

מכון ירושלים לחקר ישראל
מייסודה של קרן צ'רלס ה' רבסון

”ותלמוד-תורה כנגד כולם” **חינוך חרדי לבנים בירושלים**

אהוד (אודי) שפיגל

תשע”א, 2011

מחקרי מכון ירושלים לחקר ישראל מס' 405

"ותלמוד-תורה כנגד כולם"
חינוך חרדי לבנים בירושלים
אהוד (אודי) שפיגל

פרסום זה רואה אור בסיוע קרן צ'רלס ה' רבסון, ניו-יורק.
הדברים הנאמרים הם על דעת המחבר בלבד.

© 2011, מכון ירושלים לחקר ישראל
בית חי אלישר
רח' רד"ק 20, ירושלים 92186

© 2011, The Jerusalem Institute for Israel Studies
The Hay Elyachar House
20 Radak St., 92186 Jerusalem

<http://www.jiis.org.il>
<http://www.jiis.org>
E-mail: machon@jiis.org.il

לזכר חמי, צבי קליין הי"ד

על המחבר

ד"ר אהוד (אודי) שפיגל – עסק בפעילות חינוכית וחברתית בחינוך בלתי-פורמאלי; היה חבר סגל במכון מנדל למנהיגות, וכן חבר בצוות מרכז המחקר והמידע של הכנסת בשנותיו הראשונות. השתתף בפרויקטים לקידום ההידברות, הלמידה ושיתופי-פעולה עם החברה החרדית. סיים לאחרונה דוקטורט בחוג למדע המדינה באוניברסיטה העברית. משמש כיום יזם ומלווה פרויקטים קהילתיים וחינוכיים בקרן לירושלים, וכן מרצה במרכז הבינתחומי בהרצלייה ובמכללה האקדמית ת"א-יפו.

תוכן עניינים

9	הקדמה
13	1. מבוא
23	חלק א': רקע
23	2. החרדיות והחרדים
32	3. חינוך חרדי לבנים: אידיאל והיסטוריה
47	חלק ב': ממצאים
47	4. ייחודיות המערכת
52	5. מבטים ראשוניים: המערכת והסובב אותה
65	6. 'המערכת'
101	7. 'שחקנים' וכללי-משחק
121	8. בכיתה: מלמדים, לימודים ולמידה
164	9. מבט ציבורי: החינוך בעיתונות החרדית
179	חלק ג': משמעויות
179	10. בראי התיאורטי
220	11. סיכום
234	ביבליוגרפיה

הקדמה

מחקר זה מציג תופעה ייחודית בשדה החינוך הישראלי – את מערכת החינוך החרדית לבנים. הוא מתאר מערכת שיצרה אלטרנטיבה משמעותית לחינוך הממלכתי המקובל בישראל בדרכי-פעולתה ובאופני הלמידה שלה, בתודעה החרדית שהקנתה למאות אלפי בוגריה ובצמיחתה המטאורית בעשורים האחרונים.

העניין במערכת חינוך זו הוא משולש. אנו רוצים ללמוד על הצלחותיה ואתגריה של דרך חינוך שונה מדרך החינוך המוכרת לנו; אנו מעוניינים לדעת יותר על הדרך בה מתחנך ומתעצב הצעיר החרדי; ואנו מעוניינים להבין טוב יותר את השפעותיה של מערכת זו על החברה החרדית בפרט ועל החברה הישראלית בכלל. ההתמקדות בלימוד המערכת בעיר ירושלים מאפשרת לנו להכיר לעומק את הריכוז הגדול והמגוון ביותר של מוסדות חינוך חרדיים לבנים הפועלים כיום בישראל, ריכוז המשמש מודל להתפתחות ריכוזים חרדיים אחרים בארץ.

מערכת חינוכית זו היא 'כור ההיתוך' של מאות אלפי תלמידים בעשורים האחרונים – דור העתיד של העולם החרדי. היא מעצבת את תפיסת עולמו והרגליו של הצעיר החרדי שגדל להיות גבר יודע תורה ומקיים מצוות. תהליכים רבים בחברה החרדית קשורים באופן ישיר או עקיף לפעילות המתרחשת בה, ובהם גם סוגיות הניצבות על סדר היום הישראלי, כמו רמת התעסוקה הנמוכה של גברים חרדים או מגמות הסתגרות והקצנה.

מחקר זה עוסק בקווים המייחדים מערכת זו מסביבתה ובנתונים המציירים את מאפייניה, אך גם בדמותה בראי המספרים ובעיניים חרדיות. מתוארות בו דרכי הפעולה של מרכיביה השונים של מערכת החינוך החרדית (גני-ילדים, תלמודי-תורה, ישיבות קטנות) ושונויות הקיימות בין זרמים שונים הלוקחים בה חלק. המחקר בוחן את פעילותם של גורמים שונים בתוך המערכת ובסמוך לה, וכן תהליכים המתרחשים במוסדותיה ובינם לבין עצמם, לצד תהליכים החלים אצל התלמידים עצמם בתהליך תלמודם.

אין כאן יומרה להציג תמונה מושלמת ומלאה של המערכת. יתר על כן, מחקר זה אינו מתיימר להעריך בהכרח את טיב דמותו של החינוך המתואר כאן ואת עתידו הרצוי, ואף לא להציג הצעה כוללת למדיניות ממשלתית כלפיו. ענייננו להציג מערך חינוכי מרשים הראוי להכרה.

יהיו מי שייראו בדברים המוצגים כאן אמירה 'חיובית מדי' על החינוך החרדי ועל השפעותיו המורכבות. יהיו שיתקשו לקבל את הביקורת שנציג כאן ויטילו דופי במהימנות המחקר. בהיותי חוקר חילוני לא התיימרתי להציג את מלוא תמונת העולם החרדית, אך הקפדתי לעסוק בה מתוך כבוד. התנצלותי הכנה בפני אלה שייפגעו למרות כל זאת מתיאור הדברים. הטעויות, חוסר הדיוקים, וההבנות השגויות הן באחריותי בלבד.

המחקר בנוי משלושה חלקים:

חלק א' – הרקע: מציג בקצרה את 'המשתנה האידיאלי' (חשיבות חינוך הבנים), את 'המשתנה ההיסטורי' (החינוך החרדי לבנים בישראל) ואת 'המשתנה החברתי' (החברה החרדית ככלל ודמותה בישראל בימינו בפרט), המשפיעים באופן ישיר ועקיף על עיצוב התופעה הנחקרת.

חלק ב' – הממצאים: בפרקי הממצאים יובאו מאפייני המערכת והשונויות הקיימות בה.

שני הפרקים הראשונים של חלק זה מציגים תמונה כללית של התופעה הנחקרת, בין אם בהצגת קווים המייחדים אותה ובין אם בכיווני הסתכלות כמותניים ואיכותניים.

הפרקים הבאים יורדים לעומקן של מספר סוגיות: המבנה הכללי של המערכת ומרכיביה; הלמידה בכיתה ומחוצה לה, העשייה הפדגוגית ואופני הפעולה של השחקנים במערכת הפנים-מוסדית והבין-מוסדית.

הפרק האחרון דן בסוגיה שונה: התבוננות מהזווית התקשורתית המציגה 'שיח רשמי' בעולם החרדי. היבט זה קשור ישירות לאופני 'הבניית המציאות' החרדית וההתמודדות עם מקום מערכת-חינוך זו בתוך החברה החרדית.

חלק ג' – הדיון בממצאי המחקר וחשיבה לעתיד, ייעשו לאור ההיבטים התיאורטיים שיאפשרו להבהיר את משמעות הממצאים והצגת נגזרות במונחי מדיניות. הוא יציג היבטים שניתן ללמוד ממערכת-חינוך זו, ולבחון אותה בהקשרים שונים של חשיבה רב-תרבותית ובמונחי מדיניות.

ברצוני להודות לרבים שסייעו לממש מחקר זה.

תחילה, תודה לאנשי מכון ירושלים לחקר ישראל שלא חסכו ממני דבר, בראשם פרופ' יעקב בר-סימן-טוב ואורה אחימאיר, עם צאתה לגמלאות. למאיר קראוס, המנהל הנוכחי של המכון ולחמוטל אפל האחראית על הוצאת הפרסום לאור. תודה מיוחדת לד"ר מאיה חושן שדחפה לקיים מחקר זה וליוותה אותו לכל אורך הדרך. לאלה שסייעו בשלבים שונים של המחקר: פרופ' נפתלי רוטנברג (על הביקורתיות והרצינות), ד"ר דב מימון, פרופ' יצחק גל-נור, ד"ר אמנון כרמון, ד"ר שלמה פישר, מיכל ברק, רחל ורצברגר ומיכל אסא-ענבר. תודה רבה לפרופ' יוסי שלהב, חוקר חשוב של החברה החרדית, שהאמין בחשיבות מחקר זה ולא חסך ממנו סיוע ותמיכה. תודה לצביקה דויטש שהיה שותף באיסוף החומר, ולעמיתיי בקרן לירושלים על הסיוע בעשייה בקרב החברה החרדית. תודה לרבים מבני החברה החרדית ששיתפו פעולה וסייעו לקיים מחקר זה מתוך אמונה בחשיבותו ובתרומתו. תודה אחרונה לבני משפחתי הסבלנים.

את המחקר אני מקדיש להוריי-מוריי, משה וורדיה שפיגל, אנשי חינוך בכל נימי נפשם, ולזכרו של חמי, צבי קליין ז"ל הי"ד, שהיה איש חינוך ונהרג בידי מחבלים בדרך להדלקת נר ראשון של חנוכה בביתו.

1. מבוא

א. "ותלמוד-תורה כנגד כולם"

"אלו דברים שאדם אוכל פירותיהם בעולם הזה והקרן קיימת לו לעולם הבא ואלו הן: כבוד אב ואם, וגמילות חסדים, והשכמת בית המדרש שחרית וערבית, והכנסת אורחים, וביקור חולים, והכנסת כלה, ולווית המת, ועיון תפילה, והבאת שלום בין אדם לחברו, ותלמוד-תורה כנגד כולם".

מתוך ברכות השחר בתפילת שחרית¹

מערכת החינוך החרדית לבנים בישראל היא הלב הרעיוני והחברתי של החברה החרדית, המקדשת את הברכה המצוטטת לעיל ושואפת לפעול ברוחה. היא מעצבת את דמותם של הבנים הלומדים בה ומשפיעה על חיי בנות-זוגם וילדיהם לעתיד. מוסדותיה יוצרים בסיס לצמיחתן ולקיומן של הקהילות החרדיות השונות.

אך מדובר בתופעה המשפיעה הרבה מעבר לכותלי החברה החרדית. מדובר באחד המפעלים החינוכיים המשמעותיים ביותר הפועלים כיום בישראל. מתחנכים בו על פי הערכה גסה כ-150-180 אלף תלמידים **בכל רחבי הארץ**.² בשנת 2008 היה שיעור התלמידים (בנים ובנות) במגזר החרדי כ-24% מן התלמידים בגני החובה **במגזר היהודי**, כ-27% מהתלמידים בחינוך היסודי וכ-20% מהתלמידים בחטיבה העליונה (מתוך: חורב

¹ המשנה מציגה נוסח שונה מעט:

"אלו דברים שאין להם שיעור: הפאה, והביכורים, והראיון, וגמילות חסדים, ותלמוד-תורה. אלו דברים שאדם אוכל פירותיהן בעולם הזה והקרן קיימת לו לעולם הבא: כבוד אב ואם, וגמילות חסדים, והבאת שלום בין אדם לחברו; ותלמוד-תורה כנגד כולם". מסכת פאה, פרק א', משנה א'.

