



אוגדן מארים

בנושא שוויון והשתלבות של אנשים עם מוגבלות



התכנית להשתלבות
ילדים ונוער עם מוגבלות
בתנועות הנוער



אוגדן מאמרים בנושא:

שוויון והשתלבות אנשים עם מוגבלויות

ינואר 2018

טבת תשע"ח

ועדת היגוי: אורית תמרי-שלייכטר, אבישג דיין, יפעת קליין

איתור מאמרים ועריכה: רקפת הימן זהבי

סיכום מאמרים: רקפת הימן זהבי, איתי סממה

האוגדן הופק במסגרת התכנית להשתלבות ילדים ונוער עם מוגבלות בתנועות הנוער.

הקדמה

אוגדן המאמרים שלפניך הוא פרי יוזמה של פורום רכזי ההשתלבות בתנועות הנוער.

תחום שילוב חניכים עם מוגבלות בתנועות הנוער הופך בשנים האחרונות לעובדה קיימת, כאשר בכל התנועות משתתפים באופן פעיל חניכים עם מוגבלות. בכל תנועות הנוער פועלים בעלי התפקידים השונים למידה מתמדת והתמקצעות, על מנת להצליח בשילוב באופן מיטבי, ולהפוך את השילוב לנכון וטבעי לכל הנוגעים בדבר.

מטרתו של אוגדן זה היא להוות בסיס לפעילות ודיון בנושא השתלבות של אנשים עם מוגבלות והעמדות כלפיהם, עבור השכבות הבוגרות וצוותי המטה.

קובץ זה מאגד מאמרים מהשדה האקדמי, החברתי וההלכתי, בארץ ובעולם. המאמרים סוקרים את התפתחות המושגים מבחינה היסטורית וכן מציגים התייחסות עדכנית למושגים אלה.

המאמרים סוקרים את נושאים הבאים:

- א. שוויון – הגדרה, מהות וחקיקה
- ב. מדיניות וחקיקה הנוגעת לאנשים עם מוגבלות בישראל
- ג. השתלבות – מושגי יסוד, גישות תיאורטיות ותהליכים חברתיים
- ד. השתלבות ילדים עם צרכים מיוחדים במערכת החינוך
- ה. שוויון ושילוב על פי ההלכה היהודית

חלק מהמאמרים מתייחסים לנושא אחד מתוך רשימת הנושאים וחלקם מתייחסים לכמה מהנושאים.

בתחילת האוגדן רשימת המאמרים ולאחריהם סיכומי המאמרים. הסיכומים כוללים את עיקרי הדברים ולעיתים משלבים דוגמאות מתוך המאמרים. עם זאת, מומלץ לקרוא את המאמרים במלואם. המאמרים המלאים מצורפים בנפרד בהחסן נייד.

שפת הכתיבה של הסיכומים תואמת לשפת הכותבים. חלק מהמאמרים נכתבו לפני מספר שנים והשפה שלהם עשויה להיות לא תואמת לשפה הנהוגה כיום. על אף הרגישות בשימוש במושגים הנוגעים לאנשים עם מוגבלות, הושארו המושגים כפי שהם מופיעים בגוף המאמר ויש מקום להתייחס לכך כחלק מהעיבוד.

המאמרים באוגדן זה הם חלק קטן מספרות עשירה על נושא השוויון וההשתלבות. בחירתם התבצעה לאור שיקולים של רלוונטיות המאמרים (מאמרים בני לא יותר מעשר שנים), התכנים, מגוון המקורות והתאמתם לצרכים של תנועות הנוער. מי ייתן ויהיה זה פתח להמשך למידה, מחקר ואיסוף מידע, ושלב נוסף בהתפתחות תחום שילוב חניכים עם מוגבלות בתנועות הנוער.

תוכן עניינים

6	המלצות לשימוש באוגדן.....
8	תקצירי מאמרים וחלוקה על פי נושאים.....
13	מאמר מספר 1 – שוויון.....
	מחברים: יהונתן אלשך, דני פילק, נווה פרומר, איתי שניר
	מאמר מספר 2 – המדיניות כלפי אנשים עם מוגבלות בישראל : סקירה היסטורית, מצב עכשווי
19	וצפי לעתיד.....
	מחברים: אריק רימרמן, שירלי אברמי וטל ארטן-ברגמן
	מאמר מספר 3 – זכויות אדם של ילדים עם מוגבלות בישראל בפתח המאה ה 21: החזון
23	והמציאות.....
	מחברת: דינה פלדמן
	מאמר מספר 4 – שילוב ילדים בעלי צרכים מיוחדים במערכת החינוך הרגילה – סקירת ספרות
32	
	מחברים: מירב מרום, קרן בר-סימן טוב, אסף קרון, פזית קורן
	מאמר מספר 5 – קהילה נגישה – מחזון למציאות: נגישות למען שוויון הזדמנויות לאנשים
46	עם נכויות בקהילה.....
	מחברות: קלייר קלדרון, עדי סלע צדקה, רחלי צוק
48	מאמר מספר 6 – המודל החברתי של המוגבלות.....
	מחבר: טום שייקספיר (Tom Shakespeare)
	מאמר מספר 7 – מנהיגות נוער לשינוי עמדות כלפיי אנשים עם מוגבלויות: שינוי עמדות
52	ודימוי עצמי.....
	מחברים: רונן כהן, דנה רוט, אהרן יורק
57	מאמר מספר 8 – 'נרמול' השילוב או: השילוב כאורח חיים.....
	מחברת: שונית רייטר
66	מאמר מספר 9 – איך לדבר ולכתוב על אנשים עם מוגבלות.....
	מחברת: ד"ר גבריאלה עילם
	מאמר מספר 10 – יחס התורה וההלכה לאנשים עם מוגבלויות לאור התפתחויות המדע והמוסר
71	
	מתוך: בית הלל, הנהגה תורנית קשובה, אתר אינטרנט
75	מאמר מספר 11 – שילובם של אנשים עם מוגבלות בחברה על פי ההלכה היהודית.....
	מחברת: רחלי שולשטיין
79	מאמר מספר 12- היחס אל השונה.....
	מחבר: הרב אלישע אבינר

המלצות לשימוש באוגדן

אוסף המאמרים שבאוגדן מהווה בסיס ללמידה, דיון והתמודדות עם אתגרי ההשתלבות של ילדים ונוער עם מוגבלות בתנועות הנוער.

ניתן ללמוד את המאמרים באמצעות קריאה אישית או קריאה משותפת, או לשלב את הלימוד בפעילות, כחלק מהכשרה, מפעילות העשרה או במסגרת כל פעילות המתאימה לכך. מצורפים מספר רעיונות ללמידה משותפת של הדברים.

❖ **לימוד בקבוצות** – פתיחה משותפת ומתן רקע על המאמר. חלוקה לקבוצות ולימוד פרק אחד מתוך המאמר באופן מעמיק על ידי כל קבוצה. התכנסות למליאה, הצגת עיקרי הפרקים – ולימוד משותף של הסיום או דיון בסוגיה לאור המאמר.

❖ **עקרונות בשוויון ושילוב ויישומם בתנועה** – בחלק מהמאמרים מובאים עקרונות לשילוב. ניתן לחלק את הקבוצה למספר קבוצות, כך שכל אחת תציג עקרון ותתמודד עם עמדת התנועה אל מול העיקרון: האם אנו מסכימים איתו? האם הוא רלוונטי לתנועה? האם יש משהו שצריך להוסיף/לשנות בפעילות התנועה לאור העיקרון?

❖ **לימוד מומחים (שיטת 'ג'יקסו')** – לימוד של המאמר בשיטת ג'יקסו. בשיטה זו מחלקים את הקבוצה לקבוצות. הלימוד מתבצע בארבעה שלבים:

שלב א – לימוד משותף בכל קבוצה של רקע כללי או מבוא המאמר, הצגת נושאים ללימוד מתוך המאמר ובחירת נציג ללימוד כל נושא.

שלב ב – לימוד בקבוצות מומחים על פי נושאים, בכל קבוצה נציגי הקבוצות שנבחרו לאותו נושא.

שלב ג – המומחים חוזרים לקבוצות ומלמדים את שאר החברים את הנושא שלמדו.

שלב ד – מענה על שאלה/סוגיה/משימה, הדורשת ידע של כל התכנים, ושיתוף פעולה של כל מומחי התוכן וחברי הקבוצה.

ניתן לסכם את מפגש הלמידה במליאה שתכלול שיתוף על תהליך הלמידה, סיכום העקרונות, הצגת הדוגמאות, ומחשבות על מה נדרש מהתנועה ומעצמנו בהמשך. מומלץ לקרא על שיטת הלימוד לפני שמיישמים אותה. ברשת האינטרנט מידע רב על שיטה זו.

❖ **בית משפט** – קיום דיון סביב תיאור מקרה/סוגיה מתוך המאמרים במתודת "בית משפט", חלוקת הקבוצה לשופטים, קטגוריה, סגוריה וכו' והכרעה בדבר הסוגיה.

❖ **הצגה יצירתית** – הצגה ויזואלית מעניינת של תוכן המאמר או חלק ממנו על ידי הקבוצה הלומדת: הצגה, שיר, פלקט, דגם, מיצג אמנותי ועוד.

❖ **"TED"** – כל קבוצה או זוג מכינים הצגה קצרה של סוגיה, פרק או תיאור מקרה לצד העיקרון

שהוא מדגים. את ההרצאות הקצרות עושים במתכונת של הרצאות TED.

❖ **איך מעבירים את זה?** – קריאת מאמר והכנה של משחק, חידון או פעילות על אחד המאמרים.

באפשרותכם לחשוב על דרכים נוספות ללימוד ולשימוש במאמרים. בהצלחה.

תקצירי מאמרים וחלוקה על פי נושאים

מספר	שם המאמר	תקציר	נושאים
1	שוויון יהונתן אלשך, דני פילק, נווה פרומר, איתי שנר	המאמר הינו מאמר פילוסופי הדן במושג השוויון. במאמר מוצגת הגדרה לשוויון ומתקיים דיון על המתח המכונן בין אופיו האינטואיטיבי והחוץ-פוליטי של מושג השוויון. המאמר דן בהתפתחות היסטוריות של מושג השוויון בהקשר הפוליטי, ומציע ניתוח ביקורתי של מושג "אופק השוויון" העולה מתוך כמה מן הוויכוחים העכשוויים במסגרת ההגות הליברלית. המאמר מציע דרך חשיבה מחדש על תצורות של יחסים בלתי שוויוניים כמו ניצול, ועל הצורך לפתח את מושג ה"פגיעות" כבסיס לעקרון השוויון.	שוויון – הגדרה התפתחות היסטורית סוגיות עקרוניות
2	המדיניות כלפי אנשים עם מוגבלויות בישראל: סקירה היסטורית, מצב עכשווי וצפי לעתיד אריק רימרמן, שירלי אברמי וטל ארטן-ברגמן	המאמר סוקר את המדיניות והחקיקה כלפי אנשים עם מוגבלות במדינת ישראל ומציג את ההקשרים למגמות שהתפתחו בעולם. הוא מחלק את התפתחות המדיניות על פי תקופות. המאמר בוחן את חוק שוויון זכויות לאנשים עם מוגבלות ובודק האם היה זה תחילתו של שינוי במדיניות והאם עקרון השוויון מוטמע ומיושם הלכה למעשה.	שוויון והשתלבות – מדיניות וחקיקה בישראל
3	זכויות אדם של ילדים עם מוגבלות בישראל בפתח המאה ה-21 : החזון והמציאות דינה פלדמן	המאמר מציג את החזון המוגדר באמנות הבינלאומיות העוסקות בזכויות של ילד עם מוגבלות וכן את החקיקה בישראל. המאמר מתאר את רכיבי החזון, המצב העובדתי והחוקי בארץ, וכיצד בפועל אלה רלוונטיים לעולמו של צעיר עם מוגבלות ובני משפחתו, וכן פורס את האתגרים העומדים בפני החברה הישראלית במימוש חזון זה. במאמר דיון פרקטי ביישום הזכות לחיים, הזכות לחיים במשפחה, הזכות לביטחון אישי, הזכות לחינוך, הזכות לבריאות ושיקום והזכות לסביבה נגישה.	שוויון והשתלבות – מדיניות וחקיקה

מספר	שם המאמר	תקציר	נושאים
4	שילוב ילדים בעלי צרכים מיוחדים במערכת החינוך הרגילה: סקירת ספרות מירב מרום, קרן בר-סימן טוב, אסף קרון, פזית קורן	סקירה המפרטת את הספרות המדעית העוסקת בשילוב של ילדים עם צרכים מיוחדים במערכת החינוך הרגילה. בסקירה מוצגת התפיסה הפילוסופית העומדת בבסיס רעיון השילוב, מתמקדת בהצגת מודלים של שילוב על היבטיו השונים. הסקירה מציגה התפתחות היסטורית הנוגעת לשילובם של ילדים עם מוגבלות במערכת החינוך הרגילה ובמסגרות שילוב שונות בישראל. הסקירה כוללת פירוט של מודל ההכללה, המייצג את התפיסה העדכנית במדיניות השילוב ודיון ביתרונות ובחסרונות של השילוב הלימודי והחברתי.	השתלבות – גישות, מודלים, התפתחות היסטורית
5	קהילה נגישה – מושגי יסוד, גישות ומודלים קלייר קלדרון, עדי סלע-צדקה, רחלי צוק	קהילה נגישה היא תוכנית בת 17 שנים, אשר פועלת ביותר מ-50 מתנסים ברחבי הארץ. התוכנית עוסקת בקידום הנגישות והבטחת זכויות לאנשים עם מוגבלויות. לכבוד 10 שנים לתוכנית זו הוציאה החברה למתנסים ספר המאגר את כל הידע המקצועי שנצבר בתוכנית. ספר זה מציג את התורה של קהילה נגישה, מושגי יסוד וגישות תיאורטיות, מודלים לשינוי חברתי ודוגמאות לתכניות פעולה ועשייה מהשטח.	השתלבות – מושגים וגישות תיאורטיות
6	המודל החברתי של המוגבלות טום שייקספיר	המאמר מציג את צמיחתו והתפתחותו של המודל החברתי לשילוב אנשים עם מוגבלות. המאמר מציג את התשתית הרעיונית של המודל, את העקרונות, היתרונות והחסרונות.	השתלבות – המודל החברתי
7	מנהיגות נוער לשינוי עמדות כחפי אנשים עם מוגבלויות: שינוי עמדות ודימוי עצמי רונן כהן, דנה רוט, אהרון יורק	מאמר זה מציג מחקר אשר ליווה תוכנית התערבות לשינוי עמדות כפי אנשים עם מוגבלות ודימוי עצמי של בני נוער. המאמר כולל סקירת ספרות המציגה מושגים מרכזיים. בסיכום המאמר הטענה כי ככל שתוגבר ההנגשה הפיסית והחברתית של מרכזי שירות חברה ופנאי לאנשים עם מוגבלויות, יכולות להיות יותר הזדמנויות להשתלבות חברתית, וכך תתאפשר השתלבותם הפעילה בחיי הקהילה.	השתלבות – מושגים, תפיסה חברתית

מספר	שם המאמר	תקציר	נושאים
8	'נרמול' השילוב או השילוב כאורח חיים שונית רייטר	המאמר מציג את עקרונות התנועה לשילוב ואת עקרון הנורמליזציה, וכן את הקשיים בישומו. המאמר מתאר את ההתפתחות ההיסטורית של הנורמליזציה והתנועה לשילוב, את התרומה ההיסטורית שלהם ומדוע תנועה זו לא הצליחה. הכותבת מציעה דרך חדשה להתמודד עם סוגיית נרמול השילוב ומציג שני מושגים להגדרה מחדש של סוגיה זו, המהווים עקרונות לשילוב תלמידים עם צרכים מיוחדים במסגרות החינוך הרגיל: איכות חיים ועיצוב אוניברסלי.	השתלבות – גישה חברתית, עקרונות, סוגיות, שילוב במערכת החינוך
9	איך לדבר ולכתוב על אנשים עם מוגבלות ד"ר גבריאלה עילם	המאמר מנסה לייצר קווים מנחים ומינוח לדיבור וכתובה על אנשים עם מוגבלות באופן שוויוני. במאמר מתוארים המודלים הנוגעים ליחס החברה לאנשים עם מוגבלות: המודל הרפואי והמודל החברתי והמעבר ביניהם. המאמר דן בתפקיד השפה בעיצוב ובגיבוש המחשבה ומציג גישות בהתייחסות לשפה. הכותבת נותנת קווים מנחים כלליים לדיבור וכתובה על אנשים עם מוגבלות, המלצות שימושיות ליישום ודוגמאות משפת היומיום.	שוויון והשתלבות – שפה
10	יחס התורה וההלכה לאנשים עם מוגבלויות לאור התפתחויות המדע והמוסר בית הלל	המאמר דן בערך השוויון ובשאלת היחס לאנשים עם מוגבלויות בעולם על פי התורה וההלכה. המאמר דן בהתפתחות המוסר הטבעי, באחריותו של אדם להשלמת הבריאה יחד עם ה', ובשילוב אנשים עם מוגבלות בקהילה כיום.	שוויון – תיאוריות ופרשנות על פי התורה וההלכה

מספר	שם המאמר	תקציר	נושאים
11	שילובם של אנשים עם מוגבלות בחברה על פי ההלכה היהודית רחלי שולשטיין	המאמר דן בהגדרת המושג 'מוגבלות' על פי ההלכה וביחס החברה אל אדם עם מוגבלות: הכלה או הדרה. המאמר דן במושג 'כבוד הבריות' בהקשר של בריאת האדם בצלם ה'. המאמר דן בסוגית האחריות ההדדית בין בני אדם והתנגשותה אל מול פסקי הלכה אחרים. הכותבת מציעה דרך להתמודדות עם האתגרים וגישה פרקטית להתייחסות עכשווית לאנשים עם מוגבלות.	השתלבות – תיאוריות ופרשנות על פי התורה וההלכה
12	היחס אל השונה הרב אלישע אבינר	המאמר מגדיר את מושג ה'שונה' ופורט ארבעה סוגים של שונות: בגוף, בשכל, בנפש ובהתנהגות. המאמר דן ביחס לאנשים עם שונות באמצעות סיפורים ודברי חכמים מהמקורות. הכותב מציע עקרונות התנהגות לאנשים עם שונות, ומאיר את חשיבות הכבוד והחינוך לכבוד.	שוויון והשתלבות – מושגים ופרשנות על פי התורה וההלכה

מחברים: יהונתן אלשך, דני פילק, נווה פרומר, איתי שניר

מתוך: כתב העת "מפתח", מספר 6, 2013. כתב-עת לקסיקלי למחשבה פוליטית (mafteakh.tau.ac.il), אשר רואה אור במסגרת פעילות מרכז מינרבה למדעי הרוח באוניברסיטת תל-אביב (mhc.tau.ac.il).

המאמר מבקש להבין את משמעותו של מושג השוויון דרך חקירת התפתחותו ההיסטורית. בחלקים הראשונים של המאמר מציגים כותבי המאמר את משמעותו של מושג השוויון, באיזו תקופה היסטורית הוא נוצר ומה גרם לו להפוך להיות ערך שאותו מבקשים ליישם בכל דמוקרטיה ליברלית מודרנית. בחלקים הבאים מוצגים מקרי בוחן שונים הבאים לתאר באיזו דרך ניתן לנתח סיטואציות חברתיות שונות ולקבוע מתי הן מהוות פגיעה בערך השוויון ומתי לא. בסוף המאמר מציעים כותבי המאמר אמת מידה משלהם, שבאפשרותה יש לבחון מקרים אלו ולהכריז מתי אנו עדים לפגיעה וניצול המובילים לחוסר שוויון.

המאמר הינו פילוסופי והוא משתמש במונחים ומושגים רבים. את הסוגיות הוא מציג בשיטת שאלות ותשובות, ועונה עליהן באמצעות תיאוריות. זהו מסמך רעיוני ואינו מציג סוגיות קונקרטיות, התייחסות לקבוצות מסוימות הסובלות מאי שוויון או שיטות מעשיות ליישום השוויון. לא כל התיאוריות המופיעות במאמר הוכנסו לתקציר זה. בסיכום זה הוצגו התיאוריות שנמצאו רלוונטיות להבנת רצף התפתחות המושג ושנוגעות במידה מסוימת לנושא השוויון היום. להבנה מלאה של התיאוריות וההגות הפילוסופית, יש לקרוא את המאמר במלואו.

א. מהו שוויון

הערך "שוויון" באנציקלופדיה המקוונת של סטנפורד, מדגיש כי שוויון אינה זהות מושלמת (שתי צורות נבדלות שהדמיון ביניהם הוא 100 אחוז). על פי הכתוב, זהות מושלמת קיימת רק בין דבר לבין עצמו, ושוויון תמיד עורך הקבלה בין שני דברים שחייב להיות ביניהם שוני מסוים.

כתוצאה מכך טוענים כותבי המאמר, ערך השוויון הוא תוצאה של המבט אנושי, ועיקר תכליתו הוא להחיל על המציאות המשתנה סדר וזהות. אם ניקח לדוגמא את הדרישה הפוליטית לשוויון, נגלה שדרישה זו באופן תמידי מתייחסת לשני אובייקטים שונים שבעיניהם עורכים השוואה, וגורם שלישי או רביעי שמפעיל את חוש השיפוט שלו על מנת לצקת תוכן ולהכריע בכל הנוגע לשאלה סביב אותם אובייקטים. מכאן נובע, שהשוויון שמוחל או לא מוחל על אותם אובייקטים, הוא לא ערך שעומד בפני עצמו, אלא תמיד מושפע על ידי מישהו שמכניס לו תוכן וצורה.

אם ננסה להיות יותר קונקרטיים, ניתן לומר שבאמצעות מושג השוויון והקריאה לכינונו, מבקשים אלו שתובעים אותו לקבוע אילו תכנים יעצבו את החברה וראויים להתקיים בה ואילו לא, וכן קובעים כי אידיאל השוויון אמור להיות נר לרגליה של כל חברה המחשיבה את עצמה לרציונלית ואנושית.

ב. ההיסטוריה של השוויון

ההיסטוריה של מושג השוויון, מגיעה דווקא מהמקומות שבהם הוא הורגש בהיעדרו. השוויון לא נתבע עקב היותו אידיאל שקיים בפני עצמו, אלא בשל ההסתכלות של האנשים על המקומות שבהם הוא סובלים מעוול או ממחסור ודורשים תיקון למצבם.

כתוצאה מכך, השאלה המעניינת בנוגע לסוגיית השוויון, היא מתי בהיסטוריה האנושית החלו אנשים להסתכל על העוולות שכוונו כלפיהם, והחליטו שמרגע זה ואילך אין הם מוכנים יותר לסבול את פגיעה זו. לטענת החוקרים קו השבר שממנו צמח מושג השוויון – הוא עלייתה של המודרניות במאה ה-17. בתקופה זו החלו כותבים כגון תומס הובס וג'ון לוק לכתוב על מושג השוויון ושזרו אותו אל תוך השיח הפוליטי. הובס סבר שה"שוויון הבסיסי בין בני האדם נובע מהעובדה שכל אחד יכול להרוג את שכנו" – ובשל כך טען כי "יש למנות ריבון חיצוני שישמש כישות הפוליטית שתמנע שפיכות דמים מיותר". לוק, שבא אחריו, ראה בשוויון הטבעי "דבר ברור מעצמו ונעלה מעל כל ספק". לוק והובס שטענו שהסיבה לשוויון הינה זכות טבעית המגיעה לכל בני האדם בשל היותו בני אדם.

מהלך זה שהתחיל אצל הובס ולוק, הגיע לשיאו כשפרסם ז'אן ז'ק רוסו את מאמרו בשנת 1753, "מאמר על המקור והיסודות לאי השוויון בין בני האדם". במאמר זה טען רוסו טען שבתקופה שקדמה למדינה המודרנית, המכונה על ידו "**המצב הטבעי**", היו בני האדם שווים מכורח היוולדם. ועם המעבר ל"**מצב המדיני**" המזוהה עם המדינה המודרנית, נוצר סדר מדיני הגורם לאפליה ואומללות אצל בני האדם, בשל חוסר השוויון המובלע בתוכו.

להבדיל מהובס ולוק, רוסו חרט את מושג השוויון על דגלו, והציב כלפיי המדינה תביעות שנחשבו לרדיקליות באותה תקופה. רוסו היה הראשון שהחדיר את מושג השוויון לשיח הפוליטי וטען שהמטרה של כל שיטת חקיקה היא לקדם את החירות והשוויון, ולהפוך את המדינה למקום המאפשר שוויון בחירות, שוויון בהשתתפות וצמצום אי השוויון החומרי. על פי התיאוריה של רוסו, השוויון הוא במהותו מושג פוליטי.

בעוד שבמאה השמונה עשרה והתשעה עשרה נתפס השוויון בין בני האדם כנתון טבעי, בין היתר כי הוסבר באמצעות תיאוריות תיאולוגיות, תיאוריות בנות זמננו אינן תופסות עוד את מושג השוויון ככזה. התיאורטיות העכשוויות רגישות יותר לרצף ההתפתחות ההיסטורית של מעמדות בחברה, מהאריסטוקרטיה היוונית ועד היום, וטוענות כי השוויון אינו קיים עוד כפשוטו אלא הוא תמיד תוצר של הכרעה של הכרעה פוליטית. כלומר, השוויון הוא תמיד עניין שמוכרע על ידי סדר עדיפויות מסוים, ששם את ערך זה בראשו וקובע מה יוצר את השוויון ומה מונע בעדו מלהתממש. איין בליבר נוהג לאפיין את תפיסת השוויון המודרנית על דרך ההנגדה לזו של הפוליס היוונית: השוויון בפוליס משמעו שוויון פנים מעמדי, זאת אומרת שוויון בתוך מעמד מסוים. כך האריסטוקרטים שווים זה לזה מבחינת זכויות, חירויות, נגישויות ועוד. וכך גם העבדים, הנשים וכו'. טיב השוויון הוא תוצאה של המקום של הפרט בסדר המעמדות. לעומת זאת, לעקרון השוויון המודרני, יש אופי אחד. הוא נשען על תפיסה של אזרחות פוליטית, שאינה מובנת עוד כזכות של מעמד מסוים אלא כזכות לתבוע מעמד של אזרח שווה לכל אזרח אחר. בנוסף, התביעה לשוויון היא גם תביעה להכיר בכך שמה שהוכר עד כה כהבדל טבעי הוא למעשה מקרה של אי שוויון שהוגדר על ידי אנשים וצריך לתקנו.

ג. מושג השוויון בעידן השוויון – האופק הליברלי ומעבר לו

השבר המודרני שהוצג בפרק הקודם, שינה את הכוחות בשדה המשחק הפוליטי, והפך את הנחת השוויון כזו המזוהה עם רציונליות פוליטית, הכוונה לכך שפעולה פוליטית נכונה צריכה לנבוע מכוח התבונה והשכל הישר. כפועל יוצא מכך, ערך השוויון הועלה על נס והפך להיות אבן יסוד שעליה להיות מונחת בליבו של כל משטר דמוקרטי מודרני. הדוגמה הטובה ביותר לכך, באה לידי ביטוי עם עליית המחשבה הפוליטית – רפובליקנית – ליברלית, שלוקחת את המבט המשווה צעד אחד קדימה, ומבקשת להחיל את השוויון על כל בני האדם.

השוויון על בסיס מחשבה זו, הוא עיקרון על שצריך להיות חקוק אצל כל מדינה ליברלית מתוקנת. אין זה אומר שיישומו של ערך זה אכן בא לידי ביטוי במלואו ובכל מדינה זוכים האזרחים לשוויון מלא, אבל בניגוד לעבר, התביעות לשוויון מגיעות לכתובת קונקרטית וממוסדת – שהיא ה'מדינה' שאחראית ליישומן של עקרונות אלו בשטחה. בנוסף, אם בעבר חלק ניכר מהמאמץ לתביעה לשוויון היה מוקדש לביסוס מחדש של המושג ושל הרעיון שהעדר שוויון הוא שערורייתי, מעתה הוקדשה תשומת הלב והאנרגיה להנכחה של צורות של אפליה ואי שוויון שאינן ניתנות לצידוק. מעבר לכך, עיקרון השוויון ניהן ב'איכויות מדבקות'. עדות לכך ניתן לראות כשקבוצות רבות באוכלוסייה, אשר ראו כיצד קבוצות השונות מהם הצליחו לשפר אורח חייהם עקב הדרישה לשוויון, דרשו מהמדינה גם לתקן את העוולות שהיו מפונות אליהן והעידו על פגיעה בזכותם לשוויון.

ג.1. גישות שונות של שוויון: הפרדיגמה החלוקתית של שוויון והביקורת עליה

אחת הגישות הרווחות לשוויון בנוף ההגות הליברלית היא הגישה שזכתה לכותרת "שוויונאות מזל". על פי גישה זו הקו המבחין בין "אי שוויון שערורייתי" שעל המדינה לתקן, לבין "חוסר שוויון בלתי שערורייתי" – הוא האם מקורו של אי השוויון הוא בהחלטה אוטונומית של הפרט, או שמא מדובר בעניין שאינו בשליטתו (מזל), ולכן על המדינה לשפר את מצבו שלא הוא בחר בו. נסיבות חיים שאדם נולד לתוכן, גנטיקה, או כל התפתחות אחרת שלאדם אין אחריות אוטונומית להיווצרותה, הם דברים שעל המדינה לנסות ולתקן לאור העובדה שתנאי הפתיחה של אותו אדם לא שווים לשאר האנשים שמזלם כן שפר עליהם. גישה זו אינה עוסקת בשאלה על אופיו של חוסר השוויון ומהותו, אלא רק מתמקדת בשאלה חלוקתית לגבי חלוקת הטובין (כסף, כוח והשפעה פוליטית) בין אלו ששייכים למבנים חברתיים בסיסיים ואיך לשפר את חייהם של אלו שקיבלו פחות.

הביקורת המעניינת ביותר שהופנתה כלפיי המצדדים בגישה זו, טוענת שהדבר המקומם ביותר במצב אי השוויון, הוא לא העובדה שיש כאלו שמצבם שפר עליהם וכאלו שלא, הנמצאים במקומות שונים במבנים החברתיים, אלא העובדה שקיימים יחסים חברתיים כתוצאה מהבדלים אלה. יחסים אלה נושאים אופי בלתי שוויוני, דכאני, נצלני, שתלטני וכדומה. לטענתם, הרעיון של השוויון לא צריך לעסוק בשאלות חלוקתיות ובחלוקה שוויונית יותר, אלא בביטול יחסי הכפיפות של עליונים מול תחתונים, ויצירת מצב חדש שבו אף אדם אינו מדכא או מנצל אדם אחר, ומפר את השוויון הפוליטי היסודי שעומד בבסיסה של החברה. גישה זו דורשת לעשות שינוי יסודי על מנת לשנות את מבנה החברה, שמאפשר פערים הנובעים מדיכוי וניצול.

ג.2. אי שוויון מבני : שתי פרשנויות.

התפיסה הכללית שמארגנת את מושג **"אי השוויון המבני"** (שהוצג קודם), מתייחסת לשני היבטים שונים. הראשון נוגע לעובדה שהפערים בין בני האדם, בין אם הם פערים של יכולות, משאבים או נגישות למשאבים – הם בעלי אופי מתמשך ומשתכפל. כלומר הפערים הם לא רגועים ומתבטלים, אלא נמשכים לאורך זמן ואף מכפילים את גודלם. ההיבט השני המתבטא באי שוויון שמקורו בסדרים חברתיים, נורמות, חוקים, ומוסדות שונים הדואגים לבססו ולאשררו.

לטענת כותבי המאמר, ההסבר לשורש הבעיה של **"אי השוויון המבני"** אינו מספק ואינו מסביר את גודל הבעייתיות שבו. כדי להסבירה הם ממשתמשים בשתי פרשנויות.

הראשונה נקראת **"הפרשנות המצבית"**. גישה זו מתמקדת בעובדה שקיומם המתמשך של הגורמים המבניים גורם לכך שאי השוויון בין קבוצות נוטה לשכפל את עצמו ולהותיר את הקבוצות במקומות ללא אפשרות לניעות חברתית. לטענתם, הפרשנות המצבית לא יורדת לשורש בעיית השוויון המבני, ולוקה ביכולתה לראות היבטים מסוימים הקיימים בו. כפועל יוצא מזה, זו אין גישה זו מנסה לתקן את אי השוויון מהשורש, אלא סוברת שצמצום הפערים, וקיצוזם על ידי כל מיני מניפולציות הם אלו שיובילו לשינוי הסדר הקיים. לדעתם גישה זו היא בעייתית וחלקית במהותה.

השנייה נקראת **"הפרשנות המערכתית"**. על פי גישה זו, הבעיה באי השוויון המבני היא לא העובדה שהפער הבלתי מוצדק יוצר יתרון של קבוצה אחת על פני השנייה. וגם לא העובדה שפער זה משכפל את עצמו. אלא העובדה שפער זה מושג בזכות ההפסדים של הקבוצה השנייה. וכך נוצרת מערכת יחסי גומלין שבהם אחדים מרוויחים רווחה, קרי מעמד ויתרון כלכלי, על חשבון אלו שלא, אלה שמפסידים.

כלומר, אי השוויון המבני נשמר ומייצר מצב יחסים בו אנשים מסוימים נהנים מכוח ומעמד, ויכולים להמשיך ליהנות ממצב זה כל עוד הם יפגעו באחר וירמסו אותו. מה שגורם לכך שמנגנון האי שוויון ישתמר וימשיך לפעול במסגרת היחסים הנצלנית שבו חלק אחד של החברה נהנה דרך פגיעה באחר.

