהשיטות הנכונות לתלמידים לקויי למידה". תפיסה זו גררה בעקבותיה גם המלצות מעשיות: א. יש להתמקד בהתקדמותו הלימודית והחברתית של התלמיד לקוי הלמידה הלומד בכיתה הרגילה. כשמתברר שתלמידים אינם מצליחים בכיתה השילוב, התערבויות אחרות יסופקו, כך שתהליך ההחלטה לגבי השמתו של התלמיד יבוסס על תוצאות. ב. המורים ישתתפו בפרויקטים של שילוב מרצונם החופשי, ואין לכפות זאת עליהם. ג. יש לספק משאבים הדרושים לשילוב מלא, הן מבחינת כוח אדם והן מבחינת הוצאות לימוד אחרות.

כאמור, ממצאי המחקרים שונים מהותית זה מזה. ברם, יש להם צד שווה – הדגשת החשיבות של יחסו המקדמי של סגל ההוראה לשילוב. ודאי שבכך לא די – יש צורך במדיניות בית ספרית, בנכונות להשקיע משאבים באוכלוסיית התלמידים עם צרכים מיוחדים, בהירתמות מוסדות אחרים (כגון משרד הבריאות, משרד העבודה), בנהלים, בתקציבים ובתקנים המוקצים למטרה זו – ועדיין, על סגל ההוראה והמוטיבציה שלו, יקום או – חלילה – ייפול דבר. יחס מקדמי חיובי יחזק משמעותית את התוצר החיובי, ולהפך. צד שווה נוסף הוא שהשאלה נבחנה מבחינת התוצר, מבחינת ההליכים ומבחינת ההישגים – הלימודיים והחברתיים כאחד – ולא מן הבחינה הערכית. המיקוד היה אינסטרומנטלי – "עובד" או "לא עובד", ולא מוסרי – "ראוי" או "לא ראוי".

את דברינו שלהלן נמקד במישור המוסרי ונבחן את השילוב בראי עולם הערכים היהודי. נבחן את השאלה אם למקורות היהדות יש 'אמירה' בנדון, ככלל, ואם כן, אם מדובר בהכרעה חד-משמעית בעד השילוב או נגדו.

שלוש גישות ערכיות

את המטוטלת בשאלת השילוב, מן הבחינה הערכית, ניתן לתמצת בהנגדת שני מקראות, שניהם מספר בראשית, האחד בתחילתו והשני בסופו: "הַשְּׁמֵר אַחֲרֵי אֲזַכֵּי" (בראשית ד, ט), המעמיד את הפרט במוקד ומתעלם מן הזולת הסובב אותו, ולעומתו "אֲזַכֵּי אֶעֱרָבֶנּוּ" (שם מג, ט), המלמד על הדדיות חברתית ודתית עמוקה.⁸

דומה שניתן להבחין בשלוש גישות כלפי השילוב בתפיסה היהודית:

- א. שלילת השילוב
- ב. השילוב – חיוב תועלתני
- ג. השילוב – חיוב מהותני

גישה א: שלילת השילוב

את הגישה השלילית לשילוב מייצג בית שמאי – במשנתו החינוכית האליטיסטית. ביטוי מובהק לגישתו, גם אם מוקצן, מובא באבות דרבי נתן:⁹ "והעמידו תלמידים הרבה] שבית שמאי אומרים אל ישנה אדם אלא למי שהוא חכם ועניו ובן אבות ועשיר."¹⁰

לדידם של בית שמאי, התלמידים הראויים להתקבל הם עידיית שבעידית, סולת מנופה בכברה דקה מן הדקה. עליהם להיות גם בעלי יכולת אינטלקטואלית גבוהה, גם בעלי מידות מתוקנות, גם יחסנים מ"משפחות טובות" וגם בעלי יכולת כלכלית נכבדה. אלו, ורק אלו, יזכו לחינוך תורני גבוה.¹¹

ביטוי היסטורי-ריאלי למימוש גישה זו נחשף בתיאורו של יוסף בן מתתיהו (י' פלביוס) את עצמו:

