

אחריות ההורים והקהילה בחינוך ילדים עם צרכים מיוחדים לאור ההלכה וספרות השו"ת בעת החדשה

אילן עמר

מבוא

הפסוק "וְלִמְדֹתֵם אֹתָם אֶת בְּנֵיכֶם" (דברים יא, יט) כולל משמעויות רבות של אחריות החינוך הבין־דורית המוטלת על ההורים, הקהילה והממסד. הפסוק "חֲנֹךְ לְנַעַר עַל פִּי דַרְכּוֹ גַם כִּי יִזְקֶינָה לֹא יִסָּר מִמֶּנָּה" (משלי כב, ו) מורה על גישות, דרכים ושיטות שיש להנהיג בחינוך דיפרנציאלי עם כל תלמיד ותלמיד על פי דרכו, יכולותיו, כישוריו ושאר מאפייניו האישיים והבין־אישיים.

הבדלים בין ילדים עשויים לבוא לידי ביטוי במאפיינים אישיים ואישיותיים, התנהגותיים, קוגניטיביים ואף במוגבלויות פיזיות ואינטלקטואליות המצריכות חשיבה חינוכית מקדימה על עיצוב הסביבה הלימודית־חינוכית של התלמידים למיניהם. בכתבים רבים הן בספרות חז"ל וההלכה הן בספרות הכללית אנו מוצאים דיונים על היחס לחריגים ולמקומם בחברה בכלל וכן עיסוק פרטני בנושא, בעיקר בענייני חינוך והוראה של תלמידים עם צרכים מיוחדים. ההגדרה של ילדים עם צרכים מיוחדים רחבה מאוד וחולשת על תחומי תפקוד רבים ומגוונים. המקרא, ספרות חז"ל, ההלכה וספרות השו"ת עוסקים רבות בהגדרות של בעלי המומים הפיזיים, האישיותיים, הקוגניטיביים ועוד ובהשלכות ההלכתיות שלהם על המרחב האישי, המשפחתי, הקהילתי והציבורי ועל מרחב הקדושה (בית מקדש, בית כנסת, בית מדרש).¹ במחקר זה לא נעסוק בהגדרות המסוימות של אנשים עם מוגבלויות וצרכים מיוחדים אלא נעסוק בכלל בשאלת האחריות החינוכית הן של ההורים הן של הממסד כלפי מקרים חריגים אלו.

1. היחס לחריג נדון בעבר גם במרחבי הקדושה של שלוש הדתות המרכזיות: יהדות, נצרות ואסלאם; ראו שהם־שטיינר, 2006. שאלה מרכזית באשר לילדים עם צרכים מיוחדים נדונה בהקשר לסוגיית בר מצווה וקריאה בתורה (ואף בת מצווה). דיון נרחב ייחד לנושא זה לאו, 2016.

בעת החדשה, מאמצע המאה ה־19 עד לשני העשורים הראשונים של המאה ה־21, אנו עדים למעבר מעיסוק פרטני ביחס החברה לחריגים לעיסוק מערכתי כולל, ובעיקר באחריות הציבור והממסד לקיומם של מוסדות חינוך ממלכתיים לתלמידים עם צרכים מיוחדים ולהפעלתם.² השפעות חברתיות ותרבותיות אלו באות לידי ביטוי גם בעולם היהודי, בספרות ההלכה ובעיקר בספרות השו"ת.

ספרות השו"ת היא סוגה ספרותית־הלכתית ייחודית המאפשרת להתחקות אחר עולמה של הקהילה היהודית לדורותיה בארץ ובגולה ולשפוך אור על חיי הקהילה והיחיד, על הקונפליקטים ועל האינטראקציה ביניהם, ובין השאר להאיר על התצורה ועל המרקם הקהילתי והחברתי של מערכת היחסים שבין הפרט לכלל ובין החריג לנורמטיבי. עיון בספרות השו"ת מאפשר התבוננות מנקודת מבט דתית, אמונית, הלכתית ומשפטית על סוגיות של הפרט והקהילה בכלל ועל שאלת האחריות החינוכית כלפי ילדים עם צרכים מיוחדים בפרט.³

במוקד מחקר זה תעמוד ספרות השו"ת, בשימת דגש על ספרי שו"ת מהמאות ה־19 והעשרים. חשיבותה של ספרות השו"ת כמקור בלתי נדלה לחקר ההיסטוריה היהודית בכלל מאפשרת בין היתר התבוננות בשאלות חינוכיות באשר למתן שירותים חינוכיים לילדי הקהילה בכלל ולתלמידים עם צרכים מיוחדים בפרט, בין שהמענה ממוקד ופרטני ובין שהוא רחב וכולל. זאת ועוד, עיון בספרות השו"ת מציף גם שאלות דתיות, אמוניות והלכתיות, לדוגמה כאשר יש התנגשות בין מתן מענה חינוכי מסוים לאיסורים הלכתיים, כגון השמת תלמידים עם צרכים מיוחדים במוסדות לא־יהודיים המספקים מחד גיסא מענה חינוכי או טיפולי הולם ומאידיך גיסא כרוכים בכך איסורים הלכתיים. זאת ועוד, לספרות השו"ת אינטראקציה עם מגוון חברות ותרבויות בעולם, ולכן מתאפשרת התבוננות בהשפעות של זרמים ותנועות תרבותיות, חברתיות ועוד על אורח החיים היהודי. אשר על כן טבעי לעסוק בשאלות אלו דרך מבט על סוגה ספרותית ענפה זו.

2. תופעה זו נובעת משינויים חברתיים ותרבותיים ומפעילותן של תנועות זכויות הפרט, בעיקר בעולם המערבי, ההולכות ומתבססות ברחבי העולם. ראו למשל מיטשל ואחרים, 1998. על הזכות לחינוך בכלל והזכות לחינוך מיוחד בפרט ראו רבין, 2002; רבין, 2003; ויגודה, תשס"ה.

3. בעניין ספרות השו"ת כמקור היסטורי, משפטי והלכתי בחיי הקהילה היהודית בכלל בישראל ובגולה עיינו בהרחבה: ליפשיץ, תשמ"ב-תשמ"ג; אלון, 1992, עמ' 558-712; אלבק, 1999, עמ' 88-101; גליק, תשע"ב. עוד בטרם התאפשרה הנגישות לספרות השו"ת באמצעות המחשב והמרשתת (כדוגמת פרויקט השו"ת, אוצר החכמה וכדומה) נעשו ניסיונות לרכז את התשובות למיניהן בקונטרסים ובאוצרות ביבליוגרפיים לפי נושאים ומפתחות (ראו למשל כהן, תר"ץ; גליק, תשס"ה-תשס"ט).

מטרת מחקר זה היא לברר באמצעות עיון בסוגה זו על מי חלה האחריות החינוכית בכלל במקרים 'נורמטיביים' ובמקרים חריגים ומהם גבולותיה ותחומיה של אחריות זו.⁴ בין היתר נעסוק בסוגיות אלו:

1. מקומם ותחומי אחריותם של הקהילה והממסד באשר לחינוך בכלל ובמתן מענה לתלמידים עם צרכים מיוחדים בפרט;
2. טווח הגילים שבעטיו חלה חובת אחריות זו – האם יש הבדל בין תלמידים 'רגילים' לתלמידים עם צרכים מיוחדים?
3. התמודדותם של משיבים בספרות השו"ת עם שילובם של תלמידים עם צרכים מיוחדים במסגרות חינוך רגילות בכלל וכאשר יש התנגשות עם אורח החיים היהודי-הלכתי-מסורתי;
4. ההשפעה של זרמים ותנועות תרבותיות וחברתיות כלליות על דעת המשיבים;
5. נקודות דמיון ושוני בין הגישות הכלליות לגישות ההלכתיות-מסורתיות.

במאמר זה לא נעסוק בהגדרות המסוימות של אנשים עם מוגבלויות וצרכים מיוחדים, אלא נעסוק בכלל בשאלת האחריות החינוכית, הן של ההורים הן של הממסד, כלפי מקרים חריגים אלו. נתחקה אחר המקורות בספרות חז"ל, בהלכה ובספרות השו"ת מחד גיסא ובספרות המחקר הכללית ובמדעי היהדות מאידך גיסא. נעיין במקורות אלו, ננתח אותם ונסה לדלות עקרונות ויסודות תאורטיים בתחום המחקר ולזהות מגמות ושינויים שחלו בעולם בכלל ובעולם היהודי בפרט בכל הקשור לשילוב ולחינוך של תלמידים עם צרכים מיוחדים, בהתמקדות באחריות למתן מענה חינוכי זה ובסימוכין ההלכתיים, המשפטיים והחברתיים למיסוד מערכת חינוך מיוחד ציבורי.

אחריות ההורים והציבור לספק שירותי חינוך

האחריות להוראה, לימוד וחינוך של דור ההמשך נזכרת במקרא במונחים של 'אב ובן'; "וְהִגַּדְתָּ לְבִנְךָ" (שמות יג, ח); "וְשִׁנַּנְתָּם לְבִנְיָךְ" (דברים ו, ז); "וְלִמְדַתְּם אֹתָם אֶת בְּיָנִים" (שם יא, טו); "שָׂאֵל אָבִיךָ וַיְגִדְךָ, זְמַנְךָ וַיֹּאמְרוּ לְךָ" (שם לב, ז).

פסוקים אלו ועוד מטילים לכאורה על האבות ואף על הסבים את האחריות לחינוך, להוראה וללימוד של דור ההמשך. חז"ל ופרשני המקרא בעקבותיהם הרחיבו את ההגדרות של נושאי התפקידים וקבעו כי האב והבן אינם חייבים לציית להגדרה ביולוגית בלבד,

4. אסף (2002) ערך עבודה יסודית של אלפי תשובות שנתנו בכל מיני תקופות ובכל מיני אזורים ברחבי העולם בענייני חינוך ואיחד אותם לשישה כרכים מקיפים בתחום זה.

אלא מבטאים גם מערכת יחסים של רב ותלמיד, שהקשר ביניהם אינו חייב להיות ביולוגי או משפחתי:

לבניך, **אלו תלמידיך, וכן אתה מוצא בכל מקום שהתלמידים קרויים בנים** שנאמר: "ויצאו בני הנביאים אשר בבית אל אל אלישע" (מל"ב ב, ג) [...] מיכן לתלמידים שקרויים בנים, וכן הוא אומר: "ויגשו בני הנביאים אשר ביריחו אל אלישע" (מל"ב ב, ה) [...] וכן אתה מוצא בחזקיהו מלך יהודה שלמד כל התורה לישראל וקראם בנים שנאמר: "בני עתה אל תשלו" (דה"י כט, יא), **וכשם שהתלמידים קרויים בנים כך הרב קרוי אב** (מל"ב ב, יג-יד).⁵

הרחבת האחריות החינוכית-לימודית, העברתה לדורות הבאים מעבר לתא המשפחתי והטלתה על הרב מקבלת משנה תוקף בדברי המשנה הראשונה במסכת אבות, שלהבדיל ממסכתות אחרות עוסקת רובה ככולה בענייני דרך ארץ וחינוך: "משה קיבל תורה מסיני ומסרה ליהושע ויהושע לזקנים וזקנים לנביאים ונביאים מסרוה לאנשי כנסת הגדולה. הם אמרו שלושה דברים: הוו מתונים בדין **והעמידו תלמידים הרבה** ועשו סייג לתורה" (משנה, אבות א, א).

העברת התורה כולה ומשנתה החינוכית לדורות הבאים מוטלת על המנהיגים הרוחניים בכל דור ודור, אף שאינם קשורים בקשר משפחתי של אבות ובנים. יתרה מזאת, ההנהגה הרוחנית מצווה להעמיד תלמידים הרבה, כלומר לשאוף להרחיב את מעגל התלמידים ולהגדיל את מספרם גם ללא שיוך ויחוס משפחתי. "העמידו תלמידים הרבה" במשמעות של פתיחת שערי מסגרות ומוסדות הלימוד ללא הגבלה ככל האפשר.

הרחבת האחריות החינוכית מההורים לקהילה, להנהגה הרוחנית ולממסד וככל הנראה גם סיבות היסטוריוגרפיות גרמו ליהושע בן גמלא לקבוע מוסדות לימוד ולמסד את בתי הספר הארציים, המחוזיים והמקומיים:

[...] דאמר רב יהודה אמר רב ברם זכור אותו האיש לטוב **ויהושע בן גמלא** שמו **שאלמלא הוא נשתכח תורה מישראל** שבתחילה מי שיש לו אב מלמדו תורה מי שאין לו אב לא היה למד תורה מאי דרוש ולמדתם אותם **ולמדתם אתם** התקינו שיהו מושיבין מלמדי תינוקות בירושלים מאי דרוש כי מציון תצא תורה 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

5. ספרי דברים [פינקלשטיין] פרשת ואתחנן, פייסקא לד, עמ' 61. ההדגשות שלי.