אם כן, מהי התביעה לשוויון על פי התפיסה המערכתית של אי השוויון המבני ואיזה תיקון נדרש במקרה כזה? התיקון לא יכול להיות בתזוזה של פרטים או קבוצות בתוך מסגרת היחסים הקיימת או בהגדלת האפשרות לתזוזה, כי אם שינוי מהותי של אותם יחסי דיכוי ושליטה, ביטולם או החלפתם ביחסים מסוג אחר. אין הכוונה של הזרמה של משאב רלבנטי מקבוצה זו לאחרת, שיפור הנגישות לאותו משרב או הסרתם מגבלות ואו חסמים, מכון שפעולות אלה יכולות להוביל לכל היותר לחילופי תפקידים בין הקבוצות. במקרה כזה נדרש שינוי מוחלט של יחסי הכוחות והעובדה כי קבוצה אחת יכולה להשיג יתרון על גבה של קבוצה אחרת. למעשה נדרש שינוי תודעתי מוחלט של החברה, מכיוון שתפיסתית היא מושתתת על אי שוויון.

ג.3. ניצול כהמשגה של יחסים חברתיים בלתי שוויוניים

על מנת להסביר מה הכוונה של כותבי המאמר באומרם שחברה מסוימת מושתתת על אי שוויון, הם מבקשים לנתח את מושג זה, דרך ביאורו של מונח ה**"ניצול"**, שלטענתם ביכולתו להסביר את האופי של מערכת היחסים שהוזכרה לעיל.

על פי ההגדרה של יאנג, ישנן חמש תצורות של יחסים כאלה: ניצול, דחיקה לשוליים, חוסר ישע, אימפריאליזם תרבותי ואלימות (בתוך זה נכללים המונחים דיכוי ושליטה). על פי ההגדרה המרקסיסטית הקלאסית, משמעותו של מושג הניצול הוא "ניכוס פרי העבודה של קבוצה, או קבוצות חברתיות נגד רצונן, בצורה של הפעלת כוח". הגדרה זו של מרקס מניחה את הבסיס לשאלה מהי "ניצול", אבל איננה מצליחה לעבור את מבחן הביקורות שהופנו כלפיה וחשפו את החרכים שקיימים בה. ביקורתם רבה הופנתה להגדרה זו בעיקר בהקשר של יחסי עבודה, שליטה באמצעי ההון ואמצעי הייצור ותחרות בשוק הכלכלי. אלה אינם מעניינו של סיכום זה.

הגדרה נוספת לניצול שמטרתה לצקת תוכן נוסף, נתן אריק רייט. ההגדרה שלו היא בעלת אופי כללי יותר ולדעת כותבי המאמר, מוצלח יותר. מושג הניצול של רייט מתאפשר כששלושה תנאים השלובים זה בזה מתקיימים: 1. רווחתה החומרית של קבוצה א', תלויה בהפחתת רווחתה של קבוצה ב'. 2. תלות זה היא פועל יוצא של הדרת קבוצה ב' מנגישות למשאבים יצרניים. 3. הדרה זו מאפשרת לקבוצה א' לנכס את תוצרי העבודה של קבוצה ב' ולהשיג בכך יתרון חומרי.

לטענתם של כותבי המאמר, תיאור זה מתגבר על מרבית הביקורות שהופנו כלפיו מרק. על מנת להופכו לכזה המתאר בצורה המהודקת ביותר את מושג הניצול, הם מציעים להחליף את הסעיף השלישי ולהגדיר את משוואת הניצול בדרך הבאה: 1. רווחתה החומרית של קבוצה א', תלויה בהפחתת רווחתה של קבוצה ב'. 2. תלות זה היא פועל יוצא של הדרת קבוצה ב' מנגישות למשאבים יצרניים. 3. עבודתה של קבוצה ב' הכרחית לתהליך הייצור.

דרך שינוי זה מראים כותבים המאמר, שהשערורייה שבניצול היא לא רק עניין של גזל, כלומר שהמנצל לוקח את מה ששייך למנוצל, אלא העובדה שרווחתו של הראשון תלויה בכך שזו של השני תמיד קטנה – הווה אומר שקבוצה א' תמיד תהיה זקוקה לקבוצה ב' כדי להרוויח ולשמור על מעמדה.

לנוכח כך מסבירים כותבי המאמר, שהמקום שדרכו יש להבין את בעיית השוויון, היא לא חלוקת הטובין, או העובדה שאי השוויון הוא דבר מצבי. אלא דרך הסתכלות על מערכת הגומלין שמתקיימת בתוך החברה ודואגת לכך שהפערים ימשכו תוך שיפור מצב האחד על חשבון האחר.

4.1. מעבר לעקרון הערך המוסרי השווה – שוויון בפגיעות

במסגרת המאמר מנסים הכותבים לנסח עיקרון מוסרי חדש, שבעקבותיו הם יוכל להגיד מתי הדרישה לשוויון היא מוצדקת, מתייחסת למקרה שהוא שערורייתי וזקוק לתיקון. לשם כך הם דנים במושג ה"פגיעות" ומציעים עיקרון חדש אשר נקרא: "שוויון בפגיעות".

לטענתם הפגיעות במובנה הכפול כ"סבל" ו"כאב" היא מצב קיומי של כל היצורים החיים בכללם ושל בני האדם בפרט. המשמעות של עובדה זו היא שכולנו תלויים זה בזה, ושהמבנים החברתיים שלנו לא אמורים לבוא על חשבוננו של הפרט אלא לשרתו ולמנוע ממנו פגיעה. יתר על כן, פגיעות זו, המשותפת לכולנו, עושה אותנו שווים ולכן אינה מחייבת את קיומו של סדר חברתי שוויוני, אלא יכולה להצדיק הנצחה של אי שוויון מהותי. הם טוענים כי הצבת עיקרון הפגיעות בעיקרון משווה – יכולה לסייע לנו לשפוט יחסיים חברתיים המבוססים על היררכיות של ניצול ופגיעה כפסולים, ולהגדירם כשערורייתיים.

הצבת הפגיעות כיסוד משותף מאפשרת מבט משווה אשר יכול להפוך יחסים חברתיים שמכוננים על היררכיה של פגיעות ויחסים שערורייתיים ביחסים השואפים לצמצם היררכיות אלה. הכוונה היא בכל מקרה לא לתלות את אי הפגיעות היחסית של אחדים בהגברתם פגיעותם של האחר.

במצב זה לטענתם, תהפוך המערכת הפוליטית שבה אנו חיים, לזו שאמורה להגן על כל אחד מן הפרטים שמרכיבים אותה ממצב של פגיעות, ותמנע את היווצרותם של מבנים חברתיים בעלי אופי פוגעני אשר גורמים לאי שוויון.

מאמר מספר 2 – המדיניות כלפי אנשים עם מוגבלות בישראל : סקירה היסטורית, מצב עכשווי וצפי לעתיד

מחברים: אריק רימרמן, שירלי אברמי וטל ארטן-ברגמן

מתוך: "משילוב להשתלבות" (ספר), הוצאת בית איזי שפירא, 2011.

מאמר זה בא לתאר את ההתפתחות ההיסטורית במדינת ישראל בכל הנוגע ליחסים בין המדינה לאנשים עם מוגבלות החיים בישראל. המאמר נשען על שני עקרונות יסוד המלווים את התפתחות זו, התהוותה ויישומה:

1. עיצוב המדיניות כלפי אוכלוסיית המוגבלים במדינת ישראל מונע בעיקר על ידי הממשלה והיא הכוח העיקרי שמניע את החקיקה ותכניה, זאת בניגוד לארצות הברית ומדינות אירופה, בהן עוצבה המדיניות תוך כדי דו שיח ועימותים חריפים עם ארגוני זכויות.
2. אופן הפעלתה של המדיניות כלפי אוכלוסיית המוגבלים. מושפע משתי גישות שונות המתקיימות במקביל. האחת, "הגישה הסוציאלית", המתמקדת במתן מענה סלקטיבי וייחודי לאנשים עם מוגבלות על בסיס מבחני זכאות ונכות. השנייה, "גישת הזכויות", ומבוססת על עיקרון השוויון ומניעת האפליה.

בחלק הראשון של המאמר סקירה היסטורית מאז הקמת המדינה, בחלוקה לשלוש תקופות עיקריות, בחלק השני דיון בשאלה האם עקרון השוויון מוטמע ומיושם דיון בעתיד המדיניות ויישומה וצפי לעתיד.

מדיניות וחקיקה כלפי אנשים עם מוגבלות מאז הקמת המדינה

התקופה הראשונה

מאז קום המדינה ועד סוף שנות ה-70 המדיניות והחקיקה היו סוציאליות בעיקרן, והתבססו ברובן על המודל הביו-רפואי והקשר הנכות (נכי צה"ל, נכי עבודה כלליים ונכים כלליים), לקביעת עקרון ההקצאה בזכאות לתגמול כספי ו/או שירות ספציפי.

החקיקה הראשונה בתחום הנכות החלה מיד לאחר קום המדינה, כשמכל קצוות הקשת הפוליטית הגיעו להסכמה שיש למדינה אחריות כלפי אליו שנפגעו במערכה להבטחת קיומה. וכך, בשנת 1949 נחקק "חוק הנכים", שהבטיח גמלאות ושירותים לכל מעגלי החיים של האדם שנפגע בהגנה על המדינה ובני משפחתו. גישה זו הבטיחה עדיפות בתנאים לאלו שמוגבלותם נגרמה בהגנה על המדינה והוגדרו כנכי צה"ל אל מול אלו שמוגבלותם נגרמה עקב נסיבות אחרות. חוסר שוויון זה אף זכה לעיגון משפטי, כשבעתירה שהגיש ה'ארגון לזכויות נפגעי תאונת עבודה' בדרישה להשוות את תנאיהם לאלו שנפגעו במערכות הביטחון השונות, קבע השופט אהרן ברק שאבחנה זו מוצדקת ויש להעניק עדיפות לאלו שהפכו לנכי צה"ל, נפגעי פעולות איבה ונפגעי הנאצים.

ההתייחסות לשאר האוכלוסייה האזרחית, קיבלה ביטוי רק בשנת 1954, עם תחילתה של התוכנית לביטוח נפגעי עבודה במסגרת "חוק הביטוח הלאומי". על פי תוכנית זו, המדינה מחויבת לספק גמלאות ושירותים למי שנפגע עקב עבודתו או כתוצאה ממנה.

ניתן לראות שבתקופה זו, חלק מרכזי מאוכלוסיית המוגבלים, אלו שנולדו עם מוגבלות, או כאלו שנפגעו עם התבגרותם, לא קיבלו שום תמיכה מהמדינה. בשנת 1974 התגבש התהליך שבסופו של דבר הביא למימושו של הרעיון שדיבר בשם זכותם של המוגבלים מלידה או במהלך התבגרותם לקבל תמיכה מהמדינה. בשנה זו נחקק פרק "הנכות הכללית" בחוק הביטוח הלאומי, והתייחס לצורך של המדינה להעניק הכנסה בסיסית לאלו שסובלים ממוגבלות ולא מכוסים על ידי אף תוכנית אחרת.

המשותף לכל החוקים הוא שהם ניתנו על בסיס מבחני נכות וזכאות והתבססו על המודל הרפואי בקביעת הנכות. על אף ששלושת החוקים הללו מספקים גמלאות ושירותים לסובלים מליקויים דומים, היקפם שונה מאד מאוכלוסייה לאוכלוסייה, הן מבחינת המגוון והן מבחינת ההיקף. בנוסף לכך, הם הדגימו את רעיון ההפרדה שלפיו אנשים עם מוגבלות מקבלים שירותים ממערכות הייחודיות רק להם, מבנה שמשתרר עד היום.

התקופה השנייה

מתחילת שנות ה-80 ועד 1995, ניכרה הטמעה במדיניות וחקיקה של עקרונות השילוב בקהילה, וגברה ההכרה שהדרתו של אדם הינה דבר לא מוסרי, ויש לאפשר לו לעבוד, לבלות ולהתגורר יחד עם שאר החברה. העיקרון המנחה באותה תקופה היה "**עיקרון הנורמליזציה**", שהדגיש את הצורך לשלב את בעל המוגבלות בסביבה הכי פחות מגבילה.

ביטוי לעיקרון זה ניתן לראות ב"חוקי התכנון והבנייה" שחייבו התקנה של סידורי נגישות לאנשים מוגבלים במקומות ציבוריים. דוגמה נוספת לכך נמצאת ב"חוק הקלות לחירש", שבא נקבעה שחובה להוסיף כתוביות ותרגום לשפת הסימנים בשידורי הטלוויזיה. דוגמה נוספת לכך היא "חוק חינוך מיוחד" שנחקק בשנת 1988 ועיגן את הזכות לחינוך חנם ומותאם לתלמידים בעלי צרכים מיוחדים בין הגילאים 3-21. החוק אף קובע כי קיימת עדיפות לשילובו של ילד עם צרכים נוספים, במסגרת הלימודים הרגילה ולא בזו המיוחדת. חוק זה שיק, תפיסות חינוכיות המאמינות בחשיבותה של הקניית התנהגות נורמטיבית לילדים עם מוגבלות, ובמקביל יצירת חברה סובלנית יותר.

מאז חקיקת החוק ועד היום חלו מספר התפתחויות. על פי המאמר, למרות יישום הדרגתי ושיטתי של החוק, טרם הורחב היישום שלו באופן שייתן מענה לכל התלמידים עם צרכים מיוחדים. להערכת משרד החינוך דאז, שיעור התלמידים בחינוך הרגיל הנזקקים לשירותי שילוב גדול יותר בפועל מאלו המקבלים שירות זה. כדי להתמודד עם פער הזה מינתה שרת החינוך, יולי תמיר ועדה בראשון שופטת בית המשפט העליון בדימוס, דליה דורנר, על מנת לבחון את מערכת החינוך המיוחד בישראל. המלצות הועדה אומצו על ידי השרה אך הן לא יושמו. בשנת 2011, בראשון שר החינוך גדעון סער, אימצה ועדת החינוך של הכנסת את המלצותיה של ועדת דורנר ואת יישומן שוב, אך דחתה את ביצוען לשנת הלימודים 2012.

התקופה השלישית

התקופה השלישית בעיצוב המדיניות הציבורית כלפיי אנשים עם מוגבלות החלה ב-1995, כשהעיקרון המנחה הוסט מ"שילוב" ל"זכויות אדם". עיקרון זה מעגן את הזכות של כל אדם בעל מוגבלות לשוויון, כבו, והשתתפות פעילה בחברה בכל תחומי החיים, כזכות אזרחית בסיסית שאינה מוגבלת או תלויה בתרומתו לחברה.

ההכרה בעיקרון מנחה זה התקבלה בישראל רק בשנת 1995 עם התחלת הדיונים על חוק שוויון זכויות לאנשים עם מוגבלות. לאחר שהחוק אושר בקריאה ראשונה מינו שר המשפטים ושר העבודה והרווחה דאז ועדה ציבורית לבדיקת חקיקה מקיפה בנושא, בראשותו של ד"ר ישראל כץ ז"ל. בשנת 1997 הגישה הועדה לכנסת דו"ח מקיף שמכיר בכך שבעלי המוגבלות היא קבוצת מיעוט שסובלת מאפליה, קיפוח, הפרדה ונחיתות חברתית וכלכלית. הועדה המליצה על חקיקה רחבה ומקיפה על מנת להקטין את פערים אלו.

בשל שיקולים כלכליים והתנגדותו של שר האוצר דאז, צומצמה הצעת החוק המקורית והחוק שהתקבל בשנת 1998 היה רזה יותר ולא הכיל את כל הצעדים שהיו אמורים לשפר את מצבם של בעלי המוגבלות. בין הסעיפים שכן נכנסו לחוק היא הזכות של כל אדם לתחבורה ציבורית נגישה ועיגונה של זכות זו בחוק וכן איסור אפליה בתעסוקה מחמת מוגבלות ודרישה לייצוג הולם לאנשים עם מוגבלויות במקומות עבודה. החוק קבע גם את תפקידיה של הנציבות לשוויון זכויות לאנשים עם מוגבלויות, בין היתר קידום עקרונות היסוד, מניעת אפליה ועידוד השתלבות פעילה בחיי החברה.

מעצבי חוק השוויון הכירו בכך שהחוק אינו מספק דיו ויש ליצור בתוכו תוכן באמצעות תקנות, כללים והנחיות, שישפרו את מצבי אוכלוסיית בעלי המוגבלות. וכך ב-2005 אושר תיקון לחוק זה, כאשר אומצו חלקים נוספים מהמלצות הועדה. בין אלה זכותו של האדם לנגישות בציבור, עיגון זכותו לדיור בקהילה, ייזום ופיתוח של שירותו תרבות, פנאי וספורט, וזכותם לרכישת השכלה לפי צרכיהם הנוספים ובתוך מסגרת החינוך הרגילה. נכון לזמן כתיבת המאמר, חקיקת התקנות מכוחו עדיין לא הסתיימה ושאר פרקי החוק שפוצלו לא אושרו על ידי הכנסת.

חשוב לציין שחקיקתו של חוק השוויון, ציינה את המעבר במדיניות כלפיי אנשים עם מוגבלות ממדיניות "סוציאלית" למדיניות של "זכויות". אולם חדירת גישת הזכויות לא הביאה לשינוי גורף במדיניות הנכות הישראלית, וכיום התייחסות המדינה לאנשים עם מוגבלות משלבת פרקי חקיקה שעוצבו בתקופות שונות ומייצגים ערכים שונים ומגוונים, חלקם תואמים לגישה הסוציאלית וחלקם לגישת הזכויות. מדיניות מקוטעת זו והמתח בין הגישות השונות אינם נחלתם של מדינת ישראל בלבד, ומסתבר כי היא קיימת גם באירופה ובארה"ב.

האם עיקרון השוויון מוטמע ומיושם הלכה למעשה?

גם בישראל וגם בארה"ב נעשו צעדים חקיקתיים משמעותיים שהעידו על שינוי ביחס והסרת חסמים המונעים את שילובם של אנשים עם מוגבלות בחברה, הן תפיסתיים והן פיזיים. עם זאת, עדיין נשאלת השאלה האם החברה מוכנה לשאת במחירו המלא של השוויון? שאלה זו רלוונטית מכיוון שמשמעות יישום ההבטחה לשוויון הזדמנויות משמעותה היא עלויות גבוהות למדינה ולחברה.

בחינה של הליכי חקיקה בישראל, מעידה שהרבה חוקים שנועדו להיטיב עם ציבור בעלי המוגבלות, נפלו או נדחו עקב היעדר הקצאת תקציבים מספקת. בנוסף, עדות לאי שביעות הרצון מהנעשה סביב שיפור מצבם של בעלי המוגבלות, ניתן לראות בסקר לאומי שנערך בשנת 2005. הממצאים בסקר הצביעו על פער ניכר בין אנשים עם מוגבלות לאלו שלא סובלים ממוגבלות. על פי הסקר אנשים מוגבלות חווים רמות נמוכות של פעילות חברתית ותחושה גבוהה יותר של ניכור ובידוד. בנוסף רבים מהם דיווחו שלמרות החקיקה להנגשת המרחב הציבוריים, הם עדיין מרגישים שהחברה מדירה אותם מבחינה פיזית וחברתית.

לאור ממצאים אלו ניתן להבין שהנחות היסוד שהובילו את חקיקתו של חוק השוויון, המתייחס לזכויות האדם והזכויות שמגיעות לאזרחים מעצם היותם אזרחים ולא מתוקף מעמדם או תרומתם לחברה, עדיין לא הוטמעו בחברה הישראלית, ייתכן שקושי זה מעיד על העובדה שהחברה בישראל לא מוכנה לשלם את המחיר הכלכלי המלא של שוויון הזכויות. נראה כי בקרב קובעי המדיניות והציבור עדיין רווחות תפיסות פטרנליסטיות המעודדות אי שוויון במקום שמירה על זכויותיהם האזרחיות.

מדיניות וחקיקה לאנשים עם מוגבלות בישראל : צפי לעתיד

החוקר הבריטי דרייק גורס שבכל חברה אנשים עם מוגבלות מהווים קבוצת מיעוט המתמודדת עם ערכים ונורמות שמשקפים את האינטרסים של הרוב. דרייק פיתח מודל בין חמישה שלבים, שבוחן את הגישות של המדינות השונות, מהשלילית ביותר לחיובית ביותר. השלב הראשון והשלישי ביותר הוא "מודל המדיניות השלילית" וזהו הגישה שיוצגה על ידי המשטר הנאצי, ששלל באופן גורף זכויות אנוש ואזרח של אנשים עם מוגבלות. השלב השני משקף את מודל "תנו לחיות" שמתממש במדינות שלא נוטות להתערב בחייהם של אזרחיה. השלב השלישי מכונה "גישת הטלאים", המתארת את המדינה כגוף שלא יוזם, ורק מגיב בצורה אקראית ומפוזרת לדרישות השונות של בעלי המוגבלות. השלב הרביעי מכונה מודל "המדיניות המקסימלית", בה מספקת המדינה את הזכויות הפרטניות של היחיד באופן סלקטיבי. השלב החמישי והחיובי ביותר אינו נמצא בכלל על הרצף. בשלב זה המוגבלות היא אינה של הפרטים, אלא של החברה שהם נמצאים בה, ושעליה מוטלת החובה לספק להם את מירב התנאים לאורח חיים שוויוני ומכבד.

על פי סולם זה, ניתן לראות שבפן התיאורטי וההצהרתי, מדינת ישראל שואפת לתפקד כמו השלב החיובי ביותר של הסולם, אבל בפועל עוד רחוקה הדרך. נדמה עוד אין תפיסה מעמיקה של האנשים עם המוגבלות כציבור שיש להילחם על שמירה על זכויותיו ושהסביבה צריכה להתאים את עצמה אליו.

השאלה האם ניתן לקדם זכויות של אנשים עם מוגבלות באמצעות חקיקה ממשלתית ואכיפה בלבד רלוונטית לישראל, מכיוון שתהליך החקיקה בה עדיין בעיצומו, החברה הישראלית נמצאת ביום במצב של שיח זכויות. המלצת מחברי המאמר היא להאיץ את תהליכי החקיקה השונים שמתרחשים בישראל בכל מה שקשור לאנשים עם מוגבלות ובמקביל להגדיל את המחקרים השונים שעיקר תכליתם הוא מיפוי מצבם של האנשים עם המוגבלות, התראה על פערים וחסמים והערכת התחומים שדורשים תהליך חקיקה.

מאמר מספר 3 – זכויות אדם של ילדים עם מוגבלות בישראל בפתח

המאה ה-21: החזון והמציאות

מחברת: דינה פלדמן

מתוך: שילובים – לומדים עם מוגבלות במערכת החינוך (ספר), הוצאת אחווה, 2007.

מבוא

מאמר זה מתאר את החזון בנוגע לשילוב ילדים עם מוגבלות בחברה בפתח המאה ה-21, על פי אמנות האו"ם ואת האופן שחזון זה מתנגש עם מבחן המציאות. לפי חזון זה החברה והממשל מחויבים לקדם את טובתו המרבית של ילד עם מוגבלות ומכירים בזכותו ליהנות באופן שוויוני מחיים מלאים והוגנים בקהילה. בתחילת המאמר מציגה הכותבת את החזון, לאחר מכן מתארת את המצב בישראל על ידי בחינה של היבטים שונים בחייהם של ילדים עם מוגבלות, והשאלה האם היבטים אלו אכן מיושמים, או שישנו פער בין החזון של המדינה לאופן שבו היא מיישמת דברים בשטח. הבחינה מתבצעת על ידי הצגת סיפור אישי של צעיר בן 27 עם מוגבלות חמורה, ואופן מימוש זכויותיו.

החזון הבינלאומי

ב-1989 אושרה באו"ם האמנה לזכויות הילד, ובסעיף 23 של אמנה עוצב החזון בנוגע לילדים עם מוגבלות. הנקודות המהותיות שהוצגו באמנה הן:

1. המדינות החברות מכירות בזכותו של ילד שכושרו הנפשי או הגופני לקוי, ליהנות מחיים הוגנים ומלאים המבטיחים כבוד, מקדמים עצמאות ומקלים על השתתפות פעילה בקהילה.
 2. המדינות החברות מכירות בכושרו לטיפול מיוחד, וידאגו לספק לילד ולאחראים לו את הסיוע המבוקש המתאים לו ולהוריו.
 3. מתוך הכרה בדרישות המיוחדות של ילד הלוקה בכושרו, יינתן הסיוע המוענק בהתאם לסעיף 2, חינוך, כל אימת שאפשר תוך כדי התחשבות במשאביהם הפיננסיים של ההורים או של אחרים המטפלים בילד. סיוע כזה יתוכנן באופן שיבטיח לילד הלוקה בכושרו קבלת חינוך וגישה אפקטיבית לשירותי בריאות, שיקום, הכשרה לתעסוקה וכדומה. בדרך העשויה להובילו להשתלבות חברתית תרבותית ורוחנית בחברה.
 4. המדינות החברות בהסכם, יקדמו שיתופי פעולה וההעברות של מידע בנושאי שיקום, טיפול שירותי חינוך הוראה מכוונת וכדומה. מתוך הבנה שכך הן יוכלו ולהרחיב את ניסיון בתחומים אלו.
- ניתן לראות שהאמנה בדבר זכויות הילד מדגישה מאוד את ההיבטים הטיפוליים, הסיוע ואת הספקת השירותים עבור הילד וההורים או המטפלים בילד, אך לא מזכירה את הצורך לסייע לשאר בני המשפחה, או את חשיבות ההתפתחות הפיזית והילדים שכושרם השכלי והקוגניטיבי לקויים.

בשל כך, נוסחה באו"ם בשנת 2006 האמנה לזכויות אנשים עם מוגבלות, ונחתמה על ידי מדינות רבות (לרבות ישראל בשנת 2007). האמנה מדגישה במובהק מודל המבוסס על זכויות אדם ושוויון, ומייחסת פרק שלם בתוכה לילדים עם מוגבלות.

בתוך הפרק מוטלת האחריות על המדינות להבטיח את ההנאה המלאה של ילדים עם מוגבלות מכל **זכויות האדם ומחופש בסיסי**, ולאפשר להם לקבל את כל הזכויות המובטחות באמנה. הסעיפים המרכזיים המתייחסים לילדים באמנה המחודשת הם:

1. בכל הפעולות המתייחסות לילדים עם מוגבלות, טובתו תהיה השיקול המוביל.
2. המדינות יבטיחו לכל הילדים את האפשרות לבטא בחופשיות את דעותיהם בכל נושא, על בסיס שוויון עם ילדים אחרים. המדינות אף יחויבו להתאים את הסיוע לכל ילד עם מוגבלות על מנת לעזור לו לממש את שאר זכויותיו.

החזון הכללי הוא של שוויון זכויות והשתלבות מלאה בקהילה. כשבין היתר עוסקים פרטי החזון במספר נושאים: איסור כללי להפלות בכל גיל, זכות לשוויון, זכות לכבוד היכולות של ילדים, הזכות לעיצוב זהותם, מתן אפשרות בחירה במסגרת הלימודים לילד ומשפחתו וכדומה.

לאור כל האמור לעיל, ננסה לברר כעת היכן עומדת ישראל בכל הנוגע ליישום הדרישות הנובעות ממנה בשל חתימתה ב-1999 על האמנה בדבר זכויות הילד, וב-2007 על האמנה בדבר זכויות ילדים עם מוגבלות.

המצב בישראל

כ-195,000 ילדים בישראל מתמודדים עם אתגרים תפקודיים או עם מחלות כרוניות הדורשות טיפול או מעקב רפואי קבוע. אומדן זה אינו כולל ילדים עם לקויות קלות של למידה, או התנהגות, ואינו כולל לקויות של אובחנו על ידי מערכת פורמלית.

מזה שנים רבות פועלת מדינת ישראל, להסדרת חוקי רווחה ולקביעת הסדרי הטבות בתחומי הבריאות, הביטחון, הסוציאלי, החינוך לכל ושירותי הרווחה. חקיקת הרווחה הנרחבת מתבססת על מודל הרווח החברתי. אמנם היא עוסקת בהסדרת פתרונות לצרכים של אנשים עם מוגבלות אבל היא מבוססת בעיקרה על תיוג והבדלה ועל מתן פתרונות לאנשים עם מוגבלות חמורה. רב החוקים לא מבטיחים את מעמדם המשפטי והחברתי של אדם עם מוגבלות מבחינת היבטים של זכויות אדם וזכויות אזרחיות.

הוכח כי התפיסה הן של הציבור הרחב והם של אנשים עם מוגבלות עצמם היא שאנשים עם מוגבלות מעוניינים יותר וראויים יותר לקבל פטורים, קצבאות והנחות מיוחדות מאשר שוויון זכויות מלא או השתלבות במערכת החינוך הרגילה. פריצת דרך מחשבתית הייתה עם הקמתו של ארגון 'בזכות' בשנת 1992. הארגון שם עצמו כתובת לאנשים שזכויותיהם להשתלבות מלאה בחברה נפגעו בגין מוגבלותם. הארגון עסק בחקיקה והמשפט ואף יזם את חקיקת "חוק שוויון זכויות לאנשים עם מוגבלות", שנחקק ב-1998.

במהלך השנים יושמו חלק מעקרונות החוק, בתחום התעסוקה, בתחבורה הציבורית ובתחום הנגישות. כן נחקקו חוקים העוסקים בעקרונות של כבוד האדם ושוויון, למשל "חוק איסור אפליה

במוצרים, בשירותים ובכניסה למקומות ציבוריים", "חוק שיקום נכי נפש בקהילה", "חוק חינוך חנים לילדים חולים", "חוק שירות התעסוקה" ועוד.

בחלוף השנים חלה התקדמות אדירה בכל הנוגע לשילוב ילדים עם מוגבלות בתחומי החיים השונים, אך התקדמות זו עדיין אינה מספקת ועומדת בסטנדרטים הבינלאומיים שישראל התחייבה לעמוד בהם באמנות השונות.

האם מדינת ישראל מכינה את תושביה הצעירים להשתלבות מלאה בחברה בהתאם לחוק השוויון למודל הזכויות של האו"ם? סוגיה זו תבחן באמצעות סיפורו של ג' – ילד עם מוגבלות חמורה. לאחר מגן יתקיים דיון האם המקרה מייצג מגוון של זכויות אדם ואם ניתן להסיק ממנו מסקנות להמשך.

הסיפור האישי של ג'

ג' הוא צעיר בן 27 ולו מוגבלות חמורה. הוא רווק יליד הארץ החי עם משפחתו ומעוניין להשתלב בכל האפשר בחיים הרגילים. ג' הוא הבן הצעיר במשפחה בת שבע נפשות, כל אחיו נשואים ולהם ילדים. ג' שנולד עם מגבלה גנטית חמורה המתבטאת במגבלות פיזיולוגיות וגופניות, תלוי כמעט לחלוטין בזולת ובמכשור הרפואי והאורתופדי הנמצא בחדרו, ועיקר הנטל של הטיפול היומיומי בו מוטל על הוריו והסייעות העומדות לרשותו. הוא מסתייע גם בשירותיו של עובד זר בבית המשפחה. נוכחותו של העובד מהווה נטל פיזי ורגשי על המשפחה, החיה ממילא במרחב חיים מצומצם.

לנגד עיניהם רואים הוא ובני משפחתו את תמונת החזון שהוצג לעיל ופועלים ככל האפשר על מנת לממשו.

למרות זכותו של ג' ללמוד בחינם במעון שיקומי מגיל 21-3 הסמוך לביתו, בחרו ג' והוריו לרשום אותו לבית ספר רגיל. כך במקום לזכות בהוראה ייעודית, אמצעי לימוד וטיפול שיטתיים וכדומה, זכה ג' רק לתוספת שעות הוראה ועזרים מסייעים כמו שירותי סיוע, שירותים פרא-רפואיים, שירותים פסיכולוגיים ועוד. את שאר שירותי הסיוע הוא מקבל בביתו או במרפאה מחוץ לשעות הלימודים. ג' נעזר בבנות שירות לאומי מאז היותו בן 5. ג' נבחן בבחינות בגרות מותאמות והוא בעל בגרות עיונית מלאה.

למרות הקשיים השונים שעמם התמודד, ג' הוא בעל בגרות עיונית מלאה ומצטיין בשפות. בנוסף, הוא הפך לחלק אינטגרלי מהכיתה ו"לכוכב סוציומטרי". הבדידות המאפיינת ילדים עם מוגבלות במסגרות חינוך רגילות לא התאפיינה בשילובו של ג', וגם כאשר חווה קשיים דומים, הוא מספר שאלו שעזרו לו להתמודד עמם הם חבריו מהכיתה.

חבריו הקרובים ביותר של ג' הם חברים ללא מוגבלות, והוא אינו מוצא את עצמו בקרב נכים שעימם הוא נפגש במקומות אחרים. במהלך השנים, ולאור שיתוף פעולה עם בית הספר, צוות המורים והתלמידים, ג' הפך לחלק אינטגרלי הכיתה, מתנועת הנוער ומבית הספר. לדבריו, הוא לא חווה בדידות או אלימות. לפי סיפוריו החברים מבית הספר ותנועת הנוער הם "מרכז עולמו". בעת כתיבת המאמר יציאתו החוצה הפכה למוגבלת יותר בעקבות קשיים פיזיים. ניכר שאי היכולת להתראות עם חבריו באותה תדירות כמו שנהג לפני כן משפיעה לרעה על מצב רוחו. הוא מעיד על כך שהוא מעוניינת לרכוש מקצוע ולעבוד.

לבני משפחתו של ג' אף פעם לא הוצע ליהנות משירות של "ייעוץ וסיוע כולל", את כל האינפורמציה בנוגע לזכויותיו של ג' הם אספו בעצמם, ובמקרים מסוימים ידעו אפילו יותר טוב מאנשי לשכת הרווחה מהן זכויותיהם.

באמצעות סיפורו של ג' נבחן במאמר מימוש הזכויות השונות בישראל תוך התמקדות בזכויות האדם הבסיסיות שאמורות להיות מובטחות לכל אדם באשר הוא. לאור בחינה זו מתבצע דיון במצבה של ישראל בכל הנוגע ליישום זכויותיהם של אנשים עם מוגבלות.

