

מושג "האחר השונה" בראי השילוב וההכלה בחברה ובחינוך בישראל: האומנם "אחר משמעותי"?

צפי טימור

תקציר

המאמר בוחן את המושג "אחר" במשמעות של "אחר שונה" בניגוד ל"אחר – מי שאינו אני" וזאת לאור מודל השילוב והמצע הרעיוני של ההכלה בחברה ובמערכת החינוך בישראל. בחלקו, מאמר זה הינו מאמר עמדה המגובה בניתוח של ספרות מחקרית. לאור סקירת הספרות ניתן לקבוע כי במודל השילוב שבבסיסו רעיון הנורמליזציה, ההתייחסות ל"אחר השונה" כאדם שלם היא מצומצמת, ואילו המצע הרעיוני של ההכלה תואם את הראייה ההוליסטית והפלורליסטית הרואה ב"אחר השונה" את הייחודיות שבו ומעודד אותו לחיים שייתפסו כמשמעותיים אף בעיניו.

ניתוח דוגמאות מייצגות בהקשר של הכלה בחברה בישראל לגבי יישום חקיקה, תעסוקה, והתייחסות ל"אחר השונה" מראה שלא קיימת הכלה על-פי אמות המידה הרעיוניות. במציאות העכשווית, עדיין לא מתקיימת הבניה של מערכת החינוך מחדש על-פי אמות המידה של תנועת ההכלה, אולם עקרונות האיתור המוקדם, הטיפול והמעקב כבר מיושמים. התובנה הכללית העולה מהמאמר היא כי למרות החוקים השוויוניים שכבר קיימים, יש להשקיע מאמצים בשכנוע הציבור כי "אחר שונה" הוא קודם כל בן אדם בזכות ולא בחסד, ומחובתנו כחברה לראות בו "אחר משמעותי" במקום "אחר שונה".

מילות מפתח: שילוב, הכלה בחינוך, הכלה חברתית, אחרות-שונויות, נורמליות

מבוא

בשפה העברית למושג "אחר" יש שתי משמעויות שונות: "אחר" - מי שאינו אני, ולפיכך כל בני האדם שאינם אני עצמי ייחשבו למישהו אחר בין אם הם מוכרים לי ובין אם לאו, בין אם הם בני משפחה, חברים, או אנשים חיים מעבר לים. למושג "אחר" יש משמעויות נוספת: בולט בזרותו או בשונותו מהמקובל בחברה. באנגלית ניתן להדגים זאת באופן פשוט יותר באמצעות ההפרדה בין other המתקשר להגדרה הראשונה (מישהו אחר), ובין המושג different המתקשר להגדרה השנייה (שונה, חריג, בעל צרכים מיוחדים). המאמר שלפנינו עוסק בתפיסת "האחר השונה" בהקשר של שילוב והכלה בחינוך ובחברה בישראל. מושג זה מחליף במאמר זה את המושגים חריג, בעל צרכים מיוחדים ובעל מוגבלות המופיעים בספרות.

המאמר בוחן את מושג "האחר השונה" כ"אחר משמעותי" בהקשר של שתי גישות הקיימות בספרות: גישת הנורמליזציה והשילוב מול גישת ההכלה ואיכות חיים. מטרתו להציג באמצעות שתי גישות אלו את תמונת המצב העכשווית בחברה ובמערכת החינוך בישראל.

שילוב והכלה בהקשר היסטורי

הצורך בדיון בנושא השילוב וההכלה מקורו בבעייתיות הטמונה בקבלת "האחר השונה" באופן טבעי על-ידי רוב בני האדם. מבחינה היסטורית, אנשים שנתפסו כ"אחרים שונים" חיו בבידול וללא כל סיכוי להשתלב בחברה. החברה לא הייתה מעוניינת או מסוגלת להתמודד עם "אחרות שונות". כבר בימי הביניים היו באירופה בתי מחסה מטעם הכנסייה בהם שוכנו בעלי מוגבלויות בינוניות וקשות ואיש לא סבר שניתן או צריך לשלבם בחינוך ובחברה.¹ אבות תנועת השילוב שמו דגש על שני כיוונים במטרה לתקן את העוול שנוצר: חינוך הציבור לקבל את בעלי המוגבלויות,² והרחבת זכויותיהם באמצעות חקיקה שוויונית.³ החקיקה בנושא זה, שראשיתה בארצות הברית⁴ בשנים שלאחר מלחמת העולם הראשונה, מעידה על ההכרה בתפקידה של החברה לשמש כסוכן שינוי בתחום זה.

בישראל "חוק שוויון זכויות לאנשים עם מוגבלויות" משנת 1998 מדגיש את כבודו וחירותו של אדם עם מוגבלויות ומעגן את זכותו להשתתפות שוויונית ופעילה בכל מעגלי החיים. למרות זאת, דו"ח מבקר המדינה מ-2002, זיהה מכשולים ביישום החוק ובשילובם של "אחרים שונים" בתחומי החינוך, הבריאות, התעסוקה, הדיור והפנאי. כיום קיימת הסכמה שחינוך הציבור חשוב לקידום שילובם בחברה של בעלי מוגבלויות,

¹ רונן, 2007

² Perrin & Nirje, 1985

³ Wolensberger, 1983; Bank-Mikkelsen, 1980

⁴ Americans with Disabilities Act, 1990

ואין די בחקיקה כדי לקיים מהפכה חברתית בנושא ולשנות עמדות.⁵ בעידן הנוכחי של טכנולוגיות מתקדמות ושל חברה המתבססת על רשתות חברתיות שיתופיות, יש מקום לגבש דרכים לשינוי בתפיסה החברתית של "האחר השונה" יותר מאשר בעבר. דוגמה להבנת הקשר בין חקיקה לחינוך הציבור ניתן לראות בקביעתם של רימרמן וארטן-ברגמן⁶ לגבי העובדה שקצבת נכות ושירותים לנכים הם מענה נקודתי, אך אינם הזדמנות אמיתית לשבירת מעגל התלות והבידוד החברתי של אנשים עם נכויות. משמעותה של קביעה זו היא שמה שנתפס על-ידי החברה כשילוב, אינו שילוב ממשי או מלא.