² הערכה זו נבנתה בהתאם למסגרת ניתוח המסתמכת על הנתונים הבאים: מספר התלמידים בשנת 2009 הוערך בכ-1,839,000 נפש, שקרוב ל-15% מהם לומדים במוסדות חרדיים. בהנחה שכמחצית מהלומדים במוסדות חרדיים הם בנים, יש לפחות כ-135,000 תלמידים בנים. אליהם נוספים אלפי תלמידים הלומדים בגני-ילדים פרטיים, במוסדות לא-מוכרים ובמוסדות חרדיים הכפופים לחינוך הממלכתי-דתי (כמו מוסדות חבי"ד). ההערכה היא שיש כ-150-180 אלף תלמידים במערכת החינוך החרדית לבנים בישראל. חשוב לומר כי ישנם נתונים אחרים המצביעים על כך שבמערכת החרדית לומדים קרוב ל-230,000 תלמידים (ראו אצל: וורגן ופיידלמן 2009) אך גם נתונים המדברים על כ-395,000 תלמידים (ראו: "שמים את החינוך בראש מעייניהם", אפרת זמר-ברונפמן, **מוספשת, מעריב**, 30.4.10).

וקופ 2009. 125)³. למרות שהשיעורים אינם מדויקים,⁴ ניתן לומר שקיים גידול קבוע במספר הלומדים במערכת החינוך החרדית בעשורים האחרונים.⁵

התהליכים החלים במערכת זו, אופי החינוך הניתן בה, הישגיה, אתגריה וכישלונותיה שפיעו על רבים מאזרחי ישראל לעתיד. מערכת זו מטביעה את חותמה בדמותה של מדינת-ישראל כבר בימינו אלה.⁶

מערכת החינוך החרדית לבנים זכתה לחשיפה מוגבלת במחקר.⁷ הלמריך (Helmreich 1982) ופינקלמן (Finkelman 2002) עסקו במאפייני הלימוד בישיבות קטנות בחו"ל ובהבדלים ביניהם. מחקרים רבים (כהנא 1990, שליף 1995, ניסן ושליף 2005, Halbertal & Halbertal 1998) בחנו את מאפייני שיטת הלימוד הישיבתית והמוטיבציות שלה, ומחקרים אחרים (ברויאר תשס"ד, פרידמן 2006, שמפפר 2005, טיקוצ'ינסקי 2005) דנו בשינויים היסטוריים שחלו במוסד הישיבתי במשך השנים. תרומה חשובה להבנת חייהם של גברים בעולם החרדי הוצגה לאחרונה בספרה של נורית שטדלר (Stadler 2009). יוחאי חקק (2003) הציג מבט אנתרופולוגי על הישיבה הקטנה מנקודת-ראותו של הפרט, כאשר בחן את חייהם של תלמידי הישיבה והתמקד באסטרטגיות של משטור וריסון הממדים הגשמיים. ורדה שיפר (1998) בחנה את המבנה, התקצוב והפיקוח של כלל מערכת החינוך החרדית והצביעה על קשיים בפיקוח על מערכת זו (ראו גם: אילן

³ על פי תחזיות הלמ"ס, בשנת 2012 עתיד שיעור התלמידים במגזר החרדי להגיע לכדי 22.4% מכלל התלמידים בחינוך היסודי, ול-30.9% מכלל התלמידים בחינוך היסודי במגזר היהודי. ראו: הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה, **תחזית תלמידים למערכת החינוך 2006-2012**, אפריל 2007.

⁴ המספרים והשיעורים אינם מדויקים מסיבות שונות. ראשית, משום שהחלוקה במגזר החרדי לרמות חינוך (גן-יסודי-תיכון) אינה לזו שבחינוך הממלכתי. בנוסף, היא אינה כוללת במדויק את כלל המרכיבים הקשורים לחינוך החרדי, כמו מוסדות חב"ד או מוסדות שאינם מוכרים.

⁵ נתוני הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה מראים על הכפלת שיעורם היחסי של תלמידי המגזר החרדי מכלל אוכלוסיית התלמידים במגזר היהודי במשך 14 שנה – משנת 1992 עד לשנת 2006 (ראו דו"ח מבקר המדינה משנת 2008). נתונים שפורסמו בקיץ 2009 מלמדים כי כשליש מילדי הגנים במגזר היהודי לומדים במוסדות חרדיים (ראו: "כל ילד שלישי לומד במסגרת חינוך חרדית", אור קשתי, **הארץ**, 19.8.09). עלו גם טענות בדבר התמתנות הגידול במערכת החינוך החרדית בשנים האחרונות. קיימות שתי תופעות היכולות להשפיע על הנתונים ולהקשות על היכולת ללמוד מהם על מגמות במערכת: ראשית, חוסר האמינות של הנתונים המתקבלים על מערכת חינוך זו, דבר שניתן לראות גם בשינויי הנתונים המעודכנים בפרסום של המרכז משנת 2007 (קופ 2007. 133). שנית, ההכרה של משרד החינוך במוסדות חרדיים נוספים, במיוחד בסוף שנות ה-90, יכולה להסביר לפחות חלק מן הגידול הגבוה בנתונים. בין כך או כך, קיימת הסכמה כי חל גידול משמעותי במערכת החינוך החרדית בעשורים האחרונים. רוב הגידול מיוחס לריבוי הטבעי הגבוה בחברה החרדית.

⁶ הדבר נדון בשיח הציבורי סביב נושאי תוכנית הליבה ותהליכי ההפרדה בין ספרדים ואשכנזים, אך גם בהקשרים נוספים, כמו גיוס חרדים לצבא וקשיי תעסוקה.

⁷ על מערכת החינוך החרדית לבנות, ראו: פרידמן תשנ"ה, Weissman 1995, Friedman 1978.

2001). מחקרים רבים דנו במוסד הישיבתי ובהיסטוריה שלו (ברויאר, 2003; שמפפר, 2005; קהת, 2005; אטקס, 2005) מסייעים רק באופן חלקי בהבנת מגמות המתקיימות בה כיום.⁸ התמונה המחקרית לא אפשרה ללמוד על דרך ההתבגרות של הצעיר החרדי עד הפיכתו לאזרח ישראלי ייחודי ושונה.

מבנה מערכת החינוך, בימינו, ומאפייניה אינם מוכרים ואינם מתועדים בהשוואה לכל מערכת-חינוך אחרת בישראל. זוהי תוצאה של גורמים רבים, בהם מידת האוטונומיה בה פועלת מערכת זו; התמורות שחלו בה בעשורים האחרונים; הגיוון הרב של מוסדותיה מבחינה חברתית, ארגונית ומנהלתית והעובדה שהמחקר המדעי המעיט לעסוק בה. היא שקופה במידה רבה למבטים חיצוניים, עד כי נראה לעתים כי הדבר מכוון ונועד לשרת אינטרסים שונים. לעתים נראה שאנו מכירים טוב יותר את מצב החינוך החרדי במזרח-אירופה לפני מאה ומאתיים שנה, מאשר את מצבו היום בישראל.

קיימות משמעויות מרחיקות-לכת לחוסר ההיכרות עם מערכת החינוך החרדי במובני מדיניות.

ראשית, קשה לקבוע מדיניות מושכלת כלפי מערכת שאין מכירים את מרכיביה ואת אופני פעולתה. שנית, יש קושי ורתיעה טבעית לסייע ולשתף פעולה עם מערכת לא מוכרת, גם כשיש בכך עניין וישנם אינטרסים משותפים לפעולה.⁹ שלישית, קיים קושי לזהות 'סוגיות בעייתיות' במערכת זו ולסייע בהתמודדות אֵתן. כך, סוגיות כמו 'תשלום שכר לכוח ההוראה' או 'נשירת תלמידים' מטרידות את הציבור החרדי ואת קובעי המדיניות כאחד, או סוגיה כמו אפליית תלמידים ממוצא ספרדי בקבלה למוסדות חינוך איכותיים.

ב. התפיסה המחקרית

במרכז המחקר תיבחן השאלה: איך פועלת מערכת החינוך החרדית לבנים בימינו?

בנוסף נשאל מהם ההגיונות המובילים אותה ומהם קווי הדמיון והשוני הקיימים בין מרכיביה? סביב שאלות אלו עולות שאלות-משנה רבות, כמו שאלות הנוגעות לעקרונות הפעולה של המערכת והנורמות שעל פיהן היא פועלת, מרכיביה השונים וכללי המשחק

⁸ לאחרונה נכתבה 'תכנית-אב לחינוך החרדי בירושלים' המציגה שרטוט כללי של מערכת זו ושל פריסתה ברחבי העיר לצד נתונים אמפיריים מדויקים למדי (כהן ואחרים, 2007). תכנית חשובה זו טרם זכתה לצערי לפרסום.

⁹ הקושי לזהות תחומים אלה וחוסר ההיכרות עם המערכת, יוצרים חשדנות רבה כלפיה וזו נסמכת גם על החשדנות ההדדית השוררת בין החברה החרדית לבין החברה הכללית בכלל.

הנהוגים ביניהם, דרכי הלמידה הנהוגות בה ואילו שונות קיימות בין מוסדותיה לבין עצמם.

ההתייחסות לשאלות שהעליתי תיעשה מתוך בחינה של 'מערכת החינוך החרדית לבנים בעיר ירושלים' ושל מוסדות החינוך הפועלים בה בתור מכלול תרבותי.¹⁰ תפיסה מחקרית תרבותית רואה במערך החינוכי ובפועלו מרכיב במכלול התרבותי של חברה, הפועל בהתאם למוסכמות תרבותיות ולאור תפקידים חברתיים-תרבותיים (ברונר 2000). היא מאפשרת לבחון המשכיות ורצף פעולה של קבוצות לאור שינויים מבניים החלים בהם ובסביבתם (סוידלר 2003). מדובר במערכת מרובת-משתנים שגבולותיה מתקיימים במגוון ממדים (תרבותיים, חברתיים, חינוכיים, גיאוגרפיים וכדו'). במקרה שלפנינו קיים אתגר בתהליך הבנת המערכת, בין אם מפאת המורכבות המגולמת בכל מערכת חינוכית (לדוגמה: ענבר 2005) ובין אם משום שמדובר במערכת ייחודית בגודלה, במידת הגיון שבה, בהגיונות הייחודיים המנחים אותה ובמידע המוגבל הקיים לגביה.

המתודולוגיה המוצעת כאן מתבססת על 'תיאוריה המעוגנת בשדה' (ground theory) המהווה במידה רבה נקודת-מוצא פרדיגמטית לתפיסות מחקריות שונות (ראו: Glaser & Strauss, 1967; Strauss & Corbin, 1994). מדובר בתהליך מחקרי רב-שלבי, במסגרתו מעוצבות שאלות המחקר והקטגוריות תוך כדי עבודת המחקר האמפירית בהתייחסות לממצאים ולתפיסות אנליטיות ותיאורטיות.¹¹ הוא שימושי כדי לתאר ולהסביר מערכת חינוכית עירונית שקיים עליה ידע מוגבל בספרות המחקרית וקיימות מגבלות רבות על חקירתה. זו מתודולוגיה רכה שאינה מתיימרת לתאר את המציאות במדויק, אלא לשקפה ולנסות להבין תהליכים שקורים בה.