הזכות לחיים

הוריו של ג' ראו את זכותו לחיים כמובנת מאליה, ולא בחרו לבצע בדיקה גנטית בעת ההיריון, ואף אמרו שאפילו אם הם היו מגלים במהלך ההיריון על מצבו, עדיין היו ממשיכים בלידה. תפיסת עולם זו מתאימה יותר לאוכלוסיות שומרות מסורות, ואילו בקרב מרבית האוכלוסייה יש היום נטייה ללכת לבדיקות גנטיות טרם הלידה. כשבמידה ונמצא פגם גנטי בעובר רשאים ההורים לפנות לוועדה רפואת בבית החולים ולבקש הפסקת היריון.

בנוסף בישראל ישנה תעשייה שלמה סביב נושא בדיקות טרום ההיריון ובניגוד לארה"ב שם עורכת האם שעתידה ללדת כשש בגנטיות, בישראל המספר הממוצע הוא עשר, ולעיתים אף מגיע למספר גבוה יותר. עדות נוספת ליחס שלהם זוכים עוברם בעלי מום ידוע מראש, ניתן לראות בסקר שנערך בקרב יועצים גנטיים, שם נמצא ש 13% מהיועצים הגנטיים בישראל סבורים כי מטרת הייעוץ היא להפחית את ה"גנים הרעים באוכלוסייה" (המינוח במקור). בגרמניה לעומת זאת אף אחד מהיועצים הגנטיים לא סבר כן ו 61% מהם אף סברו שהנכים מעשירים את האוכלוסייה, לעומת 40% בישראל.

ההסבר לנתונים אלו לטענת החוקרים נובע מהרצון של הישראלים להמשיך לתחזק את דימוי ה"גוף הנבחר", שמתאר את הגוף הישראלי כחזק, בריא ויציב לעומת היהודי הגלותי השברירי. כפועל יוצא מכך, מעוניינים הישראלים בפיריון גבוה, אבל רק אם הוא בריא.

הביקורת על תופעה זו מתייחסת לעובדה שבישראל היום אנו מתקרבים לנקודת 'אל חזור' בכל מה שנוגע לקביעה מהם "חיים ראויים", ומתן אפשרות כפועל יוצא מכך לתבוע בתי חולים על רשלנות עקב הולדת ילד בעל מום גנטי. כפועל יוצא ממצב זה, נדרש מבית המשפט בישראל להכריע בסוגיות אתיות שונות בנוגע לשאלות שונות שעוסקות בזכות לחיים כמו – מה הוא אורח חיים שראוי לחיות, האם יש לנו זכות למנוע מעובר להיוולד, ואם מותר לדרוש את המתתו של ילד בשל מצבו הקשה שלא מאפשר לו לחיות חיים מכובדים.

נושא זה דן בבית המשפט העליון במספר מקרים. במסגרת כך הוחלט כי ניתן להכיר בילה לתביעה בגין 'הולדה בעוולה' במקרים של מומים קשים. זאת אומרת שבישראל זכותו של עובר עם מוגבלות להיוולד אינה מובנת מאליה. במקרה של ג', לידתו יכולה הייתה שלא לקרות.

הזכות לחיים אינה סוגיה הרלוונטית רק לעת העוברות, אלא היא עולה גם במשך החייון, אם המצב של חולי ושל נכות קשה מגיעה לתחושת ייאוש באחד הצדדים. הנושא נידון גם במרחב האישי והמשפחתי ומגיע ברוב המקרים גם למערכת הבריאות והמשפט.

הזכות לחיים במשפחה

מסתבר שלידתו של ילד עם מוגבלות כמו ג' עדיין אינו מבטיחה את שיוכו הטבעי, אל תוך התא המשפחתי. ולכן האמנה בדבר זכויות הילד והאמנה בדבר זכויות אשים עם מוגבלות קבועות כי המשפחה היא מסגרת היסוד בחברה, והסביבה הטבעית להתפתחותם ורווחתם של חבריה, ופרט ילדיה.

האמנה גם קובעת שילד לא יופרד מהוריו בניגוד לרצונם, אלא אם כן רשויות קובעות שהפירוד הוא לטובת הילד. וגם במצב זה רשאי הילד לשמור על קשר עם ההורים כל עוד דבר זה אינו פוגע בו.

בניגוד למקומות אחרים בעולם, בישראל מספר הילדים הננטשים בלידתם גבוה ממדינות אחרות. בשנות ה-90 הושמו תקנות הנוגעות לנהלי התערבות במקרים של גילוי מומים בעובר ובמקרים של נטישה. חוק העונשים קובע כי ההורים חייבים לדאוג לילד לצרכי המחיה ולבריאותו, וכן עונשים למי שנוטש שלא כדין את הילד. במדינת ישראל כאמור, מספר הילדים השוהים מחוץ לבית גבוה לעין שיעור ממדינות אחרות. ההשמה מחוץ לבית כרוכה במצבי סיכון פיזיים ונפשיים שעלולים להעמיד בסיכון את התפתחותו התקינה של הילד.

על פי מחקרים שבוצעו בנושא, נמצא שמרבית המשפחות המגדלות ילד עם מוגבלות, נמצאות בסיכון גבוה למצבים מסוג אלו עקב המעמס הנפשי והכלכלי שיש עליהן. נמצא כי מאפיינים מסוימים של הילד ומשפחתו הנחשבים מנבאים מצבי סיכון מופיעים בשכיחות גבוהה בקרב משפחותיהם של ילדים עם נכויות בישראל. נמצא כי רמת ההכנסה של הורים לילדים עם מוגבלות נמוכה מזו של האוכלוסייה הכללית, וכן רמת ההשכלה. בעקבות כך ביטחונם הסוציאלי של ילדים עם מוגבלות תלוי פעמים רבות בתשלומי ההעברה ששל ביטוח לאומי, התשלומים הללו מסייעים למשפחה לשאת בנטל הטיפול האישי והסיעודי ומאפשרים לילדים לקבל סיוע נוסף בלימודים.

היבט נוסף של החיים במשפחה כרוך במעמדם של ההורים לעומת מעמדו של בן משפחה עם מוגבלות. כותבי האמנה לקידום זכויות של אנשים עם מוגבלות התלבטו רבות אם להכניס התייחסות לכך באמנה, וזאת לנוכח ההתנגדות של ארגוני הנכים, שטענו כי לעתים המשפחות חוסמות את מתן הזכויות הבסיסיות לבן המשפחה עם המוגבלות כדי להקל על עצמן, או מתוך התחשבות מוגזמת וללא התחשבות בדעתו.

לפי חוק זכויות האדם, התש"ח 1948, מוגדרת זכות היסוד להורות וב'חוק בהגדרות המשפטית והאפוסטרופסות, התשכ"ב 1962, מוגדר כי זכות ההורים כפופה ומשעובדת לזכותם של הילדים לגדול ולהתפתח. לפיכך כשירותו של ההורה יכולה לעמוד במבחן והרשויות יכולות לקחת אותה עקב 'אי מסוגלות הורית'.

מצבי היום יום והגבולות המדגירים במציאות את זכויות הילדים אל מול זכויות ההורים הם מורכבים ומתחדדים בייחוד עם התבגרותו של הצעיר והגעתו ל'שלב המעבר' המתרחש עם סיום הלימודים. אז עולה השאלה עד כמה הם מסוגלים לחיות חיי בוגר מלאים יחד עם המשפחה או בנפרד ממנה. מצב זה מעורר דילמות ושאלות רבות, זהו המצב שבו נמצאים ג' ומשפחתו אשר אינם יודעים בוודאות מה העתיד צופן להם בהקשר זה.

הזכות לביטחון אישי

בשנים האחרונות נמצא שילדים עם מוגבלות נמצאים בסיכון גבוה יותר להתעללות והזנחה מאשר ילדים בלי מוגבלות. מתברר שילדים עם כמה סוגי נכויות במקביל נתקלים יותר במצבים של הגבלה והשארה בבית וחווים ניצול לרעה בבדיקות רפואיות וטיפולים הנערכים במוסד שבו הם שוהים. רמות היכון הן לא רק גבוהות יותר, אלא גם נמשכות לאורך זמן.

האמנה בדבר זכויות אנשים עם מוגבלות מתייחסת בכובד ראש לצורך להגן על קטין עם מוגבלות, ופרק שלם מתוכה (פרק 16) עוסק בהבטחת החופש מניצול, התעללות ואלימות, ובא לוודא שהחברה תפעל בכל דרך על מנת למנוע זאת, בין היתר באמצעות תכניות מניעה, חינוך וכדומה. האמנה גם מגדירה כי במקרה וזה קורה, על החברה לסייע לקורבנות להתמודדות עם האירוע במישור הרגשי ובמישור השיפוטי.

להבטחת מצבם של הילדים שבסיכון נעשו מספר מאמצים והחלטות ממשלה, בין אלה אימוץ עיקרי המלצות ועדת שמיד שבגדרה את מצבם של ילדים ובני נוער בסיכון ובמצוקה, וההחלטה להקים ועדה בין משרדית אשר תהיה אחראית על יישום ההמלצות.

למקרים בהם התבצעה פגיעה ניתן מענה במסגרת פרק 13 באמנה, העוסק בהבטחת הנגישות לצדק ולהליך המשפטי. בפרק זה מפורטת הפרוצדורה המשטרית והשיפוטית לטיפול הולם במקרים אלה. בנוסף, נחקקו ב מספר חוקים בנושא זה, הן חוקים ישנים והן חוקים חדשים, בין אלה 'חוק הליכי חקירה והעדה, התשס"ו 2006, 'חוק הסעד, התשט"ו, 1955, ו'חוק הנוער, התש"ך 1960'.

כמו במדינות רבות אחרות, גם בישראל, קיים פער רב בין הרצון להקטין את האלימות והניצול כלפיי ציבור לבין המציאות. מדינת ישראל עדיין רחוקה מאוד מהבטחת שלום ילדיה מפני ניצול מיני ואלימות, ועליה לפתח דרכים חדשות על מנת ליישם בשטח את ההחלטות שנלקחות בוועדות השונות.

הזכות לחינוך

החינוך הוא אבן היסוד לכינון תודעת החברה והידע העומד לרשותה, כמו גם תהליך העיצוב העיקרי של האדם. הזכות לחינוך חיונית להבטחת זכויותיו וחירויותיו של כל פרט ופרט בחברה על מנת להבטיח את יכולתו להשתלב בה בכבוד, ובתור אדם שיכול לפלס בה את דרכו באופן עצמאי וכך גם להשפיע עליה. מכאן נובע כי חינוך יסודי הניתן חנים יהיה זמין ונגיש לכל, יכבד את חופש ההורים לבחור לילדיהם את בית הספר שילמדו בו ויבטיח כי החינוך הניתן ימלא אחר נורמות מינימום, על פי האמנה הבינלאומית לזכויות כלכליות חברתיות ותרבותיות, (1966)

בישראל נחקקו מספר חורים בהקשר לזכות זו, הראשון ביניהם הוא 'חוק לימוד חובה, התש"ט, 1949' והאחרון 'חור חינוך מיוחד, התשמ"ח, 1988' ו'חוק השילוב, התשס"ג 2002', שהוא תיקון לחוק החינוך המיוחד. מטרתו של התיקון הייתה לוודא כי יינתנו האמצעים הדרושים לשילובו של ילד עם מוגבלות בחינוך הרגיל.

למרות חשיבותה של זכות זו, נמצא שעבור ילדים עם מוגבלות זכות זו לא ממומשת באופן מלא, רבים מהם עדיין נשלחים באופן אוטומטי ללמוד בבתי ספר נפרדים או מסגרות אחרות המושתתות על המודל הרפואי ולא על בסיס מודל חינוכי, ולכן הם גדלים לראות את עצמם כנכים ולא כאנשים

רגילים, מה שמונע את השתלבותם בחברה. מערכת החינוך והאוצר בישראל אינם מוכנים וערוכים עדיין לקדם את תפיסת השילוב ולכונן מציאות חינוכית שוויונית ונגישה לכל.

בהקשר של ג', זהו מקרה בודד בו ילד עם מוגבלות כה חמורה ורב תחומים השתלבות במערכת חינוכית רגילה. רוב התלמידים המשולבים בכיתות רגילות הם ילדים עם מוגבלויות הנחשבות קלות יחסית. מקרה זה מסמל את הקושי של ההורים והמשפחות. שילוב של תלמידים עם צרכים מיוחדים במערכת הרגילה נע/ה במשך שנים מכורח המציאות או בעקבות דחיפת ההורים, אך לא נשא אופי מערכתי מובנה. כל רשות מקומית או מסגרת חינוכית מתמודדת עם הנושא לפי יכולתה ולרוב הנטל הנפשי והכלכלי נופל על כתפיהם של המשפחות.

דוגמה למציאות זו ניתן לראות בכל מה שנוגע להפיכת בתי הספר לנגישים עבור ציבור האנשים עם מוגבלות. בישראל מאה אחוז מבתי הספר נכון לשנת 2003 אינם נגישים לילדים והורים עם מוגבלות פיזית וחושית. בנוסף מערך ההסעות שעל פי חוק אמור להסיע את הילד מביתו ועד לבית הספר וחזרה הביתה אינו עובד בצורה תקינה. כתוצאה מכך ילדים רבים עם מוגבלות חמורה, שיכלו להשתלב בכיתות רגילות, מצאו את עצמם מתחנכים במסגרות נפרדות.

ג' הוא דוגמה יוצאת דופן לילד עם מוגבלות חמורה שהשתלב במערכת החינוך הרגילה, ואת עובדה זו יש לזקוף לו ולהוריו שהתעקשו על שילוב זה חרף הקשיים שהיו טמונים בו. ג' למד בבית ספר רגילים הודות לכך שהיה מוכן להינשא על ידי חבריו ומשפחתו לכיתות הלימוד, והודות לסיוע של הסייעת והמחשב.

פרק הנגישות בחוק השוויון עוסק גם בנגישות של מוסדות החינוך ומלחייב את כל בתי הספר הקיימים ליהנות מנגישות בסיסית. זאת אומרת נגישות של דרכי הגישה, המתקנים והשירותים החינוכיים. הסדר זה יכול להתממש באמצעות פנייה של מנהל בית הספר ושל הרשות המקומית למשרד החינוך.

הזכות לבריאות ושיקום

סעיף 25 באמנה בדבר זכויות אנשים עם מוגבלות, קובע את הזכות שלאנשים עם מוגבלות ליהנות מטיפול רפואי ופרא-רפואי בסטנדרט הגבוה ביותר וללא הפליה. חובתן של המדינות השונות לוודא שמערכת הבריאות נגישה עבור ציבור זה. המצב בישראל הוא שלא כל הילדים הנזקקים זכאים לשירותים הרפואיים מקבלים אותם, הדבר בולט בעיקר אצל אלו הגרים בפריפריה ואלו המשתייכים למגזר הערבי, כך גם כל קופת חולים מפרשת אחרת נקודות בחוק שניסוחן אינן ברור. ממצב זה נוצרת אי אחידות בהיקף השירותים הניתנים לחברי הקופות. כן קיימת בעיה של חוסר מידע והמתנה ממושכת. במקרה של ג', הוא נמנה על קבוצת הילדים עם צרכים מיוחדים המקבלים שירותים פרא רפואיים באופן קבוע, הרבה בזכות התעקשות הוריו והנכונות שלהם להשקיע משאבים נוספים לשם כך.

המורכבות בתחום זה מתרחשת כאשר ישנה את התנגשות בין "טובת הילד" ל"זכות הילד". התנגשות זו מתרחשת כאשר גורם רפואי חיצוני מחליט עבור הילד איזה טיפול נכון עבורו מתוך טיעון שזה הדבר שיטיב עמו יותר מכל. כשמנגד בסעיף 12 באמנה בדבר זכויות הילד נכתב שלילד תהיה הזכות לקבוע את הטיפול הנכון עבורו. כתוצאה מכך עלולה להיות התדיינות משפטית בין הילד שטוען ל"זכותו" הבסיסית, לבין הוריו או מטפלו שטוענים ל"טובתו". בהתאם ל'חוק זכויות החולה,

התשנ"ו 1996', ידם של ההורים היא על העליונה בהקשר לקבלת החלטות על אודות הטיפול. בהקשר של ג', אנו רואים שלא היו מצבים של עימות או התנגשות מכיוון שג' הסכים לקבל את כל הטיפולים שהומלצו עבורו מידי הצוותים הרפואיים.

היבטים קיצוניים של ניגוד עניינים יכולים לקרות במצב של פגיעה או התעללות בקטין, אז יש אפשרות להפעיל שיקול דעת שאינו של הוריו, או במקרים בהם ניגוד עניינים ניתן לראות כשהקטין מבקש לקבל טיפול מסוים ללא ידיעת הוריו, כמו הפסקת הריון, טיפול באידס או אשפוז פסיכיאטרי. במקרים אלו המחוקקים נענים למשאלת קטין במלואה. מקרים קיצוניים נוספים קשורים לאשפוז פסיכיאטרי בכפייה וכן ל הבטחת החופש מעינויים, התעללות, אכזריות וטיפול בלתי הולם. לנושא זה עונה הצהרת הלסינקי, שהוכרזה בשנת 1964 על ידי ארגון הרפואה הבינלאומי, ובה נקבע כל הנוגע למותר ולאסור בקשר לניסויים בבני אדם. במקרים של השתתפות במחקרים נדרשת הסכמה מדעת של הילדים. הסכמה זו מורכבת אל כל הילדים ואצל ילדים עם מוגבלות סבוכה עוד יותר. בישראל מוסכם כי במקרה של אי כשירות חורית תתקבל הסכמת האפוטרופוס. נהוג לקבל גם את הסכמת הילד לאחר שמסבירים לו במה מדובר. למרות כל זאת רשימת המחקרים אשר ילדים משתתפים בהן ועוברים על תקנות אלה היא ארוכה.

הזכות לסביבה נגישה

מעורבותו של ג' במערכות החיים הרגילות אפשרה לרבים מסגל המורים, חבריו ללימודים והקהילה סביבם להיחשף לילד עם מוגבלות חמורה. דבר זה אינו מובן מאליו, וניתן לראות זאת דרך סקר שבוצע בשנת 2004, המראה כי רק 26% מחברים ועמיתים לעבודה, 10% מהשכנים, ו 6% אחוז מתלמידים והמורים באוכלוסייה בארץ פגשו בילד מוגבלות חמורה. חוסר התרועעות זה נובע מהעובדה שמקומות המפגש הסביבתיים אינם נגישים, ולכן אנשים עם מוגבלות אינם יכולים להגיע אליהם. עם מצב זה מנסה להתמודד חוק השוויון, 2005, העונה על כל הקריטריונים שהוגדרו בפרק 9 של האמנה בדבר זכויות אנשים עם מוגבלות. על פי חוק זה אסורה הפליה של אדם במקום ובשירות ציבורי ואסורה הפליה על מישור המלווה אדם עם מוגבלות או בן משפחה של אדם עם מוגבלות. חוק זה מקיף את כל המרחבים הציבוריים: בתינים, מרחבים, גני שעשועים, גני חיות, תחנות לאם ולילד, אירועי תרבות וספורט, בתי עסק, תעסוקה, חינוך, מרכזי מידע ועוד.

על אף ניסיונות החקיקה, המצב היום הוא שיש מעט מאוד השתלבות, זאת בגלל היעדר של מודעות, נכונות ואכיפה. תחום זה עדיין טעון שיפור משמעותי.

סיכום

בעשרים השנים האחרונות מתרחשת בארץ ובעולם מהפכה חברתית המשפיעה על חייהם של אנשים עם מוגבלות בכלל, וילדים עם מוגבלות בפרט. אופייה של המהפכה עוצב לא מעט על ידי אמנות שנחתמו באו"ם, ומלחמות של ארגוני זכויות אדם והורים. עניינה של המהפכה הוא הבטחת זכותו של ילד עם מוגבלות ליהנות מאורח חיים שוויוני והוגן.

כפי שמתאר המאמר את סיפורו של ג', בתקופת ילדותו ונעוריו הוא נמנה עם קבוצת מיעוט של ילדים עם מוגבלות חמורה שזכו להשתלב בצורה כמעט מלאה בחברה. זאת הודות למשפחתו וליכולתה לדרוש משירותי הרווחה את המגיע לו, ויכולתה לפרש את מודל הרווחה החברתית והנפשית, ולא רק את תפיסת הרווחה הטיפולית. כך לג' התאפשר להיוולד ולחיות בביתו יחד עם בני משפחתו וחבריו

מהקהילה הסמוכה אליו, ולגבש לעצמו זהות ישראלית כמו שאר בני גילו. על אף רצונה של משפחתו וג' להמשיך עם אורח חיים זה, בשנות בגרותו של ג', עם התדרדרות המצב הגופני שלו, התברר כי המדינה עדיין לא ערוכה לספק לו את הצרכים והפתרונות הדרושים לו לשם חיים חופשיים, השתלבות בעולם התעסוקה והחברה ובהתאם למשאלות ליבו. התברר כי אין באפשרותו לממש את רצונותיו, לחיות בהתאם לכישרונו ולחיות אורח חיים חופשי ועצמאי כמו שאר בני גילו, ללא המוגבלות

בפתחה של המאה ה-21, נראה כי משפחות רבות עדיין אינן יכולות לדמיין את חזון השוויון וההשתלבות כפי שנחווה על ידי ג' ומשפחתו בשנים הראשונות לחייו. סיפורו של ג' וניתוח המדיניות וההיבטים החוקיים והמשפטיים בישראל מלמדים כי למדינת ישראל יש כבר דרך ארוכה לעבור בכדי לאפשר לילדים עם מוגבלות בהיותם צעירים ומבוגרים לחיות אורח החיים המבוסס על חזון זה.

מאמר מספר 4 – שילוב ילדים בעלי צרכים מיוחדים במערכת החינוך

הרגילה – סקירת ספרות

מחברים: מירב מרום, קרן בר-סימן טוב, אסף קרון, פזית קורן

מתוך: מאגר מאמרים, אתר אינטרנט, מאיירס ג'וינט – מכון ברוקדייל, 2006.

1. מבוא

מאמר זה הינו סקירה ספרותית המסכמת בצורה מפורטת את התפתחותה של מדיניות השילוב בארץ ובעולם, העוסקת בניסיונות השונים לשילוב של ילדים בעלי מוגבלות במערכת החינוך הרגילה. בתחילת הסקירה מוצגת התפיסה הפילוסופית העומדת בבסיס רעיון השילוב, ויישומה של תפיסה זו בעזרת שני מודלים: המודל ההתנהגותי והמודל החינוכי. הפרק השני עוסק במדיניות השילוב באירופה ובארצות-הברית, תוך התמקדות בנושאי החקיקה והמדיניות התקציבית בעבור אוכלוסיית הילדים המוגבלים, וכן אבחונם והמסגרות האפשריות להשמתם. הפרק השלישי מתמקד בהתפתחות ההיסטורית של שילוב ילדים עם מוגבלות במערכת החינוך. הפרק הרביעי עוסק בהרחבה במודל ההכללה, המייצג את התפיסה העדכנית במדיניות השילוב. הפרק החמישי והאחרון מציג את היתרונות והחסרונות של השילוב הלימודי והחברתי בנוגע לאוכלוסיית הילדים בעלי הצרכים המיוחדים.

2. תפיסות פילוסופיות בנושא שילוב

2.1 התפיסה העומדת בבסיס רעיון השילוב

התפיסה הפילוסופית העומדת בבסיס רעיון השילוב היא כי ילד בעל הצרכים המיוחדים הוא שווה זכויות לילד שאינו מוגבל, ועל כן זכותו הבסיסית היא ללמוד יחד עם עמיתיו, באותה מערכת חינוך אחת. אמנם נכון הדבר כי יש ילדים חריגים הזקוקים ליותר הוראה וליותר זמן ללמידה, אולם, באופן עקרוני הילד החריג אינו זקוק להוראה השונה במהותה מן ההוראה הניתנת לילד הרגיל.

מתוך התפיסה הפילוסופית הרואה את הפרט המוגבל כחלק אינטגרלי מהחברה, התהוו שני מודלים המשלימים זה את זה, ומטרתם להגיע לידי שילוב מעשי של הפרט החריג בחברה: **"המודל ההתנהגותי"**, ו**"המודל ההומניסטי-חינוכי"**.

2.2 המודל ההתנהגותי – עקרון ה"נורמליזציה"

המונח "נורמליזציה" מוגדר בספרות כ"שימוש באמצעים נורמטיביים-תרבותיים (טכניקות בעלות ערך, מכשירים, שיטות) כדי לאפשר לאנשים תנאי חיים (הכנסה, מגורים, שירותי בריאות), שהם טובים לפחות כמו אלה של תושבים ממוצעים.

רעיון הנורמליזציה התפתח מאוד בארצות-הברית והתבטא בשני תחומים: האחד, חקיקה שמטרתה שוויון זכויות, שוויון הזדמנויות ואפליה מתקנת שתאפשר "חיים נורמליים" בקהילה. השני, קבלת תלמידים עם ליקויים וצרכים מיוחדים במערכת החינוך הציבורית במטרה להכשירם לחיים נורמליים.

הביקורת על התפיסה ההתנהגותית התמקדה בטענה שתפיסה זו מזכירה מודל רפואי שעל-פיו יש "לרפא" את החריג ולהפכו ל"נורמלי". המודל ההתנהגותי הכתיב דרכי עבודה שיטתיות ושולבים ברורים של אבחון, הגדרת ה"מחלה", הפעלת תכנית התערבות הקובעת את תנאי הסביבה והטיפול ולאחריו. השיטה אמנם נמצא יעילה והופעלה באופן נרחב במוסדות חינוך ושיקום, אך תוך כדי ההתמסדות שלה, נשכח הפרט. השיטה הרחיקה את מפעילה מראיית הייחודיות של כל פרט. המטרה של נרמול הושגה אך מחירה היה בידוד החריגים ותחושת ניכור שלהם בתוך הקהילה.

2.3 המודל ההומניסטי-חינוכי

כנגד המודל ההתנהגותי, הוצע מודל המתרכז בפרט המוגבל ובזכויותיו. לפי מודל זה, שילוב אמיתי הוא פעילות דו-צדדית בין הפרט והחברה, ואינו פעילות חד-כיוונית של הכנת החריג להיות כמו כולם. משמעותו של שילוב מסוג זה הוא טיפוח היכולת של החריג לחיות חיים של כבוד ומשמעות עם הליקוי, יחד עם הכנת החברה לקבל את האנשים עם ליקויים ומוגבלויות כאנשים שלמים.

2.4 השמת ילדים עם צרכים מיוחדים במסגרות חינוך שונות

בסעיף זה מוצגות שלוש תפיסות מרכזיות של שילוב: ה"זרם המרכזי" של השילוב (mainstreaming), אינטגרציה (integration) ותפיסת ההכללה (inclusion).

א. מודל הזרם המרכזי של השילוב (mainstreaming).

תפיסה זו היא הוותיקה מבין השלוש ומקורה בחוק החינוך המיוחד האמריקאי. האוכלוסייה אליה מתייחסת הגישה היא קבוצת הילדים בעלי המוגבלויות הקלות עד בינוניות. עיקרון יסוד של תפיסה זו הוא כי הוצאתו של תלמיד בעל מוגבלות קלה עד בינונית לכיתה מיוחדת של חינוך מיוחד נעשית רק אם לא נמצאו לתלמיד פתרונות אחרים של שהייה בכיתה הרגילה וכי המדינה צריכה לספק לתלמיד חלופות אפשריות העומדות בעקרון "הסביבה החינוכית הפחות מגבילה". לפי עקרון זה התלמיד יוצא במשך שעות היום לסירוגים לכיתה מקדמת פתוחה על מנת לקבל סיוע על פי צרכיו השונים, למשל הוראה מקדמת, סיוע אינדיבידואלי, פיתוח כישורי חיים ופיתוח אסטרטגיות למידה.

ב. מודל האינטגרציה (integration).

הדחיפה המרכזית של תנועת האינטגרציה הייתה לעבר חינוכם של תלמידים עם מוגבלויות חמורות בקרבה לעמיתיהם בני אותו גיל הלומדים בחינוך הכללי, כדי לאפשר להם ליצור יחסי חברות עם תלמידים שאינם מוגבלים.

התלמידים בעלי המוגבלויות החמורות למדו, לרוב, בכיתות מיוחדות שמוקמו בבתי-ספר ציבוריים רגילים, כאשר השהות המשותפת עם התלמידים האחרים בבית-הספר הייתה בדרך כלל בשעות ארוחת הצהריים, בהפסקות ובאירועים מיוחדים.

בארצות-הברית ישנם מספר סוגים של כיתות מיוחדות:

כיתה טיפולית קטגורית, בה לומדים תלמידים מאותה קבוצת מוגבלות, כמו תלמידים עם הפרעות נפשיות או תלמידים לקויי למידה. כיתה טיפולית רב-קטגורית, כוללת תלמידים עם מוגבלויות שונות, הנמצאים ברמה דומה מבחינת תפקוד או הישגים לימודיים וכדומה, כיתה טיפולית הבנויה על כישורים המתמקדת בהוראה מתקנת בתחום לימודים בעייתי ספציפי.

ג. מודל ההכללה (inclusion).

תפיסת ההכללה נוגעת בשותפות ובאיחוד מלאים של התלמידים המוגבלים עם עמיתיהם (קבוצת השווים) בכל הרמות. המונח הכללה טומן בחובו שישה היבטים מרכזיים:

א. כל התלמידים יקבלו חינוך בבית-הספר בו הם חפצים, חינוך שהיו זוכים לו אלמלא היו בעלי מוגבלויות.

ב. בכל בית-ספר צריך שיהיו ילדים עם מוגבלויות לפי שכיחותם היחסית באוכלוסייה.

ג. לא תיתכן דחייה של ילדים עם מוגבלויות על בסיס של סוג או היקף המוגבלות.

ד. חינוך כללי צריך להתאים מבחינה גילית ומבחינת הכיתה לתלמידים המוגבלים, כך שלא יתקיימו יחידות עצמאיות של כיתות חינוך מיוחד.

ה. דרכי ההוראה המועדפות במודל ההכללה הן למידה שיתופית והוראת עמיתים (הוראה המתרחשת תוך כדי אינטראקציה של תלמידים).

ו. תמיכה לתלמידי החינוך המיוחד מתקיימת בתוך הכיתה הכללית ובמסגרות משותפות אחרות

3. מדיניות השילוב באירופה ובארצות-הברית

פרק זה מציג את מדיניות השילוב באירופה וארצות הברית, ובוחן את ביצוען דרך התמקדות במספר מדדים: החוק העוסק בשילוב, הגדרת מוגבלויות, אבחון ילדים עם מוגבלויות, מסגרות אפשריות לילדים בעלי מוגבלויות ומדיניות תקציבית.

3.1 חקיקה בנושא שילוב

בהתאם לתפיסה הפילוסופית והאתית של החריג בכל מדינה, נחקקו במדינות שונות חוקים המתייחסים לזכויותיו של החריג להשתלב במסגרות החינוך הרגילות. התפיסות הפילוסופיות העמדות בבסיס החוקים נעות בין השקפת עולם הרואה את הפרט החריג כשווה זכויות מלא בחברה, לבין תפיסה הגורסת כי החריג הוא פרט שונה מאחרים, ובשל צרכיו המיוחדים עליו להיות במסגרת המתאימה לו. כל מדינה נעה לפי אמות המידה שלה הנעות על טווח זה. בחלק מהמדינות יש הבנה מלאה בנוגע לצורך של בעלי המוגבלות להתערות בבתי ספר רגילים, ובמדינות אחרות הכרה זו מתחילה לבצבץ ויש שינויים הדרגתיים בשטח.

אנגליה למשל, היא דוגמה מובהקת לאימוץ ההשקפה שעל המדינה לעשות הכל על מנת שבעלי המוגבלות ישולבו בבתי הספר הרגילים. החוק האנגלי קובע, יש לשקול את השמתו של ילד בחינוך

המיוחד, רק לאחר שבית-ספר רגיל נמצא בלתי מתאים בשבילו. ילד בעל צרכים מיוחדים מוגדר במונחים הקשורים למידת התאמת המערכת אליו ולא להפך. דהיינו, ילד בעל צרכים מיוחדים הוא כזה שיש לו מוגבלות המונעת ממנו להשתמש בשירותי החינוך הרגילים הניתנים לבני גילו באזור מגוריו.

לעומת זאת, **בגרמניה** מתכונן תהליך הדרגתי של הכרה בזכויות החריג בחברה והרחבת אפשרויות שילובו במערכת החינוך הרגילה, המתבטאות במסגרות ובתכניות שילוב רבות יותר. עדות לכך ניתן לראות, בהחלטת הממשלה בשלהי 1988 שבה היא הכריזה על הגברת גמישותה של מערכת החינוך המיוחד, מה שמעיד על התפתחותה של הבנה חדשה בנוגע לזכויותיהם של בעלי המוגבלות ולצרכים החינוכיים שהם נדרשים אליהם.

לצד מדינות אירופה, עומדת **ארצות הברית** ונושאת את הלפיד בכל מה שקשור לזכויותיהם של בעלי המוגבלות, ולאופן שילובם בבתי הספר. לאורך השנים ניתן לראות כיצד השתנתה המגמה בארצות הברית ממצב שבו המדינה שולחת ילדים לבתי ספר מיוחדים על מנת "לקדם אותם", למצב שבו במדינות שונות בארצות הברית מעדיפים לשלוח את הילד בעל המוגבלות לבית ספר רגיל, במקום לבית ספר מיוחד, ועושים את מירב המאמצים על מנת שילדים אלו יזכו לכל התמיכה על מנת שיוכלו ללמוד יחד עם שאר בני גילם, ולא יחושו נבדלים ומופרדים.

3.2 אבחון והשמת ילדים עם מוגבלויות במדינות שונות

חלק זה סוקר את האופן שבו מאבחנים את בעלי המוגבלות וממיינים אותם למסגרות החינוך במדינות השונות. תהליך האבחון מיושם בשני אופנים: הראשון על ידי בתי הספר, והשני על ידי רשויות הבריאות.