את הקשר בין שינוי חברתי ומשפט תיארה השופטת בדימוס דליה דורנר: "[...] המשפט משקף את ערכי החברה והמשפט גם יכול להוביל לשוויון חברתי; אבל המשפט אינו יכול להתרחק יתר על המידה מן החברה, כיוון שעליו לזכות בלגיטימיות [...]".⁷ נקודת המוצא של השופטת דורנר היא כי לתשתית התחיקתית ליצירת שוויון, נדרש שינוי בתפיסה הערכית של הציבור.

ה"אחר השונה" כ"אחר משמעותי" בהקשר חברתי: גישת הנורמליזציה והשילוב מול גישת ההכלה ואיכות החיים

א. נורמליזציה ושילוב

החל משנות השישים החלו להישמע תביעות מצד ארגונים הלוחמים למען זכויות נכים שלא להסתפק במערך שירותים מסייע אלא בשינוי כולל בהסדרים החברתיים ובבסיס הערכי שלהם.⁸ בדבריו בכנס בין-לאומי, מפנה מקונקי⁹ אצבע מאשימה לחברה אשר לא השכילה להכיר בשונות בין אנשים כערך, ומכאן גם בשונות בצורכיהם. החברה, כך טען, עדיין חותרת להאחדה של היחידים המרכיבים אותה, ותהליך הנורמליזציה מבטא שאיפה להפוך את כל בני האדם ל"נורמלים", כלומר לשווים בהתנהגותם, בצורת חייהם ובדרך בה הם לומדים וחיים. על-פי עיקרון זה, יש לאפשר לאנשים בעלי מוגבלויות תנאי חיים דומים ככל שניתן לאלה של אנשים "רגילים" בכל הממדים – לימודים, תעסוקה ומגורים. עקרון הנורמליזציה תואם את הפרדיגמה הרפואית להבנת מוגבלויות שהייתה מקובלת החל מסוף שנות השישים ותחילת שנות השבעים. בתקופה זו גם חלחל מודל השילוב מסקנדינביה לארצות אחרות. על-פי הפרדיגמה הרפואית, "האחר השונה" נדרש להתאים את עצמו לדרישות החברה, ועיקר הטיפול מתמקד בתיקון הלקות והחסכים. הקריטריונים השולטים הם של בריאות/תקינות לעומת חולי/חריגות. מובן שהחברה היא זו אשר קובעת את התבחינים לגבי מהו "נורמלי"

⁵ דינרשטיין, 2005

⁶ רימרמן וארטן-ברגמן, 2005

⁷ רותם ורייטר, 2011: 25-32

⁸ Fougeyrollas & Beauregard, 2001

⁹ McConkey, 2005

ועיקר המאמצים בשילוב מוקדשים ל"נרמול" המוגבלים כדי שיהיו כמו כולם. רייטר¹⁰ טוענת כי ייתכן שכוונתם של האבות המייסדים של הנורמליזציה הייתה שיש לקבל את "האחר השונה" בחברה ולהכיר בזכויותיו, אולם דבריהם התפרשו כך: "שונה" משמעו לא טוב ו"נורמלי" משמעו טוב. השיטה הופעלה באופן נרחב במוסדות לחינוך ושיקום, אך ראיית הייחודיות של הפרט נשכחה. מסגרות החינוך המיוחד החלו להדגיש את ההופעה החיצונית ואת הקונפורמיות שהפכה לערך.¹¹ יוצא מכך, שמטרת ה"נרמול" הושגה במחיר של בידוד החריגים והקנתה להם תחושת ניכור מהקהילה.

בתהליך הנורמליזציה, לפחות כפי שהוא מתפרש ברבים, ההתייחסות ל"אחר שונה" כ"אחר משמעותי" וכאדם שלם מעבר לחריגותו, קיימת באופן מוגבל ומצומצם. תפיסת הנורמליזציה מדגישה את ערך הנורמלי בחברה נורמלית עם חלוקה ברורה למה נכון ומה שאינו נכון, מה מקובל ומה שאינו מקובל. הדבר אמור לגבי סגנון חיים, מגורים, סגנון ביטוי, וכמובן גם דעות בנושאים שונים. בקטגוריה זו ניתן לכלול גם אנשים שאינם מוגבלים או חולים, אלא בעלי אופן חשיבה שונה ותפיסת עולם אידיאליסטית. מאחר ורוב האנשים בחברה מוגדרים כנורמלים, יוצא מכך ש"האני הנורמלי" הינו בעל עליונות על פני "האחר השונה" המוגדר כלא נורמלי שכן הוא אשר חולש על הגדרות הנורמליות.

ב. הכלה ואיכות חיים

הפרדיגמה החברתית-אקולוגית אשר תפסה מקום החל משנות התשעים של המאה הקודמת, מדגישה את אחריותה של החברה כלפי השונות ואת החשיבות של חינוך הציבור והסרת הסטיגמות החברתיות.¹² הפרדיגמה החברתית רואה את השונות כיתרון ולא כמגבלה ומעודדת טיפוח של פלורליזם במקום אחידות כערך.¹³ בתקופה זו התחולל מהפך במושגים שהיו נהוגים עד אז ולמשל, המושג "צרכים מיוחדים" הוחלף ב"צרכים מגוונים". תנועת ההכלה החברתית הגדירה מחדש את המושג "מוגבלות" כמצב של אינטראקציה בין הפרט והסביבה תוך הדגשה שמצב של לקות הוא תוצר של הגדרה חברתית ולא של מציאות קיימת.¹⁴

בשנת 2001 פרסם ארגון הבריאות העולמי את הסיווג הבין-לאומי לנכות, תפקוד ובריאות, וקבע שחוסר תפקוד של אדם איננו נובע אך ורק מהלקות אלא מחוסר היכולת של החברה להתאים עצמה לצרכים הייחודיים של אנשים עם לקויות.¹⁵ גם המושג "נורמליזציה" הוחלף במושג "איכות חיים" המתייחס לתנאי חיים נורמליים, חופש בחירה, שאיפה למימוש עצמי, תחושת אוטונומיה של הפרט על חייו, ויחס מכבד