מלמדי תינוקות בכל מדינה ומדינה ובכל עיר ועיר ומכניסין אותן **כּבּן שש כּבּן שבע** (בבלי, בבא בתרא כ ע"ב – כא ע"א).⁶

המציאות האידיאלית הנורמלית והראשונית היא "מי שיש לו אב מלמדו תורה"; האחריות הבסיסית והראשונית לחינוך הבנים מוטלת על האבות. במקרים חריגים, כגון יתמות או היעדר יכולת ומסוגלות ההורים לחנך את ילדיהם מכל סיבה, הותקן כי אחריות זו תיכלל באחריות הציבורית והכללית של המנהיגים הרחוניים והממסד הציבורי והקהילתי. תקנת יהושע בן גמלא נועדה להבטיח את הזכות הבסיסית לחינוך והוראה לכל תלמיד ותלמיד, ובייחוד למי שאין להם הזדמנות שווה לזכות זו מכל סיבה שהיא. עוד שיקול נכבד בתקנת יהושע בן גמלא נוגע לאחריות הכללית להעברת התורה שלא תשתכח מישראל אם לא תורחב אחריות החינוך למגזר הציבורי ולמנהיגים, שאינם בהכרח בעלי קשר ביולוגי-משפחתי לתלמידיהם.

הפסוק "וְלִמְדֵתֶם אֹתָם", הנכתב בכתיב חסר (שאפשר לכאורה לקרואו: אוֹתָם או אֲתָם), נדרש במקור זה להעברת האחריות הכללית לחינוך וללימוד המופנית אל הכלל ולמנהיגים הרחוניים שבראשם, "אֲתָם". בהתבססו על הפסוק "כִּי מִצִּיּוֹן תֵּצֵא תּוֹרַת ה' וְדָבַר ה' מִירוּשָׁלַם" (ישעיהו ב, ג) התקין יהושע בן גמלא כי יהיה בירושלים מוסד לימוד מרכזי שילמדו בו תלמידים מכל הארץ, ומוריהם יהיו מלמדי תינוקות שיוכשרו להוראה. אל מרכז ארצי זה יוכלו ההורים, ככל הנראה תמורת תשלום למלמדי התינוקות, לשלוח את ילדיהם כדי להעניק להם חינוך ראוי.

הקמת מסגרת ארצית יחידה זו עדיין לא סיפקה את המענה לזכות הבסיסית של חינוך לכל התושבים בכל רחבי הארץ, שכן מי שאין לו אב ולא הייתה לו ההזדמנות ליהנות ממרכז החינוך הארצי לא זכה לקבל חינוך כזה במקום מושבו. אשר על כן הורחבה התקנה של יהושע בן גמלא לכל המרחב הציבורי וכללה הקמת מוסדות חינוך בכל עיר, מחוז ומדינה כדי לאפשר מתן הזדמנות שווה לכל תלמיד ותלמיד.

6. ההדגשות שלי. עוד על תקנת יהושע בן גמלא ראו במחקרים על התפתחות התקנה, תולדותיה ועוד, לדוגמה: אבנר, תשי"ד; אבנר, 1956, עמ' 42, 45-46; שוחטמן, תשכ"ב; ברמן, תשכ"ח, עמ' 25-35; ספראי, 1968; מוריס, 1977, עמ' 49-75; גודבלאט, תש"ם; סט, תשס"ה; יצחקי, 2006; אברבך, 2008. על התהוותה של מערכת החינוך היהודית במבט היסטורי ותאולוגי ומבחינה ארגונית, אדמיניסטרטיבית, כמערכת פרטית וציבורית, ראו הופמן, 1992; הייזר, 2001; הייזר, 2010 ועוד. ארנד קבע כי תקנת יהושע בן גמלא כוללת ארבעה שלבים: חינוך ביתי על ידי האב, חינוך אריסטוקרטי (מוסד אחד בירושלים למי "שיש לו אב"), חינוך מוסדי בגיל ההתבגרות (מוסד בכל מחוז) וחינוך יסודי ממוסד (מוסד בכל יישוב). ראו ארנד, תשנ"ד. לכאורה תקנת יהושע בן גמלא עוסקת בחינוך רגיל בלבד, אך ייתכן שהעיסוק ב"מי שיש לו אב", בין שפיזית (למעט יתומים) ובין שאב בעל מסוגלות הורית לחינוך והוראה (למעט מי שאין בידם היכולת לספק מענה חינוכי זה), רומז על אחריות ציבורית לספק חינוכי ציבורי ממוסד לאוכלוסיות מוחלשות.

עוד גדרים וכללים הכרוכים בתקנת יהושע בן גמלא היו קשורים גם לטווח הגילים של התלמידים ולשכבות החינוך למיניהן. גדרים אלו התהוו ככל הנראה בתגובה על קשיי הסתגלות ובעיות משמעת של תלמידים מתבגרים שלא היטיבו להתאקלם במסגרת החינוכית. תלמידי הפלכים⁷ היו בני 16-17, וייתכן שמקצתם לא סיגלו להם את דפוסי ההתנהגות הראויים ואת התפקוד הנדרש במוסדות אלו, ולכן במקרים מסוימים סולקו ממסגרת חינוכית זו.

ככל הנראה כדי למנוע ככל האפשר נשירה של תלמידים מתבגרים מהמסגרות החינוכיות בפלכים ייסד יהושע בן גמלא מסגרות חינוכיות יסודיות בכל עיר ועיר וקבע שהגיל הראשוני שממנו תורכב אוכלוסיית התלמידים במוסדות אלו יהיה 6-7 שנים. עוד קבע שמסגרות אלו יהיו קרובות יותר לבית ההורים ויוקמו בכל עיר ועיר ובכל מדינה ומדינה. ייתכן שבמיסוד בתי הספר היסודיים בכל עיר ועיר לתלמידים הצעירים נבעה מהצורך להקנות להם הרגלי למידה ויכולת להסתגל למסגרת לימודים גבוהה יותר, אז שבפלכים, הקניית הרגלים שמטרתה למנוע את נשירתם בגיל ההתבגרות.

אפשר לסכם את התהוות המבנה של מערכת החינוך שהתקין יהושע בן גמלא מן הכלל אל הפרט: מוסד ה'השכלה הגבוהה' היחידי בירושלים, מוסדות החינוך המחוזיים לבני 16-17 בפלכים ומוסדות החינוך היסודי בכל עיר ועיר לתלמידים הצעירים, בני 6-7. המערכת נבנתה כלל הנראה בעקבות צרכים שעלו מהשדה החינוכי, כדי לאפשר מתן מענה לחינוך שוויוני לכולם. ייתכן שגם לשיקול הגאוגרפי, המרחק מבית ההורים, הייתה חשיבות במהלך ההתהוות של המערכת החינוכית כולה.

נסכם: נמצאנו למדים כי האחריות הראשונית, הבסיסית והטבעית לחינוך מוטלת על ההורים. הממסד - הקהילה וההנהגה ציבורית - אינו בן חורין להשתחרר מאחריות זו וצריך לאפשר מסגרות חינוך בכל עיר ועיר שיוכלו להגיע אליהן תלמידים להורים שירצו להיעזר בשירות זה וכמובן תלמידים יתומים או תלמידים שהוריהם נעדרי יכולת ומסוגלות הורית בכלל ואחריות חינוכית בפרט. השילוב בין אחריות ההורים לחינוך לבין אחריות הממסד לחינוך, או לכל הפחות אחריותו לאפשר מסגרות שאליהן יוכלו הורים לשלוח את ילדיהם, מאפשרת לספק את המענה לזכותו הבסיסית של כל ילד וילד לקבל חינוך ראוי לפחות בכל זמן שהוא נתון לאחריותם של המבוגרים המשמעותיים בחייו (ההורים או האפוטרופוסים והקהילה).⁸

7. פלך הוא מחוז, שחולק ככל הנראה לצורכי מינהל.

8. שאלת מיסוד מערכת חינוך ציבורית נדונה בהרחבה מבחינה היסטורית והלכתית במחקרים תלמודיים רבים. יש מחלוקת בין חוקרי התלמוד אם מערכת זו הייתה קיימת קודם תקנת יהושע בן גמלא או שהוא זה שמיסד מערכת חינוך ציבורית. עיינו עוד לעיל בהערה 6.

גישות תאורטיות למתן שירותי חינוך מיוחד ציבורי

הספרות המחקרית בתחום החינוך והחברה מחלקת את הגישות והזרמים ביחס לחריג בחברה לשלושה: הזרם הסייעודי, הזרם הרפואי והזרם ההומניסטי-חינוכי.⁹ הזרם הסייעודי מתייחס לחריג כאל חסר ישע שהחברה צריכה לפרוס עליו חסות, והציווי האלוקי או החברתי מטיל פריסת חסות זו על החברה ועל מוסדותיה מדין צדקה. חסר הישע תלוי בחסדיה של החברה, והיא שקובעת את כמות הסיוע שעליה לספק לנוקמים שבקרבה ואת איכותו. חסדיה של החברה נקבעים משיקולי תקציב, ועל פי יכולות תקציביות אלו החברה קובעת את מסגרת הטיפול והמענה בפרט, ובכלל זה גם ארגון הסביבה הפיזית שלו: משלבת או נפרדת.

את הזרם הרפואי מנחים תקנים של נורמליזציה. החברה קובעת רמות של תפקודים נורמליים, ומי שחורג מנורמות אלו – מעבר לסטיית תקן הנכללת בטווח הנורמה – נחשב חריג. לפי זרם זה, הפרט החריג 'פגום', ותפקיד החברה להשיבו לרמת התקינות הנדרשת, מדין רפואה. אם הדבר אינו אפשרי, החברה קובעת מהי המסגרת המיטבית שתאפשר לו תפקוד ואורח חיים מסוים בהתאם לרמת החריגות שלו. גם לפי זרם זה, בדומה לזרם הקודם, החברה היא הפטרון; היא יודעת מהו הטוב ביותר לפרט החריג, ותפקוד הפרט תלוי בהחלטות של הרופא המומחה.

לפי הזרם ההומניסטי-חינוכי, כל אדם באשר הוא אדם נתפס כסובייקט. הנורמליזציה בחברה היא השונות של כל אחד ואחד מפרטיה. הפרט החריג כבר אינו חריג, אלא חלק ממארג חברתי, קהילתי והומניסטי שכולם בו שווים. הסביבה החברתית והפיזית, לפי זרם זה, מעוצבת עיצוב אוניברסלי הנותן מענה והנגשה פיזיים ורוחניים לכל פרט ופרט בהתאם לצרכיו ולמאפייניו. הסביבה מותאמת לכל פרט ופרט בה התאמה מרבית, וההתפתחות של הפרטים בחברה נעשית באינטראקציה לא תלותית בין כל חבריה.

גישות הלכתיות למתן שירותי חינוך מיוחד ציבורי

עיון בספרות ההלכה והשו"ת משקף, בין היתר, את הזרמים שמנינו ביחס לחריג בחברה. יתרה מזאת, ספרות השו"ת וההלכה כסוגות דתיות-אמוניות כוללות גם שאלות הלכתיות וסתירות והתנגשויות בין ההיבטים החברתיים-מוסריים לבין ההיבטים הדתיים-הלכתיים, בסוגיית היחס לחריג בכלל ולתלמידים עם צרכים מיוחדים בפרט. מעבר לשאלות הלכתיות,

9. רייטר ועזגד, 1992.

דתיות ואמוניות ספרות ההלכה והשו"ת עוסקת גם בהיבטים החברתיים, התרבותיים והציבוריים של חיי הקהילה היהודית.

הגמרא קובעת רשימה של 'שירותים' שחייבים להיות ברשות המקומית כדי שיהיה אפשר לגור בה, ואלו הם: "ותניא כל עיר שאין בה עשרה דברים הללו אין תלמיד חכם רשאי לדור בתוכה: בית דין מכן ועונשין וקופה של צדקה נגבית בשנים ומתחלקת בשלשה ובית הכנסת ובית המרחץ ובית הכסא ורופא ואומן ולבלר וטבח ומלמד תינוקות" (בבלי, סנהדרין יז ע"ב).¹⁰ כלומר, השירותים החיוניים שהרשות המקומית צריכה לספק כוללים שירותי משפט (בתי דין, לבלר), רווחה (צדקה), דת (בית כנסת), רפואה ובריאות (בית מרחץ, רופא,¹¹ אומן [מקיז דם]), תשתיות (בית הכיסא),¹² שירותי מזון¹³ (טבח [שוחט]) ושירותי חינוך (מלמד תינוקות).