- 8 על התפיסה היהודית אודות אחריות החברה על חינוך הילד החרגי, ראו ר' מלמד-כהן, הילד החרגי והחינוך המיוחד על פי מקורות ביהדות, ירושלים תשנ"ו, עמ' 161–174.
- 9 נוסחא א פרק ג, מהדורת שכטר, עמ' 14–15.
- 10 השוו שם נוסחא ב פרק ד (מהדורת שכטר עמ' 14), לבית שמאי: "אין שונין אלא לכשרים לבני אבות ולבני בני אבות".
- 11 על יישומן של הגישות, מאז ועד עתה, ראו מאמרי "הלכת 'הגינות התלמיד' באספקלריית הדורות ובמבחן הפסיקה", א' בזק, ש' ויגודה ומ' מוניץ (עורכים), על דרך האבות, אלון שבות תשס"א, עמ' 49–74. וראו י' צהר, "אינטגרציה מול מצוינות", טללי אורות ז (תשנ"ז), עמ' 347–353.

ואני, שהתחנכתי יחד עם אחי אשר שמו מתתיה (אחי המלא משני ההורים), חתרתי קדימה, התקדמתי מאוד בחינוך, ונחשבתי ליוצא דופן בכל הקשור לזיכרון ולהבנה. ועוד בהיותי נער כבן ארבע עשרה הכול שיבחו אותי בשל אהבת הלימוד שלי, ותמיד נהגו לבוא (אלי) יחד הכוהנים הגדולים וראשי העיר [...] ¹²

מילת המפתח בדבריו היא, ללא ספק, "אני": "אני התחנכתי... התקדמתי... נחשבתי...". אני – כן, חבריי – לא. אני, שניחנתי בכישורים ייחודיים ומעולים – זיכרון, שכל, שקידה, הישגים – זכיתי ללמוד, זכיתי להסתופף אצל המלמדים הגדולים. לא כן מי שאינו "כזה".

במסגרת הדוגלת בגישה זו ודאי לא מתקיים שילוב. שכבה צרה ומצומצמת לומדת; כל היתר, וכל שכן "המתקשים", ודאי אינם כלולים בה. ¹³ שמא תאמרו: מדיניות זו עניין היא לעבר, אך לא לעת הזאת, העת החדשה. ובכן, לאחרונה התפרסמה פסיקה שאמנם אין זה עניינה במדויק, אך דומה שגם היא מאמצת קו דומה:

שאלה: אחד שלומד בישיבה כבר כמה שנים, האם מחויב לו ליתן קצת זמן לסייע התלמידים היותר צעירים ממנו (בענין השקפה או תורה) או שאינו מחויב ליתן מזמנו? (פשוט, שזה במקום שצריכין לו)? תשובה: שמעתי מהסטייפלער רב שכיון שכל זמן הלימוד הוא לא כ"כ הרבה שנים עד שצריך לעבוד לפרנסה (או לחינוך), טוב יותר לא לבטל מלימודו כלל. אפי' לעשות חסד לאחרים בלימוד גופא (זהו רק בקביעות, אבל בארעי מותר). וכן שמעתי מהגרר"ש קוטלר זצ"ל, שאחד צריך ללמוד בלי הפסק לסייע לאחרים. וטעמו, שאח"כ הוא יכול לעשות הרבה יותר ממה שיוכל לעשות עכשיו בלא לימוד כ"כ. (והוסיף, שיש לו קבלה

חיי יוסף 8-9 (מהדורת ד' שוורץ), ירושלים תשס"ח, עמ' 65. ¹²
 דוגמה נוספת להיקף מצומצם של לומדים, אך מסיבות שונות לחלוטין, ניתן לראות בבבלי, יבמות סב ע"א: "רבי עקיבא אומר, למד תורה בילדותו ילמוד תורה בזקנותו היו לו תלמידים בילדותו יהיו לו תלמידים בזקנותו [...] אמרו שנים עשר אלף זוגים תלמידים היו לו לרבי עקיבא מגבת עד אנטפרס וכולן מתו בפרק אחד מפני שלא נהגו כבוד זה לזה, והיה העולם שמם, עד שבא רבי עקיבא אצל רבותינו שבדרום ושנאה להם – רבי מאיר ורבי יהודה ורבי יוסי ורבי שמעון ורבי אלעזר בן שמוע, והם הם העמידו תורה אותה שעה [...]". במקרה זה אמנם מדובר במניין מצומצם ביותר של חמישה תלמידים בלבד, כולם כאחד ראויים מאוד וללא "שילוב", ואולם דומה שהנסיבות ההיסטוריות הקשות הן העומדות ברקע, לאו דווקא מדיניות חינוכית. ¹³