באנגליה לדוגמא, פותח קוד טיפולי בחינוך המיוחד. האבחון מתבצע על ידי מערכת החינוך והוא כולל חמישה שלבים בתהליך האבחון של ילדים עם צרכים מיוחדים. האבחון נתפס כתהליך מתמשך וגמיש שבו בכל תקופת זמן קצובה נבדקת המסגרת הרצויה לילד.

בגרמניה מיושמת מ-1994 גישה המדגישה את הצורך לנקוט בחלוקה נוקשה פחות של קטגוריות מסורתיות של תלמידים עם מוגבלויות. במקום הקטגוריות המסורתיות, פותחו שמונה ממדים לשיקוף מצבו של הילד בעל הצרכים המיוחדים: התפתחות מוטורית, תפיסה, התפתחות קוגניטיבית, הנעה (מוטיבציה), התפתחות מילולית, התפתחות חברתית, התפתחות רגשית ויצירתיות. האבחון מתבצע על ידי מערכת החינוך וכולל תיאור מדויק של הצרכים המיוחדים של הפרט, ההחלטה לגבי התהליך החינוכי והמקום שבו הילד יקבל את התמיכה.

היבט נוסף שנוגע לתהליך האבחון והמיון, הוא **שיתוף ההורים בהחלטה על עתיד הילד**.

באנגליה לדוגמא ההורים והתלמידים כאחד נוטלים חלק פעיל בתהליך האבחון וקבלת ההחלטות על הטיפול. **באוסטריה**, מאז 1993, הורים רשאים לבחור לשלוח את ילדם לבית-ספר מיוחד או לבית-ספר משלב. **ובארצות הברית** להורים יש זכות להחליט על תכנית לימודים מיוחדת לילדם או טיפולים מיוחדים מהרשות החינוכית בה הוא לומד. בנוסף, להורים ישנה גם זכות לבקש שינויים בתכנית החינוכית הבית-ספרית לילדם על מנת להגיע לתוצאות של שילוב מוצלח יותר.

3.3 מסגרות אפשריות לילדים בעלי צרכים מיוחדים

המסגרות האפשריות במדינות השונות לילדים בעלי צרכים מיוחדים הן רבות ומגוונות. ישנן מדינות שבחרו לנקוט באחת השיטות המקובלות (מסגרת של חינוך מיוחד, מסגרת של כיתות מיוחדות בבתי-ספר רגילים וכיתות משלבות), יש שבחרו לנקוט בכמה מסגרות אלטרנטיביות ויש שבחרו להסתייע במנגנונים אחרים.

באוסטריה למשל, שילוב של בעלי מוגבלות מתבצע במספר דרכים: כיתות משולבות בהן לומדים הן ילדים רגילים והן ילדים בעלי צרכים מיוחדים תוך סיוע מלא של מורה מסייע; כיתות משולבות בהן יש אחוז קטן יותר של ילדים בעלי צרכים מיוחדים ורק סיוע חלקי של מורה מסייע, כאשר רוב העבודה הקשורה לחינוך מיוחד מוטלת על כתפי המורה הרגיל; כיתה מיוחדת בתוך בית-ספר רגיל תוך מתן אפשרות למעבר בין הכיתה הרגילה לכיתה המיוחדת, בהתאם למידת התאמתו של הילד לרמת הכיתה.

באנגליה ישנן ארבע מסגרות שונות בתוך בית הספר הרגיל, המוצעות לילדים עם מוגבלות: כיתה משלבת; כיתת חינוך מיוחד בתוך בית-ספר רגיל; שילוב בין כיתה משלבת לבין יחידה תומכת מחוץ לבית-הספר הרגיל וכיתה טיפולית בבית-ספר רגיל. כשההמלצה ללכת לבית ספר מיוחדת ניתנת רק לעיתים נדירות.

בגרמניה ניתנים שירותי מניעה לילדים המצויים בסיכון לפתח מוגבלות מסוימת. ילדים המשולבים בחינוך הרגיל זוכים לסיוע מיוחד הניתן על-ידי סיעת או מורה לחינוך מיוחד, במהלך שעות הלימוד, בתוך הכיתה או מחוץ לכיתה, באופן חלקי או מלא. בנוסף, מערכת החינוך המיוחד מספקת מגוון של צרכים, וכן קיימים מרכזים פדגוגיים לתלמידים עם צרכים מיוחדים. מרכזים אלו מציעים אבחונים, קורסים לתלמידים עם צרכים מיוחדים, ייעוץ ושיתוף פעולה עם מורים, גישה למידע בסיסי על שירותים וכדומה.

3.4 המדיניות התקציבית של השילוב

בכל מדינה בעולם, המקור הממונה על חלוקת התקציבים עשוי להיות שונה – במדינות מסוימות זו המדינה עצמה, באחרות הרשות המקומית, וישנן גם כאלו שבהן מערכת החינוך המיוחד ובית הספר עצמו הן הגורם המתקצב.

מדינות בהן המדינה או הרשות המקומית אחראית על המדיניות התקציבית של השילוב.

בארצות-הברית יש זיקה ישירה בין התקציב לבין מידת השילוב בכל אזור במדינות השונות. באזורים שבהם בבתי-הספר יש שיעור גבוה של חינוך מיוחד נפרד, בתי-הספר אינם זוכים לתקציב בעבור השילוב. במקומות שבהם יש שילוב ניתנת תוספת משאבים כמנוף לתהליכי השילוב וכתגמול למערכת החינוך על מאמציה.

בדנמרק הרשויות המקומיות הן אלה שממונות על חלוקת התקציבים לבית הספר. הן רשאיות לחלק את התקציב באופן שווה או לתמוך על פי מספר התלמידים בעלי צרכים מיוחדים באותו בית הספר.

מדינות בהן בתי-הספר אחראים על המדיניות התקציבית של השילוב

באנגליה הועברה השליטה על משאבים לבתי-ספר שהתחייבו לשלב ילדים בעלי מוגבלויות. תהליך ביזור הסמכויות מלווה גם בחסרונות, משום שלבתי-הספר ניתנה אוטונומיה להחליט על השקעה פחותה בילדים בעלי המוגבלויות ושימוש בתקציב לצרכים אחרים. בשל כך הוקמו צוותי פיקוח כדי לוודא שהתקציב הניתן בעבור שילובם של ילדים בעלי מוגבלויות אכן משמש לצרכים שלהם הוא נועד.

בבלגיה רוב התקציב בעבור ילדים בעלי צרכים מיוחדים ניתן למערכת הנפרדת של החינוך המיוחד. הילדים זוכים לשעות תגבור מבית ספר מיוחד סמוך, בית ספר זב זוגה לתקציב נוסף בעבור הסיוע לילדים המשולבים בהתאם למספרם. גם היקף השילוב משפיע על גובה התקציב.

מדינות בהן מדיניות התקציב נקבעת לפי צורכי הילד

באוסטריה כל ילד בעל מוגבלות זכאי לתמיכה כספית מסוימת, לפי צרכיו. תמיכה כספית זו מוענקת לבית-הספר שבו בוחרים הורי הילד לרשום את ילדם, בין אם הוא בית-ספר מיוחד ובין אם הוא בית-ספר רגיל הדוגל במדיניות של שילוב.

4. חינוך מיוחד ושילוב בישראל – התפתחות היסטורית ומסגרות שילוב

פרק זה עוסק בהתפתחות ההיסטורית של חוק החינוך המיוחד ובתכניות השילוב בארץ. התפתחות זו מוצגת בהתאם לשלבים השונים – החל בטרומ החלת החוק, חקיקת החוק ותקופת יישומו, וכלה בהתפתחויות האחרונות בתחום השילוב בשנים האחרונות.

בארץ קיימים שלושה מודלים עיקריים לשילוב ילדים בעלי צרכים מיוחדים בתוך מערכת החינוך הרגילה:

השמה פרטנית של ילדים בעלי צרכים מיוחדים בתוך כיתות רגילות או בגנים רגילים בשילוב יחידני. הילדים המשולבים על בסיס אישי הם בעיקר בעלי מוגבלויות למידה, פיגור קל, ילדים עיוורים או חירשים, או עם מגבלה פיזית קלה. ילדים אלה זוכים בעזרה נוספת ממורה סייעת. הם גם זוכים לעתים לקבוצות לימוד קטנות יותר.

כיתות מיוחדות בתוך בתי-ספר רגילים, בעיקר ילדים עם פיגור קל, חירשות, עיוורון, פגיעה מוחית קלה ואוטיזם.

בנוסף לשתי דרכי השילוב שהוצגו לעיל, קיימים מודלים נוספים של שילוב כמו למשל – **כיתות שילוב**, שבהן לומדים מספר מצומצם של ילדים עם מוגבלות (עד 8 תלמידים בדרך כלל) ביחד עם ילדים רגילים.

4.1 תקופת טרום חוק החינוך המיוחד – פעולת מוסדות החינוך הרגיל והמיוחד

עד קום המדינה מוסדות החינוך המיוחד פעלו על בסיס התנדבותי. לפני כחמישים שנה נפתחו בישראל בתי-הספר הראשונים לחינוך מיוחד, ובשנת 1950 נפתח המדור לחינוך מיוחד במשרד החינוך והתרבות (מרגלית, 1997).

4.2 הגדרת הילד המוגבל

עד אמצע שנות השבעים, הייתה מקובלת בארץ הגדרה קטגוראלית של המוגבל. על פי הגדרה זו סוג הליקוי קובע את סוג הטיפול. הגדרה זו התעלמה מהשוני הרב בין הילדים והדגישה את המשותף שביניהם – הליקוי.

בשנות השבעים חלו שינויים בגישות כלפי אנשים עם מוגבלות, שעיקרם באידיאולוגיה של נורמליזציה כפי שפותחה על-ידי מעצבי מדיניות בסקנדינביה. ב-1976 הוקמה בארץ ועדת מומחים מיוחדת בראשותו של פרופ' כהן-רז, שמטרתה הייתה להגדיר מחדש מיהו הילד עם המוגבלות ומהי מטרת החינוך המיוחד. בעקבות ועדה זו נקבע כי הגדרת ילד עם המוגבלות צריכה להתבסס על ניתוח מפורט של התפקודים הפגומים והתקינים של הילד בתחומים קוגניטיביים, פיזיים ורגשיים. הילד יוגדר כזקוק לחינוך מיוחד לא לפי סוג הליקוי אלא לפי הצרכים המיוחדים שלו.

4.3 חוק החינוך המיוחד (1988)

בחוק החינוך המיוחד שהתקבל בכנסת נאמר: "בבואה לקבוע השמתו של ילד עם מוגבלות, תעניק ועדת ההשמה זכות קדימה להשמתו במוסד חינוך מוכר, שאינו מוסד לחינוך מיוחד... החליטה ועדת ההשמה על השמתו של ילד עם מוגבלות במוסד כאמור, תמליץ הוועדה על טיפולים או שיעורים מיוחדים, שיינתנו לו באותו מוסד."

הצהרה זו הביאה לארבעה שינויים מרכזיים בזכויותיהם של בעלי המוגבלות בישראל:

- א. הרחבת זכויות הילדים משירותי לימוד לשירותים נלווים: "שירותי טיפול שיטתיים הניתנים לפי חוק זה לילד עם מוגבלות, לרבות טיפולי פיזיותרפיה, ריפוי בדיבור, ריפוי בעיסוק וכדומה.
- ב. הרחבת הטיפול והמחויבות של מערכת החינוך כלפיהם מגיל 3 שנים ועד גיל 21.
- ג. שילוב חינוכי ככל האפשר – זכות קדימה והעדפה מראש של מערכת חינוכית רגילה על גבי חינוך מיוחד, מתן שירותי חינוך מיוחד וטיפולים במסגרת הרגילה.
- ד. הרחבת השתתפות ההורים בקבלת החלטות לגבי ילדיהם, השתתפותם בוועדות ההשמה וחשיפת מסמכים בפני ההורים (ליפשיץ, 1995).

4.4 סוגיות בנושא השילוב בישראל

למרות הרצון לשלב ילדים עם מוגבלות במערכת החינוך הפורמלית, בפועל מתקיים פרדוקס בין ניסוחו של החוק, לאופן יישומו הלכה למעשה. ילדים רבים אינם משולבים בתוך המערכת הרגילה מכיוון שרק השמה בחינוך המיוחד מאפשרת מתן תוספת משאבים הדרושה לטיפול אינטנסיבי יותר בתלמידים חריגים ומתקשים.

נשאלת השאלה מדוע קיים פער בין כוונות לעשייה בתחום השילוב. לכך יש מספר הסברים. ראשית, בשל חילוקי דעות בין משרדי החינוך והאוצר לא התאפשר גיבושה של תכנית כוללת ליישום חוק החינוך המיוחד, ובמשך מספר שנים בוצעו פעולות חלקיות בלבד. בנוסף, למעט הצהרת הכוונות בתחילתו, החוק התייחס בעיקר לילדי החינוך המיוחד, ולא הוסיף משאבים לילדים המשולבים בחינוך הרגיל.

בנוסף לכך, אחת ההשלכות של יישום חוק החינוך המיוחד במערכת החינוך הייתה התרחבותן של כיתות מיוחדות בחינוך הרגיל, שהובחנו מצורת החינוך של ילדים מתקשים במסגרות של החינוך הרגיל עצמו. אחת הסיבות לכך הייתה שהמורים בכיתות הרגילות לא ידעו כיצד להתמודד עם ילדים עם מוגבלות. כמו כן, המבנה הארגוני של בית-ספר המושתת על הישגיות ומצוינות בלימודים, אינו סובלני וערוך מקצועית לטפל בתלמידים המתקשים ולכן היה קל יותר להעבירם לכיתות מיוחדות.

אך התרחבותן של הכיתות המיוחדות בחינוך הרגיל לא היוותה פתרון אמיתי לילדים בעלי הצרכים המיוחדים, ובעיקר עוררה התנגדות מקצועית וציבורית שבאה לידי ביטוי בדוח מבקר המדינה: "הכיתות המיוחדות, להן הוקצב חלק הארי של השעות... הן המסגרת המובהקת והסגרגטיבית ביותר של החינוך המיוחד במסגרת החינוך הרגיל. זו המסגרת שיוצרת את ההתנגדות הגדולה ביותר של ההורים.

במקביל לתהליך שהתנהל במשרד מבקר המדינה ובבית המשפט העליון, משרד החינוך חיפש דרכים כדי להביא ליישום מדיניות השילוב המוגדרת בפסקה הראשונה של החוק. באמצעות מעקב אחר השקעות תקציביות ביישום מדיניות השילוב ניתן להצביע על גידול הדרגתי בהשקעה התקציבית. במשרד החינוך הוצעו דרכים כדי לצמצם את העברתם של ילדים עם צרכים מיוחדים למסגרות נפרדות: חמש שעות תגבור שבועיות לכל תלמיד המתקשה בלימודיו וכן הדרישה כי ועדת ההשמה לחינוך המיוחד לא תדון בהשמת תלמיד עד אשר תשתכנע שבית-הספר נקט בכל האמצעים והדרכים לעזור לו להשתלב במסגרת הרגילה ועוד.

כביטוי לחשיבות קידום החינוך המיוחד, הפך הגף לחינוך מיוחד לאדף עצמאי. לצורך יישום החוק נכתבה תוכנית אב ופנונו בעלי תפקידים ייעודיים האחראים ליישומה.

4.5 תוכנית האב ליישום חוק חינוך מיוחד

התוכנית התבססה על שלושה עקרונות מרכזיים: דיפרנציאציה – קביעת סלי שילוב דיפרנציאליים על פי הצרכים המסוימים של כל ילד ; שילוב – יישום מדיניות השילוב של ילד עם מובלות במסגרות החינוך הרגיל ; גמישות – יצירת תנאים לגמישות ארגונית ותפעולית במתן השירותים.

תכנית האב קבעה שישה סלי שירותים שצריכים להינתן לתלמידים עם צרכים מיוחדים, על פי סוג אוכלוסיית היעד. לאלו בחינוך המיוחד: סל שירותי חינוך בסיסי, יום חינוך ארוך, סל שירותים מיוחדים. לאלו בחינוך הרגיל: שילוב, סל תגבור.

בנוסף לסלים אלה, נפתחו מרכזי תמיכה אזוריים (מתי"א) המספקים שירותים לתלמידים המשולבים במוסדות חינוך רגילים, תמיכה טיפולית, תמיכה במסגרות החינוך, עידוד ראייה מערכתית, יצירת שיתופי פעולה בין החינוך הרגיל לחינוך המיוחד ועוד.

בחלק זה במאמר מובאת סקירה של התפתחות יישום חוק החינוך המיוחד בארץ, משנת 2000 ועד שנת 2006, עת כתיבת המאמר. הסקירה כוללת את התפתחות החוק, עתירות שהוגשו לבג"ץ, אישור החוק בכנסת ועתידו של יישום החוק.

5. מודל ההכללה – עקרונות ואופן פעולה

בחלק זה של המאמר ינותח מודל הכללה בשני היבטים: הראשון הבית ספרי, והשני רחב יותר ונוגע לקשר בין בית הספר – משפחה – קהילה.

5.1 מודל ההכללה – היבטים הוראתיים וחינוכיים

א. מתכונות שונות של שילוב ילדים בבית הספר הכוללני

מודל ההכללה מתחלק לכמה מודלים שונים, שבתוכם נוצרת ההכללה של התלמיד המשולב בתוך המסגרת החינוכית.

”כיתה משולבת” – שילוב קבוצה של ילדים בעלי לקויות קלות (פיגור קל, לקות למידה, הפרעות התנהגות קלות) בכיתות רגילות בסיוע מורה לחינוך מיוחד. המטרה היא שמורה הכיתה והמורה לחינוך מיוחד יחד יסלילו את התלמיד עם המוגבלויות בכיתה.

”הכללה מלאה בכיתה רגילה (שילוב אינדיבידואלי)” – שילוב תלמידי חינוך מיוחד בודדים בכיתה רגילה. ברוב המודלים של שילוב מלא בכיתה הרגילה, המורה הטיפולי אינה עובדת ישירות עם התלמיד בעל הצרכים המיוחדים, אלא נעזרת למטרה זו במורה הרגילה, המשמשת כמתווכת, ומספקת לה יעוץ והכוונה. דרך אחרת היא שהמורה הטיפולי נותנת לתלמיד סיוע בתוך הכיתה הרגילה.

ב. גישות להוראה ותכנון תכנית לימודים בבית-הספר הכוללני

בתי ספר כוללניים הם בתי-ספר שעוצבו במיוחד כדי לענות על הצרכים החינוכיים של כל חברי הקהילה השייכים לבית-הספר. בתי-הספר אלו מתקדמים צעד מעבר למודלים האינטגרטיביים בכך שהם מניחים הנחה בסיסית של שייכות של כל חברי הקהילה לבית-הספר. בתי-ספר כוללניים מוצלחים מקדמים את היכולת האינדיבידואלית של כל תלמיד ופותחים אפשרויות חדשות לתלמידים בעלי סגנונות שונים של למידה ורכישת ידע. ילדים עם מוגבלויות נתפסים כבעלי יתרונות בתחומים מסוימים, ולא כמהווים בעיה שעל הצוות הבית-ספרי להתמודד עמה.

תכנית הלימודים: תכנון תכנית לימודים מתבסס על תכנית לימודים אישית המותאמת לצרכיו של הילד בעל המוגבלות, ומבוצעת כחלק מתכנית הלימודים הכללית של הכיתה בה לומד הילד, ותוך כדי שיתוף עם הקהילה בה הוא שוהה. התכנית משלבת מספר רב של מקורות ומשאבים: מעורבות המשפחה, תחומי עניין של הילד, מסגרת תכנית הלימודים הכללית, ניסיון/היסטוריה קודמים של הילד.

תכנית לימודים המתחשבת בריבוי סגנונות של התלמידים: התיאוריה של Gardner בנוגע לריבוי האינטליגנציות (מרכז מתמטי, מרכז מוזיקלי, מרכז אומנותי וכו') עוררה פרויקטים מחקרניים רבים ברחבי ארצות-הברית בהקשר לילדים עם מוגבלויות המשולבים בבתי-ספר רגילים. סוג ההוראה בבתי הספר הללו התמקד בבנייה של קהילות למידה (תלמידים הלומדים יחד בכיתות שונות ובצורות למידה מגוונות), ותכנון ההוראה לכיתות הנמוכות בבית-הספר כלל בניית מרכזי למידה על-ידי התלמידים בהתאם לסוגי האינטליגנציות השונים (מרכז מתמטי, מרכז מוזיקלי, מרכז אומנותי וכו').

הרציונל של תכנית הלימודים היה קיום שיתוף פעולה בין התלמידים לבין עצמם, בין התלמידים ובין המורה, בין התלמידים לבין חומרי הלימוד, וביצוע התכנית בהתאם לקונטקסט ההוראתי המתאים. הניסוי הראה כי סביבת למידה של ריבוי סגנונות ואינטליגנציות, הינה אידיאלית לילדים עם קשיי למידה, שכן מסגרת למידה זו מספקת מגוון של "נקודות כניסה" ללמידה בשביל ילדים בעלי כשרים לשוניים, מתמטיים או כשרים תפיסתיים-מוטוריים חלשים, ומספקת להם אפשרות לפיתוח מיומנויות אחרות בהם יכולתם היא גבוהה.

ג. מטרות לימודיות וחינוכיות לילדים מוגבלים המשולבים בבית הספר הכוללני

הקניית מיומנויות בסיסיות ומיומנויות מורכבות: אחת המטרות הלימודיות המרכזיות של צוות ההוראה בבית-הספר הכוללני היא של הוראה משולבת של מיומנויות; דהיינו, הקנייה של מיומנויות בסיסיות ומיומנויות מורכבות יותר לתלמידים, בהתאם לגיל הילד ובפעילויות מעוררות מוטיבציה בכיתה, בבית-הספר ובקהילה.

על הצוות לנתח את הפעילויות השונות ולקבוע מהן מיומנויות היסוד ההכרחיות לביצוע הפעילות, לדוגמה, צוות התומך בילדה בת 10 עם בעיות חמורות המשתתפת בכיתה מדעים יכול לשלב אימון במיומנויות ויזואליות-מוטוריות ומיומנויות תקשורת בתוך הכיתה.

קידום יכולת קבלת החלטות: תכונה זו נתפסה כמשקפת מצבור גישות ויכולות הנלמדות במהלך החיים. בגישה זו המורה אחראי לתהליכים הקוגניטיביים שנערכים בשיעור באמצעות דיאלוג ואימון במיומנויות פתרון בעיות וקבלת החלטות. ילדים שאומנו במיומנויות אלו הפגינו שליטה ביכולת לנקוט בפעולות כדי לפתור בעיות, כגון "מה עלי לעשות על מנת שחברי ימשיכו לדבר עמי"?

בהמשך חלק זה סקירה של דרכי ההערכה, תכנון סביבת ההוראה, ייסוד קהילת לומדי ותוכניות עזר להכללה. המידע נוגע לדרכי הוראה ולשיטות להצלחת התוכנית בבתי הספר. עקרונות התוכנית:

1. זיהוי מוקדם של קשיים.
2. ארגון הכיתה בקבוצה רב גילאית, על מנת לאפשר התקדמות בקצב אישי וכן חיקוי בין חברים.
3. הוראה בצוותים כדי לאפשר סגנונות הוראה שונים ולוח זמניים גמיש.
4. שיתוף פעולה עם משפחות התלמידים.

מבחינה ערכית, ההנחה במודל ההכללה היא כי ילדים בעלי צרכים מיוחדים יוכלו להגיע לפוטנציאל המלא שלהם כבני אדם רק כאשר יתייחסו אליהם כאל בני אדם המסתייעים בעזרה מיוחדת וטכנולוגיה כדי להשיג פונקציות מסוימות. בתוך בית-הספר הכוללני, מצויות קבוצות הטרוגניות של ילדים עם מוגבלויות וללא מוגבלויות, בני אותו גיל.

מושג מרכזי נוסף במודל הזה מתייחס לקהילה כסביבה חינוכית ראשונית. בית-הספר הוא רק מרכיב אחד בטווח רחב של מעורבות קהילתית של הילד, כך ש"כיתת הלימוד" של ילד יכולה להיות בבית, בתחנות בשכונה ובקהילה, בכיתת הלימודים הרגילה או בכיתה מיוחדת בבית-הספר.

5.2 מודל הכללה: בית-ספר-קהילה-משפחה

בית-הספר הקהילתי הוא בית-ספר המספק שירותים לכל חברי הקהילה: תלמידים בעלי מוגבלויות ותלמידים ללא מוגבלויות, בני-משפחותיהם ויתר חברי הקהילה.

בסוג זה של שיתוף, מרכז המשאבים הקהילתי ממוקם בקרבת בתי-הספר, אך לא בתוך בית-הספר עצמו. באיובה שבארצות-הברית, פועל מרכז משאבים משפחתי בקרבת בתי-ספר. מרכז זה מפעיל תכנית למען רווחתו ואי-תיוגו הקבוצתי של הילד בעל המוגבלות. תכנית זו מנוהלת על-ידי המחלקה לשירותים חברתיים ומקיפה את כל רשויות הרווחה. הקשר בין המרכז לבין בתי-הספר נעשה על-ידי הרשויות המקומיות, ולא על-ידי המדינה בעצמה. היתרון בתכנית זו נעוץ ביכולתה למנוע או לבלום הידרדרות בטווח הארוך בקרב הצעירים שבקהילה.

שיתוף בית-הספר והמשפחה

אחד ממאפייני בית-הספר השיתופי (שותפות בית-ספר-קהילה) הוא ביצירת מעורבות משפחתית בחיי בית-הספר. שותפות זו שבין בית-הספר והמשפחה מעוגנת על-ידי חוקים ממשלתיים. חוק החינוך האמריקאי משנת 1994, כלל יעדים לאומיים חדשים שילוו במסלול עקבי של פעולות חינוכיות. בהתאם ליעדים אלו, על כל בית-ספר לפעול להגדלת מעורבות הורים ולשיתופם בקידום הלימודי, הרגשי והחברתי של ילדיהם.

היבט נוסף של הרפורמה הבית-ספרית הוא תפקיד התלמיד ברעיון של שותפות. אבי רעיון החינוך השיתופי בזמן המודרני היה ג'ון דיואי. לטענת דיואי התהליך החינוכי חייב להתחיל מתוך התעניינות של הילד. על בית-הספר להיות מאורגן כקהילה שבה המורה מתפקד כמנחה העובד בשיתוף פעולה עם הילד.

רעיונותיו של דיואי הובילו לפיתוחן של מספר נקודות מפתח הנוגעות לקידום רעיון השותפות שבין המשפחה ובית-הספר: א. הגדלת אפשרויות לעידוד התנדבות הורים בפעילויות בית-ספריות. ב. הגדלת השתתפות הורים בפרויקטים בית-ספריים. ג. הכללת הורים בוועדות בית-ספריות ובצוות של פתרון בעיות. ד. הרחבת היקף שיתוף בית-הספר/קהילה באופן כללי.

6. שילוב ילדים בעלי צרכים מיוחדים במערכת החינוך הרגילה – יתרונות וחסרונות

בפרק זה מוצגים השפעות השילוב על התלמידים בעלי הצרכים המיוחדים (האוכלוסייה המשולבת) והן על המורים והתלמידים בכיתה (האוכלוסייה המשלבת).

6.1 השלכות השילוב על התלמידים בעלי הצרכים המיוחדים

א. השלכות השילוב על הישגים לימודיים

אחת השאלות המרכזיות שנשאלות בנוגע לשילוב ילדים עם מוגבלות, מתייחסת לגבי הישגיהם הלימודיים בכיתות הרגילות. חלק מהמחקרים מעידים כי הוצאת ילדים אלו לכיתה מיוחדת לא שיפרה את הישגיהם שהיו טובים יותר בכיתה הרגילה. בנוסף, בכיתות משולבות, שהוצבו בהן מורות בעלות רקע בחינוך מיוחד, היו הישגיהם של תלמידים אלו טובים יותר מאשר בכיתות מיוחדות. מצאיים אלו מחזקים את הטענה שהוצגה בפרק הראשון של הסקירה, לפיה ילדים עם מוגבלויות אינם זקוקים להוראה השונה במהותה מהוראה רגילה, אלא לסיוע תמיכתי המתווסף להוראה הרגילה.

מחקרים על ילדים בגיל הגן הצביעו על כך שלילדים עם מוגבלויות ששולבו בגן רגיל הייתה רמה התפתחותית מתקדמת יותר בהשוואה לילדים עם מוגבלויות בני-גילם שלא שולבו במערכת הרגילה.

ב. השלכות חברתיות של השילוב

לשילוב של הילדים בעלי הצרכים המיוחדים בחינוך הרגיל יש יתרונות וחסרונות גם מהיבט החברתי. היתרון המרכזי שבשילוב הוא ביצירת תנאים של שוויון הזדמנויות חברתיות לילדים אלו. השילוב מאפשר הרחבת טווח ההתנסויות והמגעים החברתיים של הילדים עם מוגבלויות עם בני גילם, המהווים בשבילם מודל חיקוי. תלמידים חריגים ששולבו בכיתות רגילות, אימצו התנהגות נורמטיבית יותר מאשר כששהו בכיתות נפרדות (מיוחדות). ילדים אלו אף נטו יותר לבלות את זמנם החופשי במשחקים עם ילדים רגילים. יתרון נוסף הוא בהעלאת תחושת הערך העצמי של הילדים הלקויים, עקב הגדרתם בצורה פחות סטיגמטית על-ידי חבריהם.

לעומת יתרונות אלו, קושי מרכזי שמדווח על ילדים עם מוגבלות, נוגע להרגשת הדחייה שהם חווים על-ידי תלמידים בני גילם בתוך הכיתות הרגילות. בנוסף, נמצא כי השילוב עלול להחריף את שאלת הזהות העצמית של התלמידים בעלי המוגבלויות.

סוג אחר של קושי נוגע להיבט הפיזי. על מחקר שפורסם בארצות הברית בשנת 1993, 27% מהתלמידים שהינם מוגבלים פיזית הלומדים בבתי-ספר יסודיים בארצות-הברית סובלים מהצקות המגיעות עד כדי פגיעה פיזית. נראה שההצקות הופכות לחלק בלתי נפרד מחיי היומיום של התלמיד המשולב בבית-הספר.

עם זאת, יש גם מחקרים המעידים על הצלחה בשילוב חברתי של ילדים עם מוגבלויות פיזיות בכיתה רגילה. נראה שישנם משתנים רבים המשפיעים על הצלחת השילוב, בהם גיל הילדים וסוג הלקות שלהם. בגיל הרך (גילאי 3-5), השילוב החברתי הוא מוצלח. גם בבית-הספר היסודי ישנן עדויות לשילוב חברתי מוצלח של תלמידים עם מוגבלויות פיזיות ונוירולוגיות, או עם לקויות חושים. עם זאת, בבית-הספר התיכון מתעוררים קשיים חברתיים, והתלמידים הרגילים מפגינים פחות סובלנות ונכונות לקבל חברתית את החריגים.

6.2 השלכות השילוב על המורים והתלמידים בכיתה

לשילוב יש יתרונות וחסרונות שנוגעים גם למורים ולתלמידים בכיתה. השילוב עצמו מקנה למורי הכיתה כישורי הוראה נוספים, כישורים שלא הכירו לפני השילוב. המורים לומדים להיות יותר אחראים כלפי תלמידיהם בעלי הצרכים המיוחדים. גם התלמידים הקולטים זוכים להכיר מקרוב ילדים עם צרכים מיוחדים ועקב כך מפתחים רגישות חברתית והתחשבות רבה יותר, כמו גם התמודדות עם הקניית סטריאוטיפים לאנשים עם מוגבלויות. על פי מחקרים, לא רק שכישוּרֵי התלמידים לקלוט את השונה מתפתחים אלא שהתפתחותם אינה נפגעת מכך שיש בכיתתם ילדים עם צרכים מיוחדים.

6.3 שילוב יעיל – כיצד?

בתחילת היישום של מדיניות השילוב בארץ ובעולם, ננקטה גישה פשטנית למדי על פיה עצם השילוב יגרום לכך, שמחד, אנשים בקהילה ילמדו לקבל את החריג ויראו ביחיד המוגבל קודם כל

אדם ורק אחר- כך מוגבל, ומאידך, החריגים ישפרו את איכות חייהם כתוצאה מתהליך זה. תפיסה זו הובילה לעתים למצבי דחייה חמורה של היחיד והתעלמות ממנו.

כדי שילד חריג יוכל לפתח את אישיותו המיוחדת ואת מוכנותו לשילוב חברתי, הוא זקוק לעתים לחנוך רגיל ולעתים לחינוך מיוחד. גם אם רואים את השילוב כאמצעי, יש לתכננו היטב תוך רגישות מספקת לילד, כך שניתן יהיה להעניק לילד את המסגרת המתאימה לו על פי צרכיו המשתנים.

להלן מספר המלצות בנושא של שילוב ילדים בעלי מוגבלויות, המבוססות על מחקרים שבחנו את הקשר שבין הצלחת תכנית שילוב לבין משתנים שונים הקשורים לשילוב.

שם המשחק הוא **גמישות**. כדי שילד יוכל לפתח את אישיותו המיוחדת ואת מוכנותו לשילוב חברתי, הוא זקוק לעתים לחינוך רגיל ולעתים לחינוך מיוחד. גם אם רואים את השילוב כאמצעי, יש לתכננו היטב תוך רגישות מספקת לילד, כך שניתן יהיה להעניק לו את המסגרת המתאימה לו על פי צרכיו המשתנים.

א. שילוב חברתי

יש צורך בפיתוח תודעה ציבורית נרחבת כלפי קבלת השונה. שילוב פיזי בלבד של הילד החריג לא בהכרח מוביל לשילוב חברתי ואישי. אינטראקציה בין ילדים עם מוגבלויות לבין בני גילם ללא מוגבלות אינה נעשית באופן אוטומטי. ילדים נוטים להתחבר עם הדומים להם, דבר המשאיר את הילד בעל המוגבלויות לעתים קרובות בבדידותו.