לענייננו, אחד השירותים הבסיסיים שהרשות המקומית צריכה לספק לתושביה הוא שירותי חינוך, אם כי בתלמוד הירושלמי מסופר כי היה 'פיקוח' ארצי שמטרתו לוודא ולפקח שהרשויות המקומיות אכן מספקות את החינוך בתחום שיפוטן.¹⁴ ה'מטה הארצי' אמור לוודא שמוסדות החינוך ברשויות המקומיות פועלים, והרשויות המקומיות הן האחראיות להפעלה השוטפת של מוסדות החינוך, ובכלל זה למימון המוסדות והמלמדים בהם.

כפי שראינו לעיל, האחריות לחינוך הילדים מוטלת בראש ובראשונה על ההורים, ומתקנת היושע בן גמלא הרשויות והממסד הציבורי אמורים להעמיד את התשתיות של מערכת החינוך הציבורית לכלל הילדים. התשלום למימון מערכת זו מוטל על הציבור, ועיקרו של התשלום נגבה מהקופה הציבורית גבייה שוויונית,¹⁵ ואף המיעוט יכול לכפות גבייה זאת על הרוב.¹⁶

10. חלק מרשימה זו מובאת גם בתלמוד הירושלמי (קידושין ד ע"ב). הרמב"ם אף מונה את הרשימה ממסכת סנהדרין פעמיים במשנה תורה בתלמוד הירושלמי (הלכות דעות ד, כג; הלכות סנהדרין א, י) אך משנה את הסדר, ואת שירותי הרפואה הוא מונה בראש הרשימה, בין משום שהוא רופא ובין מצד החשיבות שהוא קובע לכל אחד מהשירותים שהרשות המקומית אמורה לספק.

11. רש"י פירש שרופא הוא מוהל, ואולי גם תפקיד זה אפשר לשייך לשירותי דת.

12. הרמב"ם מנה גם "מים מצויים". אם כן, עניין זה מתלווה לתשתיות הבסיסיות שהרשות אמורה לספק לתושביה.

13. הגמרא נדרשת כאן לאפשרויות של מזון בסיסי וכשר (שירותי דת). בהמשך הגמרא שם כתוב: "משום רבי עקיבא אמרו: אף מיני פירא, מפני שמיני פירא מאירין את העיניים". כלומר, הרשות צריכה לספק גם שירותי מזון מעבר למוצרי הצריכה הבסיסיים.

14. ירושלמי, חגיגה ו ע"א: "רבי יודן נשייא שלח לרבי חייה ולר' אסי ולר' אמי למיעבור בקירייתא דארעא דישיראל למתקנה לון ספרין ומתנינין" (תרגום: רבי יודן הנשיא שלח לרבי חייה ולרבי אסי ולר' אמי לעבור בערי ישראל ולפקח על הסופרים ומלמדי המשניות).

15. רבינו ירוחם בשם רב האי גאון, ספר מישרים, נתיב כט, חלק ג. שולחן ערוך הרב, יורה דעה, סימן רמה, סעיף ג: "ושכר מלמדי תינוקות תקנת חכמים היתה לפרוע מקופת הקהל בעד כל התינוקות שבעיר בני העשירים והעניים גם יחד [...] ומי שאין ידו משגת חייבים הציבור לפרוע בעדו מתקנת חכמים [...] וגם הפטורים ממסים כמו תלמידי חכמים חייבים ליתן לזה כפי ממונם".

16. פסקי מהר"ק, סימן לג.

אומנם הריטב"א בחידושו י"ש"ס כתב: "כיון שיש שם תינוקות כלל, כופין אבותיהם לשכור מלמד. ונותנים האבות הראוי להם והשאר בני העיר".¹⁷ כלומר, ההורים משתתפים בשכר הלימוד של ילדיהם בתשלום ראשוני, ואילו עיקר המימון של מערכת החינוך הציבורית מוטל על הציבור. אם כן, הקמתה ותחזוקתה של מערכת חינוך ציבורית מתקנת יהושע בן גמלא מוטלות בעיקרה על הרשות המקומית, והרשות יכולה לגבות תשלום שכר לימוד מההורים כדי להשלים את ההוצאות השוטפות. הציבור יכול לכוף זה את זה כדי לממן את מערכת החינוך הציבורית מקופת הקהל ולספק את צורכי החינוך הבסיסיים של ילדי הרשות המקומית.

התנהלותה השוטפת של מערכת חינוך ציבורית כפי המתואר כאן עוסקת ככל הנראה במערכת חינוך נורמטיבית: חינוך רגיל, תלמידים נורמטיביים, תכנים נורמטיביים ושיטות הוראה נורמטיביות. החובה והאחריות הציבורית לקיומה של מערכת חינוך מכוונת, ככל הנראה, לזרם המרכזי והסטנדרטי של הלומדים.

רבי יום טוב צהלון על אחריות החינוך לבני כל הגילים

אשר לטווח הגילים שבעבורו הציבור חייב לממן מערכת חינוך ציבורית נראה שיש עדיפות לגילים הצעירים, תינוקות של בית רבן, על פני מתבגרים. בשאלה שנשלחה לרבי יום טוב צהלון תואר מקרה שבו הסדירה קהילה מערכת חינוך מדורגת לפי רמות לימוד ושכבות גיל. הורי התלמידים הסכימו לממן יחד מסגרת חינוכית זו, אך בשלב מסוים התעוררה מחלוקת, והורי התלמידים המתבגרים סירבו לממן גם את התלמידים הצעירים:

שאלה: היות אמת שאנחנו ק"ק כ"א¹⁸ יש לנו הסכמה בגזרת נח"ש¹⁹ לקיים תיקון וסדור ת"ת [...] לכן [...] סדרנו התלמידים [...] מדרגות מדרגות באופן שיעלו ממדרגה אל מדרגה [...] עתה נפל הפרש ומחלוקת בין יחידי הק"ק [...] בלשון ההסכמה [...] יש אומרים [...] לסדר את הת"ת באופן שלם מתחילה ועד סוף [...] אמנם יש אומרים [...] באיזו אופן שיהיה [...] עתה יורנו רבנו הדין עם מי [...]

17. ריטב"א לבבלי, בבא בתרא כא ע"א.

18. ככל הנראה הכוונה לקהילת יהודי כיוס ביוון (Chios), אי יווני בים האיגאי שהיה בו יישוב יהודי קדום עוד במאה השנייה לספירה. במאה ה'14 נקרא אחד מבתי הכנסת באי על שם ר' יעקב בעל הטורים, ולאחר גירוש ספרד היו המגורשים הרכיב המרכזי של היישוב היהודי באי. מהריט"ץ, שנולד בצפת וחי במאה ה'16-17, היה בין היתר גם שד"ר וערך מסעות רבים בקרב הקהילות היהודיות באזור הים התיכון, איטליה והולנד.

19. גזירת נח"ש = נידוי, חרם ושמתא. כלומר, מי שלא מקיים הסכם זה, דינו נידוי וחרם.

ובאמת קשה עונשה של הכת שרוצה לפטור עצמה ממלמדי תינוקות הקטנים מפני שאין מי שיעלה אותם למדרגה עליונה של עיון [...] זאת ועוד אחרת. כי כל מה שהחמירו חז"ל ואמרו כל עיר שאין בה תינוקות של בית רבן מחריבין אותה ואמרי לה מחרימין אותה [...] לא אמרו אלא על מלמדי תינוקות קטנים [...] כי לא מצאנו עיר שאין בה מלמד [...] שמחרימין [...] אלא על תינוקות של בית רבן שהם קטנים.²⁰

אם כן, מהריט"ץ קבע את הכלל שחובת הקהילה לקיומה ולתחזוקתה של מערכת חינוך ציבורית אמורה בקטנים בלבד. ההבדל בין התלמידים לפי מהריט"ץ כרוך בשני מאפיינים של הלומדים: שונות בגיל הכרונולוגי ושונות בגיל ההתפתחותי. אשר לשונות בגיל הלומדים מהריט"ץ קבע כי ללא קשר ליכולת הקוגניטיבית יש לקטנים עדיפות על פני הגדולים, משום שחכמים קבעו שאת החינוך לשכבת גיל זו חייב למסד הציבור. ואולם הוא אומר: "מפני שאין מי שיעלה אותם למדרגה עליונה של עיון", כלומר ההבדל בין שכבות הגיל אינו כרונולוגי בלבד אלא מעיד על יכולת לימוד מסוימת של כל אחת משכבות הגיל, והקטנים מן הסתם צריכים לרכוש מיומנויות למידה בסיסיות, כדי שיוכלו להגיע לרמת לימוד העיון של המתבגרים, ולכן ההעדפה לקיומם של מוסדות לימוד ציבוריים לקטנים על פני תלמידים מתבגרים יש בה גם היגיון דידיקטי, שכן בשכבת גיל זו התלמידים הוכשים מיומנויות לימוד בסיסיות, ומיומנויות אלו יאפשרו להם לרכוש מיומנויות חשיבה מסדר גבוה יותר. ללא החינוך וההוראה בשכבות הגיל הצעירות לא תגיע מערכת החינוך הציבורית לרמה גבוהה של לימוד בשכבות הגיל של המתבגרים.

הבדלים אלו, בין שביכולת הלימודית ובין שבגיל הכרונולוגי, עוסקים ככל הנראה בחינוך הסטנדרטי, הרגיל. ייתכן מאוד שיימצאו הבדלים - בעיקר מהותיים ולא רק כרונולוגיים - בין יכולות הלימוד של תלמידים באותה שכבת גיל, קטנים או מתבגרים. להלן ננסה לענות על השאלה אם האחריות של הציבור להקים מוסדות לימוד ציבוריים נוגעת גם להבדלים אלו, ואם כן, עד היכן מגיעה האחריות הקהילתית לתת מענה ציבורי לתלמידים מתקשים. הגם שבמקורות חז"ל מוזכרים מדי פעם הבדלים בין הלומדים²¹ ובין המלמדים,²² תלמידים מתקשים ודרכי הוראה ייחודיות לתלמידים מתקשים,²³ מקורות אלו עוסקים

20. שו"ת מהריט"ץ (חדשות), סימן לה. ההדגשות שלי.

21. "ארבע מידות בתלמידים. מהר לשמוע ומהר לאבד, יצא שכרו בהפסדו. קשה לשמוע וקשה לאבד, יצא הפסדו בשכרו. מהר לשמוע וקשה לאבד, חכם. קשה לשמוע ומהר לאבד, זה חלק רע" (משנה, אבות ה, יב).

22. "רבי אליעזר בן הורקנוס בור סוד שאינו מאבד טיפה, ורבי אלעזר בן ערך מעין המתגבר" (משנה, אבות ב, ח).

23. "ריש לקיש אמר: אם ראת תלמיד שלמודו קשה עליו כברזל, בשביל משנתו שאינה סדורה עליו" (בבלי, תענית ז ע"ב - ח ע"א).

באופן כללי ביותר בדרכי הוראה לתלמידים מתקשים או מתארים מקרים פרטניים שבהם המורה או הרב יוצאים מגדרם כדי ללמד את תלמידיהם המתקשים. שלא כבמערכת החינוך הרגיל שייסד יהושע בן גמלא, לא מצאנו בספרות חז"ל התייחסות מערכתית למוסדות לימוד לתלמידים עם צרכים מיוחדים.²⁴

הרב משה פיינשטיין על שילוב תלמידים מתקשים במערכת החינוך הכללית

בהיבט המערכתי של חינוך תלמידים מתקשים מצאנו בספרות חז"ל, ההלכה והשו"ת דרכי התמודדות עם שאלת השילוב הראוי של תלמידים מתקשים במסגרות החינוך הרגילות, שאלה העוסקת ברצף שבין השארת התלמיד המתקשה במסגרת הרגילה כל עוד הוא אינו מזיק לה ולקידומם של התלמידים הרגילים ועד לסילוקו ממסגרות אלו, בין שמסיבות של היעדר הסתגלות לימודית נאותה ובין שמסיבות דתיות וחינוכיות הקשורות באפשרות להשפעתו הישירה או העקיפה על שאר התלמידים.

לדוגמה, בגמרא כתוב: "[...]דקארי קארי ודלא קארי ליהווי צוותא לחבריה" (בבלי, בבא בתרא כא ע"א). כלומר, אם התלמיד המתקשה אינו מזיק לשאר התלמידים, ובכלל זה אינו מעכב את שאר הלומדים מלהתקדם בלימודם, אין חובה²⁵ - ומנגד גם אין רשות²⁶ - לסלקו אלא יישאר במסגרת זו, וייתכן שבסופו של דבר יקלוט משהו מהנלמד.