מאביו, הגר"א קטלר זצ"ל, שאפי' אם כבר עוסק בחינוך, אם יכול לבוא בחזרה ללמוד, זהו חיובו לעשות). וכן שמעתי מהגאון ר' מאיר חדש, שאפילו שיש ענין של נתינת חלק מהרוחניות מכח החסד שצריך לעשות [...] אבל למעשה בלימוד חייך קודמין זו לפני חסד [...] וכן שמעתי מהגר"ש"א [=אלישיב], שלא ליתן יותר מקצת זמן ביום לעזור לאחרים, כדי לא לבטל מחיוב שלך ללמוד לעצמך.¹⁴

כאמור, עניינה של הפסיקה אינו "השילוב", ואולם המסר העולה ממנה הוא הדגשת ההתפתחות האישית, הגדילה והצמיחה האישית, ואי-התחשבות בחברה היותר נחשלת.¹⁵

גישה ב: השילוב – חיוב תועלתני

מקורות אחרים רואים חיוב בשילוב. מישור ראשוני ובסיסי של החיוב נובע מראייה אינסטרומנטלית, תועלתנית: הלומד "המוכשר" יצא גם הוא נשכר מהשילוב.

כך, למשל, עולה מחלק מן הפרשנויות להנחייתו הפדגוגית של רב שמואל בר שילת (בבלי, בבא בתרא כא ע"א): "דקארי קארי, דלא קארי ליהוי צוותא לחבריה" [תרגום: הקורא יקרא, שאינו קורא יהא צוות, חברה, לקורא]. לא נאמר מפורשות מדוע זה שאינו לומד אינו למד – אם מדובר בתלמיד שמתקשה בלימודים או בתלמיד עצל שאינו מקשיב ואינו מתאמץ. מכל מקום, לענייננו, כל עוד אין מדובר בתלמיד שעלול "לקלקל" – הרי לא זו השאלה. השאלה היא מי "ירוויח" מנוכחות אותו שאינו למד, למי צומחת תועלת: לאותו שאינו למד – "משהו" ייקלט אצלו בכל זאת, אט אט הוא "יתחבר"; או ללומד עצמו – מעצם נוכחותו של אותו שאינו למד.

פרשנים על אתר חלוקים בדבר. רבנו גרשום (שם, ד"ה בערקתא דמסאנא) כרך אמרה זו במה שקדמה – הכאה ברצועה – ולדידו המרוויח הוא הלומד: "אא"כ קרי מנפשיה קרי ואי לא ליהוי צוותא לחבריה דקרי". רש"י (שם, ד"ה ליהוי צוותא לחבריה) כורך אף הוא אמרה זו במה שקדמה, ואולם לדידו

14 שו"ת דברי חכמים, מלוקט ע"י א"ז גינזברג, ניו יורק תשמ"ו, עמ' רסח.

15 השוו מאמרי: "מ'אנוכי' לאנוכיות", נדיבי עמים, קובץ מאמרים בנושא מידות ואמונה, אשדוד תשס"ג, עמ' 24–31. לתפיסה מנוגדת והפוכה, ראו מאמרי "אברהם אוהבי": עד היכן מגיעה מסירות נפש חינוכית?", האור הגדול – קובץ לכבודו של הרב אברהם צוקרמן, ירושלים תש"ע, עמ' 93–100.