עקב כך יש לאפשר התערבות ספציפית של בעלי מקצוע, שילמדו את הילדים המשולבים והרגילים את הדרכים הנכונות ליצירת תקשורת ואינטראקציה הדדית.

בנוסף, יש להפר את "קשר השתיקה" סביב נושא האלימות כלפי הילדים המוגבלים, ולהפוך כל ביטוי של הצקה פיזית או מילולית לבלתי לגיטימי. זאת, כחלק מניסיון להפחית את רמת האלימות בבית-הספר בכלל.

ב. הכשרת מורים רגילים לקראת התמודדות עם ילדים בעלי צרכים מיוחדים

למוטיבציה ולעמדות של המורים כלפי השילוב, יש חשיבות מכרעת בהצלחתו של השילוב. כפי שהוזכר לעיל, ישנם מורים הקולטים בכיתתם ילדים מוגבלים, וחשים כי הם חסרי הכשרה מתאימה להתמודדות עם תלמידים אלו.

מורים שלא עברו הכשרה מתאימה נוטים להביע חשש מפני בעיות משמעת של ילדים עם מוגבלויות. יש להכשיר מורים לשימת דגש על שיפור כוחותיו של הילד – יכולתו החברתית ושיפור התנהגותו ודימויו העצמי, וכן לעבודה ספציפית עם סוגים שונים של מוגבלויות. יש להניח כי התפיסה השלילית של המורה יוצרת מעגל של נבואה המגשימה את עצמה: ציפייה שלילית גוררת התנהגות שלילית כלפי הילד המשולב, דבר המעורר התנהגות לא חיובית מצדו של הילד ובתמורה מחזקת את התפיסה השלילית של המורה כלפי הילד.

לכן יש להנחות להרחיב את אופקי המורה מתוך נקודת הנחה שאם מורים יתמצאו טוב בסוגי חריגויות שונים, הם יתפסו אותן כפחות חמורות ויהיו נכונים יותר לשלב ילדים עם צרכים מיוחדים בתוך בית-

הספר. על המורה לתפוס את החריג כאדם, יש ללמדו לחבבו ולהעלות את רף הציפיות ממנו ולהבין את תרומת השילוב לכיתה כולה. המורה צריך להתמקד בבניית הכיתה כקהילה.

ג. תשתית פיזית וארגונית לשילוב בבית-הספר

מחקרים מצביעים על קשר בין תחושת היכולת של המורה להתמודד עם נושא השילוב לבין המסגרת הארגונית של בית-הספר או ההנהלה. בנוסף על הכשרות המורים, כדאי ליצור בתוך בית-הספר גוף שיהיה אחראי על נושא השילוב. לשם כך ניתן להכשיר איש צוות בכל בית-ספר, שירכז את הייעוץ והדרכה בנושא שילוב ילדים בעלי צרכים מיוחדים בבית-הספר.

גורם נוסף חשוב להצלחת השילוב הוא מתן שירותי תמיכה לתלמיד המשולב, על פי צרכיו. תמיכה זו אינה חייבת להינתן בכיתה דווקא, היא יכולה להיות מסופקת גם במקום אחר, מחוץ לכותלי בית הספר. המחקר מעיד על צורך משמעותי של המורים המשלבים בסייעות בכיתה, שיקלו על המעמסה המוטלת על המורים. בנוסף, חשוב גם שמספר הילדים בכיתה לא יהיה רב מדי, כך שניתן יהיה להקדיש לילדים בעלי הצרכים המיוחדים מספיק זמן ותשומת-לב.

7. סיכום

רעיון שילוב הילדים בעלי הצרכים המיוחדים במערכת החינוך הרגילה תואר בהרחבה בסקירה זו. רעיון זה התבסס על תפיסה פילוסופית אשר רואה את הילדים המוגבלים כפרטים בעלי זכויות מלאות ושוות לאחרים.

שילוב יעיל דורש מאמץ משותף של כל הגורמים הקשורים לשילוב: הכשרת המורים והתלמידים והקמת גוף אחראי לשילוב בבית-הספר. השילוב לא יצליח ללא שינוי נורמות וסטריאוטיפים בקרב הציבור הרחב, ופיתוח תודעה ציבורית לקבלת החריג. חשוב שמאמץ זה ייעשה תוך שיתוף עם האקדמיה בהמשגה, במחקר, בהערכה ובהכשרה במטרה לשפר את מערך השירותים המוצעים לילדים בעלי הצרכים המיוחדים.

מאמר מספר 5 – קהילה נגישה – מחזון למציאות: נגישות למען שוויון

הזדמנויות לאנשים עם נכויות בקהילה

מחברות: קלייר קלדרון, עדי סלע צדקה, רחלי צוק

מתוך: המחלקה לנכים ואוכלוסיות מיוחדות, החברה למתנ"סים, 2010.

"קהילה נגישה" היא תכנית של החברה למתנ"סים, שמטרתה להשיג שוויון הזדמנויות לאנשים עם נכויות באמצעות הגברת הנגישות ושילוב בקהילה הרחבה. בבסיס התכנית עומדת התפיסה לפיה הסרת מחסומים ומכשולים סביבתיים, חברתיים ותקשורתיים היא המפתח לשילובם של אנשים עם נכויות בזרם החיים המרכזי.

התוכנית מושתתת על שלושה ערכים מרכזיים: **שוויון:** אנשים עם נכויות זכאים להזדמנויות ולזכויות שוות בקהילה, שוויון הזדמנויות עבורם הוא זכות ולא חסד. **כבוד האדם:** אנשים עם נכויות הם אנשים בעלי כוחות ויכולות והם זכאים להיות שותפים מלאים בכל הנוגע לחייהם. **צדק חברתי:** אנשים עם נכויות הם חלק מהקהילה הכללית. חברה המשלבת בתוכה אנשים עם נכויות ופועלת להתאמת שירותים למענם היא חברה צודקת ואיכותית יותר.

התוכנית החלה בשנת 2000 והיא פועלת כיום בעשרות יישובים ומתנ"סים. התוכנית מותאמת לצרכים הייחודיים של האוכלוסייה בכל מקום ולכן שונה ממקום למקום, אבל היא בעלת מכנה משותף והוא קידום הנגישות ובהבטחת שוויון הזדמנויות לאנשים עם נכויות.

לציון אירוע העשור לתוכנית, בשנת 2010, הוחלט על ידי חברי ועדת ההיגוי וההנהלה של התוכנית לרכז את הידע שנצבר במהלך השנים ולהציגו בספר אחד. הספר מכיל מושגי יסוד וגישות תיאורטיות, מודלים לשינוי חברתי ותכניות פעולה, בלווי דוגמאות מהעשייה בשטח.

לשם אוגדן מאמרים זה הוצאו מתוך הספר שני הפרקים הראשונים: **פרק מושגי היסוד** ו**פרק הגישות והמודלים**.

הערכת העורכת: תקציר המאמר שלהלן שונה באופיו מהתקצירים הקודמים והוא מציג בעיקר את מבנה הפרקים ושמות המושגים, ולא את תוכנם. הסיבה לכך היא שהמושגים עצמם מכילים פסקאות ספורות ותמצותם לכדי תקציר חוטא במידת מה לתוכן. **על מנת להכיר ולהבין את המושגים, המלצתי היא לקרוא את הסקירה כפי שהיא.**

תקציר זה עוקב אחר הכתוב בסקירה, מציג את סדר הצגת המושגים ומראי מקום בהם ניתן יהיה לקרוא את פירושם.

פרק 1 – מושג יסוד

פרק זה מציג רשימה של מושגי יסוד, עליהם מבוססת התוכנית. כל מושג מוצג בשתיים-שלוש פסקאות.

- **נכות** – הגדרות שונות של מושג הנכות (עמודים 15-16)
- **שיקום** – שלושה כיווני פעולה של השיקום, הבדל בין מודל שיקומי למודל חברתי (עמודים 16-17)
- **העצמה** – העצמה פרטנית, העצמה קהילתית (עמוד 17)
- **שותפות קהילתית** – מהי שותפות קהילתית (עמוד 17-18)
- **שותפות בין ארגונית** – מהי שותפות ארגונית ומהם מרכיביה (עמודים 18-19)
- **נגישות** – היבטים שונים של מושג הנגישות: נגישות למבנים תשתיות וסביבה, נגישות לשירות, יישום חוק השוויון, התפתחות היסטורית של מושג הנגישות (עמודים 19-20)
- **נגישות בקהילה נגישה** – סוגי הנגישות השונות (עמודים 21-27):
 - נגישות חברתית
 - נגישות פיזית
 - נגישות למידע
 - נגישות לקבלת החלטות
 - נגישות לשירות
 - נגישות לשירותים חירום

פרק 2 – גישות ומודלים

פרק זה מציג את תפיסת העולם של התוכנית, המבוססות על גישות תיאורטיות ומודלים חברתיים שונים. תורות אלה מנחות את אנשי המקצוע והפעילים בעבודה המעשית, מציבות מטרות ומציבות דרכי פעולה.

- **הגישה האקולוגית** – מהי הגישה האקולוגית (עמוד 28)
- **הגישה החברתית** – מהי הגישה החברתית (עמוד 28)
- **גישת הכוחות** – מהי גישת הכוחות (עמודים 29-30)
- **שינוי חברתי** – השתתפות והתעצמות (עמוד 30)
- **מודל לשינוי חברתי והעצמה** – (עמודים 30-31)
- **מודל ההשתתפות של דוידסון** (עמודים 32-33)
- **דגמי שיתוף** – "מלמטה למעלה", "מלמעלה למטה" ו"שיתוף ממוסד" (עמודים 33-34)

מאמר מספר 6 – המודל החברתי של המוגבלות

מחבר: טום שייקספיר (Tom Shakespeare)

מתוך: "לימודי מוגבלויות", מקראה, 2016.

בארבעת העשורים האחרונים, החלו אנשים עם מוגבלות וחבריהם במדינות רבות בעולם להתארגן כדי למחות על היחס שאליו הם זוכים מהחברה והמדינה. במסגרת המאבק קראו תיגע על השיח הרווח באותה תקופה כלפי אנשים עם מוגבלות, שהתמקד ונשען על הזווית הרפואית, ועל המוגבלות כעניין אינדיבידואלי. אחת הגישות שצמחה מתוך מאבק זה שהועלתה בבריטניה והייתה למשפיעה מאוד בשיח הזכויות של ארגוני נכים ואנשים עם מוגבלות, היא גישת ה"מודל החברתי".

המודל החברתי צמח מתוך טיעוניו האינטלקטואליים של ארגון UPIAS (Union of the Physically Impaired Against Segregation). מטרתו של ארגון זה, הייתה להמיר מוסדות סגרגטיביים (מפרידים) בהזדמנויות שיאפשרו לאנשים עם מוגבלות להשתתף פעילות מלאה בחברה, לחיות חיים עצמאיים, לעסוק בפעילות יצרנית, ולהשיג שליטה ובחירה מלאה בנוגע לעתידם. חברי הארגון טענו, שאנשים עם מוגבלות הם קבוצה הנתונה לדיכוי, והדגישו את החסמים מהם הם סובלים.

UPIAS היה ארגון דומיננטי ותקיף, שהצליח להכניס את תביעותיו אל ליבו של השיח הציבורי בבריטניה ובעולם. ב-1981 מועצת ארגוני הנכים בבריטניה קיבלה את גישתו, ועבדה קשה מאוד כדי שהיא תתקבל בזירה הבינלאומית. במסגרת מהלכים אלה התארגנה קבוצה של אנשים אשר שיתפו פעולה עם האוניברסיטה הפתוחה כדי ליצור קורס אקדמי שמטרתו לקדם ולפתח פוליטיקה של מוגבלות. בתוך זמן קצר אימץ צוות זה את הגישה המבנית לסוגיית המוגבלות והוא זה שטבע את המושג "המודל החברתי של המוגבלות".

מהו המודל החברתי של המוגבלות ?

הקו התיאורטי של המודל החברתי של המוגבלות, עורך הבחנה בין מוגבלות (הדרה חברתית), ובין לקות – מגבלה פיזית. המוגבלות לטענתם היא לא דבר שמוגדר במונחים פיזיים של תפקוד, אלא דבר שנגרם עקב אי הכלתה של החברה שאינה מביאה בחשבון אנשים עם לקויות ומדירה אותם מהמרחב הציבורי. הגדרה מחודשת זו של מוגבלות, המפנה את הפוקוס ממושג המוגבלות והפגיעה הפיזית או הנפשית שממנה הוא סובל לחברה עצמה, הגדרה זו הייתה פורצת דרך בזמנו ושונה משאר הגישות החברתיות פוליטיות לסוגיית המוגבלות, שהיו נהוגות עד אז. באופן פרדוכסלי, היא שעומדת ביסוד מעלותיו וכן ביסוד מגרעותיו.

דיכטומיות בגישת המודל החברתי:

1. הלקות מובדלת מהמוגבלות. הלקות היא פיזית ומשויכת לאינדיבידואל, ולעומתה המוגבלות היא מבנית וציבורית. לטענתם בראש סדר העדיפויות יש לקבל את קיום המוגבלות, ולשאוף לביטול המוגבלות שהיא תוצר חברתי ולא קשורה ללקות עצמה.

2. לעומת המודל הרפואי, שמגדיר מוגבלות כ"פגם אינדיבידואלי", המודל החברתי מגדיר מוגבלות כפועל יוצא של התנהגות החברה שלא מכלילה בתוכה את כל פרטיה. הקו הרעיוני של המודל החברתי תובע הסרת מחסומים, חקיקה בדבר איסור הפלייה וכדומה. וטוען שהמודל הרפואי מבטא עמדה אנכרוניסטית שפסה מהעולם.

3. אנשים עם מוגבלות נבדלים מאנשים ללא מוגבלות, לאור העובדה שהם קבוצה מדוכאת. לעיתים קרובות הגורמים המדכאים הם דווקא ארגוני הצדקה ואנשים ללא מוגבלות שבאים לסייע לארגוני הנכים. לטענתם מה שיוביל לשיפור מצבם של האנשים עם המוגבלות זה לא רחמים וצדקה, אלא שיפור זכויותיהם כאזרחים. כמו כן נדרש ביצוע מחקרים על ידי אנשים שסובלים ממוגבלות, מכיוון שהם באמת יכולים להעיד על הבעיה ולהבין מה הדרכים לפתרונה.

יתרונותיו של המודל החברתי

1. היתרון הראשי של המודל החברתי (כונה גם: "הרעיון הגדול") הוא היותו פשוט, קל להבנה ויעיל, שהן תכונות מאוד חשובות לסיסמה או אידיאולוגיה פוליטית. עדות לאיכותן של תכונות אלו, באה לידי ביטוי בין היתר דרך הקלות שבה התאגדה תנועת הנכים הבריטית סביב מודל זה. בנוסף, מסמן המודל החברתי בצורה מאוד ברורה מה הם הליקויים, איך לתקנם, ומי האויבים ובעלי הברית של ארגוני הנכים.

2. המודל החברתי כלי פוליטי יעיל לשיפור במצבם של אנשים עם מוגבלות, דרך זיהוי המכשולים שיש להסיר. לטענת תומכי המודל החברתי, לפיה הבעיה היא אינה בלקות האישית, אלא כורח של חסמים פיזיים שמנוהלים על ידי החברה, גרמה לכך שבמדינות רבות שיפרו את התנאים הפיזיים במרחבים הציבוריים והפרטיים וכך השתפר מצבם של האנשים עם המוגבלות.

3. מבחינה פסיכולוגית, שיפר המודל החברתי את הערכתם העצמית של האנשים עם המוגבלות. הן בשל העובדה שהמודל התייחס לציבור זה כקולקטיב וגרם להם לחוש אחווה. והן בשל המעבר מתפיסה שרואה את הנכה כאדם בעל מום שלקויותו היא הבעיה, לתפיסה הרואה בחברה כאשמה במצבו של בעל הלקות. תפיסה זו עזרה לאנשים רבים עם מוגבלות לשנות את הנחת היסוד שהנחתה אותם בחייהם וגרמה להם להאמין כי יש ביכולתם להתערות בחברה.

חסרונותיו של המודל החברתי

1. הפשטות המהווה את תו ההיכר של המודל החברתי היא גם הפגם שנמצא בעוכריו, לאור העובדה שדלותו התיאורטית מקשה עליו להיכנס אל הזירה האקדמית בשיח העוסק במחקר של אנשים עם מוגבלות. מעבר לזה, יש הטוענים שהתפיסה של המודל החברתי היא תפיסה צרה מדי, לאור

העובדה שהיא נוסחה על ידי גברים לבנים, הטרנסקסואלים שסובלים ממוגבלות פיזית. מה שמנע מהם להכיל אנשים עם מוגבלות נפשית או מוגבלות פיזיות מורכבות יותר לתוך הקונספציה שלהם.

2. הזנחת הלקות כהיבט משמעותי בחייהם של אנשים עם מוגבלות. המצדדים בביקורת זו, סוברים שמנסחי המודל החברתי, הלכו צעד אחד רחק מדי בהדרת הלקות הפיזית מהשיח שלהם. לטענתם, הלקות הפיזית היא חלק בלתי נפרד מזהותם ומהקשיים שאיתם הם מתמודדים, ויש למצוא דרך להכליל אותה בתוך חווית החיים שלהם ולא לבטלה כליל. בנוסף, היו שאמרו שהתכחשות הגורפת של המודל החברתי לגישה האינדיבידואלית, עלולה ליצור מצב שאנשים יסברו בסוף שלקות היא לא בעיה אמיתית שאיתה אנשים מתמודדים.

3. היבט נוסף שקשור להבחנה הגסה בין לקות ומוגבלות. היא שלטענת חוקרים רבים מאוד קשה להפריד בינם, ולהבין מהו הדבר הספציפי שמייצר את המוגבלות – לקותו של הפרט, או הסביבה הפיזית. לטענתם חווית החיים של כל אדם בעל מוגבלות היא מורכבת, ובמפגש עם המרחב הציבורי מאוד קשה להפריד בין ההיבטים האינדיבידואליים וההיבטים הכלליים שמשפיעים על הפרט.

4. המודל החברתי טומן בחובו רעיון של אוטופיה נטולת מכשולים. הוא מצייר אפשרות של עולם שבהנתן הסדרת כל התנאים הפיזיים, לא תהיה בו שם מוגבלות שממנה יסבול ציבור זה. בפועל, דבר זה אינו אפשרי. תמיד יהיו חלקים בעולם הטבעי שלא יונגשו לאנשים עם מוגבלות מסוימות, כמו הרים, חופים, ציודי ציפורים וכדומה. מעבר לכך, אנשים עם לקויות שונות זקוקים להתאמות שונות: עיוורים מעדיפים מדרכה מחורצת ומחוספסת, בעוד אנשים המשתמשים בכסא גלגלים זקוקים לשיפועים. מה שמראה, שישנו קושי עצום להנגיש את המרחב הציבורי לכולם.

מתוך מכלול החסרונות שהוצגו לעיל, עולה הצורך בהבחנה נוספת. תנועת הנכים עורכת לעיתים קרובות השוואה בינה לבין קבוצות מודרות נוספות, כשהמאבק למען זכויותיהם של אנשים מוגבלות אף כונה "תנועת השחרור האחרונה". עם זאת, ההשוואה אינה מדויקת לאור העובדה שאם נסלק את ההפליה החברתית נגד הומואים ולסביות הם יוכלו לחיות אורח חיים מלא ושוויוני. לעומת זאת, אנשים עם מוגבלות באופן תמידי לא יוכלו לקיים אורח חיים מלא בחברה. טענה זו מביאה לשלוש השלכות עיקריות:

- א. אדם עם לקויות רבות, יישאר בעמדה מוחלשת גם אם יוסרו המכשולים החברתיים במידה האפשרית המרבית מבחינה מעשית.
- ב. שלא כמו עור שחור, או היותה של מישהי אישה, את המוגבלות קשה יותר לחגוג. "גאוות המוגבלות" בעייתית, שכן קשה לאושש אותה כמושג, מכיוון שהיא קשורה למוגבלות ולאי יכולת, או לדיכוי והדרה.
- ג. אם יזכו אנשים מוגבלים לשחרור, לא תוכל החברה להסתפק בפעולות לצמצום ההפליה, אלא יהיה עליה להקצות משאבים נוספים כדי לספק צרכים, וכדי להתגבר על החסרונות הנובעים מהלקויות.

מעבר למודל החברתי

בסיכום המאמר טוען המחבר שהמודל החברתי אינו מסייע להבנת יחסי הגומלים הסבוכים בין הגורמים האינדיבידואליים לגורמים הסביבתיים בחייהם של אנשים עם מוגבלויות. הוא מוסיף כי יש צורך בגישות מתוחכמות יותר ומורכבות יותר מגישת המודל החברתי על מנת לפתור את בעייתם של בעלי המוגבלות. כדוגמה, הוא מביא את יוזמת הארגון הבינלאומי לבריאות, שהציע ליצור סיווג בינלאומי לתפקוד מוגבלות ובריאות. אחת היתרונות של גישה זו, היא ההבנה שהמוגבלות היא בעיה גלובלית ומורכבת, הדורשת הן פתרונות רפואיים והן חברתיים פוליטיים. את המאמר הוא חותם באמירה של ארווין זולה, לפיה יש להבין כי מוגבלות היא אינה סוגיה של מיעוט קטן המושפע ממנה – אלא חוויה אנושית אוניברסאלית.

מאמר מספר 7 – מנהיגות נוער לשינוי עמדות כלפיי אנשים עם מוגבלויות: שינוי עמדות ודימוי עצמי

מחברים: רונן כהן, דנה רוט, אהרן יורק

מתוך: בטחון סוציאלי (כתב עת), 78, נובמבר 2008.

מבוא

גישתה של הברה כלפי אנשים עם מוגבלויות היא גישה שלילית במהותה. בדרך כלל הם נתפשים כמעוררי רחמים, לא כשירים לעבוד וכנחותים. כדי למנוע היווצרות הדרה חברתית יש צורך לשנות את עמדות הציבור כלפי קבוצות שונות. מחקרים שנעשו בשנים האחרונות העלו שעמדותיהם של מתבגרים תואמות את אלה של הוריהם, ושגיל ההתבגרות חריג בנטייתו הקיצונית לשלול אנשים עם מוגבלויות.

המאמר מציג מחקר שעסק בניסיון להשפיע על העמדות כלפי אנשים עם מוגבלויות שרווחת בחברה כלפיי אנשים עם מוגבלות. מטרת המחקר הייתה לבחון את השפעתה של תוכנית התערבות לשינוי עמדות כלפי אנשים עם מוגבלות, שנוסחה על חברי קבוצת מנהיגות נוער בישראל, ובאה לבדוק האם בעקבות המגע הישיר שנוצר בין בני נוער אלו לאנשים עם מוגבלות השתנה היחס של בני הנוער. בנוסף בא המחקר לבחון האם בעקבות המפגש חל שיפור בדימוי העצמי של בני הנוער שהשתתפו במחקר.

סקירת ספרות (מושגים)

עמדה

נטייה להגיב באופן מסוים על גירויים שאנחנו נתקלים בהם. עמדה מתארת את יחסנו לדבר כלשהו: אדם, חיה, דעה, קבוצה וכדומה. המרכיב הקוגניטיבי הוא האמונות, המרכיב הרגשי הוא הרגשות והמרכיב ההתנהגותי הוא ההתנהגות השלילית או החיובית כלפי אותו אובייקט. לילד אין עמדות כלפיי אנשים, והוא מעצב את אלו על פי הנורמות החברתיות שאותן הוא סופג בהתבגרותו מהאחרים המשמעותיים בחייו (למשל: הורים, מחנכים)

דעה קדומה

דעה על קבוצה חברתית שאינה מבוססת על עובדות מהימנות. דבר זה קורה כשהפרט מזהה פרט אחר השייך לקבוצה מסוימת. גם מבלי להכיר אותו הוא מצפה שהוא ינהג באופן מסוים התואם האופן שהוא חושב שהוא מכיר על אותה הקבוצה.

סטיגמה

סימן או תכונה שלילית המיוחסים לתדמיתם החברתית של יחד או קבוצה ויש לה עוצמה חברתית חזקה. הסטיגמה מסמנת פרט כמשהו שלילי מסוים, מגבילה את האפשרויות החברתיות הפתוחות

בפניו, ומגדירה אותו כפחות ערך. בדרך כלל הסטיגמה תוצר כאשר אדם זר נתפס ומתויג בתודה על פי מאפיין קריטי אחד באישיותו. אם המאפיין נחשב לפחות ערך, גם האדם ייחשב כפחות ערך, וההתנהגות כלפיו תהיה בהתאם.

במקרה של ילדים בעלי מוגבלות, המוגבלות עצמה נתפסת אצל אחרים כפחות ערך. בעקבות כך ילדים עושים בשוני זה שימוש מפחה כנגד הילדים עם המוגבלות, למשל לא רוצים לשחק איתם או לקשור עמם קשרים חברתיים.

שינוי עמדות

בספרות המקצועית יש שתי גישות לשינוי עמדות : גישת הידע, וגישת המגע. גישת הידע גורסת שעל סמך הידע שאדם צובר על מושא העמדה שלו הוא יכול לשנות את דעתו שנבעה מידע לא מדויק. על פי גישת המגע, ניתן ליצור יחס של שינוי עמדות בין שני אנשים זרים, דרך מפגש פיזי שבו הם ילמדו להכיר יותר טוב אחד את השני. המגע מוגדר כתהליך של יחסי גומלין, שבו עצם החשיפה למושא העמדה, גורמת לתהליך פנימי של שינוי עמדות. כבמקרה הספציפי שנוגע למפגש בין נערים בעלי מוגבלות לכאלו שלא, המגע הוא גורם מהותי בשינוי היחס והעמדות כלפיי בעלי המוגבלות לאור האופן שבו הוא מעורר מחשבה ורגשות עזים אצל בני הנוער שעד אז לא פגשו מעולם את חבריהם שסובלים ממוגבלות כלשהיא.

על פי מחקרים שונים שבוצעו נמצא שהקניית ידע בנוגע לבעלי מוגבלות אכן משנה את היחס אליהם, אבל אין זה מספיק על מנת לערוך שינוי שורשי ומקיף בעמדות. על מנת לעשות שינוי מהותי בעמדות יש לשלב בין שתי הגישות וליצור מפגש אמיתי עם בעל המוגבלות.

דימוי עצמי

דימוי עצמי מוגדר כסך כל האינטראקציות בין גורמים תוך אישיותיים (זהות האדם בעיני עצמו, שביעות הרצון מעצמו) וגורמים בין אישיים (דימוי עצמי בתחום החברתי והמשפחתי). הדימוי העצמי הוא מסגרת התייחסות שדרכה הפרט מתקשר עם העולם, ולכן ככל שדימויו העצמי יהיה טוב יותר הוא יתקשר יותר טוב ולהיפך.

חוקרים רבים מצאו שבעקבות פעילות חברתית עולה הדימוי העצמי אצל הפרט. בין הגורמים העיקריים שבעזרתם ניתן לשפר את הדימוי העצמי ניתן למצוא התנסויות בין אישיות כדוגמת פעילות קהילתיות, שיתוף והיווצרות רגשות חיוביים.

בניסיון להסביר את הקשר בין דימוי עצמי לעמדה נטען שאדם מחיל את עמדותיו השליליות כלפי עצמו על האחרים סביבו. ולכן אדם בעל דימוי עצמי נמוך ועמדות שליליות כלפי עצמו יפתח עמדות שליליות כלפי הזולת.

תוכנית ההתערבות

לפני כעשר שנים פיתחה היחידה לפיתוח וקהילה שבבית איזי שפירא את תוכנית "חן" : מנהיגות נוער כמנוף לשינוי עמדות כלפי אנשים עם מוגבלות. התוכנית מופעלת בחטיבת הביניים לילדי כיתות ט', ומטרתה לפתח מנהיגות צעירה שתפעל למען שינוי המודעות כלפיי אנשים עם מוגבלות.

בחלק הראשון של השנה, קבוצת המנהיגות (המונה 20 ילדים) משתתפת בסדנאות המעניקות ידע מגוון מתחום המוגבלויות. בהמשך הם מתחילים בפעילות התנדבותית אחת לשבוע עם אנשים עם מוגבלות, ומעניקים שירותים לאנשים עם מוגבלויות במסגרות שונות.

כארבעה חודשים לאחר המפגשים, חברי קבוצת המנהיגות מעבירים את הידע שרכשו בסדנאות לשכבת כיתות ח'. בין נושאי הסדנאות:

- דעות קדומות וסטיגמה – מדוע וכיצד הן נוצרות
- ידע על מוגבלויות
- זכויות אדם והתנגשות בין זכויות
- שוויון הזדמנויות וחוק שוויון זכויות לאנשים עם מוגבלות
- נגישות עבור אנשים עם מוגבלות (נגישות פיזית ונגישות למידע)
- מפגש עם אדם עם מוגבלות, אם עם בן משפחה של אדם עם מוגבלות
- פעילות חברתית –קהילתית, התנדבות.
- מנהיגות

השערת המחקר

1. בבדיקה השנייה יביעו חברי קבוצת המחקר עמדות חיוביות יותר כלפי אנשים עם מוגבלות מאשר בבדיקה הראשונה, ובבדיקה השלישית יותר מאשר בבדיקה השנייה. אצל חברי קבוצת הביקורת לא יהיה שינוי בעמדות בין שתי הבדיקות. (בתחילת המחקר התבצעה בדיקה על ידי שאלון זהה גם לקבוצת הביקורת וגם לקבוצת המחקר).
2. בבדיקה השנייה והשלישית יביעו חברי קבוצת המחקר עמדות חיוביות יותר כלפי אנשים עם מוגבלות בהשוואה לשתי הבדיקות אצל קבוצת הביקורת.
3. בכל שלב בבדיקה אצל קבוצת המחקר והביקורת, ככל שהדימוי העצמי היה גבוה יותר, כך העמדות כלפי אנשים עם מוגבלות יהיו חיוביות יותר.
4. הדימוי העצמי אצל חברי קבוצת המחקר יהיה גבוה יותר בשאלון השלישי מאשר בשאלון הראשון. אצל חברי קבוצת הביקורת לא יהיה שינוי.

מערך המחקר

במחקר השתתפו 164 תלמידי כיתות ט', בנים ובנות, הלומדים בארבעה בתי ספר מהמגזר הממלכתי, שניים במרכז הארץ ושניים בדרומה. כל הילדים שלקחו חלק במחקר, קבוצת המחקר וקבוצת הביקורת, הביעו הסכמה להשתתף בניסוי, ומילאו שאלונים הבודקים עמדות כלפי אנשים עם מוגבלות ודימוי עצמי. קבוצת המחקר (המנהיגות) נבחה בידי המחנכים מתוך קבוצה גדולה של תלמידים שהציעו עצמם לתוכנית. הם נבחרו על פי קריטריונים הנוגעים לכושר התמדה ורצון למעורבות חברתית, ולכן הם לא מדגם אקראי. לקבוצת הביקורת נבחרו ילדים באופן אקראי.

לשתי הקבוצות חולקו שלושה שאלונים: שאלון עמדות כלפי אנשים עם מוגבלות, שאלון לבדיקת דימוי עצמי, שאלון פרטים אישיים. השאלונים מולאו שלוש פעמים: פעם ראשונה בתחילת התוכנית, פעם שנייה אחרי חודשיים (השתתפות בסדנאות) ובפעם השלישית בסוף השנה (לאחר שבאו במגע עם אנשים עם מוגבלות, והעבירו את הידע לכיתות ח').

ממצאים

עמדות כלפיי אנשים עם מוגבלות

השערת המחקר הראשונית, התייחסה לשינוי בעמדות כלפיי אנשים עם מוגבלות בקרב קבוצת חברי קבוצת המחקר, לעומת קבוצת הביקורת שאצלה לא יחול שינוי. החוקרים אכן צדקו בהשערותם. היחס של קבוצת המנהיגות משתנה לחיוב בין חלוקת השאלון הראשון לשלישי, בעוד היחס של קבוצת הביקורת נשאר זהה.

ההשערה השנייה נגעה רק לחברי קבוצת הביקורת, ובה סברו החוקרים שיחסם של אלה לא ישתנה לאנשים בעלי מוגבלות, מה שהוכח כנכון.

הקשר בין דימוי עצמי לעמדות כלפיי אנשים עם מוגבלות

השערת המחקר השלישית בחנה את הקשר בין הדימוי העצמי של הנחקר לעמדותיו כלפיי אנשים עם מוגבלות. על פי ההערכה, ככל שהדימוי העצמי יהיה גבוה יותר כך היחס כלפיי אנשים עם מוגבלות יהיה טוב יותר. בכל שלב בבדיקה לא נמצא מתאם בין מובהקים המאוששים את השערה זו, ולכן היא לא אוששה.

דימוי עצמי : ההשוואה בין קבוצת המחקר לקבוצת הביקורת

השערת המחקר הרביעית התייחסה להשפעה של תוכנית ההתערבות על הדימוי העצמי של הנחקרים. ההשערה הייתה שתוכנית ההתערבות תוביל לשינוי בדימוי העצמי אצל קבוצת המחקר. אצל שתי הקבוצות הדימוי העצמי היה גבוה ולא התחולל בו שינוי בין השאלונים ולכן גם השערה זו לא אוששה.

דיון

הסבר אפשרי לאי אישוש ההשערות המתייחסות לדימוי עצמי טחון במורכבות הדימוי העצמי. בתקופת ההתבגרות גיבוש דימוי העצמי מקבל התייחסות מיוחדת. לאור זאת ניתן להניח שמשכה של התוכנית אינו מאפשר השפעה משמעותית על הדימוי העצמי, והתוכנית אף לא נבנתה כלל במטרה לחולל שינוי על זה. ממצא נוסף מלמד כי בשתי הקבוצות הייתה הערכה עצמית גבוהה מלכתחילה. ספרות המקצועית הבוחנת את הקשר בין דימוי עצמי לעמדות כלפיי אנשים אינה מתייחסת כלל לאנשים עם מוגבלות, ולכן יתכן שקשר זה בא לידי ביטוי באופן שונה כלפי אוכלוסיות שונות.