לעומת זאת במקרים לא מעטים מצאנו בדברי חז"ל הגבלות כאלה ואחרות הן מבחינת התלמידים הן מבחינת התוכן הנלמד, שאין מאפשרים לכל תלמיד לבוא בשערי בית המדרש וללמוד כל תוכן המוצע בו. ידועה היא שיטת בית שמאי: "אל ישנה אדם אלא למי שהוא חכם ועניו וכן אבות ועשיר" (אבות דרבי נתן ב, ט), וכן מוכרת שיטת רבן גמליאל, שבהיותו נשיא הנהיג הצבת 'סלקטור' בפתח בית המדרש ולא אפשר למי שאין תוכו כבדו להיכנס לבית המדרש,²⁷ לעומת שיטת בית הלל ורבי אלעזר בן עזריה, שפתחו את שערי בית המדרש לכל מי שליבו חפץ בכך. בדיעבד התברר כי מדיניות זו הניבה תוצאות חיוביות הן מבחינת מספר הלומדים הן מבחינת איכותם. באשר לתוכן הנלמד

24. כדוגמת סיפורו המאלף של ר' פרידא, ששנה לתלמידו ארבע מאות פעם בכל לימוד (בבלי, עירובין נד ע"ב).

25. רש"י: "להוי צוותא לחבריה - אינן זקוק ליסרו יותר מדי ולא לסלקו מלפניך אלא ישב עם האחרים בצוותא וסופו לתת לב".

26. נימוקי יוסף: "ודלא קארי אין לך רשות לסלקו מלפני הספר אלא ישב בחבורה עם חבריו וסוף אפשר שיתן ליבו".

27. בבלי, ברכות כח ע"א.

מצאנו שלא כל תוכן פתוח בפני כל לומד ולומד. הגמרא במסכת חגיגה אומרת בשם רבי אמי: "אין מוסרין סתרי תורה אלא למי שיש בו חמשה דברים: **שר חמשים ונשוא פנים ויועץ וחכם חרשים ונבון לחש**" (בבלי, חגיגה יג ע"א).

נמצאנו למדים כי היחס לשילובו של התלמיד המתקשה או התלמיד שאינו הגון ואינו עומד בקריטריונים הלימודיים והחינוכיים הוא יחס אמביוולנטי וככל הנראה נובע מתפיסות, אמונות ודעות של ראשי בית המדרש וקובעי המדיניות. הדבר נכון גם באשר לתוכני הלימוד: לא כל תוכן פתוח לכל לומד, ולכל מקצוע נדרשים הכישרים והמיומנויות הדיסציפלינריים שלו.

את היחס שבין השילוב הראוי לבין השמירה על מסגרת הלימוד, עקרונותיה והקווים המנחים אותה סיכם הרב משה פיינשטיין במעין איגרת הדרכה למורים:

עוד עיקר יש לידע שבל יתיאשו כשרואין שאיזה תלמיד אינו לומד כראוי ואף כשאינו מתנהג כראוי, כי אם אינו מקלקל את האחרים צריכים להחזיקו ולהתגלגל עמו דאולי יתחיל לשמוע ולהטיב דרכו, ובכל אופן השהיה איזה שנים בישיבה בקרב מורים יראי ה' ובקרב חברים המקשיבים להמורים ודאי ישפיע גם עליו לכל הפחות במקצת גם על כל ימי חייו. ואל יתחשבו המורים עם קושי העבודה כשצריכים עם תלמידים שאין מקשיבים כראוי שצריכים המורים לידע שעבודתם הוא מלאכת הקדש [...] וזה תלוי הרבה במדת הסבלנות שכל מורה צריך להשתדל על עצמו במדה זו ביותר. אבל אם התלמיד מקלקל את אחרים ודאי צריך לסלקו אבל צריך לדון זה בכבוד ראש ובעיון רב כי הוא כדיני נפשות.²⁸

בהמשך דבריו הרב משה פיינשטיין העלה גם את האפשרות של "ללמוד עמו ביחידות" במסגרת הכולל. כלומר, לכתחילה ראוי לעשות את השילוב הראוי והנכון של תלמיד עם קשיים לימודיים או חינוכיים ולתת לו את ההזדמנות להראות את כוחו ולהשתלב היטב במסגרת הלימודים, כדי שיושפע הן מהמורים הן מחבריו לספסל הלימודים. במקרים מסוימים אפשר גם לבחון את האפשרות של שילוב מצומצם, הוראה פרטנית ולימוד ביחידות בתוך המסגרת הגדולה. אין ספק שמהלכים אלו דורשים השתדלות רבה, סבלנות ואורך רוח של הצוות החינוכי.

אם אין אפשרות אחרת, והשפעת התלמיד על שאר חבריו מזיקה למסגרת כולה - וייתכן גם שכל אחד מהתלמידים ירצה לעשות דין לעצמו כמו שתלמיד זה עושה - רק לאחר דיון בכבוד ראש ובעיון רב יש להחליט אם לסלקו ממסגרת הלימודים, שכן הסילוק עצמו כמוהו כדיני נפשות.

28. אגרות משה יורה דעה ג ע"א. ההדגשות שלי.

תלמידים יהודים במסגרות חינוך מיוחד לא־יהודיות

עוד היבט הנוגע לחריג בספרות השו"ת מציג בין היתר את ההתנגשות בין מתן המענה ההולם לפרט עם הצרכים המיוחדים לבין ההלכה. בשתי תשובות משלהי המאה ה־19 ממזרח אירופה התמודדו המשיבים עם שאלת השמתם של אנשים עם צרכים מיוחדים - חירשות ועיוורון - במוסדות לא־יהודיים, שאומנם ייתכן שייתנו להם את המענה הטיפולי לקשייהם ולמוגבלותם, אך יש חשש סביר שיעברו על ההלכה היהודית בדברים הבסיסיים ביותר, כגון אכילת מאכלות אסורות ושמירת שבת.

בספרו 'הקרע שלא נתאחה', העוסק בפרישת האורתודוקסים מכלל הקהילות בגרמניה ובהונגריה ובפולמוס שבין היהדות האורתודוקסית לנאולוגים, עסק כ"ץ בהרחבה בהשפעות והתמורות של המצב הקהילתי־דתי של יהדות הונגריה על היבטים והמאפיינים הקהילתיים והדתיים של הקהילה היהודית בתוכה פנימה.²⁹ בין היתר מובאות שם התשובות שניצגו, העוסקות כאמור בהשמתם של תלמידים במוסדות חינוך לא־יהודיים. קשה מאוד לומר כי התשובות של הרב המשיב נבעו אך ורק משיקולים הלכתיים טהורים ולא הייתה בהן 'נגיעה' של הפולמוס הדתי שחוותה הקהילה היהודית במרחב היסטוריוגרפי זה, וקשה מאוד שלא לקשור אותן לפולמוס התאולוגי שחוותה הקהילה היהודית אף על פי שהיו צדדים הלכתיים להקל.

בתשובה ששלח רבי שמחה בונם סופר לרבי מרדכי הלוי הורוויץ,³⁰ ששאל על אודות בנו, נדרש המשיב לשאלת השמתו של הילד החירש במסגרת נוכרית המיועדת לחירשים.

אחדש"ה³¹ ראיתי קונטרסו אשר שדר לן ויצא לפתוח בכח זהתירא³² אודות בנו הילד אשר בהיותו שתי שנים ומחצה ה' יניק וחכים טובא דיבר בלשון טוב וצח ונחלה בחולי כבד מאוד משך שתי חדשים ובעת שנתרפא מחליו נעשה ר"ל חרש שאינו שומע ואינו מדבר ונלאו כל הרופאים להמציא לו תרופה למכתו ולא נשאר דרך אחר רק לתנו לבית חינוך הילדים של החרשים והאלמים שקורין טויבשטוממען אינשטיטוט בעיר פעסט או וויען ללמדו שם לדבר בקושי ויעשה כלי מוכשר לישא וליתן עם שאר בני אדם ויכול להשיב על כל מה ששואלים ולדעת כל מצות עשה ול"ת.³³

29. כ"ץ, 1995.

30. אב בית הדין של קהילת שאמלוזיא שבטרנסילבניה.

31. אחר דרישת שלומו הטוב.

32. השואל שאל ככל הנראה שאלה רחבה ומנומקת ואף הראה צדדים להקל במקרה זה. ייתכן כי שאלה זו היא מעין היוועצות בין שני משיבים ולא שאלה קלסית שבה הדיוט שואל את המומחה.

33. שו"ת שבט סופר, אבן העזר סימן כא. רבי שמחה בונם סופר היה בנו של רבי אברהם שמואל בנימין, בעל הכתב סופר, ונכדו של רבי משה סופר, בעל החת"ם סופר.

בפתח השאלה אפשר לזהות כמה רכיבים חשובים שייתכן שיש להם השלכות על התשובה. הרכיב הראשון הוא שהילד נולד בריא, ורק לאחר מחלתו והחלמתו ממנה נפגעה שמיעתו. לעובדה זו יש משמעות הלכתית חשובה, משום שהוא לא נולד חירש מלכתחילה, ובשנותיו הראשונות רכש את מיומנויות השפה והתקשורת, ואף מעידים עליו שדיבר "בלשון טוב וצח". כלומר, הוא רכש את יכולת הדיבור והתקשורת, וייתכן שטיפול הולם יכול להביא יכולות אלו לתפקוד נורמלי או קרוב לכך. מה שאין כן בנוגע למי שנולד מלכתחילה חירש ולא התאפשר לו לרכוש מיומנויות שפה בסיסיות, ואם כן, ייתכן שפגיעה זו היא פגיעה מהותית ואיננה יכולה להתרפא כלל או ברמה נדרשת ליצירת תקשורת בסיסית. עוד רכיב בגוף השאלה הוא שבמוסד זה הילד יכול לקבל שיאפשרו לו תקשורת בסיסית בין בני אדם ויכול לשאת ולתת עמם ברמה סבירה למדי, מה שיכול להעיד על תפקוד בטווח הנורמה גם אם הוא נמוך ("לדבר בקושי").

בפתח תשובתו נאחז המשיב בתשובת סבו, חת"ם סופר, שעסק בשאלה דומה: "[...] ומסיים שם **לדינא מותר** אבל יען כי דברים אסורים מטמטמים לב התינוק עדיין אני אומר **מוטב שיהי' שוטה כל ימיו ולא רשע שעה אחת לפני המקום**".³⁴ תשובה זו מציגה בהבלטה מיוחדת את הדילמה ההלכתית שבדבר: אף שדבר זה מותר מצד ההלכה ה'יבשה', ההיבט המוסרי-דתי של דילמה זו גובר; מאחר שהילד יצטרך לאכול דברים לא כשרים אשר "מטמטמים את הלב", לא נותר ספק, ועדיף להשאיר את הפרט עם מוגבלויותיו ובלבד שלא יעבור על אכילת מאכלות אסורות, שיש בהן גם היבט דתי, רוחני ואמוני. המשיב כותב ששאלה זו "צריכה עיון גדול" ותלויה בכמה שיטות בקרב הפוסקים, ובכל זאת מנסה למצוא היתר לדבר. הוא מבחין בין חירש ושוטה לקטן: קטן הוא בר־דעת, וגם אם אינו מחויב במצוות, הוא יודע להבחין בין איסור להיתר, ואם יאכילו אותו או יאפשרו לו לאכול מאכלות אסורות, הוא יתרגל לכך. לעומת זאת חירש או שוטה אינו בר־דעת להבחין בין איסור להיתר, ואין לחשוש שמא יתרגל לאכול מאכלות אסורות, שכן לא שכיח שיתרפא. עובדה זו יש בה כדי להקל ולאפשר את השמתו במסגרת שהוא יכול לעבור בה איסורים.

יש מי שעורך הבחנה אחרת בין שוטה לבין חירש וקטן.³⁵ לחירש מענה טיפולי רב יותר המאפשר לו תקשורת בין-אישית ויכולת שפתית מסוימת, ולכן הוא מוצב בסטטוס אחר:

דאם יהי' שם בבית חינוך וילמוד לדבר שם בקושי ע"י קריצותיו ורמיזותיו ותנועותיו ו**יתפקח מה שיכול** ויבין להתפלל ולישא וליתן עם בני אדם **דודאי מחויב במצות כשאר ישראל**. וראיתי

34. חת"ס, אורח חיים סימן פג. ההדגשות שלי.

35. בתוך התשובה הוא מביא חלוקה אחרת שקובעת שחירש דומה לקטן בעניין זה. אם כן, החלוקה היא בין שוטה לבין חירש וקטן.

שכתב מע"כ³⁶ דאם נותנים שם בבית חינוך שיתרפא א"כ גם בחרש יש להחמיר משום שלא ירגיל דהא אתי' לכלל דעת וכבר כתבתי דאף אם ודאי הוא שיתפקח מ"מ לא שייך שלא ירגיל רק בקטן דאית ליה דעת שיודע מה שיאכל אם הוא אסור או מותר משא"כ אם מאכילין לשאינו יודע להבחין כלל ולא ידע מה שיאכל בודאי לא שייך להרגילו שיבקש לימודו אח"כ.³⁷

ההתלבטות של השואל נעוצה ביכולת ההשתנות שיעבור החירש במהלך שהותו במסגרת טיפולית זו. המטרה - וכמובן גם התקווה - בהשמתו של הילד החירש במסגרת זו היא שהוא יגיע לכדי התפכחות. אם כן, מצב זה יוצר מציאות מורכבת ופרדוקסלית; בשלב שלפני השמתו במוסד הוא אינו נחשב בר"דעת המחויב במצוות, אך במהלך שהייה במסגרת טיפולית זו ולאחריה הוא אמור להתפכח ולהשתחרר' ממגבלתו, ואם כן, דינו כקטן שגדל. שינוי הסטטוס מחירש לפיכח מקביל לכאורה לשינוי הסטטוס מקטן לגדול, שאסור להרגילו.