¹⁰ רייטר, 2007

¹¹ רייטר, 1999

¹² Culham & Nind, 2003

¹³ Mittler, 2000

¹⁴ רייטר, 1999

¹⁵ World Health Organization, 2001

מצד המוסדות השלטוניים והחברתיים.¹⁶ המושג "איכות חיים" נחקר רבות בהקשר של מציאת הקריטריונים הנכונים לקביעת איכות החיים.¹⁷ מחקרים מתייחסים למידת האושר ושיעור הרצון של "האחר השונה", ולמשמעות שהוא באופן אישי מייחס לחייו מעבר לקריטריונים הקשורים לתנאי חיים. כיום קיימת הסכמה שכדי לקבל תמונה כוללת לגבי רווחת הפרט, אין להסתפק בקריטריונים תיאוריים אלא יש להוסיף לכך גם את הערכתו העצמית של הפרט, כאשר המושג "רווחה" מתייחס לאיכות חייו של הפרט על-פי נקודת ראותו.¹⁸

בעוד שתנועת הנורמליזציה ומודל השילוב ראו את "האחר השונה" כבעל חסד או חולי שיש לרפאו באמצעות מאמצים שיעשה הפרט להשתלב בחברה ובאמצעות המומחים הקיימים בחברה, הרי הפרדיגמה החברתית ותנועת ההכלה רואות את "האחר השונה" כפרט בעל ייחודיות שיש לאמצו וללמוד ממנו ומאמינות שהחברה יכולה להיתרם ממנו. להלן מספר מאפיינים של גישת ההכלה: (1) ייחודיות: האמונה הבסיסית שבכל אדם קיימת ייחודיות; (2) פלורליזם: ההבנה והקבלה שבני האדם שונים זה מזה ועל החברה לקיים פלורליזם חברתי לגבי שונות בצרכים ולא רק לגבי דעות ואורחות חיים, למשל, שונות בדעות פוליטיות או שונות אתנית; (3) קבלה ולא רק נתינה: תנועת ההכלה מקבלת את הייחודיות של "האחר השונה", ולפיכך כל אדם מסוגל לתת ולא רק לקבל מהחברה; ו-(4) ראייה הוליסטית המתייחסת גם לסביבת הפרט, ומדגישה את נקודות החוזק והקשיים שלו במידה שווה.

נדרשת הבנה שהלקות אינה מוקד חייו של "האחר השונה" אלא היא רק אחד ממאפייניו. כהשלמה לכך ניתן לומר שבבסיס הרעיוני, תפיסת ההכלה רואה ב"אחר שונה" "אחר משמעותי" לחברה והשאיפה היא לסייע לו ליצור חיים שייתפסו כמשמעותיים אף בעיניו.

ג. מציאות השילוב וההכלה בחברה בישראל

הדוגמאות שלפנינו מציגות את המציאות בחברה בישראל של המאה העשרים ואחת באמצעות בחינת שתי הגישות: שילוב והכלה.

סטודנטים בעלי צרכים מיוחדים במוסדות להשכלה גבוהה: חוק שוויון זכויות לאנשים עם מוגבלות משנת 1998 וחוק זכויות תלמידים עם לקות למידה במוסדות על-תיכוניים משנת 2008, מעגנים את זכויותיו של הסטודנט "האחר השונה". בנוסף, עמותת "לשם" ומרכזי תמיכה מבנים סביבה לימודית מותאמת ומספקים לו תמיכה לימודית, חברתית ורגשית. חלק מהמחקרים מצביע על שביעות רצון של הסטודנטים,¹⁹

¹⁶ Schalock, 2005

¹⁷ Cummins, 2005

¹⁸ Bogner, 2005

¹⁹ למשל: היימן, אלמוג וגודר, 2006

וחלק מדווח על כך ששירותי התמיכה אינם נותנים מענה הולם לצרכים פסיכולוגיים וחברתיים של סטודנטים בעלי לקויות.²⁰

אציג את התמונה המצטיירת על-פי תפיסות הסטודנטים: (1) למרצים יש ידע מצומצם בנושאי חקיקה והכרת לקויות;²¹ ו-(2) סטודנטים בעלי מוגבלויות חשים חוסר הבנה וחוסר רגישות מצד המרצים, דחייה וחוסר סובלנות לגבי הלומדים באופן שונה.²² החקיקה בנושא זה מצביעה על קיומה של גישת השילוב ועל המכוונות לעזור לסטודנטים בעלי לקויות להיות כמו כולם בכל הקשור לזכויותיהם ותפקודם. יחד עם זאת התמונה אינה מצביעה על הכלה ואיכות חיים: כלומר, קיימת תחושת קיפוח ותסכול בקרב סטודנטים לקויי למידה, המעידה על היעדר נכונות מצד המערכת לראיית הייחודיות שבשונות ומחויבות לשינוי מערכתי מקיף.

תעסוקה לנכים: מטרתה של הצעת החוק לעידוד העסקת אנשים בעלי צרכים מיוחדים (2005) היא לעודד את העסקתם על-ידי מתן תמריצים פיננסיים למעסיקים, ולהגביר את המודעות האזרחית לחשיבות שילובם בשוק העבודה על-ידי סימון של מוצרי החברות בהן הם מועסקים. מרכזי שיקום מסייעים בהשמת בוגרים בעלי צרכים מיוחדים במקומות עבודה, כולל ליווי של המעסיק ושל העובד. הצעת חוק זו אשר עדיין לא נמצאת במאגר החקיקה, אינה מייצגת את רוח ההכלה ואף נוגדת אותה. סימון המוצרים מצביע על קבלת אנשים בעלי מוגבלויות לעבודה בשל מוגבלותם ולא חרף מוגבלותם ובשל תרומתם. על-פי מגמה זו אין מציעה תרים אחר הייחודיות (אולי יכולת מיוחדת) של האדם, אלא מבקשים לתייגו. קשה לדמיין ריאיון עבודה לאדם המתויג כבעל צרכים מיוחדים שבו יישאל כיצד הוא רואה את תרומתו למפעל במטרה לזהות יכולת סמויה. אנשים אלו מתויגים מראש כ"אחר שונה" ובדרך כלל העבודות שיבצעו תהיינה בהתאם. גם חקיקה המיועדת למנוע אפליה אינה מצליחה לשנות את שיעור התעסוקה של נכים בחברה הישראלית והאמריקאית: בפועל רק 15% מבין המקבלים קצבת נכות כללית מהמוסד לביטוח לאומי נמצאים במסגרת תעסוקתית, 6% מן הנכים מועסקים במסגרת תעסוקה מוגנת ומקבלים שכר זעום ללא תנאים סוציאליים, ואחוז נמוך עובד בתעסוקה נתמכת בשוק החופשי.²³ למרות הערכות מומחים ש-40% מהם יכולים להשתלב בשוק העבודה, עדיין קיימים מקומות עבודה רבים הבורחים שלא להעסיק את "האחר השונה".²⁴

