

סוף מעשה במחשבה תחילה

"במחשבה" - בית מדרש חברתי בשירות הקהילה





מהדורה ראשונה, 2013, התשע"ד

כתבה וערכה: תמר אלמליח.
צוות מלווה: תמר זקן, חיה נאמן, אלי ברקת, ירדנה נחתומי.
עריכה לשונית: שרה פרידלנד בן ארזה.
עיצוב גרפי ועימוד: "עיניים גדולות" | www.bigeyes.co.il

כל ישראל חברים - מזרח שמש, בית המדרש למנהיגות חברתית
מיסודה של קרן אביחי ישראל
רחוב יפו 99, בניין כלל, קומה 10, ירושלים
02-6242335
www.mizrach.org.il

הודפס בדפוס: פרינטיב, ירושלים
פנימי לא לפרסום

תוכן עיניינים

5	....."סוף מעשה במחשבה תחלה"
7	..... הקדמה
11	..... מי אני ומה שמי? על שמות וזהות
19	..... דף מקורות מי אני ומה שמי? על שמות וזהות
21	..... ברכת האורח - יהדות חברתית
30	..... דף מקורות ברכת האורח - יהדות חברתית
31	..... מדוע קיימים פערים חברתיים?
39	..... דף מקורות מדוע קיימים פערים חברתיים?
41	..... קו העוני
50	..... דף מקורות קו העוני
53	..... אשרי משכיל אל דל
62	..... דף מקורות אשרי משכיל אל דל
65	..... גיאוגרפיה של אי שוויון
72	..... דף מקורות גיאוגרפיה של אי שוויון
75	..... אלימות בשכונה
84	..... דף מקורות אלימות בשכונה
87	..... חדלו להתנדב!
95	..... דף מקורות חדלו להתנדב!
99	..... מה איבדנו בבית הספר?

108 דף מקורות מה איבדנו בבית הספר?

111 על שם סופו

119 דף מקורות על שם סופו מיון והסללה

121 הורים ופערים

130 דף מקורות הורים ופערים

133 מי שרוצה מצליח?

141 דף מקורות מי שרוצה מצליח?

143 ש"ש משמעותי

151 דף מקורות ש"ש משמעותי

153 מה בוער לי?

161 דף מקורות מה בוער לי?

163 יש לי חלום

171 דף מקורות יש לי חלום

175 ביבליוגרפיה

”סוף מעשה במחשבה תחילה”

המרכז למנהיגות יהודית-חברתית 'מומזרח שמש', יוצר שפה יהודית-חברתית, מכשיר פעילים ומטפח מנהיגים המחויבים לערכים היהודיים המכוננים של ערכות וצדק, והפועלים למען החברה ברוח מסורת ישראל ובהשראת ניסיון החיים היהודי-מזרחי. בין שאר התכניות, פועל במרכז 'במחשבה' - בית מדרש חברתי בשירות הקהילה.

במחשבה פונה אל צעירים, שחלקם בוגרי תנועות נוער, המפנים עצמם לשנת התנדבות בין סיום התיכון לבין הגיוס לצה"ל כדי לתרום לקהילה ולמדינה. צעירים אלה ניצבים בצומת משמעותי וחשוב של גיבוש זהותם, ולבם מלא באמונה בכוחם לשנות את מצב החברה. פעמים רבות המתנדבים, השרויים תחת לחץ העשייה, אינם מוצאים פנאי לעצור ולהרהר במשמעות ההתנדבות: בקשר בין מעשיהם לבין זהותם האישית, היהודית והחברתית, בקשר בין פעולתם לבין זהותה של האוכלוסייה שבקרבה הם פועלים, וביחס בין המקרים המסוימים שעמם הם מתמודדים בשנת השירות לבין הבעיות המבניות והכלל-מערכתיות של החברה הישראלית.

העיקרון "סוף מעשה במחשבה תחילה" שמקורו בספר הקבלה בן המאה ה-14-13 מערכת האלוהות' ושהתגלגל אחר כך אל פיוטו של רבי שלמה אלקבץ, שחי בצפת במאה ה-16, הוא שהנחה אותנו בכתבת תכנית זו, המופנית במיוחד לשי"ן-שי"נים (=שנת שירותניקים, להלן יכוננו ש"שים). התוכנית נועדה לחולל תהליך אישי וקבוצתי משמעותי באמצעות לימוד של מבוחר מקורות יהודיים העוסקים בנושאים חברתיים, הנוגעים בזהותם של המשתתפים ובאתגרים הרבים המתעוררים במהלך שנת השירות, תוך יצירת שפה קבוצתית משותפת. באמצעות המחשבה והרגש שהתכנית חושפת ומעוררת תוך כדי העבודה, עשויה עבודת הש"שים להעמיק וליצור שינוי שהשלכותיו רחוקות טווח.

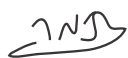
הלימוד המתרחש לצד העשייה יוצר תהליך פנימי - הוא מחזק את תחושת השייכות למורשת היהודית; והוא מניע גם תהליך חיצוני ומעשי - הוא משנה את היחס כלפי תושבי השכונה ומעמיק את הבנת סגנון החיים של התושבים, ערכיהם והקשיים שאִתם הם מתמודדים. בפני הש"שים תיפתח האפשרות להביע את רגשותיהם ומחשבותיהם כלפי המציאות החברתית האופפת אותם מתוך עולם המושגים והרעיונות היהודי.

בית המדרש החברתי בשירות הקהילה - 'במחשבה' - אינו מתיימר להחליף את מערכות ההכשרה או הליווי הקיימות בתנועות ובארגונים, המסדירות את פעילות מתנדבי שנת השירות; הוא משתלב בכל אחת מן התנועות ומותאם אליה. במסגרת תכנית בית המדרש החברתי יתקיימו חמישה עשר מפגשי לימוד, בני שעה וחצי כל אחד, במסגרת הקבוצה האורגנית ובבית (ב'קומונה') שבו הם גרים.

אני מודה לאנשים רבים שתרמו להצלחת התוכנית: בראש ובראשונה - למנחי הקבוצות שהעירו והחכימו אותנו לאורך כל שנות העבודה. תודה למובילי התוכנית: אלי - ראש

בית המדרש 'ממזרח שמש' וסמנכ"ל 'כל ישראל חברים', ירדנה נחתומי - מנהלת תוכניות ב'ממזרח שמש' לשעבר וכיום מנהלת תחום על יסודי ב'כל ישראל חברים', תמר זקן - מנהלת תכנית במחשב"ה וחיה נאמן - מנהלת פיתוח חומרים ב'ממזרח שמש'. תודה ליכל ישראל חברים, ל'קרן אבי חי' ובעיקר לקארן וייס, המשנה למנכ"ל 'קרן אבי חי' שתמכה ועודדה אותנו להמשיך בתוכנית חשובה זו. קארן וייס תרמה ליצירת התכנית גם בכך שקראה את המהדורות הראשונות של התכנית, ולצדה - קראו את החומר וגם העירו הערות משמעותיות: שרה אטיאס - מנהלת תחום הכשרת כ"א חינוכי בסוכנות היהודית, עו"ד יעל נאמן - מנהלת קרן לאוטמן וד"ר ענבר גלילי שכטר - מנהלת מכון 'כרם' להכשרת מורים. תודה לשלושתן. וכמובן תודה מיוחדת לכם, הש"שים ותנועות הנוער המשתפות פעולה עם 'ממזרח שמש'.

תמר אלמליח



הקדמה



סדר המפגשים

שלושת המפגשים הראשונים מניחים את הבסיס לפעילות השנתית בקבוצה, וחושפים את נושאי הליבה: המפגש הראשון עוסק **בזהות האישית** של המשתתפים דרך שמותיהם; המפגש השני מעמיד במרכז **המסורת היהודית** ערכים הנוגעים לאחריות חברתית; והמפגש השלישי פורש בפני המשתתפים את **המציאות החברתית** הישראלית היום.

המשך הלימוד מתמקד בנושא העוני: המפגש הרביעי דן במושג **'קו העוני'** במסורת היהודית ובהווה החברתי בישראל; המפגש החמישי מעמיק את הלימוד בתופעת **העוני** ובהתמודדות של הש"שים עם העוני שהם פוגשים בשכונה; המפגש השישי עוסק **באי השוויון כפי שהוא משתקף במרחב הגיאוגרפי** בשכונה ובמדינת ישראל.

המפגשים השביעי והשמיני מהווים כעין גשר בין נושא העוני לבין הנושא הבא - החינוך: המפגש השביעי עוסק בתופעת **האלימות בשכונה** ובדרכים השונות העומדות בפני הש"שים לטפל בה; המפגש השמיני דן **ביתרונות ובחסרונות של ההתנדבות** בשכונה.

לנושא החינוך ככלי מרכזי לשיפור ולתיקון החברה, לצמצום הפערים ואי השוויון, מוקדשים ארבעה מפגשים, שנועדו לטעת בלבותיהם של הש"שים אופטימיות: המפגש התשיעי מציג את תהליך התהוות **בית הספר** ואת הערכים המרכזיים שאבדו בתהליך זה; המפגש העשירי עוסק **במיון ובהסללה** במערכת החינוך; המפגש האחד-עשר מחדד את תפקידם החינוכי של **ההורים** ומעודד את הש"שים לשתף עמם פעולה; המפגש השנים-עשר חושף את **החסמים** השונים העומדים בדרכן של אוכלוסיות מוחלשות להצלחה.

המפגש השלושה-עשר מגשר בין הדיון בחינוך לבין העיסוק במנהיגות, באמצעות לימוד על **דמויות חינוכיות משמעותיות** ומשפיעות ועל כוחם של הש"ש.

שני המפגשים האחרונים יעסקו במנהיגות: המפגש הארבעה-עשר יטפל **ביחסים** שבין הש"ש כמנהיגים לבין תושבי השכונה וראשי הקהילה בה הם פועלים; ואילו המפגש החמישה-עשר יתמקד **בחלומות החברתיים** של הש"שים ויהווה מעין סיכום לתהליך השנתי שעברה הקבוצה.

מבנה המפגשים

כל אחד ממערכי המפגשים בנוי על פי תבנית קבועה:

בשער המפגש מוצג הנושא באמצעות קטע קצר הפותח בפני המנחה צוהר לעברו, והמעורר השראה למפגש כולו. קטע זה מיועד למנחה. לא הכרחי להביאו בפני הקבוצה.

בעמוד המקדים מוצגת התמונה הכוללת של המפגש, הכוללת את המרכיבים הבאים:

1. מטרת המפגש, המנוסחת בקצרה.
2. רציונאל - המציג את הרצף הרעיוני של כל אחד מחלקי המפגש.
3. סכמה של מבנה המפגש, שבה מתוארים השלבים שמהם בנוי המפגש: פתיחה, לימוד מרכזי וסיכום, ומשך הזמן המומלץ לכל שלב.
4. רשימת הציוד הדרוש לקיום המפגש.

בדפי ההנחיות למנחה מוצג מהלך המפגש באופן מפורט: ההנחיות להפעלת הקבוצה, הטקסטים הנלמדים, פירושי מילים קשות, חומר הרקע על מחברי הטקסטים, השאלות המנחות, פרשנויות של הטקסטים ומשימות ממפגש למפגש.

בפתחם של רוב המפגשים תתקיים פעילות הנוגעת בזהות האישית של המשתתפים, המבקשת לפתוח אותם לקראת נושא המפגש.

בלב המפגש יילמדו טקסטים יהודיים מכל תפוצות ישראל, העוסקים בסוגיה המרכזית.

בסיום המפגש יתקיים דיון הפונה אל המציאות הישראלית כיום, שלאחריו יוצגו שאלות ומשימות בפני הש"שים. משימות אלה מכונות 'סוף מעשה במחשבה תחילה', והן באות להדק את הקשר בין הלימוד לבין העשייה בשכונה. המשימות מופיעות הן על גבי דפי ההנחייה והן על גבי דפי המקורות.

בפתח כל מפגש יתייחס המנחה לתובנות שאספו המשתתפים בין מפגש למפגש, כדי לעמוד על הרצף והחיבור בין העשייה ללימוד.

התכנית כוללת **דפי מקורות** ללומדים, שבהם מודפסים הטקסטים הנלמדים, הסברים על כותביהם, שאלה מרכזית על הטקסטים ומשימה להכנה לקראת המפגש הבא. לפני המפגש יש לקפל בדף המקורות את הפינה עם המשימה, לחלק למשתתפים את דפי המקורות כאשר הפינה מקופלת ולחשוף אותה רק בסוף המפגש.

חלוקת הזמנים הפנימית המומלצת מותאמת למפגשים שכל אחד מהם יארך, כאמור, שעה וחצי, ואולם ניתן להגמיש את החלוקה הזו בהתאם לתכנים ולמבנה.

ההנחיות למנחה כתובות בלשון זכר, אולם הן מיועדות לגברים ולנשים כאחד.

תכנית המפגשים

מי אני ומה שמי? על שמות וזהות

היכרות עם המשתתפים ודיון בסמליות הטמונה בשמות במסורת היהודית ובחברה הישראלית כיום. מתוך כך נבקש לעורר את רגישותם של המשתתפים כלפי מגוון הזהויות בשכונה.

ברכת האורח - יהדות חברתית

הצגת האידיאולוגיה של 'ממזרח שמש' ודיון בקשר בין המסורת היהודית לבין רגישות חברתית, לשם שרטוט מתווה ליצירת זהות המשתתפים המבוססת הן על ערכי המסורת והן על העשייה בשנת השירות.

מדוע קיימים פערים חברתיים?

לימוד על היווצרותם של הפערים בחברה ועל הדרכים שבהם התמודדה מסורת ישראל עם פערים חברתיים. מתוך כך נבקש לרכוש כלים להתמודד עם הפערים החברתיים שאתם ייתקלו הש"שים בשכונה.

קו העוני

הצגת דרכים שונות למדידת עוני וחשיפת השלכותיהן על החברה ועל עבודת הש"שים ביומיום.

אשרי משכיל אל דל

היוודעות אל רגישותה של המסורת היהודית כלפי העניים, ככלי לדיאלוג משמעותי בין הש"שים לבין בני השכונה.

גיאוגרפיה של אי שוויון

בדיקת חלוקת המשאבים במרחב הציבורי בהשוואה לחלוקת המשאבים, כפי שהיא עולה מן המסורת היהודית, והשלכותיה על בני השכונה שבה פועלים הש"שים.

אלימות בשכונה

בחינת הקשר בין תחושת הניכור שחשים בני השכונה לבין גילויי האלימות בתוכה לאור דרכי התמודדות שונות עם אלימות המתוארות במסורת היהודית.

חדלו להתנדב!

הצגת ההשפעה של ריבוי מתנדבים לאורך שנים על תדמיתם של השכונה ואנשיה. פיתוח חשיבה ביקורתית אצל הש"שים כלפי מעשה ההתנדבות שלהם.

מה איבדנו בבית הספר?

בחנינת היתרונות והחסרונות של מערכת חינוך ממוסדת, מתוך עיון בהתפתחות מערכת החינוך במסורת היהודית, לשם הדגשת ערכה של העשייה החינוכית במסגרת שאינה פורמאלית.

על שם סופו - מיון והסללה

חשיפת הש"שים למנגנוני המיון וההסללה שעוברים תלמידים מהפריפריה הגיאוגרפית-חברתית במערכת החינוך, ופתיחת האפשרויות לשינוי מסלול זה.

הורים ופערים

התבוננות בחשיבותם של ההורים בחיי ילדי השכונה בהשראת לימוד מקורות יהודיים, זאת לשם קידום שיתוף הפעולה בין הש"שים לבין ההורים.

מי שרוצה מצליח?

בחנינת תהליכי מוביליות חברתית וחשיפת המחסומים הרבים העומדים בפני בני השכונה בדרך להצלחה.

שנת שירות משמעותית

דיון בכוחם ובהשפעתם של הש"שים כדמויות חינוכיות בשכונה, בעקבות לימוד על דמויות מן העולם היהודי ותוך עמידה על המאפיינים הייחודיים של דרכן החינוכית.

מה בוער לי?

היכרות עם כושר המנהיגות של הש"שים דרך הצפת מחשבות ורגשות ביחס לרצון ליצור שינוי חברתי תוך דיאלוג מכבד עם תושבי השכונה.

יש לי חלום

סיכום המהלך השנתי שעברה הקבוצה באמצעות כתיבת חזון חברתי ודרך לימוד מקורות יהודיים הדנים בחלומות.



מפגש מס' 1

מי אני ומה שמי? על שמות וזהות



”שמו של אדם הוא חלק מאישיותו. הוא האני החברתי שלו. הוא המפתח שבאמצעותו הוא צועד בשבילי החברה. אין הוא קוד זיהוי בלבד. הוא ביטוי לאישיות, לרגש, לחובה, למסורת ולייעוד...”

השופט אהרון ברק, בג"צ 693/91 אפרת
נ' הממונה על המרשם, פ"ד מז(1) 770.



מי אני ומה שמי?

על שמות וזהות

מטרות המפגש:

זיהוי חשיבותה של שמירת הזהות, המסורת והתרבות בעת שינוי חברתי.

רציונאל:

בתקופת השירות של הש"שים (=שנת שירותניקים) מתגבשת ומתעצבת זהותם. את מרכיבי הזהות אפשר לשקף באמצעות שיח על אודות שמו של האדם. דרך העיסוק בשמות המשתתפים נערוך היכרות ראשונית עמו, שלצדה נעורר שיח מעמיק על מודעותם לשמותיהם, לזהות שהם מייצגים ולזיקה שבין כל אחד מחברי הקבוצה לזהות שמייצג שמו. גם המסורת היהודית דנה בזהות באמצעות השמות. לפי דברי המדרש, הגאולה מתאפשרת מתוך שמירת הזהות ומתוך נאמנותו של האדם למקורותיו המשפחתיים והתרבותיים. שנת השירות מפגישה את הש"שים עם זהויות שונות משלהם, שלרוב הן מודרות מן החברה. המודעות האישית לזהות שמייצג השם תעודד את הש"שים ליצור מרחב המכבד את זהותם של אנשי השכונה. במרחב כזה תימנע מחיקת זהויות, ויתאפשר תהליך שיצמיח שיח בין מגוון זהויות, ושיחולל שינוי חברתי מעמיק, כפי שמלמדת אותנו מסורת ישראל.

מבנה המפגש:

 פתיחה: מי אני ומה שמי? 30 דק'

פעילות שבה יציגו המשתתפים את שמותיהם ואת המשמעויות העומדות מאחוריהם.

 לימוד מרכזי: "שלא שינו את שמם" 30 דק'

לימוד ודיון במדרש הקושר בין שמירת הזהות ובין הגאולה.

 סיכום: מהי אותנטיות? 30 דק'

צפייה בסרטון קצר המציג דינאמיקה של שימור ושינוי שמות בקרב עולים חדשים בארץ.

ציוד נדרש:

שלטים שעליהם משפטים	דפי מקורות
כלי כתיבה	אמצעי לצפייה בסרטון
דפים חלקים	

מהלך המפגש:

פתיחה: מי אני ומה שמי?

חומרים: שלטים, כלי כתיבה, דפים חלקים.
זמן: 30 דקות.

במפגש הראשון המנחה יציג את עצמו בקצרה ויערוך סבב מהיר בו יבקש מהמשתתפים להציג את עצמם (שם, מקום מגורים וכו').
בחרנו לפתוח את הלימוד של "ממזרח שמש" באמצעות עיסוק בשמות, מפני ששמות הם אמצעי הזיהוי הראשוני שלנו, והם המייחדים אותנו זה מזה. השם הוא מעין 'שער כניסה' להיכרות עם האדם העומד מולינו והוא עשוי לא פעם גם לרמוז לזהותו של הנושא אותו: התרבות, המשפחה, נסיבות הלידה או מקום הלידה שלו.
נפתח בפעילות קצרה, בה נבקש מהש"שים לגבש לעצמם חתימה. הש"שים נמצאים בתקופת מעבר, בין התיכון ל'יציאה לחיים חדשים' ויצטרכו בעתיד לחתום על מסמכים שונים, לכן כדאי לדבר איתם על כך כדי להגביר את המוטיבציה למשימה.
בשלב הבא נבקש מהמשתתפים להביע את עמדותיהם בנוגע לשמות שלהם: נניח על הרצפה חמישה שלטים עליהם רשומות אמירות בצבעים שונים (אם הקבוצה גדולה, כדאי להכין שני שלטים זהים מכל סוג, כדי למנוע צפיפות):

- השם שלי קשור לעבר שלי (המשפחתי או התרבותי) ואני מרגיש/ה שזה נותן לי שורשים...
- השם שלי קשור לעבר שלי (המשפחתי או התרבותי) ואני מרגיש/ה שזה 'כבד עלי'...
- השם שלי 'חדש', לא קשור לעבר- וזה נותן לי הרגשה של חופש...
- השם שלי 'חדש', לא קשור לעבר- וזה נותן לי הרגשה של תלישות...
- אני אדיש/ה לשם שלי...

נבקש מהמשתתפים לעבור בין האמירות השונות, לבחון את דעתם ביחס אליהן, ולחתום את שמם על גבי השלט עימו הם מזדהים ביותר.
לאחר הפעילות נקיים דיון. בפני המנחה מוצגות מחר שאלות, מתוכן יוכל לבחור במהלך הדיון כדי ליצור גיוון.

שאלות לקבוצה:

- האם בחתימה שלך מופיע שם המשפחה שלך? מדוע?
- מה המשמעות של שמך הפרטי ושם המשפחה, ומה ניתן ללמוד מהם עליך?
- מה מידת ההזדהות שלך עם שמך הפרטי ושם המשפחה שלך?

מדוע נתנו לך את השם הזה דווקא? ■■

מה הן התגובות של אנשים לשם שלך? ■■

וממלך לשים ברקע פעילות החתימות את השיר "תן לי חתימה" של להקת טיפקס, כדי להשרות אווירה נעימה ומשחררת במהלך הפעילות.

כדאי לתת לפעילות כמה דקות למחשבה כדי שהמשתתפים לא ימהרו לבצע את המשימה. ייתכן כי במהלך הפעילות המשתתפים יזדהו עם מספר אמירות ולא עם אחת בלבד, ובכל זאת חשוב להדגיש כי עליהם לבחור את האמירה הקרובה ביותר לליבם.

הצפת הרגשות והמחשבות על השמות הפרטיים ושמות המשפחה עשויה ללמד את חברי הקבוצה רבות על זהותם האישית, היהודית והישראלית, ויכולה לתת לנו, כמנחים, ידע רב שיסייע לנו בעתיד.

לימוד מרכזי: שלא שינו את שמם



חומרים: דפי מקורות.

זמן: 30 דקות.

לאחר שעסקנו בשמות שלנו, נעבור ללימוד קטע מתוך מדרש שיר השירים רבה. המדרש המובא בפני המנחה מופיע כלשונו (ללא תרגום בגוף הטקסט, אלא מתחתיו), ואילו המדרש המופיע בדף המקורות מתורגם:

בזכות ארבעה דברים נגאלו ישראל ממצרים:

שלא שינו את שמם,

ולא שינו את לשונם,

ולא אמרו לשון הרע,

ולא נמצא בהן אחד פרוץ בערוה.

"לא שינו את שמם" - ראובן ושמעון נחתין, ראובן ושמעון סלקין. ולא היו קורין

לראובן רופוס, ולשמעון לא היו קורין לוליני, וליוסף לסטים, ולבנימן אלכסנדרא.

מדרש שיר השירים רבה, פרשה ד'

ולא נמצא בהן אחד פרוץ בערוה - בני ישראל שמרו על חוקי התורה הנוגעים לצניעות

ולהיבדלות מינית מן החברה הסובבת; **נחתין** - ירדו למצרים; **סלקין** - עלו ממצרים.

המדרש משיב לשאלה: בזכות מה נגאלו בני ישראל משיעבוד מצרים? על שאלה זו ניתנות מספר תשובות: משום שלא שינו את שמם, את לשונם, לא דיברו לשון הרע ונהגו בצניעות. כל הפעולות אותן מציג המדרש קשורות לשימור התרבות והזהות היהודית מתוך כבוד וצניעות לעבר ולמסורות המשפחתיות שהביאו עימם בני ישראל. בהמשך מדגים המדרש את השמירה על השמות, בכך שמביא דוגמאות לשמות עבריים (ראובן, שמעון, בנימין) שלא שונו לשמות יווניים (רופוס, לוליני, אלכסנדרא שהיו השמות הלועזיים בתקופה זו). נמקד את הדיון באמירה המופיעה במדרש - "שלא שינו את שמם" ובדוגמה המופיעה מיד לאחר מכן- כלומר השמירה על השמות העבריים היא שאפשרה את הגאולה.

שאלות לקבוצה:

מה הקשר בין כל הפעולות המצוינות במדרש לבין הגאולה?

מה מבטאת השמירה על השמות בסביבה זרה, ומדוע היא מובילה לגאולה?

מה היה קורה לו בני ישראל היו משנים את שמותיהם?

המקור הבא, מתייחס למדרש שלמדנו כעת ומפרש אותו, והוא נכתב על ידי **הרב אליהו בקשי דורון**, שנולד ב-1941, כיהן כרב הערים בת-ים וחיפה, ולאחר מכן מונה ל"הראשון לציון"- הרב הראשי הספרדי לישראל. הרב בקשי דורון ידוע כבעל דעות מתונות, ונתפס כבעל עמוד שדרה, המסוגל לעמוד בפני לחצים שונים בשל מחלוקות שהתגלעו בינו לבין רבנים שונים. הוא חולל סערה כשצייד בהנהגת נישואים אזרחיים בישראל כדי למנוע ניאוף וממזרות. יצירתו התורנית החשובה היא סדרת ספרי השאלות והתשובות "בנין אב", ממנה לקוחים הדברים הבאים. נקרא את הדברים, ולאחר מכן נדון בהם:

עד כמה גדול כוחם של מנהגים ומסורות, כמסגרת משפחתית השומרת על ייחודו של עם ישראל, למדים אנו מדברי חז"ל על הנהגת עם ישראל עוד בראשית תולדות האומה, "בשביל ארבעה דברים נגאלו ישראל ממצרים, שלא שינו את שמם ואת לשונם" וכו'...

השם והלשון אינם הלכה למשה מסיני, אין זו תורת אב, ואין חיוב ללבוש או להיקרא בשם מסוים, ואף על פי כן הם המסגרת המייחדת והמאחדת. במצרים עדיין לא הייתה לעם ישראל המסגרת ההלכתית המחייבת אורח חיים יהודי מלא, את תורת האבות שכחו הבנים ויתערבו בגויים וילמדו מעשיהם. מה שמר על ייחודו של העם, מה מנע התבוללות, ובזכות מה נגאלו? לא בזכות מוסר האב שלא נשמר, אלא בזכות תורת האם, הלבוש המיוחד שהונהג ללא כל ציווי, שפת האם שדיברו בה הבנים, המנהגים המיוחדים שנהגו בהם והבדילו אותם מן האומות, הם ששמרו על ייחודו של העם ובזכותם נגאלו. הזונח מוסר אב חוטא הוא, ואף על פי כן ישראל שחטא- ישראל הוא, אבל הזונח תורת אב, המשנה שמו, לשונו ומנהגו, מוציא עצמו מן הכלל ומאבד את המסגרת וההגדרה היהודית.

הרב אליהו בקשי דורון, בניין אב, סימן ע"ח, ירושלים, תשס"ב, עמ' שנ"ח

הלכה למשה מסיני - הלכות שעל פי המסורת נמסרו למשה בסיני בצמוד לתורה הכתובה; **תורת אב, מוסר אב** - מצוות, דינים והלכות; **תורת אמ, מוסר אמ** - מנהגים ומסורות.

שאלה לקבוצה:

מה מבטאת השמירה על השם לדעת הרב אליהו בקשי דורון?

במבט ראשון נראה כי דווקא השמירה על השמות והזהות היהודיים היא זו שהובילה אל הגאולה, אולם במבט מעמיק יותר **השמירה על האותנטיות** היא זו שמובילה לגאולה ולחירות. בחלק האחרון של המפגש נעסוק בעולים חדשים שהגיעו לארץ עם שמות 'זרים' שמסמלים את השייכות שלהם לארצות מהם הגיעו. עם הגעתם לארץ הם נדרשו לשנות את שמותיהם לשמות עבריים, אולם פעמים רבות הדבר לא היה מתוך בחירה אישית אלא מתוך כפייה של החברה, רצון למחוק את הזהות הקודמת שלהם ולגרום להם להשתלב כמה שיותר מהר בחברה הישראלית.

לכאורה הענקת שמות עבריים לעולים חדשים מחזירה אותם למקורות שלהם, אולם ניתן לפרש מהלך זה כניגוד גמור למצב המתואר במדרש שראינו, משום שבשני המקרים מדובר על סכנת איבוד הזהות, התרבות והמסורת מן העבר - שינוי שם מתוך כפייה של הסביבה או רצון לרצות את הסביבה ולא מתוך בחירה חופשית של האדם. במקרא אנו מוצאים מספר סיפורים על שינוי שם של אדם על ידי אדם אחר המסמלים את השעבוד של האדם למי שמשנה את שמו. השם הוא הסממן הראשון של זהותו ועצמיותו של האדם, ולכן שעבודו של אדם אחד לאחר וכפיפותו מתבטאת דווקא בשינוי שמו.

סיכום: מהי אותנטיות?

חומרים: אמצעי לצפייה בסרטון.

זמן: 30 דקות.

נסכם את המפגש בקטע מתוך הפרק השישי בסדרה 'לונדון פינת בן יהודה': <http://yes.walla.co.il/?w=/7974/1629634>. הפרק כולו עוסק בשמות, ומומלץ לצפות בו כהכנה למפגש. בקבוצה אנו ממליצים לצפות רק בחלק מן הפרק: בדקות 16:40-22:00. נצפה בקטע ולאחר מכן נדון בו בקבוצה.

בקטע זה המשורר רוני סומק מספר על המשמעויות הרבות של שמו, המקפלות בתוכן סיפור של זהות. הוא מספר גם על שמו של אביו, שעלה לארץ מעיראק, ואולץ בידי פקיד לשנות את שמו מעבדאללה לעובדיה, אף על פי שהתעקש ששמו יוחלף לאבנר.

לאחר מכן, משוחח ירון לונדון עם מרואיינים ממוצא אתיופי המספרים כיצד החברה ניסתה לשנות או לעוות את שמותיהם, המסמלים תרבות, שפה ועולם הזרים לחברה הישראלית. חלק מן המרואיינים שינו את שמם ונכנעו ללחץ החברה, וחלקם התעקשו לשמר את שמותיהם, זהותם והשתייכותם לעבר ולמשפחה.

הקטע ממחיש היטב את הדינאמיקה של שימור ושינוי שמות, ומציף באופן בולט את הזהויות הגלומות בשמותינו.

שאלה לקבוצה

❑❑ כיצד, לדעתכם, צריכים לפעול עולים חדשים המגיעים לארץ בנוגע לזהותם ולשמות שהם נושאים? מהו השם האוטנטי עבורם?

עבורנו, כאנשי חינוך, יכולים השמות להוות פתח לגילוי הזהות, משום שהם טומנים בחובם מגוון רחב של משמעויות המתפרשות על פני זמן ומקומות רבים. כדאי להמליץ לש״שים להתעניין בשמות החניכים שיפגשו בשכונה, כפתח ליצירת קשר ולבניית אמון, ולחפש בשמותיהם את הסיפור הזהותי שלהם. הש״שים עומדים לפגוש שמות רבים שיהיו זרים להם וקשים להגייה, אך כאנשי חינוך עלינו לעשות מאמץ לבטא את השמות בלי לעוות ובלי לעברת אותם. רק כך נוכל להכיר ולכבד את הזהות השונה, ונאפשר לאדם שעומד מולנו להרגיש ביטחון ושאיכות בהקשר של מעבר, שבו הוא חש חולשה ומשבר זהות. גם אם אנו מבקשים לחולל שינוי, חשוב שהשינוי יתבצע מתוך רצון לשמר את זהותו של העומד מולנו ומתוך כבוד לעברו ולמסורת שהוא מביא עמו.

סוף מעשה במחשבה תחילה:

❑❑ באילו שמות נתקלתם בשכונה, ואילו זהויות עולות מהם?



מי אני ומה שמי?

על שמות וזהות

בזכות ארבעה דברים נגאלו ישראל ממצרים:
שלא שינו את שמם,
ולא שינו את לשונם,
ולא אמרו לשון הרע,
ולא נמצא בהן אחד שלא נהג בצניעות.

"לא שינו את שמם" - ראובן ושמעון ירדו למצרים, ראובן ושמעון עלו ממצרים. ולא היו קורין לראובן רופוס, ולשמעון לא היו קורין לוליני, וליוסף לסטים, ולבנימן אלכסנדרא.

תרגום למדרש שיר השירים רבה, פרשה ד'

עד כמה גדול כוחם של מנהגים ומסורות, כמסגרת משפחתית השומרת על ייחודו של עם ישראל, למדים אנו מדברי חז"ל על הנהגת עם ישראל עוד בראשית תולדות האומה, "בשביל ארבעה דברים נגאלו ישראל ממצרים, שלא שינו את שמם ואת לשונם" וכו'...

השם והלשון אינם הלכה למשה מסיני, אין זו תורת אב, ואין חיוב ללבוש או להיקרא בשם מסוים, ואף על פי כן הם המסגרת המייחדת והמאחדת. במצרים עדיין לא הייתה לעם ישראל המסגרת ההלכתית המחייבת אורח חיים יהודי מלא, את תורת האבות שכחו הבנים ויתערבו בגויים וילמדו מעשיהם. מה שמר על ייחודו של העם, מה מנע התבוללות, ובזכות מה נגאלו? לא בזכות מוסר האב שלא נשמר, אלא בזכות תורת האם, הלבוש המיוחד שהונהג ללא כל ציווי, שפת האם שדיברו בה הבנים, המנהגים המיוחדים שנהגו בהם והבדילו אותם מן האומות, הם ששמרו על ייחודו של העם ובזכותם נגאלו. הזונח מוסר אב חוטא הוא, ואף על פי כן ישראל שחטא-ישראל הוא, אבל הזונח תורת אב, המשנה שמו, לשונו ומנהגו, מוציא עצמו מן הכלל ומאבד את המסגרת וההגדרה היהודית.

הרב אליהו בקשי דורון, בניין אב, סימן ע"ח, ירושלים, תשס"ב, עמ' שנ"ח

מה משמעות השמירה על השם?

הרב אליהו בקשי דורון

נולד ב-1941 בירושלים, כיהן כרב העיר בת-ים וחיפה, ולאחר מכן מונה ל"הראשון לציון" - הרב הראשי הספרדי לישראל. הרב בקשי דורון ידוע כבעל דעות מתונות, ונתפס כבעל עמוד שדרה, המסוגל לעמוד בפני לחצים שונים בשל מחלוקות שהתגלעו בינו לבין רבנים שונים. הוא חולל סערה כשצייד בהנהגת נישואים אזרחיים בישראל כדי למנוע ניאוף וממזרות. יצירתו התורנית החשובה היא סדרת ספרי השאלות והתשובות "בנין אב".

סוף מעשה במחשבה תחילה:
באילו שמות נתקלתם בשכונה,
ואילו זהויות עלות מהם?



מפגש מס' 2

ברכת האורח

יהדות חברתית



"פעם הגענו כמה חבר'ה לבית הכנסת בערב שבת, לחלקנו לא היו כיפות, אבל ידענו שאין בית כנסת, לפחות כך חשבנו, בלי כיפות בצד, לתת למי שבא בלי. חיכינו וחיכינו, אבל החבר'ה עם המגבעות "טסו" פנימה כדי לא לפספס את המנחה. עמדנו נכלמים בחוץ. עד ש"טסה" לידינו, דבוקה של מגבעות, שסבבה את מי שאחר כך הכרנו כרב בן ציון אבא שאול זצ"ל. הדבוקה "טסה" לתוך בית הכנסת, אך נעצרה וחזרה אחורה. הרב שאל אותנו: "למה אתם לא נכנסים?", השבנו שאין לנו כיפות. הרב הוריד את הכיפה מעל ראשו, נתן לנו ונכנס פנימה. ומיד אחריו קיבלנו כולם כיפות..."

אלי ברקת, "קרוב המאסף של המסורתיות", 27.10.09

<http://mizrach.org.il/2009/10/27/31-2/>



ברכת האורח

יהדות חברתית

מטרת המפגש

הכרה בזיקה שבין הזהות היהודית לבין אחריות חברתית ובהשלכותיה של זיקה זו על תהליכי שינוי חברתי.


רציונאל


בחברה בלתי שוויונית ומעמדית יש 'בעלי בית' ו'אורחים'; יש מי ששייכים יותר ומי ששייכים פחות, והדבר נקבע לפי כמות הידע, אמצעיו הכלכליים או ייחוסו של כל אחד מחבריה. באמצעות הדימויים של בעל הבית והאורח, המוכרים לכל אדם, יקל על הש"שים להבין את התחושות שעולות בקרב אוכלוסיות מודרות.

במקור שנלמד נפגוש דמות של אורח שאינה נכנעת למשחקי הכוחות הקיימים, ודורשת את זכויותיה מעצם השתייכותה למסורת היהודית, ומתוך ההבנה שבמרכז של מסורת זו עומד יישומם של ערכים חברתיים.

במסורת ישראל בכללה, ובמסורת יהודי ארצות האסלאם בפרט, מודגש ביותר העיקרון הרואה את כל חברי הקהילה שותפים בה ובעלים על נכסיה הרוחניים והחומריים. כמו כן מועדף הערך של עשייה ויישום הערכים, על פני צבירת ידע לשמו.

מבנה המפגש

 **פתיחה: הרגישו בבית** 20 דקות
סבב שבו כל אחד מהמשתתפים יספר על התארוחותו במקום כלשהו.

 **לימוד מונחה: רבי ינאי והאורח** 45 דקות
קריאה במדרש המתאר את הכנסת האורחים כמפגש בין זהויות שונות, ומציג את הרגישות החברתית כמוטיב מרכזי במסורת היהודית.

 **סיכום: מסורת יהודית ואחריות חברתית** 25 דקות
דיון קצר במקומה של אחריות חברתית במסורת ישראל.

ציוד נדרש

דפי מקורות

מהלך המפגש

פתיחה: הרגישו בבית

זמן: 20 דקות

הסיפור העומד במרכז המפגש עוסק בהכנסת אורחים. כדי ליצור את ה'תפאורה' המתאימה ללימוד יספרו המשתתפים על מקרים שבהם התארחו אצל אחרים.

שאלות והנחיות לקבוצה:

■ ■ נסו להיזכר בסיטואציה שבה התארכתם. איך הרגשתם כאורחים?

■ ■ אם הייתה לכם חוויה נעימה - מה גרם לכם להרגיש כך?

נסיבות של אירוח יכולות לזמן מפגש מעניין ונעים, אולם הן יכולות גם להביך ולגרור לתחושה מוזרה, הן מצד המארח והן מצד האורח. האורח נקלע למערכת ששולטים בה חוקי משחק ויחסי כוח שאינם מוכרים לו.

אף המארח נבוך, שכן אורח לרגע רואה כל פגע. כניסתו של אדם זר אל המגרש הביתי עלולה לערער את המוסכמות ולטלטל את הבית. מה יקרה אם האורח אכן 'ירגיש בבית' ויפסיק לנהוג כאורח? מהי חובתו של האורח, ומהי חובתו של המארח? מהם כללי המשחק, והיכן נקודת האיזון ביחסי הכוחות ביניהם? הסיפור שאנו עומדים לקרוא עוסק בשאלות אלה.

לימוד מרכזי: רבי ינאי והאורח

ציוד נדרש: דפי מקורות

זמן: 45 דקות

לפני קריאת המדרש, כדאי לספר למשתתפים את הסיפור בעל פה, כדי שיתרשמו מכולו. נחלק למשתתפים את דפי המקורות, ונקרא את המדרש המחולק ליחידות משנה קצרות, כדי להקל על ההבחנה בפרטיו הקטנים. בפני המנחה מוצגות יחידות המשנה מתוך המדרש, קטעי הסבר ושאלות מנחות.

- מעשה ברבי ינאי שהיה מהלך בדרך וראה אדם אחד שהיה משופע ביותר.
- אמר לו: ישגיח רבי להתקבל אצלנו?
- אמר לו: הן.

המדרש נפתח במפגש של רבי ינאי עם אדם שנראה לו במבט ראשון כ'אדם משופע', ובהצעתו לארח אותו בביתו.

שאלות לקבוצה:

למה רבי ינאי מחליט לארח את עובר האורח?

מה רואה רבי ינאי בעובר האורח, וכיצד הוא מפרש את מראהו?

- הכניסו לביתו, האכילו והשקהו.
- בדקו במקרא, ולא מצאו; במשנה - ולא מצאו; באגדה - ולא מצאו; בתלמוד - ולא מצאו.

במהלך הארוחה מנסה רבי ינאי לבדוק עד כמה האורח הוא 'אדם משופע'. מתוך הנחתו שהעושר מעיד גם על עושר פנימי, הוא בוחן את הידע שלו בתורה. אט אט מתברר לרבי ינאי כי האדם היושב מולו הוא בור, ואין הוא יודע דבר בתורה ובאגדה.

שאלה לקבוצה:

כיצד מצטיירת דמותו של רבי ינאי כמארח, וכיצד מצטיירת דמותו של אורחו?

- אמר לו: טול וברך.
- אמר לו [האורח]: יברך ינאי בביתו.

כניסיון אחרון מבקש רבי ינאי מאורחו לברך את 'ברכת האורח'. מהי 'ברכת האורח'? חז"ל קבעו מספר הלכות שנועדו להנחות את האורח ואת המתארח, ואשר מגדירות את מערכת היחסים ביניהם כדי למנוע קושי ומבוכה הדדית. במסגרת זו מוצע משחק תפקידים - המארח בוצע על פת הלחם, והאורח מברך את מארחו. מידע זה מצוי במקורות הנמצאים מחוץ לסיפור שלנו. המקורות מופיעים כאן להעשרת המנחה, אך אינם מצויים בדף המקורות:

- אמר רבי יוחנן משום רבי שמעון בן יוחאי: בעל הבית בוצע, ואורח מברך.
- בעל הבית בוצע - כדי שיבצע בעין יפה. ואורח מברך - כדי שיברך בעל הבית.