המשיב דוחה השוואה זו ומבחין בין החירש לקטן בשלב הראשון שלהם, השלב שקדם לשינוי הסטטוס שלהם: קטן הוא בר"דעת בכל שלבי התפתחותו, בעודו קטן ולאחר שגדל. המגבלה שלו היא היותו קטן, ומגבלה זו חולפת עם הזמן. לעומתו החירש לא היה בר"דעת בשלב ההתפתחות הראשון, ומצבו השתנה לאחר התפכחותו, ולכן אין להחיל עליו את החשש 'שמה ירגיל', ומבחינה זו עובדה זו היא קולא בעבורו ולפיה יש לצדד בהשמתו במסגרת טיפולית נוכרית זו.³⁸

תשובה בנושא דומה היא תשובתו של מהר"ם שיק בעניין השמתה של ילדה עיוורת במוסד של נוכרים: "[...] ועל דבר אשר שאלת על אשר דרשו ממך אם רשאין ליתן תינוקת סומא, רק על איזה שנים כל זמן שהיא קטנה, בבית חינוך סומים כדי ללמדה אומנת שלא תהא מוטלת על הבריות, אבל שם אי אפשר שלא תאכל טריפות וגם אינה משמרת שם שבת".³⁹

שאלה זו מקפלת בתוכה דילמות אתיות, דתיות וחברתיות. מודגש בה כי ההשמה היא לזמן מוגבל וקצוב, זמן שהילדה עדיין נמצאת בטווח היותה קטנה. המטרה בהשמתה של הילדה העיוורת במסגרת טיפולית זו היא לאפשר לה יכולת התפתחות אישית ומקצועית

36. מעלת כבודו.

37. חת"ס, אורח חיים סימן פג. ההדגשות שלי.

38. עוד צד להיתר מקרה זה הוא הימצאותם של עוד מוסדות טיפול ובתי חינוך שם, כגון "ועכשיו שיש בתי חינוך בוויניץ ופעסט העומדים תחת יהודים אף שעומדים תחת השגחת של החדשים שנאסרו במדינה זה שנים לאכול משחיתתן בודאי יותר טוב להכניסו שמה". "חדשים" - הכוונה ככל הנראה ליהודים נאולוגים, שכן בימי כהונתו של השבט סופר ברבנות פרשבורג התפלגה הקהילה היהודית בהונגריה והוקמה הקהילה הנאולוגית.

39. שו"ת מהר"ם שיק, אורח חיים סימן קסג. ההדגשות שלי.

כדי שתוכל להסתגל לחיי החברה, לא תהיה נטל על החברה ולא תהיה תלויה בחסדיהם של אחרים. המטרה כפולה ונועדה לשרת הן את הפרט הן את החברה; עצמאותו ויצרנותו של הפרט תשחרר אותו מהתלות בחסדי החברה, והפרט אף יוכל לתרום לה. אם כן, בהשמתה של הילדה במוסד הטיפולי זה נהנה וזה נהנה.

במקרה זה מהר"ם שיק אינו פוסק להלכה אלא רק מחווה את דעתו. ההתלבטות שלו בצדדי המקרה הביאה אותו לצדד בהלכה: "[...]ואם כן אכן מה נענה אבתריה, מכל שכן **מוטב שתהא מוטלת על הבריות ולא תהא רשעה לפני המקום**, הנראה לפענ"ד כתבתי".⁴⁰ למרות הצדדים הרבים להתיר את השמתה של הילדה במסגרת טיפולית זו - היותה ילדה ולא ילד,⁴¹ השמתה במסגרת לתקופה קצובה ובטווח הזמן שהיא עודנה קטנה וכן התרומה האישית והחברתית שיכולה לצמוח מצעד זה - השיקולים ההלכתיים עדיין עומדים יציבים ואיתנים ויש להם משקל ניכר במקרה זה.

מקרים נקודתיים אלו עסקו בשילוב הראוי של תלמידים מתקשים ובלבטים הדתיים, ההלכתיים, התרבותיים והחברתיים של העוסקים בנושא והיו נתונים לשיקול דעתם של המנהיגים הרחננים, ראשי בתי מדרש ומרי דאתרא בכל מקרה לגופו. עיסוק מערכתי שיש לו השלכות גורפות ומחייבות לציבור כולו לא נראה בסקירה זו.

גם בחברה הכללית הלכה וגברה רק בשנים האחרונות המודעות לצורך במיסוד המענה המערכתי לתלמידים עם צרכים מיוחדים במוסדות הממלכתיים בכל הזרמים - הממלכתי, הממלכתי-דתי ואף בחינוך החרדי - ומודעות זו גרמה למשיבים בספרות השו"ת בעיקר בדורות האחרונים לעסוק בעניין מתן מענה חינוכי ברמה ממלכתית וציבורית לתלמידים עם צרכים מיוחדים.

בהתבססם על ספרות חז"ל ומקורות ראשונים הפגינו המשיבים האחרונים בספרות השו"ת תמימות דעים שיש לתת מענה מערכתי וציבורי לאנשים עם צרכים מיוחדים בכלל ולתלמידים בפרט. השוני בין המשיבים במתן המענה לתלמידים עם צרכים מיוחדים נראה בנימוקים ובמקורות שהם מייחסים למענה זה ובאיזונים עם שיקולים אחרים. נימוקים ומקורות אלו חושפים את הגישה של משיבים אלו באשר לאנשים עם צרכים מיוחדים בכלל ולתלמידים עם צרכים מיוחדים בפרט, וכאן אנו יכולים להתחבר לגישות ולזרמים ביחס לאוכלוסיית האנשים עם הצרכים המיוחדים: הזרם הסייעודי, הזרם הרפואי והזרם ההומניסטי-חינוכי.

40. שם.

41. מהר"ם שיק נדרש להבדל שבין חינוך הבן לחינוך הבת. מכל מקום במאמר זה לא עסקנו בהבדלים מגדריים בחינוך בכלל ובלימוד תורה בפרט.

זיקות של הגישות ההלכתיות לגישות התאורטיות

כפי שראינו לעיל, מיסוד בתי ספר לתלמידים עם צרכים מיוחדים דורש גיוס משאבים רבים - פיזיים, חינוכיים, משאבי אנוש ועוד - אף ששיעור התלמידים עם צרכים מיוחדים בחברה נמוך והם מיעוט בחברה. מיסוד מוסדות חינוך ממלכתיים וציבוריים באחריות הקהילה והממסד נוגע לחינוך הסטנדרטי, הרגיל, המצריך משאבים סבירים לקיום מערכת כזו ולתפעולה. בחינוך הרגיל מצאנו שהמיעוט יכול לכפות על הרוב את תחזוקת מוסדות אלו אם התלמידים "קטנים" (שו"ת מהריט"ץ).

בבואנו לבחון את הצדקת מיסוד מערכת ציבורית לתלמידי החינוך המיוחד, אנשים עם צרכים מיוחדים, חלק מהמשיבים בדורות האחרונים של ספרות השו"ת מתקשים לבסס את דבריהם על תקנת יהושע בן גמלא ונזקקים לנימוקים אחרים מתחומי הלכה אחרים.

א. הזרם הסיעודי

לפי הזרם הסיעודי, אנשים עם צרכים מיוחדים הם חסרי ישע, ולחברה יש מחויבות אלוקית או מוסרית לספק את מעניהם וצורכיהם הבסיסיים. לפי זרם זה המענה הניתן מקורו בגישות סוציאליות וסיעודיות ולא בגישות חינוכיות. בתשובה על שאלה שנשאל הרב משה פיינשטיין על מימון וסיוע ציבורי לתלמידים בעלי צרכים מיוחדים הוא ענה כך:

וכמובן אי אפשר למלמד ללמוד עם תינוקות כאלו בסך תינוקות שלומד עם סתם ילדים, ויהיו מחוייבים לשכור להם מלמד אף לסך קטן כפי טיב הילדים במדרגתן שיאמרו המבינים בזה, פעמים ששה ופעמים ז' וח', שהוא ב' וג' פעמים יותר מסתם תינוקות. שלא כל אדם אפשר לו לעמוד בהוצאה שכזו כשהקהילות לא יעזרו בזה [...] אבל לחייב את כל אדם שיעזרו לישיבה דתלמידים כאלה [...] **אולי לא חייבו רבנן** [...] דאולי לא רצו חכמים להטריח הציבור יותר מזה. על כל פנים יהיה חיוב על שאר אינשי לשלם עבור חינוך ילדים אלה לפי הערך דמלמד אחד לכה ילדים [...] ואיכא חיוב ליתן ממעות צדקה גם על כל הוצאה מיוחדת מה שצריכים, מאחר שחזין שצריך ליתן מצדקה גם על לימוד תורה. אך לענין קדימה [...] יש לו להקדים תחילה לאלו שלומדים עם סתם תלמידים שיכולים לידע כל התורה בכמותה ובאיכותה ועמקותה, ואח"כ ליתן לאלו שלומדים עם תלמידים כאלו [...]

על כל פנים איכא חיוב על האבות ללמדם כפי האפשר להם, באלו ששייך הלימוד הלמוד איתם וגם לשכור עבורם מלמד שיכול ללמוד עמהם וגם ליסד מוסד אם איכא הרבה ילדים כאלו, וגם איכא על אינשי אחרני לעזורם מדמי צדקה כפי שכתבתי.⁴²

42. שו"ת אגרות משה, חלק ד, סימן כט. ההדגשה שלי.

מדבריו של הרב פיינשטיין עולה כי תקנת יהושע בן גמלא למיסוד בתי הספר הציבוריים חלה על החינוך הרגיל, ובמקרה זה כופין את הציבור לשלם את הוצאות הלימוד. היות שההוצאות הלימודיות והכלליות הנדרשות להקמת מוסדות חינוך מיוחד רבות מאוד, עד כדי פי שלושה וארבעה מחינוך רגיל, ייתכן מאוד שלא הטריחו חכמים את הקהל יתר על המידה, ואין חובה ציבורית במסגרת תקנת יהושע בן גמלא לקיים מוסדות לימוד לתלמידים עם צרכים מיוחדים, שההוצאות הנדרשות בעבורם גדולות בהרבה מההוצאות על חינוך בני גילם שאינם עם צרכים מיוחדים.

הוצאות אלו נוגעות להוצאות הלימודיות, כלומר תשלום שכר בעבור המלמדים והחזקתם. אומנם לענין הוצאות אחרות הנדרשות לתלמידים אלו אפשר לחייב את הקהל **מדין צדקה** להשלים את הצרכים הנדרשים להם. גם במקרה זה יש עדיפות וקדימה לתלמידים הרגילים על פני תלמידים עם צרכים מיוחדים במקרים שאין אפשרות לממן את שניהם.

לסיכום דבריו של הרב משה פיינשטיין, האחריות לחינוך תלמידים עם צרכים מיוחדים חלה על ההורים, ובכלל זה מימון מלמדים כמספר הנדרש להם, וכן אם יש הרבה תלמידים כאלה, ההורים יכולים להתאגד ולייסד בעבורם מוסד לימודים, וחובת הקהל לסייע להם ככל האפשר מדין צדקה. כפי שראינו לעיל בגמרא (בבלי, סנהדרין יז ע"ב) ובדברי הרמב"ם, הרשות המקומית צריכה לספק את השירותים הבסיסיים לתושביה, ובכלל זה שירותי רווחה וצדקה. לחברה יש אחריות ציבורית מוסרית לסייע לחסרי ישע ולספק את צורכיהם מדין ערבות הדדית וצדקה. מסקנתו של הרב משה פיינשטיין עולה בקנה אחד עם הזרם הסייעודי, המתייחס לקהילה ולרשות המקומית כמי שמספקת שירותי רווחה ומסייעת לחסרי הישע. לפי הרב משה פיינשטיין, התוקף בהחזקה ובקיום של מוסדות חינוך מיוחד נובע מכוח הצדקה ולא מתוקף תקנה חינוכית. מוסדות חינוך מיוחד ציבוריים יונקים את כוחם מכוח הצדקה, ועקרונותיו עולים בקנה אחד עם הזרם הסייעודי.