המרוויח הוא אותו שאינו לומד: "אלא ישב עם האחרים בצוותא וסופו לתת לבי".¹⁶ מהרש"א (שם, ד"ה ליהוי צוותא לחבריה) מבקר את פירושו זה של רש"י, ומכריע שהמרוויח הוא דווקא הלומד:

פרש"י [...] ולישנא לא משמע הכי, אלא ההוא דלא קרי יהיה צוותא לחבריה דקרי, שיותר יתן ההוא דקרי לבו ע"י צוותא, ואם לא יהיה ההוא דלא קרי עמו שם, ישים לבו גם ההוא דקרי להיות הולך ובטל כמו חברו.

המרוויח הוא אם כן אותו "דקרי", אם כי על דרך השלילה: אם יחשוב שאותו שאינו לומד נמצא בחוץ ומשתובב, עלול גם הוא, הלומד, לחפוף בכך. העובדה שאותו שאינו לומד ספון גם הוא בכיתה, מקטינה את החשש שהלומד ישתמט מן הלמידה. בשל כך נוכחותו של אותו שאינו לומד חשובה כ"צוותא" ללומד.

ייתכן שלכך כיוון גם רבנו גרשום, אך לא בהכרח. אין מניעה להניח שלדודו של רבנו גרשום ה"צוותא" מועילה לא על דרך השלילה – הקטנת החשש מהשתמטות מלמידה – אלא על דרך החיוב: אווירה כיתתית "נכונה" יותר. מכל מקום, הצד השווה לפרשנויות כולן הוא שהמסגרת הכיתתית כוללת בתוכה "לומדים" ו"שאינם לומדים", כלומר היא מסגרת משולבת. עם זאת ראוי להדגיש כי ההנמקה להצדקת "השילוב" בסיסית מאוד.

גישה ג: השילוב - חיוב מהותני

המקורות לגישה השלישית אינם עוסקים במישרין בנידון דידן אלא בעקיפין, ואולם דומה שהמסר העקיב העולה מהם עשוי להשליך על נידון דידן. זה נוסחה של ברכת "בורא נפשות": "ברוך אתה ד' אלקינו מלך העולם, בורא נפשות רבות וחסרונן על כל מה שברא"¹⁷ להחיות בהן נפש כל חי, ברוך¹⁸ חי העולמים".¹⁹ נוסח זה של הברכה אומר דרשני: מהי בריאת "חסרונן"?²⁰

16 דומה שההלכה הכריעה כפרשנות זו, ראו שולחן ערוך, יורה דעה רמה, ט: "אפילו תינוק שלא מבין, לא יסלקוהו משם אלא ישב עם האחרים, אולי יבין".

17 ויש גורסים: "שבראת".

18 נוסח הגר"א: "ברוך אתה ד', חי העולמים", כולל חתימה בשם.

19 משנה, ברכות ו, ח ופירוש רמב"ם ור"י עובדיה ברטנורה; רמב"ם, הלכות ברכות ח, א, ח; שו"ת הרמב"ם, קפד; מורה הנבוכים א, סט; ר"י קאפח, על הלכות ברכות ח, א אות א; שולחן ערוך, אורח חיים, רו.

פרשנות ראשונית לתהייה זו מובאת כבר בטור (אורח חיים, סימן רז) :
פירוש הברכה : ברוך אתה ד' שבראת הרבה נפשות ובראת את חסרונם,
שהם הדברים ההכרחיים לקיום (לחם ומים), וגם בראת דברים שאינם
הכרחיים לקיום אלא להחיות נפש, כלומר, לתענוג (פירות וכדומה).
ההודאה לבורא מכוונת אם כן לשני סוגי "מוצרים" שברא בעולמו לטובת
ברואיו: ההכרחיים וה"מותרות". ההכרחיים, כלחם ומים, הם המכונים
"וחסרונו", לפי שאי אפשר להתקיים בלעדיהם. ה"מותרות", כפירות ומיני
מתיקה, עליהם נאמר "להחיות בהם נפש כל חי", שכן אפשר להתקיים
בלעדיהם.²¹

פרשנות זו אינה מהותית לענייננו; לא כן זו המיוחסת לר' ישראל מאיר הכהן
מראדין, ה"חפץ חיים". בשמו הובאה פרשנות שונה :