על פי הממצאים, יש לשים דגש מיוחד על ההתייחסות למגע עם אנשים עם מוגבלות בעת בנייה של תוכנית התערבות.

מסקנות

קבלה מלאה של אנשים עם מוגבלות בידי אנשים ללא מוגבלות לא תתאפשר עד שלא יוסרו החסמים מאפשרים זאת. חוקרים רבים מצאו שהעמדות של אנשי מקצוע, הורים, אנשים מוגבלות, בעלי עסקים וכדומה, הן חלק בלתי נפרד אותם מחסומים. לכן יש חשיבות רבה ביצירת מדיניות מחודשת שתנסה לשבור את מחסומים אלו והעמדות שהם יוצרים.

אנשים עם מוגבלות מזוהים יותר עם חריגותם ופחות עם שאר מאפייניהם האישיים. תכניות התערבות יכולות להוביל לשינוי עמדות כלפיהם. הנגשה פיזית של מתנ"סים, תיאטראות, מרכזי קניות, ספריות וכדומה יכולה להוות הזדמנות להשתלבות חברתית וליצירת מפגש בין אנשים עם מוגבלות לאלה אינם בעלי מוגבלות. כך תיווצר אפשרות לשינוי עמדות כלפיהם, לשילובם המלא בחיי הקהילה, וכן קידום מסר של קבלה מצד החברה.

מאמר מספר 8 – 'נרמול' השילוב או: השילוב כאורח חיים

מחברת: שונית רייטר

מתוך: שילובים – לומדים עם מוגבלות במערכת החינוך (ספר), 2007

המאמר מבקש להציע דרך התמודדות חדשה לסוגיית "נרמול השילוב", שעוסקת באופן שבו עלינו בחברה לאפשר את היטמעותם המלאה של אנשים עם מוגבלות במסגרות החיים השונות.

מבוא

כבר בפתיחת המאמר מציגה הכותבת את הפרדוקס שטמון במושגים "שילוב" ו"אורח חיים". היא טוענת שבאשר השילוב יהיה לאורח חיים, המונחים שילוב, הכלה או השתלבות לא יהיו נושא לדיונים, למאמרים או לספרים.

אנשי החינוך מתלבטים בסוגיות רבות בנוגע להשתלבות של אנשים עם מוגבלות. ההתלבטות היא במישורים ההגותי, התיאורטי והמעשי.

על אף ההצהרה שניתנה בשנת 1975 באום לגבי זכויות של אנשים עם מוגבלות, עדיין לא נהנים אנשים אלה מחיים מלאים בכבוד, ואינן זוכים להזדמנויות שוות. כדי לחזק את טענתה מציגה רייטר סקרים שונים המתארים את מצבם החברתי ואת שילובים בקהילה, המאירים את התמונה באור שלילי ומחזקים את הטענה כי אין שילוב מלא בקהילה או שיש מקומות של הצלחות חלקיות.

לאור המצב שואלת המחברת מדוע זה קורה, בין היתר את ההתפתחות התנועה לשילוב עם אנשים עם מוגבלות והשינויים שחלו בה בחלוף השנים. בהמשך היא מנתחת את הסיבות לכישלון של נרמול השילוב ובסוף מציעה פתרונות אפשריים לפער בין החזון למציאות.

לאור נתונים אלו שמלמדים על אי השתלבותם המלאה של "אנשים עם מוגבלות" בחברה, מציגה רייטר

המצע ההגותי של התנועה לשילוב והסתירות שהתגלו בעקרונות היסוד

התנועה לשילוב "אנשים עם מוגבלות" נשענת על **עיקרון הנורמליזציה**. האידיאולוגיה של הנורמליזציה מדגישה את המכנה המשותף ההתנהגותי הנורמטיבי בין בני האדם, ושואפת לבטל את השוני בין אנשים עם מוגבלויות לבין אנשים אחרים. אולם ניסיון זה מונע מהאדם את זכות היסוד להיות הוא עצמו, והרעיון העומד ביסוד התנועה לשילוב הוא שיש לכבד על פרט כפי שהוא. השוני נחשב ערך חברתי.

הראשון שטבע את מונח הנורמליזציה היה בנק-מיקלסון מדנמרק (Bank-Mikkelsen) שביהן כראש השירות לבעלי פיגור שכלי. מיקלסון טען שיש לאפשר לאנשים אלו לחיות בתנאים נורמליים מכל הבחינות: דיור, חינוך, עבודה, שעות פנאי וכדומה, ושיש לעגן את זכות זו בחוק.

האדם השני שהתייחס למושג זה ואף פיתח אותו הוא נירז'ה (Nirje), שביהן כמנהל בארגון השוודי לילדים בעלי פיגור שכלי. לדידו לא מספיק שתתאפשר לאנשים האלו הזכות לחיות בכבוד בתוך החברה אלא עלינו גם להקצות משאבים לחינוך שאר הציבור על מנת לסייע בשילובם. גם הוא וגם בנק- מיקלסון דגלו בשילוב אך ראו בכך דבר משני לחקיקה ולשוויון אזרחי.

האדם השלישי שהתייחס לעיקרון הנורמליות וביקש לפתחו הוא וולפסנברגר (Wolfensberger), שפעל בקנדה וארצות הברית. וולפסנברגר ביקר את עיקרון הנורמליות וטען שצריך לעשות בו רביזיה שבה יושם דגש על חינוך החברה לקבלת בעלי המוגבלות, כשלדידו לא די היה בחקיקה או הבטחת תנאים על מנת לשפר את מצבם, אלא יש גם צורך בחינוך עמוק של החברה. הוא נטש את השימוש במושג "עיקרון הנורמליות" וטבע מונח חלופי – **"תפקיד חברתי מוערך"**. לדעתו נורמליזציה היא הבטחת שיפור תנאי החיים של ציבור זה, ומתן האפשרות שהם יצברו חוויות משמעותיות ומוערכות שישפרו את מצבם. במקביל יש לחנך את הציבור לקבל את הפרט השונה כפי שהוא. ללא שינוי חברתי, אנשים שלא עומדים בקריטריונים של נורמליות לא יזכו להערכה ולעבוד והחברה תראה בהם אנשים חסרי ערך.

חיזוק לדבריו של וולפסנברגר התקבל על ידי ממצאים שסיפק עורך הדין רוברט דינרשטיין שמשמש כמומחה לזכויות נכים. דינרשטיין פרסם בשנת 2005 סקרים שאותם ביצע, שהראו שאכן בשלושים השנה האחרונות יש שיפור בזכויות החברתיות, בהן הזכות לעבוד, הזכות לנגישות, הזכות לקבלת חינוך וכדומה. למרות החקיקה, טוען דינרשטיין, מצטיירת תמונה לא מחמיאה בכל הנוגע לאופן שבו נתפסים האנשים עם המוגבלות בציבור ולא חל שינוי מהותי ביחס החברה אליהם. ניכר שעקרון הנורמליזציה לא השיג את המטרה שאליהם הוא חתר. מכך ששיפור החוק יכול להיות תנאי הכרחי ליצירת שינוי חיוני בחברה, אך לעתים קרובות לא די בו.

הסתייגויות מעקרון הנורמליזציה

הערעור על עקרון הנורמליזציה נובע מהמעבר בין הפרדיגמה הרפואית לפרדיגמה החברתית של מוגבלויות, הנשענת על תפיסה הומניסטית. בשונה מהפרדיגמה הרפואית, זו החברתית מדגישה את תפקידה של החברה ביצירת שונות. לפי מודל זה לא המוגבלות עצמה גורמת לדחייה של מוגבלים אלא הדרך שבה החברה מגיבה אליהם. עקרון הנורמליזציה תואם את הפרדיגמה הרפואית ולכן הוא נתקל בהתנגדותם של אנשים בעלי מוגבלויות ואנשי מקצוע.

כל אחד מאנשים שתוארו לעיל ייחסו חשיבות רבה לשילוב והכלה של אנשים עם מוגבלות בקהילה. הם הציעו להגדיל את מידת הנגישות של הסביבה ולאפשר מקומות מגוונים בקהילה. הם טענו דם שאנשים עם מוגבלות זכאים לכבוד ולבלות את שעות הפנאי שלהם עמו יתר האנשים. הם הציעו שאלה יגדלו בבית ההורים וילמדו במוסדות חינוך ציבוריים כמו כלל האוכלוסייה. הם ראו בשילוב סגנון חיים שבמסגרתו מנהל הפרט בעל המוגבלות מערות יחסים בין אישיות משמעותיות עם פרטים אחרים. באמירתם זו הם היוו במידה מסוימת את 'דור ההורים של התנועה לשילוב'.

התרומה ההיסטורית של עקרון הנורמליזציה

1. הישגם הראשון של מייסדי התנועה לשילוב היה הקבלה ללא עוררין של העיקרון ולפיו אנשים בעלי מוגבלויות הם שווים זכויות מבחינת החוק ואינם פחותים מאזרחים אחרים.
2. שינויים בתחום החינוך – בעבר ההוראה הייתה אדמית ולא הותאמה לגיל הלומד. כיום, ההוראה היא פונקציונלית ומתאימה את תכניה לגיל הילד, למוגבלותו ולרמת התפתחותו. מטרתה לעזור לתלמידים להתמודד עם ליקוייהם וקשייהם ולמצות את כישוריהם.
3. מידת הכבוד וההערכה שזוכים לה אנשים בעלי מוגבלויות השתפרה באופן משמעותי. ציבור זה הצליח בכוחות עצמו לנפץ את הסטיגמות החברתיות שהופנו כלפיו בזכות הישגיו הרבים. אחת מני דוגמאות רבות לכך, היא הלן קלר, שבספרה "הסיפור של חיי", הציגה כיצד באמצעות מערכת עוטפת שמתאימה את עצמה לצרכי האדם, היא הצליחה למצות את כל הפוטנציאל שגלום בה.
4. התנועה לשילוב הצליחה לשפר את הנגישות של המרחב הציבורי לכלל החברה. כפועל יוצא מכך הכניסה למרחב המחיה של כלל האוכלוסייה גרמה לאנשים עם מוגבלות להיות חלק בלתי נפרד מהחברה ולקחת חלק בתחומי חיים שלמים שבעבר הגישה אליהם הייתה חסומה.
5. ירידה בשכיחות השיבוץ במוסדות לחינוך מיוחד. בעבר נהגו לשבץ אנשים בעלי מוגבלויות במוסדות מיוחדים, ואילו בשלושים השנים האחרונות הנטייה היא לאפשר להם להיות בקהילה עצמה ולהתפתח יחד איתה בקצב שלהם.
6. חקיקת חוקים למען שוויון אזרחי לאנשים עם מוגבלות, העלאת המודעות ושיפור באיכות השירותים הניתנים להם.

מדוע נכשלה המהפכה החברתית של עקרון הנורמליזציה?

על אף השינויים החברתיים שחוללה האידיאולוגיה של עקרון הנורמליזציה, שוויון אזרחי אמיתי עדיין אינו קיים והשתלבותם בקהילה של אנשים בעלי מוגבלויות איננה מלאה. לטענתם החוקרים ישנן שתי סיבות עיקריות שהובילו לכישלונם של עקרון הנורמליזציה.

1. קבלתו הייתה חלקית – עקרון הנורמליזציה השפיע במידה ניכרת על החקיקה ואף התקבל כעיקרון מנחה באקדמיה, בקרב אנשים בעלי מוגבלויות ובקרב אנשי המקצוע המסייעים להם. עם זאת, במוסדות ממשלתיים כמו משרדי הממשלה, בתי החולים הממשלתיים ומערכת החינוך הציבורית הכללית קבלת העיקרון הייתה בגדר מס שפתיים בלבד.
2. הבנת העיקרון באופן פשטני – המונח "נורמליזציה" מעלה אסוציאציות של נורמליות, היוצרות הבחנה בין מי שמוגדר כנורמלי למי שלא. אמנם האבות המייסדים של המושג התכוונו לכך שיש לקבל את הפרט החריג בחברה ולהכיר בזכויותיו האזרחיות, אך ככל הנראה מה שהובן מדברים אלו הוא שנורמלי הוא טוב, ואילו מי שחריג הוא פחות טוב ועליו להתאמץ על מנת להיות נורמלי.

בנוסף לכך, להבדיל ממאבקים חברתיים אחרים בהם הקבוצות האתניות השונות מדגישות את השוני שלהם ורצות לשמרן, התנועה לשילוב גרמה לביטול הערך שקיים בהיותן של ציבור בעלי המוגבלות שונה וייחודי. בנוסף נשאלה שאלה האם כל מה שמוגדר כנורמלי הוא בהכרח טוב והאם שילוב בחברה מותנה בציות לכללי החברה ללא עוררין. החוקרים שחקרו את טענה זו סוברים שעיקרון הנורמליזציה הפך להיות אנטייתזה לגיוון ולשונות חברתית, כאילו עצם השוני איננו טוב.

גורם נוסף שמעכב את שילוב בעלי המוגבלות, הוא מבנהו ותפקודו של בית הספר. העמדות הרווחות בציבור הרחב משפיעות על קבלתו של התלמיד המוגבל בבית ספר רגיל. מי שאחראים להצלחת השילוב הם אנשי המקצוע בתחום החינוך במיוחד והתלמידים המוגבלים עצמם. אחריות מעטה מאד מוטלת על החברה ועל התרבות, גם אנשי המקצוע בבית הספר מייצגים את העמדות החברתיות המקובלות בהקשר זה. הנחת היסוד היא שהשונות בין התלמידים היא בעיה של התלמידים ושל משפחותיהם ואל של דרכי ההוראה ושיטות החינוך.

בנוסף, מסגרת בית הספר שאמורה במקביל להכיל את תלמידיה ולחנכם למציונות, פעמים רבות בוחרת להשקיע את מירב מאמציה בחינוך למציונות ופחות בהכלה, ובכך משמרת את עקרון הריבוד. בעבר, היה המחנך העובד עם כלל התלמידים משקיע בחלשים ומעודד את החזקים ואילו כיום המורה הטוב הוא המורה הממין, המאבחן ליקויים ומפנה לטיפול. היום המצב הוא כזה שהתלמידים החלשים נשארים מאחור, מקוטלגים על ידי מוריהם, ונשלחים לכיתות מיוחדות.

הצעה להגדיר מחדש את עקרון הנורמליזציה באמצעות המונח "איכות חיים"

לנוכח היישום הפשטני של עקרון הנורמליזציה, והניסיון להתאים את הפרט המוגבל לסביבה במקום להתאים את הסביבה אליו, עולה הצעה להגדרה חדשה. למרות שהמושגים נורמליזציה ושילוב מייצגים מצבים מורכבים ולאור העבודה כי לכל פרט בכל תרבות וקהילה יש את הדרך המתאימה לו, יש להם מכנה משותף. יש הסכמה שעל החברה לדחות את העמדות השליליות כלפי אנשים עם מוגבלויות ולראות בהם אנשים נורמליים. הסכמה זו תואמת את ההגדרה חברתית הרואה במוגבלות תוצר של התרבות והתנאים הסביבתיים.

ההגדרה החדשה של עקרון הנורמליזציה מציעה ליצור חברה הטרוגנית ודמוקרטית, המקבלת את השונות החברתית של מגוון קבוצות בה ורואה בשונות זו יתרון ולא מגבלה. מערכת החינוך בחברה הטרוגנית זו מטפחת את הרבגוניות של החברים בה ולא את האחידות. היא אינה מתאימה את התלמידים בעלי המוגבלויות אליה, אלא מתאימה את עצמה למגוון רחב ביותר של תלמידים, בין שהם בעלי מוגבלויות ובין שאינם כאלו. עקרון הנורמליזציה המקורי עסק במוכנותו של הפרט המוגבל להיות משולב, ואילו ההגדרה החדשה עוסקת במוכנותה של החברה לקלוט את הפרט, יהא אשר יהא מקור המוגבלות, סוגה או עצמטה. כשהשילוב הוא מטרה אך אינו תמיד האמצעי המתאים ביותר לפרט.

המונח איכות חיים

אחת ההצעות שנידונו על מנת להתגבר על כישלון השילוב של בעלי המוגבלות. הוא לזנוח את "עקרון הנורמליזציה" ולהחליפו במונח "איכות חיים". מונח זה תואם את הפרדיגמה של החברה הדמוקרטית וההטרוגנית המתייחסת לאיכות חיים כערך חברתי ותרבותי. המונח אף הולם את האבות המייסדים של עקרון הנורמליזציה בכך שהוא מספק לכל פרט תנאי חיים נורמליים במידת האפשר, ובכלל זה לאנשים עם מוגבלויות.

המושג "איכות חיים" מתבטא בתפיסה שלא התקנים והתקנות מנחות את העשייה, אלא צרכיו ואישיותו של הלקוח. גישה זו, השמה את הלקוח במרכז, מעודדות את ביטוי האישי של בעל הליקוי ומדגישה פיתוח וטיפול כשרים ויכולות ייחודיות, תוך טיפוח דו שיח המבוסס על כבוד הדדי בין המורה ותלמידיו. אימוצה של גישה זו במערכת החינוך גרם לכך שבתי ספר רבים החלו להסתכל על איכות חיהם של המשלב והמשולב ולבחון באיזו דרך הם עושים את המיטב על מנת לשפר את החוויה של קבוצות אלו. בארץ יושם המושג בתכנית האב לחינוך המיוחד, אשר נקראה 'לקראת בגרות – ל"ב 21'.

ישנן כמה גורמים המקשים על יישום המונח במערכת החינוך, ביניהם התמקדות בהיבטים טכניים של השילוב והווי בית הספר, מורכבותו של המושג איכות חיים, היותו של המונח פרדיגמה חלופית לזו הרפואית שעליה היו מושתתות התכניות המסורתיות של החינוך המיוחד, הרחבת המושג גם על קבוצות אתניות מוחלשות ועוד.

בבתי הספר חלים שינויים רבים בהקשר לשילוב. אחד השינויים חלים בבתי הספר הכללים ובתי ספר לחינוך מיוחד קשור למעורבות הורים. משקלם של ההורים בקבלת החלטות הולך וגדל. שינויים נוספים הם ריבוי מקצועות הלימוד וההורה וריבוי הפעילויות בבית הספר. ישנם בתי ספר בהם השילוב הוא הפרויקט החשוב ביותר, והוא נעשה באמצעות מגוון שיעורים ופעילויות שאינם דווקא אקדמיים, כמו ספורט, מוזיקה, מלאכה, תאטרון ועוד. שינוי נוסף הוא עניין השקיפות. בתי הספר נדרשים להצהיר על האני המאמין שלהם ולהראות כיצד הוא מיושם בעבודתם היום יומית. לנוכח שינויים אלה נראה שאפשר ליישם את המונח 'איכות חיים' במוסדות החינוך, בייחוד בנוגע לשילוב תלמידים עם צרכים מיוחדים.

אחת הדרכים לבחון האם בית הספר אכן עושה מאמצים על מנת לשפר את איכות חיהם של התלמידים בעלי המוגבלות היא לבחון את תכניות בית הספר. הבחינה יכולה להתבצע באמצעות השאלות הבאות:

1. האם תוכנית בית הספר מונחית לשפר את איכות החיים של תלמידה?
 2. האם התכנית מכבדת את הפרט המשולב?
 3. האם התלמיד נשאל לחוות דעתו בנושאים הקשורים לחייו? האם דעתו מובאת בחשבון?
 4. האם התכנית מעודדת את האוטונומיה של הפרט המשולב ולא רק את עצמאותו התפקודית?
 5. האם התכנית מטפחת בו יזמה ויצירתיות?
 6. האם התוכנית מבוססת על יכולותיו וכוחותיו או על מגבלותיו וליקוייו?
- חוקרים אחרים הציעו אמות מידה משלהם להערכת איכות החיים במסגרת משלבת:

1. נוחות רגשית של התלמיד
2. התפתחות אישית
3. יחסים בין אישיים
4. שילוב חברתי
5. נוחות פיזית
6. נחישות עצמית
7. נוחות חומרית
8. מימוש זכויות

לטענתם, אם תכניות השילוב יביאו בחשבון את אמות המילה הללו, הן יוכלו לספר את צרכיהן של התלמידים, המשולבים והמשלבים.

למרות ההגדרה מחדש של עקרון הנורמליזציה והחלפתו במונח איכות חיים, עדיין הרעיונות אינן מיושמים במלואם. למרות שהאחריות לכישלון שילובם של בעלי המוגבלות נופלת בין היתר על אלו שיצרו את מושג "איכות החיים", חלק בלתי נפרד מכישלון זה נוגע לבתי הספר עצמם, לאור העובדה שבמקרים רבים מערכת החינוך הממוסדת אינה ערוכה ליישם את מדיניות השילוב כהשקפת עולם חינוכית. על מנת לחולל את רפורמת השילוב יש לערוך שינוי מהותי במערכת.

בית הספר כמערכת וארגון חברתי

על מנת להבין את תחלואיו של בית הספר, משתמשת רייטר בניתוחו של הסוציולוג סטרטיק (Skrtic), שמשווה את בית הספר לארגון חברתי. המטרה של ארגון חברתי על לטענתו היא לעזור לאזרח היחיד להגיע למטרות שאין הוא יכול להגיע אליהן לבדו. כשלטענתו הבעיה מתחילה כשהארגון מתמסד ומאמץ מטרות ששונות בתכלית מאלו שאליהן הוא כיוון בתחילת דרכו.

כל ארגון של פעילות אנושית מבוסס על שתי תת מערכות, שלכל אחת מטרה אחרת. האחת היא של חלוקת עבודה, והשנייה היא התאמת המשימות לנושאי התפקידים בארגון, על מנת לעמוד ביעד הכללי של הארגון. תת מערכות אלה סותרות זו את זו, מפני שאחת מתמקדת במהות המטרות והשנייה מתמקדת במהות הארגון. כך קורה גם בבתי הספר. מערכת אחת היא בירוקרטית ומערכת אחת היא מקצועית, הראשונה מתאפיינת בנוקשות וחוסר גמישות והשנייה היא גמישה ומתמודדת עם מצבים משתנים.

הוא מסווג את הארגונים לשניים – האחד שפועל כמו מכונה, והאחר שפועל בצורה דינמית ואינו פועל על אוטומט. על פי סטרטיק בארגונים המקצועיים שאינם פועלים כמו מכונה, הקשרים בין נושאי התפקידים הם דינמיים, גמישים ופתוחים. אנשי המקצוע תלויים מעט זה בזה, וכל אחד עובד לבד ומטפל בצרכנים המופנים אליו. ארגון כזה לדידו של סטרטיק, נקרא "ארגון של פתרון בעיות". דוגמה לכך הם מפעלים של יזמי היי-טק שבהם מערכת היחסים בין העובדים מבוססת על עבודת צוות מקצועית, המיועדת לאפשר יצירתיות, מקוריות וגמישות. לעומתם, פועלים 'ארגוני המכונות'

על פי סטנדרטים קבועים מראש ולכן אינם ניחנים בגמישות ופתיחות לשינויים. כשהעובדים אינם מפעילים שיקול דעת, הן בתחום הביורוקרטי והן בתחום המקצועי.

סטרטיק מותח ביקורת נוקבת על בתי הספר וטוען שאף על פי שמבחינה מקצועית הם אמורים לפתור בעיות ולדאוג לרווחתם ולאיכות חייהם של תלמידיהם, בפועל הם פועלים כמו 'ארגוני המכונות', בעקבות לחץ שמפעילים עליהם המנהל, המפקחים והציבור הרחב, שדורשים מהם הישגים חומריים מידיים. המערכת המקצועית נכנעת למערכת הביורוקרטית, ובכך מתעלמת מהמשימה המקצועית, דהיינו התייחסות לפרט ולצרכיו.

העובדה שבית הספר פועל כמו מכונה היא שמקשה על יישום רפורמת השילוב לפי עקרונות המונח 'איכות חיים'. הסיבה לכך היא העובדה שרפורמת השילוב דורשת גמישות ופתרונות יצירתיים וחדשניים. בשל הרגלם של בתי הספר לדבוק במערכת הפורמלית שאותה הם מכירים, קשה להם לאמץ ולממש.

בתגובה לקושי זה הוא מציע כי השינוי יתחולל באמצעות קבוצת בעלי עניין המתריסה כנגד המערכת וכנגד הפרדיגמה שעליה היא מבוססת. לטענתו תקנות חדשות נקבעות על ידי לחצים פוליטיים, הן מיועדות להסדיר את ההיבט הארגוני של השילוב ולא קוראות לשינוי מהותי באידיאולוגיה של בית הספר.

במקרים מסוימים יכול אדם בכל מחויבות וחזון בתוך ארגון לחולל שינוי, אבל המצב הוא שכאשר יש התאמה בין ציפיות הפרט וערכיו (המורים) לבין המערכת הארגונית הביורוקרטית, הם מתפשרים כדי להתאים את עצמם למערכת. גם במחיר של התמודדות עם הדרישות הסותרות של הכלה ושל ריבוד חברתי.

סטרטיק אף מותח ביקורת על מערכת החינוך המיוחד שפועל בתוך בית הספר. לטענתו מערכת זו מתייחסת לבעלי המוגבלות בצורה מיושנת ופועלת בצורה נבדלת ומובחנת משאר בית הספר. זאת לאור העובדה שהיא פועלת על פי ארבע הנחות יסוד שגויות:

1. היא רואה את התלמידים המוגבלים כבעלי לקות.
2. היא מתייחסת לאבחון ככלי אובייקטיבי ויעיל.
3. היא מסתכלת על החינוך המיוחד ככלי שנועד לתת שירותים לתלמיד שהוא בעל לקות.
4. לטענתה התקדמות בחינוך המיוחד היא תהליך הגיוני וטכני של שיפורים ותוספות באבחון ובהוראה.

על מנת שהשילוב יהיה רפורמה חינוכית כללית, אבעת הנחות יסוד אלה צריכות להשתנות. אם לאף כל שינוי חינוכי יהיה בגדר פתרון נקודתי בלבד. על מנת שיהיה שינוי בית הספר צריך לפעול כמו ארגון שמטרתו פתרון בעיות ולא כמו מכונה. עליו לגלות גמישות ורגישות לצרכי התלמידים, ההוראה צריכה להיות מבוססת על עבודה קבוצתית, האחראיות צריכה להיות משותפת לכל הצוות והדיונים צריכים לכלול את אנשי המקצוע ואת בעלי העניין, ההורים והתלמידים.

לדעתו, הנחות היסוד של החינוך המיוחד אינן נכונות. כיום רואים במוגבלות בעיה חברתית ולכן יש לראות בצרכים המיוחדים של התלמידים המוגבלים בעיה הנעוצה בארגון הסביבה ולא בהם. גם

האבחון איננו אובייקטיבי ומדעי כפי שנתפס בקרב אנשי המקצוע, אלא תהליך סובייקטיבי תלוי תרבות, והוא עלול לפגוע בתלמיד ובמעמדו בבית הספר. לפיכך יש לשנותו מהיסוד, להעריך את תגובותיו של התלמיד ואת תפקודו בכל מיני סביבות, ולהביא בחשבון את הקשרים הבין-אישיים שלו בבית, בשכונה, בבית הספר וכן את קשריו עם אנשי המקצוע.

חוקר נוסף, קובן (Cuban), טוען כי הטענה שלא חלים שינויים בבתי הספר הציבוריים והמיוחדים היא שגויה. הוא סבור כי חלים שינויים במערכת כל הזמן, גם שינויים שהן תוספת או הרחבה וגם שינויים המתבטאים בהחלפות פרדיגמה. לדבריו, בתיה ספר מעוניינים להראות ולהיות מתקדמים ופתוחים לכל תלמיד, אולם הציבור הוא שמרן ומעוניין שבתי הספר יתפקדו כפי שהיו בעבר.

תמונת המצב המצטיירת היא פסימית. האם אין מוצא?

מבט לעתיד או: כיצד להפוך את השילוב לדבר שבשגרה?

רייטר מציעה איך להתגבר על שלל הליקויים במתוארים במאמר, ולהפוך את האנשים עם המוגבלות לחלק אינטגרלי מהחברה. רייטר שואלת מעולם האדריכלות את המושג **"עיצוב אוניברסאלי"**, שבדומה למושג **"איכות החיים"** מתאפיין בהיותו דינמי, גמיש ובעל רכיבים אובייקטיביים וסובייקטיביים כאחד.

המונח **"עיצוב אוניברסלי"** מביא בחשבון את מכלול הגורמים השונים שקיימים בסביבה, ושואף להפוך אותה לידידותית עבור כולם. השיח המקצועי בקרב אדריכלים, מהנדסים ובוני ערים אינו עוסק בנגישות של המרחב ציבורי, אלא על עיצוב אוניברסאלי המבוסס על גישה הוליסטית שלוקחת בחשבון את כל רכיבי הסביבה: המבנה האדריכלי, מוצרים, טכנולוגיה, מחשוב, הגורם האנושי, אסתטיקה, תרבות, אמנות ועוד. כמו כן, העיצוב האוניברסלי מביא בחשבון את כלל האוכלוסייה – קשישים, פעוטות, בעלי מוגבלות, נשים וגברים, חולים ובריאים.

שבעת עקרונות העיצוב האוניברסאלי

עיצוב אוניברסלי אינו רשימה של סטנדרטים אלא עקרונות המורים כיצד לפתח סביבה ידידותית לכל פרט, אסתטיות, נוחות ויעילות. אלה הם העקרונות:

1. שימוש שוויוני – העיצוב אינו מפלה לרעה שום אדם. אם מיישמים עיקרון זה על בתי הספר, הכוונה לכך שמבנה בית הספר והחללים בו נגישים וידידותיים לכל הבאים בשעריו – תלמידים, מורים, הורים, מתנדבים, אנשי מקצוע, מבקרים ועוד.
2. גמישות בשימוש – העיצוב מאפשר להביא לידי ביטוי מגוון רחב של נטיות אישיות ויכולות.
3. שימוש פשוט ואינטואיטיבי – השימוש בעיצוב הוא קל להבנה, יהיו אשר יהיו ניסיון חייו של המשתמש, הידע שלו, יכולתו הלשונית או מידת הריכוז העכשווית שלו.
4. מידע מוחשי – העיצוב משודר ביעילות מידע לכל משתמש, אפילו כשהתנאים במקום אינם טובים, ומתוך התחשבות בקשיים אפשריים בתפיסה חזותית.
5. סובלנות לטעויות – העיצוב מקטין את הסיכוי שיקרו אסונות או נזקים במקרים שבהם הפרט טועה שלא בכוונה.

6. מאמץ פיזי קטן – העיצוב מאפשר הפעלה יעילה ונוחה במאמץ מזערי.
7. גודל ומרחב לגישה ולשימוש – העיצוב מאפשר מרחב להגעה, לכניסה, למניפולציה ולשימוש, יהיו אשר יהיו גודלו הגופני של המשתמש, עמידתו או מידת המוביליות שלו. כמו כן, העיצוב צריך לאפשר כל מיני שימושים גם בעתיד.

כפי שניתן לראות גישת העיצוב האוניברסלי מבוססת על הדרישה לבנות סביבות ללא מחסומים. אם הסביבה הקיימת דורשת שינוי, יש לערוך שינוי הוליסטי ולא שיפוץ נקודתי. העיצוב האוניברסלי מאפשר להכיל אנשים בעלי מוגבלויות בלי להחצין את שונותם, משום שההנגשה היא חלק אינטגרלי מהסביבה.

הן המושג "איכות חיים" והן המושג "עיצוב אוניברסלי" מתמקדים בסביבה המתגרת, אשר מאפשרת לפרט להביא לידי ביטוי את נטיותיו, ערכיו, שאיפותיו ובחירותיו. בנוסף שתיהן שואפות ליצור חברה דמוקרטית, רבגונית ונגישה המבוססת על זכויות האזרח.

על אף הטענה שללא שינוי ניכר בדעת הקהל ובעמדות החברתיות כלפי אנשים עם מוגבלות לא יהיה נרמול של השילוב, וההבנה כי זהו תהליך ארוך טווח, יש לפעול למען הנגשת הסביבה הפיסית. זאת משום שנגישות כזאת קלה יותר לביצוע והיא גם עשויה לשרת את כלל הציבור. ברוח דברים אלה אפשר להאיץ את ההכלה וההשתלבות של אנשים עם מוגבלות בקהילה.

סיכום

מבחינה עקרונית יש לראות במונח "איכות חיים התפתחות תאורטית של עקרון הנורמליזציה, ועל פיו יש לבחון את הצלחת ההשתלבות וההכלה של תלמידים בעלי צרכים מיוחדים. מבחינה ארגונית יש לאמץ את עקרונות העיצוב האוניברסלי ולוודא שכל בית ספר בחינוך הרגיל יהיה נגיש לכול. במקביל, יש לפעול לשינוי העמדות החברתיות ולשאול את עצמנו באילו ערכים דוגל המורה לחינוך מיוחד והאם הן תואמות לעקרונות הנורמליזציה, איכות חיים ועיצוב אוניברסלי. רק לאחר מכן נוכל לשכנע את המורה בחינוך הרגיל שהתלמיד בעל הצרכים המיוחדים אינו שונה מיתר התלמידים. יש לקחת דוגמה משיטת העיצוב האוניברסלי המביאה בחשבון את כל בני האדם ושואפת ליצור סביבה ידידותית לכולם. כך יהיה אפשר ליצור שיטות הוראה אוניברסליות, שיהיו טובות וידידותיות לכל התלמידים.

מאמר מספר 9 – איך לדבר ולכתוב על אנשים עם מוגבלות

מחברת: ד"ר גבריאלה עילם

מתוך: עמותת נגישות ישראל (פרסום עצמאי), פברואר 2007.

לעיתים קרובות מעוררות המילים "נכים" ו"מוגבלים", תפיסה סטריאוטיפית המתארת אותם כאנשים הסובלים ממומים מלידה, או כקורבנות שגורלם לא שפר עליהם ונאבקים על מנת להיות "נורמליים בחזרה". מה שרבים מאתנו לא יודעים, זה שאותם אנשים הם קודם כל – אימהות ואבות, נשיאים, שחקניות, מדעניות, אומנים, ובראש וראשונה בני אדם ואנשים שראויים ליחס שווה ככלל בני האדם.