ב. הזרם הרפואי

על רקע התקדמות המדע והיכולת לקבוע נורמות חברתיות, מדידות ומדעיות ותבחינים ותקנים אחידים כמעט לכל תופעה אנושית וחברתית צמח הזרם הרפואי. על פי הזרם הרפואי יש הגדרות ברורות כמותיות ומדידות הנוגעות לנורמות, והן נקבעו בכלי אבחון מתוקננים, תקפים ומהימנים בשיטות מדידה סטטיסטיות. חריגה שאינה בתחום התקן, למטה או למעלה מהנורמה, מוגדרת תופעה חריגה. ככל שהמרחק מנקודת האמצע גדול יותר, כך החריגות מבטאת עוצמה חמורה יותר של הלקות, המוגבלות או החריגות.⁴³

43. רייטר ועזגד, 1992.

לפי זרם זה, יש נורמות לכל שכבת גיל, והן מבטאות את ההתנהגות המצופה מפרט בכל שכבת גיל. פרט המתנהג מתחת לנורמה המצופה מבני גילו נחשב חריג ומותאמות לו דרכי טיפול והתערבות בהתאם לרמת החריגות ולעוצמתה. המטרה בדגם זה היא לנסות ולהביא את הפרט החריג למצב 'נורמלי' או לאפשר לו הסתגלות ראויה בסביבה בהתאם לרמת התפקוד שלו, ובעת הצורך להתאים ולהגיש לו כלים ומיומנויות שיאפשרו לו להגיע לרמת התפקוד הנורמלית המצופה מבני גילו.

על פי הזרם הרפואי, תלמידים עם צרכים מיוחדים שתפקודם הלימודי, החינוכי וההתנהגותי חריג מהמצופה מבני גילם, נחשבים חולים. הם חורגים מהנורמה, והמענה הנדרש להם הוא מענה רפואי. בשירותים הבסיסיים שהרשות צריכה לספק לתושביה (על פי הגמרא בסנהדרין יז ע"ב וכן דברי הרמב"ם דלעיל) נכללים שירותי הרפואה, שכן שירותי רפואה הם צורך בסיסי שהקהילה צריכה לספק לחברה.

בספרו 'שולחן שלמה' כתב הרב שלמה זלמן אויערבך את הדברים האלה: "ילדים שוטים או בעלי תסמונת דאון, שהאפשרות ללמדם רק בכחות קטנות, חייבת הקהילה מדינא להקים כתות קטנות המתאימות לילדים אלה, **כשם שהיא חייבת לדאוג לחולה הזקוק לטיפול רפואי ואין בידו לשלם**".⁴⁴

דבריו של הרב שלמה זלמן אויערבך עולים בקנה אחד עם הדגם הרפואי, שלפיו תלמידים עם צרכים מיוחדים נחשבים חולים. אחריות הציבור לחינוכם של ילדים עם צרכים מיוחדים ולסיפוק כל מעניהם נובעת מתוקף האחריות הציבורית לקיומה של מערכת בריאות ציבורית. סיפוק המענה הרפואי אינו כולל רק את ההיבט הרפואי במובן הפשוט של המילה אלא את כל המענים, הדרכים והשירותים שנועדו לקדם את הפרט בכל תחומי חייו. בדומה לדעתו של הרב משה פיינשטיין, גם לדעתו של הרב אויערבך אחריות הציבור להקמת מסגרות חינוך מיוחדות לתלמידים עם צרכים מיוחדים איננה נובעת מתקנת יהושע בן גמלא. אומנם שלא כרב פיינשטיין, שמבסס את האחריות הזו על עקרון הצדקה בדומה לזרם הסיעודי, הרב אויערבך תולה את חובת הציבור ואחריותו לדאוג לתלמידים עם צרכים מיוחדים מתוקף האחריות הקהילתית להקים מערכת בריאות ציבורית, בדומה לדגם הרפואי.

ג. הזרם החינוכי-הומניסטי

לפי הזרם החינוכי-הומניסטי, כל בני האדם נבראו שווים. אם יש לפרטים מסוימים בחברה מוגבלויות, הן אינן אמורות להיות מכשול או חסם לאותם פרטים ואינן אמורות להקשות עליהם להשתלב בחברה שילוב מיטבי או למנוע זאת מהם. תפקידה של החברה, על פי גישה זו, הוא ליצור את הסביבה המגבילה את הפרט מעט ככל האפשר מלהשתלב בה

44. שולחן שלמה, ערכי רפואה, חלק ג, ירושלים תשס"ו, עמ' קנא. ההדגשה שלי.

שילוב מיטבי. עיצוב הסביבה, על פי גישה זו, הוא **עיצוב אוניברסלי**,⁴⁵ ומטרתו לצמצם את המחסומים הפיזיים והחברתיים שבין אנשים עם מוגבלויות ובלעדיהן ולשאוף לשלב את האנשים עם המוגבלויות בזרם המרכזי של החברה. עיצוב אוניברסלי נועד לאפשר לכל פרט בחברה הנגשה של כל המשאבים החברתיים, הסביבתיים, הפיזיים ועוד.

ככל הנראה על יסוד זה הרב יהודה זולדן רוצה לבסס את דבריו כי האחריות הציבורית להקמת מוסדות לחינוך מיוחד יונקת את כוחה מתוקף תקנת יהושע בן גמלא.⁴⁶ כאמור, תקנת יהושע בן גמלא הטילה על הקהל את האחריות למסד מוסדות חינוך ממלכתיים, וכפי שהסקנו, תקנה זו תקפה בנוגע לחינוך הרגיל בלבד. המשך הגמרא לאחר תיאור מערכת החינוך הציבורית שהתקין יהושע בן גמלא עוסקת גם בהסעות ובהנגשת הדרכים לבתי הספר בעבור הילדים הקטנים: "אמר רבא מתקנת יהושע בן גמלא ואילך לא ממטינן ינוקא ממתא למתא אבל מבי כנישתא לבי כנישתא ממטינן ואי מפסק נהרא לא ממטינן ואי איכא תיתורא ממטינן ואי איכא גמלא לא ממטינן" (בבלי, בבא בתרא כ"א ע"א). אם כן, במערכת החינוך הציבורית שהתקין יהושע בן גמלא נכללים גם המעברים בין המסגרות למיניהן ומערך ההסעות. היות שמדובר בילדים קטנים, שהדרכים להם בחזקת סכנה יותר מלמבוגרים, יש הגבלות באשר למעברים בין המוסדות, אלא אם מתקיימים התנאים של הנגשת דרכים בטוחות לילדים מעל לכל ספק.

לפי תקנה זו, מעבר מעיר לעיר אינו אפשרי בכל מקרה. אומנם מעבר בין בתי הספר בתוך העיר אפשרי, אך אם המעבר כרוך בחציית נהר, שיש בו סכנה לילדים הרכים, אין לאפשר אפילו מעבר בתוך העיר אלא אם כן יש שם גשר רחב יציב וחזק (תיתורא), ואם הגשר אינו תקני ואיננו חזק, רחב ויציב דיו, אין לאפשר מעבר בית בתי הספר גם בתוך העיר. לכן במקרה שיש סכנת דרכים וקשיי הנגשה, יש להקים מסגרת לימודים לתלמידים באותו מקום בלי שיצטרכו לכתת את רגליהם למקומות אחרים שאינם ברמת הבטיחות הנדרשת.

ברוח דברים אלו נפסק גם להלכה ב"שולחן ערוך": "מוליכין את הקטן ממלמד למלמד [...] במה דברים אמורים כשהיו שניהם בעיר אחת ולא היה הנהר מפסיק ביניהם, אבל מעיר לעיר או מצד הנהר לצדו אפילו באותה העיר אין מוליכין את הקטן **אלא אם כן היה בניין בריא על גבי הנהר בניין שאינו ראוי לפול במהרה**".⁴⁷

כללו של דבר, מוסדות החינוך חייבים להיות נגישים, ועל המעברים ביניהם להיות בטיחותיים על פי תקנים מחמירים דווקא כדי שלא לסכן את חיי הילדים הרכים. נראה

45. המונח 'עיצוב אוניברסלי' הוא מונח יסודי ומרכזי בגישה זו, ומטרתו לאפשר הנגשה והסתגלות חברתית מיטבית לכל תחומי החיים של הפרט בחברה.

46. זולדן, 2016.

47. שולחן ערוך, יורה דעה רמה, טז.

כי תקינות המעברים ובטיחותם הן מדברי הגמרא הן מדברי ה'שולחן ערוך' נקבעת על פי הקריטריונים המחמירים והבלתי מתפשרים של כללי הבטיחות. על סמך דברים אלו כתב הרב יהודה זולדן:

הרמב"ם כתב בלשון יחיד, ומכאן, שאף אם מדובר על ילד אחד, יש להקים למענו מסגרת אם יש סכנה במעבר ממקום למקום. יש למצוא ולאפשר פתרון לכל תלמיד על מנת שלא ייווצר מצב שהתלמיד אינו לומד במסגרת כלשהי. לא נאמר דבר על רמת הלימודית או יכולת כזו או אחרת של התלמיד התלמיד [...] אין מדובר על בעיה גופנית, רפואית או נפשית שיש לאותו תלמיד או לאותם תלמידים יחידים, ומדובר על תלמידים רגילים. אך בשל סכנה פיזית [...] תידרש השקעה כספית גדולה מאד להקים מערכת ומסגרת לימודים לקבוצה כה קטנה. את אותו עיקרון יש להחיל על תלמיד שאינו יכול להיות במסגרת הרגילה של בית הספר מסיבות אחרות. [...] מכאן ניתן ללמוד גם על החובה להנגיש את הדרכים לבתי הספר ובתוכם. כל גרם מדרגות משמש מכשול לפני תלמידים עם מוגבלות, ויש להכשיר את בתי הספר שיהיו מותאמים לצורכיהם: כבש, מעלון, מעלית וכד'.⁴⁸

דברים אלו מתכתבים היטב עם עקרונות הזרם החינוכי-הומניסטי, עקרון הנורמליזציה ועקרון העיצוב האוניברסלי של הסביבה כדי לאפשר אותה לכל פרט בהצרה והגבלה מעטה ככל האפשר.

נראה כי ההבדל בין הגישות ביחס לחריג הן בחברה הכללית הן ביהדות טמון בעצם הגדרתו ובהבחנה שבין הערכה של הפרט המבוססת על נורמות וסטנדרטים (כגון גיל, מנת משכל, הישגיות ועוד) לעומת הערכה סובייקטיבית (רמת תפקוד, רמת תמיכה נדרשת וכדומה). זאת ועוד, עובדת היותם של השוטה והקטן בקטגוריה אחת יש בה כדי להאיר מחדש את הגדרתם והשלכותיה ההלכתיות, כפי שנראה להלן.

בספרו 'פרקים בהשתלשלות ההלכה' דן גילת בשאלת המעבר מילדות לבגרות לעניין החיוב במצוות התורה.⁴⁹ לדעת גילת, במקורות התנאיים הגדרת קטן איננה אחידה ומשתנה ממקרה למקרה. ההלכה הקדומה לא הכירה כלל בגיל מסוים כגיל המחייב במצוות התורה אלא התייחסה לסימני הגוף ולבשלות פיזית כסימן מעבר מינקות לבגרות. גם לעניין האחריות המשפטית (נדרים, הקדשות, התחייבויות כספיות וקנייניות) עדיין היו הדעות חלוקות במקורות התנאיים בעניין הגיל המדויק המבטא את המעבר מקטנות לבגרות, והוא בין הגילים 11 ל-13. לפיכך, על פי מקורות קדומים היה גיל המעבר מינקות לבגרות נתון לשינויים בהתאם לסוג המצווה מחד גיסא ובהתאם לאישיותו ובשלותו הרגשית

48. זולדן, 2016, עמ' 217. ההדגשות שלי.

49. גילת, תשנ"ב.

והקוגניטיבית של הפרט מאידך גיסא. בניגוד להלכה הקדומה, הדוגלת בדיפרנציאציה בשיעורים, ההלכה המאוחרת הובילה מגמת סטנדרטיזציה וקבעה גיל אחיד ושיעורים אחידים למצוות למיניהן. לפי מקורות ההלכה המאוחרת נקבע גיל 13 כגיל המעבר מקטנות לגדלות. לפי גילת אפשר לומר כי יש 'אבולוציה הלכתית': ההלכה הקדומה, הדוגלת בדיפרנציאציה בשיעורים, השתנתה למגמת הסטנדרטיזציה של ההלכה המאוחרת. מוסקוביץ' דן אף הוא בהרחבה בשאלה זו;⁵⁰ הגדרת גיל המעבר מילדות לבגרות במקורות התנאיים ואם מעשיו של הקטן הם סוג של 'נכות' עקב היעדר בשלות קוגניטיבית ורגשית והיעדר מרכיב ה'דעת' הנדרש לקיום חלק מהמצוות והפעולות המשפטיות. הוא דן בהרחבה מחד גיסא בדינים ובהלכות המאשרים את תוקפם המשפטי-הלכתי של מעשיהם ופעולותיהם של אותם בעלי חסך ומגבלה מנטלית ומאידך גיסא בכללים המייחסים יכולת משפטית-הלכתית למעשיהם ופעולותיהם של קטנים. מוסקוביץ' ניסה במאמרו זה לקבוע אם יש דפוסים ועקרונות בכללים אלו ואם הם מייצגים שיטות וגישות ייחודיות של חכמים מסוימים, התפתחות כרונולוגית, פרשנויות מקרא או מאפיינים אחרים. מסקנותיו העיקריות של מוסקוביץ' הן כי אומנם בדומה למסקנותיו של גילת אנו עדים לגישות גמישות ודיפרנציאליות באשר ליכולות, לדעת ולהבנה של קטן על מנת לחייבו במצוות ולתת תוקף משפטי הלכתי לפעולותיו שלא רק על פי גיל אחיד וקבוע, אך אין לומר בוודאות שמדובר בתופעה המבטאת התפתחות היסטורית ממקורות ההלכה הקדומים למקורות המאוחרים או התפתחות אבולוציונית של ההלכה. הנחה זו דורשת חקירה נוספת.