¹⁰ הבחירה ב'מחקר תרבותי' לא היתה אקראית. הסיבה הראשונה לכך היתה הקושי להיכנס לשדה המחקר והחוסר במידע מדויק ומהימן ובנתונים. קל וחומר כשמדובר במערכת דינאמית כל כך, בה קמים ונופלים מוסדות-חינוך רבים ולעיתים פשוט משנים את שמם וכתובתם. עוד ממחקר הגישוש שבחן את הנושא, ניתן היה ללמוד כי קיים קושי רב להגיע לשדה המחקר וכי הנתונים הקיימים עליו (גם במערכות השלטון) אינם מדויקים דיים כדי להפיק מהם תמונה אמינה. מסקנה זו רק התחזקה על רקע ההיכרות עם מורכבות המערכת ולאור היותה מרכז לעשייה תרבותית וחברתית רבת פנים ומשמעויות. לכך היתוסף כמובן המרחק התרבותי בין החוקר, קהילת המחקר ורוב הקוראים הפוטנציאליים, לבין מושאי המחקר. מצאתי גם שהצגת נתונים מספריים אינה נותנת, במקרה זה, תמונה מהימנה ואינה מלמדת בהכרח על העשייה החינוכית. במקביל ראיתי מוגבלות רבה בעיסוק מעמיק במוסדות בודדים (ראו לדוגמה: חקק 2003). ההתמקדות במוסד אחד או שניים מאפשרת מבט מעמיק ומשמעותי על המערכת, אולם אינה מאפשרת להתבונן על השונות בין המוסדות השונים במערכת זו ולבחון אותה כמכלול. אמירות אלה נכונות ברמות שונות לגבי כל מערכת-חינוך גדולה ומבוזרת, והן נכונות שבעתיים לגבי מערכת החינוך שלפנינו.

¹¹ הוא מאפשר בחינה של מערכות אנושיות מורכבות והתייחסות אליהן כמכלול, תוך המשגה של קטגוריות ותהליכים העולים מן השטח.

שדה המחקר הוגבל גיאוגרפית לעיר ירושלים, וחברתית לעשייה החינוכית עם הבנים החרדים. ירושלים היא מקרה מבחן מעניין לבחינת החינוך החרדי לבנים ומגוון מבחינה סוציולוגית והיסטורית. מגוון הקבוצות החרדיות החיות בעיר וגודלה של מערכת החינוך החרדית לבנים, מאפשרים לבחון שונות הקיימות במערכת זו לצד מאפיינים בולטים במיוחד בעיר הקודש. חקר המרכז החרדי הגדול בישראל יוכל ללמדנו על מגמות הקיימות בקרב החברה החרדית ביישובים אחרים בישראל ועל התפתחויות אפשריות במערכות החינוך הפעילות בהם.

ההתמקדות באוכלוסיית הבנים נבעה בעיקר מכך שמערכת זו שונה ונפרדת מהמערכת של הבנות וייחודית יותר במאפייניה. העיסוק כאן הוא בלב החברה החרדית, אך גם במרחב העצמאי והרחוק יותר מכל פיקוח ומעקב של הממסד הישראלי הרשמי.

קיימת בימינו הבנה שתהליכים חינוכיים חורגים ממסגרות החינוך הפורמאלי. מחקר זה התמקד בעיקר במערכת החינוך, אך התייחס, במספר מקומות, להיבטים רחבים יותר של העשייה החינוכית, כמו החינוך בבית או החינוך הבלתי-פורמאלי.

נשים לב לכך שגבולות מערכת החינוך החרדית הפורמאלית אינם ברורים כפי שהיינו מצפים. לדוגמה, ישנם 'מוסדות חרדיים' המשרתים אוכלוסיות מסורתיות (ואף חילוניות) וישנם מוסדות הפועלים במסגרת החינוך הממלכתי, המשרתים גם אוכלוסיות חרדיות. במחקר זה השתדלתי להתייחס במידת האפשר לכלל הקטגוריות המהוות אלטרנטיבה חינוכית אפשרית לציבור החרדי ולאלו הרואות עצמן קרובות אליו מסיבות שונות.¹² הנתונים המוצגים כאן מתייחסים כמעט תמיד למוסדות השייכים מנהלית למערכת החינוך החרדית.

דרך המחקר כללה איסוף חומר אתנוגרפי רחב שכלל ראיונות, תצפיות, ביקורים ואיסוף חומרים טקסטואליים, כדי שניתן יהיה ליצור תמונה של חלקי המערכת.

איסוף החומרים נעשה בארבעה אופנים:

- ❖ ביקורים ותצפיות במוסדות-חינוך חרדיים בעיר – ביקרתי ביותר מ-25 ת"תים, גנים וישיבות קטנות. במספר מקרים צפיתי בהתנהלות המוסד ובשיעורים בכיתות.
- ❖ ראיונות – רואיינו עשרות אנשי-חינוך חרדיים מזרמים שונים. הראיונות היו מקור מרכזי למידע ואפשרו להצליבו ולבחון את מידת מהימנותו.

¹² לדוגמה: מוסדות החינוך של חב"ד, השייכים ברובם לחינוך הממלכתי-דת.

- ❖ איסוף חומר אתנוגרפי – מתוך עיתונים חרדיים, שיחות-רחוב וכד'.
- ❖ איסוף מידע מחקרי קיים – מחקרים רבים נגעו בהיבטים שונים הקשורים באופן ישיר או עקיף לחינוך החרדי לבנים. יצוין במיוחד הסקר לתכנית-אב למוסדות-חינוך (כהן ואחרים 2007) שנערך לאחרונה ושימש מקור מהימן לנתונים.

שמות המרואיינים ושמות המוסדות בהם ביקרתי הושמטו לרוב על-פי בקשת המרואיינים והמארחים.

יוצא דופן הוא פרק 9, העוסק בחקר העיתונות החרדית ומציג מתודולוגיה ברורה וחדה יותר, שתוצג בתחילת הפרק.

מגבלות המחקר – חקר החברה החרדית הוא אתגר מורכב למי שפונה לעסוק בו. שדה המחקר קרוב אמנם מבחינה פיזית, אך רחוק תרבותית ומנטאלית ואינו נגיש לחוקר. קיימים כאן הבדלים תרבותיים ומנטאליים גדולים בין החוקר לבין שדה המחקר שלו. מגבלה זו עלולה לצמצם את יכולת החוקר להבין את עולם התוכן ועולם הסמלים שאותם הוא חוקר או להזדהות עמו. סוזן הרדינג (Harding, 1992) ושלמה פיישר (2007) הסבו את תשומת לבי לבעייתיות הטמונה גם ביחס השלילי של חוקרי הפונדמנטליזם כלפי קבוצות 'רדיקליות'.¹³ במקרים כאלה יכול שיח מחקרי ליצור מתח בין החוקרים (אנשי המדע) האמורים להיות רציונאליים ונאורים, לבין מושאי מחקרם (החרדים במקרה שלנו), האמורים להיות בעלי חשיבה נוקשה, מיושנת ואי-רציונאלית. נוסף לכך הקושי בדמות החשדנות הכללית של החרדים כלפי גורמים חיצוניים המתעניינים בחברה שלהם וחשדנות ספציפית כלפי חוקרים וכלפי המחקר המדעי.¹⁴ קשיים אלה הם חלק בלתי-נפרד מרוב המחקרים הבוחנים את החברה החרדית (ראו לדוגמה: חקק, 2005; Kaul- Seidman, 2002; Rier, Schwartzbaum & Heller, 2008), במיוחד בהקשרים הרחבים שלה. איסוף חומר מגוון ממקורות שונים, אמור לסייע לנו במקרה הטוב להתמודד איתם.

¹³ סוזן הרדינג דיברה על קיומו של 'אחר תרבותי המעורר סלידה' (Repugnant Cultural Other). לטענתה ייצוגים אלה (לצד סטריאוטיפים ודימויים בכלי התקשורת) משמשים בכינון הסובייקט המודרני. שלמה פיישר טען כי השיח הפרדיגמטי הפונקציונאליסטי שהתפתח בשנות ה-90, סבל מתפיסות אוריינטאליסטיות.

¹⁴ סוגיה זו מעסיקה את כלל העוסקים בחקר החברה החרדית. היא מקבלת ממד ייחודי בעבודה של החוקרות במגזר זה (ראו לדוגמה: אלאור, 1983; Stadler, 2009).

במחקר זה נמנעתי מלהרחיב את היריעה על נתונים מדויקים (מספריים) המציגים את המערכת בה עסקינן ומלדון בתקנות ובחוקים הנוגעים בה. הבעייתיות הקיימת במידת הדיוק של הנתונים, והשינויים התדירים בחוקים ובתקנות, רק מקשים, לדעתי, על הבנת מערכת זו ודרכי פעולתה. קל וחומר כאשר יש לעתים יומרה לראות בהם תמונה "אמיתית" של המציאות.

ראוי להדגיש את מגבלות המחקר, במיוחד כשמשמשים בו לצורכי מדיניות. התמונה המוצגת היא חלקית, ולצד המרכיבים הרבים שהיא מאירה ישנם גם צללים המסתירים מעינינו חלקים אחרים שלה. כל דוגמה וכל נורמה המוצגת כאן, יכולה להסתיר מקומות בהם קיימת נורמה שונה. קל וחומר כאשר מדובר בחברה דינאמית ומשתנה כמו החברה החרדית, המתפתחת ומתפצלת בעשור האחרון לקבוצות ולתת-קבוצות.¹⁵

מבט אישי: להכיר 'אותם' – מוסד החינוך החרדי הוא סוג של אקס-טריטוריה. הוא מופרד מן הרחוב ואף שואב כוח מהפרדה זו. כאן מצוי 'מרחב הקדושה' בו מלמדים תורה ומעמיקים במצוות, ואילו מחוצה לו מצוי עולם החולין. כאן עוסקים בעולמות של מעלה ואילו שם, בהבלי עולם. ככל שהבחנה זו ברורה יותר, ממומשת יותר ומושרשת יותר בלומדים במוסד ולבאים בשעריו, כך מדובר במוסד 'חרדי יותר' ואולי אף נחשב יותר.

הקשר שלי עם החברה החרדית החל לפני למעלה מעשר שנים. עבודתי במסגרת הקרן לירושלים נתנה לי הזדמנות להיכנס וללמוד יותר על מערכת החינוך החרדית. חילוני הנכנס בשערי תלמוד-תורה מרגיש זרות בסיסית. באשר ילך מופנות אליו עיניים חקרניות מכל עבר. לקח לי זמן ללמוד את המושגים והשפה, להיכנס לעולם התוכן השונה כל כך ולהתאים את ציפיותי מהמרוואינים ואת ציפיותיהם ממני.

ניתן לדמות את הזרות שלי להבנת המושג אצל שוץ (Schuetz, 1944), שהתייחס למהגר בתור זר הקורא תרבות: הזר עסוק בקריאה תרבותית של החברה והתרבות בהן הוא נתקל, כאשר הוא מפרש את החוויות ומתרגם אותן לתובנות ולעשיות משלו. כך חשתי גם אני.