ידוע כי "עולם חסד יבנה", יסוד הבריאה הוא חסד והוא הרוח החיה
שבאופני המציאות כולה. כל היצור וכל היקום עושה חסד, ובשביל כך
ברא הקב"ה את הנפשות עם חסרונותיהן. כיחיד כן הציבור, כולם עם
מגרעותיהם, למען יוכרחו ליהנות מזולתם בכל החסר להם, ומה שחסר
לאחד משלים לו השני ונמצא על ידי שניהם קיים העולם, וזו היא כוונת
הברכה "בורא נפשות רבות וחסרונו" בשביל "להחיות נפש כל חי", שיחיו
יחד חיי חברה ולא בהתמודדות, מפני שחיותו של האחד תלוי בחברו.²²
תפיסה זו גורסת, אם כן, שלא ניתן להתקיים ללא "החסרונות". לפיה, אין
לראות את "החסרונות", העולמיים והפרטיים, כעניין דיעבדי אלא כעניין
לכתחילה. מלכתחילה כך נברא העולם, וזהו מבנהו הראוי והנכון. תפיסה זו
מבוססת על היות העולם מושתת על מידת החסד. "עולם חסד יבנה" אמר דוד
המלך בספר תהלים (פט, ג), ודרשו חכמים (מדרש תהלים, פרק פט) :
"משכיל לאיתן האזרחי, חסדי ד' עולם אשירה" (תהלים שם, א). אמרו
לאיתן : על מה העולם עומד? אמר להם : "כי אמרתי עולם חסד יבנה" אף

20 אכן, אם מחמת קושי זה ואם מסיבות אחרות, מנהג התימנים, על פי נוסח הרמב"ם, הוא :
"ברוך [...] בורא נפשות רבות, על כל מה שברא, חי העולמיים", ללא "וחסרונו". וראו
רמב"ם, הלכות ברכות, שם.

21 פרשנות נוספת ראו בשנות אליהו על המשנה, ברכות ו, ח : "בורא נפשות רבות וחסרונו –
נפשות רבות, היינו בהמות ועופות ושאר בעלי חיים; וחסרונו, היינו מה שצריך לבהמות
ועופות וכו'".

22 פירושי החפץ חיים על סידור התפילה, ערך וכינס ד' זריצקי, ירושלים תשכ"ט, עמ' 130 :
חסד – יסוד הבריאה.

"שמים תכין" (שם שם, ג). ולא השמים בלבד, אלא אף הכסא אינו עומד אלא בחסד, שנאמר (ישעיה טז, ה) "והוכן בחסד כסא". משל למה הדבר דומה, לכסא שיש לו ארבע רגליים והיה אחד מתמוטט, נטל צרור וסמכו. כך היה הכסא של מעלה כביכול מתמוטט, עד שסמכו הקב"ה. ובמה סמכו? בחסד. הוי [אומר]: "עולם חסד יבנה". וכן דוד אומר (שם קלו, ה): "לעשה השמים בתבונה", ועל ידי מי הם עומדים? על החסד, שנאמר (שם): "כי לעולם חסדו".

ואחר שתשתית העולם – "חסד", ברא הבורא עולם הכולל חסרונות, כאלה אשר ייצרו מצבי הכרח של חסד. הדבר נכון לפרט, בינו לבין עצמו, ונכון לא פחות לכלל ולציבור. העובדה שאיש אינו מושלם ולכל אחד יש מגרעות, מאלצת ומכריחה אותו להיזקק לזולתו, ליהנות מזולתו, ה"משלים לו", ורק בהדדיותם "קיים העולם". זו אם כן משמעות הברכה "בורא נפשות רבות וחסרונן", בשביל "להחיות נפש כל חי". עומק העניין נעוץ בהבנה ובהפנמה "שחיותו של האחד תלוי בחברו".

הספרות החז"לית, כמו גם הספרות ההגותית, רוויות במסר זה, במגוון סגנונות. מן הבולטים שבהם היא האמרה (בבלי ברכות יז ע"א):

מרגלא בפומייהו דרבנן דיבנה: אני בריה וחברי בריה, אני מלאכתי בעיר והוא מלאכתי בשדה, אני משכים למלאכתי והוא משכים למלאכתי, כשם שהוא אינו מתגדר במלאכתי כך אני איני מתגדר במלאכתי, ושמא תאמר: אני מרבה והוא ממעיט, שנינו: אחד המרבה ואחד הממעיט ובלבד שיכוין לבו לשמים.