התמונה המצטיירת בנושא התעסוקתי מצביעה על שילוב בחסד (בשל המוגבלות) ולא בזכות (בשל תרומתם ובשל הפוטנציאל הטמון בהם מעבר ללקות), ובכך הינה נוגדת את רוח ההכלה.

²⁰ Johnson, 2006

²¹ Vogel et al., 2008

²² Kurth & Mellard, 2006; Ryan, 2007

²³ רימרמן וארטן-ברגמן, 2005

²⁴ מבקר המדינה, 2002; סנדלר-לף, שטרוסברג ונאון, 2003

תיוג חברתי של פגועי נפש כמייצגים של "אחרים שונים": פגועי נפש חווים קושי רב בניסיונותיהם להשתלב בחברה. עמותות וארגונים שונים מסייעים בנושא מעבר למאבקים הקשורים בזכויות ובשירותים לאוכלוסייה זו. למשל, ארגון מ"מ (מתמודדים למען מתמודדים) הוא גוף התנדבותי של נפגעי נפש אשר אחת ממטרותיו הינה מאבק בסטיגמה שדבקה במחלות נפש ובלוקים בהן. גם עמותת "לשמה" שמה לה למטרה לקדם את מעמדם ושילובם של המתמודדים עם תיוג פסיכיאטרי בחברה הישראלית.

שטרוד, שרשבסקי ובידני-אורבך²⁵ חקרו את חוויותיהם של הורים לחולים במחלות נפש, את תיוגן של משפחות החולים, את הדרך בה המחלה באה לידי ביטוי, ואת אופני ההתמודדות עמה. כ-2/3 מההורים דיווחו כי היחס כלפיהם הוא רגיל; כ-1/5 דיווחו על התרחקות של שכנים; כ-1/4 דיווחו על התרחקות של אנשים שהיו קרובים להם בעבר; כ-2/3 חשו בבדידות ובמיעוט אנשים שאותם יכלו לשתף בקשייהם. דרכי ההתמודדות עם הסטיגמה כללו הסתרה, ניסיון ללמד אחרים על טיפול נפשי ועל בעיות נפשיות, התקוממות נגד ביטויים גלויים של סטיגמה, הימנעות ממצבים או מאנשים הנוטים לשימוש בסטיגמה, והעדפת חברתם של אלה שהסתברות שיעשו זאת נמוכה. הסטריאוטיפים, הסטיגמות והדעות הקדומות המקשות על שיקומם של אנשים עם הפרעות נפש בקהילה באות לידי ביטוי באופן מוקצן בחברה החרדית. בורזיקובסקי,²⁶ רכז פרויקט "לב לנפש" לציבור החרדי מעיד כי במגזר החרדי מחלות הנפש נתפסות כאות קלון אשר עלול לפגוע בכבוד המשפחה. המשפחה החרדית עלולה להימנע מאבחון פסיכיאטרי ומטיפול עד כדי הסתרת בן משפחה חולה בבית כדי לא לפגוע בשמה הטוב ובשידוכים של שאר האחים. לא רק שאין זו מציאות של שילוב או הכלה, אלא שהיחס המתאפיין בבושה, ניכור והרחקה, מזכיר במידה רבה את היחס לבעלי מוגבלויות בעבר הרחוק, אשר כלל את הוקעתם מהחברה ואחזקתם בבידוד. תהליך בדיקת ההיסטוריה הנפשית המשפחתית של המועמד לשידוך, המתקיים בחברה החרדית, נוגד לחלוטין את הראייה ההומניסטית-הוליסטית של האדם כבעל מכלול של יכולות וקשיים, ואת תפיסת הפלורליזם והייחודיות המאפיינת את רעיון ההכלה. לפיכך, יש לשער שגם תפיסת איכות החיים של "האחר השונה" במגזר החרדי תהיה נמוכה.

התמונה המצטיירת לגבי הלוקים בהפרעות נפשיות אינה עולה בקנה אחד עם רוח ההכלה מהסיבות הבאות: קיים תיוג חברתי לגבי נפגעי נפש ובעיקר אלו שעברו אשפוזים פסיכיאטריים, חסרה התייחסות הוליסטית הכוללת גם את מוקדי החוץ של האדם, חסרה התייחסות לממדים של איכות החיים, ולתפיסת השונות שלו על

²⁵ 2007

²⁶ 2012

הייחודיות שבה. הרושם המתקבל לגבי אוכלוסייה זו, למרות החקיקה והשירותים הניתנים לחבריה, הוא של שילוב בחסד ומתוך כורח חברתי.