הזרות של סביבתי החרדית דומה, לטעמי, יותר לתפיסה של באומן (Bauman, 1990) את 'הזר' בתור מסיג-גבול המאיים על הסדר הקיים. הוא נע במרחב האפור שבין

¹⁵ קושי מסוג אחר לחלוטין נובע מהמבנה התרבותי והארגוני המבוזר והמבודל הקיים בחברה זו, המורכבת ממגוון קבוצות ומוסדות. החוקר העוסק בקבוצה חרדית מסוימת, יכול לגלות עד מהרה כי קבוצות חרדיות אחרות (או מוסדות אחרים) נוהגות בדרכים שונות.

חברות וקטגוריות שונות. הוא אינו חלק מן הקבוצה והוא חש בלבול, חרדה ואי-ביטחון בקרב הסובבים אותו. הוא נתפס כמי שמאיים על הסדר ועל הזהות 'האמיתית', בהביאו את המרחב החיצוני פנימה ובאיימו על הגבולות וההסכמות. במקרה שלי הייתי הזר המאיים והדבר אף הובהר לי במפורש מספר בפעמים (גם אם בנימוס).

ההשוואה בין שתי ההבנות של הזרות (ראה: רפפורט ולומסקי פדר, 2003) מבהירה מעט את המפגש ביני, החוקר החילוני, לבין הנחקרים החרדים, וכן את המתח התמידי השורר בו. כל צד חש סוג אחר של זרות, כאשר המפגש בין השניים מגלם סקרנות, ציפיות ואכזבות.

ג. הבנות תיאורטיות

העיסוק בחינוך החרדי לבנים מסקרן ממגוון רחב של היבטים תיאורטיים, החל מהמעשה החינוכי שבו, דרך היבטים משפטיים ופוליטיים (כפרי, 2001) וכלה בהיבטים של מגדר (חקק, 2003). דרכי התנהלותו מציבות אתגרים מורכבים במובנים ארגוניים, פילוסופיים ואתיים.

שלושה הקשרים תיאורטיים של הנושא יעסיקו אותנו בהמשך הדברים: חקר החינוך הבית-ספרי, התפיסה הרב-תרבותית, והחרדיות. אציג כאן בקיצור נמרץ את שני ההקשרים התיאורטיים הראשונים וכן התייחסות קצרה לסוגיה העקרונית של מדיניות. ההקשר של החברה החרדית יתואר בהרחבה בפרק הבא.¹⁶

ההקשר התיאורטי הראשון הוא חקר הפדגוגיה והחינוך במוסדות החינוך. איוון איליץ' (Ilich) התפרסם כשקרא לביטול בית הספר (איליץ', 1973). הוא שלל את בית הספר כאופציה להתחנכות תקינה של האדם הפרטי וראה בו מקור מרכזי לחוליים ופגמים בחברה. לדעתו, התפקיד שממלא בית הספר ככלי מרכזי להוראה בחברה המודרנית, פוגע באישיותם, ייחודם וסקרנותם של הילדים. הביקורת של איליץ' על בית הספר ועל מערכת החינוך המודרנית היא אולי קיצונית, אך יש גם רבים אחרים הרואים בבית הספר מוסד שמרני ומאובן. לשיטתם מערכת החינוך בעולם המערבי היא אחד המקורות לתחלואי החברה המודרנית, שלא לומר סוג של "מוסד כוללני" (טוטאלי) במושגיו של גופמן (2006). ניל פוסטמן (Postman, 1998) טען כי בתי הספר

¹⁶ סוגיות אלה מוצגות כאן מטעמים מובנים על קצה המזלג, והקורא מוזמן להשתמש בהפניות הביבליוגרפיות כדי להעמיק בהן.

מעדיפים להקנות מחשבה סבילה לתלמידיהם, בהותירם להם מקום מצומצם להביע את דעתם (ראו גם: כספי, 1979; קון, 2002). היימן וסנוק (Hyman & Snook, 1999) טענו כי ביה"ס מאיים על שלמותם הפיזית והנפשית של התלמידים, לאחר שחלקם חווים השפלה פיזית ונפשית בעת שהותם בו.

מערכת החינוך החרדית לבנים מציעה אלטרנטיבה הכופרת ברבות מהמוסכמות והנחות היסוד של מערכת החינוך המערבית ומוסדותיה, אך היא הולכת עם חלקם רחוק יותר מהמקובל. בהמשך הדברים נטען כי השונות של מערכת זו עושה אותה מקרה מעניין ומלמד של עשייה חינוכית אחרת, המאפשר לבחון מחדש את המעשה החינוכי הקיים.

הקשר תיאורטי שני הוא מקומם של מיעוטים במדינת הלאום הדמוקרטית ותפיסות של רב-תרבותיות. מדינות הלאום המודרניות הגבירו בעשורים האחרונים את התמודדותן עם השונות התרבותית הקיימת בהן. חלקן מגדירות עצמן כמדינות רב-תרבותיות או מרובות תרבויות (יונה, 2006; Parekh, 2000; Kymlicka, 1989). הרב-תרבותיות היא תפיסה פוליטית ותרבותית המקבלת, בימינו, ביטוי במדינות ועשייה ברוב תחומי החיים, ובמרכזה ניסיונות לתת זכויות ומשאבים לקבוצות-מיעוט תרבותיות. הדיון התיאורטי עסק בחלקו בטיב הזכויות המגיעות למיעוטים לא-ליברליים שחיים בחברות מערביות-ליברליות. על הפרק עמדה זכותם של קבוצות-מיעוט כמו שבטי הילידים הקנדיים, המוסלמים בצרפת והערבים והחרדים בישראל לשמור על זהות שונה ולא לקבל את ערכי התרבות הליברלית. הדיונים בשאלה זו עסקו לרוב במיעוטים ילידיים, מיעוטים לאומיים או מיעוטים של מהגרים. התעורר קושי מיוחד להתמודד עם המורכבות של שאלה זו בהתייחס למיעוטים הדוחים בעיקרון את הרעיון הדמוקרטי ככלל ואת התפיסה הרב-תרבותית בפרט (תמיר, 1998; יעקובסון, 2005; מאוטר, 2008). הבעיה מתחדדת על רקע היחס של מיעוטים אלה למצב הרב-תרבותי כהסדר זמני המשרת את צורכיהם, ובמצב שקבוצת-מיעוט כזו הופכת להיות קבוצה גדולה ומרכזית בחברה.

העיסוק במערכת החינוך החרדית לבנים מעלה סוגיה זו במלוא עוזה, כשקבוצה תרבותית גדולה דורשת לקיים מערכת-חינוך נפרדת ולמימון מכספי המדינה. מערכת חינוך זו פועלת כך שתלמידיה יידעו קרוא וכתוב וילמדו יסודות של חלק מהלימודים הכלליים (כמו חשבון), אולם תלמידים אלה אינם מוכשרים לעבודה בעולם המודרני וחינוכם אינו מתייחס לאזרחות במדינה דמוקרטית. מערכת זו שואפת להבדיל את תלמידיה מן העולם החיצון ולמנוע מהם, במידת האפשר, לקיים אורח-חיים שונה מזה המקובל בחברה הכללית הסובבת אותם.

מדיניות היא כלי למימוש ערכים, תוך הפיכת העקרונות לחלק מן המציאות.

קביעת עקרונות-מדיניות היא תוצר של תהליכים פוליטיים וציבוריים, אך הדבר נכון גם לאופני-ביצוע המדיניות, שאינם נטולי השפעות ערכיות והבנות תרבותיות (גל-נור 2008). הדבר משמעותי במיוחד כשיש פערים תרבותיים גדולים בין האוכלוסייה בה רוצים לעצב מדיניות, לבין מקבלי ההחלטות ואנשי המקצוע האמונים על מימוש המדיניות.

נשאלת השאלה, במקרה שלפנינו, אילו ערכים שואפים לקדם: האם מדובר בערכים של 'קבוצת המיעוט', או ערכים המקובלים על תרבות הרוב במדינה? שאלה זו כרוכה ברגישויות רבות, במיוחד כשיש לה השלכות מרחיקות-לכת על חיי אזרחים, אך גם השלכות כלכליות, מוסדיות וערכיות על כלל החברה הישראלית. קל וחומר כאשר מדובר בקבוצה חברתית-תרבותית הגדלה ומתרחבת בצעדי-ענק, שכבר אינה קבוצת-מיעוט קטנה הנאבקת על קיומה. מדובר בדילמות ערכיות המתבטאות לעתים קרובות בהקצאת משאבים. כך לדוגמה, השאלה – האם המדינה צריכה לממן הסעות של חרדים המעוניינים שבנם ילמד במוסד חינוכי מסוג מסוים – משפיעה ישירות על חייהם של רבבות תלמידים חרדים שהוריהם מעוניינים לשלוח אותם למוסד בעל מאפיין ספציפי, הנמצא הרחק מביתם. הבחירה במוסד זה חשובה למשפחה במובן הדתי והחברתי, ואולי אף תשפיע על התקדמותם האישית של התלמידים בעתיד. אולם, מימון מערכת-הסעות מעין זו דורש הקצאת תקציבים גדולים מהמדינה (כפי שהדבר קיים לדוגמה במערכת החינוך המיוחד בישראל, או במועצות אזוריות אחדות). קל וחומר כאשר עקרון השוויון היה מחייב אולי לנהל מערכות הסעה דומות גם עבור קבוצות אחרות בחברה.

החינוך החרדי בישראל מעלה שאלות רבות, אך רק מקצתן יידונו במסגרת זו.

מערכת החינוך החרדי לבנים היא נושא מרתק בהקשר החרדי, החינוכי, הפוליטי והמנהלי. היא מאפשרת מבט שונה על המעשה החינוכי ועל מקומה במערכות חברתיות ותרבותיות.

היא אמורה לעניין כל אזרח בישראל שרוצה להבין לאן (ואיך) מתקדמת החברה הישראלית בעשורים הקרובים וללמוד על אחת המערכות המשפיעות ביותר על אזרחי המחר של ישראל.

חלק א': רקע

החלק הראשון של המחקר יציג שלושה משתנים מרכזיים המשפיעים על החינוך החרדי לבנים בישראל בימינו (התופעה הנחקרת): 'המשתנה החברתי' בדמותה של החברה החרדית ככלל ובישראל בפרט; 'המשתנה האידיאלי' המלמד על חשיבות חינוך הבנים בחברה החרדית; וכן 'המשתנה ההיסטורי' העוסק בתולדות החינוך החרדי לבנים בישראל. כל משתנה כזה קשור באופן הדוק למשתנים האחרים. לכל משתנה השפעה ישירה על התופעה הנחקרת מבחינה חברתית, אידיאולוגית והיסטורית. כל משתנה הטביע את חותמו על עיצוב דמותו של החינוך החרדי לבנים בימינו ומכאן חשיבותו להבנת הקשרם העמוק של תהליכים החלים היום, גם אם קצרה היריעה מלהרחיב בכך.

2. החרדיות והחרדים

א. התבוננות כללית

החברה החרדית בנויה מאוסף קהילות יהודיות דתיות החולקות ביניהן דפוסי חשיבה והתנהגות קיצוניים.¹⁷ זוהי חברה אולטרה-שמרנית המקדשת את המסורת הדתית האורתודוקסית המחמירה והחיים בה מבוססים על הקפדה דקדקנית במצוות. לימוד התורה עומד במרכז החיים של הגברים, עד שחברה זו כונתה 'חברת לומדים'; חברי הקהילות החרדיות מתגוררים לרוב במעין 'גטאות' גיאוגרפיים, בשכונות ויישובים חרדיים המבדילים אותם מן העולם החיצון, בהם נהוגים קודים של התנהגות האמורים לבטא 'מרחב של קדושה'. בהמשך הדברים נציע לראות בחברה זו חברה 'כוללנית' המציגה מכלול תרבותי אלטרנטיבי לתרבות המערב המודרנית, המתבסס על מערך פרשנות עצמאי למציאות.