בשנים האחרונות מתרחשת בישראל ובמקומות אחרים, מהפכה תרבותית וחברתית (שקטה יחסית) הנוגעת לאופן שבו מתייחסים וכותבים על אנשים עם מוגבלות. הסיבה להתהוותה של מהפכה זו נוגעת לשינוי שחל באופן שבו החברה תופסת את האדם הסובל ממוגבלות, והמעבר מ"המודל הרפואי של המוגבלות", ל"מודל החברתי" שמציע פרדיגמה חדשה שדרכה יש להתייחס לבני אדם עם מוגבלות.

על פי **המודל הרפואי** המוגבלות נחשבת לבעיה רפואית של האדם, וההתמקדות היא בלקות ובמגבלות הפונקציונאליות של אנשים עם מוגבלות, והשוואתם ליכולות של אלו הנחשבים כנורמליים. על פי הגישה הרפואית מצופה מהם להיות החולים או המתלמדים המקבלים את השירותים שמציעים להם אנשי המקצוע, ובכך זה ממקם אותם במקום של כאלו הזקוקים לחסד. בנוסף לכך, בגישה זו אנשים עם מוגבלות מתוארים פעמים רבות באמצעות האבחנה הרפואית שמגדירה אותם, וכך נמנעת מהם האפשרות לבחור איזו מסגרת לימודית, תחום התמחות או דרך חיים מתאימה להם, מה שמונע מהם לעצב את עתידם בכוחות עצמם ולהיות האחראיים הבלעדיים עליו.

המודל החברתי, אשר במקומות רבים בעולם המערבי ובישראל החליף את המודל הרפואי, יוצא מנקודת הנחה שמוגבלותם של אנשים אלו היא תוצר חברתי ותרבותי. על פי מודל זה, המוגבלות נובעת מכך שהחברה לא הביאה בחשבון קבוצה גדולה זו של אנשים בארגון החברה ובבניית הסביבה, וכתוצאה מכך הוציאה אותם מכלל החברה במקום להכילם באופן אינטגרלי בתוכה.

המהפכה החברתית התהוותה באמצעות שני כיווני פעולה. הראשון מבין השניים הופיע לראשונה בארצות הברית והתחיל **'מלמטה למעלה'**, כשפעילי זכויות נכים התחילו בשנות ה-70 בארה"ב למחות ולפעול כנגד האפליה שהופנתה כלפיהם ודרשו שינוי. בישראל, התפתח אופי מחאה זה בשנות ה-90 כאשר מ ארגוני נכים החלו לדרוש שיפור בזכויותיהם ורווחתם, והעלו למודעות את אורח החיים הלא שוויוני שנכפה עליהם. הכיוון השני הוא **'מלמעלה למטה'**, ונוגע לשינויים חקיקתיים שהובילו לשינויים פיזיים, שהקלו על אנשים עם מוגבלות להשתלב במרחבים פיזיים

שונים שעד אז גישתם אליהם הייתה חסומה או מורכבת. ציון דרך משמעותי היה חקיקת 'חוק שוויון זכויות לאנשים עם מוגבלות, התשנ"ח 1998'. בחוק נקבע ש:

- א. "זכויותיהם של אנשים עם מוגבלות ומחויבותה של החברה בישראל לזכויות אלה מושתתות על ההכרה בעקרון השוויון, על ההכרה בערך האדם שנברא בצלם ועל עקרון כבוד הבריות".
- ב. מטרתו של החוק להגן על כבודו וחירותו של אדם עם מוגבלות, ולעגן את זכותו להשתתפות שוויונית ופעילה בחברה בכל תחומי החיים, וכן לתת מענה הולם לצרכיו המיוחדים באופן שיאפשר לו לחיות את חייו בעצמאות מרבית, בפרטיות ובכבוד, תוך מיצוי מלוא יכולתו.

חוק זה נתן תוקף והכרה בזכותם של אנשים בעלי מוגבלות לשוויון מוחלט ולהתאמת הסביבה הפיזית אליהם, על מנת שיוכלו להשתלב באופן מלא בחברה.

הסביבה החברתית שתוכננה ונבנתה במשך מאות נים כסביבה המרחיקה אנשים עם מוגבלויות ממנה, גרמה לכך שכולנו אמצנו במודע ולא במודע דעות קדומות, סטראוטיפים והנחות מוקדמות לגביהם. קשה לשנות עמדות שהושרשו במשך דורות רבים. למרות השינויים החקיקתיים שנועדו להבטיח שוויון כלפיי אנשים עם מוגבלות, הנושא שאינו יכול להשתנות דרך חקיקה של חוקים, הוא האופן שבו מנוהל השיח אודות אנשים עם מוגבלות. **השפה והמילים** שבהם משתמשים על מנת לתאר אנשים עם מוגבלות, או שדרכה פונים אליהם, מהווה תפקיד מכריע באופן השתלבותם של אנשים אלו, וביכולתה לתרום להתערותם המלאה. למילים יש כוח רב, והן משמעות אותנו כדי לצייר את המציאות שלנו. בתהליך ההתפתחות של הילד ושל המבוגר מהוות המילים אבני יסוד לעיצוב החשיבה ובאמצעותן מתנסחת המחשבות, הרגשות, הציפיות, הבקשות וכן השקפת העולם. אם המילים בשפה טעונות במשמעות חברתית תרבותית ואם המילים הן שמעצבות את המחשבות, הרי ברור עד כמה חשוב באילו מילים אנו משתמשים כדי לדבר ולכתוב על נושא מסוים.

אם נמשיך ונשתמש בעולם המונחים של המודל הרפואי על מנת לתאר אנשים עם מוגבלות, וננקוט בגישה סטריאוטיפית, פטרונית ומזלזלת, נמשיך לבסס את יחסנו אליהם על פי יחס המפלה אותם לרעה ואינו מאפשר להם התערות בצורה מלאה. עקב כך, המעבר להשקפת עולם על פי המודל החברתי, המתאפיין בהכלה ובשילוב, מחייב שימוש במערכת מונחים ומושגים התואמת את עקרונות הפרדיגמה החדשה.

איך לדבר ולכתוב על אנשים עם מוגבלות

ב'חוק שוויון זכויות לאנשים עם מוגבלות, התשנ"ח 1998' הוגדר: **"אדם עם מוגבלות"** – אדם עם לקות פיזית, נפשית או שכלית לרבות קוגניטיבית, קבועה או זמנית, אשר בשלה מוגבל תפקודו באופן מהותי בתחום אחד או יותר מתחומי החיים העיקריים. הועדה אף המליצה לאמץ את צורת הביטוי "אדם עם מוגבלות", ולהכניסו באופן אינטגרלי לשיח הציבורי, כי בניגוד ל"נכה", המינוח החדש מבטא תפיסה ששמה את האדם במרכז, ואינה מתייחסת אליו כנכה או מפגר.

בנוסף לזה, אחד הדברים החשובים ביותר במסגרת השיח החדש שברצוננו לבסס, הוא לזכור שבראש ובראשונה מדובר באנשים ובבני אדם, ולכן חשוב במיוחד שהשפה בה אנו משתמשים כדי לדבר ולכתוב על אנשים עם מוגבלות, תדגיש בראש וראשונה את העובדה שמדובר באנשים, ולא בלקות או במוגבלות שהיא רק אחד המאפיינים שלהם ולא המאפיין המרכזי.

בישראל, מוסדות ממשלתיים וארגונים העוסקים באנשים עם מוגבלות משתמשים לעתים קרובות במונחים שאינם משקפים את המודל החברתי. לעומת זאת, במאמרים בשפה אנגלית ניתן למצוא שימוש במונחים נכונים כדי לדבר ולכתוב על אנשים עם מוגבלות. את המינוח המוצע במאמרים ניתן למיין על פי שלוש גישות:

1. הגישה המתייחסת למילים התקינים פוליטית
2. הגישה המתייחסת להעדפות של אנשים עם מוגבלות או ארגונים של אנשים עם מוגבלות
3. הגישה שמטרתה להתוות שינוי עמוק באופן הדיבור והכתיבה כך שתשקף את התפיסה החברתית

למיטב הבנת המחברת, הגישה השלישית היא הנכונה והיא המבטאת את מהות המודל החברתי והחוק, ולכן היא מתמקדת בה.

קווים מנחים לדיבור וכתיבה על אנשים עם מוגבלות

הקווים המנחים הבסיסיים הם שכל האנשים על מגוון השונות שייכים לקבוצת בני האדם. לכן חשוב שהשפה תדגיש בראש ובראשונה את העובדה שמדובר באנשים ולא בלקות או המוגבלות שהיא רק אחד המאפיינים שלהם, ולא המאפיין המרכזי.

הימנעו מתיאורי סטיגמה של אנשים עם מוגבלות:

אל תתמקדו בלקויות אלא אם יש להן תפקיד מכריע בתיאור. אל תכתבו סיפורים סוחטי דמעות על מחלות חשוכות מרפא, לקויות מולדות או פציעות קשות. עדיף להתמקד בנושאים העוסקים במחסומים אשר משפיעים על איכות החיים של אנשים עם מוגבלות כמו תחבורה נגישה, מגורים נגישים, מערכת בריאות נגישה וכדומה.

אל תתארו אנשים עם מוגבלות שהצליחו כ"על – אנושיים". תיאורים כאלה הם אמנם חיוביים, אך הם עשויים ליצור את הרושם שהעולם הוא מקום נטול מכשולים ולשדר את המסר שאם אדם עם מוגבלות אינו מצליח באותו קנה מידה יוצא דופן, הרי שזהו כישלון פרטי שלו, ובוודאי שאינו קשור במכשול חברתי כלשהו.

אל תתארו אנשים עם מוגבלות כגיבורים יוצאי דופן בהקשר למוגבלותם. אל תשמשו בביטויים כמו הצליח "למרות מוגבלותו", "התגברה על מוגבלות". הביטויים האלה מעוגנים בדעות קדומות לפיהן המוגבלות מגדירה את כל אישיותו ויכולותיו של האדם.

תארו אנשים עם מוגבלות באותה דרך רב-ממדית שאתם מתארים אנשים אחרים:

אל תהפכו מוגבלות לסנסציה על ידי שימוש במונחים כמו "סובל מ..." ו"קורבן של...", אלה תיאורים מיושנים ולא מדויקים שמהם משתמע שאנשים עם מוגבלות נמצאים במצב גרוע. אם יש

צורך השתמשו במונחים המתארים מצב מסוים שיש לאדם כמו: **"אדם עם דלקת פרקים"** או **"אדם שיש לו לקות למידה"**.

הקפידו להשתמש בשפה של "אנשים תחילה":

בשיחה על אנשים עם מוגבלות יש תחילה להתייחס להיותם בני אדם קודם כל, ורק אחר כך אנשים עם מוגבלות. לכן בבואנו לתארם, לא נגדיר אותו כ"מוגבלים", אלא כ"בני אדם עם מוגבלות". **התמקדו קודם כל באדם, בפרט, באינדיבידואל ולא בלקות או במצב המיוחד שלו**, והימנעו מלשים תווית על בעל המוגבלות. כשבמקום לומר "עיוור" או "אפילפטי", אמרו "ילדים עיוורים" או "אישה עם אפילפסיה".

הימנעו ממילים וביטויים המשפילים אנשים עם מוגבלות:

הימנעו משימוש בתוויות – אל תאמרו "מפגר", "נכה" או "חירש" אלא השתמשו בחלופות הבאות: "אדם עם מוגבלות שכלית", "אדם עם מוגבלות בניידות", "ו"אדם עם מוגבלות בשמיעה".

אל תשמשו בתוויות גנריות לקבוצות של אנשים – אל תאמרו "עיוורים", "חירשים" או "נכים" אלא השתמשו בחלופות כגון: "אנשים עם מוגבלות ראייה", "אנשים עם מוגבלות בשמיעה" ו"אנשים עם מוגבלות בתנועה".

אל תשמשו בביטויים רגשניים כמו "חסר מזל", "מסכן" ו"משוגע".

אל תשמשו בלשון מעודנת כדי לתאר אנשים עם מוגבלות, ביטויים כמו "לא כשיר פיזית", "לוקה בשכלו", "חסר יכולת פיזית" ו"מאותר ראייה" הם ביטויים משפילים.

אל תתייחסו לאדם עם מוגבלות כחולה אלא אם מדובר ביחסיו עם הרופא שלו.

אל תדברו על "אדם נורמלי" בניגוד ל"אדם עם מוגבלות", מכיוון שמשמע מכך שהאדם עם המוגבלות אינו נורמלי. לעומת זאת הביטויים "אדם ללא – מוגבלות", ו"אדם לא-נכה" נחשבים בדרך כלל כביטויים תיאוריים שאינם שליליים.

כשאתם מתארים אנשים עם מוגבלות התייחסו לאדם השלם כמות שהוא ולא בראש וראשונה למה שאותו אדם אינו יכול לעשות:

אל תתארו אנשים עם מוגבלות כאוסף של "בעיות" "לקויות" או חלקי גוף". בנוסף לכך, בכל מה שנוגע לאנשים שמשתמשים ב**כיסא גלגלים** – הימנעו מביטויים כגון: "מרותק לכיסא גלגלים" או "רתוק לכיסא גלגלים". השתמשו בביטויים המתארים נכונה את מצבו כגון: **"משתמש בכיסא גלגלים"** או **"אדם עם כיסא גלגלים"**.

מונחים וביטויים שנויים במחלוקת:

המונחים **"אדם נכה"**, **"אנשים נכים"** מתאימים לפרדיגמה החברתית, כל עוד לפני המילה **"נכה"** זוכרים לציין את האדם תחילה. מומלץ להשתמש באותו אופן גם כאשר מדברים על שירותים לנכים, כך למשל כדאי לומר **"חניה לאנשים נכים"** **"שירותים לאנשים עם מוגבלות"**.

המונח **"צרכים מיוחדים"** מופיע בחוק ובהרבה מסמכים רשמיים. המלצתי היא לא להשתמש במונח זה, ובמידת הצורך להשתמש במקומו במונח **"צרכים נוספים"**. במציאות, לכל אדם יש צרכים מיוחדים, ואין אנו רואים אותם כמשהו חריג אלא מתייחסים אליהם כצרכים רגילים. בנוסף לכך, העובדה שהצרכים של אנשים עם מוגבלות נחשבים **"מיוחדים"** נובעת מכך שארגון הסביבה החברתית נעשה ללא התחשבות בצרכים וביכולות של האנשים השייכים לקבוצה הגדולה והמגוונת הזו. לעומת זאת, המונח **"צרכים נוספים"** משקף את הצורך לבצע שינויים להתאמת הסביבה החברתית והבנויה, באופן שיותאם גם ליכולות של אנשים עם מוגבלות.

"אנשים מוגבלים", או "אנשים עם מוגבלות"

יש מי שמעדיפים את המונח **"אנשים מוגבלים"** (disabled people) על המונח **"אנשים עם מוגבלות"** (people with disabilities). אלו שמעדיפים את המונח **"אנשים מוגבלים"** טוענים שדווקא ביטוי זה מצביע על העובדה שלא הלקות כשלעצמה אלא הסביבה היא שמגבילה את האנשים. זוהי ללא ספק טענה חשובה מבחינת הגישה של המודל החברתי. עם זאת המילים **"מוגבל"** ו **"מוגבלים"** מעוררות סטריאוטיפים שליליים שמקורם בגישת המודל הרפואי. לכן המלצתי לא להשתמש במילה זו. מכיוון שהמונח **"אנשים עם מוגבלות"** מוגדר באופן ברור בחוק השוויון נראה לי מתאים יותר להשתמש במונח זה.

"אנשים עם מוגבלות" או "אנשים בעלי מוגבלות"

אל תשתמשו במונחים המייחסים לאדם בעלות על מוגבלותו, למרות שאין בכך שגיאה לשונית. סביר להניח שאילו הייתה למישהו בעלות כזו הוא היה מנסה למכור את מוגבלותו לאדם אחר. לכן אמרו **"אנשים עם מוגבלות"**. **"אנשים עם מוגבלות" או "אנשים עם מוגבלויות"** – מספיקה מוגבלות אחת לאדם. אל תשמשו במונח **"מוגבלויות"** כשאינכם מתכוונים לריבוי מוגבלויות שיש לאותו אדם. לכן אמרו **"אנשים עם מוגבלות"**.

סיכום

הדבר החשוב ביותר שעלינו לזכור, הוא שדרך השפה שבה אנו משתמשים, אנו יכולים לתרום בשינוי היחס כלפיי אנשים עם מוגבלות, ולתרום לשילובם בחברה. לכן, חשוב מאוד נזכור שבראש ובראשונה הם בני האדם שראויים שידברו עליהם בכבוד וברגישות שאנו מצפים שידברו עלינו.

מאמר מספר 10 – יחס התורה וההלכה לאנשים עם מוגבלויות לאור התפתחויות המדע והמוסר

מתוך: בית הלל, הנהגה תורנית קשובה, אתר אינטרנט.

הקדמה

ערך השוויון הינו ערך יסודי בחברה המודרנית, הכולל בתוכו תביעה ליחס שוויוני לאדם עם מוגבלות. עם זאת, כשנסתכל על הכתוב בתורה, נגלה שהיא אוסרת על כהן בעל מום לעבוד במקדש, ומגבילה את מקומם של אנשים עם מוגבלות בחברה וביום המצוות. השאלה שנשאלת עקב איסור מקורי זה – היא האם הוא אכן מלמד על האופן בו מתייחסת התורה לאנשים עם מוגבלות, או שמא ניתן לראות צדדים אחרים בתורה שיציירו תמונה שונה.

העולם לא נברא בצורה שלמה, ולכן יש אחריות מצד האדם לפעול להשלמת הבריאה יחד עם ה', הן בתחום החברתי-מוסרי והן בתחום המדעי. כשם שבעבר שינויים חברתיים ומדעיים הביאו לשינוי במעמדו של אדם עם מוגבלות מבחינה הלכתית, דם היו מחויבים להחמיר בהלכה בכבודו של אותו אדם, לבצע בירור הלכתי ולהביא לכך שבחברה יהיה יחס ראוי וחתירה לשילוב כל אדם עם מוגבלות.

שאלת היחס לאנשים עם מוגבלויות היא אחת השאלות המאתגרות ביותר בעולם התורה וההלכה כיום. אידיאל השוויון והתביעה לשלב אנשים עם מוגבלויות בקהילה הם ערכים יסודיים ביותר בחברה המודרנית, שרגישותה המוסרית לערכים חברתיים גבוהה מכל מה שידענו בעבר. כאשר באים לבחון את עמדת התורה וההלכה בסוגיות הללו, אנו מוצאים לכאורה יחס נחות כלפי אנשים עם מוגבלויות. ההלכה אוסרת על אנשים עם מוגבלויות לשמש בתפקידים שונים, כגון שליח ציבור, וישנם אנשים עם מוגבלויות פיזיות או קוגניטיביות שכלל לא מחויבים במצוות, כגון החרש והשוטה.

במאמר שואל המחבר האם לאור המוסר המשתנה והמציאות הטכנולוגית והרפואית החדשה, ישתנה גם יחסה של ההלכה לאנשים עם מוגבלויות?

א. התפתחות המוסר הטבעי

על פי משנתו של הרב אברהם יצחק הכהן קוק, התפתחות המוסר הטבעי היא חלק אינטגרלי מתהליך הגאולה ומתיקון העולם. לדבריו, המוסר העולמי יתעלה עד כדי כך שלא נוכל לשחוט בעלי חיים אפילו כקרבתנות בבית המקדש: *"אמנם בהגיע תור האנושות לצעדים היותר רמים, בהירפא כליל המח של הנפילה המוסרית, שגרמה את הצורך של שימת איבה ... בין האדם לכל החי, אז מברכת הטבע, מיתרון המוסר וטוב ההנהגה ... ימלא האדם אמש וחיל, ער לאין צורך לשימוש אכילת בשר מצד העמקת חוזק כחות גופו. ותכונת המוסר תתרומם כל כך עד כדי הערת הצד החיובי של משפט בעלי החיים ביחסו של האדם אליהם"* (תנחומא אמור יט). מן הדברים הללו אנו למדים שאם היחס לקרבנות מן החי ישתנה בבית המקדש העתידי לאור התפתחות המוסר הטבעי, לא מן הנמנע שגם היחס לבעלי מוגבלויות ישתנה. העובדה שסוגיית בעלי המוגבלויות הפכה היום אקוטית יותר מבעבר נובעת בעיקר בגלל הרגישות המוסרית הגבוהה של החברה שלנו.

ב. שותפות האדם בשכלול הבריאה

במדרש אנו נתקלים בדיון בין רבי עקיבא וטורנוסרופוס העוסק בשאלת הקשר שבין האדם לטבע, והאופן שבו האדם לוקח חלק בתוך המרחב הפיזי בו הוא חי ומשפיע עליו. השקפת העולם הרומאית-אלילית, כפי שבאה לידי ביטוי בדבריו של טורנוסרופוס, מתארת עולם טבעי שמקבל את הטבע כמות שהוא: מה שהטבע נתן זה מה שיש. על כן, אם אדם נולד לא נימול, אין כל רשות למול אותו, שהרי לא כך הוא נולד. שורשיה של השקפה זו בתפיסה האלילית, לפיה הא-לוהות היא הטבע, ולכן אף אדם אינו יכול לעשות דבר כנגד גזר דינו של הטבע. מן העבר השני של השקפת עולם זו עומד רבי עקיבא, הטוען שהטבע אינו חזות הכל. הא-לוהות אינה הטבע; היא אולי שוכנת בטבע, אך היא אינה זהה לו. יש לאדם כוח לשנות ולשפר את הטבע, להעלות אותו למדרגה גבוהה יותר. האדם אינו משועבד לטבע ועליו מוטלת החובה לרומם אותו באופן שבו יוכל להפגש עם א-לוהים.

דרך תפיסת עולמו של רבי עקיבא אנו למדים, שכל חידוש שמתחדש בעולם מחייב אותנו לראות כיצד אנו משתנים יחד אתו, ועוזרים לעולם להתפתח ולהתעלות לקראת המפגש עם ה'. אם נאמץ את נקודת מבט זו בכל מה שנוגע לאנשים עם מוגבלות, נסיק שלאור העובדה שכיום אנו יודעים יותר על נושא זה, נדרש מאתנו להתאים את יחסנו אליהם לפי דרישות החברה, ולהבין שהם נבראו בצלם א-להים ממש כמו כל אדם אחר, הם ראויים להיות חברים שווים בחברה ואף מנהיגים בחברה.

ג. שכלול הבריאה מבחינה חברתית מוסרית

לטענתו של רבי עקיבא היחס הראוי לברואיו של ה' לא נלמד רק ממצוות התורה, והמוסר הטבעי חייב גם הוא להיות חלק ממה שמעורר אותנו לפעול לתיקון הבריאה. לפעמים המוסר הטבעי דורש מאתנו להקשיב לתביעה מוסרית חדשה, ועלינו לקבלה עקב האחיות שיש לנו כלפי כל שאר האנשים בעולם אנו חיים בו. זאת משום שאנו לא רק עבדיו של הקב"ה, אנו גם הבנים של אבינו שבשמים; חובה עלינו לדאוג באהבה לכל בניו של הקב"ה, גם לאלה שנקודת המוצא שלהם ביחס לאחרים היא חלשה.

היבט נוסף נוגע לעניין הצדק החברתי. לדידו של רבי עקיבא, חברה מתוקנת היא חברה שבה יש רגישות, נתינה ומאמץ לצמצם את הפערים הקיימים בה. התעלמות מן המגבלות והצרכים המיוחדים של אנשים מסוימים מעכבת את תיקון החברה, ועלינו לחתור לאיזון הטוב ביותר בין השוויון הבסיסי בין כל בני האדם לבין תשומת הלב לייחודיותו של כל אחד ואחד.

ד. שכלול הבריאה באמצעות המדע והרפואה

גם להתפתחות המדע, הטכנולוגיה והרפואה יש חלק משמעותי בתיקון עולם. נבואות הגאולה עוסקות בין השאר ברפואה שתגיע לעולם כחלק מתהליך התיקון שלו. היא אינה צריכה להיות ניסית אלא יכולה להיות טבעית, בדמות ההתפתחויות המדעיות שפיתח המין האנושי. דוגמא לכך ניתן למצוא בכתביו של הרב קוק שטען *"בין כך וכך חובת האדם בצורתו המדעית לרומם את עבודת האדמה משפלותה, וזה עושה אור ה' במדע האנושי, ועתידין כל בעלי אומניות שיעמדו על הקרקע, הקרקע תצא מקללתה בחלקה היותר גדול, מפני שהחכמה תגאלנה"*. משמעותו של קטע זה, היא שהקללות בהן קולל העולם עשויות להתבטל בעקבות פיתוחי המדע של האדם, שבאים בזכות הארה א-לוהית

שיורדת לעולם בכל דור ודור. אם בעבר אנשים עם מוגבלויות היו נטל על החברה ונתפסו כגורם שלילי, בדור של גאולת העולם, האפשרות להעניק לאנשים הללו כלים להתגבר על המכשולים ולהשתלב בתוכה היא בגדר זכות לחברה. על האנושות לפעול לצמצם את הפערים בין בני האדם, ולסייע לאנשים עם מוגבלויות להתגבר על מוגבלותם, וכך להביא לתיקון עולם.

ה. שילוב אנשים עם מוגבלויות בקהילה

כפי שצוין לעיל, על פי ההלכה, אנשים עם מוגבלויות מסוימות מנועים לכאורה מלשמש בכמה תפקידים, כגון עליית כוהנים לדוכן. בעלי המום פסולים מלעלות לדוכן, מחשש שאנשים יסתכלו עליהם במהלך ברכת כוהנים, והדבר יסיח את דעתם בשעת הברכה.

בגמרא ניתן למצוא עדויות על מקומות שבהם בעלי מומים היו עולים לדוכן. שהסיבה לכך היא שאותם אנשים היו בגדר של "דש בעירו", כלומר, הם היו מוכרים בעיר שלהם, ולכן המום שלהם לא היה נחשב תופעה יוצאת דופן. הרמב"ם למשל מביא עדות זו וכותב: *"מי שהיה ריוז יורד על זקנו בשעה שהוא מדבר וכן הסומא באחת מעיניו לא יישא את כפיו, ואם היה דש בעירו והכל היו רגילים בזה ... מותר לפי שאין מסתכלין בו..."*.

מהלכה זו נובעת מסקנה מרתקת: אם החברה אינה רואה את האדם בעל המום כחריג, גם ההלכה אינה רואה אותו כחריג. אם החברה מקבלת את בעלי המוגבלויות ופועלת כדי לשלב אותם, גם יחסה של ההלכה אליהם משתנה.

למעשה, ניתן ללמוד מהלכה זו, שאם נשאף למצב שבו נתרגל לכך שאנשים עם מוגבלויות הם חלק אינטגרלי מהחברה. התופעה הזו תהיה רווחת בקהילה, ואנשים לא יראו בתופעה זו דבר חריג שצריך למשוך תשומת לב מיוחדת. כך נשפיע על מעמדם ההלכתי של אנשים עם מוגבלויות, ונתרום לתיקון החברה והעולם.

1. למצוא את האוצר הגנוז באנשים עם מוגבלויות

בעקבות התפתחות שפת הסימנים, התקיים בסוף המאה ה-19 דיון ער בין הפוסקים בשאלת מעמדו של אדם חרש שלמד להשתמש בשפה זו. הרב עזריאל הילדסהיימר הביא דעות שונות בנושא, וכתב את המשפט על מחלוקת הרבנים בנושא: *"... ונלע"ד עיקר הדבר תלוי בשאלה אם כח השכל של החרש לקוי באופן מוחלט או שהוא נורמאלי כשלעצמו וכעין אוצר גנוז"*. בימינו קשה להעלות על הדעת שניתן להתלבט בשאלה כזו, וכל הפוסקים מסכימים שלאדם חרש יש רק מגבלה גופנית, והוא בר דעת לחלוטין לכל דבר ועניין.

הרב הילדסהיימר נדרש לחשוב *"מחוץ לקופסה"*, קופסה שעוצבה ונסגרה במשך דורות רבים, שבהם היה ברור לכולם שחרש איננו בר דעת, ובצדק, משום שלא הייתה אז דרך ללמוד דעת.

השאלה העומדת בפנינו היא: מהי *"היציאה מהקופסה"* הנדרשת בדורנו כדי לפסוק הלכה בשאלות חברתיות-מוסריות ביחס לאנשים עם צרכים מיוחדים?

סיכום

המאמר מתאר את פרשנות אלטרנטיבית לאופן שבו עלינו להתייחס לאנשים עם מוגבלויות לפי התורה וההלכה. לפי הכתוב במאמר, כעובדי ה', אנו מחויבים להשתתף עם הקב"ה במעשה בראשית

ולהמשיך את תיקון העולם, בין היתר בשילוב מקסימלי ושוויון בין אנשים עם מוגבלויות לבין כלל החברה. עלינו ליצור תהליך של שינוי בחברה ביחס לאנשים עם מוגבלויות: ליצור אווירה שבה לכל אדם יהיה נוח להיות עם אנשים ששונים ממנו, ולמצות את הדרכים ההלכתיות לשילובם של אנשים עם מוגבלויות בקהילה באופן שווה.

מאמר מספר 11 – שילובם של אנשים עם מוגבלות בחברה על פי ההלכה היהודית

מחברת: רחלי שולשטיין

מתוך: המכון הישראלי לדמוקרטיה, אתר אינטרנט.

מבוא

הספרות המשפטית על אנשים עם מוגבלויות מבטאת את הצורך לעדכן את מושג כבוד האדם ואת עקרון השוויון כך שיותאמו לצרכיו של כל אדם. התמורות בנושא זה מעוררות התבוננות מחודשת לעניין זה גם במוסרת ההלכה.

ההלכה מתמקדת בחובתו של הפרט כלפי החברה, ורק לאחר מכן בחובתה של החברה כלפי הפרט. המצוות לא רק אוסרות התנהגויות שליליות של הפרט כלפי הזולת, אלא גם מנסות לעצב את אישיותו. מכיוון שההלכה היהודית היא מסורת משפטית ודתית המתייחסת לבעיותיהם של היחיד ושל החברה, נוכל למצוא בה התייחסות למעמדם של אנשים עם מוגבלויות בשני מישורים עיקריים: במישור הדתי, כלומר מעמדם ההלכתי וחובותיהם הדתיות, וכן במישור החברתי, כלומר יחסה של החברה אליהם.

שאלת השתלבותם בחברה של אנשים עם מוגבלויות לא נדונה בספרות ההלכה ישירות, שכן זו התמקדה בשאלת מחויבותם של אנשים עם מוגבלויות לקיים מצוות. עם זאת, לנוכח תמורות גלובליות ביחס לנכים, זכו נושא זה וכן העלאת המודעות הכללית לערך השוויון ולזכויות אדם להארה בעיקר בספרות השאלות והתשובות (השו"ת).

אחת השאלות בנושא זה, היא כיצד מוגדרת "מוגבלות" בספרות ההלכה, לאור ההבדל בין האופן שבו אנו רואים את מונח זה כיום. מעיון במקורות ניכר שמוגבלות משמעה "חוסר יכולת מולדת או נרכשת במהלך השנים, או חוסר יכולת שמקורה בחסמים חברתיים". מחד, יש בכך יתרון במובן זה שבכוחה של החברה לצבור הישגים למען אנשים עם מוגבלויות, לשנות את דימויים ולהעמיק את האמפתיה אליהם. מאידך, כשהמשאבים מוגבלים, הרחבת הקבוצות הכלולות באוכלוסיית הנכים עלולה ליצור בעייתיות בסוגיית "חלוקת העוגה" באופן הראוי וההולם ביותר.

המדד שלפיו נבחן יחס הקהילה כלפי אנשים עם מוגבלויות אינו משקף בהכרח את חומרתו האובייקטיבית של המום ואת השפעותיו האובייקטיביות על איכות תפקודו של האדם עם המוגבלות, כי אם את היחס החברתי-תרבותי אל סוג המום ואל בעליו. היחס החברתי כלפי אנשים עם מוגבלות נובע בין היתר מהאופן שבני האדם תופסים את הגורמים של המום הספציפי לנוכח הנורמות השולטות בחברה.

לאור מורכבות הנושא, והעובדה שאין קביעה חד משמעית בנוגע לאופן שההלכה מדברת על היחס לאנשים עם מוגבלות, בוחנת הכותבת מקרי בוחן שונים המתארים את הדואליות הפרשנית שקיימת

בנוגע ליחסה של ההלכה לאנשים עם מוגבלות ומציגה איך לצד תפיסות של הכלה ושוויון קיימות גם פרשנויות המדירות את בעלי המוגבלות.

בין הדרה להכלה

הרעיון המקראי של בריאת האדם בצלם אלוהים הוא הבסיס היסודי והראשוני להצבת האדם במרכז הבריאה. התפיסה היא שכולנו נבראנו ממקור אחד, ועל כן כולנו שווים ואף זכאים ליחס שווה. תורת ישראל מצווה אותנו לנקוט משנה זהירות ביחסנו כלפי אנשים עם מוגבלות: *"לא תְקַלַּל וְלִפְנֵי עֵינֶיךָ לֹא תִתֵּן מִכָּשָׁל וְיָרֵאתָ מֵאֱלֹקֶיךָ אֲנִי ה'"* (ויקרא יט, יד). בעקבות דרישה זו, יש כאלו הטוענים שהתורה מצווה אותנו שלא להכשיל עיוור לא רק במשמעות הפיזית, אלא גם אדם שהוא בגדר "סומא בדבר", ושנעלמה ממנו הבנת עניין מסוים. מכאן שאנשים עם מוגבלויות הוזכרו כאבטיפוס לאלה שרגישותם גבוהה ופגיעותם תדירה בהשוואה לשאר בני החברה ולכן יש להתייחס אליהם בהתאם. בנוסף, לצד הדרישה הפסיבית "סור מרע", כלומר להימנע מבידוי או מהכשלת אנשים עם מוגבלות, יש ציווי אקטיבי בגדר "עשה טוב". ציווי זה משמעו סיוע לנכים ככל הניתן כחלק מהחובה הכללית של "ואהבת לרעך כמוך". פרשנות זו נתפסת כפרשנות חיובית בנוגע ליחסה של ההלכה לאנשים עם מוגבלות, והיא מבוססת על העובדה שכל בני האדם נבראו שווים מכיוון שכולם יצאו מצלם ה'.