ב'ברכת האורח' מבקש האורח שהמארח לעולם לא יגיע לשום מצב מביך ומשפיל. נראה כי ברכה זו נבחרה דווקא משום המבוכה הכרוכה בסיטואציה של הכנסת האורחים. בברכה מבקש האורח שהמארח לעולם לא יצטרך לעמוד בסיטואציה דומה לשלו, כפי שעולה מן המקור הבא:

- מאי מברך?
- יהי רצון, שלא יבוש בעל הבית בעולם הזה, ולא יכלם לעולם הבא.

תלמוד בבלי, מסכת ברכות, דף מו, עמ' א

נחזור למדרש שלנו: רבי ינאי נוהג על פי ה'כללים היבשים' שנקבעו בהלכה לאותה סיטואציה, אך נראה כי הוא אינו מבין את המשמעות החב ויה בין השיטין: ההלכה נועדה למנוע את אי הנוחות בין המארח לאורח, והנה הוא אשר גרם בהתנהגותו למבוכתו של אורחו ולאי נעימות. בשלב זה 'נשברים הכללים': האורח, שאיננו יודעים את שמו, מסרב לברך את רבי ינאי בברכה שקבעו חז"ל.

שאלה לקבוצה:

מדוע, לדעתכם, האורח מסרב לברך?

- אמר לו: יכול אתה לומר מה שאני אומר לך?
- אמר לו: הן.

רבי ינאי מבקש מהאורח שיחזור מילה במילה אחרי מה שהוא אומר, בדומה לדרך שבה מלמדים ילד קטן לשנן פסוקים ראשונים. נראה שרבי ינאי לא וויתר על הברכה, ובאופן מגוחך הקריא לאורח את הברכה שבה הוא צריך לברך אותו. האורח אינו חש נחות, אין הוא נעלב, והוא נענה לבקשת מארחו.

- אמר לו: אמור: 'אכל כלב פיתו של ינאי'.

רבי ינאי ממשיך לבייש את האורח והוא מבקש ממנו לחזור מילה במילה אחריו, אך לא את נוסח הברכה הוא מדקלם אלא את המילים: 'אכל כלב פתו של ינאי', ומשפיל את אורחו מתוך הנחה שהוא אינו מבין דבר.

שאלה לקבוצה:

כיצד הייתם מגיבים, לו הייתם אתם האורח בביתו של רבי ינאי?

- עמד ותפסו.

האורח מבין היטב את מעשיו של רבי ינאי. הוא מפרש את התנהגותו של רבי ינאי כדחיקתו החוצה מביתו. בניגוד להלכה שנקבעה: "כל מה שיאמר לך בעל הבית עשה, חוץ מצא" (תלמוד בבלי, מסכת פסחים, דף פו, עמ' ב), ובמקום להשיב לו בקללה ('אני כלב? אבא שלך כלב!'), הוא מחליט במפגיע לעזוב את ביתו של רבי ינאי. רבי ינאי ממשיך לדבוק בהלכות הכנסת אורחים של חז"ל ורואה בעזיבת האורח הפרה שלהן. על כן הוא תופס את האורח ומנסה למנוע ממנו ללכת. ייתכן שהאורח הוא שקם ותופס את רבי ינאי.

- אמר לו [האורח]: ירושתי אצלך ואתה מונעה ממני!
- אמר לו: מהי ירושתך אצלי?
- אמר לו: פעם אחת עברתי לפני בית הספר ושמעתי קול תינוקות שאומרים:
- "תורה ציוה לנו משה מורשה קהילת יעקב". קהילת ינאי לא נאמר כאן, אלא
- קהילת יעקב!

הפסוק "תורה צוה לנו משה מורשה קהילת יעקב" (דברים לג ד), הוא אחד הפסוקים הראשונים שילדים לומדים לשנן ולצעוק בעל פה בתלמוד תורה. אגב, מכאן אפשר ללמוד עוד על השכלתו של האורח - השכלה של ילד שלמד במסגרת החינוך הבסיסית ביותר, בתלמוד תורה. אם נדייק עוד בלשון המדרש, האורח שמע את הדברים מחוץ לבית הספר; כלומר אולי מעולם לא נכנס פנימה. אולם ראוי לציון הבנתו המעמיקה של האורח באותו פסוק. האורח קובע כאן: את הפסוק הבסיסי הזה לא הבנת, רבי ינאי! - התורה אינה רק שלך; היא גם שלי. התורה אינה נמצאת ברשותו של מי שלמד אותה בלבד, אלא גם ברשותו של מי שאינו יודע אותה. אין היא נחלתם של תלמידי החכמים בלבד, אלא של הכול. יתר על-כן, תורה איננה ידע, ואין היא נקנית באמצעות ידע. תלמיד חכם אינו חמור נושא ספרים. בדיקותיך אם אני יודע מקרא, משנה, אגדה ותלמוד חסרות כל ערך. האורח מלמד את רבי ינאי שהתורה איננה בבעלותו, ושאין היא קניינם של רוכשי הידע או של מי שנצמד להלכה: התורה היא של כולנו.

שאלה לקבוצה:

■ מה דעתכם על תשובתו של האורח לרבי ינאי?

- אמר לו: למה זכית לאכול על שולחני?
- אמר לו: מימי לא שמעתי דבר רע, והחזרתי לבעליו,
- ולא ראיתי שניים מריבים זה עם זה, ולא עשיתי שלום ביניהם.

בדברי האורח אנו פוגשים הגדרה שונה של תורה: זו אינה נמדדת לפי כמות הידע אלא לפי דרכי ההתנהגות. בן תורה או תלמיד חכם אינו הידען, אלא טוב הלב. התורה ממוקדת בחברה. על כן אין לימודה שלם בלא שתופנם ותבטא בהתנהגות. במרכז המסורת היהודית עומדים מעשים של דרך ארץ, רגישות ואחריות חברתית.

שאלות לקבוצה:

■ איזו מסורת יהודית מבטאת כל אחת מן הדמויות בסיפור, ועל אילו ערכים היא מושתתת?

■ לאיזו גישה אתם מתחברים יותר?

אמר לו: כל כך הרבה דרך ארץ אצלך, וקראתיך כלב? :

תרגום למדרש ויקרא רבה (וילנא), פרשה ט'

רבי ינאי מבין כי שוב טעה באורח שנקלע לביתו. הוא נוכח לדעת כי אורחו אינו בור ועם הארץ, אלא הוא 'אדם משופע' המלא בתורה של עשייה ובדרך ארץ שקדמה לתורה. ייתכן שרבי ינאי הבין כי טעה לאורך כל הדרך בהבנת עומקה של התורה.

סיכום: מסורת יהודית ואחריות חברתית

זמן: 25 דקות

נסיים את הלימוד בדיון קצר.

שאלה לקבוצה:

האם המושגים 'מסורת' ו'אחריות חברתית' מתחברים, לדעתכם?

כיצד הם מתמזגים בסיפור שקראנו?

איזה קשר יכול להיות בין לימוד של נושאים יהודיים לבין העשייה בשנת השירות?

אפשרות אחרת היא להניח על הרצפה או לתלות על הקירות את המילים: 'אחריות חברתית', 'מחויבות', 'מנהיגות', 'ערבות הדדית', 'צדק חברתי' ו'מסורת ישראל' או לרשום בעיות חברתיות, כגון: 'עוני', 'אלימות', 'פערים חברתיים', 'פערים כלכליים' ו'מסורת ישראל', ולבקש מהמשתתפים להציף את האסוציאציות העולות במוחם מכל אחד מן המושגים, בקצרה. לאחר מכן אפשר לפתוח בסבב קצר סביב השאלה אם ניתן לחבר בין ערכים הנוגעים לאחריות ורגישות חברתית לבין המסורת?

במאמר "ברכת האורח: על תורה מתוך אחריות חברתית" (דעות 34, אוקטובר 2007, עמ' 21-24) שכתב אלי ברקת על המדרש שלמדנו, הוא מעלה זיכרונות ילדות ומציג תובנות בנוגע לחברה הישראלית כיום. תורתו של האורח, השמה דגש על אחריות חברתית, שאיפה לצדק ולמוסר, מזכירה לו את הגישה המסורתית ביהדות ואת היהדות הנינוחה של יהודי ארצות האסלאם, שבה היה "רצף של שמירת מסורת יהודית [...] יהדות כמשפחה, יהדות מכילה, שאינה כופה את ערכיה, יהדות שבמרכזה ערכים חברתיים", בניגוד ליהדות שצמחה בישיבות אשכנז, שנצמדה אל ההלכה ויצרה חיץ בינה לבין החברה הלא-יהודית ובינה לבין עולם המעשה. תפיסת היהדות כמשפחה מדגישה יותר את מערכות היחסים שבין האדם

לחברו ולסביבתו, והמדד ליהודיות בתפיסה זו כבר אינו רמת הלמדנות, ההעמקה והפלפול. אם "היהדות היא משפחה, אינך יכול להישאר בחוץ [כי] אתה תמיד חלק ממנה". בתפיסה זו של היהדות נודע מקום חשוב יותר להכנסת האורח הזר והאחר.

בסיום המפגש חשוב לספר לש"שים כי הלקח העולה מסיפורו של ר' ינאי תומך באידיאולוגיה של 'ממזרח שמש', משום שהוא מציג את הערכים הבאים, המיושמים גם לאורך שנת השירות:

- מסורת ישראל שייכת לכל יהודי, ללא קשר לידיעותיו ומעמדו.
- מסורת ישראל מתבטאת במעשים ובדאגה לאחר ולא רק בידע.
- יש במסורת ישראל בכלל, ובפרט ביהדות ארצות האסלאם, ערכים החיוניים לקיומה של החברה שלנו כיום, ועלינו להעמידם במרכז זהותנו היהודית.

.....

סוף מעשה במחשבה תחילה:

■ **כיצד מתבטא המפגש בין המסורות והתרבות שאתם מביאים, למסורות והתרבויות שיש בשכונה?**

.....



ברכת האורח

יהדות חברתית

מעשה ברבי ינאי שהיה מהלך בדרך וראה אדם אחד שהיה משופע ביותר.
אמר לו: ישגיח רבי להתקבל אצלנו?
אמר לו: הן.

הכניסו לביתו, האכילו והשקהו.
בדקו במקרא, ולא מצאו; במשנה - ולא מצאו; באגדה - ולא מצאו;
בתלמוד - ולא מצאו.

אמר לו: טול וברך.
אמר לו [האורח]: יברך ינאי בביתו.

אמר לו: יכול אתה לומר מה שאני אומר לך?
אמר לו: הן.

אמר לו: אמור: 'אכל כלב פיתו של ינאי'.

עמד ותפסו.

אמר לו [האורח]: ירושתי אצלך ואתה מונעה ממני!
אמר לו: מהי ירושתך אצלי?
אמר לו: פעם אחת עברתי לפני בית הספר ושמעתי קול תינוקות שאומרים:
"תורה ציוה לנו משה מורשה קהילת יעקב". קהילת ינאי לא נאמר כאן,
אלא קהילת יעקב!

אמר לו: למה זכית לאכול על שולחני?
אמר לו: מימי לא שמעתי דבר רע, והחזרתי לבעליו,
ולא ראיתי שניים מריבים זה עם זה, ולא עשיתי שלום ביניהם.

אמר לו: כל כך הרבה דרך ארץ אצלך, וקראתיך כלב?!

תרגום למדרש ויקרא רבה (וילנא), פרשה ט'

איזו מסורת יהודית מביאה כל אחת מן הדמויות
בסיפור ואילו ערכים היא מכילה?

סוף מעשה במחשבה תחילה:
כיצד מתבטא המפגש בין
המסורות והתרבות שאתם
מביאים, למסורות
והתרבויות שיש בשכונה?



מפגש מס' 3

מדוע קיימים פערים חברתיים?

מצב המשק הישראלי הוא החמור ביותר בארבעים ושמונה השנים האחרונות. ארבעים ושמונה? מוכר לי המספר הזה! מאיפה לעזאזל? ... ארבע חברות סלולאר מתחרות על האוזן של שבעים וחמשה אחוז מהישראלים, מנכ"ל סלקום הולך לבנק פעם בחודש מפקיד משכורת שש מאות שבעים וארבעה אלף שקלים יש רבע מיליון מובטלים שלושים וששה אלף מהם נוספו השנה...

גם אני כמו כל היהודים עסוק במספרים עשרים וארבע, שבע, שנים עשר חודשים..."

אשתי בת עשרים ושבע, אני בן שלושים. מתקרב מאד הרגע בו נרצה להביא ילדים. אבל נרצה גם שיהיה להם הכול אוכל, בגדים, כדורגל, משחקים. את מנכ"ל בנק הפועלים זה לא מטריד כי הוא מביא הביתה כל יום עשרים ותשעה אלף שמונה מאות ושש עשרה שקלים. כל יום? אינעל רבאק תחלקו את זה בשתיים, בחמש, בעשר וזו עדיין משכורת חודשית יפה להיום, יסכימו אתי אלפי מפוטרי מפעלי הטכסטיל בישובי הדרום. הצמיחה בישראל באלפיים ואחת היתה מינוס אפס נקודה ששה אחוז. אנשים שעד אתמול היתה להם עבודה רואים עגבנייה בפח וחושבים "איזה בזבז".

מתוך: "מספרים", הדג נחש

© הזכויות שמורות למחבר ולאקו"ם

מדוע קיימים פערים חברתיים?

מטרת המפגש

שינוי נקודת המבט על העניים בניתוח חלקם בפערים החברתיים.

רציונאל

אנו חיים בחברה מעמדית ומרובדת, שבה המשאבים אינם מחולקים בצורה שווה. לפי כללי המשחק 'החזקים' מחזיקים במשאבים יקרים לאורך זמן ושולטים בחברה, ואילו 'החלשים' נאלצים לקבל את המציאות מתוך ייאוש והכנעה. לפי המסורת היהודית, החברה צריכה להיות שוויונית באופן בסיסי. עם זאת, גם לעניים יש תפקיד חברתי: מבחינה מעשית - הם מאפשרים את עשירותם של העשירים, מבחינה רוחנית - עצם קיומם מחייב את החברה להיות מוסרית ורגישה יותר. זווית הראייה שלנו משפיעה באופן ישיר על דרכי הפעולה שננקוט. לכן עלינו לעבור תהליך משמעותי, שבסופו ניווכח בפערים החברתיים ובמקורם החברתי הרחב ונפעל למען צמצומם. אם נראה שהעוני הוא תופעה חברתית רחבה, לא נתלה אותו בהתנהגותו של כל עני ועני.

מבנה המפגש

 **פתיחה: כיצד נוצרים פערים חברתיים?** 30 דקות
משחק הממחיש את תהליך היווצרותם של הפערים החברתיים והשתמרותם.

 **לימוד מרכזי: מדוע קיימים עניים בעולם?** 40 דקות
דיון בשאלת חוסר השוויון באמצעות מבחר מקורות יהודיים.

 **סיכום: "וזה חי מזה"** 20 דקות
לימוד מקור המציג קשר בין השקפת העולם שלנו לבין יכולתנו לשנות את המציאות.

ציוד נדרש

לוח משחק המורכב משלטים שעליהם המספרים 1 עד 35
קוביית משחק גדולה
שלוש חבילות שוקולד
דפי מקורות

מהלך המפגש

פתיחה: כיצד נוצרים פערים חברתיים?

זמן: 30 דקות

במפגש זה נדון בפערים המצויים בחברה: כולנו נולדנו שווים זה לזה, ובכל זאת קיימים פערים תהומיים בחברה שלנו. תחילה נמחיש כיצד נוצרו הפערים וכיצד הם משתמרים, ולאחר מכן נעורר שאלות שונות העולות מקיומם של הפערים בחברה. משחק השוקולד נועד להמחיש את מנגנון יצירת הפערים החברתיים: כל המשתתפים במשחק רוצים להגיע אל המשבצת האחרונה ברצף. לפני תחילת המשחק יניח המנחה חפיסת שוקולד על משבצות מס' 25, 30, 15 שבלוח. חשוב להדגיש באוזני המשתתפים כי מטרתם היא להגיע אל המשבצת האחרונה, ולא דווקא אל השוקולד. משתתף שיגיע למשבצת שעליה מונחת חפיסת שוקולד- יקבל אותה, ויהיה רשאי לחוקק חוק לגבי המשחק (למשל: כל המשתתפים חוזרים לנקודת הפתיחה, או כל המשתתפים יתקדמו צעד אחד קדימה וכדומה). חשוב להימנע מפרטים נוספים. יש לאפשר למשתתפים לשחק לפי הבנתם. המנחה צריך להקפיד ששאר המשתתפים לא יתערבו בתהליך קביעת החוקים החדשים. בפתיחת המשחק יחלק המנחה למשתתפים מספרים מ-1 עד 15 באופן שרירותי. מספרים אלו יצינו את נקודת הפתיחה של כל משתתף. כך כל משתתף יתחיל את המשחק מנקודה שונה. המשתתף העומד על המשבצת הגבוהה ביותר הוא הראשון שיטיל את הקובייה, וכך הלאה- בסדר יורד.

.....
 חשוב שהמנחה יצפה במשחק ויעקוב אחר התנהגות המשתתפים, כדי שיוכל לנהל דיון מעמיק לאחריו.

.....
 נציג בפני המשתתפים את מטרת המשחק ואת ההנחיות, מבלי לקשר אותם לנושא המפגש:

מטרת המשחק:

להגיע אל סוף לוח המשחק- משבצת מס' 35.

הנחיות למשתתפים במשחק:

- כל משתתף יניח חפץ אישי על המספר שחולק לו, ויתקדם על לוח המשחק באמצעותו.
- ההתקדמות במשחק היא בהתאם למספר שתראה הקובייה בכל תור.
- מי שמגיע ראשון לחפיסת השוקולד יקבל את החפיסה ויהיה זכאי לחוקק חוק לגבי המשחק. מותר לחוקק כל חוק שהוא.

לאחר המשחק, נתיישב במעגל ונדון במחשבותיהם וברגשותיהם של המשתתפים לאורך המשחק:

שאלות לדין ולכיתוח לאחר המשחק:

- האם משחק השוקולד הוא משחק הוגן? מדוע?
- כיצד הרגשתם במהלך המשחק: מי נהנה במשחק, ומדוע? למי הייתה הרגשה שהמשחק אבוד? כיצד הרגשה זו השפיעה על המוטיבציה שלכם לשחק?
- האם תוכלו לאפיין את החוקים שנחקקו? מדוע נחקקו דווקא החוקים האלה?
- מדוע משתתפים שהתנגדו להמשיך במשחק, לא קמו ועזבו?
- כיצד ניתן להימנע מחוסר השוויון ומתחושת התסכול של חלק מן המשתתפים?
- מה מסמל המשחק, לדעתכם? כיצד הוא קשור למציאות בה אנו חיים?

נקודות חשובות שכדאי להדגיש לאור המשחק:

- **נקודות המוצא במשחק לא היו שוות: יש מי שהתחיל בנקודת זינוק גבוהה, ויש מי שהתחיל בנקודת זינוק נמוכה.**
- **ההתקדמות במשחק נקבעה לפי זריקת קובייה. אמנם המשחק פועל לפי כללים שווים לכול, לכאורה הוא שוויוני, אך בפועל הוא משמר את כוחם של מי שהתחילו מנקודת זינוק גבוהה יותר, כיוון שלהם יש סיכויים רבים יותר לזכות בשוקולד. מי שהתחיל מנקודת פתיחה נמוכה יכול היה לזכות בשוקולד, אך סיכוייו לכך היו נמוכים ביותר.**
- **עבור מי ששובצו במשבצות האחוריות, המשחק נראה בשלב מסוים אבוד, אך הם המשיכו לשחק ולהיענות לחוקי המשחק.**
- **החוקים שהמשתתפים חוקקו יכלו לשנות את הדינאמיקה של המשחק, ואולי אף לצמצם את הפערים בין המשתתפים. כיוון שהחוקים נקבעו בדרך כלל על ידי מי שהיה לו יתרון, בדרך כלל החוקים צמצמו את הפער במעט או הרחיבו אותו, ולא שינו את התמונה כולה.**

המשחק מתאר היטב את האופן שבו נוצרו הפערים החברתיים והכלכליים בחברה שלנו. כמות המשאבים (המשבצות הגבוהות שבהן השוקולד) מוגבלת, ומי שמגיע אליהם ראשון, מצליח להחזיק בהם לאורך זמן, בלי להתחשב באחרים ובלי לדאוג לחלוקתם ההוגנת. בנוסף לכך, המשחק ממחיש את האופן שבו נוצר מנגנון של **שעתוק פערים**. 'שעתוק' הוא מונח מתחום הסוציולוגיה, המבטא העתקה של מבנה חברתי מסוים לדור הבא. המשחק הדגים כיצד נוצרים פערים חברתיים וכלכליים, וכיצד הם משתמרים: הן מצד ה'חזקים', המבקשים לשמור על האינטרסים האישיים שלהם, והן מצד ה'חלשים', המשלימים עם אי-השוויון בגלל ייאוש וחוסר אמונה בכוחם לשנות את המציאות.

לימוד מרכזי: מדוע קיימים עניים בעולם?



ציוד נדרש: דפי מקורות

זמן: 40 דקות

באמצעות משחק השוקולד ביקשנו להמחיש את מנגנון יצירת הפערים החברתיים והשתמרותם, אולם עדיין נותרת השאלה הגדולה: מדוע יש עניים ועשירים בעולם? מדוע המשאבים אינם מחולקים בצורה הוגנת ושוויונית? ניתן לדון בשאלות אלו בקבוצה לפני לימוד המקורות. במקורות שלפנינו מתמודדים חכמי ישראל עם השאלות הקשות הללו.

נפתח בלימוד המקור הראשון בדף המקורות, שנכתב על ידי רבי ישועה ללום. **רבי ישועה ללום (1901-1950)**, היה מחכמי יהדות אלג'יריה. בהיותו נער התייתם מאביו האהוב מכלוף, ואמו נטלה על עצמה את פרנסת המשפחה. בגיל 18 הוסמך לרבנות, ומאז שימש רב בכמה ערים באלג'יריה ובאירופה. בכל המקומות הללו העמיד תלמידים רבים, הכשיר מחזורים רבים של רבנים ושוחטים ופיתח חיי קהילה פוריים ביותר. הוא קיבל על עצמו מגוון מטלות: חזנות, שחיטה, דרשנות ופעילות חינוכית למבוגרים ולנוער. פעולות אלה עוררו נהירה מחודשת אל בית הכנסת ובית המדרש. בעקבותיהן זכה להוקרתה של הקהילה היהודית. רבי ישועה ללום נפטר בגיל 49. בשנת 1992 הועלו עצמותיו לארץ, והוא נטמן בבאר-שבע.

הקטע מציג את השאלה בה אנו עוסקים, ומציע לה תשובה:

- הדעת נותנת שהעולם יהיה שווה בשווה, שלא יהיה אחד מעל לשני, וכשאנו רואים אחד עשיר ואחד עני, אנו יכולים לומר שהעני לקח את חלק העוני של העשיר, היינו שחובה על העשיר להרים חלק מהעוני של העני שלקח עליו את עניותו שלו...
- [ולכן] תתאר את העני כחלק ממך, כי הוא לקח ממך חלקך בעניות, כדי שגם אתה תיקח מעליו עניותו בתוך לו, "ואל ירע לבבך בתוך לו", אל יהיה בלבך צער על זה שאתה נותן לו [...] כי אינך נותן לו משלך, אלא משלו אתה נותן לו.

ר' ישועה ללום, ליקוטי אהרן, דרשה כא

הרב ישועה ללום מרגיש כי הגיוני היה שהמשאבים השונים יחולקו בין בני האדם באופן שוויוני, וכך כל אדם היה אמור לחוש מחסור ושפע. על כן, יש להסביר את חוסר השוויון בעולם בכך שהעני לקח מהעשיר את 'חלק העוני' שלו. על העשיר לגמול לעני טובה, מפני שהסכים ליטול על עצמו את העוני שהיה אמור להיות נחלתו של העשיר. אי לכך, אל לו לעשיר להצטער, כאשר הוא פועל למען צמצום הפערים, משום שבכך הוא מחזיר את המצב לקדמותו, ומשיב לעניים את מה ששייך להם. נעבור אל המקור הבא בדף המקורות:

- אמר דוד לפני הקדוש ברוך הוא: ריבון העולם, "יֵשֶׁב עוֹלָם לְפָנַי אֱלֹהִים" (תהלים סא, ח) - תישר עולמך בשווה: העשירים והעניים.
- אמר לו הקדוש ברוך הוא: אם כן, "חֶסֶד וְאֶמֶת מִן יִנְצְרֶהוּ" (תהלים סא, ח) - אם יהיו כולם עשירים או עניים, מי יוכל לעשות חסד?

מעובד על פי מדרש תנחומא, פרשת משפטים, סימן ט

ינצרהו - ישמרו אותו.

גם מדרש זה מציג את השאלה מדוע יש פערים בעולם. הוא עושה זאת באמצעות פנייתו של דוד המלך אל אלוהים בבקשה ש'ישר' את העולם, כלומר שיחלק את האמצעים הקיימים בו בין כל בני האדם שווה בשווה. הקדוש ברוך הוא מסביר לדוד את הסיבה להיעדר השוויון בעולם: אם כולם יהיו שווים, לא יהיה מי שינצור, כלומר ישמור, את החסד. הפערים החברתיים אמורים להיטיב את העולם. בזכותם יתפתחו מידות חיוביות, כגון חסד, נדיבות, פתיחות ורגישות. נדון בקבוצה במקורות שקראנו.

שאלות לקבוצה:

- מדוע העשירים עשירים, והעניים עניים?
- מהי עמדת המקורות כלפי אי השוויון, ומהי עמדתכם?

מעניין שהמקורות מקבלים את חוסר השוויון. הם מנסים להתמודד עמו ואף מציגים אותו כתכנית אלוהית ולא כברירת מחדל. הפערים נועדו לעורר בנו את אנושיותנו ולעורר אותנו לגלות את מוסריותנו ולהגשים בכך את עצמנו.

סיכום: "וזה חי מזה"

ציוד נדרש: דפי מקורות

זמן: 20 דקות

לסיכום נקרא קטע נוסף של רבי ישועה ללום, המציג דרך התבוננות והתמודדות מיוחדת עם הפערים החברתיים:

- על כן התורה מצווה "לא תאמץ את לבבך ולא תקפץ את ירך", אם תקשה לבך, ירך תיסגר שאז האצבעות שוות, ואז תאמר לו: לך תעבוד כמוני, אלא "כי פתוח תפתח את ירך", ואז תראה האצבעות שיש בניהן גדולים וקטנים, כך ברא הקדוש ברוך הוא בבני האדם גדולים וקטנים וזה חי מזה.

רבי ישועה ללום, ליקוטי אהרן, דרשה יז

הקטע מפרש את הציווי "לא תִאֶמְצָן אֶת לִבְבְּךָ וְלֹא תִקְפֹּץ אֶת יָדְךָ מֵאֲחִיךָ הָאֲבִיוֹן" (דברים טו ז), האוסר על אטימת הלב והעיניים וסגירת הידיים בפני העני. הרב ללום מסביר שאימוץ הלב, כלומר הקשייתו של הלב, משמעה שיפוט מהיר של העני, תוך שימוש בדעות קדומות רווחות: העניים עניים, משום שאינם עובדים, הם מבזבזים את הכסף שלהם ומוציאים אותו לשם רכישת דברים שאינם חשובים, הם עצלנים וכו'.

לאחר משחק השוקולד ולימוד המקורות אנו מבינים כי לתופעת העוני יש גורמים חברתיים, כלכליים והיסטוריים רבים, הקשורים לכלל החברה ולא לאופן פעולתו והתנהגותו של הפרט העני בלבד. הרב ללום מסביר כי בחברה יש תמיד "קטנים וגדולים", האמורים לחיות זה לצד זה, שביניהם מתקיימת תלות הדדית: "וזה חי מזה". על כן אין העני תלוי בעשיר יותר משהעשיר תלוי בעני.

הרב ללום דורש את הקשר שבין מצב היד לבין ראיית העולם: כשהידיים סגורות, נראות כל האצבעות, המייצגות את בני האדם השונים בחברה, שוות זו לזו. כשידינו קפוצות, איננו רואים את מי שזקוק לעזרתנו, גם אם הוא מצוי בקרבת מקום. אולם כשאנו פותחים את כפות הידיים, נראים ההבדלים בין האצבעות השונות. ראיית העולם שלנו חדה יותר, ואנו מסוגלים להבחין בפערים שבחברה. או אז ידינו מושטת לעזרה.



כדאי להציע למשתתפים לסגור את כף היד שלהם ולפתוח אותה כדי להמחיש את דבריו של הרב ללום.



נסיים את המפגש בדיון במציאות הישראלית המוכרת למשתתפים.

שאלות לקבוצה:

- ■ מה אנחנו חושבים על העניים בשכונה או במדינה? כיצד הם הפכו לעניים?
- ■ כיצד, לדעתכם, ניתן לצמצם את הפערים בחברה?
- ■ מדוע המצב אינו משתנה, על אף המוסדות הרבים הקמים לשם צמצום של פערים אלו?



סוף מעשה במחשבה תחילה:

- ■ תארו על גבי איור של כף ידכם את הפערים החברתיים והכלכליים שאתם רואים בשנת השירות.



מדוע קיימים פערים חברתיים?



הדעת נותנת שהעולם יהיה שווה בשווה, שלא יהיה אחד מעל לשני, וכשאנו רואים אחד עשיר ואחד עני, אנו יכולים לומר שהעני לקח את חלק העוני של העשיר, היינו שחובה על העשיר להרים חלק מהעוני של העני שלקח עליו את עניותו שלו... [ולכן] תתאר את העני כחלק ממך, כי הוא לקח ממך חלקך בעניות, כדי שגם אתה תיקח מעליו עניותו בתוך לו, "ואל ירע לבבך בתוך לו", אל יהיה בלבך צער על זה שאתה נותן לו [...] כי אינך נותן לו משלך, אלא משלו אתה נותן לו.

ר' ישועה ללום, ליקוטי אהרן, דרשה כא

אמר דוד לפני הקדוש ברוך הוא: ריבון העולם, "יֵשֶׁב עוֹלָם לְפָנַי אֱלֹהִים" (תהלים סא, ח) - תיישר עולמך בשווה: העשירים והעניים.
אמר לו הקדוש ברוך הוא: אם כן, "חֶסֶד וְאֱמֶת מִן יִנְצְרֶהוּ" (תהלים סא, ח) - אם יהיו כולם עשירים או עניים, מי יוכל לעשות חסד?

מעובד על פי מדרש תנחומא, פרשת משפטים סימן ט

על כן התורה מצווה "לא תאמץ את לבבך ולא תקפץ את ירך", אם תקשה לבך, ירך תיסגר שאז האצבעות שוות, ואז תאמר לו: לך תעבוד כמוני, אלא "כי פתוח תפתח את ירך", ואז תראה האצבעות שיש בניהן גדולים וקטנים, כך ברא הקדוש ברוך הוא בבני האדם גדולים וקטנים וזה חי מזה.

רבי ישועה ללום, ליקוטי אהרן, דרשה יז

רבי ישועה ללום (1901-1950)

מחכמי יהדות אלג'יריה. העמיד תלמידים רבים, הכשיר מחזורים רבים של רבנים ושוחטים ופיתח חיי קהילה פוריים ביותר. הוא קיבל על עצמו מטלות רבות בתחומים שונים: חזנות, שחיטה, דרשנות, פעילות חינוכית למבוגרים ולנוער. פעולות אלה עוררו נהירה מחודשת אל בית הכנסת ובית המדרש וזיכו אותו בהערכה ובהוקרה של הקהילה היהודית.

סוף מעשה במחשבה תחילה:
תארו על גבי איור של קף
ידכם את הפערים החברתיים
והכלכליים שאתם רואים
בשנת השירות.



מפגש מס' 4

קו העוני



כָּאֵלוּ אֶפְשָׁר לְמַתַּח קו וְלוֹמַר: מִתְחַתֵּיו הָעֲנִי.
הִנֵּה הַלָּחֶם שֶׁבְּצַבְעֵי אֶפְסוֹר זֹלִים
נִהְיָה נֶשְׁחָר
וְהִזִּיתִים בְּצִלְחַת קֶטְנָה
עַל מִפְתַּת הַשֶּׁלֶחָן.
בְּאֹיִר, עָפוּ יוֹנִים בְּמַטְס הַצְּדָעָה
לְצִלְיֵי הַפְּעֻמּוֹן שֶׁבִּיד מוֹכֵר הַנֶּפֶט בְּעִגְלָה הָאֲדָמָה,
וְהָיָה גַם קוֹל הַנְּחִיתָה שֶׁל מְגִפֵי הַגּוֹמֵי בְּאֲדָמָה הַבְּצִית.
הַיִּיתִי יֶלֶד, בְּבֵית שֶׁקָּרְאוּ לוֹ צְרִיף,
בְּשִׁכּוּנָה שֶׁאֲמָרוּ עָלֶיהָ מַעְבְּרָה.
הָקוּ הִיחִיד שֶׁרְאִיתִי הָיָה קו הָאֶפֶק וּמִתְחַתֵּיו הַכֹּל נִרְאָה
עֲנִי.

רוני סומק, קו העוני, **גן עדן לאורז**, הוצאת זמורה ביתן,

תל אביב 1996, עמ' 76

© הזכויות שמורות למחבר ולאקו"ם



רוני סומק - משורר, נולד בשנת 1951 בבגדד. עלה ארצה בשנת 1953. היה סוחר עורות ומדריך חבורות רחוב. בשנים האחרונות הוא מלמד ספרות ומנחה סדנאות לכתיבה יוצרת. בשנת 1989 זכה בפרס ראש הממשלה על שיריו.



קו העוני

מטרת המפגש


הבנה מעמיקה של מורכבות העוני באמצעות היכרות עם שיטות שונות למדידתו, שתוביל לפיתוח רגישות למצבם של העניים.


רציונאל

כל אחד מאתנו מגדיר את מושג העוני על פי דרכו. הגדרה זו משפיעה על דרכי הפעולה שלנו: מתן צדקה וסיוע או הימנעות מהם. גם הקהילות היהודיות בעבר וכן מוסדות החברה בימינו הגדירו את העוני בדרכים שונות. חלק מן ההגדרות האלה חוטאות בראייה חד ממדית של העניים ובשיפוט כלפיהם. לפי הגדרות אלה מוצב לעוני רף אחיד, הנוגע לרוב לתחום החומרי. מי שעומד מתחת לרף זה יקבל סיוע, ומי שעומד מעליו לא יקבל דבר. במפגש נציע דרך להערכת העוני תוך ראייתו כתופעה רב ממדית, הבאה לביטוי במגוון מצבים (שאליהם נחשפים יותר בשנת השירות): העוני כמחסור חומרי של מזון, כסף או כסות והעוני הרגשי, הנושא עמו בושא מתמדת, חוסר ביטחון וייאוש. הגדרה זו אמנם מכניסה תחת 'מטריית העוני' אנשים רבים יותר, אך רק כך נוכל להיאבק בהתעלמות מהם, ולפעול ביתר שאת כדי לסייע להם ולספק את צרכיהם.

מבנה המפגש

פתיחה: "רק האיש העני עם החורים בגרביים לא יוצא לי מהראש"  20 דקות
סבב על מפגש עם עוני.

לימוד מרכזי: "כאלו אפשר למתח קו ולומר: מתחתיו העוני"  45 דקות
עיון בשני מקורות המציגים דרכים חד ממדיות למדידת עוני, ובמקור נוסף המציג מדד מורכב ומעמיק יותר.

סיכום: קו הבושה  25 דקות
הצגת המושג 'קו העוני' ודיון במציאות החברתית בישראל כיום.

ציוד נדרש

דפי מקורות
שלטים ובהם מספרים שונים, המייצגים משכורות

מהלך המפגש

פתיחה: "רק האיש העני עם החורים בגרביים לא יוצא לי מהראש" 
זמן: 20 דקות

נפתח את המפגש בסבב שבו יציגו המשתתפים מפגש עם עוני. הסבב ישקף כיצד כל אחד מחברי הקבוצה מגדיר עוני. באמצעות דיון זה נמחיש לקבוצה כיצד הגדרת העוני שלנו משפיעה על יחסנו כלפי העניים.

שאלות והנחיות לקבוצה:

■ ■ נסו להיזכר במפגש שלכם עם אדם עני ברחוב, שבו החלטתם שלא לתת לו צדקה. על פי מה החלטתם לפעול כך?

■ ■ מה החמצת, כאשר לא נתת צדקה לעני?

נעסוק דווקא במקרים שבהם החליטו המשתתפים להתעלם מן העני ולהימנע מנתינה, כדי שנוכל לעמוד על מחירן החברתי של הגדרות שונות של העוני.

אם חלק מהמשתתפים אינם מצליחים להיזכר במקרה שבו החליטו שלא ייתנו צדקה, ניתן לשאול את השאלה הפוכה, ולבקש מהם שיספרו על מקרה שבו נתנו צדקה, ועל השיקולים שהובילו אותם לכך.

לימוד מרכזי: "כאלו אפשר למתח קו ולומר: מתחתיו העוני" 
ציוד נדרש: דפי מקורות
זמן: 45 דקות

השאלה המרכזית שתנחה אותנו בלימודו של כל מקור מדף המקורות היא: כיצד מוגדר העוני, ומהן השלכותיה המעשיות של הגדרה זו?

המקור הראשון המופיע בדף לקוח מתוך החיבור 'מעיל צדקה' של הרב אליהו הכהן. **הרב אליהו הכהן האתמרי** (1659-1729), רב, דיין ודרשן, מחכמי איזמיר שבתורכיה. בחייו האישיים רדף צדק וצדקה. היה מקבץ כסף מאמידים, מחלקו לעניים ומפייסם ומנחמם בדברים. הרב הכהן הדגיש את חשיבותה של התמיכה בעניים. כאשר שמע על הגבלות שהוטלו על איסוף צדקה, לא נשא פניו למנהיגים, ודיבר בדרשתו הפומבית "על עניין רע שעשו כמה אנשים, דברים נגד התורה, שעשו הסכמה שלא יתנו צדקה לעניים בכל שבוע, רק מחודש לחודש, מסיבת עול המיסים שנכבד עליהם, והרביתי להם בדברים, באמרי להם שהמעשה הזה הוא נגד התורה". על העשירים כתב: "כמה פעמים קראתי תיגר על האנשים

הבונים חורבות למו, בתים ועליות במשכיות בריבוי הוצאות לריק, והיה קונה עולמו אם אפילו חצי ההוצאה היה מחלק לעניים".
בספר 'מעיל צדקה' אסף הרב אליהו הכהן מקורות רבים מהתנ"ך ומדברי חז"ל על הצדקה, והוסיף את פרשנותו שלו.
בקטע שלפנינו מוצגת ההבחנה המקובלת בין 'עניים הגונים' לבין 'עניים שאינם הגונים', בדומה להבחנותיהם של המשתתפים בחלק הקודם של המפגש:

...ואפילו בשעה שנותנים פרוטה לעני גוערים בו ומעלימים עיניהם מן הצדקה [...] בשימה בפיהם לומר: העניים בלתי הגונים הם! רמאים הם! אין מדות בהם! משוללים מדרך-ארץ הם! נמשל כבהמות נדמו! אינם מן הישוב! וכמה מהכעור והדומה לו שאומרים עליהם, בחושבם עם זה למצוא מקום פטור לקפוץ ידם מן הצדקה [...] אך אם ימצאו עניים מהוגנים, יתנו להם די מחסורם אשר יחסר להם דבר יום ביומו, כי עליהם אמר הכתוב: "נתון תתן לו ולא ירע לבבך בתתך לו" (דברים טו, י), אך לא לשאינם מהוגנים [...] אין זה כי אם פיתוי היצר הרע, השם בלבם כל אלה הדברים לבטלם ממצווה כי רבה היא...

הרב אליהו הכהן, **מעיל צדקה**, הקדמת המחבר

הרב אליהו הכהן מותח ביקורת חריפה על האנשים המתייגים את העניים כ'ראויים' או כ'בלתי ראויים' לקבל צדקה. חלוקה זו נובעת, לדעתו, מחשיבה סטריאוטיפית ושיפוט שטחי של העוני, ומאפשרת אידיאליזציה לאי נתינת צדקה. במקרה זה העוני מוגדר על ידי הפרט, הנותן או המסרב לתת צדקה.
במקור הבא, קו העוני מוגדר על ידי החברה: כשביקשו חכמי המשנה להגדיר באופן נורמטיבי-משפטי את מצוות הצדקה, הם קבעו קריטריונים שונים המזכים את העניים והמחייבים את היחיד ואת החברה כולה. במשנה מופיעים שלושה מבחנים לקביעת הזכאות לקבלת צדקה: הגדרת הזכאי ליטול מן התמחוי; הגדרת הזכאי ליטול מקופת הצדקה; והגדרת הזכאי ליטול ממתנות העניים הבאות מיבול הארץ:

מי שיש לו מזון שתי סעודות - לא יטול מן התמחוי,
מזון ארבע עשרה סעודות - לא יטול מן הקופה.
מי שיש לו מאתיים זוז - לא יטול לקט, שכחה ופאה ומעשר עני.
היו לו מאתיים חסר דינר - אפילו אלף נותנין לו כאחת - הרי זה יטול.

משנה, מסכת פאה, פרק ח, משניות ז-ח

תמחוי - קערת צדקה שנתנו ממנה אוכל לעניים; **קופה** - קופת צדקה שחילקו ממנה כספי צדקה בערבי שבתות לעניי העיר; **זוז** - מטבע עתיק; **לקט, שכחה, פאה ומעשר עני** - מתנות עניים, חיובים שונים מן התורה המוטלים על בעלי הקרקעות להשאיר חלק מהיבול לעניים או למסרו לעניים.