חברה זו אופיינה בישראל ברמת ילודה גבוהה, באוכלוסייה צעירה, ברמת חיים נמוכה, ומשנות ה-70 גם בתלות הולכת וגוברת בתקציבי המדינה. החברה החרדית זרה לאידיאולוגיה הציונית, אך רוב חלקיה חיים היום בסימביוזה עם המדינה ולעתים אף שותפים בניהולה.

¹⁷ הספרות תמימת-דעים לרוב בנוגע למאפיינים של החברה החרדית, דבר שהיה ראוי אולי לבחינה נוספת. ראה לדוגמה: פרידמן, 1991; קפלן, 2007; גוטליב, 2007; כהן ואחרים, 2007; Heilman & Friedman, 2007. 1991.

התפתחות תופעת החרדיות יוחסה לתגובה האורתודוקסית המודרנה, להתחזקות ערכים סביב האמונה התמימה ולבניית 'תודעה חרדית' סביב הקפדה, בדלנות וקיצוניות דתית.

ראיית החרדיות כתגובה אולטרה-אורתודוקסית לתהליכי המודרנה שכללו את האמנציפציה, ההשכלה, הלאומיות והחילון, הוצגה ע"י יעקב כ"ץ ותלמידיו (לדוגמה: כ"ץ, 1963; כ"ץ, תשמ"ט; סילבר, 2006). הם הראו איך הקהילות היהודיות באירופה שינו את פניהן במפגש עם המודרנה, שהביאה להחלשת הסמכות הקהילתית, לעזיבת הדת ולנטישת הקהילה אצל צעירים רבים. התמורות הטכנולוגיות, החברתיות והכלכליות אתגרו את עצם המשך קיומן של קהילות אלו ואת אורחות החיים הדתיים שהיו נהוגים בהן. היו מנהיגים דתיים שתלו את עתיד הקהילות ביכולתן להציב אלטרנטיבה אורתודוקסית רצינית ומשמעותית לאורח החיים ולדרכי החשיבה החדשות שהמודרנה הביאה. תפיסה מחקרית זו רואה בחרדיות חלק אינטגרלי של תופעת המודרניזם. החרדיות אינה המשך ישיר למסורות היהודיות שהתפתחו באירופה לאורך השנים, אלא תופעה בתר-מסורתית שכוונה עצמה בתגובה למשברים שעוררה המודרנה ולעזיבת הצעירים את הדת והמסורת. מדובר במסורת, או במסורתנות (Traditionalism) המודעת לתהליכים העוברים עליה ועל סביבתה החברתית, ומבטאת מאבק בחלופה המודרנית הצומחת סביבה (ראה גם: איזנשטדט 2004). המסורת הדתית חדלה להיות מובן מאליו במציאות החיים של החברה היהודית, כפי שהדבר היה לאורך דורות. נוצר צורך להצדיק את קיום המצוות ולנמק את משמעותן בפני כל יהודי, שיוכל להכריע אישית אם לקיימן ובאיזו צורה. המהות הדתית החרדית התמקדה בהבניית גדרות חברתיות ותרבותיות תוך חיזוק פרקטיקות דתיות, כך שאלה יעודדו דחייה של החיים המודרניים החדשים.¹⁸

התייחסות נוספת להיבט התגובתי שבחרדיות הוצגה בהקשר של חקר הפונדמנטליזם, בעיקר סביב הרעיון של 'תרבות המובלעת' (סיוון, 1991; סיוון, אלמונד ואפלבי, 2004). ההנחה היא שהקבוצות החרדיות, בדומה לקבוצות פונדמנטליסטיות דומות אחרות, פועלות מתוך תחושת אבדן של ההגמוניה הדתית והתפרקות של שורות המאמינים בעולם

¹⁸ מודל מחקרי זה מציג מבט בינארי על המסורת והמודרנה. הוא רואה בחרדיות תגובה אורתודוקסית קיצונית וחדשנית לעולם המודרני ולפיתוייו. היא מלמדת על קיומו של פרדוקס פנימי בתופעת החרדיות, בכך שהיא מתימרת להמשיך את המסורת ולייצגה, למרות שהמסורת שהיא מייצגת לא תפקדה כך מעולם. האמירה 'חדש אסור מהתורה' מבטאת אמנם אידיאולוגיה שמרנית, אך מגלמת במהותה גם את השינוי והמודרנה. היבטים סוציולוגיים של תפיסה זו נדונו במשך השנים ע"י מנחם פרידמן (1991) בנוגע ל"חברת הלומדים" החרדית שהתפתחה במדינת-ישראל. הוא ראה בהתגבשות החברה החרדית בישראל סביב הלימוד הישיבתי, ביטוי למאבק על שמירת אורח החיים החרדי לאחר השואה, אך גם לתהליכים פוליטיים, כלכליים וחומריים בישראל.

המודרני.¹⁹ מנהיגיהן זיהו צורך מרכזי בהתמודדות באלמנטים מאיימים בעלי ממדים של פיתוי, הונאה, יצירת ספקות ואבדן-דרך, הקיימים במציאות החיים המודרנית. בתוך מערך החיים המודרניים נבנו 'מובלעות תרבותיות חרדיות' המכוננות הוויה ייחודית מתבדלת בקרב חבריהן ופועלות לבנות חומות תודעתיות ('חומת המידות הטובות') מול סביבתן החילונית.²⁰

החרדיות אמורה לבטא מהות תרבותית משל עצמה, מכלול ערכי המשלים את אותו מרכיב תגובתי שדחף לעיצוב התודעה החרדית.

'התודעה החרדית' מתבססת על הוויה אורתודוקסית של כפיפות לכללי ההלכה ולמסורת אבות, כפי שהתפתחו לאורך שנים ע"י סמכויות הלכתיות, סביב העיסוק בטקסטים ליטורגיים, הלכתיים ועיוניים. היא שמרנית במהותה ובחשדנותה כלפי טבע האדם וכלפי השינויים שהוא מביא על החברה,²¹ כמו גם באמון הבסיסי שהיא רוחשת למסורות ולמוסדות חברתיים המבטאים באופן אמיתי או מדומה המשכיות, תקינות ויציבות. היא מדגישה היבטים של בדלנות וקיצוניות בחיי היומיום ובתפיסת העולם המבטאים תגובה למודרנה וחיזוק האמונה התמימה.

כך נוצר ההיגיון הצרוף בקיצוניות הדתית, שהציג ישעיהו ליבמן (2007). הדת מתיימרת לייצג אמת מוחלטת על המציאות, בהכתיבה לאדם באיזו דרך עליו לפסוע באופן נכון וצודק. הרחבת פירוט הציוויים הדתיים מגבירה את ביטחון המאמינים בדרכם ובדרך החברה כולה. החיפוש אחר פרשנות מחמירה ונוקשה למערכת החוקים, עולה בקנה אחד עם רצונו של האדם לממש את עצמו ולהבטיח כי יעשה את הטוב בעיני

¹⁹ שלום רוזנברג (2006) העיר בצדק על הבעייתיות הקיימת בהשוואה בין החברה החרדית לבין חברות פונדמנטליסטיות אחרות, ועל הצורך להבחין ביניהן. יחד עם זאת אפשר בהחלט שבעתיד נראה היבטים אחרים של החרדיות במרחב הפוליטי הישראלי, שאולי ילמדו על קרבה רבה יותר בין הפונדמנטליזם האמוני החרדי לבין פונדמנטליזם פוליטי הנאבק במציאות הציבורית.

²⁰ תפיסה זו חורגת במעט מההבנות המודרניסטיות הדיכוטומיות שספגו ביקורות רבות (לדוגמה: בראון, 2006; רביצקי, 2006; רוזנברג, 2006; רוי, 2006) אך גם היא בעצמה ספגה ביקורות (פישר 2007). היסודות השמרניים המגולמים באורתודוקסיה, בראשם 'הרתיעה מהתמורה האנושית והחרדה ממהלך ההיסטוריה' (רביצקי, 2006. 113) מבטאים אמנם תגובה למודרנה, אך גם מהות משל עצמן. השמרנות האורתודוקסית מגלמת תודעה של המשכיות, רציפות והתמדה, שלצדן שינויים ומהפכות הבאים לשמר את עולם ההלכה, המצוות והתורה. התפתחויות בחברה החרדית הושפעו אמנם מהיבטים כלכליים-חומריים, אך גם נבנו מתוך אידיאיות החיות בציבור זה ולאורך.

²¹ שמרנות יכולה להיות ערה לשינויים החלים בחברה, אך היא חשדנית מאוד כלפיהם ומעדיפה במידת האפשר את הקיים או את השינויים האיטיים והמדודים. ההנחה היא ששינויים קיצוניים נולדים לרוב מאופנות חולפות ואינם לוקחים בחשבון את השפעותיהן לאורך זמן. בד בבד יש הכרה בצורך ליצור לעתים שינויים בתור אילוף, במיוחד כדי לתת מענה למציאות המשתנה. לדוגמה ראו: זיסר, 1999. 49-83.

בוראו. יתר על כן, עמדה תרבותית זו מציגה אמת דתית הזרה לאמיתות של תרבויות אחרות ומתכחשת להן. היא מובילה לשלילת המוסר של האלטרנטיבות ולבידוד חברתי, ולו מטעמים של הגנה עצמית מפני השפעות חיזוניות. לבסוף, האמונה הדתית הופכת קנה-מידה להערכה של אנשים ושל המציאות החברתית, היות ומדובר בדבר מוחלט המבטא דרכי התנהגות ומוסר. חיים וקסמן (2007) דיבר על קיום היבט התנהגותי בהחמרה החרדית. מדובר בקיום דחף מודע, כמעט אידיאולוגי, להחמיר ולהדר בתחומים שמעבר להלכה המפורשת.

מלכתחילה מרוממת 'התודעה החרדית' את הבדלנות, השמרנות וההחמרה, ורואה בהן אידיאל נשגב בדרך למימוש 'תרבות של קדושה', בה מצויה תמצית החרדיות השורשית והאותנטית המזהה את האדם החרדי, מבדילה אותו מסביבתו ויוצרת לו מעמד מיוחד בחברה (Heilman & Friedman, 1991). ערכים אלה מצויים באופן טבעי בלבנה של מערכת החינוך החרדית לבנים, שם הם תופסים מקום מרכזי בחיי התלמידים. יתר על כן, הם נלמדים ומוטמעים בתוך כותלי מערכת זו, המחנכת את בניה למשמעת עצמית, לדקדוק במצוות, לאימוץ דפוסים מחמירים של התנהגות דתית ולראייתם כאותנטיים (ראו: ליבמן, 2007; וקסמן, 2007; Soloveitchik, 1994).