התייחסות לחברים בקהילה ההומו-לסבית: בשנים האחרונות חלה מהפכה מבחינת החקיקה והזכויות של אוכלוסייה זאת, לרבות הזכות להורות, השוואת זכויות במעונות יום למשפחות הומוסקסואליות, רישום בישראל של נישואים שנערכו בקנדה, זכויות ירושה, זכויות פנסיה, קצבאות שארים, שירות בצה"ל, חוק שוויון הזדמנויות בעבודה הכולל איסור על אפליה של חברי הקהילה בקבלה לעבודה, בקידום ובפיטורין, במתן זכויות לבן/בת הזוג במסגרת העבודה, וזכויות נוספות הנמצאות בתהליך חקיקה. אם נבחן את הנושא באמצעות גישת השילוב וההכללה נגלה תמונה מורכבת אך אופטימית: אמנם במקרה זה לא קיים ניסיון חברתי לנרמל את החברים בקהילה ההומו-לסבית ולהפוך אותם ל"רגילים", אך הם עצמם משקיעים מאמצים כדי לחנך את הציבור ולעורר מודעות ציבורית לנושא, למשל, על-ידי קיום מצעדי גאווה ופעולות הסברה נוספות. אכן, נראה שקבוצה זו זוכה להכלה חברתית רבה יותר מזו של פגועי נפש: ההתייחסות החברתית לחבריה הינה הוליסטית, ולראיה, עובדת היותם הומוסקסואלים אינה פוגעת בהכרה החברתית שביכולתם לתרום בתחומים רבים. הם נוכחים בכל תחומי התעסוקה ובכלל זה בהוראה ובחינוך, אינם מודרים מחיי חברה הטרוסקסואליים, קיימת נכונות לקבל מהם ולא רק לתת, וכל זאת ברוח ערכי ההכללה. לסיכום: הדוגמאות שהובאו מצביעות על כך שחקיקה אינה מובילה בהכרח לראיית "האחר השונה" כ"אחר משמעותי" על-ידי החברה. על מנת לשנות את הדעה הרווחת בציבור ואת התפיסה החברתית, נדרשים מאמצים נוספים. הדבר נכון לגבי תפיסת מרצים את הסטודנטים בעלי הלקויות במוסדות להשכלה הגבוהה, לגבי נכים המועסקים במשק, וכן לגבי פגועי נפש. הדוגמה של הקהילה ההומו-לסבית מוכיחה שכאשר חקיקה מגובה בשינוי של תפיסה חברתית ומודעות ציבורית, יש לדבר נראות מעשית.

"האחר השונה" כ"אחר משמעותי" בהקשר של מערכת החינוך:

גישת הנורמליזציה והשילוב מול גישת ההכללה ואיכות החיים

א. מודל השילוב

חוק חינוך מיוחד בישראל (1988) קובע שזכויות ושירותים מיוחדים יינתנו רק לתלמידים המוגדרים כבעלי צרכים מיוחדים הלומדים במסגרות נפרדות של החינוך המיוחד. בשנת 2002 אושר תיקון מספר 7 לחוק, ולפיו תלמידים בעלי צרכים מיוחדים יוכלו לקבל שירותים מיוחדים גם כשהם משולבים בחינוך הרגיל. בשנת 2009 בחנה ועדת דורנר את מערכת החינוך המיוחד בישראל והמלצותיה העיקריות היו: (1) "התקציב הולך אחרי הילד" (כלומר, לא משנה היכן הוא לומד); ו- (2) אפיון הצרכים המיוחדים נקבע בהתאם לתפקוד ולא בהתאם ללקות.²⁷

²⁷ רותם ורייטר, 2011

מסקירתו של רונן²⁸ ניתן ללמוד על השינוי שעברה מערכת החינוך: מסגרות החינוך המיוחד החלו לצמוח בעולם בראשית המאה התשע-עשרה ובישראל בשנות החמישים של המאה הקודמת. בשנות השישים ההעדפה הברורה הייתה לבית הספר המיוחד על פני כיתות מקדמות בבתי ספר רגילים. משנות השבעים התפתח מודל השילוב, וכתוצאה מכך ירד בהדרגה מספרם של הלומדים בבתי ספר מיוחדים לטובת כיתות מקדמות או טיפוליות בבתי ספר רגילים. מודל השילוב התפתח על הבסיס הרעיוני של עקרון הנורמליזציה והוא דוגל ברצף מסגרות הכוללות בית ספר מיוחד במתכונת יומית, בית ספר מיוחד פנימייתי, כיתה מקדמת או טיפולית בבית ספר רגיל ושילוב חלקי או מלא בכיתה רגילה. עקרון השילוב מתבסס על שילוב בסביבה המגבילה פחות, כלומר יש לשבץ את התלמיד בסביבה שתעודד את התפתחותו מבחינת איכות חייו והמטרות החינוכיות שהוצבו לגביו. על-פי עיקרון זה, השילוב מתבצע רק כאשר הילד מוכן לכך ומותנה בקבלת תמיכה וליווי. מודל השילוב מתייחס גם לשמירה על איכות חייו של התלמיד.²⁹ באמות המידה להערכת תכנית חינוכית על-פי המונח "איכות חיים" נכללות השאלות: האם התכנית מכבדת את הפרט? האם היא מטפחת בו יוזמה ויצירתיות? האם התכנית מבוססת על יכולות הפרט או רק על מגבלותיו? האם הפרט מפעיל שיקול דעת במהלך התכנית? האם הוא נשאל לחוות דעתו?³⁰

ב. גישת ההכלה

הצהרת סלמנקה³¹ ברוח תנועת ההכלה קובעת כי לכל ילד הזכות הבסיסית לחינוך ואין ליצור מסגרות נבדלות לתלמידים המפגינים שונות. בנוסף, יש לעודד שיטות הוראה פידוצנטריות המעמידות את התלמיד ואת צרכיו במרכז תהליך הלמידה בעזרת שיטות הוראה מתאימות. ההגדרה מתייחסת לא רק להבדלים קוגניטיביים (פיגור מול מחוננות), אלא גם לפלורליזם תרבותי (מיעוטים אתניים, אזורי שוליים, ילדים הסובלים מחסכים). הצהרת סלמנקה משקפת את תהליך השינוי שעברה החשיבה החינוכית בהקשר של תלמידים בעלי צרכים מיוחדים בעולם המערבי וגם בישראל. גם בסעיף 24 באמנה החדשה של האו"ם על זכויות אנשים עם מוגבלויות³² חתומים המשתתפים על הנגשת חינוך חינוך חינוך חינוך לכל הילדים בעלי המוגבלויות בקהילה בה הם חיים.