בניגוד לגישה הקודמת, שלפיה כל אדם מגדיר מי עני ומי לא, המשנה מודדת את העוני בצורה אבסולוטית, שכן היא מבקשת לקבוע רף אחיד לעוני. אולם גם קביעה זו היא שרירותית במידה רבה, ועלולה להניב תוצאות מופרכות, כפי שעולה מן המקור: מי שיש לו מאתיים דינר לא נחשב עני, ואילו מי שיש לו מאה תשעים ותשע דינרים, ואפילו קיבל אלף דינרים כצדקה, נחשב 'עני'. צורת ניסוח החוק במשנה מעידה על מודעותם של חכמים לשרירותיות שבעצם קביעתו של קו, המפריד בין מי שיוגדר כעני לבין מי שיוגדר כבלתי נזקק. מעניין עוד לציין כי האחריות על הנטילה מן הצדקה מוטלת כאן על העני. החברה סומכת עליו שייקח בדיוק את מה שמגיע לו בהתאם לחוק.

שאלות לקבוצה:

■ ■ כיצד מוגדר העוני בכל אחד מן המקורות?

■ ■ מהם היתרונות והחסרונות של כל אחת מן השיטות?

בשני המקורות שלמדנו ראינו את הבעייתיות הכרוכה במדידת העוני, הנובעת מהתבוננות צרה בתופעת העוני ומניסיון להגדירה על בסיס ממד אחד: מידת ההגינות וההתנהגות של העני או כמות הכסף או המזון שבידו. נקרא את המקור הבא, הלקוח מתוך מדרש משלי ונדון בו. ממקור זה עולה כי עוני הוא מצב אנושי מורכב. המדרש מבטא מורכבות זו דרך עיון בשמות הנרדפים הרבים למילה 'עני' בשפה העברית:

- אמר רבי חייא: שבעה שמות נקראו לעני, ואלו הן: עני, אביון, מסכן, דל,
- דך, רש, מך.
- עני - כמשמעו;
- אביון - שהוא מתאוה לכל, רואה דבר ואינו אוכל ואינו שותה;
- מסכן - שהוא מסוכן בחייו;
- דל - שהוא דל מנכסיו;
- דך - שהוא מדוכדך ממקום למקום;
- רש - שהוא מתרושש;
- מך - שהוא מך עד האסקופה התחתונה.

מדרש משלי, (בובר) כב, כב

שאלה לקבוצה:

■ ■ כיצד מוגדר העוני במקור זה?

ניתן לראות בשמות השונים ביטויים לדרגות שונות של עוני, ואפשר לראות בהם ממדים שונים של העוני; לחלופין, אפשר להתייחס להגדרות השונות כמתייחסות לאנשים שונים, או למגוון טיפוסים עניים. עצם ההבחנה בסוגים שונים של עוני ומחסור נובעת מרגישות למציאות העוני, למורכבותו ולמרכיביו המגוונים: מחסור כלכלי, השפלה חברתית, חוסר ערך עצמי, דיכוי ודיכאון.

סיכום: קו הבושה

ציוד נדרש: שלטים ובהם מספרים שונים המייצגים משכורות, דפי מקורות

זמן: 25 דקות

נסיים את המפגש באמצעות הצגת המושג 'קו העוני', כפי שהוא מוגדר כיום במדינת ישראל. 'קו העוני' מציין רמת הכנסה, אשר מי שמשתכר פחות ממנה - נחשב עני. כל מדינה קובעת את קו העוני שלה, כדי לזהות את מי שהכנסותיהם אינן מאפשרות להם קיום ראוי. אנשים אלה זכאים לקבל מן המדינה סיוע וקצבאות שיאפשרו להם רמת חיים הוגנת. בישראל 'קו העוני' מוגדר כ"מחצית מן החציון של ההכנסה הפנויה באוכלוסייה". חציון ההכנסה הוא גובה הכנסה, של-50% מהמשפחות יש הכנסה שווה לה או נמוכה ממנה, ול-50% האחרים יש הכנסה גבוהה ממנה.

כדי להדגים את השיטה נחלק לכל אחד מחברי הקבוצה שלטים עליהם רשומים מספרים שונים המסמלים משכורות. נבקש מחברי הקבוצה להסתדר בשורה מן המספר הנמוך ועד למספר הגבוה ביותר.

קעת נוכל להדגים מהו השכר החציוני - זהו השכר הכתוב על השלט של המשתתף העומד בדיוק באמצע השורה, כלומר מחצית מן המשתתפים 'משתכרים' יותר ממנו, והמחצית השנייה - פחות ממנו.

השכר החציוני נמוך מן השכר הממוצע במשק. לכן מספר האנשים שמשכורתם נמוכה מן השכר הממוצע גדול ממספר האנשים שמשכורתם נמוכה מן השכר החציוני, וכך פחות אנשים מוגדרים כעניים. יש לציין כי קו העוני מחושב על פי גודל המשפחה - לדוגמה, בשנת 2011 קו העוני למשפחות בעלות ארבע נפשות היה 6,401 שקל בחודש למשפחה, ובמשפחות בעלות שש נפשות 8,502 שקל בחודש למשפחה.

בכל שנה מפרסם המוסד לביטוח לאומי את נתוני העוני על פי הגדרה זו, אולם דו"ח זה כולל נתונים יבשים בלבד, וכפי שראינו, הדעות חלוקות לגבי דרכי מדידת העוני. (דוגמה למדד עוני שונה ניתן למצוא ב'דו"ח העוני האלטרנטיבי', שמפרסם מדי שנה ארגון 'לתת': http://www.latet.org.il/_Uploads/134Latetpovertyreport2010.pdf).

מן המקור ממדרש משלי עולה מורכבותו של העוני. בשל היבטים הרבים של תופעה זו בכל ניסיון למדוד את העוני ולהגדירו מוחמץ ממד אחר, ובסופו של דבר מביא הדבר להתעלמותו של הממסד מאנשים הזקוקים לעזרה.

נסיים את המפגש בקריאת קטע מתוך המאמר "קו הבושה" של אבירמה גולן, הממחיש את עומק הבעיה שבה מצויה החברה הישראלית כיום לאור ההגדרה הצרה של העוני. לאחר מכן נקיים דיון מסכם שיחבר אותנו למציאות החברתית בישראל.

נכון. צריך להודות. אין בישראל אנשים רעבים שמתגוללים ברחובות חסרי כל, כמו בארצות קפיטליסטיות מסוימות. אין. פה ושם זקנים עריריים נזכרים בלילות באשפת השוק, אבל לילדים אין כאן, למזלנו, חוסר חמור בוויטמינים מפני שיש שמש ופרי הדר בשפע ובזול. וגם הים עדיין בחינם, בחלק מהמקומות. אבל הגדרת העוני, למרות כל הטענות והעובדות האלה, הגדרת העוני היא אחרת לחלוטין. לא בפרוסת הלחם במרגרינה מדובר. גם לא בגרונות העוף שמהם מבשלים, במשפחות רבות, מרק, וקוראים לזה מנת הבשר.

הגדרת העוני היא עמוקה מזה. היא חברתית. היא נפשית. אדם עני מגדל ילדים עניים שיגדלו ילדים עניים. שלא יוכלו לחלום אפילו על התקדמות, על לימודים, על התפתחות. מי מדבר על אוכל, אף על פי שגם האוכל הוא בעיה, כמובן. מדובר בחינוך. מדובר בשניים או שלושה או יותר ילדים, שאי אפשר לקנות להם נעליים או טרנינג חדש והם לא יכולים ללכת לחוג אחרי הצהריים ומדובר בחמישים שקל לחודש שצריך לשלם בעד החינוך האפור. מדובר ברופא פרטי שצריך להתייעץ איתו אם יש בעיה חמורה, ואי אפשר לשלם לו אז מסתפקים במערכת הבריאות החולה, ולפעמים נגרם נזק לילד שהאבחנה שעשו לו היתה שגויה. מדובר ברופא שיניים שעושה ציפוי וסתימות וניקוי אבן, וגובה הון תועפות. מדובר בשוויון ההזדמנויות המפורסם שאבד עליו הכלח.

וזאת הבעיה. והיא מורכבת מן הדברים הכי קטנים. תעשו חשבון כמה עולה כל דבר. תעשו חשבון פשוט ותחברו בגד, נעל, כרטיס לתערוכה, חוג קארטה, סתימה בשן ושולחן כתיבה, וכמה מכשירי כתיבה בסיסיים. ומחברת. ויום הולדת עם עוגה וכיבוד מינימלי. בלי קוסם או קייטרינג. ואוטובוס. תעשו חשבון, אם אפשר, כמה עולה ההשפלה והבושה וכמה עולה הייאוש של הורים שיודעים שמה שלא יעשו וכמה שלא יאהבו את ילדם, לא יוכלו לתת לו כל מה שילד צריך כדי לפרוש כנפיים [...]

מי שחי מתחת לקו העוני אולי לא הולך לישון רעב, אבל קם בבוקר ללא תקווה. והוא יוצא החוצה ורואה חברה שהעשירון העליון שלה הולך ומתרחק ממנו עד לאופק בלתי מושג. הוא מביט אל הרחוב ורואה מכוניות חדשות ומסעדות חדשות ורואה בטלוויזיה אנשים ומקומות שדומים בעיניו לגיבורי אגדות. ולא רק המצוקה אוחזת בצווארו לחנוק אותו, אלא הזעם והייאוש והתסכול. אלמלא הילדים הלבושים "ליוויס" ונעולים "ריבוק" ומספרים על טיול בתורכיה, לא היה קו העוני חותך עמוק כל כך בבשרו של מי שלא יוכל לעולם להרים את ראשו מעל למים העכורים. אלמלא הייתה האוניברסיטה רחוקה כל כך מעולם החלומות של הילד העני ביפו, אולי גם הוא היה גדל להבין את המספרים המסובכים של בעלי הסטטיסטיקות המתוחכמים.

מתוך: אבירמה גולן, "קו הבושה", הארץ, 1.10.01

שאלה לקבוצה:

מיהם האנשים ה'נופלים' בין הכיסאות' כתוצאה מ'קו העוני', וכיצד החברה הישראלית צריכה לפעול ביחס אליהם?



סוף מעשה במחשבה תחילה:

כיצד נראה העוני בשכונה שלכם, וכיצד הייתם מגדירים את 'קו העוני' לנוכח ניסיון זה?



קו העוני



...ואפילו בשעה שנותנים פרוטה לעני גוערים בו ומעלימים עיניהם מן הצדקה... בשימה בפיהם לומר: העניים בלתי הגונים הם! רמאים הם! אין מדות בהם! משוללים מדרך-ארץ הם! נמשל כבהמות נדמו! אינם מן הישוב! וכמה מהכעור והדומה לו שאומרים עליהם, בחושבם עם זה למצוא מקום פטור לקפוץ ידם מן הצדקה... אך אם ימצאו עניים מהוגנים, יתנו להם די מחסורם אשר יחסר להם דבר יום ביומו, כי עליהם אמר הכתוב: "נתון תתן לו ולא ירע לבבך בתתך לו" (דברים טו, י), אך לא לשאינם מהוגנים... אין זה כי אם פיתוי היצר הרע, השם בלבם כל אלה הדברים לבטלם ממצווה כי רבה היא... הרב אליהו הכהן, מעיל צדקה, הקדמת המחבר

מי שיש לו מזון שתי סעודות לא יטול מן התמחוי, מזון ארבע עשרה סעודות לא יטול מן הקופה. מי שיש לו מאתיים זוז לא יטול לקט, שכחה ופאה ומעשר עני. היו לו מאתיים חסר דינר, אפילו אלף נותנין לו כאחת הרי זה יטול. משנה, מסכת פאה, פרק ח, משניות ז-ח

אמר רבי חייא: שבעה שמות נקראו לעני, ואלו הן: עני, אביון, מסכן, דל, דך, רש, מך. עני - כמשמעו; אביון - שהוא מתאוה לכל, רואה דבר ואינו אוכל ואינו שותה; מסכן - שהוא מסוכן בחייו; דל - שהוא דל מנכסיו; דך - שהוא מדוכדך ממקום למקום; רש - שהוא מתרושש; מך - שהוא מך עד האסקופה התחתונה.

מדרש משלי, (בובר) כב, כב

מהו 'קו העוני' על פי כל אחד מן המקורות?

הרב אליהו בן אברהם שלמה הכהן האתמרי (1659-1729)
מחכמי איזמיר שבתורכיה, רב, דיין, דרשן. בחייו האישיים רדף אחר הצדק והדגיש את החשיבות בתמיכה בעניים, היה מקבץ כסף מאמידים ומחלקם לעניים והיה מפייסם ומנחמם בדברים. ספרו "מעיל צדקה" זכה לפרסום רב בכל הקהילות. בספר זה קיבץ הרב אליהו הכהן מקורות רבים על הצדקה מהתנ"ך ומדברי חז"ל והוסיף את פרשנותו בנושא. הרב אליהו חיבר בחייו עשרות ספרים שחלקם הגדול כנראה נשרף בשרפה גדולה שפרצה באיזמיר. ספרו המפורסם הנוסף הוא "שבט מוסר" שהתקבל כספר חשוב בכל הקהילות במזרח ובמערב.

קו העוני



נכון. צריך להודות. אין בישראל אנשים רעבים שמתגוללים ברחובות חסרי כל, כמו בארצות קפיטליסטיות מסוימות. אין. פה ושם זקנים עריריים נזכרים בלילות באשפת השוק, אבל לילדים אין כאן, למזלנו, חוסר חמור בוויטמינים מפני שיש שמש ופרי הדר בשפע ובזול. וגם הים עדיין בחינם, בחלק מהמקומות. אבל הגדרת העוני, למרות כל הטענות והעובדות האלה, הגדרת העוני היא אחרת לחלוטין. לא בפרוסת הלחם במרגרינה מדובר. גם לא בגרונות העוף שמהם מבשלים, במשפחות רבות, מרק, וקוראים לזה מנת הבשר.

הגדרת העוני היא עמוקה מזה. היא חברתית. היא נפשית. אדם עני מגדל ילדים עניים שיגדלו ילדים עניים. שלא יוכלו לחלום אפילו על התקדמות, על לימודים, על התפתחות. מי מדבר על אוכל, אף על פי שגם האוכל הוא בעיה, כמובן. מדובר בחינוך. מדובר בשניים או שלושה או יותר ילדים, שאי אפשר לקנות להם נעליים או טרנינג חדש והם לא יכולים ללכת לחוג אחרי הצהריים ומדובר בחמישים שקל לחודש שצריך לשלם בעד החינוך האפור. מדובר ברופא פרטי שצריך להתייעץ איתו אם יש בעיה חמורה, ואי אפשר לשלם לו אז מסתפקים במערכת הבריאות החולה, ולפעמים נגרם נזק לילד שהאבחנה שעשו לו היתה שגויה. מדובר ברופא שיניים שעושה ציפוי וסתימות וניקוי אבן, וגובה הון תועפות. מדובר בשוויון ההזדמנויות המפורסם שאבד עליו הכלח. וזאת הבעיה. והיא מורכבת מן הדברים הכי קטנים. תעשו חשבון כמה עולה כל דבר. תעשו חשבון פשוט ותחברו בגד, נעל, כרטיס לתערוכה, חוג קארטה, סתימה בשן ושולחן כתיבה, וכמה מכשירי כתיבה בסיסיים. ומחברת. ויום הולדת עם עוגה וכיבוד מינימלי. בלי קוסם או קייטרינג. ואוטובוס. תעשו חשבון, אם אפשר, כמה עולה ההשפלה והבושה וכמה עולה הייאוש של הורים שיודעים שמה שלא יעשו וכמה שלא יאהבו את ילדם, לא יוכלו לתת לו כל מה שילד צריך כדי לפרוש כנפיים [...]. מי שחי מתחת לקו העוני אולי לא הולך לישון רעב, אבל קם בבוקר ללא תקווה. והוא יוצא החוצה ורואה חברה שהעשירון העליון שלה הולך ומתרחק ממנו עד לאופק בלתי מושג. הוא מביט אל הרחוב ורואה מכונות חדשות ומסעדות חדשות ורואה בטלוויזיה אנשים ומקומות שדומים בעיניו לגיבורי אגדות. ולא רק המצוקה אוחזת בצווארו לחנוק אותו, אלא הזעם והייאוש והתסכול. אלמלא הילדים הלבושים "ליוויס" ונעולים "ריבוק" ומספרים על טיול בתורכיה, לא היה קו העוני חותך עמוק כל כך בבשרו של מי שלא יוכל לעולם להרים את ראשו מעל למים העכורים. אלמלא הייתה האוניברסיטה רחוקה כל כך מעולם החלומות של הילד העני ביפו, אולי גם הוא היה גדל להבין את המספרים המסובכים של בעלי הסטטיסטיקות המתוחכמים.

מתוך: אבירמה גולן, קו הבושה, הארץ, 1.10.01

סוף מעשה במחשבה תחילה:

כיצד נראה העוני בשכונה שלכם, וכיצד הייתם מגדירים את 'קו העוני' לנוכח ניסיון זה?



מפגש מס' 5

אשרי משכיל אל דל



בשבוע שעבר ביקרה פריס הילטון בבומבי שבהודו כדי לקדם את מכירות מוצרי האופנה על שמה. בסיורה ביום הראשון בעיר, כשהיא מלווה ברכב ובנהג פרטי, נתקלה בקבצנית מקומית ונתנה לה שטר של מאה דולרים. הקבצנית, שהחזיקה בידיה את התינוק שלה הגיבה בתמיהה, ולא ידעה מה לעשות בכסף. מאה דולרים שווים 4,901 רופי, והם בגדר מתנה נדיבה עבור קבצן הודי, אולם עבור אותה קבצנית קבלת מטבע זר הייתה חוויה חדשה וזרה.

הקבצנית חזרה לבקתה בה היא חיה עם משפחתה, מבלי להמיר את הדולרים שקיבלה. בדרך ביקשה ממספר אנשים שיחליפו לה את השטר, וכך התברר לה כי בידיה דולר אמריקאי. לבסוף החליטה להעביר את השטר לגיסה, וביקשה ממנו לטפל בכסף. בינתיים השמועה על התרומה הנדיבה שקיבלה פשטה בכל רחבי הכפר, קרובי משפחה הסתערו על ביתה של הקבצנית ודרשו לחלוק את הכסף עמם. הקבצנית טענה שזו מתנה, אך מספר קרובי משפחה החלו להכות אותה ואת מי שהיה בסביבתה כשהם מנסים לתפוס את השטר. כשהשטר הגיע לידי אחי גיסה הוא הבין כי השטר הרס את שלום הבית ולכן קרע אותו לגזרים.

מבוסס על :

<http://falsedichotomies.com/2011/10/03/paris-and-ishika/#more-817>



אשרי משכיל אל דל

מטרת המפגש


ההבנה שרק ראייה כוללת של צרכיו המגוונים של העני תאפשר להיענות למצבו ולהוציאו מן העוני.

רציונאל

לכל אחד מאתנו צרכים מגוונים. מקובל לדרג אותם מן הנמוך אל הגבוה: צרכים פיזיולוגיים בסיסיים, ביטחון בקיום הפיזי, רצון לשייכות, זהות ואהבה, כבוד והערכה ומימוש עצמי. מתוך שנעמוד על צרכינו השונים ומורכבותם, נתייחס גם אל מגוון הצרכים של העניים, במקום לחשוב כאילו צרכיהם מסתכמים רק באלו הנמוכים - הצרכים החומריים והפיזיולוגיים המידיים. ראייה מורכבת זו של העניים תחייב אותנו לפעול בדרכים מגוונות. השלכותיה עשויות לבוא על חשבון הנוחות שלנו, שכן יסתבר לנו כי העני זקוק גם לבית חם ולתחושת שייכות וזהות שחובה עלינו לספק לו. אולי משום כך מעדיפים רבים שלא לראות את העניים באופן מורכב.

בהתמודדות עם שינוי חברתי כולל ובוודאי סביב העבודה בשנת השירות מתאפשרת הזדמנות של ממש 'להשכיל אל דל' - להקשיב לצרכי האנשים המתגוררים בשכונה, ולסייע להם בדרכים שונות תוך התייחסות הן לצרכיהם הנמוכים הן לצרכיהם הגבוהים.

חבנה המפגש

פתיחה: פירמידת הצרכים של מאסלו 25 דקות 
פעילות קצרה שבה ידרגו חברי הקבוצה את צרכיהם בשנת השירות, והצגת פירמידת הצרכים של מאסלו.

לימוד מרכזי: אשרי משכיל אל דל 45 דקות 
לימוד מדרש המציג את ריבוי צרכיו של העני ומדגיש את אחריותנו כלפיו.

סיכום: להקשיב אל הדל 20 דקות 
תרגול של התובנות שעלו במפגש באמצעות ניתוח הצרכים שמבטאות נשים החיות בעוני.

ציוד נדרש

דפי מקורות
כלי כתיבה

מהלך המפגש

פתיחה: פירמידת הצרכים של מאסלו

ציוד נדרש: דפי מקורות, כלי כתיבה

זמן: 25 דקות

נפתח את המפגש בפעילות קצרה, בה נבקש מהמשתתפים לרשום את צרכיהם השונים בשנת השירות. נחלק למשתתפים את הדף הראשון עליו מצויירת פירמידת ריקה, ונבקש מהם לדרג את צרכיהם בהתאם.

בדף המקורות הראשון מופיעות שתי פירמידות: הראשונה ריקה, והיא מיועדת לחלק הראשון של המשימה, והשנייה מציגה את המודל של מאסלו בו נדון בהמשך.

לפני המפגש צריך לגזור או לקפל את הדף, ולחלק למשתתפים כל חלק בזמן המתאים במפגש.

הנחיה לקבוצה:

כתבו את הצרכים שלכם בשנת השירות בתוך הפירמידת הריקה, ונסו לדרג אותם: מן הצורך הנמוך ביותר, שיירשם בתחתית הפירמידה, ועד לצורך הנעלה ביותר, שאותו תכתבו בראש הפירמידה.

כשהמשתתפים יסיימו למלא את המשימה, נערוך סבב שבו יתבקש כל אחד מהמשתתפים להציג את הפירמידה שלו, ונדון בכך בקיצור.

הנחיה לקבוצה:

כל משתתף יספר מהם הצרכים שלו בשנת השירות בקצרה, וכיצד דרג אותם.

לאחר מכן נחלק למשתתפים את 'פירמידת הצרכים' של מאסלו, המופיעה בתחתית דף המקורות הראשון. נקרא את ההגדרה המופיעה בו, ונדון בתיאוריה של מאסלו.

שאלות לקבוצה:

כיצד אתם מפרשים את כל אחד מן הצרכים המופיעים בפירמידה?

מה דעתכם על פירמידת הצרכים שקבע מאסלו?

לימוד מרכזי: אשרי משכיל אל דל



ציוד נדרש: דפי מקורות

זמן: 45 דקות

בפתיחה התבוננו בצרכים המגוונים של הש"שים במהלך שנת השירות. פעמים רבות, כשאנו נותנים צדקה, איננו רואים את הריבוי והמגוון של צרכי העני, ואנו מסייעים לו באמצעות סיפוק צרכיו המיידים, הבסיסיים והחומריים בלבד. אנו דואגים להעביר אליו מזון, בגדים או כסף, כלומר למלא את צרכיו הנתונים בתחתית הפירמידה של מאסלו. בבואנו לעזור לעני, אנחנו מחמיצים לעתים ערך מהותי - כבודו של העני כאדם. כבודו עלול להיפגע מעצם ההקשר המביך שבו העני תלוי בזולתו ונזקק לו, אבל הפגיעה עלולה להחריף, אם לא נקשיב לצרכיו הסובייקטיביים האנושיים של העני. פעמים רבות אנו מעריכים את צרכיו על פי אמות המידה שלנו, בלא שנקשיב אליו. ראייה המכבדת את ערכו כאדם שלם, תובעת הקשבה אל צרכיו הפיזיים והרוחניים גם יחד. בשנת השירות נפתחת ההזדמנות לראות את צרכיו המורכבים של העני, להקשיב לו ולפתוח נתיב לנתינה מדויקת יותר, המבוססת על כבוד.

נפתח את הלימוד בפירושו של מדרש ויקרא רבה לפסוק מתהלים:

■ אֲשֶׁרִי מִשְׁכִּיל אֶל דָּל בְּיוֹם רָעָה יִמְלֹטְהוּ ה'

תהלים מא, א

■ אמר רבי יונה: אשרי נותן לדל אין כתיב כאן, אלא אשרי משכיל אל דל.
 ■ הוי, מסתכל בו היאך לזכות עימו.

מדרש ויקרא רבה, פרשה לד

המדרש בוחן את משמעות המילה 'משכיל' בפסוק, ועומד על משמעותה בהקשר של נתינת הצדקה לדל, לעני: נתינת הצדקה אינה פעולה טכנית ומעשית בלבד. היא דורשת מחשבה ורגש, משום שלא אחת צרכיו של העני אינם כרוכים בחסרים בסיסיים בלבד, אלו הנמצאים בתחתית הפירמידה של מאסלו.

מיד לאחר מכן נקרא את המדרש הבא, שמראה את מה שמשתלשל ממקרה שבו העני אינו נתפס כאדם שלם, בעל צרכים רבים ומגוונים, כגון הרצון להשתייכות, לקרבה, לביטחון ולכבוד. כיוון שהמסורת היהודית דורשת מאתנו להתמסר לעני בצורה מוחלטת, קשה לצאת ידי מכלול החובות הנובעות ממפגשנו עם העני.

בפני המנחה מובא המדרש המתורגם במלואו, אך בדף המקורות הוא מופיע באופן חלקי (ללא הפתיחה והסיום המסומנים באפור) כדי להקל על המשתתפים.
 נקרא את המדרש בקבוצה, ולאחר מכן נדון בו:

פלימו היה רגיל לומר בכל יום: 'חץ בעיני השטן!' יום אחד ערב יום כיפור היה. נדמה לו [השטן] כעני, בא וקרא על הדלת הוציאו לו פת לחם. אמר להם: יום כמו היום - כל העולם בפנים, ואני בחוץ? הכניסו אותו, והביאו לפניו פת לחם. אמר להם: יום כמו היום - כל העולם אצל השולחן, ואני לבד? הביאו אותו והושיבוהו ליד השולחן. היה מעלה על גופו שחין ואבעבועות ועושה מעשים מאוסים, אמרו לו: שב יפה! נתנו לו כוס. השתעל בכבדות וירק כיחו לתוכה. גערו בו נפל ומת. שמע [פלימו] שהיו אומרים: פלימו הרג אדם! פלימו הרג אדם! ברח והחביא עצמו בבית הכיסא. הלך ונפל לפניו, כשראה שהוא מצטער, גילה לו את עצמו, אמר לו: מדוע אמרת כך? אמר לו: אלא איך אומר? אמר לו: [יאמר אדוני]: הרחמן יגער בו בשטן.

תרגום לתלמוד בבלי, מסכת קידושין, דף פא, עמ' א-ב

שאלות לקבוצה:

- ■ מדוע השטן בחר להתגלות דווקא כעני?
- ■ מהם המכשולים העומדים בפנינו, כשאנו ניצבים מול העני?
- ■ עם איזו דמות אתם מזדהים בסיפור?

המדרש הפתח בהצהרתו של פלימו, שהוא אינו חושש מהשטן. ואולם במעשה זה הוא מגרה את השטן, המחליט להתחפש לעני ולעמוד מחוץ לביתו. מעניין לציין כי השטן מתחפש דווקא לעני, ולא לדמות אחרת. אולי מפני שהעני מזמן עבורינו ניסיון ומבחן, כפי שעולה מן המדרש. פלימו ובני ביתו יושבים סביב השולחן לסעודה החגיגית שלפני צום יום הכיפורים.

בתחילה קורא העני מן החוץ ומבקש מעט לחם. בני הבית מוציאים לו פת ושבים אל סעודתם. מתוך המשך הסיפור אפשר להבין כי מראהו של העני הוא שדוחה אותם ומאיים עליהם,

ולכן מיהרו לחזור אל השולחן המסודר והמוגן. אלא שהעני אינו מרפה, הוא טוען לפני בני הבית כי אין הוא רעב רק לפת, רעב פיזי, הוא רעב ומשתוקק גם לבית, למחסה ולהגנה: "כל העולם בפנים - ואני בחוץ?"

רגשות האשמה דוחקים בבני הבית, והם מאפשרים ל'עני' להיכנס, אך מסתבר שמדובר בהזמנה חלקית ומסויגת - אין הם מזמינים אותו לסעוד עמם סביב השולחן המרכזי, אלא מציעים לו לשבת באחת מפינות הבית. כאשר ה'עני' מוסיף ודורש: "כל העולם אצל השולחן - ואני לבד?" נכנעים בני הבית, ומאפשרים לו לשבת סביב שולחנם. הוא מעלה על גופו פצעים דוחים, וכשמוגשת לו כוס שתייה, הוא יורק לתוכה בפני כל הנוכחים. בני הבית גוערים בעני, ככל הנראה בשל תחושת הגועל של מעשה זה, והעני 'מת' מחמת הבושה.

המדרש מעורר אותנו לבחון את המכשולים העומדים בפנינו כשניצב מולנו עני: הזרות והמרחק, צרכינו מול צרכיו וההתמודדות עם הצדדים המכוערים של העוני (לכלוך, מחלות). נוכח המדרש עולה השאלה: באיזה אופן אנו מתמודדים עם העוני, וכיצד "נשכיל אל דל"?

בסיפור שלפנינו בני הבית אינם מקשיבים כראוי לצרכי העני, ואינם פותחים את לבם אליו, מפני שהם עסוקים בשמירה על המסגרת המשפחתית הנעימה והנוחה להם. לסיכום חלק זה נקיים דיון קצר במשמעויות המעשיות של הלימוד לתוך חיינו.

שאלות לקבוצה:

■ ■ כיצד אתם מכניסים עניים הביתה, ואיזה מחיר אתם משלמים על כך?

■ ■ כיצד ניתן "להשכיל אל דל"?

סיכום: להקשיב אל דל

ציוד נדרש: דפי מקורות

זמן: 20 דקות

נתינת הצדקה יכולה להפוך לעשייה מושכלת, המכילה מבט מורכב כלפי העני, רגישות למכלול צרכיו וערנות לאדם השלם העומד מולנו. בבואנו לחולל שינוי בחברה בכלל, ובעבודתנו בשנת השירות בפרט, שנה המזמנת לנו הזדמנות מוחשית "להשכיל אל דל", חשוב להקשיב לצרכיהם של תושבי השכונה ולסייע להם בהגשמתם.

כשאנו מתייגים אדם כעני, ואף כשאנו נותנים לו צדקה, אנו עלולים להנציח את מצבו ולהשקיט את מצפוננו. לעומת זאת ראייתו המורכבת של האדם העומד מולנו תפתח בפנינו דרכים מגוונות להושטת יד ולסיוע אמיתי.

מיכל קרומר-נבו במאמרה "מה עוזר בעזרה? הסתכלות חדש על סוגיית העזרה לנשים ממשפחות רב בעייתיות", טוענת שהיעדר מפגש ממשי עם העני ועם בני משפחתו, גורם לנו לראותם דרך 'עדשת החסרים' (חוסר חומרי, חוסר במיומנויות, חוסר בהשכלה או בתקשורת בין-אישית), ומקשה עלינו להתייחס אליהם בצורה מורכבת. בהסתכלנו עליהם דרך 'עדשת החסרים' בלבד, אנו מניחים כי לא יוכלו להיחלץ ממצבם, ונראה לנו

שהסיכויים לחולל בו שינוי - קטנים. במעין מעגל שלילי סגור, המנציח את עצמו, המצב מתקבע ומשתמר. בחלופה שמציעה קרומר-נבו מוצבות דרכים שונות לעזרה, תוך הקשבה לעניים עצמם ולצרכיהם הסובייקטיביים. בין היתר היא מציעה לספק את צרכיו של העני בשונה מן הסדר שבו הם מדורגים בסולם של מאסלו: לנסות להתחיל דווקא בצרכים 'גבוהים' יותר מאלו הנראים לנו במבט ראשון דחופים ומהותיים, או לספק לעני צרכים מרבדים שונים במקביל.

נסיים את המפגש במעין תרגול של הדברים שלמדנו: נציג בפני המשתתפים קטעים שבהם מספרות נשים החיות בעוני על חיי היומיום שלהן, ונססה לברר מתוכם מהם צרכיהן. כפי שנראה, הן מתייחסות דווקא לצרכים 'גבוהים', הקשורים למשאבים רגשיים ורוחניים:

הדירה הזאת על הפנים... ממש על הפנים, אבל עכשיו אני נלחמת כדי לעבור משמה כי כל הבית פיצוצים בצנרת, הכול רטיבות, ואנחנו ישנים כולם בסלון, כי כל החדרים רטיבות ועובש, אבל... אני אומרת, לפחות יש לי את הקורת גג הזאת של עמידר, למרות שאי אפשר לנשום את הריח של העובש. בגדים אני זורקת, כל הזמן מתקלקל, הארונות שלי כל הזמן פתוחים, כדי שיהיה אוויר, כמה שאני שמה את הריחניות האלה, את כל הצמחים האלה, מה שאפשר שיהיה ריח טוב בבית. אני חולת ניקיון זה משהו, זה בעיה אצלי, וזה הורג אותי כל הרטיבות הזאתי, וקשה לנשום. עכשיו אמרתי אני הולכת לעמידר, גם אם אני אצטרך להגיע לעיתונות - אני מגיעה, כי אני פוחדת על הילדים שלי, במשך הקיץ הזה הבן שלי כבר שלוש פעמים חטף דלקת ריאות. עבדתי בכמה מקומות, פתאום הילד חלה והייתי צריכה להישאר בבית, אז זהו, עכשיו שאני מחפשת עבודה, איפה שאני הולכת, לא מוכנים לקבל אותי, "תשמעי גברת אי אפשר ככה, יש לך ילדים אל תעבדי". זה היה פוגע נורא, כל מקום שאת הולכת, כי אין לך גם את הצד השני שבעצם יעזור לך, זאת אומרת ילד חולה וזה, אולי הוא [הבעל] ייקח אותו, שהוא יישאר עם הילד, דבר כזה של יום יומיים. אני בכלל, בעצם אני הכול לבד. מה שהייתי רוצה באמת זה למצוא עבודה קבועה, שזה יתאים לי פחות או יותר, אני לא באה בדרישות. אני רוצה שהילדים שלי לא יהיו מוזנחים מהרגע שהם מגיעים הביתה, שבזמן ההעברה למצוא מישהי שתעביר אותם מהמועדונית, זאת אומרת מהגן שלהם למועדונית, שלא יהיה מצב כזה שהילד שלי יבוא הביתה בגלל שאין מי שייקח אותו ולא ימצא אף אחד. אני מאוד פוחדת שיקרה להם משהו, אני לא מוכנה, שום דבר שיקרה להם, כי אני בעצם האבא, אני האמא, אני הכול.

(אודליה)

נמאס לי להגיד את המילה אין לי, אין לי, אין לי, אז אני אומרת להם: זה מיותר כי אתם כבר גדולים. כמו עכשיו תחפוש, אני אומרת ליפית, יפית, את גדולה. תסתדרי עם מה שיש. אני לא אלך להשקיע בתחפושת 100 שקל, 120 שקל. כי אין לי! [...] אם יש לי להשאיל, אז אני אשאיל, ואם לא – אז היא תסתדר עם מה שיש.

[...] תשמעי, לימי הולדת של חברות, הם צריכות לקנות מתנה, אני אומרת להם: אני מצטערת. לפעמים אין! אין! אל תחשבי שאני אומרת להם את זה בקלילות, אני יושבת ימים ולילות ובוכה כמו תינוקת, אני משתדלת להיות מאופקת לידם, אבל לפעמים די, אני כבר מתפרקת, והם ישר באים אלי: אמא למה את בוכה? אמא מה יש לך? מאמא... תשמעי... אני כואבת, אבל אני באמת כואבת. ואני משתדלת לא להראות להם כי אני איך אומרים, אני צריכה להיות האם ה-hero. הגיבורה. אבל אני לפעמים לא מצליחה. (סיגל)

מיכל קרומר-נבו, נשים בעוני: סיפורי חיים. מגדר, כאב, התנגדות, הוצאת הקיבוץ המאוחד, תל אביב 2006

כדאי לבחור שני משתתפים שיקראו בקול בפני הקבוצה את העדויות של סיגל ואודליה.

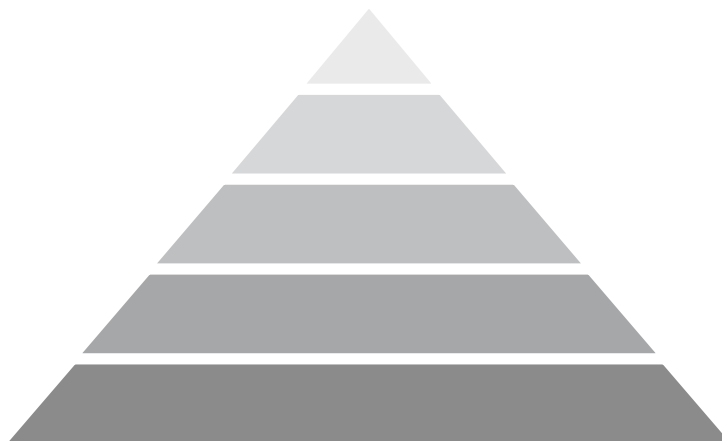
שאלות לקבוצה:

- ■ אילו צרכים עולים מדבריהן של אודליה וסיגל?
- ■ אילו שאלות נוספות הייתם שואלים את הנשים הללו כדי לדעת אילו צרכים יש להן?
- ■ מהם הצרכים של השכבות המוחלשות בישראל כיום?
- ■ כיצד גורמים למי ששרוי בעוני להיפתח ולשתף אותנו?

סוף מעשה במחשבה תחילה:

- ■ פנו אל הילדים והמשפחות שעמם אתם עובדים בשנת השירות, ובררו מהם צרכיהם הייחודיים.

אשרי משכיל אל דל



דרגו את הצרכים שלכם בשנת השירות, מן הצרכים הבסיסיים והחשובים ביותר עד לצרכים המורכבים.



תיאוריית הצרכים של מאסלו מניחה כי קיימים צרכים אוניברסאליים המשותפים לכל בני האדם, שמניעים אותם לפעול. צרכים אלו מדורגים בצורה היררכית על פי סדר חשיבותם, ולכן עד שלא ימומש ויסופק צורך הנמצא בבסיס הפירמידה, לא יחוש האדם בחסרונם של הצרכים הנמצאים בראש הפירמידה ולא יפעל להשיגם. ובהתאמה - לאחר שצורך מסופק ברמה מסוימת, פונה האדם להרגיש את הצורך הנמצא ברמה הבאה.

אשרי משכיל אל דל



■ אשרי משכיל אל דל ביום רעה ימלטהו ה'

תהלים מא, א

■ אמר רבי יונה: אשרי נותן לדל אין כתיב כאן, אלא אשרי משכיל אל דל.
■ הוי, מסתכל בו היאך לזכות עימו.

מדרש ויקרא רבה, פרשה לד

יום אחד ערב יום כיפור היה.
נדמה לו [השטן] כעני,
בא וקרא על הדלת
הוציאו לו פת לחם.
אמר להם: יום כמו היום - כל העולם בפנים, ואני בחוץ?
הכניסו אותו, והביאו לפניו פת לחם.
אמר להם: יום כמו היום - כל העולם אצל השולחן, ואני לבד?
הביאו אותו והושיבוהו ליד השולחן.
היה מעלה על גופו שחין ואבעבועות
ועושה מעשים מאוסים,
אמרו לו: שב יפה!
נתנו לו כוס.
השתעל בכבדות וירק כיחו לתוכה.
גערו בו
נפל ומת.

תרגום לתלמוד בבלי, מסכת קידושין, דף פא, עמ' א-ב

■ כיצד עלינו "להשכיל אל דל", על פי המקורות השונים?

אשרי משכיל אל דל



הדירה הזאת על הפנים... ממש על הפנים, אבל עכשיו אני נלחמת כדי לעבור משמה כי כל הבית פיצוצים בצנרת, הכול רטיבות, ואנחנו ישנים כולם בסלון, כי כל החדרים רטיבות ועובש, אבל... אני אומרת, לפחות יש לי את הקורת גג הזאת של עמידר, למרות שאי אפשר לנשום את הריח של העובש. בגדים אני זורקת, כל הזמן מתקלקל, הארונות שלי כל הזמן פתוחים, כדי שיהיה אוויר, כמה שאני שמה את הריחניות האלה, את כל הצמחים האלה, מה שאפשר שיהיה ריח טוב בבית. אני חולת ניקיון זה משהו, זה בעיה אצלי, וזה הורג אותי כל הרטיבות הזאתי, וקשה לנשום. עכשיו אמרתי אני הולכת לעמידר, גם אם אני אצטרך להגיע לעיתונות - אני מגיעה, כי אני פוחדת על הילדים שלי, במשך הקיץ הזה הבן שלי כבר שלוש פעמים חטף דלקת ריאות.

עבדתי בכמה מקומות, פתאום הילד חלה והייתי צריכה להישאר בבית, אז זהו, עכשיו שאני מחפשת עבודה, איפה שאני הולכת, לא מוכנים לקבל אותי, "תשמעי גברת אי אפשר ככה, יש לך ילדים אל תעבדי". זה היה פוגע נורא, כל מקום שאת הולכת, כי אין לך גם את הצד השני שבעצם יעזור לך, זאת אומרת ילד חולה וזה, אולי הוא [הבעל] ייקח אותו, שהוא יישאר עם הילד, דבר כזה של יום יומיים. אני בכלל, בעצם אני הכול לבד.

מה שהייתי רוצה באמת זה למצוא עבודה קבועה, שזה יתאים לי פחות או יותר, אני לא באה בדרישות. אני רוצה שהילדים שלי לא יהיו מוזנחים מהרגע שהם מגיעים הביתה, שבזמן ההעברה למצוא מישהי שתעביר אותם מהמועדוניות, זאת אומרת מהגן שלהם למועדוניות, שלא יהיה מצב כזה שהילד שלי יבוא הביתה בגלל שאין מי שייקח אותו ולא ימצא אף אחד. אני מאוד פוחדת שיקרה להם משהו, אני לא מוכנה, שום דבר שיקרה להם, כי אני בעצם האבא, אני האמא, אני הכול.