תודעה חרדית זו פוגשת במציאות-החיים המורכבת, הדינאמית והמשתנה של העולם המודרני, הדורשת לעתים מהאדם החרדי להתפשר ולהיות מתון יותר באורחות-חיי ובעמדותיו, כדרכה של תורת חיים.²² החרדים מבדילים לרוב בין ממדים דתיים ערכיים של החידושים אותם הם דוחים, לבין ממדים אינסטרומנטאליים של חידושים, אותם יוכלו לקבל ואתם יוכלו לחיות (שלהב, 1989; רביצקי, 2003). במובנים אלה נוכל להבחין על הציר החברתי בין קבוצות המחמירות והמקפידות במגזר החרדי, המתקשות לשלב באורח-חיהן גם אלמנטים אינסטרומנטאליים, לבין קבוצות המקלות יותר במובנים אלה.²³ הבחנה זו מסייעת בהבנת תהליכים בחברה החרדית, כמו הפתיחות היחסית בחינוך הבנות – שהוא אינסטרומנטאלי ביסודו – לבין הסגירות הקיימת בחינוך הבנים המצווה מן הדת. אולם בשורה התחתונה נראה כי קיים קושי להבחין בין הערכי לבין האינסטרומנטאלי בחיי היומיום, וכי המציאות גמישה ואקלקטית יותר. שכן, איך נוכל להבין את החרם 'הערכי' על לימודי האנגלית במערכת החינוך החרדית לבנים

²² כך נמצא כי היחס למודרנה ולחידושים שהיא מביאה אינו ניוון רק מהחמרה וקיצוניות, אלא משילובים מורכבים בין קבלה סלקטיבית של דברים מסוימים (כמו טלפונים סלולאריים או מחשבים) לבין דחייה מוחלטת של דברים אחרים (כמו טלוויזיה).

²³ על ציר הזמן נוכל להבחין גם בתופעות שבעבר נשללו בתוקף (כמו טלפונים סלולאריים, מחשבים ואינטרנט), אך הן התקבלו בדיעבד בקרב חלקים נרחבים של הציבור החרדי (לדוגמה: הורוביץ, 2000).

בירושלים, מול ההסכמה 'האינסטרומנטאלית' ללימודי-חול אחרים, ובהם לעתים אף לימודי מחשב?

מובן נוסף של התודעה החרדית נדון ע"י בני בראון (2006 א'), שעסק בהתפתחותה של תפיסת 'האמונה התמימה' המקבלת מקום נרחב בעולם החרדי של ימינו. מדובר בתפיסה לפיה האמונה נוצרת מכוח מסורת אבות ואינה שואפת לפתחה או ליצור בה שינויים. המאמין מדבר אל אלוהיו במושגים 'ילדותיים' הכוללים ביטויים אנתרופומורפיים מובהקים. את לשונות המקרא ואגדות חז"ל הוא קורא כפשוטן ומקבל את פרשנות חז"ל למקרא. השאיפה היא להציג המשכיות ויציבות אמונית, המתכחשת במידת האפשר לקיומם של שינויים, חידושים, התפתחויות או רציונאליות באמונה, כמקובל 'באמונת הדעת'.²⁴

התודעה החרדית התפתחה תחילה במזרח אירופה. ראשיתה בהתגבשותו של 'חוג החתם סופר' בהונגריה, אך שורשיה מזוהים גם עם עליית החסידות וההתנגדות לה בצפון-מזרח אירופה (סילבר 2006). היא צמחה תחת השפעת מאבקים היסטוריים וטראומות חברתיות שהעצימו תפיסות-עולם המחייבות התגוננות עקבית מפני הסביבה החברתית והתרבותית. בסוף המאה ה-19 פעלו כבר קהילות חרדיות רבות, בעיקר באירופה אך גם בצפון אמריקה ובארץ-ישראל. חבריהן הקפידו על נבדלות מסביבתם היהודית ועל זיקה לתרבות היהודית המזרח אירופית, בעיקר כקהילות המזוהות עם למידה של גברים בישיבות (דגם הישיבה הליטאית) או עם תפיסת הקהילתיות החסידית (הדגם החסידי). בתחילת המאה ה-20 החלה להתרחב השפעה חרדית גם לצפון אפריקה.

השואה יצרה קו פרשת-מים בהיסטוריה של החברה החרדית על רקע חורבן המרכזים החרדיים באירופה והעברת מרכז הכובד לארץ-ישראל ולארה"ב. החרדים שנותרו בחיים חשו מחויבות מוסרית לשאת על כתפיהם את ההמשכיות היהודית החרדית ואת המסורות של הקהילות שמהן באו. תהליך זה היה מורכב במיוחד בארץ-ישראל על רקע מאורעות השואה, הקמת מדינת-ישראל ועזיבתם של צעירים רבים את הדת.

²⁴ תפיסת 'האמונה התמימה' נבדלת לשיטתו מתפיסת 'אמונת הדעת'. שתיהן התפתחו וחיו במתח זו בצד זו לאורך המסורת היהודית, אך האחרונה ביקשה לבסס את האמונה על הגות שיטתית ומקיפה בנושאים תיאולוגיים. החשיבה החרדית, שהיתה סוג של אנטי-תזה לאמונת הדעת, מבטאת את ניצחון 'האמונה התמימה' בדורות האחרונים. היא היתה מרכיב מרכזי בתהליכים שעברו על החברה היהודית בדורות האחרונים, ובראשם ההתנגדות למודרנה. החרדיות מציבה לפיכך יסודות אמוניים ופרקטיקה דתית שיסודותיה קיימים ביהדות המסורתית. כך גם ראוי לראות את הלימוד התורני, שאינו אמור להיות אמצעי לצבירת ידע או לסיפוק אינטלקטואלי, אלא לגלם ולהנכיח את קיומם של הטקסטים המקודשים בחיים האנושיים, כפי שהדבר נעשה לאורך הדורות (רוז, 2006).

רק בשנות ה-50 החלה החברה החרדית להתייצב מבחינה דמוגרפית.

בעשורים האחרונים גדלה החברה החרדית בישראל והתחזקה. מקבוצה חברתית שולית שמנתה רבבות ספורות בלבד, שריד לעולם שהושמד בשואה, גדלה חברה זו לכדי מאות אלפים בתחילת שנות ה-2000.²⁵ פתיחת החברה הישראלית לתרבות המערב חיזקה מגמות של הקצנה בחברה החרדית, ואת התפיסה הרואה בה אלטרנטיבה אידיאית למודלים המערביים ההגמוניים. מול התרבות הפופולארית ותרבות הצריכה (המטריאליסטית) המערביות, התחזקו 'האמונה התמימה' ומגמות ההקפדה וההתבדלות במלוא עוצמתן ותפארתן.²⁶

השינויים בחברה החרדית בעשורים האחרונים הם רב-ממדיים: חדירת חידושים טכנולוגיים,²⁷ שינויים בדפוסי התקשורת, שינויים בדפוסי הפעילות הפוליטית, היווצרותה של תרבות-פנאי חרדית והיחלשות הסמכות הרבנית הם רק חלק מתהליך זה, המשפיע באופנים שונים גם על מערכת החינוך החרדית.

בשיא עוצמתה הפוליטית, החברה החרדית מנסה להיות שותפה בעיצוב הזהות הקולקטיבית הישראלית. ניסיון זה סייע להפר את שיווי המשקל הפנימי בחברה זו, שהיה חשוב לקיומה בתור 'תרבות מובלעת' בסביבה המודרנית. באופן דיאלקטי, הצלחת החברה החרדית לגדול ולהתבסס, והרגשת הביטחון בכוחה החברתי – וזאת לצד מצוקה כלכלית – טמנו את זרעי השינויים החברתיים והביאו להיווצרותן של תת-קבוצות חדשות בחברה זו ובשוליה (לדוגמה ראו: גודמן, 2002). כך נוצרו בסיס והצדקה לחדירתם של רעיונות ודפוסי-פעילות חדשים, להתגבשות מבני-ידע שנדחו עד אז וליצירת שינויים במבנה ההיררכי המקובל (קפלן ושטדלר, 2009). אך לא זו בלבד: ההיפתחות אל החברה הכללית והפגיעה במנגנוני הפיקוח החברתיים, הגדילו חששות מהיווצרות סחף שיוביל להתרחקות מהדת. אותן הרפורמות היו הזרז ליצירת תגובות-נגד שמרניות המנסות לרסן את החידושים ואף לחזק את הנתק וההפרדה מן הסביבה הכללית (הורוביץ, 2002; 8; נריה בן-שחר, 2008).

²⁵ אילן, 2001: 8-236. ההערכות בשנות ה-90 היו חלוקות ונעו בין כ-250 אלף לכ-550 אלף.

²⁶ הגידול הדמוגרפי ביטא את הצלחת המנגנונים החברתיים והתרבותיים החרדיים לשמר את החברה החרדית, ואת הצלחת המנגנונים הפוליטיים לגייס משאבים כלכליים לקיום מערכת זו. ניתן לייחס את הגידול בחברה החרדית לשילוב מוצלח בין התגובה המורכבת למודרנה ולהשפעותיה לבין העצמת האמונה התמימה. שילוב זה רק התעצם על רקע תהליכי הליברליזציה והגלובליזציה שחלו בישראל בעשורים האחרונים. הסבר נוסף להתחזקות החברה החרדית מצוי ביכולתה לנצל הזדמנויות פוליטיות ולהשיג משאבים למוסדותיה וחבריה. התרחבות מדינת הרווחה אפשרה גידול בפריון והתרחבות מספר הגברים שתורתם אומנותם (אבנימלך ותמיר, 2002: עמ' 77-92).

²⁷ בהם גם כניסה של טלפונים סלולאריים, מחשבים ואינטרנט.

ב. החרדים: דמוגרפיה וגיאוגרפיה

הדתיות החרדית אינה קטגוריה סטטיסטית רשמית. קשה לקטלג במדויק את האוכלוסייה החרדית בישראל, ולעתים קרובות קשה לאתר ולמפות אזורים חרדיים. יתר על כן, רבים אינם מחשיבים עצמם כשייכים לקהילות חרדיות ומשיתוף פעולה עם סקרים לקהילות חרדיות הנמנעות מכל זיהוי עם הממסד הישראלי ומשיתוף פעולה עם סקרים ומחקרים. מחקרים איתרו אזורים חרדיים על פי מספר מדדים עיקריים: דפוסי הצבעה למפלגות החרדיות (גורביץ וכהן-קסטרו, 2004); פריסת התלמידים החרדים ומוסדות החינוך החרדיים (פורטנוי, 2007); תחום העירוב החרדי²⁸ וסגירת רחובות בשבת, שהם סמל טריטוריאלי מובהק לקיומו של ריכוז חרדי בעל נוכחות גיאוגרפית (שלמה ופרידמן 1985). ההערכות המספריות של החברה החרדית שונות ומשתנות במקומות שונים. הן נעו בשנת 2008 בין 500 אלף לבין קרוב ל-800 אלף נפש, שהם 6%-10% מתושבי ישראל.

אפשר לטעון שעצם הקושי הסטטיסטי לסווג ולהבחין בגבולות החברה החרדית, הוא עדות לכך שאחוזים גבוהים מקרב בעלי הזהות החרדית, או אלה המזוהים עם קהילות חרדיות, אינם מקיימים את עקרונות ההיבדלות והקיצוניות "החרדיים" כהלכתם.²⁹ טענה זו יכולה אף להעלות תהייה בדבר טיבה של הזהות החרדית המשותפת ובדבר חוזק החיבור בין קבוצות חרדיות שונות. היא מעמידה בפנינו את ממד ההטרוגניות של האוכלוסייה ששולחת את ילדיה למערכת החינוך החרדית.³⁰

נהוג להבחין בין שלושה מגזרים חרדיים מרכזיים: החסידים, הליטאים והחרדים הספרדים.³¹ הבחנה חשובה זו נהוגה במידה רבה גם בקרב החרדים עצמם, אך היא כללית מאוד ומתעלמת לעתים ממצואות חברתית מורכבת הבנויה מקהילות רבות.