תנועת ההכלה דורשת רפורמה יסודית במערכת החינוך ורואה את המשותף לכלל התלמידים יותר מאשר את השונה ביניהם. יתרה מזאת, השוני נתפס כערך ומספק

²⁸ רונן, 2007

²⁹ רייטר, 1999

³⁰ רייטר, 2007

³¹ UNESCO, 1994

³² United Nations, 2006

הזדמנויות להתייעלות בית הספר באמצעות גישות ארגוניות וגישות הוראה חדשות.³³ בית הספר נדרש לשינוי ארגוני ולהנגשת תכנית הלימודים לכלל התלמידים בכיתה הרגילה.

על-פי עקרונות תנועת ההכלה, מקומו של התלמיד בכיתה הרגילה הוא מלכתחילה בזכות ולא בחסד, ממש כמו ביטול העבדות וההפרדה הגזעית.³⁴ איינסקאו ועמיתיו³⁵ מציעים טיפולוגיה של הכלה בהסתמכם על מחקרים ברחבי העולם: הכלה של בעלי צרכים מיוחדים, הכלה של התנהגויות ובעיות משמעת, הכלה של כל הקבוצות הרגישות להוקעה מבית הספר, במובן של "בית ספר לכל" ו"חינוך לכל".

איינסקאו ומיילס³⁶ טוענים כי הכלה מתחילה בשינוי תפיסתם של המורים לגבי יכולותיהם של תלמידים מקבוצות מסוימות ובלקיימת אחריות על הישגיהם. המודל האקולוגי להבנת לקויות של ד'מאטו ועמיתיו³⁷ תומך בראייה הוליסטית של התלמיד, ובוחר אינטראקציות בין משתנים אנושיים (תפקוד מוח, למשל), ומשתנים סביבתיים (כיצד הסביבה תומכת או פוגעת בהתפתחות החינוכית של הילד). מודל זה משמש לאבחון ולפיתוח תכניות התערבות ומושם בו דגש על איתור מוקדם, טיפול ומעקב. יש לציין שבבתי הספר הפועלים במסגרת הרפורמה "אופק חדש", מוקצים משאבים לאבחון מוקדם של קשיים ולמתן סיוע פרטני אינטנסיבי לצמצום הפערים.

ג. מציאות השילוב וההכלה במערכת החינוך בישראל

בתי הספר הם מערכת ממיינת מיסודה המושתתת על הישגיות והישגים. המיון תקף מחלוקת התלמידים לקבוצות לימוד המשקפות את יכולותיהם ועד להשמה במסגרות של החינוך המיוחד. עובדה זו לכשעצמה עשויה להסביר את הקושי בהכלת "האחר השונה" שאינו עומד בדרישות של מערכת החינוך, ומכאן שעקרונות השילוב וההכלה של "האחר השונה" עלולים להיתפס לעתים כנוגדים את המציאות החינוכית של היום.

תובל³⁸ חקרה את תופעת ההכלה, הבידול והריבוד בבית הספר היסודי ומצאה שהחלוקה למעמדות נתפסת שם כטבעית. בניגוד למדיניות המוצהרת של משרד החינוך של הכלה כערך, הריבוד בבתי הספר קיים כערך תרבותי תקף גם אם לעתים סמוי. תובל מציינת שבעוד שבעבר המורה הטוב היה זה שמשקיע בחלשים ומעודד את המצטיינים, כיום המורה הטוב הוא זה המאבחן ליקויים ומפנה את התלמידים לטיפול. הממד הפסיכולוגי של פחד מפני הזר והשונה נלווה להתמודדות המורים ומשתקף בתגובותיהם. מאז הכנסת מבחני המיצ"ב למערכת החינוך גבר הלחץ על המורים לשמר את הסטנדרטים הנדרשים, וכמובן שהדבר מקשה על שילובו של התלמיד "האחר השונה".

Jenkinson, 1997³³

רוני, 2007³⁴

Ainscow et al., 2006³⁵

Ainscow & Miles, 2008³⁶

D'Amato et al., 2005³⁷

תובל, 2005³⁸

בשני העשורים האחרונים מערכת החינוך מנסה להתמודד עם סוגיית השילוב והכלת "האחר השונה". מחקרים בנושא השילוב וההכלה בבתי ספר בארץ מצביעים על מציאות מורכבת ועל פער בין הרמה המוצהרת ובין היישום. נתייחס לשני ממדים בהקשר זה: עמדות ומכוונות לשילוב, ויישום השילוב.

עמדות: מבדיקת קיומו של "חזון ניהולי הכלתי" (באיזו מידה המנהל חרת על דגלו את נושא ההכלה) בקרב מנהלים של בתי ספר תיכוניים, עלה כי קיימת מודעות לנושא ההכלה (הציונים נעים בין 3.58-4.83 על סולם ליקרט).³⁹ במחקר אחר נמצא כי מנהלים אכן מיישמים בפועל את שלושת מרכיבי השילוב (פיזי, לימודי חברתי), אך מייחסים חשיבות רבה יותר לסיכויי השילוב החברתי.⁴⁰ בקרב מורים בישראל נמצאו תפיסות חיוביות התומכות בשילוב, אולם גם תפיסות השוללות זאת ונובעות מקשיים ביישומם בפועל, כמו זמן ותשומת לב הנדרשים לטיפול בתלמידים אלה, וכן מחששות מקשיים בניהול כיתה הכוללת תלמידים משולבים.⁴¹ גם מחקרים נוספים מצביעים על עמדות חיוביות המלוות בחששות והסתייגויות.⁴²

