

שיעור מס' 1

## שעתוק פערים חברתיים בחינוך

\*\*\*\*\*

### מטרת השיעור:

להמחיש כיצד נוצר מנגנון של שעתוק פערים ומה גורם לנו להשלים עמו.

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

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

### הרכב השיעור:

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

\*\*\*\*\*

## פתיחה: משחק השוקולד

**מטרת המשחק:** להמחיש כיצד נוצר מנגנון של שעתוק פערים ומדוע אנו משלימים עמו. **ציוד:** לוח המחולק ל- 35 משבצות ממסופרות, קובייה של משחקי קופסא (רצוי גדולה) וחפיסות שוקולד. שמים את חפיסות השוקולד במשבצות: 20, 25, 30, 35. המנחה מחלק מספרים באופן שרירותי מ- 1 עד 15. (אם יש יותר מ- 15 משתתפים, יש לחלקם לזוגות). כל משתתף מניח חפיץ אישי על המספר שחולק לו. המנחה נותן את הקובייה ומסביר את החוקים: מטילים את הקובייה לפי סדר יורד. (מי שנמצא על משבצת מספר 15 זורק את הקובייה ראשון. אחר כך מי שנמצא על משבצת מס' 14 וכו'). מתקדמים לפי מה שמראה הקובייה. מי שמגיע ראשון לחפיסת השוקולד מקבל את החפיסה וזכות לחוקק חוק לגבי המשחק. מותר לחוקק כל חוק שהוא (חשוב להימנע מפרטים נוספים ולתת לתלמידים לשחק לפי הבנתם).

שאלות לדיון ולניתוח:

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

\*\*\*\*\*

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

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

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

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

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

\*\*\*\*\*

## סיכום ביניים - מה למדנו מהמשחק

- נקודות המוצא לא היו שוות. יש מי שהתחיל מנקודת זינוק גבוהה, ויש מי שהתחיל מנקודת זינוק נמוכה.
- ההתקדמות במשחק היתה באמצעות זריקת קובייה. לכאורה, המשחק פועל לפי כללים שווים לכולם, לכאורה הוא יוצר שוויון, אך בפועל הוא משמר את כוחם של מי שהתחילו מנקודת זינוק גבוהה יותר; להם סיכויים גדולים יותר לזכות בשוקולד. מי שלמטה יכול היה עקרונית לזכות בשוקולד, אך סיכוייו לכך היו קלושים.
- למרות שעבור מי ש שובצו במשבצות האחוריות, המשחק בשלב מסוים נראה אבוד, הם המשיכו לשחק.
- החוקים יכלו לשנות את הדינמיקה של המשחק, ובדרך כלל אף צמצמו את הפער. אך מדובר היה בשינויים זניחים. מי שקבע את החוקים הוא מי שהיה לו יתרון, ולכן החוקים שנחקקו צמצמו בדרך כלל במעט את הפער, אבל לא שינו את התמונה כולה.

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

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

## לימוד בחברותא: לכל אדם ישנה

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

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

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

## לכל אדם ישנה (דף לימוד בחברותא)

והעמידו תלמידים הרבה

- שבית שמאי אומרים: אל ישנה אדם, אלא למי שהוא חכם ועניו וכן אבות ועשיר.
- ובית הלל אומרים: לכל אדם ישנה, שהרבה פושעים היו בהם בישראל ונתקרבו לתלמוד תורה ויצאו מהם חסידים צדיקים וכשרים.

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

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

הלימוד יתמקד בשאלות אלה:

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

\*\*\*\*\*

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

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

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

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

\*\*\*\*\*

## אסיף

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

\*\*\*\*\*

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

\*\*\*\*\*

## לימוד קבוצתי

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

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

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

## תשלומי הורים במערכת החינוך (דף לימוד קבוצתי)

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

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

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

\*\*\*\*\*

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

\*\*\*\*\*

## סיכום

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

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

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

## למידע נוסף והרחבות:

מסמך רקע בנושא: תשלומי הורים לשנת תשס"ו, יוני 2005, אתר האינטרנט של הכנסת

[www.knesset.gov.il](http://www.knesset.gov.il)

דו"ח ועדת החקירה הפרלמנטרית בנושא הפערים החברתיים בישראל 2001, אתר האינטרנט של

[www.knesset.gov.il](http://www.knesset.gov.il) הכנסת

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

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

תשלומי הורים למוסדות החינוך-אומדן עלות, מרץ 2004, אתר האינטרנט של הכנסת

[www.knesset.gov.il](http://www.knesset.gov.il)

פרסומי מרכז אדווה, האתר האינטרנט: [www.adva.org](http://www.adva.org)

## לכל אדם ישנה (דף לימוד בחברותא)

והעמידו תלמידים הרבה

– שבית שמאי אומרים: אל ישנה אדם, אלא למי שהוא חכם ועניו וכן אבות ועשיר.  
 – ובית הלל אומרים: לכל אדם ישנה, שהרבה פושעים היו בהם בישראל ונתקרבו  
 לתלמוד תורה ויצאו מהם חסידים צדיקים וכשרים.

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

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

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

\*\*\*\*\*

## תשלומי הורים במערכת החינוך (דף לימוד קבוצתי)

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

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

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

\*\*\*\*\*