ללא התנשאות איש על חברו אלא בהכרת יכולותיהם השונות, המשימות השונות המוטלות על כל אחד והייעודים השונים – ובלבד שהכול מכוונים לבם לשמים.²³ מעין זה גם במדרש: "אמר ריש לקיש, אומה זו כגפן נמשלה – זמורות שבה אלו בעלי בתים, אשכולות שבה אלו תלמידי חכמים, עלין שבה אלו עמי הארץ, קנוקנות שבה אלו ריקנין שבישראל" (ילקוט שמעוני וישב, מ). וכי ראית מימיך גפן שכולה אשכולות ואין בה קנוקנות? שיש בה זמורות ואין בה עלין?

23 ראו ר"ז מלמד, "גדולי תורה – זהו צורך האומה", תחומין ז (תשמ"ו), עמ' 330–334: "בבית מדרשו של רבנו מרן הרב צבי יהודה זצ"ל חונכנו לתפישה של אחדות, לומר כחכמי יבנה: אני בריה וחברי בריה, אני מלאכתי בעיר וחברי מלאכתי בשדה. לאמור: זה משלים את זה ואין אחד יכול וצריך לעשות כל התפקידים. רק באומה כולה באים כל התפקידים לבטוי בשלמות".

יצירה כזו אינה אלא גפן מעוותת! גפן "תקנית" היא זו שיש בה גם זמורות וגם אשכולות, גם עלין וגם קנוקנות, והוא הדין ב"אומה זו": העובדה שיש בה גם תלמידי חכמים אך גם עמי הארץ, גם בעלי בתים וגם "ריקנין שבישראל", היא היא שמעניקה לה את האופי האומתי. זו, ורק זו, צורה של ציבור, של כלל, של עם.

בהקדמת ספרו ארץ חמדה²⁴ כתב אפוא הרב שאול ישראלי בהמשך לתפיסה זו: העם כולו מהווה אחדות שלימה, וממילא אין לחפש את שלימות היחיד מתוך ויתור על עבודה לשם שמירה על רמה מסוימת של צבור רחב יותר. במסגרת הכללית של העם אין אף אחד שאפשר לוותר עליו, אין אחד מיוחס. אחד המרבה ואחד הממעט ובלבד שיכוין לבו לשמים. מעתה אין מקום להסתגרות [...] מעתה נתבעים קשרים הדוקים בין תלמידי החכמים לבין העם.

עיון מעמיק בתפיסה אורגנית-הרמונית זו נוכל למצוא בכתבי הראי"ה קוק לא פעם, ולהלן שתי פסקות בנידון:

המבט הפנימי מורה אותנו שכל מה שיתרבו בני אדם, יותר יוכלו להועיל איש לאחיו ע"י התחלפות הכוחות, שיוכל כל אחד להשתמש וליהנות במה שחבירו מוציא אל הפועל. וכל מה שתהיה הכרה זו יותר גלויה ובולטת, יותר יתרחב כח האהבה ואחוות החברה האנושית.²⁵

כשאנו מסתכלים ביצירה כולה, המוחשית, ורואים את האורגניזמוס הכללי שבה, איך החלקים קשורים הם ושלובים זה בזה, בכל צומח, בכל חי, ובאדם איך החלקים העליונים, הנושאים עליהם הוד חשיבות כללות ואידיאליות, הם נזקקים, ביצירתם, בהיותם ובקיומם, להחלקים הפרטיים, השפלים והנמוכים, שלפעמים בגועל אנו מביטים עליהם, והוא הדין בהתחברות הכללית, כמה שאנו סוקרים בסקירה ברורה מתברר לנו בדיוק פרטי, וכמה שאין העין יכולה לחדור שמה אנו מבינים בהבנה בהירה והשערה רוחנית מעמקת, עד כמה כל החלקים שביש צריכים הם זה לזה ותהומות רבה והררי עד הם זה בזה משולבים ומצורפים, מוסיפה תמיד בנו ההכרה, שאלמלא ההויות התחתונות,

24 ר"ש ישראלי, ארץ חמדה, תל אביב תשי"ז.