בבחינת יישום השילוב, לייזר ובן-יהודה⁴³ מצאו כי המורים בחינוך הרגיל המלמדים בבתי ספר יסודיים נוטים לערוך שינויים מועטים בדרכי ההוראה שלהם כדי להתמודד עם צרכים מיוחדים בכיתותיהם. הם אינם נוטים לשתף בבעיותיהם בנושא זה אנשי מקצוע נוספים בבית הספר, דבר החיוני להצלחת השילוב. מחקר שנערך בבתי ספר תיכוניים מצביע על עמדות חיוביות לגבי נושא השילוב בקרב מורים ויועצות, אך חושף גם תחושות של תסכול, חשדנות וציניות, הנובעות ממספרם המוגזם של המאובחנים, ומההשקעה הרבה בתלמידים אלו מצד המורים, ללא פיצוי מצד המערכת. יתר על כן, המורים דווחו על תחושה של בדידות וחוסר תמיכה מקצועית ורגשית מצד המנהלים, בהתמודדותם עם תלמידים בעלי צרכים מיוחדים.⁴⁴ במחקר נוסף נמצא כי המנהלים אינם מעודדים תכניות לימודים כוללניות עבור תלמידים בעלי צרכים מיוחדים בבתי הספר. עובדה זו תואמת את חוסר שביעות הרצון מצד המורים והיועצות לגבי רמת המענה לשונות. יחד עם זאת, נמצא כי קיים תהליך של התגמשות בכל הנוגע לתכניות לימודים בבתי הספר וניסיון להקל על תלמידים אלו באמצעות סיוע, פטור מלימודי שפה זרה שנייה, ותגבור לקראת בחינות הבגרות. מן המחקר עולה כי מורים מגלים נכונות לגמישות בתכנית הלימודים לגבי תלמידים בעלי צרכים מיוחדים יותר מאשר מנהלים.⁴⁵

³⁹ Timor, 2005

⁴⁰ אבישר, רייטר ולייזר, 2003

⁴¹ Reiter, Schanin & Tirosh, 1998

⁴² היימן, 1999

⁴³ לייזר ובן-יהודה, 1999

⁴⁴ טימור, 2008

⁴⁵ Timor & Burton, 2007

בבתי ספר יסודיים מופעלות תכניות תח"י (תכנית חינוכית יחידנית). אלו הן תכניות אינטגרטיביות למרות שאינן מספקות פתרון ממשי לפערים בין "האחר השונה" ובין קבוצת השווים בתפקוד הלימודי.

המסקנה מסקירה זו היא שבמערכת החינוך בישראל מתקיים תהליך של שילוב המתבטא בניסיון לנרמל את "האחר השונה" לתוך תכנית הלימודים הקיימת והמערכת הנוכחית. מרב מאמצי ההסתגלות נדרשים מהיחיד ולא מהמערכת. אמנם ניתן לצפות באלמנטים השאובים מההכלה, כמו ראייה הוליסטית של התלמיד ותכניות התערבות הכוללות איתור מוקדם, טיפול ומעקב שוטף אחר התקדמותו, אולם עולם המושגים החינוכי הנהוג בארץ, עדיין מתייחס למושג "צרכים מיוחדים" כמבטא את נחיתותו של היחיד בהשוואה לכלל, וזאת בניגוד לתפיסת ההכלה.

סיכום

נדמה שראיית "האחר השונה" בחברה ובחינוך נמצאת על פרשת דרכים. אפשר לומר שהחקיקה בישראל בנושאים שהוזכרו מתקדמת גם בהשוואה למדינות מערביות ומשקפת מגמה למתן שוויון הזדמנויות ל"אחר השונה", אך בה בשעה, ברמה היישומית נמצאות המערכות החברתיות והחינוכיות בשלב השילוב, כמייצגות את הלגיטימציה להחליט מיהו "נורמלי". עיקר ההשקעה בשלב זה מתבטאת ב"נרמול" של "האחר השונה" על-פי התפיסה החברתית הקיימת. "האחר השונה" נתפס כמי שנעשה עמו חסד בעצם שילובו, בין אם בבית הספר ובין אם בחברה. החברה, ומערכת החינוך כמייצגת החברה, עדיין רואות ב"אחר השונה" את האחרות והשונויות יותר מאשר את הייחודיות, וטרם השכילו לעבור משלב השילוב (ברוח הנורמליזציה), לשלב ההכלה (ברוח ההומניזם וזכויות האדם אשר בבסיסם), הכולל את מחויבותה של המערכת החברתית והחינוכית להתאים את עצמה לצורכי "האחר השונה" ולא לראות אותו כאחראי בלעדי לכך.

רשימת מקורות

אבישר, ג', רייטר, שי ולייזר, י' (2003). שילוב תלמידים חריגים בחינוך הרגיל: מנהל בית-הספר כסוכן שינוי. **עיונים במינהל ובארגון החינוך**, 27, 63-92.

בורזיקובסקי, י' (2012). האוכלוסייה החרדית ותחום בריאות הנפש. **יספר"א האגודה הישראלית לשיקום פסיכיאטרי**, 8, 11.

דינרשטיין, ר' (2005). חוק משפט ואנשים עם מוגבלויות. **סוגיות בחינוך מיוחד ובשיקום**, 20, 51-61.

היימן, ט' (1999). מורים נבוכים. **הד החינוך**, 10-11, 24-27.

היימן, ט', אלמוג, נ' וגודר, א' (2006). סטודנטים עם לקות שמיעה וסטודנטים עם לקות ראייה: קשיים, התמודדות ודרכי סיוע באוניברסיטה הפתוחה. **סוגיות בחינוך מיוחד ובשיקום**, 21, 2, 33-44.

חוק שוויון לאנשים עם מוגבלויות (תשנ"ח 1998). **ספר החוקים 1658**. י"ג בטבת תשנ"ט.

חוק זכויות תלמידים עם לקות למידה במוסדות על-תיכוניים (תשס"ח, 2008).