(אודליה)

נמאס לי להגיד את המילה אין לי, אין לי, אין לי, אז אני אומרת להם: זה מיותר כי אתם כבר גדולים. כמו עכשיו תחפוש, אני אומרת ליפית, יפית, את גדולה. תסתדרי עם מה שיש. אני לא אלך להשקיע בתחפוש 100 שקל, 120 שקל. כי אין לי! [...] אם יש לי להשאל, אז אני אשאל, ואם לא - אז היא תסתדר עם מה שיש.

[...] תשמעי, לימי הולדת של חברות, הם צריכות לקנות מתנה, אני אומרת להם: אני מצטערת. לפעמים אין! אין! אל תחשבי שאני אומרת להם את זה בקלילות, אני יושבת ימים ולילות ובוכה כמו תינוקת, אני משתדלת להיות מאופקת לידם, אבל לפעמים די, אני כבר מתפרקת, והם ישר באים אלי: אמא למה את בוכה? אמא מה יש לך? מאמא... תשמעי... אני כואבת, אבל אני באמת כואבת. ואני משתדלת לא להראות להם כי אני איך אומרים, אני צריכה להיות האם ה-hero. הגיבורה. אבל אני לפעמים לא מצליחה.

(סיגל)

מיכל קרומר-נבו, נשים בעוני: סיפורי חיים. מגדר, כאב, התנגדות, הוצאת הקיבוץ המאוחד, תל אביב 2006

סוף מעשה במחשבה תחילה:
פנו אל הילדים והמשפחות
שעמם אתם עובדים בשנת
השירות, ובררו מהם
צרכיהם הייחודיים.



מפגש מס' 6

גיאוגרפיה של אי שוויון

"השאלה מי גר איפה אינה עניין של בחירה, אלא בפירוש שאלה של קרבה למוקדי כוח, להזדמנויות, למצב כלכלי-חברתי, לנגישות למשאבים", אומר האדריכל יעקובי. "...מי שמחליט איפה למקם מה הם אנשים שהשיקולים שלהם לא תמיד מקצועיים אלא הרבה פעמים פוליטיים". "השלטון זקוק לתמיכת האנשים החזקים כדי לממש מדיניות חברתית או כלכלית, ולכן הוא יעדיף לפגוע בהם כמה שפחות", אומר [עו"ד] אלבשן. "אבל בגלל שהנימבי* חייב להיות איפשהו, הוא יהיה במקום של החלשים". כך, למעשה, מרוויח הממסד פעמיים: פעם אחת כשהוא מהדק את הקשר עם האנשים שהוא זקוק לתמיכתם, ופעם שנייה כשהוא משיג מינימום התנגדויות לתוכנית שהוא רוצה לבצע.

מירב סריג, "לא בחצר שלנו",

הארץ, 24.12.02

* "נימבי" (NIMBY) - ראשי תיבות של Not In My BackYard, כלומר "לא בחצר האחורית שלי". כינוי למוסדות ומתקנים המלווים במטרדים שונים, כגון: מטרדי רעש, ריח, קונוטציה לא נעימה וכדומה. הכול שמחים בהקמתם, אך מעדיפים שיוקמו במקום אחר, ו"לא בחצר האחורית שלהם".

גיאוגרפיה של אי שוויון

מטרת המפגש

ההבנה שמתקיימים יחסי גומלין בין המרחב הפיזי הדל בפריפריה לבין העוני, ושהדבר נובע ממדיניות בלתי שוויונית של חלוקת המשאבים הציבוריים.

רציונאל

המרחב הגיאוגרפי שבו חיים הש"שים בשנת השירות קשור בטבורו למציאות החברתית: מחד גיסא, המרחב משקף את העוני; ומאידך גיסא, הוא יוצר, מזין ומנציח אותו. השוואה בין השכונה שבה גדלו חברי הקבוצה לבין השכונה שבה הם פועלים כיום תוכל לעורר אותם להתבונן בחלוקה הבלתי שוויונית של המשאבים הציבוריים. המרחב הפיזי מבטא ומעצים חלוקה זו. תובנה זו, הכרוכה בזהותם של הש"שים וסיפורי חייהם, יכולה לשמש עבורם משאב שיניע עשייה בשכונה.

המסורת היהודית מציבה רשימת שירותים החיוניים לקיומה של עיר, מתוך הנחה שאם הם יסופקו לה, יוכלו תושביה לצמוח, להתקדם ולשנות את גורלם. האחריות לכך מוטלת על החברה. מציאות החיים הקשה של תושבים רבים בפריפריה של מדינת ישראל (שכונות עוני ועיירות פיתוח) אינה פרי של מקריות עגומה שפקדה יחידים שנקרו יחדיו, אלא היא תוצר של מדיניות ארוכת שנים של הזנחתם של מי שנמצאים בשוליים.

מבנה המפגש

 פתיחה: השכונה שלי 25 דקות

סבב שבו יספרו המשתתפים על המקומות שבהם גדלו.

 לימוד מרכזי: מה צריך להיות בעיר? 40 דקות

לימוד מקורות יהודיים המגדירים מה צריך להיות בעיר רגילה (לעומת 'עיר מקלט').

 סיכום: מעלה אבק 25 דקות

האזנה לשיר "מעלה אבק" ודיון במציאות החברתית המשתקפת בו.

ציוד נדרש

(קרטונים, קטעי עיתונים,
גילי נייר טואלט, בקבוקים)

דבק
אמצעי לשמיעת שיר
חומרי יצירה

דפי מקורות
דפים חלקים
כלי כתיבה

מהלך המפגש

פתיחה: השכונה שלי



ציוד נדרש: דפי מקורות, דפים חלקים, כלי כתיבה, חומרי יצירה (קרטונים, קטעי עיתונים, גלילי נייר טואלט, בקבוקים), דבק
זמן: 25 דקות

במפגש זה נדון באופן שבו מחולקים המשאבים הציבוריים במרחב הגיאוגרפי. נראה כי כיום החלוקה הזו אינה הוגנת ושוויונית. כך נוצרים הפרדה תרבותית ומעמדית, חוסר שוויון וניכור חברתי בין אוכלוסיות שונות. החלוקה הבלתי הוגנת יוצרת אזורים הנחשבים לפריפריה ואזורים הנחשבים למרכז. הפריפריה היא מה שנמצא בשוליים, מה שמרוחק מן המרכז הגיאוגרפי, התרבותי, הכלכלי, החברתי וכדומה. שכונות עוני או עיירות פיתוח נחשבות לפריפריה, משום שהן נמצאות בשולי העיר - אם מבחינה גיאוגרפית, כמקום המרוחק ממרכז של העיר, ואם מבחינה תרבותית, כלכלית וחברתית, כיוון שחיים בה אנשים הנמצאים בשולי החברה, חסרות בה אפשרויות תעסוקה או שחיי התרבות שבה מצויים בשולי השיח התרבותי.
נחלק למשתתפים את הציוד וחומרי היצירה השונים ונבקש מהם לבנות או לצייר דגם של המקום בו גדלו.

הנחיה לקבוצה:

כל משתתף יציג את המקום שבו גדל באמצעות בניית דגם או ציור, שבו יציין את המוסדות (בית ספר, אוניברסיטה, קופת חולים, בנק), את המבנים השונים ואת המרחבים הציבוריים (גנים, מרכזי תרבות, ספורט, חנויות) הקיימים בו.

לאחר מכן נערוך סבב בו כל אחד מהמשתתפים יציג את המקום בו גדל באמצעות הדגם או הציור שיצר.

הנחיה לקבוצה:

הציגו את המקום בו גדלתם דרך הדגם או הציור שיצרתם.

לימוד מרכזי: מה צריך להיות בעיר?



ציוד נדרש: דפי מקורות

זמן: 40 דקות

נפתח את הלימוד המרכזי בשאלה שבה דן המקור שנלמד:

שאלה לקבוצה:

מהם, לדעתכם, הדברים החשובים והחיוניים לקיומה של עיר, ומדוע?

נקרא את התשובה המופיעה בתלמוד לשאלה זו, ולאחר מכן נדון בה.

אסור לדור בעיר שאין בה לא רופא ולא מרחץ ולא בית דין מכין וחובשין.
אמר ר' יוסי בי ר' בון: אף אסור לדור בעיר שאין בה גינוניתא של ירק.

תלמוד ירושלמי, מסכת קידושין, פרק ד, הלכה יב

מרחץ - בתקופת התלמוד לא היו בכל בית פרטי מים זורמים, חדר אמבטיה ושירותים, ואנשים התרחצו ועשו את צרכיהם בבתי מרחצאות ובתי כיסא ציבוריים; **בית דין מכין וחובשין** - מערכת משפט הדואגת להעניש את הפושעים (במכות או במאסר); **גינוניתא** - גינה.

שאלות והנחיות לקבוצה:

מהם הדברים החיוניים לקיומה של עיר, על פי המקור התלמודי, ולמה דווקא דברים אלה חיוניים לקיומה?

מדוע חשוב שתהיה בעיר גינה?

התלמוד הירושלמי קובע מהם השירותים החיוניים לקיומה של הקהילה החיה בעיר: שירותים בריאות, מערכת סניטרית והיגיינית, מקומות בילוי ומערכת משפט תקינה. מעניין כי רכיבים אלה אינם קשורים לתחום הדתי אלא לתחום החברתי.

חשוב לתווך בין הטקסט לבין המשתתפים, ולבקש מהם לתרגם את הרשימה שבטקסט למציאות המוכרת לנו, (לדוגמה: 'מרחץ' יכול להתרגם למערכת ביוב יעילה וחזקה, או לבריכה וספא...). כדאי לבקש מן המשתתפים לנסות לפרש את המילים הקשות, ולאחר מכן להציע את ההסבר המופיע כאן.

נעבור למקור הבא, הלקוח מתוך שו"ת שכתב הרב אליהו בקשי דורון, שקטע אחר שלו למדנו במפגש הראשון. (על הרב בקשי דורון תוכלו לקרוא בהנחיות למפגש הראשון). בקטע זה מתאר הרב בקשי דורון כיצד צריכה להיראות עיר מקלט. עיר מקלט - היא עיר שאליה יכול לברוח אדם שרצח בשגגה, כדי לקבל חסות והגנה מפני גואלי הדם של הנרצח, על פי החוק בתקופת המקרא. נקרא את המקור, ולאחר מכן נדון בו.

עיר המקלט אליה גולה הרוצח בשגגה, צריכה להיות עיר עם כל השירותים והצרכים החיוניים. הרוצח חי בה חיי רוח לכל דבר, מלבד ההסגר המוטל עליו בתוך העיר. האוכלוסייה ברובה צריכה להיות של אנשים ישרים, ועיר שרבו בה רוצחים אינה קולטת. בעיר צריכה להיות חברה בריאה וביניהם תלמידי חכמים היוצרים אוירה נכונה של עיר תרבותית. העברייני הגר בעיר יכול להעביר אליה את משפחתו וקרובו. ייסורי הגלות הם פיזיים אבל אין בהם עינוי נפש וגזילת חרותו של העברייני.

הרב אליהו בקשי דורון, בנין אב, חלק א, עמ' שנ

שאלה לקבוצה:

❑❑ כיצד צריכה להיראות עיר המקלט, ומדוע?

אילו ביקשנו מן המשתתפים לתאר את העיר שאליה יימלטו רוצחים בשגגה, ולהציע מיקום אידיאלי לעיר שבה ירצו את עונשם, סביר להניח שחלק ניכר מהם היו מתארים אותה כעיר מרוחקת, הנמצאת בפריפריה, במקום 'משעמם' או בעיר שיש בה עבריינים בין כה וכה. ואולם על פי המתואר בקטע, רמת החיים בעיר המקלט צריכה להיות גבוהה למדי, אוכלוסייתה אמורה להיות משכילה, ויש לקיים בה מוסדות תרבות ואפשרויות תעסוקה, שכן אין להפלותה משום בחינה שהיא מכל עיר אחרת.

סיכום: מעלה אבק

ציוד נדרש: אמצעי לשמיעת שיר, דף מקורות

זמן: 25 דקות

אם נסכם עד כה, ראינו כי המקורות היהודיים דואגים להימצאותם של מוסדות, שירותים, מבנים ציבוריים, ובעלי מקצוע חיוניים בכל עיר, ואף בעיר המקלט, המיועדת לרוצחים בשגגה. במדינת ישראל יש אזורים הנחשבים יותר ואזורים הנחשבים פחות. המדינה אינה דואגת לכך שבכל עיר יתקיימו כל המוסדות הנחוצים להתפתחותה הכלכלית, התרבותית והחברתית של האוכלוסייה המתגוררת בה.

לסיכום נשמע את השיר "מעלה אבק" של להקת טיפקס, המספר בקצרה את סיפורן של עיירות הפיתוח הנחשבות כפריפריה (ניתן להעזר בקישור הבא: <http://www.youtube.com/watch?v=HMRXiET2Byg>).

עיירות הפיתוח הן עיירות וערים שנבנו בישראל באזורי הפריפריה החל משנות החמישים, כדי לפזר את האוכלוסייה היהודית בכל רחבי הארץ. עיירות אלה יושבו בתחילה בעיקר על ידי עולים חדשים מארצות המזרח. בשנות התשעים התמלאו עיירות הפיתוח בעולים חדשים מברית המועצות. רוב עיירות הפיתוח לא הצליחו מבחינה כלכלית בשל ריחוקן הגיאוגרפי מן מרכז הארץ. בנוסף לכך, סובלות עיירות הפיתוח מהזנחה בתחומים שונים, כגון: השכלה גבוהה, חינוך, מוסדות תרבות ועוד.

נאזין לשיר בקבוצה, ונבקש מהמשתתפים לעקוב אחר מילות השיר. לאחר מכן נדון בו בקצרה.

שאלות והנחיות לקבוצה:

הקשיבו למילות השיר "מעלה אבק", וחשבו על הנקודות הבאות:

- ■ כיצד נראית 'מעלה אבק'?
- ■ מהי התחושה המתעוררת בכם לגבי החיים ב'מעלה אבק'?
- ■ מיהם האנשים המתגוררים ב'מעלה אבק'?
- ■ מי יוצר את 'מעלה אבק'?

סוף מעשה במחשבה תחילה:

- ■ מהם הדברים שחסרים בשכונה שבה אתם פועלים?
- ■ כיצד הייתה נראית השכונה, לו היו בה יותר גנים, מוסדות תרבות ומבנים ציבוריים?

גיאוגרפיה של אי שוויון



אסור לדור בעיר שאין בה לא רופא ולא מרחץ ולא בית דין מכין וחובשין. אמר רבי יוסי בן רבי בון: אף אסור לדור בעיר שאין בה גינה.

תרגום לתלמוד ירושלמי, מסכת קידושין, פרק ד, הלכה יב

עיר המקלט אליה גולה הרוצח בשגגה, צריכה להיות עיר עם כל השירותים והצרכים החיוניים. הרוצח חי בה חי רוח לכל דבר, מלבד ההסגר המוטל עליו בתוך העיר. האוכלוסייה ברובה צריכה להיות של אנשים ישרים, ועיר שרבו בה רוצחים אינה קולטת. בעיר צריכה להיות חברה בריאה וביניהם תלמידי חכמים היוצרים אוירה נכונה של עיר תרבותית. העברייני הגר בעיר יכול להעביר אליה את משפחתו וקרובו. ייסורי הגלות הם פיזיים אבל אין בהם עינוי נפש וגזילת חרותו של העברייני.

הרב אליהו בקשי דורון, בנין אב, חלק א, עמ' שנ

כיצד משפיע המרחב הגיאוגרפי על בני הקהילה?

הרב אליהו בקשי דורון

נולד בשנת 1941 בירושלים, כיהן כרב הערים בת ים וחיפה, ולאחר מכן מונה להיות 'הראשון לציון' - הרב הראשי הספרדי לישראל. הרב בקשי דורון ידוע בדעותיו המתונות, ונתפס כבעל עמוד שדרה, המסוגל לעמוד בפני לחצים שהופעלו עליו בעקבות מחלוקות שהתגלעו בינו לבין רבנים שונים. הוא חולל סערה כשצייד בהנהגת נישואים אזרחיים בישראל כדי למנוע ניאוף וממזרות. יצירתו התורנית החשובה היא סדרת ספרי השאלות והתשובות 'בנין אב'.

גיאוגרפיה של אי שוויון



מעלה אבק

מילים ולחן: קובי אוח

"זה לא מרשים", חשבו אישים בממשלה,
 "יש חלקים ריקים על המפה
 ושם למטה חסרה עוד נקודה",
 החשובים הורידו פקודה:
 "נבנה כאן עיר וגם נביא קצת אנשים
 שימלאו בחייהם את הבתים החדשים.
 זה טוב, הרבה ניקוד על המפה,
 ובעיתון הרי הבטיחו חשיפה".
 כך ציוו שרים בכירים בקול רדום,
 ורצו לטפל במצבי חירום.
 הסגן זוטר עשה את המרחק
 כדי לברך ישוב חדש שמו "מעלה אבק".
 במעלה אבק בערב
 נאספים בצד הדרך,
 זוכרים חלום
 של נשכחים,
 אחווה של נידחים.
 מתחו כאן כביש שחור וצר
 חוצה עמוק את המדבר.
 בקצה הכביש בנו בתים
 כמו זרקו קופסאות של גפרורים.
 בתי קפה עם שיכורים,
 ואנשים בבית מתבצרים,
 וכאן כולם חולמים על יום
 בו יעברו את הכביש משום מקום.
 במעלה אבק בערב...

© הזכויות שמורות למחבר ולאקו"ם

סוף מעשה במחשבה תחילה:

מהם הדברים שחסרים בשכונה שבה אתם פועלים?

כיצד הייתה נראית השכונה, לו היו בה יותר גנים, מוסדות תרבות ומבנים ציבוריים?

אתם



מפגש מס' 7

אלימות בשכונה

זָכְרוּ וְהִזְכִּירוּ לַפְּרִי שְׁנַנְשֵׁר
אֶת הָעָלִים וְאֶת הָעָנָף,
הִזְכִּירוּ לְקוֹצִים הַקְּנִשִׁים
שֶׁהָיוּ רַכִּים וִירָקִים בְּאֲבִיב,
וְאֵל תִּשְׁכַּחוּ שְׁגַם הָאֲגָרוֹף
הִיא פֶּעַם יָד פְּתוּחָה וְאֶצְבָּעוֹת.

יהודה עמיחי, חוליקת - השיר השלישי על דיקי,
גם האגרוף היה פעם יד פתוחה ואצבעות,

הוצאת שוקן, ישראל 1989

© הזכויות שמורות למחבר ולאקו"ם

אלימות בשכונה

מטרת המפגש


ראיית חלק ממקרי האלימות כתוצאה של הדרה חברתית והצעת הגישה המקרבת כחלק מן הפתרון.

רציונאל

ההתבוננות ברגשות ובמחשבות שעלו בנו לנוכח אלימות ובחינתה של התגובה החברתית לאלימות יכולות ללמד אותנו רבות על תוצאותיה של האלימות בטווח הרחוק. במסורת היהודית ישנן גישות שונות להתמודדות עם אלימות: בקצה הראשון מצויה גישה המבקשת להרחיק באופן קיצוני את מי שנהג באלימות, ובקצה השני מצויה גישה המציעה לקרב את מי שנהג באלימות תוך קיום דיאלוג כן עמו. לכל אחת מן הגישות יתרונות וחסרונות. במפגש זה בחרנו להציע את הגישה המקרבת כפתרון מרכזי לאלימות, שבה עלולים הש"שים להיתקל במהלך השירות, משום שלא פעם נובעת אלימות זו מתחושת חוסר ההשתייכות של מי שהחברה הודפת לשוליים, של מי שמתויג על ידה שוב ושוב כאלים.

מבנה המפגש

 פתיחה: אלימות במרחב האישי 25 דקות
סבב שבו כל משתתף ישתף בחוויה שהייתה בה אלימות.

 לימוד מרכזי: שתי גישות לאלימות 40 דקות
לימוד מדרשים המבטאים שתי גישות שונות להתמודדות עם אלימות.

 סיכום: מי יצר את המפלצת? 25 דקות
דיון בדרכים שבהן יוצרת החברה אלימות.

ציוד נדרש

דפי מקורות

מהלך המפגש

פתיחה: אלימות במרחב האישי



ציוד נדרש: דף מקורות

זמן: 25 דקות

נקרא בקבוצה את הקטע הראשון בדף המקורות:

כשהלכתי לבצפר יסודי היה כסף. כל היום היינו מרביצים לאשכנזים ומנפחים אותם במשחק שקראנו אותו "חימומים": לוקחים כדור סטנגה מה שהלבנים קוראים טניס ו"מחממים" אחד את השני יעני זורקים בכל הכוח, לפגוע, להכאיב. אין נקודות ואין מנצחים. תמיד היינו מנצחים במשחקי הסטנגה והכדורגל למה שבאנו מהשכונה וכל היום היינו משחקים. גם מכות לא היה חסר. אם איזה מניאק עיצבן אותנו היו באים החבר'ה, עוברים ת'גדר בהפסקה ומרביצים לו. הבכיינים האלה היו רצים למנהלת וצועקים משטרה. אני אף פעם לא פחדתי מהמשטרה. פעם ראיתי את יוסף בן דודה שלי מכסח שני שוטרים בדרך למעצר. הוא חזר אחרי 10 שנים. בחופשות שהוא היה בא אני ודינה אחותי היינו מקשטים לו את החדר.

יוסי כהן, "למרות מוצאו יש לו כישרון", הינשוף (עיתון סטודנטים), ירושלים, מאי 1995

נבקש מהמשתתפים לספר על מקרה אלימות שהיו מעורבים בו. ייתכן שהמשתתפים חוו על בשרם מעורבות באלימות, וייתכן שרק צפו בה מן הצד. האלימות יכולה להיות מסוגים שונים: אלימות פיזית, מילולית, ונדליזם או הטרדה מינית.

שאלות והנחיות לקבוצה:

כל משתתף מוזמן לשתף את הקבוצה בחוויה שהייתה בה אלימות, שבה נכח:

מה התרחש בדיוק? ■■

כיצד הרגשת במהלך התקרית? ■■

מה הייתה התגובה לאלימות? ■■

בשלב זה של המפגש חשוב להקשיב לתחושות השונות שמעלים המשתתפים - אם כמתבוננים מן הצד ואם כמי שחוו את האלימות על בשרם - ולהימנע משיפוטיות. במהלך המפגש ננסה להבין מהיכן נובע הפחד ממי שנוהג באלימות (מראהו השונה משלנו, ההבדלים בין דפוסי ההתנהגות שלו לשלנו, הסטיגמות שדבקו בו), הזעם של מי שנוהג באלימות (שונותו או מצבו החברתי) או הרחמים על הקורבן (המעוררים בנו רצון מידי להרחיק את מי שנוהג באלימות באופן קיצוני).

לימוד מרכזי: שתי גישות לאלימות



ציוד נדרש: דפי מקורות

זמן: 40 דקות

לאחר שהועלו בקבוצה חוויות אישיות שונות הקשורות באלימות, נלמד שני המדרשים המתארים גישות שונות כלפיה. בשני המדרשים מופיעות דמויות המשתמשות באלימות והמתויגות כבר בתחילת הסיפור כאלימות ('אותו אלים אחד', 'בריונים'). אין המדרשים מתארים את הפרופיל המדויק של כל אחת מן הדמויות. על הקוראים להשלים פערים אלו. לעומת זאת כל מדרש מתאר בצורה מפורטת את התגובות לאלימות. העיון במדרשים יהיה נקודת המוצא לדיון בדרכי ההתמודדות עם האלימות ובגורמים לאלימות. נקרא את המדרש הראשון:

- אותו אלים היה מצער תלמיד חכם אחד.
- בא לפני רב יוסף.
- אמר לו: לך נדהו.
- אמר לו: מתיירא אני ממנו.
- אמר לו: קח עליו כתב נידוי.
- אמר לו: כל שכן שאני מתיירא ממנו.
- אמר לו: קח אותו והנח אותו בכד, והנח אותו בבית קברות, וקרא בו אלף שופר בארבעים יום.
- הלך. עשה כך. פקע הכד ומת האלים.

תרגום לתלמוד בבלי, מסכת מועד קטן, דף יז, עמ' א-ב

לך נדהו - נדה את אותו אלים. הנידוי הוא השלב המקדים לחרם, והוא כולל זלזול והרחקה של האדם (מעין בית סוהר ללא מנעול). הנידוי בא בין היתר כתגובה לפגיעה בכבודו של תלמיד חכם. ככל הנראה, המנודה נדרש לנהוג מנהגי אבלות. בשלב הבא, שלב החרם, מופקע המוחרם מכל זיקה לקהילתו; **מתיירא אני ממנו** - אני מפחד מאותו אלים; **קח עליו כתב נידוי** - כתוב מודעה המכריזה שאתה מנדה את האלים; **פקע הכד** - הכד נשבר.

שאלה לקבוצה:

מה דעתכם על דרך ההתמודדות עם האלימות בשכונה של אותו תלמיד חכם?

במדרש שקראנו מרחיקים ומוקיעים באופן קיצוני את מי שנתפס כאלים במעגלים הולכים ומתרחבים: הוא מורחק מחברת תלמידי החכמים, מן החברה הסובבת באמצעות 'כתב הנידוי' ולבסוף מקבוצת החיים, שכן בסוף הסיפור הוא מוצא את מותו. אמנם במציאות המוכרת לנו אמצעי ענישה כמו אלה המופיעים באגדה אינם מקובלים, אולם פעמים רבות אנו נוטים להרחיק מעלינו ומעל מעגלינו החברתיים את האדם האלים. בבתי ספר, לדוגמה, תלמיד

הנוהג באלימות מורחק ומושעה. למערכת ענישה המרחיקה ומוקיעה מתוכה אלימות מספר יתרונות: היא יוצרת הרתעה חזקה, ומצמידה עונש מידי וחזק להתנהגות האלימה, כדי שזו לא תישנה. מאידך גיסא, חסרונה הגדול של דרך התמודדות זו נעוץ בשיפוט המהיר של האדם האלים, העלול לעורר בו זעם שיזין את מקרה האלימות הבא. כך במקום לחנך את האדם שנהג באלימות, אנו מדביקים לו את התווית שתקשה עליו לשנות את דרכיו, ויוצרים בכך חומת הפרדה בינינו לבינו. נקרא את המדרש השני:

■ אותם בריונים היו בשכונתו של ר' זירא,
 ■ והיה מקרב אותם כדי שיחזרו בתשובה.
 ■ היו חכמים מקפידים עליו.
 ■ נפטר ר' זירא.
 ■ אמרו [הבריונים]: עד עכשיו היה "הקטן חרוך השוקיים" מבקש עלינו
 ■ רחמים [מלפני האל], עכשיו מי יבקש עלינו רחמים?
 ■ הרהרו בלבם ועשו תשובה.

תרגום לתלמוד בבלי, מסכת סנהדרין, דף לז, עמ' א

הקטן חרוך השוקיים - ר' זירא היה נמוך-קומה, כפי שנרמז בשמו (זירא=זעירא), ושוקי רגליו היו חרוכות. פירושו של רש"י לסיפור זה מפנה אל המקור המסביר כינוי זה (תלמוד בבלי, מסכת בבא מציעא, דף פה, עמ' א). שם מסופר כי כשעלה ר' זירא מבבל לארץ-ישראל, ישב מאה תעניות כדי לשכוח את התורה שלמד בבבל, וישב כמאה תעניות נוספות מסיבות אחרות. מחמת דרגתו הרוחנית הגבוהה היה בודק עצמו בתנור הלוהט, והיה רואה שלא שולטת בו האש, עד שיום אחד נתנו בו החכמים עיניהם, ונחרכו שוקיו. אפשר אולי לראות את כניסתו של ר' זירא לתנור כמטאפורה להתקרבותו אל הבריונים.

שאלות לקבוצה:

- כיצד מתייחס ר' זירא לאלימות בשכונתו, וכיצד, לדעתכם, הוא קירב את הבריונים?
- כיצד מתייחסים החכמים לאלימות, ומדוע הקפידו על ר' זירא?
- מה דעתכם על כל אחת מן הגישות לאלימות המוצגות באגדה? כיצד אתם מעריכים כל אחת מהן?

במדרש מופיעות שתי דרכים להתמודדות עם אלימות: דרכו של ר' זירא, המקרב את הבריונים כדי שיחזרו למוטב, ודרכם של חכמים, המבקרים התנהגות זו. במבט ראשון נראה שר' זירא מתחבר אל הבריונים רק כדי להחזירם למוטב, אולם היכרות עם דמותו של ר' זירא ממקומות אחרים בתלמוד יכולה להפוך את הסיפור למורכב יותר, ולהעניק לו משמעות רלוונטית עבורנו.

ר' זירא היה נמוך-קומה וחרוך בשוקי רגליו. מן הסתם ספג עלבונות רבים, בשל היותו מהגר מבבל. לכאורה מפתיעה העובדה שאדם כזה התחבר עם הבריונים הגדולים והחזקים, הנתפסים כהיפוכו הגמור. אולם ייתכן כי דווקא החריגות היא שיצרה את קרבתו אליהם. כפי שהוא חריג בקטנות גופו ובאבריו המצולקים, אף הם, ממדי גופם שונים מן הרגיל, והם נמצאים בשולי החברה. הבריונים משלימים את מה שחסר לר' זירא, והוא משלים את חסרונם: הם משלימים את נכותו של ר' זירא, ואילו הוא משלים את חוסר האיזון בין כוחם הפיזי לחולשת עולמם הרוחני.

כך אפשר להבין כי יחסו של ר' זירא לבריונים אינו נובע מעליונות או מפטרנליזם של 'מחזיר בתשובה'. זהו יחס שוויוני וחברי, יחס של קרבה ושותפות אמיתית הנרקם בין דמויות המוצבות מסיבות שונות בשולי החברה. במובן מסוים שוררים בין ר' זירא והבריונים יחסים הדדיים. עתה קל יותר להבין את הקפדתם של חכמים על ר' זירא: התנהגותו מאיימת עליהם ומערערת את תמונת עולמם המסודרת סביב קוטב הטוב וקוטב הרע, בין הנכון והראוי לבין השגוי. ר' זירא מציג בפניהם אם האמת שבתוֹך.

עם מותו של ר' זירא הוצרכו אותם בריונים להשלים את החסר. הם הרהרו בלבם ועשו תשובה. פעולתו של ר' זירא לא נועדה במקורה לשנות את הבריונים, אלא להתחבר אליהם מתוך דיאלוג אמיתי, אלא שהבריונים פגשו דרכו את האפשרות לאיכות חיים שיש בה השלמה בין גוף לנפש, ואף הפנימו אותה.

ר' זירא, מצידו, השכיל להפיל את חומות הניכור, שיצרו אצל הבריונים תחושה שאין הם שייכים. משום כך הם לא חששו להתקרב אל עולמו, ובסופו של דבר אף לאמצו.



בדיון חשוב להתמקד במשמעות המילים 'היה מקרב אותם כדי שיחזרו בתשובה', משום שהמדרש אינו מפרט את הפעולות שביצע ר' זירא כדי לקרב את הבריונים. זהו המידע החסר לש"שים והחסר לכל מי שמבקש ללמוד מן הסיפור. בבואנו להשלים את הפער הזה ולנסח מה יכול היה ר' זירא לעשות, נוכל להציע דרכים מעשיות שיהיו ברוח הרצון לקרב ולא להרחיק.



סיכום: מי יצר את המפלצת?

ציוד נדרש: דפי מקורות

זמן: 25 דקות

בחלק הקודם בחנו שתי גישות להתמודדות עם אלימות: הרחקה ויצירת קרבה. כמובן, אין גישה נכונה אחת להתמודדות עם כל מקרה של אלימות. אירועים שונים שבהם מעורבת אלימות מעלים בפנינו שאלות נוקבות, כגון: כיצד עלינו לפעול מול ילד השולף סכין? מהי הדרך הנכונה להגיב לנער שמעליב ומקלל ילדים תמימים? חשוב אפוא להכיר את שתי הגישות ולהבין את יתרונותיה וחסרונותיה של כל אחת מהן.

בתחילת המפגש קראנו את סיפורו של יוסי עליו ועל חבריו, שהיו "מרבצים לאשכנזים ומנפחים אותם" בבית הספר היסודי. עכשיו, לקראת סופו של המפגש נקרא קטע נוסף מתוך הסיפור הקצר שלו, ולאחר מכן נדון ביחסה של החברה הישראלית כלפי מי שנוהג באלימות:

אני המפלצת שהם גידלו. עכשיו הם מממנים אותי על חשבונם שאני אלמד עוד ויהיה חכם ומשכיל. אבל אני רק יורק עליהם וכותב את הבשורה. אני רוצה להיות שחור וקטן ומגעיל ורודף תאוות קטנות כמו שהם אומרים שאני. לימדו אותי לקרוא וקראתי. לימדו אותי לכתוב ואני כותב את הבשורה שלי. אני רוצה להביא לשכונה, לעם, לעיירה ולמדינה בשורה של שנאה. בא לי ללכת לאחים שלי ולהגיד להם "תעזבו אותם. זה המדינה שלהם. בואו נשרוף להם אותה, בואו נראה גם אותם פעם אחת בוכים והצדק שלהם לא יעזור להם".

יוסי כהן, "למרות מוצאו יש לו כישרון", הינשוף (עיתון סטודנטים), ירושלים, מאי 1995

כמו בקטע הראשון, אף כאן בולטת ההבחנה בין 'אנחנו' לבין 'הם'; בין יוסי, חבריו ובני משפחתו לבין האשכנזים, המשכילים, הממסד. הבחנתו של הכותב בין מי שמתנהג בצורה 'מתורבתת' לבין מי שנוהג כמפלצת, היא מוטיב החוזר בכל הטקסטים שקראנו לאורך המפגש. ושמא יש בה קצה חוט בהבנת מקור האלימות ובמניעת מקרה האלימות הבא. תחושת אי השייכות של מי שהחברה דוחקת לשוליים, של מי שחש כי החברה נוהגת כלפיו באלימות סמויה, מעוררת כעס וזעם ומגבירה את הניכור וההפרדה. מבין כל הדמויות המגיבות לאלימות שאותן פגשנו לאורך הלימוד (המורה, המשטרה, חכמים), רק ר' זירא השכיל לטשטש את הקו המפריד בין 'הבריונים' לבין החברה הנורמטיבית, ולהעניק להם תחושת שייכות. גם בקטע שקראנו זה עתה יוסי מבטא את ניכורו כלפי החברה הישראלית, משום שמעולם לא נעשה ניסיון אמיתי לטשטש את השוני, להבין את זווית הראייה שלו ואת נקודת המוצא שלו. לכן גם אם נדמה לנו שהוא נטמע בחברה הישראלית האשכנזית, הוא אינו חש חלק ממנה. נותר בו הרצון להגדיר את עצמו ואת הסביבה שממנה הוא מגיע, באמצעות שנאה ודחייה של החברה הנורמטיבית.

שאלות לקבוצה:

■ ■ כיצד מתמודדת החברה הישראלית עם מי שמתנהג בניגוד למקובל?

■ ■ באילו מקרים החברה הישראלית מרחיקה מתוכה אנשים באלימות (סמויה), ובכך זורעת למעשה אלימות עתידית בקרב חבריה?

מבט מעמיק יותר יגלה כי לא אחת האחריות לאלימות אינה חלה על היחיד הנוהג באלימות בלבד; היא רובצת על החברה שלנו כולה. כפי שראינו, לעתים הטיפול באלימות צריך לבוא לביטוי דווקא בניסיונות ליצור קרבה, שיח מעמיק וחיבור.

עלינו להימנע מתיוג של זולתנו כאחר או כבלתי שייך, משום שבכך אנחנו מפרידים, מרחיקים ויוצרים תחושות קשות של זעם ותסכול, העלולות להוליד פעילות אלימה בעתיד. כמו כן עלינו להימנע מלכנות או להגדיר את מי ש**נוהג** באלימות כאלים, כבריון, כפרימיטיבי וכדומה.



סוף מעשה במחשבה תחילה:

■ ■ מתי הרחקת ילד בגלל התנהגותו האלימה, ומה גרמה
ההרחקה?

■ ■ כיצד תקרבי/י אותו עכשיו?



אלימות בשכונה



כשהלכתי לבצפר יסודי היה כ"ף. כל היום היינו מרביצים לאשכנזים ומנפחים אותם במשחק שקראנו אותו "חימומים": לוקחים כדור סטנגה מה שהלבנים קוראים טניס ו"מחממים" אחד את השני יעני זורקים בכל הכוח, לפגוע, להכאיב. אין נקודות ואין מנצחים. תמיד היינו מנצחים במשחקי הסטנגה והכדורגל למה שבאנו מהשכונה וכל היום היינו משחקים. גם מכות לא היה חסר. אם איזה מניאק עיצבן אותנו היו באים החבר'ה, עוברים ת'גדר בהפסקה ומרביצים לו. הבכיינים האלה היו רצים למנהלת וצועקים משטרה. אני אף פעם לא פחדתי מהמשטרה. פעם ראיתי את יוסף בן דודה שלי מכסח שני שוטרים בדרך למעצר. הוא חזר אחרי 10 שנים. בחופשות שהוא היה בא אני ודינה אחותי היינו מקשטים לו את החדר.

יוסי כהן, "למרות מוצאו יש לו כישרון", הינשוף (עיתון סטודנטים), ירושלים, מאי 1995

אלימות בשכונה



אותו אלים היה מצער תלמיד חכם אחד.
 בא לפני רב יוסף.
 אמר לו: לך גדהו.
 אמר לו: מתיירא אני ממנו.
 אמר לו: קח עליו כתב נידוי.
 אמר לו: כל שכן שאני מתיירא ממנו.
 אמר לו: קח אותו והנח אותו בכד, והנח אותו בבית קברות, וקרא בו אלף שופר
 בארבעים יום.
 הלך. עשה כך. פקע הכד ומת האלים.

תרגום לתלמוד בבלי, מסכת מועד קטן, דף יז, עמ' א-ב

אותם בריונים היו בשכונתו של ר' זירא,
 והיה מקרב אותם כדי שיחזרו בתשובה.
 היו חכמים מקפידים עליו.
 נפטר ר' זירא.
 אמרו [הבריונים]: עד עכשיו היה "הקטן חרוך השוקיים" מבקש עלינו רחמים
 [מלפני האל], עכשיו מי יבקש עלינו רחמים!?
 הרהרו בלבם ועשו תשובה.

תרגום לתלמוד בבלי, מסכת סנהדרין, דף לז, עמ' א

מהן הדרכים להתמודדות עם אלימות? ■■

אלימות בשכונה



אני המפלצת שהם גידלו. עכשיו הם מממנים אותי על חשבונם שאני אלמד עוד ויהיה חכם ומשכיל. אבל אני רק יורק עליהם וכותב את הבשורה. אני רוצה להיות שחור וקטן ומגעיל ורודף תאוות קטנות כמו שהם אומרים שאני. לימדו אותי לקרוא וקראתי. לימדו אותי לכתוב ואני כותב את הבשורה שלי. אני רוצה להביא לשכונה, לעם, לעיירה ולמדינה בשורה של שנאה. בא לי ללכת לאחים שלי ולהגיד להם "תעזבו אותם. זה המדינה שלהם. בואו נשרוף להם אותה, בואו נראה גם אותם פעם אחת בוכים והצדק שלהם לא יעזור להם".

יוסי כהן, "למרות מוצאו יש לו כשרון", היגשוף (עיתון סטודנטים), ירושלים, מאי 1995

סוף מעשה במחשבה תחילה:
 מתי הרחקת ילד בגלל התנהגותו
 האלימה, ומה גרמה ההרחקה?
 כיצד תקרבי/י אותו עכשיו?



מפגש מס' 8

חדלו להתנדב!

.....

”לפני כמעט 35 שנה הצליח צבי צמרת לעורר סערה כשפרסם מאמר מטלטל תחת הכותרת ”עצה לידידים, חדלו להתנדב”. המאמר הזה נלמד עד היום, והוא אמר בעצם לאלה שבאים לעיירות הפיתוח ”אל תבואו מבחוץ, אל תבואו כמתנשאים, אל תבואו כמצילים את האוכלוסייה. תבואו בגובה העיניים. תנו ותקבלו. בואו והיכנסו למערכת העבודה הרגילה, לא כמתנדבים”.

קלמן ליבסקינד, ”מפגש צמרת:
תלמידים, מורים ושיעור באזרחות”,
15.10.11, **מעריב**

.....

חדלו להתנדב!

מטרת המפגש

בחינה ביקורתית של הפעילות ההתנדבותית בשנת השירות בעקבות הדילמה לגבי אפקט ריבוי כוחות המתנדבים בפריפריה.

רציונאל

חשוב שהמתנדבים יבדקו בשנת השירות שלהם אם העשייה בשכונה היא בגדר 'משכך כאבים' זמני, פעילות היוצרת תלות, אי שוויון ודיכוי, או שהם תורמים ליצירת תשתית לשינוי וצמיחה ממשיים בעתיד.

המסורת היהודית מבחינה בין סוגים שונים של נתינה: נתינה מתוך מחויבות חברתית, לעומת נתינה שאינה מלווה במחויבות כלפי החברה; נתינה המונעת מתוך רצון פנימי טהור, לעומת נתינה המונעת מתוך רצונו של הנותן לחוש גאווה; נתינה המותירה את המקבל נזקק, מול נתינה המעצימה אותו ומפרקת את יחסי הכוחות הראשוניים.

כיום פועלות בישראל קבוצות מתנדבים המקבלות קרדיט, כסף וכוח כדי לקדם קהילות מוחלשות, ואולם בפועל קבוצות אלה מקבעות את חולשתן של הקהילות הללו. רק נתינה המעודדת את החלשים למצוא בתוך עצמם תעצומות נפש, וכוחות לעמוד על שלהם ולדרוש את שמגיע להם באופן עצמאי, היא שתמזער את הפערים החברתיים.

מבנה המפגש

פתיחה: חדלו להתנדב 25 דקות 

דיון בסכנותיה של ההתנדבות מתוך קריאה במאמר "חדלו להתנדב".