25 הראי"ה קוק, עין איה, שבת ב, רפה.

החשוכות והכעורות, לא תצאנה ולא תשגשגנה בשיא הודן ההווה העליונות, הנכבדות והמאירות, והחיבור והאיחוד הולך ומתגדל בנפשנו. מהעולם המוחשי באים אנו לעולם הרוחני [...] ²⁶

הפסקה הראשונה מכוונת לבני האדם, השנייה – הבריאה כולה, כולל הצומח והחי. המסר נהיר: ההבדלים בכוחות האנושיים, ביכולות האנושיות, באופי ובכישרונות, הוא לברכה. הוא מאפשר ל"כל אחד להשתמש וליהנות במה שחבירו מוציא אל הפועל". ככל שנעמיק בדבר, כך נכיר יותר ויותר בנחיצות והפרטנית של כל "החלקים" אלה לאלה, כ"אורגניסמוס" כללי ומאוחד. כך באדם, כך גם בעולם. העולם בנוי כך שהחלקים השונים "נזקקים ביצירתם, בהיותם ובקיומם" אלה לאלה. אי אפשר ל"רמים" שלא להיזקק ל"שפלים" ול"נמוכים"; "תהומות רבה" מזה ו"הררי עד" מזה, הוויות תחתונות חשוכות וכעורות מחד גיסא והוויות עליונות נכבדות ומאירות מאידך גיסא, ואפילו שילוב של אותם "שלפעמים בגועל אנו מביטים בהם". יתרה מזאת, ככל שיש יותר הכרה ומודעות, כך הדבר מרבה אהבה ואחוה.

ובתמצית: "איש את רעהו יעזרו ולאחיו יאמר חזק" (ישעיה מא, ו).

*

אמור מעתה: קל ופשטני ואולם לא נכון עד מאוד לטעון שהיהדות נוטה לאמץ גישה אחת בשאלת השילוב. אם איננו רוצים לעשות שקר בנפשנו, עלינו לומר כי המצדד במדיניות השוללת שילוב ורוצה להביא לכך סימוכין ממקורות ישראל, יוכל לעשות זאת; זה הרואה ברכה בשילוב, אם כי במשורה, ימצא גם הוא מקורות תומכים; וכן זה המבכר את השילוב, תומך בו נמרצות ורואה בו עניין ערכי ומהותי ונושא אותו כדגל – ודאי וודאי שימצא תימוכין מוצקים. בלשון הפוסקים: "דעבד כמר עבד ודעבד כמר עבד", ²⁷ ודאי בכל הנוגע לשאלות ערכיות. ²⁸

עם זאת, האמור מעלה שההיבט ההנעתי (המוטיבציוני) של סגל ההוראה, מאוד משמעותי, בהחלט יכול להסתייע בהיבטים הערכיים הנפרשים לעיל.

26 הראי"ה קוק, אורות הקודש ב, עמ' תיז [=שמונה קבצים ה, צא].
 27 בבלי, ברכות כז ע"א; שולחן ערוך, אורח חיים רלג, א; מגן אברהם מח, סק"ד; משנה ברורה תרפא, סק"ג ועוד הרבה; וראו סדר תנאים ואמוראים ב, מ: "כל היכא דלא אתמר הלכתא לא כמר ולא כמר, דעביד כמר עביד ודעביד כמר עביד, וכן הלכה".
 28 וראו ר"י עמיטל, והארץ נתן לבני אדם, אלון שבות תשס"ה.

משעה ששיקולי מדיניות חינוכית מכוונים להכרעה כלשהי, ניתן יהיה "לחבר" לכך את הגורמים המשפיעים – מורים ומחנכים, מנהלים ומפקחים ואף הנהגת משרד החינוך – זאת דרך האמירות הערכיות המגבות אותה.

[מתוך: עמדו"ת, ב (תשע"א) – וחי אחיך עמך, הוצאת מכללת אורות ישראל]