לדעת מוסקוביץ', חכמים מסוימים או קבוצת חכמים לא תמיד אימצו את הגיל הסטנדרטי לגיל המבטא יכולת משפטית הלכתית של קטן, ויש בכך הוכחה כי קביעת הגיל "בן שלוש עשרה למצוות" איננה בהכרח תוצר של התפתחות היסטורית מאוחרת. לכן יש לומר כי דיפרנציאציה בשיעורים באשר ליכולת המשפטית של קטן במקורות למיניהם נבעה משיקולים ספציפיים ונקבעה על בסיס פרטני ולא בהכרח בקביעה אוניברסלית. מוסקוביץ' הבחין בין פעולות משפטיות הדורשות ללא ספק הבנה הלכתית, היות שהן נחשבות פעולות טרנספורמטיביות מבחינה משפטית ויש להן תוקף משפטי אם עשה אותן קטן בר-דעת אך לא אם עשו אותן חסרי דעת, לבין פעולות אחרות שאינן דורשות דעת והבנה בתיקימא, ומקבלות תוקף משפטי והלכתי גם אם עשו אותן חסרי הדעת.⁵¹

50. מוסקוביץ', 2008.

51. במאמרו מוסיף מוסקוביץ' ומציג חלוקות והבחנות נוספות בעניין. אף שהוא אינו מקבל אותן, הוא מציג אותן לצורך שלמות המחקר. לדוגמה, הוא מציג את דעתו של אלבק, הקובע שאם 'רוב קטנים אינם מבינים משמעות של פעולה, הולכים אחר הרוב גם אם יש קטנים מחוננים שמבינים משמעות פעולה זו. כמו כן הוא מציג גם את דעת הש"ך וחוקרים בעקבותיו המחלקים את קבוצת הקטנים בין קטנים

דיון זה מוביל לעיסוק בשאלה אם 'מפגר'⁵² דינו כקטן ואם ההגדרות ההלכתיות שלו, בדומה לדיון על קטן, קבועות, אחידות וסטנדרטיות או שגם באשר ל'מפגר' יש גמישות דיפרנציאלית בנוגע להגדרות היכולות הנדרשות לתיקוף משפטי והלכתי של פעולותיו. בספרו 'משפטי הדעת' ייחד פרבשטיין פרק נפרד למפגר - מעמדו והלכותיו.⁵³ בתחילה הוא עוסק בדרגות החומרה של ה'מפגר' ולאחר מכן דן בשאלה אם ה'מפגר' הוא בכלל השוטה או שאינו בגדר דין שוטה, וכל מעשה שהוא עושה נידון לגופו (בדומה לגמישות הדיפרנציאלית שהוצגה לעיל בדברי גילת ומוסקוביץ'). פרבשטיין מציג שורה של פוסקים ומשיבים בספרות השו"ת הסוברים שהמפגר נכלל בדין שוטה⁵⁴ וגם כאלה הסוברים שאינו נכלל בדין שוטה.⁵⁵ במקורות למיניהם אנו מוצאים מונחים כמו "פתאים", "חלושי הדעת", "רפי השכל", "מי שדעתו קלושה" ועוד, המבטאים את דרגות החומרה של השוטה. עוד דיון בעניין ה'מפגר' נעשה גם בהשוואת רמת הדעת שלו לרמות הידע שנשנו אצל קטן. לכן, כדי לקבוע אם המפגר הוא בגדר 'שוטה ופתי', יש לקבוע אמות מידה על ידי השוואת רמת הידע של המפגר לרמות הידע שנשנו אצל קטן, כגון "דעת כפעוטות". לפיכך אפשר לומר כי האחריות למיסודם ולתחזוקתם של מוסדות לחינוך מיוחד חלה על הממסד ועל הקהילה, ומוסדות אלו, כמו מוסדות החינוך הרגיל, הם מוסדות ממלכתיים מתוקף תקנת יהושע בן גמלא. היסוד לקשירת הקשר בין מוסדות לחינוך מיוחד לתקנת יהושע בן גמלא הוא הנגשתם הבטוחה של מוסדות החינוך לילדים הקטנים. ללא קשר ליכולותיו הלימודיות, הקוגניטיביות והפיזיות של התלמיד, מערכת החינוך הציבורית צריכה להיות מונגשת לכול, בין שלתלמידים רגילים ובין שלתלמידים עם צרכים מיוחדים. במקרה שבתי הספר הקיימים אינם מונגשים לכול, יש לפעול להקמת בתי ספר מונגשים גם אם הדבר כרוך בהשקעה של משאבים כיוון שקבוצת התלמידים במוסדות אלו תהיה קטנה מהרגיל.

לדעתי, בהמשך לדברים אלו אפשר להרחיב את היריעה ולכלול במסגרת יסוד ההנגשה, מעבר לצרכים הפיזיים והמרחביים בסביבה המותאמת לפרט החרג, גם את ההנגשה להסתגלות לימודית, חברתית והתנהגותית נאותה של תלמידים עם צרכים מיוחדים במסגרות הרגילות. באותה מידה שההנגשה הפיזית וההנגשה המרחבית כרוכה

שאינו להם די אינטליגנציה לבין קטנים שיש להם די אינטליגנציה על מנת שיהיה אפשר לתקוף את פעולותיהם מבחינה משפטית הלכתית. כאמור, מוסקוביץ' דוחה הבחנות אלה.

52. המונח 'מפגר', כאמור, נוגע ללקות המוכרת כיום בשם 'מוגבלות שכלית התפתחותית', מה שכונה בעבר 'פיגור שכלי'. השימוש במונח 'מפגר' כאן נובע מהשימוש בו בספרות הרבנית וכדי לשמור על אחידות לשונית בחלק זה, והכוונה היא למוגבלות שכלית, המינוח המדעי הרווח כיום.

53. פרבשטיין, תשנ"ה, עמ' סו-פה.

54. למשל: שו"ת דברי מלכיאל סימן עח; שו"ת זכרון יוסף סימן יב, טעם ו; שו"ת רבי"ה סימן תתקכא.

55. למשל: שו"ת מהרי"ט, אבן העזר סימן טז; שו"ת מהרי"ק (חדשות), סימן כ.

בקיומם של משאבים פיזיים בטוחים ומושלמים ביותר, יכללו גם ההנגשה הלימודית, ההנגשה החברתית וההנגשה ההתנהגותית דרכי הוראה ייחודיות, שירותי תמיכה נלווים והקניית מיומנויות וכלים להסתגלות חברתית והתנהגותית ככל שנדרש.

יתרה מזאת, עוד חיזוק תומך לכך שמוסדות לחינוך מיוחד צריכים להיות מוסדות חינוך ממלכתיים באחריות הקהילה, כדינם של מוסדות החינוך הרגיל מתוקף תקנת יהושע בן גמלא, הוא אוכלוסיית היעד שאליה מכוונת תקנת יהושע בן גמלא. תקנת יהושע בן גמלא התייחסה בהתחלה לתלמידים מתבגרים, וגיל החינוך היה 16-17. משראה יהושע בן גמלא שעדיין היו קשיים חינוכיים בקרב שכבות גיל אלו, ומי שלא הצליח להסתגל כראוי למסגרת החינוך היה רבו "מבעיט בו ויוצא", מצא לנכון להחיל את חוק חינוך חובה כבר מגיל 6-7 כדי להקנות מיומנויות יסוד והרגלי למידה לתלמידים בעודם צעירים כדי שיוכלו להשתלב היטב בשלבים המאוחרים של מערכת החינוך.

יתרה מזאת, חינוך החובה חל על שכבות הגיל של הצעירים יותר משהוא חל על המתבגרים, ומה שהחמירו חז"ל ואמרו "כל עיר שאין בה תינוקות של בית רבן מחריבין אותה ואמרי לה מחרימין אותה" (בבלי, סנהדרין יז ע"ב), לא אמרו אלא על מלמדי תינוקות קטנים. נמצאנו למדים כי האחריות הציבורית למיסודם של מסגרות חינוך ממלכתיות נוגעת לתלמידים הקטנים דווקא. בשו"ת מהריט"ץ שראינו לעיל החלוקה בין קטנים למתבגרים איננה נוגעת להבדל ולשוני בגיל גרידא כי אם למיומנויות לימודיות וליכולות קוגניטיביות הקשורות בשלבי ההתפתחות של הפרט, שבין היתר הולכות ומשתכללות עם הגיל. לכן פסיקתו של מהריט"ץ לחייב את הורי המתבגרים, הלומדים בעיון והעמקה, לשלם גם בעבור הקטנים, הלומדים את מיומנויות היסוד, נובעת מההנחה הבסיסית שהמתבגרים לא יוכלו ללמוד בעיון אם לא ילמדו את מיומנויות היסוד בגיל צעיר יותר "מפני שאין מי שיעלה אותם למדרגה עליונה של עיון".⁵⁶

בשנים האחרונות הולכת ורווחת בקרב אנשי המקצוע בתחום החינוך והחברה הנטייה להגדיר את הלקויות ואת המוגבלויות במעטפת של לקויות ומוגבלויות התפתחותיות.⁵⁷

56. שו"ת מהריט"ץ (חדשות), סימן לה.

57. עיון במהדורותיו של ה-DSM, המשמש קודקס כמעט בלעדי להגדרות עדכניות של הפרעות המנטליות ומבוסס על מחקרים עדכניים, מצביע על הבדלים בין ההגדרות של הלקויות במהלך השנים. לדוגמה, במהדורה הרביעית של ה-DSM (1994) הוגדר "פיגור שכלי" (Mental Retardation) על פי מנת משכל, קריטריון סטנדרטי של יכולת קוגניטיביות בכמה רמות שלפיהן נקבעות רמות הפיגור החל מ"חשש לפיגור" ו"פיגור קל" ועד "פיגור עמוק", שהוא למעשה הגדרה סיעודית למי שאובחן בו. לעומת זאת במהדורה האחרונה של ה-DSM (2013) שונתה ההגדרה מ"פיגור שכלי" ל"מוגבלות שכלית" (Intellectual Disability), והיא כבר אינה מבוססת על תקינה סטנדרטית של יכולת קוגניטיבית, אלא נוגעת לרמת התפקוד של כל פרט ולרמת התמיכה הנדרשת לו. שינוי בהגדרה זו מציין את המעבר מההערכה הסטנדרטית, המבוססת על יסודות הגישה המדעית-רפואית, להערכה דינמית, ממוקדת פרט, המבוססת על היסודות של הגישה החינוכית-הומניסטית.

פירושו של דבר הוא שלקויות למידה, מוגבלות שכלית (שנקראו בעבר פיגור שכלי), לקויות תקשורת (ספקטרום האוטיזם) ועוד נחשבות לקשיים ומגבלות שנובעים מעיכוב התפתחותי. הגדרה של תלמיד לקוי למידה או מוגבל שכלית נחשבת לתפקוד נמוך בכל מיני רמות מהמצופה מבני גילו. מסיבה זו הורחב חוק החינוך המיוחד במדינת ישראל עד לגיל 21 (כחמש-שש שנים יותר מחלות החוק בחינוך הרגיל), שכן לתלמידים אלו נדרש זמן רב יותר לרכוש את מיומנויות היסוד בתחום הלמידה, החברה, התעסוקה ועוד כדי שיוכלו להשתלב בחברה שילוב יעיל. אשר על כן חלק מהתלמידים עם הצרכים המיוחדים נחשבים 'קטנים' לעניין זה, וחלה חובה על הקהילה לספק להם את מיומנויות היסוד כשם שהיא חייבת לתת מענה זה לקטנים בגיל כרונולוגי.