²⁸ 'עירוב' הוא הכינוי המקובל להקפת שטח מיושב במחיצות (חבלים), על מנת להתיר בכך הוצאת והכנסת חפצים מבתים לרחובות ולמקומות ציבוריים פתוחים בשבת. היות וקיים איסור להוציא ("לטלטל") חפצים מהבית ביום השבת, הרי שהקפת השטח בחבל והפיכתו למעין "רשות היחיד" מתירה טלטול חפצים גם מחוץ לבתים פרטיים. עירוב שהותקן ע"י הקהילות החרדיות הוא לרוב עדות לדומיננטיות שלהן בטריטוריה זו או אחרת.

²⁹ אני מודה לנפתלי רוטנברג על הערה חשובה זו.

³⁰ ההטרוגניות בחברה גדלה על רקע התערות חברתית של חרדים שעלו מחו"ל ("חוצניקים") ושל חוזרים בתשובה, וכן לאור ההתפזרות הגיאוגרפית ברחבי הארץ. לצד הבחנות מסורתיות בין חסידים, ליטאים ובני היישוב הישן (ירושלמים), התחזקו קבוצות שונות, בהן החרדים הספרדים בהנהגת ש"ס (פרידמן, 1991; שלג, 2000). הגידול הדמוגרפי העמיק את המצוקה הכלכלית בחברה החרדית והקשה על המדינה לממן את צורכי המשפחות החרדיות שהגברים בהן למדו בישיבות. הנשים היו הראשונות לצאת לעבודה כדי לפרנס, והחל מאמצע שנות ה-90 התפתחו מסלולי הכשרה ועבודה גם לגברים. הניסיונות ליצור שינויים בחברת הלומדים, שכללו פיתוח מכללות ומסלולי הכשרה מקצועית לנשים ולגברים, צלחו באופן חלקי מאוד.

³¹ פירוט על כל מגזר כזה ראו לדוגמה אצל פרידמן, 1991; כהן ואחרים, 2007.

קיימות קבוצות-משנה רבות בתוך זרמים אלה (כמו החסידויות השונות) ששורר ביניהן לעתים שוני רב. בד בבד יש גם חפיפות והשפעות בין הקבוצות. לדוגמה, יש חרדים ממוצא ספרדי השייכים לחסידויות או שייכים מבחינה תרבותית ואידיאולוגית לעולם הליטאי.³² מדובר בחברה מגוונת, רבת-פנים ודינאמית, שהבחנות סכמטיות מתקשות לעקוב אחר המורכבות שבה. לסוגיה זו ישנם ביטויים גם במערכת החינוך החרדית.

החרדים בישראל התרכזו לאורך שנים בעיקר בירושלים ובבני-ברק,³³ אשר בתחומיהן נוצרה לאורך השנים דומיננטיות תרבותית חרדית שאפשרה התבדלות מהשפעות זרות. ההתמודדות עם הזרות והניכור של העיר המודרנית דרשה מהחברה החרדית צמחה בעיירות במזרח אירופה להתאים את חייה למציאות ייחודית; במילותיו של יוסי שלהב – לבנות 'עיריה בכרך' (1991). בערים אלה התאפשר ליצור מרחבים חרדיים הנותנים מענים רחבים לצורכי האוכלוסייה, אך גם מונעים מגע עם האוכלוסייה הכללית (ראו: שלהב, 1991).³⁴ במובן זה ירושלים ובני-ברק הן גרעינים מרכזיים של החברה החרדית. שם מתרכזת רוב המנהיגות הרבנית המשמעותית, שם נמצאים כלל השירותים המתאימים לחברה החרדית ושם יכול אדם למצוא את קהילת המשנה אליה הוא מרגיש קרבה ולהתגורר סמוך לאנשים הדומים לו בחרדותם.³⁵

³² דוגמה נוספת היא 'אלמנטים ליטאיים' שחדרו לעולמם של קבוצות חסידיות לצד 'אלמנטים חסידיים' שחדרו לעולם הליטאי. בנוסף, חלוקה זו מתעלמת מהאפשרות להציג קטגוריות אחרות לניתוח הבחנות הקיימות בין קבוצות חרדיות שונות. לדוגמה ניתן להבחין בין קבוצות שונות בחברה החרדית בהתאם למוצאן העדתי (כגון גליציה, פולין, מרוקו וכו'), בהתאם להתייחסותן לציונות ולמדינת-ישראל או בהתאם להתייחסותן לטכנולוגיה המודרנית, לידע המודרני ולמקורות הסמכות שלו. ניתן גם להבחין בין קהילות לפי מרכז העיסוק הלמדני ומקורות ההשראה העיקריים לקיום אורח החיים החרדי – מקורות הלכה משפטיים קלאסיים מול מקורות מיסטיים (קפלן וטדלר, 2009: 12).

³³ לשמרנות החרדים בבני-ברק יש צביון ייחודי משלה – שפונה "בני-ברקזים" (וקסמן, 2006: 184), אך היא נטועה במסורות שונות מעט מאלה של ירושלים. מדובר אמנם בעיר חרדית ברובה הגדול, אולם זהו מרכז חרדי צעיר ביחס (מתקופת המנדט) למרכז החרדי בירושלים, קטן ממנו מספרית ובעל קשרים חזקים למטרופולין תל-אביב. מאפיינים אלה כבר מלמדים על שוני בסיסי בין המרכזים ועל מסורות שונות המנחות אותם.

³⁴ במשך השנים התפזרו החרדים לערים נוספות במרכז הארץ (כמו רחובות ופתח-תקווה), לעיירות פיתוח (כמו ירוחם ומגדל העמק), לערים נוספות (כמו אשדוד) ובעשורים האחרונים גם לערי פריפריה חרדיות בשטחי יהודה ושומרון או קרוב לקו הירוק (כמו בית"ר עלית ואלעד). הפריסה הדמוגרפית ממשיכה להשתנות לאורך השנים והארגון המרחבי של החברה משפיע על אורחות החיים של חברה.

³⁵ קהילה חרדית קטנה השוכנת בערים או ביישובי פריפריה, תתקשה יותר להתבדל מסביבתה ולשמור על חזית שמרנית אחידה. קל וחומר כאשר חברה יצטרפו להתפשר על המוסד החינוכי אליו הם שולחים את הילדים. ערי הפרבר החרדיות החדשות מנקזות משפחות חרדיות צעירות ומציבות אתגר ייחודי לחברה החרדית, על רקע הסביבה החרדית ההומוגנית והמרחק שנוצר מהמרכזים החרדיים המסורתיים. במקומות אלה נבנתה סביבה חרדית שלמה בעלת עצמאות כלכלית ותרבותית, המנוהלת תחת שלטון מקומי חרדי. ביישובים אלה היתה בשלבים הראשונים סובלנות רבה לשונות חברתית, אך במשך השנים התחזקה המגמה של יישור קו ברמה התרבותית וההלכתית.

החברה החרדית בישראל גדלה וצמחה לאורך שנות המדינה יותר מכל קבוצה אחרת (להוציא קבוצות חדשות שהיגרו לישראל), בעיקר על בסיס יצירת תא משפחתי איתן וקהילה ברמת סולידאריות גבוהה.³⁶ הנורמה החברתית החרדית, הנסמכת בימינו על טעמים דתיים ועל סיוע כלכלי ממשלתי, דוחפת גברים ונשים להינשא בגיל צעיר ולהוליד ילדים רבים.³⁷ נורמה זו יוצרת חברה בעלת פערי-דורות קטנים בין הורים לילדים, משפחות מרובות ילדים, מיעוט של רווקים ומצוקה כלכלית. נוצר מבנה גילאים יוצא דופן של אוכלוסייה צעירה במיוחד, ובקהילות חרדיות אחדות מגיע שיעור הילדים עד גיל 14 לכדי מחצית מן האוכלוסייה.³⁸

ברקע של עבודה זו ניתן להעלות את שאלת הקשר בין דמוגרפיה לבין מערכת החינוך: עד כמה משפיעים תהליכים חינוכיים על תהליכים דמוגרפיים (ולהפך). שאלה מורכבת זו תישאר כאן ללא מענה ראוי, אך אפשר לשער שבין השתיים קיים קשר שיכול לקבל ביטויים שונים. לדוגמה, חינוך התלמידים החרדים במוסדות החינוך לכינון אידיאה משפחתית משפיעה על תפיסתם את מוסד המשפחה ובהמשך חייהם על תכנון משפחתם. במובן אחר, עצם האפשרות לשלוח ילדים רבים למערכת-חינוך בעלות נמוכה, המחזיקה את הילדים שעות רבות, יכולה להיות גורם נוסף (גם אם אולי שולי) להרחבת הילודה.

למרות שלא היה כאן מקום לבחון השערות אלו לעומקן, ניתן לשער כי קיימת תרומה של מערכת החינוך החרדית להתרחבות ולהתחזקות החברה החרדית בישראל.

³⁶ הגידול של האוכלוסייה החרדית נובע לפיכך ברובו מילודה גבוהה ומיעוט מהגירה מחו"ל (המאוזנת ע"י חרדים המהגרים לחו"ל) או מתופעת החזרה בתשובה.

³⁷ קיימת שאלה לא פתורה בנוגע לגורמים לתהליך זה ולמידת השפעה שלהם: האם מדובר בנורמות, בטעמים דתיים, בסיוע ממשלתי או בגורמים אחרים? לא זה המקום להעמיק בסוגיה מורכבת זו, אך קשה להתכחש לעצם הגידול שחל בשיעורי הילודה במשפחות חרדיות ולעצם השינוי בנורמות החברתיות.

³⁸ מציאות זו נתונה לשינויים בתקופות שונות ובמקומות שונים. לדוגמה, בתחילת העשור הוערך מספר הילדים הממוצע לאישה חרדית בירושלים ב- 7.5-8 ילדים, ואילו בכלל האוכלוסייה החרדית בארץ דובר על 4.5 ילדים.

3. חינוך חרדי לבנים: אידיאל והיסטוריה

א. אידיאל תלמוד התורה

"בתחילה מי שיש לו אב מלמדו תורה, מי שאין לו אב לא היה למד תורה, התקינו שיהיו מושיבין מלמדי תינוקות בירושלים. ועדיין מי שיש לו אב היה מעלו ומלמדו, מי שאין לו אב לא היה עולה ולמד. התקינו שיהיו מושיבין בכל פלך ופלך, ומכניסין אותן כבן ט"ז כבן י"ז, ומי שהיה רבו כועס עליו, מבעט בו ויצא. עד שבא יהושע בן גמלא ותיקן שהיו מושיבין מלמדי תינוקות בכל מדינה ומדינה בכל עיר ועיר, ומכניסין אותן כבן שש כבן שבע".

(בבלי, בבא בתרא, כ"א, ע"א).