לימוד מרכזי: להתנדב בלי להרגיש מתנדב 40 דקות 

לימוד מבחר מקורות הדנים במושגים 'צדקה' ו'חסד', ובחינת היחס ביניהם לבין ההתנדבות בשנת השירות.

סיכום: "אם תבוא לקראתי זה רק יגדיל את הפער" 25 דקות 

דיון ביחסי הכוחות בין המתנדבים לבין הקהילות המוחלשות שבתוכן הם פועלים.

ציוד נדרש

דפי מקורות

מהלך המפגש

פתיחה: חדלו להתנדב



ציוד נדרש: דפי מקורות

זמן: 25 דקות

במפגש זה נבחן את הסכנות הטמונות בפעילות התנדבותית בכלל, ובשנת השירות בפרט. נקרא קטע מתוך מאמר שכתב ד"ר צבי צמרת, שפעל שנים רבות כאיש חינוך בעיירות הפיתוח וכיהן כיו"ר ועדת המקצוע ללימודי אזרחות. הקטע מציג את הבעיות האורבות לקהילה בשנת השירות:

...הפעילות ההתנדבותית החיצונית והזמנית, עלולה 'לתרום' לשלוש בעיותיה העיקריות של עיירת הפיתוח: היא מוסיפה לתחושה של 'תחנת רכבת', היא מסייעת לרגשי הנחיתות, היא מטפחת את מנטאליות הסעד והתלות. לעניות דעתי, רצוי ביותר כי חברי קיבוצים, וכל אחד אחר לא יתנדבו לעבודה בעיירות הפיתוח, אלא יעבדו בתוכן תקופת חיים משמעותית בתמורה מלאה. עדיף בעיני כי הטובים ישולבו בכל הרמות במערכות העבודה הרגילות [...]

רק אם יתנו דוגמא אישית אחרת ויבליטו את העובדה כי אינם "עושי טובה" בעבודתם, תצמחנה עיירות הפיתוח. והיה אם בכל אופן תמשכנה ההתנדבויות יש לשנן היטב כי רצויות רק פעילויות ממושכות (הנמשכות כמה שנים). אפשרויות רק יוזמות המסייעות להעביר את השרביט לאנשי המקום ולטפח בהם מעורבות ואחריות [...]

עצתי לידידים: חדלו להתנדב! חפשו דרכים לעבודה בתמורה. ולמצער - חישבו על התנדבות אחרת: נסתרת, מחנכת, צנועה ושואפת כל הזמן להתבטלותה.

ד"ר צבי צמרת, "חדלו להתנדב", שדמות, 1980

מיד לאחר קריאת הקטע נבקש מהמשתתפים לעמוד לאורכו של קו דמיוני בהתאם לעמדותיהם על הקטע. באמצעות פעילות קצרה זו נוכל לראות כיצד חשים חברי הקבוצה בנוגע לדברים שקראנו.

הנחיה לקבוצה:

עמדו על הקו הדימוני בהתאם לעמדותיכם: בקצה האחד יעמוד מי שמסכים עם דבריו של צבי צמרת, ובקצה השני מי שמתנגד להם נחרצות. כמובן באמצע יעמוד מי שעמדתו כלפיהם מורכבת יותר.

לאחר מכן נעבור לדיון מעמיק יותר בקטע שקראנו.

שאלות והנחיות לקבוצה:

מהן ההשפעות השליליות של ההתנדבות בשכונה, על פי הקטע?

נסו לדמיין את השכונה שבה אתם פועלים, בעוד כשנה-שנתיים. כיצד היא תיראה ללא פעילותכם כש"שים?

הקטע ממאמרו של ד"ר צמרת עלול לעורר סערת רגשות בקבוצה, משום שהוא מערער את הפעילות היומיומית והאינטנסיבית של הש"שים. חשוב להסביר לש"שים שכדי לפעול בצורה נכונה יותר, עליהם להיות ערים לסכנות הטמונות בהתנדבותם. במידת הצורך כדאי לברר מהם הרגשות המתעוררים בנו, כאשר מגיע מישהו לעזור לנו, בלא שביקשנו את עזרתו.

לימוד מרכזי: להתנדב בלי להרגיש מתנדב



ציוד נדרש: דפי מקורות

זמן: 40 דקות

לאחר שהצגנו את הסכנות הטמונות בהתנדבות, נברר כיצד ניתן לקיים "התנדבות אחרת: נסתרת, מחנכת, צנועה ושואפת כל הזמן להתבטלותה", ככל שהדבר נשמע פרדוקסלי. נעשה זאת באמצעות שלושה מקורות, העוסקים בניסיון לברר את המושגים 'צדקה', 'חסד' ו'צדק' (חברתי). המקורות יסללו את האפשרות הרגשית לבחון מחדש את טיבה של ההתנדבות בשנת השירות.

מומלץ לקיים את לימוד המקורות בחברותא, ולאסוף את הקבוצה לדיון מסכם כעבור 25 דקות באמצעות השאלות המופיעות לאחר קטעי המקורות.

הקטע הראשון נכתב בידי הרמב"ם.

הרמב"ם, ר' משה בן מימון (1138-1204), אחד מגדולי ישראל, פוסק, פילוסוף, רופא, מנהיג ומדען. נולד בספרד, אך נאלץ לברוח עם משפחתו למרוקו. לאחר מכן הגיע לארץ ישראל, ולבסוף השתקע במצרים ושימש כרופא המלך. ספריו הם מהמרכזיים בתחומי היהדות השונים: פרשנות - פירושו למשנה, הלכה - 'משנה תורה', פילוסופיה יהודית - 'מורה נבוכים'. בשל חוכמתו ואישיותו המיוחדת הושווה למשה רבנו, עד שנאמר עליו: "ממשה עד משה לא קם כמשה". הוא גם הוכתר בכינוי 'הנשר הגדול'.

...חסד הוא ההפלגה בכל דבר שמפליגים בו, ומשתמשים ב[ביטוי זה] יותר להפלגה בהעתרת טובה יתרה. ידוע ש[המונח] העתרת טובה יתרה כולל שתי משמעויות. האחת להיטיב עם מי שאין זה מגיע לו ממך כלל, והשנייה להיטיב עם הראוי לכך יותר ממה שהוא ראוי...הביטוי צדקה גזור מן צדק... צדק הוא לספק לכל מי שיש לו זכות את מה שמגיע לו, ולתת לכל נמצא מן הנמצאים בהתאם למה שהוא ראוי לו.

הרמב"ם, מורה נבוכים, חלק ג, פרק נג

ההפלגה - נתינה ללא גבולות.

הקטע השני נכתב בידי ר' אליעזר יצחק פאפו. ר' אליעזר יצחק פאפו (1770-1828), נולד בסרייבו שבבוסניה. משנת 1819 ועד לפטירתו כיהן כרב הקהילה הספרדית של סיליסטרה שבבולגריה. נודע בספר המוסר שחיבר 'פלא יועץ', הבנוי מפרקים העוסקים בנושאים הסדורים לפי סדר האלף-בית. מספריו: 'עצות רבניות', 'אלף המגן', 'משטר חיים מוסרי', 'אורח חיים' ו'בית תפילה'.

ולא יבקש גדולה ולא יחמוד כבוד ואל יחזיק טובה לעצמו על כך שהוא מפזר צדקה [...] שיותר ממה שהעשיר עושה עם איש עני, העני עושה עמו, שיזכה לרוב טוב...

ר' אליעזר פאפו, פלא יועץ, ערך: עשירות

הקטע האחרון נכתב בידי פאולו פריירה. פאולו פריירה (1921-1997), מחנך ברזילאי, מנהיג רב השפעה, אשר פיתח תיאוריות העוסקות בקשר בין חינוך וחירות. בברזיל של ימיו ידיעת קרוא וכתוב הייתה תנאי להצבעה בבחירות, ולכן עבודתו החינוכית והוראת הקריאה בקרב אוכלוסיות עניות הפכה לפעילות פוליטית של ממש.

נדיבות אמיתית מתבססת על המאבק המכוון לסילוקן של הסיבות המטפחות צדקה מזויפת. צדקה מזויפת מאלצת את הנפחד והנכנע, את "עלובי החיים", להושיט ידיים רועדות לצדקה. נדיבות אמיתית כרוכה בכוונה למנוע מן הידיים האלה - בין שהן ידי יחידים או ידי עמים שלמים - להיות מושטות בתחוננים כדי שכך יהיו לידיים אנושיות יותר, ידיים עובדות המשנות את העולם בעבודתן.

פאולו פריירה, פדגוגיה של מדוכאים, הוצאת מפרש, ירושלים 1982, עמ' 473

שאלות לקבוצה:

- מהי צדקה ומהו חסד, על פי המקורות השונים? ■■
- כיצד אתם תופסים את שנת השירות שלכם, כצדק, כצדקה או כחסד? ■■
- אילו תובנות ניתן לאסוף מן המקורות כדי לפעול טוב יותר בשנת השירות? ■■

שלושת המקורות משוחחים זה עם זה: כל אחד מהם נוקט את המושג 'צדקה', אך מדגיש בו משמעות שונה.

הרמב"ם כורך בדבריו את הצדקה בצדק ואינו מגדיר את ההבדלים ביניהם: המילה 'צדקה' נגזרת מן ה'צדק', הקובע את מה שנכון וראוי לעשות. 'צדקה' היא עשיית הטוב המושתתת על יושר והגינות, בהתאם לחובתנו המוסרית. לעומתה, ה'חסד' הוא נתינה מעבר למה שראוי. הרב אליעזר פאפו מדגיש את ההתמודדות עם הגאווה העלולה להתעורר בלבו של מי שנותן צדקה. הנותן יוכל לנטרל רגש זה, אם יבין כי העני הוא שמאפשר לו לתת, ובמובן זה העני הוא שליחו של האל. פאולו פריירה טובע את המושג 'צדקה מזויפת'. לדידו, סדר חברתי בלתי צודק הוא המזין שוב ושוב את ה'נדיבות', ה'צדקה' וה'חסד'. פתרונו היחיד של אי הצדק יבוא אם נפעל כדי שהחלשים ימצאו בתוכם תעצומות נפש שיחזקו אותם לדרוש את שמגיע להם. דבריו של פריירה עשויים לסלול דרך לעשייה התנדבותית מעצימה שתמנע את תלותם של תושבי השכונה, הורים וילדיהם, בזולתם ואת הזדקקותם, הפוגעת בחירותם, בדימויים העצמי ובעצמאותם.

סיכום: "אם תבוא לקראתי זה רק יגדיל את הפער"



ציוד נדרש: דפי מקורות

זמן: 25 דקות

לסיכום המפגש נקרא קטע הלקוח מתוך אתר האינטרנט של 'המעברה', גוף הנאבק למען צדק חלוקתי ושוויון חברתי.

...כאילו לא היו מעברות, כאילו הראשונים האמיתיים שהגיעו לכאן כ'חלוצים' הם הסטודנטים הערכיים, אשר 'זיתרו' באומץ רב ובסולידריות עם המדינה, אחרי שירות בצבא וטיול במזרח, על לגור בתל-אביב ובירושלים, הקריבו הכל כדי 'להסכים' לגור בנגב, ועברו לגור מהמקום הנחשק והמפותח של ישראל, לטובת אידיאלים, מצפון וערכים שלא היו כנראה באותם מרוקאים, טוניסאים, תימנים ורומנים שאחראים למקומות ההתיישבות היהודיים הרבים הקיימים בנגב, שלא לדבר על הבדווים [...]

כל עוד אין 'חלוצים', 'מלח הארץ', איכותיים, ילדים-של, ציוניים, ערכיים, משכילים, הנגב הוא עדיין יבשת אמריקה שמחכה להתגלות. ואנחנו, הסטודנטים האיכותיים ממרכז הארץ, מגלים אותה. הו! כמה שגילינו אותה. כמה כסף הוצאנו מהמדינה עם הסיפור הזה, אתה לא תאמין, כמה נפלא לנצל סוף סוף את התקציבים שגם ככה צריכים ללכת מתקציב המדינה לפריפריה, זה מכרה זהב! חבל שמי שגר כאן לא ידע איך לקחת. זה שכב שם שנים בשבילם! הם רק היו צריכים למלא טפסים מסובכים בעברית ובאנגלית, להתחנף לתורמים, ליצור קשרים בחו"ל, להוציא תמיכה מהעיריות, לנצל כמה קשרים עם הישבנים מהכנסת וממנהל מקרקעי ישראל וזהו! הנגב היה נראה אחרת, חבורת אנאלפביתים. טוב, מזל שבאנו להציל אותם. בתמורה למיליונים שאנחנו עושים על חשבונם, נזרוק כמה סטודנטים לעבודת שטח בשכונות שלהם. וכמובן תמיד נדאג שיהיו עלי תאנה (כמוני) להוכיח שלא דופקים פה אף מזרחי. בכל זאת, אם כבר גונבים להם את הקרקעות, הדיור הציבורי והלחם...

נטע אלקיים, בלוג 'המעברה', 16.3.12

הקטע מציג את יחסי הכוחות בין מתנדבים לבין הקהילות המוחלשות שבתוכן הם פועלים. ביחסים הללו משתקפת גזענות מוסווית. מי שזוכים בהערכה, בכסף ובכוח המוזרמים לשם קידומה של העיירה או השכונה אינם תושביה, אלא המתנדבים. כך החלשים נשארים חלשים, תלותיים וחסרי כול, והחזקים הולכים ומתחזקים, ופעולתם זוכה באישורים מן המערכת. הקריאה בקטע מעוררת רגשות ומחשבות רבות. לסיכום נקיים דיון בו.

שאלה לקבוצה:

איפה התיאור שמופיע בקטע פוגש אתכם במציאות הישראלית?



סוף מעשה במחשבה תחילה:

נסו לצאת לפעילות התנדבותית בלי להרגיש שאתם מתנדבים מן החוץ, ורשמו תובנות ומחשבות.



חדלו להתנדב!



...הפעילות ההתנדבותית החיצונית והזמנית, עלולה 'לתרום' לשלוש בעיותיה העיקריות של עיירת הפיתוח: היא מוסיפה לתחושה של 'תחנת רכבת', היא מסייעת לרגשי הנחיתות, היא מטפחת את מנטאליות הסעד והתלות. לעניות דעתי, רצוי ביותר כי חברי קיבוצים, וכל אחד אחר לא יתנדבו לעבודה בעיירות הפיתוח, אלא יעבדו בתוכן תקופת חיים משמעותית בתמורה מלאה. עדיף בעיני כי הטובים ישולבו בכל הרמות במערכות העבודה הרגילות [...] רק אם יתנו דוגמא אישית אחרת ויבליטו את העובדה כי אינם "עושי טובה" בעבודתם, תצמחנה עיירות הפיתוח. והיה אם בכל אופן תמשכנה ההתנדבויות יש לשנן היטב כי רצויות רק פעילויות ממושכות (הנמשכות כמה שנים). אפשריות רק יוזמות המסייעות להעביר את השרביט לאנשי המקום ולטפח בהם מעורבות ואחריות [...] עצתי לידידים: חדלו להתנדב! חפשו דרכים לעבודה בתמורה. ולמצער - חישבו על התנדבות אחרת: נסרת, מחנכת, צנועה ושואפת כל הזמן להתבטלותה.

ד"ר צבי צמרת, "חדלו להתנדב", שדמות, 1980

ד"ר צבי צמרת נולד בשנת 1945 בישראל. הוא היסטוריון, איש חינוך ופעיל ציבורי, כיהן כיו"ר ועדת המקצוע ללימודי אזרחות.

חדלו להתנדב!



...חסד הוא ההפלגה בכל דבר שמפליגים בו, ומשתמשים ב[ביטוי זה] יותר להפלגה בהעתרת טובה יתרה. ידוע ש[המונח] העתרת טובה יתרה כולל שתי משמעויות. האחת להיטיב עם מי שאין זה מגיע לו ממך כלל, והשנייה להיטיב עם הראוי לכך יותר ממה שהוא ראוי... הביטוי צדקה גזור מן צדק... צדק הוא לספק לכל מי שיש לו זכות את מה שמגיע לו, ולתת לכל נמצא מן הנמצאים בהתאם למה שהוא ראוי לו.

הרמב"ם, מורה נבוכים, חלק ג, פרק נג

ולא יבקש גדולה ולא יחמוד כבוד ואל יחזיק טובה לעצמו על כך שהוא מפזר צדקה [...] שיותר ממה שהעשיר עושה עם איש עני, העני עושה עמו, שיזכה לרוב טוב...

ר' אליעזר פאפו, פלא יועץ, ערך: עשירות

נדיבות אמיתית מתבססת על המאבק המכוון לסילוקן של הסיבות המטפחות צדקה מזויפת. צדקה מזויפת מאלצת את הנפחד והנכנע, את "עלובי החיים", להושיט ידיים רועדות לצדקה. נדיבות אמיתית כרוכה בכוונה למנוע מן הידיים האלה - בין שהן ידי יחידים או ידי עמים שלמים - להיות מושטות בתחנונים כדי שכך יהיו לידיים אנושיות יותר, ידיים עובדות המשנות את העולם בעבודתן.

פאולו פריירה, פדגוגיה של מדוכאים, הוצאת מפרש, ירושלים 1982, עמ' 473

כיצד המושגים: צדקה, צדק וחסד קשורים להתנדבות?

הרמב"ם, ר' משה בן מימון (1138-1204)

אחד מגדולי ישראל, פוסק, פילוסוף, רופא, מנהיג ומדען. נולד בספרד, אך נאלץ לברוח עם משפחתו למרוקו. לאחר מכן הגיע לארץ ישראל, ולבסוף השתקע במצרים ושימש כרופא המלך. ספריו הם מהמרכזיים בתחומי היהדות השונים: פרשנות - פירושו למשנה, הלכה - 'משנה תורה', פילוסופיה יהודית - 'מורה נבוכים'. בשל חוכמתו ואישיותו המיוחדת הושווה למשה רבנו, עד שנאמר עליו: "ממשה עד משה לא קם כמשה". הוא גם הוכתר בכינוי 'הנשר הגדול'.

ר' אליעזר יצחק פאפו (1770-1828)

נולד בסרייבו שבבוסניה. משנת 1819 ועד לפטירתו כיהן כרב הקהילה הספרדית של סיליסטרה שבבולגריה. נודע בספר המוסר שחיבר 'פלא יועץ', הבנוי מפרקים העוסקים בנושאים הסדורים לפי סדר האלף-בית. מספריו: 'עצות רבניות', 'אלף המגן', 'משטר חיים מוסרי', 'אורח חיים' ו'בית תפילה'.

פאולו פריירה (1921-1997)

מחנך ברזילאי, מנהיג רב השפעה, אשר פיתח תיאוריות העוסקות בקשר בין חינוך וחירות. בברזיל של ימיו ידעת קרוא וכתוב הייתה תנאי להצבעה בבחירות, ולכן עבודתו החינוכית והוראת הקריאה בקרב אוכלוסיות עניות הפכה לפעילות פוליטית של ממש.

חדלו להתנדב!



...כאילו לא היו מעברות, כאילו הראשונים האמיתיים שהגיעו לכאן כ'חלוצים' הם הסטודנטים הערכיים, אשר 'זיתרו' באומץ רב ובסולידריות עם המדינה, אחרי שירות בצבא וטיול במזרח, על לגור בתל-אביב ובירושלים, הקריבו הכל כדי 'להסכים' לגור בנגב, ועברו לגור מהמקום הנחשק והמפותח של ישראל, לטובת אידיאלים, מצפון וערכים שלא היו כנראה באותם מרוקאים, טוניסאים, תימנים ורומנים שאחראים למקומות ההתיישבות היהודיים הרבים הקיימים בנגב, שלא לדבר על הבדווים [...]. כל עוד אין 'חלוצים', 'מלח הארץ', איכותיים, ילדים-של, ציוניים, ערכיים, משכילים, הנגב הוא עדיין יבשת אמריקה שמחכה להתגלות. ואנחנו, הסטודנטים האיכותיים ממרכז הארץ, מגלים אותה. הו! כמה שגילינו אותה. כמה כסף הוצאנו מהמדינה עם הסיפור הזה, אתה לא תאמין, כמה נפלא לנצל סוף סוף את התקציבים שגם ככה צריכים ללכת מתקציב המדינה לפריפריה, זה מכרה זהב! חבל שמי שגר כאן לא ידע איך לקחת. זה שכב שם שנים בשבילם! הם רק היו צריכים למלא טפסים מסובכים בעברית ובאנגלית, להתחנף לתורמים, ליצור קשרים בחו"ל, להוציא תמיכה מהעיריות, לנצל כמה קשרים עם הישבנים מהכנסת וממנהל מקרקעי ישראל וזהו! הנגב היה נראה אחרת, חבורת אנאלפביתים. טוב, מזל שבאנו להציל אותם. בתמורה למיליונים שאנחנו עושים על חשבונם, נזרוק כמה סטודנטים לעבודת שטח בשכונות שלהם. וכמובן תמיד נדאג שיהיו עלי תאנה (כמוני) להוכיח שלא דופקים פה אף מזרחי. בכל זאת, אם כבר גונבים להם את הקרקעות, הדיור הציבורי והלחם...

נטע אלקיים, בלוג 'המעברה', 16.3.12

סוף מעשה במחשבה תחילה:

נסו לצאת לפעילות
ההתנדבותית, בלי להרגיש
שאתם מתנדבים מן החוץ,
ורשמו תובנות ומחשבות.



מפגש מס' 9

מה איבדנו בבית הספר?

.....

”במקום ללמד, סיפרתי סיפורים.
כל דבר, העיקר שישבו בשקט במקומותיהם.
הם חשבו שאני מלמד.
אני חשבתי שאני מלמד.
אני למדתי.
וקראת לעצמך מורה?

לא קראתי לעצמי שום דבר. הייתי יותר ממורה. ופחות. בכיתת
תיכון אחת סמל מחלקה, רב, כתף לבכות עליה, אחראי משמעת,
זמר, מלומד מדרגה נמוכה, פקיד, שופט-קו, ליצן, יועץ, אוסף את
כללי הלבוש, מנצח, סניגור, פילוסוף, שותף לדבר עבירה, רקדן
סטפס, פוליטיקאי, שוטה, שוטר תנועה, אם-אב-אח-אחות-דוד-
דודה, מנהל חשבונות, מבקר, פסיכולוג, הקש ששבר את גב הגמל.”

פרנק מק'קורט, **המורה**, הוצאת מטר,

תל אביב 2007, עמ' 28-29



מה איבדנו בבית הספר?

מטרת המפגש

זיהוי תחושת הניכור הקיימת במערכת החינוך ובחינת משמעויותיה לגבי עבודת הש"שים.

רציונאל

למידתנו הופכת משמעותית יותר, אם היא כרוכה בחוויה ייחודית שיש בה חוויה חושית או רגשית, על כן חיוני ביותר שילדי השכונה ילמדו מדמות חינוכית שתספק להם חווית למידה מעוררת ורלוונטית, כמו הש"ש.

במהלך ההיסטוריה היהודית החינוך וההוראה היו מופקדים בראש ובראשונה בידי ההורים. נקודת המבט של ההורים הייתה רחבה, ומתוך כך הם סיפקו לילדיהם לצד רכישת ידע גם חווית למידה משמעותית. כאשר הוקמו בתי הספר, חל מעבר לחינוך מערכתי ומובנה, שנועד לספק ידע אחיד והזדמנות שווה לכל ילד. ואולם בתי הספר הפכו לא פעם למעין 'בתי חרושת' המנותקים מן הילדים ומנוכרים אליהם.

כדי להתמודד עם חסרונותיה של מערכת החינוך נעודד את הש"שים, הפועלים לרוב בתחום החינוך, ליצור דיאלוג אמיתי בין מי שמלמד לבין מי שלומד. שיח כזה ימוסס את הניכור ויספק לילדי השכונה חוויות לימודיות משמעותיות, שהן הבסיס לכל שינוי חברתי.

מבנה המפגש

פתיחה: בית הספר שלי 25 דקות 

סבב שבו יספר כל אחד מהמשתתפים על בית הספר שבו למד, על דברים משמעותיים שלמד ועל הדרך שבה הם הוטמעו בו.

לימוד מרכזי: תקנת בן גמלא 40 דקות 

לימוד מונחה המציג את השלבים השונים בהתהוות מערכת החינוך הממוסדת: מחינוך המתקיים במסגרת משפחתית עד ללמידה בבית הספר, תוך דיון ביתרונות ובחסרונות של כל שלב בתהליך.

סיכום: חינוך דיאלוגי 25 דקות 

קריאה בקטע קצר שכתב המהפכן הדרום אמריקאי פאולו פריירה.

ציוד נדרש

כרטיסים ובהם משפטים
דפי מקורות

מהלך המפגש

פתיחה: בית הספר שלי



ציוד נדרש: כרטיסים ובהם משפטים

זמן: 25 דקות

נפזר על הרצפה כרטיסים שעליהם כתובים משפטים שונים, שאותם ניתן לרכוש בבית הספר: להיות בן אדם טוב, לעזור לאחרים, להצליח בחיים, להשיג ידע, לעורר סקרנות, להיות אזרח טוב יותר וכו'.

בשלב הראשון נבקש מכל משתתף לבחור כרטיס המתאר בצורה הטובה ביותר את הדבר המרכזי שלמד בבית הספר. בשלב השני נדון בחוויות הלמידה של בני הקבוצה בבית הספר.

שאלות והנחיות לקבוצה:

כל אחד מוזמן לבחור כרטיס המתאר באופן הטוב ביותר את הדבר המרכזי שלמד בבית הספר שלו. ■■

מה את/ה מרגיש/ה שלמדת בבית הספר שלך, וכיצד הצלחת ללמוד זאת? ■■



ייתכן שחלק מהמשתתפים יספרו שלא למדו בבית הספר דבר. נבקש מהם שישתפו את חבריהם לקבוצה מה למדו בבית הספר **על דרך השלילה**.



לימוד מרכזי: תקנת בן גמלא



ציוד נדרש: דפי מקורות

זמן: 40 דקות

התלמוד הבבלי מתאר את התפתחות 'מערכת החינוך' בימי קדם באמצעות תקנת בן גמלא. **יהושע בן גמלא** היה כהן גדול שחי בימי בית המקדש השני, והוא נחשב בעיני חז"ל למייסד בתי הספר.

תקנת בן גמלא היא תוצר של תהליך, שכל אחד משלביו נתן מענה למגוון בעיות. בסופו של דבר נוצרה מערכת חינוך, הדומה במובנים רבים למערכת החינוך של ימינו.

בשלב הראשון למד כל ילד בביתו, ומוריו היו הוריו; תפאורת בית הספר הייתה הבית שבו גדל, בית המלאכה של הוריו או החצר - סביבה בטוחה, מוכרת וחמה; שם רכש ערכים שכללו ידע משפחתי ומסורות משפחתיות; הילדים חונכו באמצעות חוויה רגשית רבת עוצמה (אם לחיוב ואם לשלילה), של חניכה צמודה וליווי יומיומי; כיוון שההורה הוא המחנך הבלעדי, התנהגותו לכל אורך היום אמורה להוות דוגמה חיה לערכים שבהם הוא דוגל.

מחויבותם המוחלטת של ההורים כלפי ילדיהם חלשה באופן בלעדי על פני תחומים שונים ומגוונים, כפי שמתואר בקטע הבא:

- האב חייב בבנו - למולו, ולפדותו, וללמדו תורה, ולהשיאו אישה, וללמדו
- אומנות. ויש אומרים: אף להשיטו במים.
- רבי יהודה אומר: כל שאינו מלמד את בנו אומנות - מלמדו ליסטות. ליסטות,
- עולה על דעתך?! אלא, כאילו מלמדו ליסטות.

תרגום לתלמוד בבלי, מסכת קידושין, דף כט, עמ' א

לפדותו - על פי התורה, הבנים הבכורים מקודשים לעבודת ה'. לכן אב לבן בכור (יש כללים בהלכה המסייגים את הגדרתו של בכור) מחויב לפדותו מידי כהן תמורת חמישה שקלי כסף טהור. פדיון הבן מתקיים כאשר התינוק בן 31 יום; **להשיטו במים** - ללמד אותו לשחות; **ליסטות** - גזל, פשע.

נלמד את המקור בקבוצה ונדון בו בקצרה, כבסיס לתקנת בן גמלא, שבה נתמקד בהמשך.

שאלות והנחיות לקבוצה:

■ מהם תחומי החיים שעליהם מתפרשת האחריות ההורית?

נחזור לתקנת בן גמלא - בשלב האחרון שלה הילדים לומדים ממורים, שאף אם עברו הכשרה וצברו ידע, הם זרים לילד; התפאורה השתנתה - אינם דומים הכיתה והמוסד לבית החם והמוכר; במרכז התהליך החינוכי עומדת רכישת ידע הנתפס כחיוני בעיני החברה כולה, ולא דווקא ידע הקשור למשפחה; ואף בשיטה חלה תמורה - מורה אחד מלמד תלמידים רבים מתוך ספרי לימוד.

השיטה המערכתית של בית הספר נועדה ליצור שוויון. כל הילדים יזכו באותו חינוך, ויהפכו לאזרחיה של חברת העתיד. אולם המעבר לשיטה זו גבה מחירים גבוהים. הדבר עולה בין היתר ממחקרים בני ימינו המדגישים את חשיבות דמותו של המורה, הדוגמה האישית שלו, רלוונטיות החומר, יחסו האישי לתלמידיו ורגשות התלמידים כלפיו.

לנו קשה לדמיין חינוך שאינו מתקיים במסגרת בית הספר, אולם בימי קדם המעבר מלמידה בבית ללמידה בבית הספר הייתה בוודאי מוזרה. קל לנחש כי הילד שחוה מעבר זה חש זרות וניכור.

בקריאה צמודה של הטקסט נציג כל אחד מן השלבים, נעלה את הבעיות שעלו בעקבות הקריאה בו, ונתבונן במענה שניתן בכל שלב של התקנה:

אמר רב יהודה אמר רב: ברם זכור אותנו האיש לטוב ויהושע בן גמלא שמו, שאלמלא הוא נשתכחה תורה מישראל. שבתחילה, מי שיש לו אב - מלמדו תורה, מי שאין לו אב - לא היה למד תורה. התקינו שיהו מושיבין מלמדי תינוקות בירושלים. ועדיין מי שיש לו אב - היה מעלו ומלמדו, מי שאין לו אב - לא היה עולה ולמד. התקינו שיהו מושיבין בכל פלך ופלך; ומכניסין אותן כבן ט"ז כבן י"ז, ומי שהיה רבו כועס עליו - מבעיט בו ויצא. עד שבא יהושע בן גמלא ותיקן, שיהו מושיבין מלמדי תינוקות בכל מדינה ומדינה ובכל עיר ועיר, ומכניסין אותן כבן שש כבן שבע.

תלמוד בבלי, מסכת בבא בתרא, דף כא, עמ' א

ברם - אבלי; מי שיש לו אב היה מעלו ומלמדו... - האבות לקחו את בניהם לירושלים כדי שיוכלו ללמוד שם תורה, אך את היתומים לא היה מי שיעלה לירושלים; **שיהו מושיבין בכל פלך ופלך** - שבכל מחוז יהיה מלמד תינוקות, כדי שליתומים תהיה נגישות למלמדי התינוקות; **ומכניסין אותן כבן ט"ז כבן י"ז** - גם כאשר נפתחו כיתות לימוד בכל מחוז, עדיין התלמיד היה צריך לצעוד בכל יום צעידה ממושכת או לשהות ארוכות מחוץ לבית, ובכך יכלו לעמוד נערים בני 16-17; **ומי שהיה רבו כועס עליו - מבעיט בו ויוצא** - גילו שגיל 16 הוא גיל מאוחר מדי. נערים שלא זכו ללמוד תורה כשהיו קטנים, לא רכשו ולא הפנימו באישיותם ידע וערכים, והיו עלולים לבעוט בכל מה שביקשו מחנכיהם להקנות להם.

בתחילה היו ההורים אחראיים לחינוך ילדיהם ולהשכלתם. אולם עלתה שאלת חינוכם של הילדים שאין להם הורים, או הילדים שהוריהם אינם יכולים ללמדם. לכן הוחלט שיוקמו מסגרות חינוכיות שיופעלו על ידי מלמדי תינוקות בירושלים בלבד. ומה בדבר ילדים שלא יוכלו להגיע לירושלים? - כך הוקמו מסגרות חינוכיות מחוזיות. ועדיין המרחק של ילדים צעירים ממוסדות החינוך הללו גדול מדי - בשלב האחרון של תקנת בן גמלא הוחלט שבתי הספר יהיו נגישים לכול. הם יוקמו בכל עיר ושכונה כדי לאפשר אף לילדים בני שש ללמוד. כך ניתן מענה לכל הבעיות שהתעוררו בשלבים הקודמים. בגיבושה הסופי של תקנת בן גמלא עברה האחריות לחינוך הילדים אל החברה. הילדים נשלחים אל המסגרת המשותפת החל מגיל שש, ובכל עיר הם מופקדים בידי מלמדי תינוקות ובתי ספר. על פי התלמוד הבבלי עבר זמן רב עד שהתקנה הבשילה והותאמה לצורכי האוכלוסייה, מתוך רגישות לשוויון החברתי. נדון בתקנת בן גמלא בקבוצה.

שאלות לקבוצה:

מה דעתכם על תקנת בן גמלא?

איזה ידע רכשו התלמידים כאשר ההורה היה המחנך, ואיזה ידע הם רוכשים כשחינוכם ניתן בבית הספר? האם בית הספר הצליח להחליף את ההורים?

השוו את תהליך הלמידה המתרחש בין הורה לילד לתהליך הלמידה המתרחש בין מורה ותלמיד בבית הספר. אילו בעיות וקשיים עלולים להיווצר בשלב האחרון של תקנת בן גמלא?

בשלב הראשון של הלימוד כדאי לעמוד על יתרונותיה של תקנת בן גמלא. יש להצביע על כך שתקנה זו פותרת מגוון בעיות, אך חשוב להוביל את הדיון לעבר חסרונותיה של השיטה, אשר הובילה למציאות המוכרת לנו - בית הספר הקר והמנוכר כלפי תלמידיו.

בשלב הראשון, כאשר ההורה הנחיל את התורה - את אוסף הערכים, את המסורת, את התרבות ואת המורשת המשפחתית, כללה הלמידה חוויה רגשית וידע מעשי, ליווי, תמיכה ודוגמה אישית מתמשכת. עם תיקונה של תקנת בן גמלא הפכה ה'תורה' לגוף ידע מנוכר לתלמידים, ומערכת הלימוד הפכה ממוסדת. יתר על כן, כדי למנוע פגיעה ביתומים, התייחסה תקנת בן גמלא אל כלל התלמידים כאל יתומים. היא הפקיעה את הסמכות ואת הידע מן ההורים והעבירה אותם אל דמותו של המורה.

סיכום: חינוך דיאלוגי

ציוד נדרש: דפי מקורות

זמן: 25 דקות

במפגש זה עמדנו על כך שמערכת החינוך המקובלת היום היא פרי תהליך ממושך, שביקש ליצור מציאות שוויונית שתכשיר את כלל הילדים לקראת עתיד אישי וחברתי טוב יותר. ראינו כי בדרך למימושם של האידיאלים הללו איבד החינוך ערכים ואמצעים החיוניים לקידום הילדים ולהתפתחותם.

לסיכום נקרא קטע שכתב **פאולו פריירה**, מחנך דרום אמריקאי, שקטע שלו כבר קראנו במפגש הקודם. פריירה חולל שינוי במערכת החינוך והפוליטיקה בארצו באמצעות פיתוח שיטת הוראה לפשוטי העם, שנמנעה מהם זכות ההצבעה בשל היותם אנאלפביתים. הגותו השפיעה גם על מערכות החינוך בעולם כולו:

על פי תפיסת הבנקאות בחינוך, הידע הוא מתנה שמעניקים אלה החושבים שהם יודעים לאלה שבהם הם רואים אנשים שאינם יודעים דבר [...] המורה מציג עצמו לפני תלמידיו כניגוד הכרחי שלהם; בחשבו שבורותם מוחלטת הוא מצדיק את עצם קיומו [...] המורה מלמד והתלמידים לומדים, המורה יודע הכול והתלמידים אינם יודעים דבר [...] המורה מדבר והתלמידים מקשיבים בצייתנות [...] ככל שהתלמידים מקבלים בשלמות רבה יותר את התפקיד הפאסיבי שנכפה עליהם, הם נוטים להסתגל אל העולם כמות שהוא [...] יכולתו של החינוך הבנקאי לצמצם או לחסל את כוחות היצירה של התלמידים ולטפח את אמונתם בכל, משרתת את האינטרסים של המדכאים, אשר אינם מעוניינים בחשיפתו של העולם או בתמורה כלשהי בו [...]

הדו-שיח הוא מפגש בין בני האדם, שהמילה מקשרת ביניהם, כדי לכנות את העולם בשם [...] אלה שנשללה מהם זכותם הראשונית לומר את דברם, חייבים תחלה להכריז על זכותם זו ולמנוע את המשך התוקפנות השוללת מהם את אנושיותם [...] הדו-שיח הוא בבחינת הכרח קיומי, ומשום שהדו-שיח הוא מפגש שבו מחשבתם ופעולתם של המשתתפים בו, המלוכדים לישות אחת, מכוונת אל העולם שאותו יש לשנות ולהפוך לאנושי יותר - אי אפשר לצמצמו לדרגת פעולה של אדם אחד, ה"מפקיד" רעיונות במוח זולתו [...] לעומת זאת אין הדו-שיח יכול להתקיים בלי ענווה. כינויו של העולם בשם, פעולה שבאמצעותה חוזרים בני-האדם יוצרים כל העת את העולם, אינו יכול להיות מעשה של יהירות. הדו-שיח כמפגש של בני-אדם המתמסרים למשימה המשותפת ללמוד ולפעול, דו-שיח זה נקטע אם המשתתפים או אחד מהם חסר ענווה. כיצד אוכל להיכנס לדו-שיח, אם אני מקרין כל העת התנשאות על האחרים ולעולם איני מכיר בהתנשאות זו? [...] בנקודה זו אין בורים מכל דעת ואף לא מלומדים מושלמים; יש רק בני-אדם המנסים יחדיו להרחיב את היקף ידיעותיהם.

פאולו פריירה, פדגוגיה של מדוכאים, הוצאת מפרש, ירושלים 1982, עמ' 62-60, 81-78

לאחר קריאת הקטע, נקיים דיון בקבוצה.

שאלות לקבוצה:

- מהם תפקידיה של מערכת החינוך בישראל, ובאילו דרכים היא מיישמת תפקידים אלו?
- מה צריכים להיות תפקידיה של מערכת החינוך, לפי פאולו פריירה, וכיצד עליה לפעול למען מטרות אלו?

פאולו פריירה מציג גישה שוויונית המפרקת את הניכור בין בית הספר או המורה לבין התלמידים באמצעות שיח הדדי, שבו אין לומד ומלמד. שיטה כזו נחוצה לא רק לשם העצמת חוויית הלמידה, אלא היא הבסיס לקיומה של חברה המשחררת את אזרחיה המדוכאים. סבילותו של הילד היושב מול מורה השופך לפניו את הידע שלו היא חלק מהבנייה חברתית של יחסים היררכיים בין חזק וחלש, פעיל וסביל או מדכא ומדוכא. וכך הילד לומד שהוא חסר אונים, ושלא יוכל לשנות את המציאות. בחינוך דיאלוגי ומשחרר, לעומת זאת, מתרגל הילד כבר מגיל צעיר את יכולתו לפעול במציאות ולחולל בה שינויים. מערכת החינוך אינה צריכה לעצב אזרחים שיסורו למשמעתה, אלא לטפח אזרחים פעילים ומעורבים, שיבקרו את החברה ויפעלו ללא לאות למען תיקונה.

סוף מעשה במחשבה תחילה:

לאחר שהצחנו בחטף אל הגישה הדיאלוגית של פאולו פריירה, נסו לתרגל אותה בעבודה עם חניכיהם. חשבו מה אתם לומדים מהחניכים שלכם, ולא מה אתם מלמדים אותם.



מה איבדנו בבית הספר?

האב חייב בבנו - למולו, ולפדותו, וללמדו תורה, ולהשיאו אישה, וללמדו אומונות. ויש אומרים: אף להשיטו במים. רבי יהודה אומר: כל שאינו מלמד את בנו אומונות - מלמדו ליסטות. ליסטות, עולה על דעתך?! אלא, כאילו מלמדו ליסטות.

תרגום לתלמוד בבלי, מסכת קידושין, דף כט, עמ' א

אמר רב יהודה אמר רב: ברם זכור אותו האיש לטוב ויהושע בן גמלא שמו, שאלמלא הוא נשתכחה תורה מישראל. שבתחילה, מי שיש לו אב - מלמדו תורה, מי שאין לו אב - לא היה למד תורה. התקינו שיהו מושיבין מלמדי תינוקות בירושלים. ועדיין מי שיש לו אב - היה מעלו ומלמדו, מי שאין לו אב - לא היה עולה ולמד. התקינו שיהו מושיבין בכל פלך ופלך. ומכניסין אותן כבן ט"ז כבן י"ז, ומי שהיה רבו כועס עליו - מבעיט בו ויצא. עד שבא יהושע בן גמלא ותיקן, שיהו מושיבין מלמדי תינוקות בכל מדינה ומדינה ובכל עיר ועיר, ומכניסין אותן כבן שש כבן שבע.

תלמוד בבלי, מסכת בבא בתרא, דף כא, עמ' א

איזה ידע רוכשים הילדים כשההורים מלמדים ואיזה ידע מועבר בבית הספר? ■■



מה איבדנו בבית הספר?