חיזוק זה לטיעון זה אנו מוצאים גם בתשובת הרב שלמה זלמן אויערבך: **"חינוך ילדים מפגרים** - נראה דכל שהוא מבין ויש לו דעת כמו פעוטות ויודע שהקב"ה נתן לנו תורה ואנחנו מקיימים מצוותיו **דשפיר חשיב כבר דעת לענין קיום מצוות**, ובהגיעו לגיל י"ג שנה הרי הוא חשיב כגדול [...] ולכן נראה שרק לענין קיום מצוות שמבין בהם כפעוטות דינו כגדול, וממילא דגם בקטנותם יש מצות חינוך".⁵⁸

לנוכח דברים אלו, תפקודו הקוגניטיבי של פרט עם מוגבלות שכלית (פיגור שכלי) משתווה עם דעת קטן. אם כן, כל זמן שהוא עצמו קטן חלה על הוריו אחריות לחנכו למצוות, וכשיגדל כרונולוגית הוא נחשב גדול לענין קיום המצוות.

זאת ועוד, השלישייה "חירש, שוטה וקטן", המובאת תדיר בהלכה, מחזקת את ההשערה הזו. במקרים שבהם החירש והשוטה שווים לקטן ביכולת ההשתנות הקוגניטיבית שלהם, לאמור חירש ושוטה שעשויים להתפכח לאחר שילמדו אותם מיומנויות יסוד ויצירת תקשורת בונה עם הסביבה, אינם שונים מקטן שעתידי לגדול, וההבדל ביניהם אינו הבדל מהותי כי אם כמותי, כיוון שלקטנים עם צרכים מיוחדים נדרשת תמיכה ארוכת טווח יותר מלקטנים 'רגילים'. הם גם ירכשו את מיומנויות היסוד והבסיס בזמן ארוך יותר מזה שירכשו אותן בני גילם. אם כן, אין לקפח אותם על שנדרשים להם יותר זמן, משאבים, כלים, אנשי צוות ועוד, ודינם כקטנים לעניין זה.

סיכום

האחריות לחינוך הילדים, ובכלל זה לימוד או דרך ארץ, מוטלת על שני ההורים בשווה. מעבר להיותה חובה, אחריות ההורים לחינוך ילדיהם היא זכות טבעית מושרשת בטבע האנושי. במקרים חריגים, שבהם אין הורים או שאין מסוגלות הורית כנדרש, האחריות

58. שו"ת מנחת שלמה, חלק א, סימן לד. ההדגשות שלי.

החינוכית מוטלת על הקהילה. יתרה מזאת, גם במקרים שיש הורים ויש מסוגלות הורית סבירה ואף יותר מכך הממסד חייב לספק את התשתיות והבסיס שיאפשרו מתן מענה חינוכי הולם. ההורים חייבים להיות שותפים בכך ולשלם חלק מהוצאות החינוך, אך הקהילה יכולה לדרוש לחייב את קופת הקהל הציבורית גם ממי שאין לו ילדים בגיל חינוך, ובמקרים אלו המיעוט יכול לכפות על הרוב. יש עדיפות לחינוך ציבורי לקטנים, כדי שירכשו את מיומנויות היסוד, ומערכת חינוך זו חייבת לפעול להנגשה, לבטיחות ולהצבת כל תנאי הבסיס הנדרשים לקיומה השוטף.

ספרות חז"ל עוסקת לכאורה עיסוק מערכתי בחינוך הרגיל ולא במיסוד מערכת של חינוך מיוחד לתלמידים עם צרכים מיוחדים. גם ספרי ההלכה והשו"ת הראשונים עוסקים בעיקר בחינוך הרגיל בהיבט המערכתי, אך גם בספרות חז"ל וגם בספרות שו"ת הראשונים יש דיונים נקודתיים במקרים של תלמידים מתקשים, בין היתר מקרים שיש בהם התנגשות בין ההלכה לבין שילובם בחברה ומתן מענה הולם לקשיים.

בשנים האחרונות, עם השינויים החברתיים והתרבותיים האוניברסליים שיוזעת החברה האנושית ועם כניסתן של גישות ותפיסות חברתיות חדשות, ניכרת השפעתם של שינויים אלו גם על עולם ההלכה, ובעיקר בתחום החינוך והחברה. ספרות השו"ת לדורותיה, שהיא בבואה של העולם היהודי, מאפשרת הצצה והתחקות אחר חקר ההיסטוריה היהודית לדורותיה, ומאפשרת לעמוד על שינויים אלו, בעיקר בשאלת תלמידים עם צרכים מיוחדים, מתוך פרספקטיבה היסטוריוגרפית, דתית ותרבותית.

הזרמים החברתיים למיניהם ושינויי התפיסה והמחשבה, בעיקר בכל הנוגע ליחס לחריג בחברה בכלל, נותנים את אותותיהם גם בספרות השו"ת. משיבים בכל מיני מקומות בעולם ובכל מיני זמנים דנו בסוגיית החריג בחברה במונחים של זרמים אלו; הרב פיינשטיין פסק בסוגיה זו במובן של צדקה ומתן חסות, יחס שמתכתב עם הזרם הסיעודי. הרב אויערבך השתמש במונחים של דגם רפואי, וספרות מאוחרת להם, מהשנים האחרונות, אימצה את הדגם החינוכי-הומניסטי: בהתבססו על יסוד ההנגשה, הרב יהודה זולדן קישר בין מוסדות חינוך מיוחד ממלכתיים לתקנת יהושע בן גמלא.

במאמר זה הוספנו עוד נדבך לדעתנו שיש לקשור את החינוך המיוחד הממלכתי לתקנת יהושע בן גמלא על בסיס היסוד של דין קטן והכללת הלוקויות והמוגבלויות תחת הכותרת של לקויות ומוגבלויות התפתחותיות.

רשימת קיצורים ומקורות

- אבנר, תשי"ד
א' אבנר, "ראשית בית הספר העברי", בתוך: שמואל מירסקי
(עורך), **סורא: ספר שנה ישראלי-אמריקאי למחקר ולעיון**
בבעיות ישראל והעולם בעבר ובהווה, א, ירושלים תשי"ד,
עמ' 320-327.
- אבנר, 1956
E. Ebner, *Elementary Education in Ancient Israel During*
the Tannaitic period (10-220 C.E), New York 1956.
- אברבך, 2008
מ' אברבך, **החינוך היהודי בתקופת המשנה והתלמוד**,
ירושלים 2008.
- אלבק, 1999
ש' אלבק, **מבוא למשפט העברי בימי התלמוד**, רמת גן 1999.
מ' אלון, **המשפט העברי**, ירושלים תשנ"ב.
- אלון, תשנ"ב
ש' אסף, **מקורות לתולדות החינוך בישראל**, ירושלים וניו
יורק 2002.
- ארנד, תשנ"ד
מ' ארנד, "פרק בתולדות החינוך של חז"ל", בתוך: דב רפל,
(עורך), **עדי עד**, ירושלים תשנ"ד, עמ' 121-139.
- בורק, 2007
ש' בורק, **חריגויות ודעות קדומות, תולדות החינוך המיוחד**
בעולם, תל אביב 2007.
- ברמן, תשכ"ח
א' ברמן, **תקופת התלמוד: תולדות החינוך בישראל ובעמים**,
תל אביב תשכ"ח.
- גודבלאט, תש"ם
ד' גודבלאט, "המקורות על ראשיתו של החינוך היהודי המאורגן
בארץ ישראל", **מחקרים בתולדות עם ישראל וארץ ישראל**
ה (תש"ם), עמ' 83-108.
- גליק, תשנ"ט
ש' גליק, **החינוך בראי החוק וההלכה – להתפתחותם של**
דינים ותקנות בחינוך במדינת ישראל בהשוואה לספרות
ההלכה, ירושלים תשנ"ט.
- גליק, תשס"ו-תשס"ט
ש' גליק, **קונטרס התשובות החדש: אוצר ביבליוגרפי**
לספרות השאלות והתשובות מראשית הדפוס ועד שנת
תש"ס, רמת גן תשס"ו-תשס"ט.
- גליק, תשע"ב
ש' גליק, **אשנב לספרות השאלות והתשובות**, ירושלים
תשע"ב.
- 1994, DSM
American Psychiatric Association, *DSM-IV – A*
Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders,
Washington D.C 1994 (4).

- American Psychiatric Association, *DSM-5 – A Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*, Arlington 2013 (5). 2013, DSM
- J. Hoffman, "The Organization and Administration of Schools in Classical Judaism", *Religious Education* 87 [3] (1992), pp. 416-434. הופמן, 1992
- C. Hezser, *Jewish Literacy in Roman Palestine*, Tuebingen 2001, pp. 93-94. הייזר, 2001
- C. Hezser (ed.), "Private and Public Education", *The Oxford Handbook of Jewish Daily Life in Roman Palestine*, Oxford 2010, pp. 465-481. הייזר, 2010
- מ' ויגודה, הזכות לחינוך במשפט העברי – דוח מחקר, ירושלים תשס"ה** 2016, זולדן, 2016
- י' זולדן, "מחויבות ציבורית וקהילתית לפתח מסגרות חינוך מתאימות לתלמידים עם צרכים מיוחדים", בתוך: ב' לאו (עורך), ואין הדעות שוות – על מעמדו של אדם עם מוגבלות שכלית והתפתחותית בעולמה של מסורת ישראל, ירושלים 2016, עמ' 202-221.**
- ח' יצחקי, אחריות הקהילה לחינוך היסודי ומעמד המלמדים בתקופת חז"ל, עבודת גמר לתואר מוסמך, אוניברסיטת בראיילן, רמת גן 2006.** 2006, יצחקי, 2006
- ב' כהן, קונטרס התשובות: ביבליוגרפיה של ספרות השו"ת בצרוף מבוא על ערכן לתולדות ההלכה וההתפתחות המשפט העברי (הוצאה מיוחדת מן הצופה לחכמת ישראל), בודפשט תר"ץ.** כהן, תר"ץ
- י' כ"ץ, הקרע שלא נתאחה, ירושלים 1995.** כ"ץ, 1995
- ב' לאו, ואין הדעות שוות – על מעמדו של אדם עם מוגבלות שכלית והתפתחותית בעולמה של מסורת ישראל, ירושלים 2016.** לאו, 2016
- ר' להב, "מושג האדם בשלוש גישות לחינוך מיוחד ושיקום", סחי"ש – סוגיות בחינוך מיוחד ובשיקום 7 [2] (1992), עמ' 37-44.** להב, 1992

- ליפשיץ, תשמ"ב-תשמ"ג
 ב' ליפשיץ, "מעמדה במשפטי של ספרות השאלות והתשובות",
שנתון המשפט העברי של המכון לחקר המשפט העברי
 ט-י (תשמ"ב-תשמ"ג), עמ' 265-300.
- מוסקוביץ, 2008
 L. Moscovitz, "The Actions of a Minor are a Nullity? Some Observations on the Legal Capacity of Minors in Rabbinic Law", *The Jewish Law Annual* 17 (2008), pp. 63-120.
- מוריס, 1977
 נ' מוריס, **תולדות החינוך של עם ישראל**, א: מימי קדם עד סוף תקופת התלמוד, ירושלים 1977.
- מיטשל ואחרים, 1998
 L. Y. Mitchell, R. David & L. R. Elisabeth, "The Legal History of Special Education: What a Long, Strange Trip It's Been!", *Remedial and Special Education* 19 (1998), pp. 219-228.
- סט, תשס"ה
 נ' סט, "החינוך כחובת הציבור במשפט העברי", **פרשת השבוע** 219 (תשס"ה), המחלקה למשפט עברי במשרד המשפטים: <http://www.daat.ac.il/mishpat-ivri/skirot/219-2.htm>
- ספראי, 1968
 S. Safrai, "Elementary Education, its Religious and Social Significance in the Talmudic Period", *Cahiers D'Histoire Mondiale XI* (1968), pp. 149-150.
- פרבשטיין, תשנ"ה
 מ' פרבשטיין, **משפטי הדעת**, ירושלים, תשנ"ה, עמ' סז-פה.
- רבין, 2002
 י' רבין, **הזכות לחינוך**, שריגים-ליאון 2002.
- רבין, 2003
 י' רבין, "בית המשפט תוקע יתד: על הזכות לחינוך והזכות לשוויון בחינוך בשדה החינוך המיוחד", **המשפט** ח (2003), עמ' 555-541.
- רייטר ועזגד, 1992
 ש' רייטר וב' עזגד, "ניתוח והשוואה של עמדות בחינוך מיוחד ובשיקום: הצעה לשלושה מודלים", **סחי"ש - סוגיות בחינוך מיוחד ובשיקום** 7 [1] (1992), עמ' 113-105.
- שהם-שטיינר, תשס"ח
 א' שהם-שטיינר, **חריגים בעל כורחם - משוגעים ומצורעים בחברה היהודית באירופה בימיה הביניים**, ירושלים תשס"ח.
- שוחטמן, תשכ"ב
 א' שוחטמן, **דיני חינוך על פי המשפט העברי**, עבודת גמר לתואר מוסמך, האוניברסיטה העברית בירושלים, תשכ"ב.