מן העבר השני, ישנן פרשנות אשר רואות את בעל המום כנחות, ושיש להתייחס אל ה"עיוור" כאל "מת", ולהדירו מהחברה ומהספירה הציבורית בשל לקותו. מקורות רבים וחכמי הלכה שונים חושפים תמונה דו-קוטבית בנוגע ליחס הראוי כלפי אנשים עם מוגבלות, למן הדרתם ודחייתם המוחלטת מהקהילה ועד ניסיון להכילם בתוכה מתוך הקלת סבלם ושילובם ככל האפשר בחיי הקהילה, בבחינת "שמאל דוחה וימין מקרבת".

לשם בחינת דיסוננס זה מתמקד המאמר בעיקרון ספציפי שהיווה אבן בוחן בסוגיות הקשורות לשילובם של אנשים עם מוגבלויות בחברה והוא "עקרון כבוד הבריות". רבנים רבים בחרו לנתח את הסוגיות השונות שאליהם הם נדרשו באמצעות עקרון זה.

כבוד הבריות

"כבוד הבריות" משמעו כבודם של הנבראים בצלם אלוקים. כיבוד צלם אלוקים שבאדם הוא אחד האתגרים המורכבים ביחסו של האדם לזולתו. מהותו של הכבוד היא בגדר חובה המוטלת על האדם, מדובר בעיקרון שלו חשיבות מוסרית וחינוכית. על פי דבריו של בן-עזאי: *"אל תהי בז לכל אדם ואל תהי מפליג לכל דבר שאין לך אדם שאין לו שעה ואין לך דבר שאין לו מקום"* (משנה, אבות ד, ג). והרמב"ם מסביר: *"לכל אדם אי אפשר שלא תהיה עת כלשהי שבה יוכל להזיק או להועיל, ולו בקל ובפחות שבדברים, ואם זלזלת בו – יצערך זה הצער המועט"*.

התלמוד מכריז: *"גדול כבוד הבריות שדוחה לא תעשה שבתורה"* (בבלי, ברכות יט ע"ב) ובכך קובע שבהתנגש ערך "כבוד הבריות" עם ערכים אחרים, עשויים הערכים האחרים להידחות מפניו. עובדה זו, שעקרונות דתיים עלולים להידחות בעת התנגשותם עם עקרון "כבוד הבריות", הובילה לקונפליקטים רבים בכל מה שקשור ליחסה של ההלכה ולפתרונות שהיא מציעה בנוגע לאנשים עם מוגבלות והיחס אליהם. הכותבת מתייחסת לשתי דוגמאות למקרים אלה.

המקרה הראשון, נוגע לכניסה של עיוור לבית הכנסת עם כלב הנחייה שלו. הפסיקה של הרב משה פיינשטיין התירה להכניס כלב נחייה לשטח בית הכנסת מתוך הסתמכות על קביעתו של התלמוד

הירושלמי שאפשר להכניס עובר אורח שהוא "בן תורה" עם חמורו לבית הכנסת. הרב פיינשטיין מסייג את היתרו להכניס כלב נחייה לבית הכנסת בשלושה סייגים: ראשית, ההיתר הוא בחו"ל, שכן בתי הכנסת בחו"ל עשויים רק "על תנאי" וקדושתם פחות חמורה. שנית, ההיתר נעוץ בכך שמדובר בשעת הדחק, כי אם לא יאפשרו לעיוור להיכנס עם כלבו לשטח בית הכנסת, הוא עשוי להתבטל כל ימיו מתפילה בציבור, מקריאת התורה ומקריאת המגילה בציבור. עוד מציין הרב פיינשטיין כי יש ימים שבהם עלולה להיגרם לעיוור עוגמת נפש רבה, למשל בימים הנוראים. מסייג זה עולה התחשבות מפורשת באדם העיוור וניכרת מגמה לשלבו בקהילה. סייג זה אינו מובא בסוף דבריו של הרב פיינשטיין בתמציתיות כהערת סיום, אלא זוכה להתייחסות מכובדת ומפורטת מתוך מתן משקל חשוב לשיקול זה. שלישית, הרב פיינשטיין מציע שהעיוור ישב עם כלבו סמוך לפתחו של בית הכנסת, כדי למנוע בלבול מהציבור. הסייג האחרון מדגיש התחשבות לא רק באדם העיוור, אלא גם בציבור המתפללים. ניכרת אפוא שאיפה ליצור איזון ושוויון בין אנשים עם מוגבלות ובין כלל החברה מתוך שמירה על הכבוד ועל האינטרסים של כולם באופן הדדי.

כפי שצוין לעיל, אין זה מובן מאליו שעקרון הכבוד לבריות מעפיל על עקרונות דתיים אחרים, ולכן לצד פסיקתו של הרב פיינשטיין ניתן לראות פסיקות שבחרו להיצמד לעקרונות הדת, ובבואם לעשות זאת הדירו את האנשים עם המוגבלות. דוגמה לכך היא פסיקתו של הרב ברייש בנוגע לכניסה של עיוור עם כלב לבית הכנסת. הרב ברייש חושש שמעשה זה יהווה "מדרון חלקלק" בכל הנוגע לזלזול בקדושת בית הכנסת ותדמיתו בעיני הגויים. לכן הוא דוחה את האינטרס של הפרט העיוור מפני האינטרס הציבורי, ומציע פתרון חלופי שלפיו העיוור יסתייע באדם שיוליך אותו לבית הכנסת.

המקרה השני הוא שילובם של אנשים עם מוגבלות כמובילי הטקס בבית הכנסת כשליחי ציבור או כחזנים. בשנת תשמ"ג נשאל הרב עזרא בצרי על דינו של אדם נכה היושב על כיסא גלגלים ומעוניין לשמש כחזן. הוא בחן את יחסם של מקורות ההלכה לקורא בתורה ובמגילה וכך הסיק בנוגע לשליח ציבור: *"מכל זה נראה ברור שאין כל חשש בזה כאשר הצבור מסכימים שחזן חולה כזה שמוכרח לשבת יהא שליח ציבור שמותר לכתחילה לעשות כן, אלא כשיש עוררין רצוי לברוח מהמחלוקת. אבל המעוררין עושים שלא כדין, ומחמירים כביכול בדבר שלא צריך להחמיר ומלבינים פני אדם מישראל שזה גרוע משופך דמים. וראוי להעריך בדברי מוסר לאנשים כאלה ולהסביר להם מהו עיקר הדין, ועל איזה דינים צריך לעורר."* כאמור, הרב בצרי מציע מדיניות מציאותית מתוך הטמעת הערך של הסכמת הציבור ומניעת מחלוקות. ממקור זה ניכרת מגמה ברורה ומפורשת לחנך את הציבור לקבל את הנכים, לכבדם ולשתפם כמובילי התפילה מתוך יצירת אמפתיה וטיפול הבנה ורגישות למצבם.

מהעבר השני, ניתן לראות את פסיקת הרב יצחק אייזיק ליעבעס שנשאל על דינו של שליח ציבור קבוע המקובל על הקהל שאירעה לו תאונת דרכים ובשל כך הוא מרותק לכיסא גלגלים בימים הנוראים. לטענתו של ליעבעס יש לפסול את מי שאינו יכול לעמוד, לאור העובדה שדבר זה פוגע ברגשות הציבור שבא להתפלל בבית הכנסת. ליעבעס נוקט עמדה ברורה שמעדיפה את העקרונות הדתיים, ומעדיף לבחור בצורך שהחזן יעמוד בעת נשיאת דרשותיו.

מן הקונפליקט בין השניים ניתן לראות את הגישות השונות שקיימות בהלכה בנוגע ליחס לשילובם של הנכים בחברה.

הכותבת מוסיפה וטוענת כי אין להתעלם מכך שהמאבק לשילובם של אנשים עם מוגבלויות בחברה נתקל בקשיים גם עקב אי הנגישות של השירותים והמשאבים בקהילה. חוסר הנגישות לבתי כנסת הוא בעיה אוניברסלית כמעט, שכן רובם נבנו בלי להביא בחשבון את צורכיהם של הנכים. נדרש למלא דרישות ייחודיות בשביל קבוצה המשתמשת בדרכים בקביעות, וראוי לבצע זאת באופן מושכל וענייני בהתאם לצרכים מוגדרים כחלק מהמטלות המחייבות את ראשי הציבור, ולא רק מדין צדקה וחסד. לטענתה, התחשבות בעקרון "כבוד הבריות" ו"צער גדול" תיתן אותותיה אף בעתיד ותשפיע רבות על הניסיון להקל על אנשים עם מוגבלות ולהכילם בחברה באמצעות שימוש בעזרים טכנולוגיים מתקדמים גם בשבתות ובמועדי ישראל.

סיכום

הדיון בסוגיית שילובם של אנשים עם מוגבלויות בחברה פותח צוהר אל האופן שההלכה והקהילה היהודית בכללותה מתמודדות עם צרכים ייחודיים של הפרטים שבקרבה. חכמי ישראל ראו באדם עם המוגבלות חלק בלתי נפרד מהחברה, ולהשקפה זו היו השלכות רבות בכך נרחב של נושאים. השאלה היסודית שהמשפט העברי מציב לפנינו היא שאלת **האחריות** ולא שאלת **הזכות**: מה אנו חייבים זה לזה, מהי חלוקת האחריות הראויה בחברה וכיצד יש להביאה לידי ביטוי הלכה למעשה. ההלכה דוגלת ב**אחריות הדדית**, ואחריות זו יוצרת מחויבות כלפי אנשים עם מוגבלויות. עם זאת ההתחשבות באנשים עם מוגבלויות מחייבת לעתים ויתור על דרישות הלכתיות, ולכן מציבה אתגר לפני פוסקי ההלכה. ניכר שישנם פוסקים המוכנים להרחיק לכת כדי לאפשר את שילובם של אנשים עם מוגבלות בחברה, ומאמצים אלו מלמדים שהמסורת היהודית דוגלת ביישום הציוויים המוסריים מתוך פסיעות הדרגתיות, שלא יתפרשו כניסיון לחתור תחת סמכותה של ההלכה הדתית ועקרונותיה.

אם ההתייחסות לסוגיית שילובם של אנשים עם מוגבלויות תמשיך להתבסס כחובה ציבורית המדגישה את כבודם של הנכים, ולא כמעשה חסד למענם, הנגשת הדרכים לנכים ושיתופם בחברה במגוון תחומי החיים יקבלו חשיבות רבה יותר ויותר. התמה שבחר האו"ם לציון היום הבינלאומי לזכויות אנשים עם מוגבלויות – "הסרת מכשולים כדי ליצור חברה מכלילה ונגישה לכולם", הולמת את גישתה של ההלכה.

מאמר מספר 12 – היחס אל השונה

מחבר: הרב אלישע אבינר

מתוך: ישיבת ברכת משה מעלה אדומים, אתר אינטרנט.

א. פתיחה

ה"שונה" כינוי זה איננו פשוט. אנחנו מניחים שיש שונים ושואלים כיצד להתייחס אליהם. אבל מי קבע שהם שונים, מי קבע ששונותם היא בעלת משמעות? החלוקה לדומים ולשונים היא אחת החולשות של האנושות, הנוטה לקטלג את הבריות לפי קריטריונים חיצוניים ושרירותיים, ולהדביק תווית של "שונה" על כל מי שחורג מהנורמה. הגדרת ה"שונה" נטייה זו היא כל כך עמוקה עד שחז"ל התייחסו אליה וקבעו ברכה מיוחדת למי שרואה "שונה": "ראה את הכושי ואת הגיחור ואת הלבקן ואת הננס, אומר: ברוך משנה את הבריות" (ברכות נח, ב).

ילדים קטנים מתקשים לעכל את השונה. לא אחת הם מתנכלים לו. עבורם, שינוי מראה או מבטא, ואפילו שינוי בפרטי לבוש מהווים עילה מספקת להתנכלות, ללעג ולבוז. יחס שלילי זה עשוי לחלוף מאליו עם עלייתם בגיל, אבל אין להניח את העניין ליד המקרה ולפעולת הטבע, אלא נדרשים אנו להשקיע מאמץ חינוכי על מנת להדריך את בנינו כיצד להתייחס לתופעת השונה.

המאמר עוסק בארבעה סוגים של "שונה": שונה בגופו, בשכלו, בנפשו, ובהתנהגותו.

ב. היחס אל השונה בגופו

סיפור על יחס אל השונה בגופו מסופר בגמרא. רבי אלעזר ברבי שמעון חזר מבית רבו, "והיה רכוב על החמור, ומטייל על שפת הנהר, ושמח שמחה גדולה, והייתה דעתו גסה עליו מפני שלמד תורה הרבה. נזדמן לו אדם אחד שהיה מכוער ביותר. אמר לו: שלום עליך רבי. ולא החזיר לו. אמר (ר"א): ריקה, כמה מכוער אותו האיש! שמא כל בני עירך מכוערין כמותך? אמר לו: איני יודע, אלא לך ואמור לאומן שעשאני: כמה מכוער כלי זה שעשית...". (תענית כ, א).

חז"ל מתארים יחס קשה של התנשאות כלפי האיש המכוער. תופעה מעין זו מוכרת לנו היטב, כלפי נכים וכלפי מי שלוקים בגופם. האיש המכוער איננו שותק אלא משיב לרבי אלעזר. הוא מתנסח בקיצור ובורר בקפידה את מילותיו: "לך ואמור לאומן שעשאני כמה מכוער כלי זה". גאוותו והתנשאותו של רבי אלעזר אינן מוצדקות מפני שיופיו של אדם איננו יתרון שהוא עמל להשגתו, הוא איננו פרי השתדלותו ואיננו נזקף לזכותו, כשם שכיעורו של האיש המכוער איננו תולדה של התרשלותו או של מידותיו הרעות. על כיעורו של זה ויופיו של זה אחראי אחד יחיד ומיוחד: האומן

המופקד על כל הבריאה ועל כל היצורים – ריבונו של עולם. לכן, אין מקום להתנשאות, אין מקום לתחושת עליונות, וגם אין מקום לזרות ולריחוק, כיון שכולם הם יצירי כפיו של בורא העולם.

בניגוד לרבי אלעזר שמדבר על "איש מכוער", האיש מדבר על "כלי מכוער". הגוף הוא כלי ורק כלי, הוא איננו האיש. היכן הוא "האיש", היכן הוא "האדם"? הוא מסתתר בתוך הכלי. גם בתוך כלי פגום עשויה להסתתר נשמה גדולה ועצומה. "אל תסתכל בקנקן אלא במה שיש בו" (אבות ד, כ).

אחד המבחנים הניצבים בדרכו של האדם הוא יחסו אל השונה בגופו, האם יזכור שה' הוא המשנה את הבריות והאם יזכור שהגוף הוא רק כלי, ועיקרו של האדם הוא נשמתו. ככל המבחנים החשובים שבחיים, שלקראתם אנו משתדלים לצייד את בנינו בכלים מתאימים כדי שיעמדו בהם, כך גם לקראת מבחן מוסרי זה אנו צריכים להקנות לבנינו הסתכלות רוחנית נכונה על מנת שיצליחו בו. הוי אומר: חינוך!

ג. היחס אל השונה בשכלו

לא כל בני האדם נבראו עם אותה מנת משכל. יש מי שנולד עם יכולות אינטלקטואליות גבוהות, ויש מי שלא זכה לברכת ה' ולא חונן בדעה רחבה. החכמה היא עיקרו של האדם, על כן אנו מעריכים אותה ואף מעריצים את החכם הנושא אותה. מקור החכמה הוא ריבונו של עולם. ה' הוא זה שחלק ונתן אותה לבני אדם. רעיון זה מודגש גם בנוסח הברכה שב"שמונה עשרה": *"אתה חונן לאדם דעת... חננו מאיתך חכמה בינה ודעת"*. החכמה היא מתנת חינוך אלוקית. לכן, אל לו לאדם להתפאר בכשרונותיו השכליים, ואל לו לזלזל במי שנעדר כל חכמה או פקחות. לא זה זכאי לשבחים ולא זה ראוי לעלבונות. "אל יתהלל חכם בחכמתו". מוכרת היא התופעה של ילדים מתנכלים לחברם לכיתה שאיננו חד שכל, הם מנצלים את חולשתו השכלית כדי להתבדר על חשבונם. מהיכן נובע יחס בלתי הגון זה? הוא מעיד על פגם במידות, אבל הוא גם ניזון מהתפישה המוטעית שחברם אשם במצבו, וראוי לו "לשלם" על כך. לכן, ראשיתה של העבודה החינוכית בעניין היא החדרת ההכרה של "אתה חונן לאדם דעת". *"הדעת איננה מהשתדלות האדם אלא מחנינה אלוקית בעת היצירה"*. ועל כן החכם אל יתהלל בחכמתו ואל יזלזל בזולתו. *"אל יתהלל חכם בחכמתו"*, כי לפעמים החכמה ניתנה דווקא למי שאיננו חכם. *"מיום שחרב בית המקדש ניטלה נבואה מן הנביאים וניתנה לשוטים ולתינוקות"* (ב"ב יב, ב). פעמים, דווקא מי שלא חונן בחכמה ואיננו משועבד לה, מגלה אינטואיציה פנימית עמוקה.

חנה בתפילתה ביקשה: *"ונתת לאמתך זרע אנשים"* (שמואל א, יא). יש שפירשו: זרע זכרים, ויש שפירשו זרע של חכמים (רד"ק). רבנן (ברכות לא, ב) פירשו: *"זרע שמובלע בין אנשים – לא ארוך ולא גוץ, לא צחור ולא גיחור, ולא חכם ולא טיפש"*. חנה ביקשה בן "נורמלי", שאיננו חורג מהנורמות לשום צד, לא בגופו ולא ביכולתו השכלית – לא חוסר ולא עודף, בכל ביקשה חיים נוחים ונעימים לבנה. בקשה זו איננה תמיד מתמלאת. עלינו לדעת שהיא איננה תנאי בלעדי לחיים.

ד. היחס אל השונה בנפשו

בעבר הלא כל כך רחוק, עדיין נהגה האנושות באכזריות רבה כלפי החולים בנפשם. היא נידתה אותם ופלטה אותם מקרבה. האנושות לא הבינה את פשר תופעת החריגות הנפשית, היא פחדה ממנה, ולכן בחרה להתרחק ממנה. התנהגות זו מאפיינת ילדים רבים, שמתנכלים לחולי נפש ויחד עם זה מפחדים מהם ובורחים מהם. התנהגותם מעידה על הקושי שלהם לעכל את התופעה.

ההתפתחות האדירה בתחום תורת הנפש הביאה לשינוי התייחסותה של האנושות כלפי השונה בנפשו. גם הלוקה בנפשו זכאי ליחס אנושי, וכל עוד אפשרי הדבר יש להשאירו בתוך החברה הטבעית שלו ולא להשליך אותו ממנה. כך לימדנו הרמב"ם (ממרים ו, י; שו"ע יו"ד רמ, יח): *"מי שנטרפה דעתו של אביו או של אמו, משתדל לנהוג עמהם כפי דעתם עד שירוחם עליהם. ואם אי אפשר לו לעמוד מפני שנשתטו ביותר, יניחם וילך לו ויצווה אחרים להנהיגם כראוי להם"*. הלוקה בנפשו איננו נטע זר בחברת בני האדם אלא הוא חבר בה בעל זכויות שוות. בדורות האחרונים הגדירו את המחלה הנפשית כמצב של "פיקוח נפש", מצב זה איננו רק מצב של חשש לאובדן חיי הגוף אלא גם חשש לפגיעה אנושה ביציבות הנפשית. וכשם שנצטוונו על מצות הצלת נפשות ביחס לחיי הגוף, כך נצטוונו עליה ביחס לחיי הנפש.

מבחינת האמונה, מחלות הנפש הן חידה סתומה. חז"ל העלו את שאלת משמעותו של השיגעון ושמו אותה בפי דוד (מדרש תהילים מד): *"אמר דוד לפני הקב"ה: ... כל מה שעשית בחכמה עשית, אבל השטות שבראת - מה הנאה יש לפניך? כשאדם מהלך בשוק ומקרע את בגדיו והתינוקות רצין אחריו והעם משחקין ממנו, זה נאה לפניך?!"*. מה השיבו ה' *"אמר לו הקב"ה: דוד, על השטות אתה קורא תיגר? חייך שתצטרך לו... ותתפלל עליה עד שאתננה לך"*. ואכן דוד נזקק ל"שטות" על מנת להינצל ממלך אכיש.

האמנם קיומן של מחלות הנפש נועד אך ורק לאפשר לבריאים בנפשם להתחזות למשוגעים?! האם די בכך כדי להכליל בפסוק *"את הכל עשה יפה בעתו"*?

חז"ל רמזו לנו עיקרון גדול. הצופים במעשי דוד ייחסו לו התנהגות מופרעת ובלתי מובנת, אבל אנחנו המודעים למניע של מעשיו, מבינים שלמרות מוזרותה היה בה היגיון פנימי.

בשו"ת בית יצחק (אהע"ז ח"ב, ד) כתוב: *"כל אדם עלולים ליפול בו מחשבות זרות. אלא, מי שהוא בעל שכל חזק אינו מוציא מחשבתו אל הפועל בדיבור, ועד שיוציא את מחשבתו במעשה אינו נידון כשוטה"*. כשם שכל אדם מלמד זכות על שיגעונותיו האישיים, ולעיתים אף מצדיק את עצמו, כך ינהג גם כלפי שיגעונות זולתו.

לפעמים, ה"שטות" היא פרי יוזמתו של האדם. מבאר הראי"ה קוק שלעיתים שמחת החיים, אשר שיאה הוא שמחת הכלולות, מושבת כליל על ידי פגעי החיים. האדם מביט על העולם ורואה רק רע מסביבו. משום כך ברא ה' את ה"שטות", את קוצר הדעת, ואת *"ההתפעלות למראה איזה ברק של דבר משמח, אף על פי שהוא כצל עובר, מכל מקום הוא בעתו משמח"*. מתוך מבט עמוק יותר, ניתן להגיע למסקנה שגם עבירה היא סוג של שיגעון. העבירה נובעת מעיוות מוסרי פנימי ומהסתכלות עקומה על המציאות החיצונית. ר' נתן, תלמידו הגדול של ר' נחמן מברסלב, דיבר על נושא השיגעון ואמר: *"כל העולם משוגעים, וגם אני בתוכם, אלא שאני מבין את העניין"*.

כך גם ביחס לכלל חולי הנפש: אצל החולה קיים היגיון פנימי להתנהגותו החרیגה. ההיגיון הזה עלום מאתנו, אבל הוא מובן לחולה עצמו. יש לו היגיון אחר, יש לו הסתכלות אחרת על העולם, על הסביבה ועל החיים. היא מקשה עליו את התקשורת עם החברה הסובבת אותו, אבל גם לה יש תבונה משלה. אנחנו עומדים מול תופעות אלו ומשתאים, איננו מבינים אותן, אבל עלינו לדעת שגם בשיגעון יכול להיות היגיון, כיון שגם חולה הנפש הוא אדם שנברא בצלם אלוהים. ההקלות שלהן הוא זוכה בתחומים הלכתיים רבים, ובכלל זה גם הצמצום של תוקפם המשפטי של מעשיו ואחריותו הפלילית המוגבלת, אינן נובעות מכך שהוא איננו "אדם", אלא מהיותו אדם בעל ראייה שונה וייחודית על העולם. בעיקרו, הוא אדם והוא זכאי ליחס אנושי.

ה. היחס אל השונה בהתנהגותו הדתית והמוסרית

שתי שאלות נשאלות: א. מי מוגדר כשונה בהתנהגותו הדתית והמוסרית? מי נכלל בקבוצה זו? ב. כיצד להתייחס אליו? השאלה הראשונה היא מורכבת. מחד, ברור לנו שבני אדם אינם שלמים, "אין צדיק בארץ אשר יעשה טוב ולא יחטא" (קהלת ז, כ). מאידך, סוג מסוים של התנהגות קלוקלת הוא חציית קווים. מהי התנהגות חמורה המהווה חציית קווים? הבחנה בין התנהגות "חמורה" להתנהגות "קלה" מופיעה במשנה ב"אבות" (אבות ב, א), אבל המשנה מדריכה אותנו שלא להתחשב בהבחנה זו אלא להתעלם ממנה: "הוי זהיר במצווה קלה בחמורה, שאין אתה יודע מתן שכרן של מצוות". אל תפלה בין מצוה למצווה, אל תעדיף מצוה אחת על פני חברתה, כי אינך יודע את סדר חשיבותן, "שאין אתה יודע מתן שכרן של מצוות". למרות שקיימות מצוות קלות ומצוות חמורות, אתה נדרש להתייחס אליהן בשווה. מדברי הרמב"ם משתמע שאין אנו יודעים את דירוגן של מצוות-עשה, אבל את מצוות הלא-תעשה, יכולים אנו לדרג בהתאם לרמת הענישה שלהן ולברר מהי עבירה "חמורה" ומהי עבירה "קלה". אבל, ב"מורה נבוכים", קובע הרמב"ם, שחומרת העבירה היא קריטריון אחד בלבד מבין ארבעה קריטריונים הקובעים את חומרת העונש. אי לכך, חומרת העונש איננה יכולה לשמש לנו אינדיקציה מלאה לחומרת העבירה.

לפי הר"ן, המצוות המוזכרות על ידי הנביאים הן מצוות "גדולות הערך ורבות הגמול". הבוחן את רשימת המצוות של הנביאים, יגלה בנקל שרובן עוסקות בהנהגות שבין אדם לחברו, בדרכי יושר, במידות טובות, וביסודות האמונה. לאחר שהרמב"ם מנה את י"ג עיקריו, הוא מסכם: "כאשר יודה האדם באלה היסודות כולם, ויאמין בהם אמונה שלמה - הריהו נכנס בכלל ישראל, וחייבים לאוהבו ולרחם עליו... ואפילו עשה מה שעשה מן העבירות מחמת התאוה והתגברות הטבע הגרוע - הרי הוא ייענש כפי מריז, ויש לו חלק, והוא מפושעי ישראל. ואם יתקלקל לאדם יסוד מאלה היסודות (= י"ג עיקרים) - הרי יצא מן הכלל...". הרמב"ם מדגיש שחציית קו, המוציאה את האדם מכלל ישראל, קשורה דווקא בערעור יסודות האמונה.

גדולי ישראל ציינו שאין זהות בין דירוג החטאים ברמה של היחיד לבין דירוגם ברמה של החברה. הכלל הוא: ברמה של היחיד גדול העונש על מצוות מעשיות מהעונש על קלקול במידות וביחסים בין האדם לזולתו. לעומת זאת, ברמה הציבורית, קלקולים בהתנהגות חברתית הם חמורים מזלזול בגופי תורה.

לאור כל האמור לעיל, כל העוסק בשיפוט ובהערכת מעשיו של נער או נערה נדרש לזהירות מרובה. לעיתים, מה שנראה בעינינו קל הוא החמור, ומה שנראה חמור הוא דווקא "קל". הקביעה שנער חצה את הקווים היא גם כן "דין", על אחת כמה וכמה אם המסקנה האופרטיבית היא שהתנהגותו החמורה איננה מותרת לנו אפשרות להחזיק אותו בתוך הקהילה. אל נחפז לגזור את דינו.

כאן מתעוררת השאלה השנייה: כיצד נתייחס אל מי שנוהג כך? האם הוא ממשיך להשתייך לקהילתנו, או נדחה ממנה בגלל שונותו?

בעבר, מי שהתנהגותו הדתית והמוסרית "חרגה", נודה והוחרם. חכמי ישראל וראשי הקהילה נידו או החרמו את מי שחצה את הקווים. מדוע נקטו חכמי ישראל בדרך של חרם ונידוי? מטרתם הייתה כפולה: א. לאיים על העבריין וללחוץ עליו לחזור בתשובה. ב. להרחיק אותו מהקהילה ולנתק אותו ממנה, כדי לחסום את השפעתו השלילית עליה.

נידוי וחרם הן תגובות חמורות, אלה היו נהוגים בעם ישראל במשך תקופה ארוכה. בדורות האחרונים, התמעט השימוש בשיטת הנידוי והחרם, עד שהיא כמעט ננטשה לחלוטין, ולכך כמה סיבות: השלטונות הגבילו את סמכות הקהילות להעניש מטעמים דתיים; פחתה יעילותה; חכמי ישראל סברו שעדיף לנקוט בדרכי הסברה. ביטול הנידוי והחרם השאיר את כל העבריינים בתוך הקהילה! רק אלו שבחרו להתבולל מרצונם החופשי נפלטו מעדת ישראל, כל היתר נותרו בתוכה. ניתן לראות בכל התהליך הזה אילוץ שנכפה עלינו בגלל החלשת מעמדם של חכמי ישראל ובגלל אובדן סמכות הכפייה שהייתה בידם, אבל גם ניתן לראות בזה תהליך אלוקי המכוון להכניס את כל פלגי עם ישראל, הן הנאמנים למסורת והן העבריינים, תחת קורת גג אחת.

הראי"ה קוק זצ"ל התנגד לשרטוטו של קו שכל מי שעובר אותו מוגדר כמי ש"חצה את הקווים" ומשתייך למחנה אחר. במאמרו המפורסם "מסע המחנות" קובע הרב שהחלוקה למחנות – "דתיים" ו"חופשים" – איננה נכונה. הוא מציב במקומה את החלוקה המשולשת "צדיקים-בינונים-ורשעים". החידוש בחלוקה זו איננו בהוספת קבוצה אחת אלא בביטולה של החלוקה הקבוצתית ובמעבר לסולם הבנוי מאין-סוף שלבים של שלמות אישית. במקום מעבר חד בין קבוצה לקבוצה (בנקודת "חציית הקווים"), מציב הרב קוק מעבר מדורג, הרבה יותר רך. כל שלב בסולם שונה מחברו, מפני שלכל אדם מישראל יש הרב אישי ומיוחד של זכויות ועוונות, וכל השלבים יחד בונים את הסולם האחד. הסולם הוא אחד, מתחתיתו המוצב ארצה עד ראשו המגיע השמימה, והוא מורכב מאין סוף שלבים ומדרגות בשלמות האישית.

אין כוונתו של הרב להפחית מחומרת מעשה העבירה, או להעניק לגיטימציה לרשעות, לעבריינות, לכפירה ולחילון, אלא לבטל את החלוקה החברתית בין מי שנכלל בקהל ירא ה' לבין מי שהושלך ממנו. הרב קורא לנפץ את קיר הברזל העומד בין מחנה למחנה ובין אישי האומה. מכאן נגזר יחסנו אל השונה בהתנהגותו הדתית או המוסרית, גם אם הוא חרג הרבה מהנורמה.

1. אל תהי בז לכל אדם

כלל גדול לימדנו בן עזאי (אבות ד, ג): "אל תהי בז לכל אדם ואל תהי מפליג לכל דבר, שאין לך אדם שאין לו שעה ואין לך דבר שאין לו מקום". הרמב"ם פירש שאין לבוז לכל אדם בגלל שיקולים טקטיים, הזלזול בזולת איננו משתלם. שמא תזדקק לזולת בזמן מן הזמנים, שמא יתהפך הגלגל והוא יהיה בעמדה בכירה ממך, שמא סופו להתנקם בך על יחסך העוין כלפיו. בן עזאי מזהיר את האדם, לבל ייחפז לנצל בצורה פוגעת את עדיפותו על הזולת, מפני שהעתיד צופן בתוכו הפתעות רבות, וראוי לו לאדם לקחת אותן בחשבון.

מפרשים אחרים פירשו את משנתנו בדרך מוסרית. וכך כותב ה"תפארת ישראל": "אל תהי בז לכל אדם, אפילו לכסיל ולבער ומשולל מכל דעת, ואפילו הוא רשע... תרחם על קלקולם ולא תבזם". משנתנו עוסקת בשונה – בשכלו, בנפשו ואפילו בהתנהגותו. אסור לבזותם, מדוע? משיב ה"תפארת ישראל", מפני שהבוז המופנה כלפיהם פוגע גם בריבוננו של עולם שברא אותם ואף מקיים אותם ("כי לא אותם, רק בוראם תחרף"). "ואם כי ממך נעלם טעם הווייתם" ואינך יודע למה נבראו ומהי תרומתם לעולם, עליך לסמוך על בורא העולם שהוא יודע! "אף שעכשיו לא תראה בו צורך כלל בעולם, בגלל שהוא משולל מכל דעת" ואף נלחם נגד עובדי ה', "דע, שלא לחינם הניחו הקב"ה בחיים עדיין. על כרחך שיש בו עכשיו צורך הנעלם ממך, או שתבוא שעה שיהיה צורך בו, ומי יודע מהו הטוב שיתגלגל על ידו". בלשון אחרת: אל תבזה אותו, כיון שיש לו ערך אלוקי. ערך זה נסתר עתה מעיניך, אבל סופו לבוא ולהתגלות. כל אדם מגלגל טוב בעולם!

גם המהר"ל כותב שהשורש של משנתנו הוא ההכרה שלכל נברא יש מקום מיוחד בעולם. אל תחשוב שיש בני אדם שהם מיותרים בעולם, ומשום כך אתה רשאי לבוז להם. טעות היא בידך. כל אדם נצרך לעולם ומשלים אותו. מוסיף המהר"ל שבן עזאי נקט דווקא בביטוי "אל תהי בז", מפני שהכבוד הוא מהותי לאדם. כל אדם זכאי לכבוד, כיון שהוא תורם את חלקו לשלמות העולם, ויש לו "שעה" אלוקית. מכאן שגם השונה זכאי לכבוד.