על פי תפיסת הבנקאות בחינוך, הידע הוא מתנה שמעניקים אלה החושבים שהם יודעים לאלה שבהם הם רואים אנשים שאינם יודעים דבר [...] המורה מציג עצמו לפני תלמידיו כניגוד הכרחי שלהם; בחשבו שבורותם מוחלטת הוא מצדיק את עצם קיומו [...] המורה מלמד והתלמידים לומדים, המורה יודע הכול והתלמידים אינם יודעים דבר [...] המורה מדבר והתלמידים מקשיבים בצייתנות [...] ככל שהתלמידים מקבלים בשלמות רבה יותר את התפקיד הפאסיבי שנכפה עליהם, הם נוטים להסתגל אל העולם כמות שהוא [...] יכולתו של החינוך הבנקאי לצמצם או לחסל את כוחות היצירה של התלמידים ולטפח את אמונתם בכל, משרתת את האינטרסים של המדכאים, אשר אינם מעוניינים בחשיפתו של העולם או בתמורה כלשהי בו [...]

הדו-שיח הוא מפגש בין בני האדם, שהמילה מקשרת ביניהם, כדי לכנות את העולם בשם [...] אלה שנשללה מהם זכותם הראשונית לומר את דברם, חייבים תחלה להכריז על זכותם זו ולמנוע את המשך התוקפנות השוללת מהם את אנושיותם [...] הדו-שיח הוא בבחינת הכרח קיומי, ומשום שהדו-שיח הוא מפגש שבו מחשבתם ופעולתם של המשתתפים בו, המלוכדים לישות אחת, מכוונת אל העולם שאותו יש לשנות ולהפוך לאנושי יותר - אי אפשר לצמצמו לדרגת פעולה של אדם אחד, ה"מפקיד" רעיונות במוח זולתו [...] לעומת זאת אין הדו-שיח יכול להתקיים בלי ענווה. כינויו של העולם בשם, פעולה שבאמצעותה חוזרים בני-האדם יוצרים כל העת את העולם, אינו יכול להיות מעשה של יהירות. הדו-שיח כמפגש של בני-אדם המתמסרים למשימה המשותפת ללמוד ולפעול, דו-שיח זה נקטע אם המשתתפים או אחד מהם חסר ענווה. כיצד אוכל להיכנס לדו-שיח, אם אני מקרין כל העת התנשאות על האחרים ולעולם איני מכיר בהתנשאות זו? [...] בנקודה זו אין בורים מכל דעת ואף לא מלומדים מושלמים; יש רק בני-אדם המנסים יחדיו להרחיב את היקף ידיעותיהם.

פאולו פריירה, פדגוגיה של מדוכאים, הוצאת מפרש, ירושלים 1982, עמ' 62-60, 81-78

פאולו פריירה (1921-1997)

מחנך ברזילאי, מנהיג רב השפעה, אשר פיתח תיאוריות העוסקות בקשר בין חינוך וחירות. בברזיל של ימיו ידע קרוא וכתוב הייתה תנאי להצבעה בבחירות, ולכן עבודתו החינוכית והוראת הקריאה בקרב אוכלוסיות עניות הפכה לפעילות פוליטית של ממש.

סוף מעשה במחשבה תחילה:

לאחר שהצבנו בחטף אל הגישה
הדיאלוגית של פאולו פריירה, נסד
לתרגל אותה בעבודה עם תנייכים.

חשבו מה אתם לומדים מהתנייכים
שלכם, ולא מה אתם מלמדים אותם.



מפגש מס' 10

על שם סופו מיון והסללה

.....

“אבל מה? עברית יש לה. אין מה להגיד. מה שאמת אמת. ריקי אומרת על זה: “הביאו אותנו כולנו עולים חדשים, ערבבו קצת ושפכו לתוך תבנית אפיייה. עוד לא הספקנו להתקרר מהתנור, באה הסכין של העברית, עשתה אותנו שתי חתיכות: אחד שמתקן את הדיבור, ואחד שמתקנים לו אותה.” אם אתה אחד שמתקנים לו את העברית, תשמע לסימונה, יותר טוב שתישב בשער של הכדורגל בלילה של הקטיושות.”

מתוך: שרה שילה, **שום גמדים לא יבואו**,

הוצאת עם עובד, תל אביב, 2006, עמ' 43

.....

על שם סופו

מיון והסללה

מטרת המפגש

בחינת תהליכי המיון והניתוב הקיימים במערכת החינוך והשלכותיהם החברתיות.

רציונאל

במפגשם של הש"שים עם ילדי השכונה הם נתקלים בתחושת כישלון ודימוי עצמי נמוך. אלו נובעים, בין השאר, מתהליכי המיון המתקיימים היום בבתי הספר. תהליכי המיון משמרים את המבנה המעמדי של החברה בישראל. המיון במערכת החינוך נועד לקבוע את יכולתם של התלמידים ולנבא את מידת הצלחתם, אך במקרים רבים הוא קובע את גורלם. המבחנים יוצרים מעגל של כישלון וחוסר אמון המנציחים את עצמם בקרב הילדים. כדי להבין את השפעתם הקשה של מבחני המיון די לנו להיזכר בחוויות של כישלון ושל אי עמידה בציפיות שחווינו בעצמנו. המקורות היהודיים מספרים על 'מבחני מיון', שנועדו להגדיר מי ראוי ללמוד תורה ומי לא. מתוך לימוד המקורות הללו נוכל לעמוד על היתרונות והחסרונות בשיטה זו. הגישה הקיצונית ביותר מתארת את מיון התלמידים כ'הריגה של גדולי תורה'. ואולם בעקרון הניבוי העומד בבסיסם של מבחני המיון נוכל להשתמש דווקא כדי ליצור בתלמידים אמון בעצמם, תוך שימוש ב'אפקט פיגמליון' חיובי - חיזוי של התנהגות חיובית והצלחה, שיביאו למימושן בעתיד.

מבנה המפגש

פתיחה: לא בבית ספרנו 25 דקות 

סבב שבו יציגו המשתתפים חוויות של כישלון ושל חוסר התאמה בין ציפיותיהם למציאות.

לימוד מרכזי: על שם סופו 40 דקות 

לימוד שני מדרשים המציגים תהליכי מיון והסללה ותוצאותיהם.

סיכום: 'הכוכבים של שלומי' 25 דקות 

צפייה בקטע קצר מתוך הסרט 'הכוכבים של שלומי', המדגים את הכוח החיובי של 'אפקט פיגמליון'.

ציוד נדרש

דפי מקורות
דפים חלקים

כלי כתיבה
אמצעי לצפייה בסרטון

מהלך המפגש

פתיחה: לא בבית ספרנו

ציוד נדרש: דף מקורות, דפים חלקים, כלי כתיבה

זמן: 25 דקות

נחלק למשתתפים את דף המקורות הראשון המציג מקרה אמיתי שבו מתאר נער את חווית כישלונו, לאחר שלא הצליח בלימודים ולא עבר את מבחני הקבלה לבית הספר לחוננים, שאמו רשמה אותו אליו:

אהלן אנשים, אני בן 14, כיתה ט'. כולם ויתרו עלי מזמן. אף אחד כבר לא מאמין בזה שאני יכול להצליח. פעם היו מסתכלים עליי ואומרים שסוף סוף יצא משהו מהמשפחה שלי (כי באתי ממשפחה של אנשים שלא סיימו בי"ס), אבל היום כולם חושבים שאני מתעניין רק בספורט ושלמודים לא מעניינים אותי. אני בסך הכל לא טיפוש, אני יודע להתבטא ויש לי זיכרון מצוין, יש לי אוצר מילים טוב באנגלית, ובמתמטיקה המורה אמרה שיש לי פוטנציאל לא ממומש. הבעיה היא שאני לא יודע להיות תלמיד. אני תלמיד על הפנים, אני לא מצליח לשבת וללמוד, ואני מקבל ציונים גרועים בהתאם. למשל, היום המורה שלי לאנגלית נתנה לי 0 במבחן כי הברזתי וזה מעצבן אותי! לא הייתי, כי לא הרגשתי טוב והיא לא נותנת לי לעשות ת'מבחן. פעם הייתי שם פס, אבל אני מרגיש שאני דופק לעצמי את החיים. אני לא רוצה להיתקע ברחוב. הפסדתי הרבה חומר (הייתה לי תקופה שלא הלכתי לבי"ס בכלל), ובגלל זה אני לא בקצב של הכיתה בחומר. עכשיו, אמא שלי, שגם קרובה לחדול מהאמונה שאני יצליח בחיים, רשמה אותי למבחנים לבי"ס של מחוננים, ובמבחנים הייתי על הפנים. ככה אני מרגיש. ואני יודע שאם יודיעו לה שלא התקבלתי, היא תוותר עלי סופית. אולי אני חופר, ואני מצטער על זה, אבל אני באמת מתקשה, ואני באמת רוצה להיות תלמיד, אבל לא יודע איך...

על פי: <http://www.fxp.co.il/showthread.php?t=7801097>

נחלק למשתתפים דפים חלקים וכלי כתיבה, ונבקש מהם לכתוב על חוויה דומה.

הנחייה לקבוצה:

כתבו על חוויה דומה לזו המתוארת בקטע - חווית כישלון, תחושה שאינכם רצויים או שאין התאמה בין ציפיותיכם לבין היחס כלפיכם מצד הרשויות או בעלי הסמכות.

לאחר שהמשתתפים יסיימו לכתוב על חוויותיהם, נערוך סבב שבו נבקש מכל משתתף לספר על החוויה שלו.

הנחייה לקבוצה:

כל משתתף מוזמן לספר על החוויה שכתב. ■■

לימוד מרכזי: על שם סופו

ציוד נדרש: דפי מקורות

זמן: 40 דקות

נקרא שני מקורות יהודיים המתארים מיון של תלמידים שלפיו נקבע מי רשאי ללמוד בבית המדרש, ומי אמור להישאר מחוצה לו. לאחר כל אחד מהקטעים נקיים דיון. תהליכי המיון נועדו להגדיר את יכולת התלמידים ולנבא את מידת הצלחתם, אולם במקרים רבים הם מגשימים את עצמם, ובכך טמונה סכנה גדולה: האדם הנידון על שם סופו מפנים את תדמיתו החיצונית ומתאים את התנהגותו ומעשיו לתווית שהוצמדה אליו. המקור הראשון לקוח מתוך **אבות דרבי נתן** - יצירה תנאית שנכתבה כתוספת למסכת אבות שבמשנה במאה השלישית לספירה. יצירה זו מגוונת וכוללת עניינים רבים: אמונות ודעות, דרך ארץ ומוסר, מעשי חכמים ומדרשים. במהדורות התלמוד מצורף אבות דרבי נתן לסדר נזיקין:

■ "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.

אבות דרבי נתן, נוסחא א, פרק ג

ישנה - ילמד.

המחלוקת בין בית הלל לבית שמאי היא מחלוקת ערכית, הנוגעת בשאלות יסוד לגבי תפקידו של בית הספר. בית שמאי סוברים שיש ללמד רק את מי שעונה על הקריטריונים המחמירים של חכמה, ענווה, ייחוס וממון. בכך הם הופכים את בית המדרש למוסד אליטיסטי. ייתכן שמאחורי הצבת הקריטריונים הללו עומדת ההנחה שקידומם של המצטיינים ישרת את החברה כולה. חשוב להדגיש כי בין הקריטריונים של **בית שמאי** נתבעת מצוינות אינטלקטואלית ומוסרית (חכמה וענווה), אולם הקריטריון הכלכלי וקריטריון הייחוס עלולים למנוע תורה מתלמידים רבים בעלי יכולת אינטלקטואלית ובעלי נפש מוסרית. וכך עלולים הפערים החברתיים להעתיק עצמם אל תוך בית המדרש או בית הספר. כך יונצחו עושרם, השכלתם וכוחם של העשירים, וכך יונצחו עניותם, חולשתם ובערותם של העניים.

לעומת זאת, עמדת **בית הלל** פותחת את שערי בית המדרש בפני כל אדם. נקודת התורפה של גישה זו היא הכלתם של 'פושעים', העלולים לפגוע בהתקדמות התלמידים ובמיצוי יכולתם של כלל הלומדים, בין באי בית המדרש. אם יהיה בית המדרש פתוח לכל אדם, עלולים להיפגע מעמדו המופתי ויוקרתו. מספרם הגדול של התלמידים והפערים הלימודיים ביניהם עלולים אף הם לחבל ביצירת סביבה לימודית אפקטיבית: ריבויים של התלמידים עלול למנוע מהמורה להעניק יחס אישי לכל אחד ואחד, והפערים הלימודיים מקשים על בניית תכנית לימודים שתהלוך את הצרכים השונים של התלמידים. ובכל זאת מנומקת העדפת גישתו של בית הלל בכך שבזכותה התקרבו גם פושעים ללימוד התורה, ומתוך כך יצאו מהם צדיקים וכשרים. בית מדרש הנוהג לפי המלצתו של בית הלל יעניק לכל אדם הזדמנות שווה להתקדם ולהתפתח, וכך עשוי המשחק החברתי להשתנות: גם מי שהוריו לא רכשו השכלה ומעמד יוכל לשנות את גורלו.

שאלות לקבוצה:

מהם היתרונות והחסרונות של כל אחת מהגישות?

איזו גישה עדיפה בעיניכם, ובאיזה בית ספר הייתם רוצים ללמוד?

.....

ייתכן שהקבוצה תעדיף מיד את אחת הגישות. אולם חשוב לעמוד על יתרונותיה וחסרונותיה של כל אחת מן השיטות כדי ליצור דיון מעמיק.

.....

נעבור לקריאת המדרש הבא:

- אחר הציץ וקיצץ בנטיעות.
- מיהו אחר?
- אלישע בן אבויה שהיה הורג גדולי תורה.
- אמרו: כל תלמיד שהוא מצליח בתורה היה הורגו.
- ולא עוד, אלא היה נכנס לבית המדרש והיה רואה תלמידים יושבים לפני רבם, והיה אומר: מה אלה יושבים כאן?
- אומנותו של זה - בנאי, אומנותו של זה - נגר, אומנותו של זה - צייד, אומנותו של זה - חייט.
- כיוון ששמעו כך היו עוזבים את הלימוד.

תרגום לתלמוד ירושלמי, מסכת חגיגה, פרק ב, הלכה א

אלישע בן אבויה, 'אחר' - מחכמי המשנה, חי בארץ ישראל במאה השנייה לספירה. היה תלמידו של ר' עקיבא, שנחשב לאחר מגדולי התנאים, והיה מורו של ר' מאיר,

שהפך גם הוא לאחד התנאים החשובים. אלישע בן אבויה החל את דרכו כאחד מחשובי החכמים, בקי ובעל השפעה, אולם בחר שלא לקיים מצוות ו'לחזור בשאלה', ומאז דבק בו הכינוי 'אחר'. התפקודו הייתה ונותרה פצע פתוח במסורת היהודית. אחד ההסברים שניתנו לשינוי שהתחולל בחייו היה עיסוקו בתורת הסוד; **אומנותו**- המקצוע שלו.

המדרש מספר שאלישע בן אבויה 'היה הורג גדולי תורה', וגורם להם לעזוב את בית המדרש. האם באמת הרג תלמידי חכמים? הפירוש שנציע כאן רואה בביטוי זה מטאפורה: כשאלישע בן אבויה נכנס לבית המדרש ובישר לכל אחד מן התלמידים שאין מקומו שם, והודיע לו איזה מקצוע יתאים לו, הוא גרם להם להאמין בכך. בעקבות זאת פרשו התלמידים מבית המדרש, ונקטע תהליך מסירת התורה לדור הבא. הדרך שבה פעל אלישע בן אבויה מזכירה את תהליכי המיון וההסללה (כלומר ההכוונה למסלול) במערכת החינוך. כבר בגיל צעיר נקבעות על פי מבחנים ותהליכי מיון שונים יכולותיהם ואיכות כישוריהם של התלמידים, ובהתאם לכך הם מופנים אל מקצועות הנחשבים מתאימים להם. לרוב סימונו של תלמיד בגיל צעיר כבעל יכולת או כחסר יכולת יגרום לו להאמין שהוא אכן כזה. תופעה זו מכונה בסוציולוגיה ובפסיכולוגיה 'נבואה המגשימה את עצמה' או 'אפקט פיגמליון'. החיזוי הוא שיעורר התנהגות חדשה, והתנהגות זו תגשים את החיזוי. השם 'אפקט פיגמליון' מתייחס לסיפור על פיגמליון, נסיך מן המיתולוגיה היוונית, שבנה פסל של האישה האידיאלית והתאהב בה. אמונתו בפסל, מעשה ידיו, ואהבתו אל הפסל היו כה עזות, עד שהפכו אותו לאישה אמיתית.

שאלות לקבוצה:

מדוע עזבו התלמידים את בית המדרש בסופו של דבר? ■■

כיצד אפשר להבין את האמירה שאלישע בן אבויה "היה הורג גדולי תורה"? ■■

סיכום: 'הכוכבים של שלומי'

ציוד נדרש: אמצעי לצפייה בסרטון

זמן: 25 דקות

עד כה דנו בכוחו השלילי של החיזוי המוקדם (על ידי אלישע בן אבויה או בתהליכי המיון וההסללה במערכת החינוך). אולם הנבואה המגשימה את עצמה יכולה להוליד תוצאות מבורכות - כאשר אנו מאמינים בכנות ביכולתו של זולתנו להצליח. כדי להדגים את כוחה החיובי של האמונה ביכולתו של תלמיד, נצפה בקטע קצר מתוך הסרט 'הכוכבים של שלומי': <http://www.youtube.com/watch?v=gRIGycjL4dM>. לאחר מכן נדון בקטע שראינו.

בקטע זה מוזמן שלומי, נער חולמני ולקוי למידה המשקיע את כל כולו בסיוע למשפחתו, אל משרדו של מנהל בית הספר. שלומי חושש כי זומן למנהל, משום שנחשד בהעתקה במבחן במתמטיקה, וכי המנהל רוצה לסלקו מבית הספר, אך המנהל משוחח אתו ומבין שיכולותיו

של שלומי גבוהות אף יותר משלו עצמו ומשל המורה למתמטיקה. המנהל מחליט לקדם את שלומי, נוטע בו את האמונה ביכולותיו ופועל כדי לשלחו לבית ספר למחוננים.

שאלות לקבוצה:

■ ■ כיצד רואים ששלומי אינו מאמין בעצמו? מה הוביל אותו לכך?

■ ■ כיצד המנהל משנה את מצבו של שלומי?

בסיכום חשוב שנחבר את הנושאים שנדונו במפגש לעשייה בשכונה. בפעילות החינוכית, צריכים הש"שים להבהיר לילדים ולבני הנוער שעמם הם עובדים, לאילו מסלולים הם מנותבים (באמצעות ההקבצות במקצועות שונים, מגמות הלימוד שלהם וכדומה), ולהראות להם 'נתיבי מילוט': אפשרויות מגוונות להתקדמות בעתיד והנחלת חשיבותה של רכישת ידע והשכלה ככלי לשינוי ולמרידה במקצועות שמערכת החינוך ייעדה להם.



סוף מעשה במחשבה תחילה:

■ ■ **בדקו מהם המסלולים אליהם מנותבים הילדים שעמם אתם עובדים, וחשבו כיצד ניתן לכוון את הילדים למסלולים אחרים.**





על שם סופו

מיון והסללה

אהלן אנשים, אני בן 14, כיתה ט'. כולם ויתרו עלי מזמן. אף אחד כבר לא מאמין בזה שאני יכול להצליח. פעם היו מסתכלים עליי ואומרים שסוף סוף יצא משהו מהמשפחה שלי (כי באתי ממשפחה של אנשים שלא סיימו בי"ס), אבל היום כולם חושבים שאני מתעניין רק בספורט ושלימודים לא מעניינים אותי.

אני בסך הכל לא טיפש, אני יודע להתבטא ויש לי זיכרון מצוין, יש לי אוצר מילים טוב באנגלית, ובמתמטיקה המורה אמרה שיש לי פוטנציאל לא ממומש. הבעיה היא שאני לא יודע להיות תלמיד. אני תלמיד על הפנים, אני לא מצליח לשבת וללמוד, ואני מקבל ציונים גרועים בהתאם. למשל, היום המורה שלי לאנגלית נתנה לי 0 במבחן כי הברזתי וזה מעצבן אותי! לא הייתי, כי לא הרגשתי טוב והיא לא נותנת לי לעשות ת'מבחן. פעם הייתי שם פס, אבל אני מרגיש שאני דופק לעצמי את החיים. אני לא רוצה להתקע ברחוב.

הפסדתי הרבה חומר (הייתה לי תקופה שלא הלכתי לבי"ס בכלל), ובגלל זה אני לא בקצב של הכיתה בחומר.

עכשיו, אמא שלי, שגם קרובה לחדול מהאמונה שאני יצליח בחיים, רשמה אותי למבחנים לבי"ס של מחוננים, ובמבחנים הייתי על הפנים. ככה אני מרגיש. ואני יודע שאם יודיעו לה שלא התקבלתי, היא תוותר עלי סופית. אולי אני חופר, ואני מצטער על זה, אבל אני באמת מתקשה, ואני באמת רוצה להיות תלמיד, אבל לא יודע איך...

על פי: <http://www.fxp.co.il/showthread.php?t=7801097>



על שם סופו

מיון והסללה

”והעמידו תלמידים הרבה” -

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

אבות דרבי נתן, נוסחא א, פרק ג

אחר הציץ וקיץ בנטיעות.

מיהו אחר?

אלישע בן אבויה שהיה הורג גדולי תורה.

אמרו: כל תלמיד שהוא מצליח בתורה היה הורגו.

ולא עוד, אלא היה נכנס לבית המדרש והיה רואה תלמידים יושבים לפני רבם,

והיה אומר: מה אלה יושבים כאן?

אומנותו של זה - בנאי, אמנותו של זה - נגר, אמנותו של זה - צייד, אמנותו

של זה - חייט.

כיוון ששמעו כך היו עוזבים את הלימוד.

תרגום לתלמוד ירושלמי, מסכת חגיגה, פרק ב, הלכה א

מהן התוצאות של תהליכי המיון? ■■

אבות דרבי נתן - תוספת תנאית למסכת אבות, שנכתבה במאה השלישית לספירה. היא מיוחסת לר' נתן הבבלי. זהו חיבור מגוון, הכולל עניינים רבים: אמונות ודעות, דרך ארץ, מעשי חכמים ומדרשים.

סוף מעשה במחשבה תחילה:

בדקו מהם המסלולים אליהם מנותבים הילדים שעמם אתם עובדים, וחשבו כיצד ניתן לכוון את הילדים למסלולים אחרים.



מפגש מס' 11

הורים ופערים



אמא, מחשבות עולות ומתחזקות בי פנימה
את החלומות שלי תמיד הגשימה
את הנפש היא כובשת מבפנים.
כבר שנים אני חושב שאין כמו אמא
זו שבישלה לי מטעמים
כשכשלו רגלי אותי תמיד הקימה
חיזקה אותי כל השנים.
וזה יושב אצלי בלב...

כבר שנים אני חושב שאין כמו אמא
זו שנתנה לי את חיי
בשמחה ובכאב אמרה "קדימה"
חיזקה אותי מנעוריי.
וזה יושב אצלי בלב
כי אותה אני אוהב כל חיי
בשבילה אני מושלם
הכוכב של העולם מנעורי.
אמא, בזמנים קשים את הכאב הפנימה
בחיוך כובש היא את כולם הקסימה
את הנפש היא כובשת מבפנים

זאב נחמה, אין כמו אמא
© הזכויות שמורות למחבר ולאקו"ם



הורים ופערים

מטרת המפגש

בחינת מקומם של ההורים בחיי הילדים ובני הנוער והגנה על מקום זה גם באוכלוסיות מוחלשות.

רציונאל

לא פעם נראה לנו כי הזירה החינוכית נמצאת רק בבית הספר. אולם 'מאחורי הקלעים' עומדים ההורים, והם דמויות המפתח בחיי ילדיהם. ההורים הם המספקים לבניהם ולבנותיהם משאבים חיוניים, כגון רגש, ידע וכסף, הם המסייעים בשעת משבר, הם המרעיפים על ילדיהם חום, והם המעניקים להם תובנות מניסיונם האישי. מסורת ישראל מקנה להורים מעמד חשוב ביותר. גם כאשר ההורים נטולי יכולת כלכלית וחסרי השכלה, המורשת היהודית רואה בהם גורמים בעלי חשיבות מכרעת לצמיחתם של הילדים. לעומת זאת, מערכת החינוך בישראל מחלישה לא פעם הורים מעוטי יכולת והשכלה, במקום שתעצים אותם כדי שימשיכו לספק לילדיהם את המשאבים הרגשיים הנחוצים להם: תמיכה, אהבה וחום. חשוב שהש"שים ישתפו פעולה עם ההורים ויפעלו מתוך כבוד כלפיהם, תוך שיזוהו את המשאבים הייחודיים שיוכל להעניק כל הורה והורה.

מבנה המפגש

פתיחה: מי בא לעזרתי? 25 דקות 

סבב שבו כל משתתף יספר על משבר שחווה בתקופת בית ספר ועל דמות שבאה לקראתו ועזרה לו.

לימוד מרכזי: בן העני 40 דקות 

לימוד מדרש המתאר את מערכת היחסים בין הורה דל אמצעים לבנו.

סיכום: ההורים במערכת החינוך בישראל 25 דקות 

דיון קצר במקומם של ההורים במערכת החינוך הישראלית והדגשת החשיבות של שיתוף הפעולה בין ההורים לבין הדמויות החינוכיות.

ציוד נדרש

דפי מקורות
אמצעי לצפייה בסרטון

מהלך המפגש

פתיחה: מי בא לעזרתי?

ציוד נדרש: דפי מקורות

זמן: 25 דקות

במפגשים האחרונים עסקנו בבית הספר, בתפקידיו בעבר ובהווה ובאופן שבו פועלת מערכת החינוך בישראל. ראינו כי בעבר ההורים הם שהיו המחנכים והמורים העיקריים של ילדיהם, ומשמוסדה מערכת החינוך, הם נדחקו לפינה, והוחלפו בדמויות חינוכיות זרות בבית הספר ומחוצה לו (מדריך בתנועת נוער או חונך). במפגש נעסוק במקומם של ההורים, ונבחן את התפקידים החינוכיים שהם ממלאים בחיי הילדים כיום. נחלק לחברי הקבוצה את המקור הראשון, שבו מתאר הסופר חיים באר את הפער בין הדימוי השלילי שלו בעיני מוריו לבין הדימוי החיובי והחיזוקים החיוביים שקיבל מהוריו. לאחר מכן נבקש מהמשתתפים לספר על חוויה דומה שעברו.

...בכיתה ד'. היתה אי הבנה מוחלטת ביני לבין המערכת ועוונות. לימדו אותנו מורים יקים משכילים והחינוך היה פרוסי, נוקשה. המנהל היה מחטיף סטירות והמורים היו מרביצים בקלות. המורה לצרפתית אמרה לי שאני רהיט בכיתה. מורה אחר אמר לי: 'אתה קרפדה', הוא מחקה במבטא יקי עמוק. בביעותי לילה אני רואה אותו. המורה למתמטיקה החזיר פעם מבחנים וקיבלתי 4 מ-100. אהבתי את שיעורי ההיסטוריה וכשקיבלתי באחד המבחנים 90, באו מורים מכל בית הספר לבדוק את זה".

באר, היום בן 66, סבל משעמום במהלך הלימודים, וטרח לעסוק בדברים אחרים במהלכם. "פעם כמעט קיבלתי התקף לב", הוא מספר. "קיבלתי שעון לבר המצווה. הייתי גאה במתנה והשווצתי בה, וכל השיעור הסתכלתי על השעון החדש. המורה ביקש ממני את השעון, שם אותו על הרצפה, נופף ברגלו והכריז שוב ושוב: 'עוד מעט אני מרסק לך את השעון'. בסוף הוא לא עשה את זה אבל החרים לי את השעון לכמה ימים.

האם יחס המורים פגע בהערכתו עצמית? "לשמחתי הורי אהבו אותי", הוא אומר. "הם משחו אותי במשחה שהגנה עלי מהמורה בעממי ועד המורה בתיכון - כולם יכלו להגיד מה שרצו. לי היתה דעה אחרת על עצמי. המורים בדבריהם יכלו לגרום לי צער אבל לא לפגוע. היחס שלהם לא השאיר עלי חותם. מעולם לא הפנמתי את חוות דעתם.

ורד לוי, "חוזרים ללימודים: התלמידים הגרועים שהגיעו רחוק", הארץ, 26.8.11

הנחיה לקבוצה:

שתפו את הקבוצה בקושי או במשבר שעברתם בימי בית הספר, וספרו במי נעזרתם. 

אמנם המפגש מתמקד בהורים וחינוך, אך ראוי שהמנחה יאפשר למשתתפים לשתף בכל חוויה שעולה אצלם. חשוב לבדוק לפני המפגש אם יש משתתפים שהוריהם נפטרו או שאינם חיים איתם.

חיים באר מספר על ההגנה שסיפקו לו הוריו מפני חוויות שאינן נעימות ומפני משברים בבית הספר. מעטה ההגנה שקיבל מהוריו נוצר מן הבסיס הרגשי היציב שהעניקו לו ומהדימוי העצמי החיובי שהפנים בזכותם, דימוי שהיה חסין מפני פגיעתם של גורמים חיצוניים. בעקבות הקטע אמורים המשתתפים להכיר בחשיבותם של גורמים רגשיים ואישיים הנמצאים מאחורי הקלעים, כמו הורים, אחים או חברים.

לימוד מרכזי: בן העני



ציוד נדרש: דפי מקורות

זמן: 40 דקות

האגדה הבאה תאפשר להציף לביתו של ילד, החוזר מבית הספר. נקרא אותה, ולאחר מכן נדון במערכת היחסים בין ההורה לבנו:

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

מעובד על פי מדרש דברים רבה, פרשת עקב

האגדה נפתחת בהצגת הפער בין בן העני לבין בן העשיר הלומד עמו בבית הספר. הבן העני חוזר מבית הספר בפנים עגומות. האב העני אינו חוקר את בנו ואינו שואל אותו על לימודיו. הוא אינו מברר מה פשר עגמת הנפש שלו. בהמשך הסיפור רואים כי האב ער לצערו של הבן. אנו למדים אפוא ששתיקתו של האב אינה נובעת מחוסר מעורבות רגשית או מאדישות. ייתכן שהאב אינו פונה לבנו בדברים מתוך רגישות למצבו: חקירה על לימודיו בעת שהבן חוזר בפנים עגומות מבית הספר, עלולה להוסיף על צערו.

ניתן לייחס את שתיקת האב לכאב או לבושה שהוא חש בשל צערו של בנו. האב מבקש לספק לבנו נחמה וקונה לו ליטרת בשר כדי לפייסו על תאוותו שלא סופקה.

האגדה מצביעה על חסר במשאבים כלכליים, אך במקביל לכך היא מצביעה על משאבים אחרים העומדים לרשות האב - רגישות ואמפתיה לצערו של הבן. האב הרגיש מבחין במצוקתו של הבן, אף על פי שהבן אינו מביע אותה במילים. די לו במראה הבן בשובו מבית הספר, כדי לפענח את מצבו. אין הוא אדיש או חסר אונים נוכח מצוקתו וכאבו של הבן; אדרבא, הוא מגיב בפעילות - הוא מבקש לפצות את בנו בקניית ליטרת בשר. לכאורה, האב מנחם את הבן במתן מענה לחסך החומרי, התאוה לבשר, אך קניית הבשר עונה גם על צרכים אחרים. קניית הבשר היא מחוות אהבה ואהדה, והיא מבטאת את ערנותו של האב לצער בנו.

עם זאת, מהסיפור עולה כי המשאבים שברשות האב, האמפתיה והרגישות, אינם באים לידי ביטוי בבית הספר. האב אינו מערב את בית הספר בהתמודדות עם כאבו של הבן, הוא אינו פונה אל המלמד בתביעה או בבקשה לעזרה ואף לא לבירור והתייעצות, אף על פי שהוא רואה שצערו של הבן נגרם מהמתרחש בבית הספר.

קולו של הבן כלל אינו נשמע בסיפור. הבן אינו פונה בדברים לאב או למלמד, ואינו מבטא את הסיבה לצערו. ייתכן שאין הוא רואה במלמד כתובת שבפניה יוכל לשטוח את הקשיים שהוא חווה בבית הספר. בהקשר זה מחקה התנהגות הבן את התנהגות האב. עבור שניהם בית הספר או המלמד אינם נתפסים כמי שאמורים לספק מענה וסיוע.

שאלות לקבוצה:

מהם המשאבים העומדים לרשותו של האב בסיפור? ■■

כיצד מערכת החינוך הייתה רואה את האב ואת התנהגותו? ■■

האם סוף הסיפור חיובי, לדעתכם? מדוע? ■■

למראית עין סוף הסיפור עצוב. האב משקיע את מיטב כספו על מנת להעניק ליטרת בשר לבנו ולפצותו במעט על צערו, אך הכלב גונב את ליטרת הבשר, ולבסוף מאבדים השניים את כל רכושם. ואולם לצד העלילה הזאת מתפתח ציר נוסף באגדה, המתייחס לתגובת האב ולתקשורת בינו לבין בנו. דווקא בשעה שהם מאבדים את כל רכושם, האב פונה לבנו בדברי נחמה שבהם הוא מנחיל לו את השקפת עולמו הערכית. האב אינו מתיימש מאבדן הרכוש, אלא מודה על כך שחיהם ניצלו. גם בגניבת הבשר על ידי הכלב הוא רואה פרי התערבות אלוהית, שנועדה להצילם ממוות. ייתכן שסופו הטוב של הסיפור הוא בביטוי המשאבים הלא-כלכליים העומדים לרשות האב - רגישות, אמפתיה, אהבה, אופטימיות. דלותם של המשאבים הכלכליים אינה מונעת ממנו להתמקד במה שיש.

חלק מהמשתתפים עשויים להסתייג מן הראייה החיובית של סוף הסיפור; הרי האב והבן נותרו ללא קורת גג וללא רכוש, ואף לא חל שינוי בבית הספר. בן העשירים ימשיך להגיע לבית הספר כשבתיקו מזונות יקרים, ואילו בן העניים הפך עני עוד יותר. על המנחה לאפשר גם פרשנות זו, ולכבד את מקומה בדיון.

סיכום: ההורים במערכת החינוך בישראל

ציוד נדרש: דפי מקורות, אמצעי להקרנת סרטון

זמן: 25 דקות

לאורך המפגש ראינו כי ההורים תופסים מקום נכבד בחיי הילדים. הם האמונים על רווחתם הפיזית ועל עולמם הרוחני והנפשי. משום כך קבעה ההלכה היהודית חובות שונות המוטלות על ההורים. כיום מערכת החינוך נוטלת על עצמה חלק בלתי מבוטל של תפקידי ההורים המסורתיים.

החוק במדינת ישראל קובע שלהורים עומדת זכותם הטבעית לגדל ולחנך את ילדיהם, ומוטלים עליהם החובות לשמור ולפקח עליהם, לדאוג לצורכי הקיום הבסיסיים שלהם ולחינוכם. על ההורים לשלוח את ילדיהם למסגרות חינוך חובה. הש"שים, שהם דמויות חינוכיות משפיעות בחיי הילדים ובני הנוער, עשויים להתעמת לא פעם עם ההורים: כיצד עליהם לפעול במצבים אלו, ומהם העקרונות שאמורים להנחות אותם?

בחלק האחרון של המפגש נדון במקומם של ההורים במערכת החינוך בישראל. במערכת החינוך הישראלית עובדים מעל מאה אלף אנשי צוות (מחנכים, מורים ומנהלים), לומדים בה כמיליון וחצי תלמידים ותלמידות, וכשני מיליון הורים סובבים אותה. השימוש במונח 'הורים' על ידי אנשי חינוך מבטלת ומטשטשת לרוב את שאר התכונות ומרכיבי הזהות של ההורים. מיהם אותם הורים, שפעמים רבות נשארים מחוץ לתמונה, ומדוע? נקרא את הקטע האחרון בדף המקורות ולאחר מכן נדון בו:

בקשר שבין הורים למורים פעמים רבות סופגים הורים עניים יחס סטראוטיפי, שיפוטי ופטרונני. בחברה המעריכה כסף וצרכנות, עניים מואשמים באופן סמוי במצבם הכלכלי. פעמים רבות בית הספר תופס אותם כהורים שפחות מעוניינים בחינוך ילדיהם, פחות משקיעים ואף מזניחים אותם. היעדרותם מאירועים בית ספריים מתפרשת כהוכחה לאי-אכפתיות מהילדים ולאדישות לעתידם. אי-עמידה בתשלום או ברכישה שבית הספר דורש, גורר האשמה בסדר עדיפויות מוטעה של ההוצאות המשפחתיות. תחת הכותרת של מעורבות הורים, אי-מעורבותם של הורים משכבות אלו נתפסת כעילה להאשמתם בסופו של דבר בכישלון ילדיהם. בית הספר מעביר את האחריות אל ההורים ומתעלם משאר הסיבות הגורמות לכישלון. בית הספר אינו מרחב ניטרלי כמו שנהוג לחשוב. דרישות בית הספר למעורבות הורים מבוססת על התנסות תרבותית אינטלקטואלית של האליטות הכלכליות. ככזה, הורים ממעמד סוציו-אקונומי נמוך נמצאים בעמדת נחיתות ובאים לשיח עם בית הספר מעמדת חולשה.

חגית גור וגליה זלמנסון-לוי, "הורים ובית ספר מנקודת מבט של החינוך הביקורתי"
החינוך וסביבו כז, 2005, עמ' 138

עמדתם של הורים המגיעים מקבוצות שוליים כלכליות וחברתיות נחוות כעמדת חולשה, ומקשה עליהם לבטא את זהותם המורכבת מול בית הספר. הורים בעלי כוח, בין שהוא כלכלי ובין שהוא תרבותי, אינם מקבלים בברכה את בתי הספר נטולי המשאבים, בהם לומדים ילדיהם. הם נאבקים ומתעקשים ליטול חלק בשיח הבית ספרי. אף על פי שמחקרים רבים מעידים כי מעורבות ההורים משפיעה על הישגיהם הלימודיים של הילדים, ולמרות שאחריות ההורים לחינוך ילדיהם מעוגנת בחוק, נראה כי מערכת החינוך משאירה חלק ניכר מן ההורים 'בחוץ'.

שאלה לקבוצה:

מי נפגע כאשר נוצר קונפליקט בין ההורים לבין הדמות החינוכית, וכיצד ניתן לפתור את המצב?

דרך לפתרון מצבי עימות בין ההורים לבין הדמויות החינוכיות (המורה או הש"שים) עולה מן הקטע הבא מתוך הסרט 'המורה אירנה', דקות: 14:06-15:25:
<http://hot.ynet.co.il/home/0,7340,L-8515-39542,00.html>
בקטע זה יושבת המורה אירנה עם תלמיד ממוצא אתיופי ועם אמו באסיפת הורים. כדי לתקשר עם האם יושבת עמם מתרגמת. האם אומרת שתעשה הכול למען בנה, ואף אירנה אומרת שתעשה כל שביכולתה, כדי שהילד ילמד. הקטע מראה כי הכרחי שיתוף פעולה בין ההורים לבין הדמות החינוכית. לשם טובת הילד צריכים שני הצדדים להיפרד מדעותיהם הקדומות, מן הביקורת ומחילוקי הדעות ביניהם.



סוף מעשה במחשבה תחילה:

גם אם במבט ראשון נראה לכם שההורים שאתם פוגשים אינם ממלאים את תפקידם, בדקו שוב מה ההורים בשכונה נותנים לילדיהם, וכיצד הם עושים זאת.



הורים ופערים



...בכיתה ד'. היתה אי הבנה מוחלטת ביני לבין המערכת ועוינות. לימדו אותנו מורים יקים משכילים והחינוך היה פרוסי, נוקשה. המנהל היה מחטיף סטירות והמורים היו מרביצים בקלות. המורה לצרפתית אמרה לי שאני רהיט בכיתה. מורה אחר אמר לי: 'אתה קרפדה', הוא מחקה במבטא יקי עמוק. בביעותי לילה אני רואה אותו. המורה למתמטיקה החזיר פעם מבחנים וקיבלתי 4 מ-100. אהבתי את שיעורי ההיסטוריה וכשקיבלתי באחד המבחנים 90, באו מורים מכל בית הספר לבדוק את זה."

חיים באר, היום בן 66, סבל משעמום במהלך הלימודים, וטרח לעסוק בדברים אחרים במהלכם. "פעם כמעט קיבלתי התקף לב", הוא מספר. "קיבלתי שעון לבר המצווה. הייתי גאה במתנה והשווצתי בה, וכל השיעור הסתכלתי על השעון החדש. המורה ביקש ממני את השעון, שם אותו על הרצפה, נופף ברגלו והכריז שוב ושוב: 'עוד מעט אני מרסק לך את השעון'. בסוף הוא לא עשה את זה אבל החרים לי את השעון לכמה ימים.

האם יחס המורים פגע בהערכתו עצמית? "לשמחתי הורי אהבו אותי", הוא אומר. "הם משחו אותי במשחה שהגנה עלי מהמורה בעממי ועד המורה בתיכון - כולם יכלו להגיד מה שרצו. לי היתה דעה אחרת על עצמי. המורים בדבריהם יכלו לגרום לי צער אבל לא לפגוע. היחס שלהם לא השאיר עלי חותם. מעולם לא הפנמתי את חוות דעתם.

ורד לוי, "חוזרים ללימודים: התלמידים הגרועים שהגיעו רחוק", הארץ, 26.8.11

הורים ופערים



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

מעובד על פי מדרש דברים רבה, פרשת עקב

כיצד מערכת החינוך היתה רואה את האב ואת התנהגותו? ■■

דברים רבה הוא מדרש אגדה על ספר דברים. המדרש הוא קובץ דרשות ואגדות, שרובן מסתיימות בדברי נחמה או בבשורה לגאולה.