- טימור, צ' (2008). הקשר בין אקלים בית-ספרי ושילובם של תלמידים בעלי לקויות למידה בבת-ספר תיכוניים של החינוך הרגיל לפי תפיסת הצוות החינוכי. **עיונים במינהל ובארגון החינוך**, 30, 161-183.
- לייזר, י' ובן-יהודה, ש' (1999). האתגר בשילוב: בחירת אסטרטגיות הוראה על ידי מורים בחינוך הרגיל ובחינוך המיוחד. **סוגיות בחינוך מיוחד ובשיקום**, 14, 2, 39-54.
- מבקר המדינה (2002). **שילוב אנשים בעלי מוגבלות בחברה ובעבודה**. דוח שנתי 52 לשנת 2001. ירושלים.
- סנדלר-לף, א', שטרוסברג, נ' ונאון, ד' (2003). **אנשים עם נכויות בישראל עובדות ומספרים**. ירושלים: ארגון הגיוינט.
- רוגן, ח' (2007). סוגיות ומחלוקות בנושא השילוב וההכלה במסגרות חינוך פורמליות. בתוך: ש' רייטר, י' לייזר, וגי' אבישר (עורכים), **שילובים: לומדים עם מוגבלויות במערכת החינוך** (עמ' 27-55). חיפה: אחווה הוצאה לאור.
- רותם, י' ורייטר, ש' (2011). חינוך מיוחד צריך להינתן כזכות: ריאיון עם שופטת בית המשפט העליון בדימוס, דליה דורנר, בעקבות דוח הוועדה הציבורית לבחינת מערכת החינוך המיוחד בישראל. בתוך: ג' אבישר, י' לייזר ושי' רייטר (עורכים), **שילובים: מערכות חינוך וחברה** (עמ' 25-32). חיפה: אחווה הוצאה לאור.
- רייטר, ש' (1999). איכות חייו של הילד בעל הצרכים המיוחדים לאור הרחבת עקרון הנורמליזציה. **סוגיות בחינוך ובשיקום**, 14, 61-71.
- רייטר, ש' (2007). 'נרמולי' השילוב או: השילוב כאורח חיים. בתוך: ש' רייטר, י' לייזר, וגי' אבישר (עורכים), **שילובים: לומדים עם מוגבלויות במערכת החינוך** (עמ' 57-87). חיפה: אחווה הוצאה לאור.
- רימרמן א' וארטן-ברגמן, ט' (2005). חקיקת זכויות נכים ויישומה בישראל: מגמות וכיוונים עתידיים. **ביטחון סוציאלי**, 69, 11-31.
- שטרוד, נ', שרשבסקי, י' ובדני-אורבך, א' (2007). **סטיגמה בתחום בריאות הנפש: עמדות, התנסויות והתמודדויות של הורים לאנשים המתמודדים עם מחלה פסיכיאטרית**. ירושלים: מאיירס-גיוינט-מכון ברוקדייל.
- טובל, ס' (2005). **היצוגים החברתיים של הכלה, בידול וריבוד בבית הספר המנתבים ילדים לקריירה של חינוך מיוחד**. חיבור לשם קבלת תואר דוקטור. אוניברסיטת בן-גוריון בנגב.
- Ainscow, M., et al. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. London: Routledge.
- Ainscow, M. & Miles, S. (2008). Making education for all inclusive: Where next? *Prospects*, 38, 15–34. DOI 10.1007/s11125-008-9055-0
- American with Disabilities Act [ADA], (Public Law,1990, 101-136).
- Bank-Mikkelsen, N. (1980). Denmark. In: R.J. Flynn & K.E. Nitsch (Eds.), *Normalization, social interaction and community services* (pp. 51-70). Baltimore, MD; University of Park Press.
- Bognar, G. (2005). The concept of quality of life. *Social Theory and Practice*, 31, 4, 561-580.
- Culham, A. & Nind, M. (2003). Deconstructing normalization: Clearing the way for inclusion. *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, 28, 65-78.

- Cummins, R.A. (2005). Moving from the quality of life concept to a theory . *Journal of Intellectual Disability Research*, 49, 699-706.
- D'Amato, R.C., Crepeau-Hobson, F., Huang, L.V. & Geil, M. (2005). Ecological neuropsychology: An alternative to the Deficit Model for conceptualizing and serving students with learning disabilities. *Neuropsychology Review*, 15, 2, 97-103.
- Fougeyrollas, P. & Beauregard, L. (2001). The interactive person-environment in disability in creation. In: G.L. Albrecht, K.D. Seelman & M. Bury, (Eds.), *Handbook of disability studies* (pp. 171-194). CA: Thousand Oaks, Sage.
- Jenkinson, J.C. (1997). *Mainstreaming or special? Educating students with disabilities*. London: Routledge.
- Johnson, A.L. (2006). *Students with disabilities in postsecondary education: Barriers to success and implications for professionals*. Retrieved August 21, 2010, from <http://counselingoutfitters.com/Johnson.htm>
- Kurth, N. & Mellard, D. (2006). Student perceptions of the accommodation process in postsecondary education. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 19, 1, 71-84.
- McConkey, R. (2005, 1ST-4TH August). *Inclusion in society: Delivering on the promise*. Paper presented at the International special education conference on inclusion: Celebrating diversity. Glasgow, Scotland.
- Mittler, P. (2000). *Working towards inclusive education in social contexts*. London: David Fulton Publishers.
- Perrin, B. & Nirje, B. (1985). Setting the record straight: A critique of some frequent misconceptions of the normalization principle. *Australian & New Zealand Journal of Developmental Disabilities*, 11, 69-74.
- Ryan, J. (2007). Learning disabilities in Australian universities: Hidden, ignored, and unwelcome. *Journal of Learning Disabilities*, 40, 5, 436-442.
- Reiter, S., Schanin, M. & Tirosh, E. (1998). Israeli elementary school students' and teachers' attitudes towards mainstreaming children with disabilities. *Special Services in the Schools*, 13, 1/2, 33-46.
- Schalock, R.L. (2005). Introduction and overview to the special issue on quality of life. *Journal of Intellectual Disability Research*, 10, 695-698.
- Timor, T. (2005). A study of school headship in the context of inclusion of learning disabled students as perceived by school staff in mainstream secondary schools in Israel. *Electronic Journal for Inclusive Education*, 1 ,Edition 9.
- Timor, T. & Burton, N. (2007). Physical inclusion yet curriculum exclusion? School staff perceptions of the curriculum for students with learning disabilities in mainstream secondary schools in Tel Aviv, Israel. *Electronic Journal for Inclusive Education: Wright State University*, 2, Edition 1.

- UNESCO (1994). *The Salamanca statement and framework on special needs education*. Paris: UNESCO.
- United Nations. (2006). *UN convention on the rights of persons with disabilities*. NY: United Nations.
- Vogel, S.A., Holt, J.K., Sligar, S. & Leake, E. (2008). Assessment of campus climate to enhance student success. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 21, 1, 15-31.
- Wolfensberger, W. (1983). Social role valorization: A proposed new term for the principle of normalization. *Mental Retardation*, 21, 234-239.
- World Health Organization (2001). *International classification of functioning, disability and health*, p. 18. Geneva: World Health Organization.