הורים ופערים



בקשר שבין הורים למורים פעמים רבות סופגים הורים עניים יחס סטראוטיפי, שיפוטי ופטרונני. בחברה המעריכה כסף וצרכנות, עניים מואשמים באופן סמוי במצבם הכלכלי. פעמים רבות בית הספר תופס אותם כהורים שפחות מעוניינים בחינוך ילדיהם, פחות משקיעים ואף מזניחים אותם. היעדרותם מאירועים בית ספריים מתפרשת כהוכחה לאי-אכפתיות מהילדים ולאדישות לעתידם. אי-עמידה בתשלום או ברכישה שבית הספר דורש, גורר האשמה בסדר עדיפויות מוטעה של ההוצאות המשפחתיות. תחת הכותרת של מעורבות הורים, אי-מעורבותם של הורים משכבות אלו נתפסת כעילה להאשמתם בסופו של דבר בכישלון ילדיהם. בית הספר מעביר את האחריות אל ההורים ומתעלם משאר הסיבות הגורמות לכישלון. בית הספר אינו מרחב ניטרלי כמו שנהוג לחשוב. דרישות בית הספר למעורבות הורים מבוססת על התנסות תרבותית אינטלקטואלית של האליטות הכלכליות. ככזה, הורים ממעמד סוציו-אקונומי נמוך נמצאים בעמדת נחיתות ובאים לשיח עם בית הספר מעמדת חולשה.

חגית גור וגליה זלמנסון-לוי, "הורים ובית ספר מנקודת מבט של החינוך הביקורתי", החינוך וסביבו כז, 2005, עמ' 138

סוף מעשה במחשבה תחילה:

גם אם במבט ראשון נראה לכם שההורים שאתם פוגשים אינם ממלאים את תפקידם, בדקו שוב מה ההורים בשכונה נותנים לילדיהם, וכיצד הם עושים זאת.



מפגש מס' 12

מי שרוצה מצליח?

חלום אתה אומר ואיכה אוכל
קטונתי מכל זאת ומי אני בכלל
אך אם תאמין תראה כיצד
עוד יקום זה החלום כי לך הוא
נועד.

מי יוכל כל זאת לדעת ומי יספר
לא נביא ולא חוזה לך הן יבשר
כי הכל בשתי ידיך כל שבלבך
הן אתה בנתיב חיך אדון לגורלך.
אל תלך רכיל ופתי לא ילך איתך
דרך פתאים כושלת זו לא דרכך
ועד הנה כבר הגעת כי יגעת די
זה השבר צל עובר הוא יחלוף ודאי.

מי יוכל בכל זאת לדעת ומי יספר
אם אל הפסגות תגיע או מטה
תדרדר
התאור לך הדרך ולא תייסר
בידך כל זאת לדעת אך הישמר.
לא חשוב מה שיגידו לא חשוב
בכלל
אם צעיר אתה בנפש עם מעט מזל
מכשולים לך נכוננו אל תירא דבר
כי לבד אתה סולל הדרך למחר.

אביהו מדינה, חלום

© הזכויות שמורות למחבר ולאקו"ם

מי שרוצה מצליח?

מטרת המפגש

בחינה ביקורתית של ההנחה שקיימת הזדמנות שווה למוביליות חברתית בישראל.


רציונאל

סיפורי הצלחה רבים מעידים שהדרך להצלחה ארוכה ורצופת קשיים (כלכליים, פסיכולוגיים וחברתיים). מי הציב את המכשולים הללו? האם דווקא קבוצות ספציפיות בחברה נדרשות להתמודד עם המכשולים הללו?

המדרש שנלמד במפגש מספר על חומה ושומר סף שהציב הממסד בכניסה לבית המדרש לשם מניעת כניסתן של קבוצות מסוימות.

אילו נקודות הפתיחה של כל בני החברה היו שוות זו לזו, אפשר היה לטעון כי הצלחתו של כל אחד מהם נשענת על מידת רצונו. אולם בחברה שבה אנו חיים, שבה נקודות המוצא שונות זו מזו - מידת ההצלחה תלויה בגורמים רבים שהם מעבר לרצונם של הפרטים. פעמים רבות סיפורי ההצלחה מעידים דווקא על כוחו של האדם הפרטי להילחם במכשולים הרבים שהחברה מציבה בדרכו.

מבנה המפגש

פתיחה: למה אני מסוגל?  25 דקות
משחק קבוצתי ודיון בהצלחות ובכישלונות האישיים של המשתתפים.

לימוד מרכזי: חומות לבנים ושומרי סף  40 דקות
לימוד המדרש על היום שבו עזב רבן גמליאל את בית המדרש.

סיכום: כיצד יכול סיפור הצלחה אישי להפוך לכישלון חברתי?  25 דקות
בחינת היחס בין סיפורי ההצלחה לסיפורי הכישלון בחברה הישראלית.

ציוד נדרש

דפי מקורות


מהלך המפגש


פתיחה: למה אני מסוגל?

זמן: 25 דקות

במפגש זה נדון בסיפורי הצלחה וכישלון, ונבדוק עד כמה יכולים בני קבוצות שונות לשנות את מעמדם החברתי, ובמה הדבר תלוי. את הדיון בהצלחות ובכישלונות האישיים של חברי הקבוצה נפתח במשחק, בו יתבקשו המשתתפים לשער כמה קפיצות יוכלו לקפוץ בדקה.

הנחיות לקבוצה:

כל משתתף מתבקש לשער כמה קפיצות הוא מסוגל לבצע במשך דקה. 

אמדוד דקה, ובמהלכה ישתדל כל אחד ישתדל לקפוץ כמה שיותר קפיצות. 

לאחר מכן נבדוק כמה קפיצות ביצע כל אחד מן המשתתפים בפועל, ונמשיך בדיון שנועד לנתח את המשחק.

שאלות לקבוצה:

כמה קפיצות הצלחתם לקפוץ במהלך הדקה? 

האם מספר הקפיצות תאם את ציפיותיכם? 

כיצד אתם מסבירים את הפער? 

במשחק זה נוטים רבים מן המשתתפים לשער כי מספר הקפיצות שלהם בדקה נמוך יותר מהמספר שאליו יגיעו בפועל. במקרים אלו ממחיש המשחק הערכה מונמכת של יכולתינו, הנובעת לעתים מן הפחד להיכשל. הערכתם המוקדמת של המשתתפים יכולה להיות גבוהה ממה שיבצעו בפועל. אז ימחיש המשחק שהערכה עצמית חיובית מדי יכולה לעודד להצלחה.

המשחק יכול להראות דבר נוסף: בשלב ההשערות מושפעים רבים מן המשתתפים משאר חברי הקבוצה. מתוך כך אפשר להתבונן בכוחה של ההשפעה החברתית על גיבושו של הדימוי העצמי.

נמשיך בדיון נוסף.

שאלות לקבוצה:

במה, לדעתכם, תלויה הצלחה? ■■

ספרו על נסיבות שבהן חשבתם שתצליחו ולא הצלחתם. מה היו הגורמים לכך, לדעתכם? ■■

ייתכן שאיננו מצליחים בשל סיבות אישיות, כמו חוסר השקעה או חוסר מוטיבציה, אבל חשוב לכוון את הדיון לגורמים **הסביבתיים** לחוסר ההצלחה: האם דמות מסביבתנו הקרובה (הורה, מורה, חברים) לא האמין ביכולתנו? האם עמדו לרשותנו האמצעים והמשאבים הדרושים להצלחתנו (זמן, כסף, בית ספר איכותי)?

לימוד מרכזי: חומות לבנים ושומרי סף 

ציוד נדרש: דפי מקורות

זמן: 40 דקות

נפתח את הלימוד בקריאת משפט הלקוח מתוך הספר 'ההרצאה האחרונה'. בספר זה מתוארת ההרצאה האחרונה שנשא פרופ' רנדי פאוש החולה, שבה תיאר באוזני מאזיניו את הדרך להצלחה. במשפט שנביא כאן, מדמה פרופ' פאוש את הקשיים לחומות העומדות בדרכנו:

- חומות לבנים נמצאות שם כדי לעצור אנשים שלא רוצים מספיק לעבור
- אותן. הן שם כדי לעצור אחרים, לא אותך.

רנדי פאוש וג'פרי זסלאו, **ההרצאה האחרונה**, הוצאת מטר, תל אביב 2010, עמ' 76

על פי קטע זה, אם אנו נכשלים במשימה שעומדת לפנינו, כמו קבלה ללימודים, לעבודה או עמידה במבחן, הדבר נובע מכך שלא רצינו מספיק להצליח. נבדוק מה המשתתפים חושבים על כך.

שאלות לקבוצה:

מה הן 'חומות' בחיים? ■■

מה דעתכם על קביעתו של פרופ' פאוש? האם קביעה זו נכונה תמיד? ■■

ננסה להוביל את המשתתפים לבחינה ביקורתית של הדברים, אך בהחלט ייתכן שבין חברי הקבוצה יהיו מי שיזדהו איתם ויחשבו שאדם יכול לבצע כל משימה בכוח רצונו בלבד.

במסורת היהודית מתוארות דמויות רבות שהצליחו בחברה ועברו ממעמד חברתי נמוך למעמד חברתי גבוה יותר. הלל הזקן ורבי עקיבא החלו את דרכם כאנשים עניים ופשוטים ופילסו את דרכם בבית המדרש, עד שהעפילו והפכו מנהיגים ומורי דרך לרבים. סיפורי ההצלחה האלה כוללים דרך ארוכה ורצופת מכשולים וקשיים, כגון חסמים כלכליים (תשלום שכר לימוד), חסמים פסיכולוגיים (ספקות לגבי היכולת להתקדם) וחסמים חברתיים (שדרים חברתיים מערערים) אלו הם החומות שאותן הצליחו להבקיע. גם אם נקבל את גישתו של פרופ' פאוש, עלינו לבדוק מי הציב את חומות הלבנים בדרכנו, ומה המחיר שהחברה משלמת על קיומם של המחסומים. נלמד בקבוצה מדרש המתאר רגע שבו מוסרת 'חומת לבנים' שחסמה רבים בדרכם:

תנא: אותו היום סלקוהו לשומר הפתח וניתנה להם רשות, לתלמידים, ליכנס.
שהיה רבן גמליאל מכריז ואומר: "כל תלמיד שאין תוכו כברו - לא ייכנס לבית המדרש".
באותו היום נוספו כמה ספסלים לבית המדרש.
אמר רבי יוחנן: נחלקו בעניין זה אבא יוסף בן דוסתאי וחכמים.
אחד אמר: התווספו ארבע מאות ספסלים, ואחד אמר: שבע מאות ספסלים.
חלשה דעתו של רבן גמליאל, אמר: "שמא חס וחלילה מנעתי תורה מישראל?" [...]
תנא: מסכת עדויות בו ביום נשנית, וכל מקום שאנו אומרים "בו ביום" - אותו היום היה.
ולא הייתה הלכה שהייתה תלויה בבית המדרש שלא פירשוה.
ואף רבן גמליאל לא מנע עצמו מבית המדרש אפילו שעה אחת.

תרגום לתלמוד בבלי, מסכת ברכות, דף כח, עמ' א

לאחר קריאת המדרש נדון בו בקבוצה.

שאלות לקבוצה:

- מהי 'חומת הלבנים' במדרש זה?
- מה היה תפקידו של שומר הסף שהעמיד רבן גמליאל? האם הוא נועד "לעצור אנשים שלא רוצים מספיק" בדרכם אל בית המדרש?

מהו השינוי שהתרחש לאחר סילוק שומר הסף? 

מפתיחת הסיפור אנו למדים כי בית המדרש של רבן גמליאל היה סגור בפני תלמידים שלא עמדו בקריטריון שהציב - "תוכו כברו", תוכו כחיצוניותו. כלומר רבן גמליאל ביקש שלתוך בית המדרש ייכנסו רק מי שפנימיותם שווה לחיצוניותם, ולשם כך העמיד 'חומת לבנים' בדמותו של שומר סף. ואולם אי אפשר למיין לפי הקריטריון של "תוכו כברו" על סמך סממנים חיצוניים. הרי היחיד היכול להעיד על תוכו, כלומר על פנימיותו, הוא האדם עצמו. לכן יש להבין את תפקידו של שומר הסף בהקשר זה כהמחשת המסר של רבן גמליאל בפני באי בית המדרש. עצם נוכחותו של שומר הסף תשמש מעין בבואה לתלמיד, שתשקף עבורו אם הוא ראוי להיכנס לבית המדרש או שמא אינו ראוי לכך. תלמיד בטוח בעצמו ייכנס בקלות, ואילו תלמיד שחש שאינו ראוי יירתע מהשומר, ויימנע מלהיכנס לבית המדרש. הקריטריון שהציב רבן גמליאל הוא 'חומת הלבנים'. על פי הפירוש שהצענו כאן, בוחנת חומה זו את מידת הביטחון העצמי של התלמידים, ולא את רצונם. גם מידת הביטחון העצמי של האדם היא פרי מצבו המשפחתי, החברתי והכלכלי שלו. על כל פנים, קריטריון זה יוצר בית מדרש אחיד, ההולם את השקפת עולמו של רבן גמליאל בלבד.

סילוקו של שומר הסף בסוף הסיפור מביא לתוספת של תלמידים רבים לבית המדרש. נחלקו החכמים כמה ספסלים נוספו לבית המדרש בעקבותיו, ארבע מאות או שבע מאות. מול שפע הלומדים שזרמו לתוך בית המדרש ונוכח התגברות הלימוד הפורה שהצמיח הלכות רבות, הכיר גם רבן גמליאל עצמו בעוולה החברתית שיצר.

סיכום: כיצד יכול סיפור הצלחה אישי להפוך לכישלון

חברתי?

ציוד נדרש: דפי מקורות

זמן: 25 דקות

פעמים רבות אומרים לנו: "אם רק תרצו - תצליחו". אף אנו נוטים להאמין בכך ולחזור על המלים הללו באוזני זולתנו. במפגש זה ראינו כי הצלחה אינה תלויה רק ברצונו של הפרט אלא גם בקיומם של תנאים המאפשרים להביא את יכולותיו לידי ביטוי, באמונה של הסביבה ביכולתו, בניסיונו האישי ובביטחונו העצמי שמורכב גם הוא מחוויות חיצוניות לאדם. אילו התחלנו כולנו מנקודת פתיחה שוויונית, אפשר היה לייחס את ההצלחה לרצונו של כל פרט. כיוון שנקודות הפתיחה שלנו מגוונות, תלויה מידת הצלחה בגורמים רבים שאינם כרוכים ברצון. אמנם סיפורי הצלחה אישיים יכולים להעיד על כוחו של הפרט להילחם במכשולים הניצבים בדרכו, אבל האחריות להצלחה וגם לכישלון אינה רובצת רק על כתפי היחיד, אלא היא מוטלת גם על החברה שבה הוא חי.

לסיום המפגש נקרא קטע מתוך ריאיון שנערך עם יוסי יונה, פרופסור לפילוסופיה של החינוך במחלקה לחינוך באוניברסיטת בן גוריון בנגב, המאיר את התמונה החברתית הקשה העולה מסיפורי הצלחה. נדון בו לאחר מכן.

חלק מחברי "המנותבים", בעלי תעצומות הנפש, בטחון עצמי והערכה עצמית ביכולתם, באמת התעשתו, קראו תיגר על הניתוב ועל תפיסתה של מערכת החינוך, ואם אפשר לומר "מרדו בגורלם", למדו והצליחו. צר לי על האחרים שקיבלו את הדימוי הנחות שהמערכת הדביקה להם ורבים - אינטליגנטים, בעלי יכולת אינטלקטואלית לא מבוטלת - לא הצליחו. מישהו אחר החליט עבורם כיצד ייראה עתידם. אני השקעתי הרבה כדי להחליט בעצמי כיצד ייראה העתיד שלי. בוודאי שיש לאנשים, כמוני, תחושת סיפוק הנובעת מהצלחה בפרויקט של "כנגד כל הסיכויים". במקרה כמו שלי תחושת הסיפוק מתעצמת, משום שהמאמץ הוא גדול, אבל הייתי מוכן לוותר על המאמץ הגדול. במצב אידיאלי זה לא אמור להיות הישג, אלא דבר טבעי.

ראיון עם יוסי יונה, חדשות ה.ל.ה, גיליון מס' 54, פברואר 1995

שאלה לקבוצה:

מהם המכשולים העומדים בדרך להצלחה בתוך החברה הישראלית, ומי האחראי להצבתם?

סוף מעשה במחשבה תחילה:

חשבו מהי 'חומת הלבנים' העומדת בפני הילדים שאתם עובדים אִתָּם. דמיינו מה יקרה אם נסיר אותה.

מי שרוצה מצליח?



חומות לבנים נמצאות שם כדי לעצור אנשים שלא רוצים מספיק לעבור אותן. הן שם כדי לעצור אחרים, לא אותך.

רנדי פאוש וג'פרי זסלאו, ההרצאה האחרונה, הוצאת מטר, תל אביב 2010, עמ' 76

תנא: אותן היום סלקוהו לשומר הפתח וניתנה להם רשות, לתלמידים, ליכנס. שהיה רבן גמליאל מכריז ואומר: "כל תלמיד שאין תוכו כברו - לא ייכנס לבית המדרש". באותו היום נוספו כמה ספסלים לבית המדרש. אמר רבי יוחנן: נחלקו בעניין זה אבא יוסף בן דוסתאי וחכמים. אחד אמר: התווספו ארבע מאות ספסלים, ואחד אמר: שבע מאות ספסלים. חלשה דעתו של רבן גמליאל, אמר: "שמא חס וחלילה מנעתי תורה מישראל?"... תנא: מסכת עדויות בו ביום נשנית, וכל מקום שאנו אומרים "בו ביום" - אותו היום היה. ולא הייתה הלכה שהייתה תלויה בבית המדרש שלא פירשוה. ואף רבן גמליאל לא מנע עצמו מבית המדרש אפילו שעה אחת.

תרגום לתלמוד בבלי, מסכת ברכות, דף כח, עמ' א

חלק מחברי "המנותבים", בעלי תעצומות הנפש, בטחון עצמי והערכה עצמית ביכולתם, באמת התעשתו, קראו תיגר על הניתוב ועל תפיסתה של מערכת החינוך, ואם אפשר לומר "מרדו בגורלם", למדו והצליחו. צר לי על האחרים שקיבלו את הדימוי הנחות שהמערכת הדביקה להם ורבים - אינטליגנטים, בעלי יכולת אינטלקטואלית לא מבוטלת - לא הצליחו. מישהו אחר החליט עבורם כיצד ייראה עתידם. אני השקעתי הרבה כדי להחליט בעצמי כיצד ייראה העתיד שלי. בוודאי שיש לאנשים, כמוני, תחושת סיפוק הנובעת מהצלחה בפרויקט של "כנגד כל הסיכויים". במקרה כמו שלי תחושת הסיפוק מתעצמת, משום שהמאמץ הוא גדול, אבל הייתי מוכן לוותר על המאמץ הגדול. במצב אידיאלי זה לא אמור להיות הישג, אלא דבר טבעי.

ראיון עם יוסי יונה, חדשות ה.ל.ה, גיליון מס' 54, פברואר 1995

יוסי יונה

נולד בשנת 1953 בישראל, פרופסור לחינוך באוניברסיטת בן גוריון, ממייסדי הקשת הדמוקרטית המזרחית, חבר הנהלת מרכז 'אדווה', מנחה עם ראשי יוזמת ז'נבה.

סוף מעשה במחשבה תחילה:
חשבו מהי 'חומת הלבנים' העומדת
בפני הילדים שאתם עובדים אתם.
דמינו מה יקרה אם נסיר אותה.



מפגש מס' 13

שיש משמעותי

.....

”רפי לביא, אגב, שלימד אותנו אמנות, הצמיד תמונות באטב לגב כיסא שעמד על שולחן המורה, וקולו שתל חיים באפולו קטוע יד. הוא הציע מגבת לאפרודיטה שעלתה מהגלים וצייר למונה ליזה משקפי שמש מעל השפם שהניח שם מרסל דושאן. הוא הסביר לנו שגורדון אינו רק משורר בעל חזון לאומי אלא גם רחוב שבו ממוקמות הגלריות שצריך לבקר מדי פעם. הוא דיבר בכבוד רב על ‘החיפושיות’ בימים שרוב המבוגרים שלחו אותם להסתפר. בקיצור: הוא היה שחקן אן-בי-איי בבית ספר שרוב מוריו היו מהליגה למקומות עבודה.”

ורד לוי, “חוזרים ללימודים: התלמידים
הגרועים שהגיעו רחוק”, הארץ, 26.8.11



שיש משמעותי

מטרת המפגש


זיהוי מאפיינים משמעותיים בדמות חינוכית משפיעה.


רציונאל

כל אחד מאתנו נפגש במהלך חייו בדמות חינוכית משמעותית, שהשפיעה על חייו עד היום, לטוב או לרע. המסורת היהודית מציגה דמויות חינוכיות בעלות תכונות ודרכי פעולה ייחודיות, שלאורן התחוללו בחברה תהליכי תיקון. מנגד מוצגות במסורת גם דמויות חינוכיות שלא האמינו בעצמן, ולכן הפכו לחסרות קיום וערך. מחקרים מלמדים כי הגורם הראשון במעלה המשפיע על התלמידים ועל התקדמותם הוא הדמות החינוכית העומדת מולם. בשנת השירות יכולים הש"שים להפוך לדמויות חינוכיות משמעותיות, שיש בכוחן לחולל שינוי חברתי, אך לשם כך נדרשת אמונה בעצמם ודרך פעולה ייחודית.

מבנה המפגש

 **פתיחה: דמות משמעותית** 25 דקות
סבב שבו כל משתתף יכתוב על דמות חינוכית שהשפיעה עליו.

 **לימוד מרכזי: מלמדי התינוקות** 40 דקות
לימוד מונחה במדרשים המציגים שתי דרכים מנוגדות של מלמדי תינוקות: הראשון מאמין ביכולתו לשנות והופך סדרי עולם, והשני חסר אמונה בעצמו, ועל כן הוא כושל.

 **סיכום: חשיבות הדמות המשפיעה במערכת החינוך** 25 דקות
דיון קצר במסקנות דו"ח מקינזי לבחינת הגורמים המשפיעים על הצלחתן של מערכות החינוך הטובות בעולם, לצד דיון במצבה של מערכת החינוך בישראל כיום.

ציוד נדרש

דפי חלקים
כלי כתיבה
דפי מקורות

מהלך המפגש


פתיחה: דמות משמעותית

ציוד נדרש: דפים חלקים, כלי כתיבה

זמן: 25 דקות

נחלק למשתתפים דפים ריקים וכלי כתיבה ונבקש שיכתבו בהם על דמות חינוכית משמעותית שפגשו, לחיוב או לשלילה.

הנחיה לקבוצה:

 תארו דמות חינוכית משמעותית שהשפיעה על חייכם, לטוב או לרע, ונסו להסביר מדוע דמות זו הייתה משמעותית עבורכם.

לאחר מכן נערוך סבב שבו ישתפו חברי הקבוצה בדברים שכתבו. נבקש מהם להסביר מה הפך את הדמות שאותה הם מתארים, לדמות משמעותית.

במונחים סוציולוגיים הדמות המשמעותית היא 'סוכן חברות', כלומר גורם המתווך בין היחיד ובין החברה ומשפיע על השתלבותו של היחיד בחברה. סוכני החברות מקנים ליחיד את הדפוסים, הכללים והערכים של התרבות והחברה שסביבו. זהו תהליך בעל חשיבות מכרעת לעיצוב האישיות, ההתנהלות הרגשית ודפוסי המחשבה של כל פרט בחברה.

סוכני החברות המרכזיים הם בני המשפחה, קבוצת השווים (חברים בני אותו גיל), בית הספר ואמצעי התקשורת. במשך החיים נפגש כל אדם עם סוכני חברות נוספים, כמו מדריך בתנועת נוער, מפקד בצבא ועוד. בחברה המודרנית מתפקד כל אדם בכמה מעגלי חיים: המעגל הקטן והמשמעותי ביותר הוא המשפחה והחברים הקרובים, מעגל רחוק יותר הוא מסגרת הלימודים והעבודה, והמעגל הרחב ביותר מתייחס לחברה הכללית ולמדינה. כל מעגל משפיע במידה כלשהי על זהות האדם, וכל גורם במערכות החברתיות האלה הוא סוכן חברות. נהוג להבחין בין שני סוגים של סוכני חברות:

סוכן חברות ראשוני - דמות או קבוצה משמעותית עבור היחיד, האחראית לעיצוב הבסיסי של זהותו (למשל הורים).

סוכן חברות משני - דמות או קבוצה משמעותית פחות, האחראית לעיצוב תחום ספציפי בזהותו של היחיד (למשל מדריך בתנועת נוער).

במפגש זה נתבונן בתפקידי המפתח שממלאות דמויות במערכת החינוך ומחוצה לה, בקידום בני הנוער וביצירת שינויים חברתיים, כ**סוכני חברות משניים**. סוכן חברות משני יכול להפוך ל**סוכן לשינוי חברתי**, כלומר אדם המחויב לקידומו של שינוי חברתי ופועל למענו.

לימוד מרכזי: מלמדי התינוקות



ציוד נדרש: דפי מקורות

זמן: 40 דקות

המדרשים שנלמד עוסקים בשני מלמדי תינוקות השונים זה מזה באופן מהותי; נקרא את המדרשים, ולאחר קריאת כל אחד מהם נעצור לדיון.

המדרש הראשון, הלקוח מן התלמוד הבבלי, מספר על מלמד תינוקות מקומי שהצליח להביא את הגשם. כמו היום אף בעבר סבלה ארץ ישראל מבצורות קשות. אגדות רבות במסורת היהודית מתארות מגוון התמודדויות עם מצוקת היעדר הגשמים. פעמים מופיעה בהן דמות בעלת כוחות מיוחדים, והיא המביאה את הגשם.

הסיפור נפתח בהגעתו של רב למקום כלשהו שסבל ממחסור בגשמים. רב היה אמורא מפורסם בתקופת התלמוד, מנהיג וגדול בתורה. הוא הכריז על תענית, כלומר על צום שנועד לתפילה ולחזרה בתשובה כדי לעורר את רחמי האל. אולם פעולה זו לא הביאה את הגשם המיוחל. רק כאשר שליח הציבור, שהיה מלמד התינוקות המקומי, עלה להתפלל, נענים הרוח והגשם לתפילתו, ותפילתו היא שגאלה את קהילתו מן המשבר.

רב ניסה להבין מהי מעלתו היתרה של אותו מלמד תינוקות. בזכות מה הצליח מלמד התינוקות, במה שלא עלה בידי רב, שהיה בעל הכוח, הידע והמעמד החברתי המשפיע. התברר לו כי דרכו החינוכית המיוחדת של מלמד התינוקות היא שהובילה להמטרת גשמים: אותו מלמד תינוקות היה מכניס לבית המדרש שלו בני עניים כבני עשירים, ולא גבה כסף ממי שלא יכול היה לשלם לו. בנוסף על כך היה משחד בפרסים דווקא את התלמידים שסרחו.

מעשים אלו של מלמד התינוקות חושפים בפנינו את גישתו החינוכית השוויונית, שאפשרה לכל ילד ללמוד אצלו: עשירים ועניים, ילדים ממושמצים וילדים שובבים. בתפיסת עולמו הילדים שלא התנהגו לפי הכללים אינם ילדים רעים, אלא ילדים המתמודדים עם קשיים ומצוקות. ילד מפריע בשיעור, משום שחסר לו דבר מה - אולי הוא רעב, ושמא חסרה לו מוטיבציה - על כן יש לספק את צרכיו הפיזיים לפני הלימוד. יתר על כן, פרס המוענק לתלמיד עוד לפני שהתנהג באופן חיובי מבטא אמון בלתי מותנה בו ובטוב הטמון בתוכו. גישתו החינוכית החומלת של מלמד התינוקות מביאה להורדת גשמים. התיקון החברתי מוביל לתיקון עולם. נדיבות רוחו של מלמד התינוקות, שאינה מבחינה בין תלמיד לרעהו, דומה לגשם הנדבות שמוריד האל, אשר אינו מבחין בין עניים לעשירים ובין טובים לרעים:

- רב הזדמן למקום אחד,
- גזר תענית ולא בא הגשם,
- ירד לפניו שליח הציבור.
- אמר: "משיב הרוח", ונשבה הרוח,
- אמר: "מוריד הגשם", וירד הגשם.
- אמר לו: מהם מעשיך?
- אמר לו: מקריא תינוקות אני, ואני מקריא לבני עניים כבני עשירים,
- וכל שלא אפשר לו אינני לוקח ממנו דבר,
- ויש לי חבית של דגים, וכל מי שפשע - אני משחד אותו בהם, ומסדר לו ומפייס לו,
- עד שבא וקורא.

תרגום לתלמוד בבלי, מסכת תענית, דף כד, עמ' א

שאלות לקבוצה:

- מדוע תלמידי של מלמד התינוקות לא הצליחו ללמוד?
- כיצד התגבר מלמד התינוקות על קשיים אלו, ומה העקרונות שהנחו את מעשיו?

השפעתו של מלמד התינוקות המתואר באגדה נובעת ממעשיו ומגישתו החינוכית הייחודית, גישה שיש בכוחה לשנות את פני החברה כולה. נוביל את הדיון למתיחת קווי דמיון בין דמותו של מלמד התינוקות לבין דמותם של הש"שים בקהילה שבה הם פועלים.

יהיה מעניין לפרש את האגדה גם מתוך שנדמה את הש"שים דווקא לרב, גורם חיצוני שמגיע לקהילה ומנסה לעזור בה, אולם כושל בכך. מי שבסופו של דבר מחולל את השינוי הוא דווקא מלמד התינוקות המקומי. כיוון פרשני זה של המדרש צריך לעורר את השאלה כיצד הש"שים יכולים לעודד את בני השכונה לפעול בכוחות עצמם ולשנות כפי שמצליח מלמד התינוקות המקומי באגדה.

מכאן נעבור לסיפור אחר, שאף במרכזו עומדת דמותו של מלמד התינוקות:

רבי יוסי בן רבי חנן אומר:
 פעם אחת הייתי מהלך בדרך וראיתי אדם אחד משופע ביותר, ולובש
 אצטלית, שהייתה שווייה מאתים וארבעים ושמונה מנה,
 נזדעזעתי ונרתעתי ונרעדתי ונפלתי לאחורי ואמרתי: "שמא מלאך הוא".
 לאחר שעה עמדתי ורצתי אחריו ואמרתי לו: "רבי, מה שמך?"
 אמר לי: "יצחק בן הונא שמי".
 אמרתי לו: "כלום משנה או אגדה יש בידך?"
 אמר לי: "לא".
 אמרתי לו: "מה מלאכתך?"
 אמר לי: "אדם בטל אני".
 אמרתי לו: "כלום ברא הקדוש ברוך הוא אדם בטל בעולמו?!"
 אמר: "מלמד תינוקות אני".
 מיד ביקשתי עליו רחמים, ונכנס יתוש לתוך חוטמו, ומת, ונפלו עצמותיו לפני כגל.

אוצר המדרשים (אייזנשטיין), עמ' תקה

משופע - בעל שפע; **אצטלית** - בגד עליון, אדרת, גלימה, טלית; **כלום משנה או אגדה יש בידך?** - האם הוא יודע משנה ואגדה?

שאלות לקבוצה:

מדוע מלמד התינוקות מת?

למה מלמד התינוקות במדרש אינו מעריך את עצמו, ומה לדעתכם מה גרם לכך?

בתחילת המדרש מלמד התינוקות מותר רושם רב על רבי יוסי בן רבי חנן ואף עלינו, הקוראים, שכן מראהו החיצוני מעורר כבוד ויראה. אנו מצפים שתוכו יהיה כבד, שאדם זה ירשים אותנו גם בתוכנו ובאישיותו. אולם ככל שהשיחה עמו מתקדמת, אנו מגלים כי אדם זה רואה עצמו כריק מתוכן ומידע, וכי הוא הולך בטל ומשועמם. אנו מופתעים לשמוע כי במקצועו הוא מלמד תינוקות. כמה שונה דמותו של מלמד תינוקות זה ממלמד התינוקות שפגשנו במדרש הקודם! בסוף המדרש מבקש רבי יוסי רחמים על מלמד התינוקות הזה, והוא מת. מדוע? נציע כאן כי מלמד התינוקות הזה לא ראה בעצמו דמות משמעותית. הוא המעיט בערך עצמו ואף ביטל את ערכה של עבודתו החינוכית. המדרש מדגיש כי מי ששולל את ערך עצמו ואת השפעתו, אף לעבודתו ופעולתו אין ערך ומשמעות.

סיכום: חשיבות הדמות המשפיעה במערכת החינוך

ציוד נדרש: דפי מקורות


זמן: 25 דקות

ראינו את כח ההשפעה של הדמות החינוכית וכן עמדנו על החשיבות של הכרתה בערך עצמה ושל אמונתה בעצמה. לסיום נדון בחשיבותה של הדמות המשפיעה במערכת החינוך באמצעות קריאה של קטעים נבחרים מתוך דו"ח מקינזי. דו"ח זה הגדיר את הגורמים להצלחתן של מערכות החינוך הטובות בעולם, באמצעות בדיקה מעמיקה ושיטתית של 25 מערכות חינוך בעולם. מסקנתו של הדו"ח חד משמעית: "איכותה של מערכת חינוך אינה יכולה לעלות על איכות מוריה". נקרא את הקטעים הבאים, ולאחר מכן נדון בהם:


מערכות החינוך הטובות בעולם מוודאות שכל תלמיד יזכה לחינוך הדרוש כדי לפצות על הרקע שבא ממנו. תחילה הן קובעות רף ציפיות ברור וגבוה בנוגע למה שכל תלמיד צריך לדעת, להבין ולהיות מסוגל לעשות. הן מבטיחות שהמשאבים והמימון יגיעו אל התלמידים הזקוקים להם יותר מכול. במערכות החינוך הטובות בעולם מבינים שהדרך היחידה לשפר תוצאות היא לשפר את ההוראה: למידה מתרחשת בחיבור בין תלמידים למורים, ועל כן שיפור הלמידה פירושו שיפור איכותו של החיבור הזה. מערכות החינוך הטובות ביותר מושכות באופן עקיב אנשים מוכשרים יותר למקצוע ההוראה, דבר המוביל לתוצאות טובות יותר של תלמידיהן. השפעתם השלילית של מורים גרועים היא קשה, בייחוד בשנים הראשונות לחינוך הבית-ספרי. תלמידים שלומדים אצל מורים גרועים במשך כמה שנים ברציפות בחינוך היסודי סובלים מחסר חינוכי בלתי הפיך בעיקר. סקרי דעת קהל שבוצעו בסינגפור ובדרום קוריאה מראים שהציבור בכללותו סבור שהמורים תורמים לחברה יותר מבעלי מקצועות אחרים.

מייקל ברבר ומונה מורשד, "דו"ח מקינזי", פרסומי הד החינוך, 2007

שאלה לקבוצה:

כיצד דו"ח מקינזי שופך אור על מצב החינוך בישראל? 

סוף מעשה במחשבה תחילה:

 לאחר שדיברנו על הדמות החינוכית המשפיעה, כתבו דווקא על ילד משמעותי עבורכם, ילד שלימד אתכם דבר או ששינה בכם דבר.

שיש משמעותי



רב הזדמן למקום אחד,
 גזר תענית ולא בא הגשם,
 ירד לפניו שליח הציבור.
 אמר: "משיב הרוח", ונשבה הרוח,
 אמר: "מוריד הגשם", וירד הגשם.
 אמר לו: מהם מעשיך?
 אמר לו: מקריא תינוקות אני, ואני מקריא לבני עניים כבני עשירים,
 וכל שלא אפשר לו אינני לוקח ממנו דבר,
 ויש לי חבית של דגים, וכל מי שפשע - אני משחד אותו בהם, ומסדר לו
 ומפייס לו, עד שבא וקורא.

תרגום לתלמוד בבלי, מסכת תענית, דף כד, עמ' א

רבי יוסי בן רבי חנן אומר:
 פעם אחת הייתי מהלך בדרך וראיתי אדם אחד משופע ביותר, ולובש
 אצטלית, שהייתה שווייה מאתים וארבעים ושמונה מנה,
 נזדעזעתי ונרתעתי ונרעדתי ונפלתי לאחורי ואמרתי: "שמה מלאך הוא".
 לאחר שעה עמדתי ורצתי אחריו ואמרתי לו: "רבי, מה שמך?"
 אמר לי: "יצחק בן הונא שמי".
 אמרתי לו: "כלום משנה או אגדה יש בידך?"
 אמר לי: "לא".
 אמרתי לו: "מה מלאכתך?"
 אמר לי: "אדם בטל אני".
 אמרתי לו: "כלום ברא הקדוש ברוך הוא אדם בטל בעולמו?!"
 אמר: "מלמד תינוקות אני".
 מיד ביקשתי עליו רחמים, ונכנס יתוש לתוך חוטמו, ומת, ונפלו עצמותיו
 לפני כגל.

אוצר המדרשים (אייזנשטיין), עמ' תקה

כיצד הופך מלמד התינוקות לדמות משמעותית או לדמות חסרת ערך?



שיש משמעותי



מערכות החינוך הטובות בעולם מוודאות שכל תלמיד יזכה לחינוך הדרוש כדי לפצות על הרקע שבא ממנו. תחילה הן קובעות רף ציפיות ברור וגבוה בנוגע למה שכל תלמיד צריך לדעת, להבין ולהיות מסוגל לעשות. הן מבטיחות שהמשאבים והמימון יגיעו אל התלמידים הזקוקים להם יותר מכול.

במערכות החינוך הטובות בעולם מבינים שהדרך היחידה לשפר תוצאות היא לשפר את ההוראה: למידה מתרחשת בחיבור בין תלמידים למורים, ועל כן שיפור הלמידה פירושו שיפור איכותו של החיבור הזה. מערכות החינוך הטובות ביותר מושכות באופן עקיב אנשים מוכשרים יותר למקצוע ההוראה, דבר המוביל לתוצאות טובות יותר של תלמידיהן.

השפעתם השלילית של מורים גרועים היא קשה, בייחוד בשנים הראשונות לחינוך הבית-ספרי. תלמידים שלומדים אצל מורים גרועים במשך כמה שנים ברציפות בחינוך היסודי סובלים מחסר חינוכי בלתי הפיך בעיקר.

סקרי דעת קהל שבוצעו בסינגפור ובדרום קוריאה מראים שהציבור בכללותו סבור שהמורים תורמים לחברה יותר מבעלי מקצועות אחרים.

מייקל ברבר ומונה מורשד, "דו"ח מקינזי", פרסומי הד החינוך, 2007

סוף מעשה במחשבה תחילה:

לאחר שדיברנו על הדמות החינוכית המשפיעה, כתבו דווקא על ילד משמעותי עבורכם, שלמד אתכם דבר או שינה בכם דבר.



מפגש מס' 14

מה בוער לי?

.....

למה יש מלחמות וכאב?
למה אלוהים לא מתערב?
למה כשאת כאן זה עושה לי טוב?
למה יש אנשים שחיים ברחוב?
איך האביב יודע שהגיע הזמן?
ולאן האניות מפליגות? לאן?

מתוך: מיכה שטרית, מי אוהב אותך יותר ממני?
© הזכויות שמורות למחבר ולאקו"ם

.....

מה בוער לי?

מטרת המפגש

טיפול מנהיגות באמצעות הצפת בעיות חברתיות המטרידות את המשתתפים.

רציונאל

בבסיסו של תהליך השינוי החברתי עומדת היכולת לשאול שאלות על המציאות. מי שמוטרד, מי ששואל ואינו מקבל את המציאות הבלתי שוויונית כפי שהיא מכיל בתוכו את פוטנציאל המנהיגות. לפי מדרשי חז"ל, אברהם אבינו לא הסכים לקבל את המציאות הנתונה. הוא חיפש אחר יסודות של מנהיגות בתוך עצמו.

גם לש"שים יכולת לשאול שאלות על המציאות מתוך רצון לשינוי, אך יש בשאלות אלה כדי ליצור קונפליקט, שכן כניסתם למרחב שאינו שלהם עלולה להתפרש בעיני מי שיושב במקום זה כפולשנית או כדורסנית. המודעות לקונפליקט זה תאפשר להתמודד עמו, ותסלול את הדרך לקראת דיאלוג ושיתוף פעולה בונה עם בני השכונה.

מבנה המפגש

 פתיחה: מה בוער לי? 20 דקות

פעילות שבה יבחרו המשתתפים תמונות של בעיות חברתיות הנוגעות להם.

 לימוד מרכזי: תאמר שבירה זו ללא מנהיג? 45 דקות

לימוד מדרש העוסק בדמותו של אברהם ומציגו כמנהיג המתבונן בעולם ושואל שאלות על מראה עיניו, לצד מקורות אחרים המאירים את המדרש ומסייגים אותו.

 סיכום: כשהבית של מישהו אחר בוער 25 דקות

דיון בסכנות האורבות לנו כשאנו נוטלים אחריות.

ציוד נדרש

תמונות של בעיות חברתיות

דפים חלקים

כלי כתיבה

דפי מקורות

מהלך המפגש

פתיחה: מה בוער לי?

ציוד נדרש: תמונות של בעיות חברתיות, דפים חלקים, כלי כתיבה

זמן: 20 דקות

נפזר על השולחן או על הרצפה מגוון תמונות המתארות מצבים חברתיים שונים. המשתתפים יתבקשו להסתובב בין התמונות ולהתבונן בהן. לאחר מכן, נבקש מכל משתתף לבחור תמונה אחת המעוררת בו רגש חזק ויכולה להניע אותו לפעולה.

הנחיה לקבוצה:

 הסתובבו בין התמונות השונות והתבוננו בהן. מצאו תמונה שמעוררת בכם רגש חזק ומעוררת אצלכם שאלות.

נחלק למשתתפים דפים חלקים וכלי כתיבה ונבקש מהם לכתוב את השאלה העולה בקרבם בעקבות התמונה שבחרו.

הנחייה לקבוצה:

 נסו לכתוב שאלה המתחילה במילה 'למה', הנוגעת לתמונה שלכם.

.....

מומלץ לתלות על קיר או על לוח את התמונות, ומתחיתהן - את הדפים שעליהם כתבו המשתתפים, ולהציע לחברי הקבוצה להסתובב בין התמונות והשאלות התלויות ולעיין בהן.

.....

לאחר מכן נדון בקבוצה בתמונות וברגשות שעלו אצל המשתתפים.

שאלות לקבוצה:

 אילו רגשות עוררה בך התמונה?

 איזו שאלה מתעוררת בך למראה התמונה?

לימוד מרכזי: תאמר שבירה זו בלא מנהיג?



ציוד נדרש: דפי מקורות

זמן: 45 דקות

נפתח את הלימוד במדרש המתאר את תחילת דרכו של אברהם אבינו, ולאחר מכן נדון בו בקבוצה.

- "ויאמר ה' אל אברם: לך לך מארצך..." -
- אמר רבי יצחק:
- משל לאחד שהיה עובר ממקום למקום וראה בירה אחת דולקת.
- אמר: "תאמר שבירה זו ללא מנהיג?"
- הציץ עליו בעל הבירה ואמר לו: "אני הוא בעל הבירה".
- כך לפי שהיה אבינו אברהם אומר: "תאמר שהעולם הזה בלא מנהיג?"
- הציץ עליו הקדוש ברוך הוא ואמר לו: "אני הוא בעל העולם".

מדרש בראשית רבה, פרשה לט א

בירה - מצודה, מבצר או עיר.

שאלות לקבוצה:

- מהו הדבר אשר הוביל את ה' להתגלות בפני אברם?
- מהו הדבר שהוביל את אברם להכיר בקיומו של האל?
- מהו, לדעתכם, משמעות הצירוף "בירה דולקת"? האם זוהי משמעות שלילית או חיובית?

דימוי הבירה הדולקת יכול להתפרש בשני אופנים שונים: א. עיר מאירה, כלומר סמל לעולם המתנהל במישרין ובהרמוניה. לפי פירוש זה, אברם שואל כיצד ייתכן שהעולם מתנהל בצורה כל כך מסודרת; חייב להיות לו מנהיג ומפעיל! ב. מבצר או עיר בוערים באש, כלומר סמל לעולם שאינו מתנהל כראוי. לפי פירוש זה אברם תוהה כיצד המנהיג השאיר את המצב כפי שהוא, מבלי לתקנו. אלוהים מתגלה אליו ומכריז: אני הוא בעל המבצר או העיר! אנו נפתח את המדרש לאפשרויות הפירוש השונות שיציעו המשתתפים. כפי שנראה כעת, משמעותו העמוקה של המדרש אומרת שהשאלה קודמת להליכה ולהתקדמות. חשוב להסב את תשומת לבם של המשתתפים לכך שדברי אברם מנוסחים כאן כשאלה. התבוננותו בעולם שבחוץ, במציאות החברתית, מניעה אותו לצאת מארבע האמות שלו, מארצו וממולדתו, לשאול שאלות ולצאת לדרך חדשה. רק אז אלוהים מתגלה אליו ומצווה עליו: "לך לך מארצך וממולדתך", ואברם מתחיל לפעול. נעבור למקור הבא שאותו כתב הרב דניאל אפשטיין.

דניאל אפשטיין, רב והוגה דעות, מתרגמו של הפילוסוף היהודי עמנואל לוינס לעברית. נולד בשווייץ בשנת 1944 למשפחה דתית, למד במסגרות חינוך דתיות בשווייץ ואחר כך עבר ללמוד פילוסופיה באוניברסיטת שטרסבורג בצרפת, שם התוודע למשנתו של לוינס:

■ אברהם התחיל כמו סוקראטס: שואל, תמה, חוקר. ברגע מסוים השאלה
 ■ מופנית אל אברהם עצמו. הבורא, שנדרש להתגלות, מפנה את תשומת לבו
 ■ למשמעות המקופלת בשאלתו. מי אתה, השואל? מדוע אתה שואל, כשכולם
 ■ עוברים לסדר היום? האם שאלתך אינה מוכיחה שאתה הנשאל?

דניאל אפשטיין, "אחרית דבר - מאיתקה לאתיקה", עמנואל לוינס, קריאות תלמודיות חדשות, הוצאת שוקן, ישראל 2004, עמ' 131 © כל הזכויות שמורות להוצאת שוקן

שאלות לקבוצה:

■ ■ כיצד הופך השואל לנשאל?

■ ■ על מה מעידה היכולת לשאול שאלות על המציאות?

הרב דניאל אפשטיין מוסיף למדרש פן נוסף. הוא טוען כי עצם הראייה שהמציאות תובעת תיקון והתרעומת הבאה בעקבותיה, בשעה שהאחרים אדישים, מטילה את האחריות על השואל. השאלה שמפנה אברהם כלפי הבורא, מופנית בסופו של דבר אל עצמו - באיזו דרך אני בוחר נוכח עוולות: האם אשתוק או אקום ואעשה מעשה? החיפוש אחר מנהיג חיצוני, בעל הבירה, מביא לחיפוש פנימי אחר יסודות של מנהיגות בתוכי.

ה' מסביר לאברהם כי כבר השאלה היא מעשה שיש בו נטילת אחריות. לכן השואל הוא גם הנשאל, והשאלה חוזרת אליו. מי שמוטרד ממה שהוא רואה בעולם, מי שמתקומם כנגד המצב הקיים, כבר נמצא בדרכו לעבר נטילת אחריות ומנהיגות. השאלה שנשאלה כלפי חוץ מיתרגמת לבעירה פנימית: מה אעשה עכשיו לשיפור המצב? כיצד אתקן את הקלקול שאני רואה? עצם התהייה והעלאת השאלות שככל הנראה אחרים לא שאלו נוכח המציאות, היא תכונה הנדרשת מן המנהיג. המנהיג מהרהר שנית על מה שנתפס כמובן מאליו, ומרשה לעצמו לערער על יציבותו ולבדוק מחדש את האפשרות לשנות את מה שנתפס כבלתי ניתן לשינוי. חשוב שהש"שים יזהו את הבעיות השונות במרחב הפעולה שלהם ויגלו אחריות כלפיהם באמצעות שאילת שאלות; אלא שחשוב שהדבר יעשה מתוך רגישות, בלא לדרוס ברגל גסה את 'בעלי המקום' - תושבי השכונה או הרשות המקומית - שהרי יש למקום בעלים, כפי שהשיב אלוהים לאברהם.

שאלותינו צריכות להוביל לפתרון שלא יפגע ב'בעלי המקום'. אסור שיהיה בהן שמץ התנשאות. עלינו להתבונן במצב לעומקו ולבדוק כיצד מצב לקוי נמשך לאורך זמן, שהרי לרוב המציאות כואבת ומורכבת יותר מכפי שנדמה לנו במבט ראשון. כדי לחדד נקודה זו נקרא את הקטע הבא:

גזענות זו שאני מבקש לדון בה היא שונה מאוד מסוגי הגזענות שהורגלנו להם, ומתאים לה כנראה הכינוי "גזענות אמפטיית": אין כאן שנאה למושא הגזענות, אין כאן ייחוס תכונות מולדות ובלתי ניתנות לשינוי, ויש אפילו ניסיון אמיתי "לשפר" ו"לקדם" אותו. ובכל זאת, בדרך כלל מלוות גישות אלה בזלזול ובהתנשאות כלפי מוצאו או תרבותו של מושא הגזענות, כשהשינוי שיש לבצע בו, מחייב מחד ויתור על תרבותו המקורית ומאידך הוא אינו מאפשר יותר מקבלתו אל שולי החברה.

ראובן נווה, על גזענות, עזות מצח, חורף 1998

שימו לב כי בסוף הלימוד אנו נסוגים מעט מן המסקנות שאליהן הגענו קודם: בתחילה למדנו על חשיבותה של שאלת השאלות מתוך ההתבוננות במציאות, ואילו בשלב זה אנו מדגישים שתהליך חיוני זה צריך להיעשות מתוך ענווה וכבוד לבעלי המקום.

סיכום: כשהבית של מישהו אחר בוער

ציוד נדרש: דפי מקורות

זמן: 25 דקות

לסיכום המפגש נקרא קטע שכתב **מלקולם אקס** (1925-1965), כומר אמריקאי-אפריקאי, נואם ופעיל זכויות אדם, ולאחר מכן נקיים דיון מסכם שלוקח בחשבון תובנות שעלו מן הקטע שלפנינו ומכלל הטקסטים שלמדנו.

כשהבית של מישהו בוער ומישהו אחר נכנס וצועק "שריפה!" ומי שגר בבית מתעורר, אז לפעמים במקום להודות לו הוא עושה טעות ומאשים אותו שהוא זה שהצית את האש...

מלקולם אקס, **המהפכה השחורה**, 8.4.1964

<http://underdiscipline.blogspot.co.il/2008/01/blog-post.html>

שאלות לקבוצה:

מה המחיר שאנו עלולים לשלם כשאנו צועקים "שריפה"?

מה ניתן ללמוד על מנהיגות מן המקורות שלמדנו?

הקטע מציג את הסכנות האורבות לנו ואת המחיר שאנו עלולים לשלם, כשאנחנו נוטלים את האחריות ורואים את האש הבוערת, מתריעים עליה ושואלים עליה שאלות: את האצבע המאשימה עלולים להפנות כלפינו בטעות, משום שאנחנו נטלנו את האחריות. ראינו כי ההתבוננות במציאות אינה פעולה אוטומטית וחושית בלבד; היא מלווה בתהליך של עיבוד, שראשיתו בהעלאת שאלות, המשכו - מתן פרשנות והשגת כלים, וסופו - בעבודה מעשית בשטח. חשוב שתהליך זה יתרחש מתוך רגישות וכבוד ל'בעלי הבירה', שכן גם אם מה שמניע את התהליך הוא רצון טוב, קיים חשש לפגוע ולגרום לנזק חמור יותר. המנהיג המבקש לחולל שינוי בחברה זקוק גם לחוסן נפשי מול האשמות העלולות לצוץ כלפיו.



סוף מעשה במחשבה תחילה:

■ מהי 'הבירה הדולקת' שלך בחברה בכלל או בשנת השירות?
 ■ אילו שאלות עולות בתוכך בנוגע אליה?



מה בוער לי?



"ויאמר ה' אל אברם: לך לך מארצך..." -
 אמר רבי יצחק: משל לאחד שהיה עובר ממקום למקום וראה בירה אחת
 דולקת.
 אמר: "תאמר שבירה זו ללא מנהיג?"
 הציץ עליו בעל הבירה ואמר לו: "אני הוא בעל הבירה."
 כך לפי שהיה אבינו אברהם אומר: "תאמר שהעולם הזה בלא מנהיג?"
 הציץ עליו הקדוש ברוך הוא ואמר לו: "אני הוא בעל העולם".

מדרש בראשית רבה, לט, א

אברהם התחיל כמו סוקראטס: שואל, תמה, חוקר. ברגע מסוים השאלה
 מופנית אל אברהם עצמו. הבורא, שנדרש להתגלות, מפנה את תשומת לבו
 למשמעות המקופלת בשאלתו. מי אתה, השואל? מדוע אתה שואל, כשכולם
 עוברים לסדר היום? האם שאלתך אינה מוכיחה שאתה הנשאל?

דניאל אפשטיין, "אחרית דבר - מאיתקה לאתיקה", עמנואל לוינס, קריאות תלמודיות
 חדשות, הוצאת שוקן, ישראל 2004, עמ' 131
 © כל הזכויות שמורות להוצאת שוקן

בראשית רבה

מדרש אגדה קדום המביא פירושים ודרשות מגוונות לספר בראשית. המדרש נוצר בארץ ישראל, ונערך
 במאה החמישית או השישית. נחשב בין החשובים שבמדרשי האמוראים.

דניאל אפשטיין

רב והוגה דעות, מתרגמו של הפילוסוף היהודי עמנואל לוינס לעברית. נולד בשווייץ בשנת 1944 למשפחה
 דתית, למד במסגרות חינוך דתיות בשווייץ ואחר כך עבר ללמוד פילוסופיה באוניברסיטת שטרסבורג
 בצרפת, שם התוודע למשנתו של לוינס.

מה בוער לי?



גזענות זו שאני מבקש לדון בה היא שונה מאוד מסוגי הגזענות שהורגלנו להם, ומתאים לה כנראה הכינוי "גזענות אמפטית": אין כאן שנאה למושא הגזענות, אין כאן ייחוס תכונות מולדות ובלתי ניתנות לשינוי, ויש אפילו ניסיון אמיתי "לשפר" ו"לקדם" אותו. ובכל זאת, בדרך כלל מלוות גישות אלה בזלזול ובהתנשאות כלפי מוצאו או תרבותו של מושא הגזענות, כשהשינוי שיש לבצע בו, מחייב מחד ויתור על תרבותו המקורית ומאידך הוא אינו מאפשר יותר מקבלתו אל שולי החברה.

ראובן נווה, על גזענות, עזות מצח, חורף 1998

כשהבית של מישהו בוער ומישהו אחר נכנס וצועק "שריפה!" ומי שגר בבית מתעורר, אז לפעמים במקום להודות לו הוא עושה טעות ומאשים אותו שהוא זה שהצית את האש...

מלקולם אקס, "המהפכה השחורה", 8.4.1969

מה ניתן ללמוד על מנהיגות מן המקורות השונים? ■■

מלקולם אקס (1925-1965)

כומר אמריקאי-אפריקאי, נואם ופעיל זכויות אדם.

סוף מעשה במחשבה תחילה:
מהי 'הבירה הדולקת' שלך בחברה
בכלל או בשנת השירות? אילו
שאלות עולות בתוכך בנוגע אליה?



מפגש מס' 15

יש לי חלום

איך זה מרגיש אין עתיד באופק
אין מקום שיש סיבה טובה
להיות פה איך זה מרגיש
להיות תמיד בצד אף פעם לא באמצע
אף פעם לא קרוב...
קרוב מספיק לא לקחת חלק
איך זה מרגיש ואין לי חלום...
אין לי געגוע שט לי בזמן
שממשיך לנוע אין לי חלום
אין לי געגוע שט לי בזמן
שממשיך לנוע...

יורם חזן ורן אלמליח, איך זה מרגיש
© הזכויות שמורות למחברים ולאקו"ם

יש לי חלום

מטרת המפגש

הצגת חשיבותו של החזון החברתי עבור פעילים חברתיים.

רציונאל

חשוב שאת מי שעוסק בשינוי חברתי ינחה חלום. החלום אמנם רחוק מן המציאות, אך הוא מושך להתמזג עמה. לא פעם הוא צומח מתוך סיפור החיים והחוויות האישיות של חולמו. המסורת היהודית מדברת על חלומות פרטיים. מתוך המקורות העוסקים בחלומות הפרטיים אפשר לאסוף תובנות משמעותיות הנוגעות לחלום החברתי. לחלום האישי חשיבות רבה במסורת היהודית. לכן יש לפעול ללא לאות לפענח את פרטיו על ידי סיפורו החוזר ונשנה ומתוך הקשבה למגוון פירושים מפיותיהם של פרשנים רבים, גם אם לא כל הפרטים יתגשמו במציאות. בדומה לכך גם את החזון, החלום המלווה את מי שמבקש לחולל שינוי חברתי, חשוב לפרוט לפרטיו הרבים, תוך התייעצות עם מספר רב של שותפים. החלום מפיע אמונה, אך חשוב להיפתח לכך שבדרכו הארוכה אל המציאות לא כל פרטיו יתגשמו.

מבנה המפגש

 **פתיחה: יש לי חלום** 30 דקות

קריאה בחלומות של מרטיין לותר קינג וקסה גטה כמקורות השראה לחלום חברתי הצומח מתהליך של גיבוש זהות.

 **לימוד מרכזי: כל החלומות הולכים אחר הפה** 30 דקות
לימוד מקורות יהודיים העוסקים בחלומות ובחשיבות העיסוק בהם.

 **סיכום: החלום החברתי שלי** 30 דקות
כתיבת חלום חברתי כמהלך מסכם לפעילות השנתית בקבוצה.

ציוד נדרש

דפי מקורות
דפים חלקים
כלי כתיבה

מהלך המפגש

פתיחה: יש לי חלום

ציוד נדרש: דפי מקורות

זמן: 30 דקות

במפגש זה נתמקד בחזונות, כלומר בחלומות חברתיים המבטאים את רצונותינו לשנות את המציאות, מפני שחלומות אלה עשויים להוליד מעשים שיחוללו תמורה בחברה. בדומה לחלומות שאנו חולמים בשנתנו, גם החלומות החברתיים שלנו מושפעים מזהותנו ומן החוויות שאנו חווים במהלך היום. ואולם, אם בחלומותינו הליליים עולה לנגד עינינו עולם דמיוני עשיר וחסר גבולות, המנותק מן המציאות, החלום החברתי, גם אם יהיה רחוק מן המציאות - מבקש בסופו של דבר להתממש בתוכה. הוא סולל דרך לפעולות שונות שיחוללו שינוי במציאות, עד שיוכל להתגשם. במהלך השנה עסקנו בזהויותיהם האישיות של המשתתפים בקבוצה, בזיקתם למסורת היהודית ולנושאים חברתיים שונים. כיום, בסיום התהליך, יכולים חברי הקבוצה לצייר חלום של מציאות חברתית מתוקנת, שיהיה מורכב מן הפרטים הרבים שבהם התבוננו לאורך השנה. אין מדובר בחלום כללי ואידיאלי של שוויון בין כל בני האדם, אלא חלום שבו מתפרטת הדרך ליצירת שוויון בחינוך, בכלכלה, במדיניות וכדומה. נפתח בחלומנו של מרטין לותר קינג, אותו נקרא על מנת לפתוח את הנושא וכדי לקבל את הרקע למקור הבא שמתייחס אליו.

מרטין לותר קינג (1929-1968), מנהיג אפרו-אמריקני ולוחם למען זכויות אדם בארה"ב בשנות החמישים והשישים, שנרצח בידי מתנקש. קינג נאבק נגד ההפרדה הגזעית שהייתה נהוגה בארה"ב בשנים אלו.

יש לי חלום, שיום אחד האומה הזאת תתרומם ותגשים את המשמעות האמיתית של אמונתה: אנו מחזיקים באמיתות האלה כעדות עצמית לכך שכל בני האדם נבראו שווים. יש לי חלום, שיום אחד בניהם של עבדים לשעבר ובניהם של בעלי עבדים לשעבר, יוכלו להסב יחד סביב שולחן האחוה [...] ועם האמונה הזאת נהיה מסוגלים לעבוד יחד, להתפלל ביחד, להיאבק ביחד, להתייצב למען החופש ביחד, ביודענו שנהיה חופשיים יום אחד...

"יש לי חלום", נאום לרגל 100 שנה להצהרתנו של הנשיא אברהם לינקולן על שחרור העבדים בארה"ב, 28 באוגוסט 1963, וושינגטון

לאחר מכן נקרא קטע שכתבה קסה גטו, שבו היא מתארת את חלומה האישי השזור בחלומה החברתי. הקטע ממחיש את הקשר בין זהותנו לבין חלומותינו החברתיים וכושר המנהיגות שלנו:

שלום, שמי קסה גטו ואני תלמידת י"ב בבית הספר "קציר" בחולון. ללא השם האמהרי שלי וצבע עורי רבים היו חושבים שאני ילידת הארץ, ממש מלח הארץ. אך שמי וצבע עורי זועקים את מי שהנני. מזה שנתיים שאני מרצה על הגזענות, על האפליה הזאת, כלפי העדה שלי. רבים אומרים שאנחנו בשנות האלפיים, שלא ייתכן שהאפליה הפרימיטיבית, שנובעת מבורות, עדיין קיימת. אם כך, איך ייתכן שכששמעתי את נאומו של מרטין לותר קינג פעם ליבי?

[...] אל תופעת האפליה והגזענות נחשפתי רק כשהגעתי לחולון, השכונה שלי הייתה שכונה של לבנים. היינו המשפחה האתיופית הראשונה בשכונה. הייתי, מן הסתם, הילדה האתיופית הראשונה בכיתה ובבית הספר בכלל. הילדים תמיד הציקו, המורות היו חסרות אונים, ההורים הרימו גבה לנוכח התלמידה השחורה בכיתת ילדיהם [...] וההורים בבית לא יודעים עברית, לא מכירים בזכויות הילד, לא נמצאים שם כשהילד זועק. הרגשתי חשופה לגמרי, כאילו מישהו בא ותלש את עורי, משאיר אותי עירומה בפני הילדים שנהגו להרים אצבע מאשימה, ולהשמיע קולות של גנאי ולגלוג, להם לא יכולתי להגיב בשל דלות אוצר הקללות שהיה בפי.

כשאף אחד לא רצה לשבת לידי, שנאתי אותי. כשאף אחד לא הזמין אותי לימי הולדת, ישבתי בחדר ובכיתי על מי שאני. כשקיללו אותי, החזרתי באותן קללות. אנשים ברחוב הביטו בי במבט מתנשא, ולי לא היה דבר שיכול היה לעזור לי להתגונן בפניהם. הייתי עומדת שעות על מעקה האמבטיה, מביטה בראי, מעווה את פניי ומנסה למצוא את החלק הפגום בי. אף פעם לא מצאתי דבר מלבד צבע העור שזעק: את שונה! חלמתי להיות לבנה. חשבתי שרק ככה אוכל להצליח בחיים. חשבתי שביום שאהיה לבנה, העולם יחייך אליי, הילדים יאהבו אותי, השכנה בדלת ממול תפסיק לטרוק את הדלת בכל פעם שתראה אותי.

לכל זה השתוקקתי, על כל זה חלמתי, זה מה שהחזיק אותי בין דקה לדקה. היום אני רוצה להגיע רחוק כמו שאני, צבע העור לא אמור להגביל אותי. מי היה מאמין שיהיה לי את האומץ לקום ולהיאבק? לחשוף בני נוער לאותה שנאה עיוורת שאימה עלי, ובמקומות אחדים עדיין קיימת? מי היה מאמין שיבוא היום ויהיה בי את הכוח לספר את מכאובי ללא פחד?

מרטין לותר קינג סחף לשינויי, על אף שידע כי עלול הוא לשלם על חלומו בחייו. אם תפתחו היום ערוץ אמ.טי.וי בטלוויזיה תראו שחורים, ומוזיקה שחורה. יש היום יותר שילוב של השחורים בפוליטיקה. ואני רוצה רק לומר שלי יש חלום: שיום אחד תרוץ/ירוץ לראשות הממשלה אתיופית/ת, שבמקומות עבודה מכובדים ישבו גם אתיופים, שלצד יו"ר בחברות הייטק יהיו גם אתיופים ולא רק בתור מנקי משרד, שבטלוויזיה יהיו אתיופים ולא רק בתפקידי משנה זוטרים. לי יש חלום שילדים אתיופים ירגישו חלק מהמדינה הזאת, שלא יברחו ממנה, כי אין לנו ארץ אחרת".

יעל עברי, "שמי קסה גטו ויש לי חלום", ידיעות אחרונות, 16.7.07

נדון בקטעים שקראנו.

שאלה לקבוצה:

קסה גטו מספרת על שני חלומות שהיו לה. מה דעתכם על כל אחד מהם?

קסה גטו מתארת שני חלומות שלה, הצומחים מתוך זהותה האישית והמציאות הקשה של הגזענות אליה נחשפה. בחלום הראשון היא רוצה להיות "לבנה" (מבחינה חיצונית), מה שמבטא את חוסר הקבלה העצמית שלה. בחלום השני היא מבקשת תיקון חברתי עבור בני העדה האתיופית כולה. גם בחלום זה ניתן לראות אי השלמה עם תרבותה וזהותה, שכן החלום שלה צומח מתוך המציאות המערבית והישראלית, ולא מתוך התרבות שממנה צמחה. בכך היא כאילו מבקשת "לצבוע בלבן" את בני העדה (מבחינה מנטאלית).

לימוד מרכזי: כל החלומות הולכים אחר הפה



ציוד נדרש: דפי מקורות

זמן: 30 דקות

במסורת היהודית אנו מוצאים מגוון גישות אל החלומות. ניתן למקם אותן על ציר שבקצהו האחד נמצאת הקביעה שאין לחלומות כל משמעות וערך, ובקצה השני - הקביעה שהחלומות צופנים משמעות רבה. במפגש זה נתמקד בגישה המעריכה את כוחו של החלום. נקרא את הקטע הבא שממחיש את חשיבות הבנת החלומות, העיסוק בהם ופתירתם, ונדון בו.

אמר רב חסדא: חלום שלא פתרו אותו דומה לאיגרת שלא נקראה.

תרגום לתלמוד בבלי, מסכת ברכות, דף נה, עמ' א

שאלות לקבוצה:

מה צריך לעשות בחלומות, לדעת רב חסדא, ומדוע הוא סובר כך?

מהי משמעות הדימוי של רב חסדא?

רב חסדא קובע שחלום שלא עסקנו בו ושלא פתרנו אותו מאבד את משמעותו וממשותו. אילו פתרנו אותו - היה בו כוח לשנות את המציאות. מכאן עולה חשיבות הדיבור על החלומות וחשיבותם של הניסיונות לפענח אותם. הדימוי לאגרת שלא נקראה מתאים לדברים אלה, משום שאם היא הייתה נקראת היא הייתה יכולה להשפיע, אבל אם לא פותחים אותה היא הופכת לחסרת משמעות למרות ממשותה.

הקטע הבא מבאר את העיקרון: "כל החלומות הולכים אחר הפה". מה משמעות העיקרון הזה? במבט ראשון נראה כי אמירה זו זהה לקביעה הקודמת, של רב חסדא, כלומר שהחלומות תלויים בפתרונם. אולם הסיפור המובא כאן מראה כי החלומות מושפעים מן הפתרונות המוצעים לו, גם אם ניתנים לו פתרונות שונים ומגוונים:

עשרים וארבעה פותרי חלומות היו בירושלים. פעם אחת חלמתי חלום והלכתי אצל כולם, ומה שפתר לי זה לא פתר לי זה, וכולם נתקיימו בי. לקיים מה שנאמר: "כל החלומות הולכים אחר הפה".

תרגום לתלמוד בבלי, מסכת ברכות, דף נה, עמ' ב

דברים אלו מעוררים עניין וסקרנות, ולכן נפתח את המדרש לפירושים שיציעו חברי הקבוצה.

שאלות לקבוצה:

■ ■ כיצד ייתכן ש"כל החלומות הולכים אחר הפה"?

■ ■ אחד הפירושים היפים לקטע זה מובא על ידי רבי יצחק עראמה.

רבי יצחק עראמה מציע פירוש למדרש זה. עראמה (1420-1494) היה מחכמי ספרד בדור הגירוש מספרד. רב, דרשן, פילוסוף, ראש ישיבה ואב-בית דין. נודע בספרו 'עקידת יצחק'. הקטע מובא בפני המנחה **כהעשרה**, ואינו מופיע בדף המקורות:

■ ■ וכבר אפשר ששיג הפותר הוראה אחת מהוראות החלום לבד, ויחשוב הנשאר לבטלה ויהיה לו אז הפסולת רבה על האוכל. וזולתו מהפותרים יתחלף אליו, ויכיר ממנו מה שלא הכירו הראשון ויעלם ממנו מה שידעהו. ועל זה הסוד אמרו רבותינו ז"ל: "כל החלומות הולכים אחר הפה", כי כאשר פתר לו עניין צודק החלום, ייתן ליבו אל הפתרון והכיר בקיומו. אמנם שאר ההוראות אשר בתוך החלום אע"פ שיתקיימו, לא יורגשו, למה שלא קדמה ההודעה מהן. וכבר יפתר לו פותר אחד מצד אחר, ויורגש הפתרון ההוא ולא זולתו, וזהו מה ש"הולכים אחר הפה".

רבי יצחק עראמה, עקידת יצחק, שער תשעה ועשרים

הרב עראמה מסביר כי בשל עושר הפרטים והמשמעויות שבחלום, שום פירוש יחיד לא יוכל להכיל את כולו. כל פירוש מחדד פרטים אחדים מן החלום, וכך נדמה כאילו יש לחלום פירושים שונים. מכאן שכדאי לפנות למספר רב של פותרי חלומות, כיוון שכך יגברו הסיכויים להבין את החלום ולהגשימו.


המקור הבא עשוי להאיר נקודה חשובה נוספת ביחס לחלום החברתי - לא כל מה שרצינו שיקרה יתממש. נקרא את הקטע וננסה להבין אותו ביחד.

■ ■ ואמר רב חסדא: לא חלום טוב מתקיים במלואו, ולא חלום רע מתקיים במלואו.

תרגום לתלמוד בבלי, מסכת ברכות, דף נה, עמ' א

שאלות לקבוצה:

מה הוא חלום טוב ומהו חלום רע? 

מדוע החלום אינו מתגשם במלואו? 

המקורות היהודיים שלמדנו בחלק זה הדגישו את חשיבותו של העיסוק בחלום באמצעות הצגתו בפני מספר רב ככל האפשר של שומעים. אמנם חלימת החלום היא חוויה אישית וסובייקטיבית, אולם החלום כשלעצמו אינו עניין אישי. כדאי לחולמו לשתף כמה שיותר אנשים בחלומנו וכן במחשבות על האפשרויות לפתורנו ולהגשמתו. בסוף המהלך ראינו כי עלינו להכין עצמנו גם לכך שחלומנו לא יתגשם במלואו, ועלינו להתחזק נוכח האכזבות שאנו עתידים לנחול בדרך שצפויה לנו.

סיכום: החלום החברתי שלי


ציוד נדרש: דפים חלקים, כלי כתיבה

זמן: 30 דקות

ראינו את חשיבותו של העיסוק בחלום והעברתו מן הזירה האישית והפרטית אל הסביבה החברתית. כמו כן עמדנו על הקשר החזק בין החלומות לבין הזהות וסיפור החיים של מי שחולם אותם.

בסיום המפגש נשתמש בתובנות שרכשנו בחלקיו הקודמים, ונעלה על הכתב את החלום החברתי שלנו כפעילות מסכמת למהלך השנתי.

הנחיה לקבוצה:

נסחו בכתב את החלום החברתי שלכם. נסו להשתמש בידע ובחוויות שצברתם לאורך המפגשים. 



מומלץ מאוד לאסוף את החלומות שכתבו חברי הקבוצה, ולשלוח אותם לש"שים כעבור שנה, כאשר כבר ישרתו בצבא.



יש לי חלום



יש לי חלום, שיום אחד האומה הזאת תתרומם ותגשים את המשמעות האמיתית של אמונתה: אנו מחזיקים באמיתות האלה כעדות עצמית לכך שכל בני האדם נבראו שווים. יש לי חלום, שיום אחד בניהם של עבדים לשעבר ובניהם של בעלי עבדים לשעבר, יוכלו להסב יחד סביב שולחן האחוה [...] ועם האמונה הזאת נהיה מסוגלים לעבוד יחד, להתפלל ביחד, להיאבק ביחד, להתייצב למען החופש ביחד, ביודענו שנהיה חופשיים יום אחד...

"יש לי חלום", נאום לרגל 100 שנה להצהרתו של הנשיא אברהם לינקולן על שחרור העבדים בארה"ב, 28 באוגוסט 1963, וושינגטון



מרטין לותר קינג (-1929 1968), מנהיג אפרו-אמריקני ולוחם למען זכויות אדם בארה"ב בשנות החמישים והשישים, שנרצח בידי מתנקש. קינג נאבק נגד הפרדה הגזעית שהייתה נהוגה בארה"ב בשנים אלו.

יש לי חלום



שלום, שמי קסה גטו ואני תלמידת י"ב בבית הספר "קציר" בחולון. ללא השם האמהרי שלי וצבע עורי רבים היו חושבים שאני ילידת הארץ, ממש מלח הארץ. אך שמי וצבע עורי זועקים את מי שהנני. מזה שנתיים שאני מרצה על הגזענות, על האפליה הזאת, כלפי העדה שלי. רבים אומרים שאנחנו בשנות האלפיים, שלא ייתכן שהאפליה הפרימיטיבית, שנובעת מבורות, עדיין קיימת. אם כך, איך ייתכן שכששמעתי את נאומו של מרטין לותר קינג פעם ליבי?

[...] אל תופעת האפליה והגזענות נחשפתי רק כשהגעתי לחולון, השכונה שלי הייתה שכונה של לבנים. היינו המשפחה האתיופית הראשונה בשכונה. הייתי, מן הסתם, הילדה האתיופית הראשונה בכיתה ובבית הספר בכלל. הילדים תמיד הציקו, המורות היו חסרות אונים, ההורים הרימו גבה לנוכח התלמידה השחורה בכיתת ילדיהם [...] וההורים בבית לא יודעים עברית, לא מכירים בזכויות הילד, לא נמצאים שם כשהילד זועק. הרגשתי חשופה לגמרי, כאילו מישהו בא ותלש את עורי, משאיר אותי עירומה בפני הילדים שנהגו להרים אצבע מאשימה, ולהשמיע קולות של גנאי ולגלוג, להם לא יכולתי להגיב בשל דלות אוצר הקללות שהיה בפי. כשאף אחד לא רצה לשבת לידי, שנאתי אותי. כשאף אחד לא הזמין אותי לימי הולדת, ישבתי בחדר ובכיתי על מי שאני. כשקיללו אותי, החזרתי באותן קללות. אנשים ברחוב הביטו בי במבט מתנשא, ולי לא היה דבר שיכול היה לעזור לי להתגונן בפניהם. הייתי עומדת שעות על מעקה האמבטיה, מביטה בראי, מעווה את פניי ומנסה למצוא את החלק הפגום בי. אף פעם לא מצאתי דבר מלבד צבע העור שזעק: את שונה! חלמתי להיות לבנה. חשבתי שרק ככה אוכל להצליח בחיים. חשבתי שביום שאהיה לבנה, העולם יחייך אליי, הילדים יאהבו אותי, השכנה בדלת ממול תפסיק לטרוק את הדלת בכל פעם שתראה אותי.

לכל זה השתוקקתי, על כל זה חלמתי, זה מה שהחזיק אותי בין דקה לדקה. היום אני רוצה להגיע רחוק כמו שאני, צבע העור לא אמור להגביל אותי. מי היה מאמין שיהיה לי את האומץ לקום ולהיאבק? לחשוף בני נוער לאותה שנאה עיוורת שאיימה עלי, ובמקומות אחדים עדיין קיימת? מי היה מאמין שיבוא היום ויהיה בי את הכוח לספר את מכאובי ללא פחד?

מרטין לותר קינג סחף לשינויי, על אף שידע כי עלול הוא לשלם על חלומו בחייו. אם תפתחו היום ערוץ אמ.טי.וי בטלוויזיה תראו שחורים, ומוזיקה שחורה. יש היום יותר שילוב של השחורים בפוליטיקה. ואני רוצה רק לומר שלי יש חלום: שיום אחד תרוץ/ירוץ לראשות הממשלה אתיופית, שבמקומות עבודה מכובדים ישבו גם אתיופים, שלצד יו"ר בחברות הייטק יהיו גם אתיופים ולא רק בתור מנקי משרד, שבטלוויזיה יהיו אתיופים ולא רק בתפקידי משנה זוטרים. לי יש חלום שילדים אתיופים ירגישו חלק מהמדינה הזאת, שלא יברחו ממנה, כי אין לנו ארץ אחרת."

יעל עברי, "שמי קסה גטו ויש לי חלום", ידיעות אחרונות, 16.7.07

יש לי חלום



אמר רב חסדא: חלום שלא פתרו אותו
דומה לאיגרת שלא נקראה.

תרגום לתלמוד בבלי, מסכת ברכות, דף נה, עמ' א

עשרים וארבעה פותרי חלומות היו בירושלים. פעם אחת חלמתי חלום והלכתי
אצל כולם, ומה שפתר לי זה לא פתר לי זה, וכולם נתקיימו בי. לקיים מה שנאמר:
"כל החלומות הולכים אחר הפה".

תרגום לתלמוד בבלי, מסכת ברכות, דף נה, עמ' ב

ואמר רב חסדא: לא חלום טוב מתקיים במלואו,
ולא חלום רע מתקיים במלואו.

תרגום לתלמוד בבלי, מסכת ברכות, דף נה, עמ' א

מהו החלום החברתי שלכם? ■■

ביבליוגרפיה



מפגש מס' 1: מי אני ומה שמי? על שמות וזהות

- השופט אהרן ברק, בג"צ 693/91, אפרת נ' הממונה על המרשם, פ"ד מז(1) 770
- **מדרש שיר השירים רבה**
- הרב אליהו בקשי דורון, **בניין אב**, ירושלים, תשס"ב

מפגש מס' 2: ברכת האורח - יהדות חברתית

- אלי ברקת, "קרוב המאסף של המסורתיות", 27.10.09
[/http://mizrach.org.il/2009/10/27/31-2](http://mizrach.org.il/2009/10/27/31-2)
- **מדרש ויקרא רבה** (וילנא)
- **לונדון פינת בן יהודה**: <http://yes.walla.co.il/?w=/7974/1629634>

מפגש מס' 3: מדוע קיימים פערים חברתיים?

- ר' ישועה ללום, **ליקוטי אהרן**, הספריה הספרדית, מכון בני יששכר, ירושלים תשס"ב
- **מדרש תנחומא**

מפגש מס' 4: קו העוני

- רוני סומק, **גן עדן לאורז**, הוצאת זמורה ביתן, תל אביב 1996
- הרב אליהו הכהן, **מעיל צדקה**, מכון שערי יושר, ירושלים 1992
- **משנה**, מסכת פאה
- **מדרש משלי** (בובר)
- אבירמה גולן, "קו הבושה", **הארץ**, 1.10.01

מפגש מס' 5: אשרי משכיל אל דל

- <http://falsedichotomies.com/2011/10/03/paris-and-ishika/#more-817>
- **מדרש ויקרא רבה**, ראו פרטים ביבליוגרפיים במפגש מס' 2
- **תלמוד בבלי**
- מיכל קרומר-נבו, **נשים בעוני: סיפורי חיים; מגדר, כאב, התנגדות**, הוצאת הקיבוץ המאוחד, תל אביב 2006

מפגש מס' 6: גיאוגרפיה של אי שוויון

- מירב סריג, "לא בחצר שלנו", **הארץ**, 24.12.02
- **תלמוד ירושלמי**,
- הרב אליהו בקשי דורון, **בניין אב**, ירושלים תשס"ב
- **מעלה אבק** <http://www.youtube.com/watch?v=HMRXiET2Byg>

מפגש מס' 7: אלימות בשכונה

- יהודה עמיחי, **גם האגרוף היה פעם יד פתוחה ואצבעות**, הוצאת שוקן, ישראל 1989
- יוסי כהן, "למרות מוצאו יש לו כישרון", **הינשוף** (עיתון סטודנטים), ירושלים, מאי 1995
- **תלמוד בבלי**

מפגש מס' 8: חדלו להתנדב

- קלמן ליבסקינד, "מפגש צמרת: תלמידים, מורים ושיעור באזרחות", **מעריב**, 15.10.11
- צבי צמרת, "חדלו להתנדב", **שדמות**, 1980
- הרמב"ם, **מורה נבוכים** (בתרגום מיכאל שורץ), אוניברסיטת תל אביב, 2002
- ר' אליעזר פאפו, **פלא יועץ**, הוצאת ירושלים, 1969
- פאולו פריירה, **פדגוגיה של מדוכאים**, הוצאת מפרש, ירושלים 1982
- נטע אלקיים, **בלוג 'המעברה'**, 16.3.12, <http://hamaabara.wordpress.com>

מפגש מס' 9: מה איבדנו בבית הספר?

- פרנק מק'קורט, **המורה**, הוצאת מטר, תל אביב 2007
- **תלמוד בבלי**,
- פאולו פריירה, **פדגוגיה של מדוכאים**, ראו פרטים ביבליוגרפיים במפגש הקודם

מפגש מס' 10: על שם סופו - מיון והסללה

- שרה שילה, **שום גמדים לא יבואו**, הוצאת עם עובד, תל אביב 2006
- <http://www.fxp.co.il/showthread.php?t=7801097>
- **אבות דרבי נתן**, נוסחא א
- **תלמוד ירושלמי**
- **הכוכבים של שלומי** <http://www.youtube.com/watch?v=gRIGycjL4dM>

מפגש מס' 11: הורים ופערים

- ורד לוי, "חוזרים ללימודים: התלמידים הגרועים שהגיעו רחוק", **הארץ**, 26.8.11
- **מדרש דברים רבה** (ליברמן)

- חגית גור וגליה זלמנסון-לוי, "הורים ובית ספר מנקודת מבט של החינוך הביקורתי",
החינוך וסביבו כז, 2005
- **המורה אירנה** <http://hot.ynet.co.il/home/0,7340,L-8515-39542,00.html>

מפגש מס' 12: מי שרוצה מצליח?

- רנדי פאוש וג'פרי זסלאו, **ההרצאה האחרונה**, הוצאת מטר, תל אביב 2010
- **תלמוד בבלי**
- "ראיון עם יוסי יונה", **חדשות ה.ל.ה.**, גיליון מס' 54, פברואר 1995

מפגש מס' 13: שנת שירות משמעותית

- ורד לוי, "חוזרים ללימודים: התלמידים הגרועים שהגיעו רחוק",
ראו הפניה במפגש מס' 11
- **תלמוד בבלי**, ראו פרטים ביבליוגרפיים במפגש מס' 5
- **אוצר המדרשים** (אייזנשטיין)
- מייקל ברבר ומונה מורשד, "דו"ח מקינזי", **פרסומי הד החינוך**, 2007

מפגש מס' 14: מה בוער לי?

- **מדרש בראשית רבה**
- דניאל אפשטיין, "אחרית דבר - מאיתקה לאתיקה", עמנואל לוינס, **קריאות תלמודיות חדשות**, הוצאת שוקן, ישראל 2004
- ראובן נווה, "על גזענות", **עזות מצח**, חורף 1998
- מלקולם אקס, "**המהפכה השחורה**", 8.4.1964
- <http://underdiscipline.blogspot.co.il/2008/01/blog-post.html>

מפגש מס' 15: יש לי חלום

- "יש לי חלום", נאום לרגל 100 שנה להצהרתנו של הנשיא אברהם לינקולן על שחרור העבדים בארה"ב, 28 באוגוסט 1963, וושינגטון
- יעל עברי, "שמי קסה גטו ויש לי חלום", **ידיעות אחרונות**, 16.7.07
- <http://www.ynet.co.il/articles/0,7340,L-3423463,00.html>
- **תלמוד בבלי**
- רבי יצחק עראמה, **עקידת יצחק**, ירושלים תשכ"א