האידיאל של לימוד התורה נטוע בלב המסורת היהודית לאורך דורות (ראו: שליף, 1995; ברויאר, 2004) ונקשר במקורות היהודיים למעמדו של אדם בעולם (חשן, 2009). לימוד התורה שקול לשאר המצוות להן מחויב אדם, והוא מערב אותו במעשי בראשית.³⁹ מקום מרכזי בחיי האליטה הדתית היהודית שמור ללימוד המקורות, לעיון, לבקיאות, לדיון, למחלוקת, לשינון ולשיח עליהם. היו שראו בכך לפחות אחד המאפיינים המרכזיים של החיים היהודיים בקהילה המרוכזת סביב טקסט (Soloveitchik, 1994; Halbertal, & Halbertal, 1998). מעשה הלימוד מקרב את הלומד רוחנית לבורא-עולם ויכול להשפיע על מצב העולם ועל תהליכים קוסמיים החלים בו, כפי שנכתב בגמרא: "אלמלא תורה לא נתקיימו שמים וארץ" (בבלי, מסכת פסחים, דף ס"ח, ע"ב).⁴⁰ עצם לימוד התורה הוא מצווה חשובה המביאה את הלומד לעשיית מצוות נוספות ולהבנת טעמן. האב מצווה

³⁹ דליה חשן (2009) היסבה את תשומת ליבנו לכך שמצווה זו, שאין לה שיעור, מציגה על פניה היררכיה שוויונית לפני כלל בני האדם. בשונה מהתפיסה לפיה מעמדו של אדם נגזרת מנתונים סוציו-ביולוגיים המכתיבים את כמות המצוות אשר להן הוא מחויב (המשתנה בין איש, אישה, לוי, כהן וכו'), הרי לימוד התורה מציג נקודת מעמד שוויונית לכאורה. מעמדו של אדם נגזר כאן ממידת כוחו בלימוד.

⁴⁰ במקורות מצוין על קדמותה של התורה שבעל פה ועל מקורה האלוהי, דברים ההופכים את העיסוק בה לבעל ערך חשוב במיוחד ביהדות, ויש לו גם ערך אוניברסאלי.

באופן אישי על לימוד הבנים, שלא כמו הערך הנמוך יותר המיוחס ללימוד הבנות. לומדי התורה מייצגים את האל ודברו, והם אלה האמונים על פירוש הכתובים.

אידיאל לימוד התורה הוא הבסיס לתפיסה החינוכית של הבנים בעולם היהודי. הוא אמור להתבטא בלימוד ממניעים רוחניים, המכונה גם "תורה לשמה", כלומר: לימוד לשם שמים. לצד לימוד ממניע זה, קיימת ההכרה בקיום מניעים גשמיים יותר ללימוד התורה, כמו רכישת כבוד בעיני הבריות או השגת פרנסה – מניעים שהם "לא לשמה".

אידיאל לימוד התורה התממש לאורך הדורות רק בחלקו. הוא היה בעיקר נחלתם של חכמים ולמדנים מעטים שתפסו מקום מרכזי בקהילות היהודיות בגולה. חלקם התפרנסו מרבנות ומהוראה, חלקם עבדו בעבודות אחרות ומיעוטם התפרנס מגברי הקהילה. מציאות החיים גזרה שרוב הלומדים ישלבו בין אידיאל לימוד התורה לבין מצוות ומעשים נוספים שהיו נהוגים בחיים היהודיים.

העת החדשה שינתה את היחס לאידיאל זה והציבה אותו בתחרות עם הפתיחות, הנאורות והחינוך הכללי.

אידיאל לימוד התורה קיבל פנים חדשות במציאות המודרנית, כאשר החינוך היהודי התרכז יותר ויותר סביב לימודי הקודש, כפי שהציג זאת 'החזון-איש', הרב ישעיה קרליץ: "משך הגלות עשק מאיתנו רוח הקודש אשר הבדילנו מכל עם לשם ולתהילה ולתפארת... חובתנו להחזיר את צעירנו לרוח ישראל, למצוא את העושר הגדול שאבדנו" (בתוך: קהת, 2005. 144). לימוד המקורות הדתיים הפך שיטה זו לאידיאל הבלעדי הראוי לילדי ישראל. החינוך אליו, ורק אליו, הוא צו השעה במציאות המודרנית, דבר המהווה המשך טבעי ואמיתי למסורת היהודית. בעשורים האחרונים התחדד קו השקפתי זה במוסדות החינוך החרדיים לבנים במדינת-ישראל.⁴¹

את המגמה הקיימת בחינוך החרדי לבנים בירושלים הציג בפני מנהל מוסד חינוכי מכובד בירושלים: "המערכת מיישמת את האידיאל של החינוך – מקסימום תלמוד-תורה ומינימום דברים אחרים. (...) רוצים לחזור למשהו יותר נכון ואמיתי".

⁴¹ יש מוסדות שלימדו עד לפני עשרות שנים מרכיבים רחבים של לימודי-חול והיו סלחניים כלפי נוהגי ההורים והתלמידים, קיבלו על עצמם קו שמרני ומסוגר יותר של הקפדה על מצוות קלות כחמורות. קיימים מוסדות ששמרו על קו "פתוח" יחסית ואיבדו את מעמדם המרכזי.

החינוך החרדי לבנים בישראל ובתפוצות מסתמך על דפוסים של החינוך היהודי שהתפתחו לאורך שנים רבות, אך גם על שינויים שחלו בו במאה ה-19 במזרח אירופה⁴² ובראשם יצירתה של הישיבה הליטאית.⁴³ חשוב לציין כי קו התיחום בין החינוך החרדי לבין החינוך היהודי-מסורתי לא היה תמיד חד וברור, גם אם כיום ניתן לדבר על קיומו של חינוך חרדי שונה מהחינוך המסורתי שהיה מקובל בעבר.

ב. מבט היסטורי

החרדים רואים בירושלים "עיר הקודש והמקדש". מדובר בריכוז החרדי הגדול בישראל המונה בהערכה גסה כרבע מכלל האוכלוסייה החרדית בישראל, רבים ממנו שייכים לאוכלוסייה החרדית השמרנית. חיים בו נציגים של רוב הקבוצות החרדיות המשמעותיות. קדושת העיר וה"עתיקות" (היחסית) של קהילות חרדיות רבות השוכנות בה, עושות אותה למרכז ייחודי רב-עוצמה. כאן משכנם של רבנים חשובים וגדולי-תורה וכאן מתנהלים המאבקים העקרונתיים ביותר מול הציבור הכללי ומול המדינה החילונית.

⁴² בתחילת העת החדשה היה מספר סוגים של מערכות חינוך לגילאי היסודי, המציגות במידת מה חלוקה סוציו-אקונומית: **תלמוד התורה** – היה מוסד ציבורי שפותח על-ידי הקהילה במקביל לחדר, ושיועד בעיר לילדי העניים וליתומים שלא היה בידיהם לממן את הלימוד. מסגרות אלה חולקו גם הן לכיתות שונות לפי הגילאים ולפי רמת הידע, בדומה לחדר. **החדר** – היה מסגרת לימודית פרטית ביסודה, שכללה כ-15-20 תלמידים, ונוהלה ע"י המורה המלמד. היו אלה מסגרות בסיסיות למדי. בקהילות רבות היו מספר חדרים שנלחמו ביניהם על הילדים. **הלימוד הפרטי** – בעלי הממון העדיפו שילדיהם ילמדו בבית תחת שרביטו של יתלמיד חכם, ולא עם העניים (בתלמוד התורה) או עם שאר הקהילה (בחדר). כך יכלו להבטיח רמת לימודים גבוהה ולאפשר גם לימודי-חול שהיו הכרחיים לעתים לצורך עסקיהם.

⁴³ הישיבות הליטאיות הציגו תפיסה ארגונית וחינוכית חדשנית (שטמפר, 2004; אטקס, תשס"ז) בעלת מספר מאפיינים:

1. מוסד עצמאי ששכן במבנה מיוחד ומומן מתרומות וולונטאריות של יחידים. העצמאות של ראשי הישיבה היתה כלכלית, ארגונית ופדגוגית.
2. מטרת הלימוד היתה להכשיר תלמידי חכמים גדולים בתורה, חכמים ובקיאים. הלימוד במוסד נועד לשם הלימוד (תורה לשמה) ללא הכוונה לתואר רבני או אחר.
3. מוסד הכולל מאות תלמידים רווקים צעירים (רובם במחצית השנייה של שנות העשרה לחייהם) בעלי ידע ויכולת לימוד עצמאית של סוגיות ב"ש.
4. הלומדים עסקו רוב הזמן בלימוד עצמאי של גמרא, אך ראשי הישיבה לימדו שיעורים קבועים. הישיבות הליטאיות פיתחו חידושים בדרכי הלימוד, הכניסו תוכני לימוד חדשים (כמו לימודי מוסר) ואימצו שיטות חינוך שלא היו מוכרות כל כך בחינוך היהודי עד אז, כמו לדוגמה חלוקת הלומדים לכיתות הומוגניות. הם בנו תפיסה אוטונומית אצל הלומדים שנדרשו ללמידה עצמאית (בחברותא), לעזרה הדדית ולארגון פנימי. המוסדות התבססו על עצמאות כלכלית וארגונית ומנגנון אדמיניסטרטיבי ופדגוגי שכלל ראש-ישיבה, מנהל אדמיניסטרטיבי, משגיח שפיקח על הלומדים, ועוד.

אך טבעי הוא שההיסטוריה של החינוך החרדי בישראל נטועה בחלקה הגדול בירושלים.

התקופה העות'מאנית

"נוסף לבתי-הכנסת גדל בירושלים מאוד, בתקופת דיונינו, גם מספר בתי המדרש, הישיבות, תלמודי התורה, וה'חדרים'. מאחר וכמעט אי אפשר לעקוב אחר ההתפתחות המפורטת של כל המוסדות הללו, נסתפק בכמה דיווחים על קיומם והתפתחותם" (בן-אריה תשל"ז: 347).

אמירה זו, שכאילו נכתבה על המציאות של ימינו אלה, התייחסה למערכת החינוך ביישוב היהודי הישן של ירושלים במאה ה-19.⁴⁴ עד אמצע המאה ה-19 היתה מערכת החינוך החרדית בירושלים מצומצמת למדי. היא כללה עשרות "חדרים" (מוסדות קטנים של חינוך יסודי לבנים), תלמודי-תורה וישיבות.⁴⁵ השינויים חלו עם כניסת המודרנה לירושלים, לצד המאבקים מול המיסיון הנוצרי ומול היהודים המודרניים שהחלו להגיע העירה והלחצים הכלכליים שהקשו על הציבור. אלה נתנו בסיס למאבק על דמות החינוך החרדי בעיר ועל תוכני הלימוד: שפת הלימוד, לימודי-חול, אופי לימודי הקודש, וכיו"ב.

במחצית השנייה של המאה ה-19 פורסמו לפחות תשעה איסורים וחרמות שונים ע"י רבני ירושלים בנושאים הקשורים לחינוך הילדים. הם כללו איסור ללמוד במוסדות-חינוך פתוחים בירושלים, כמו בתי הספר למל וכי"ח, וכן חרם נגד שימוש בספריית המשכילים 'תפארת ירושלים' (שנלר 1977).

חרם 'אלות הברית' משנת תרל"ח (1878) הוא אולי הדוגמה הרלוואנטית ביותר לימינו.

⁴⁴ החרדיות האשכנזית נוסדה בתחילת המאה ה-19 כשתלמידי הגאון מווילנה הגיעו לירושלים מליטא, לאחר חניית ביניים בצפת. אליהם נוספו חסידי הבעל שם טוב ועולים נוספים מאירופה. מקהילה אשכנזית שמנתה כ-20 נפש בשנת 1814, עלה מספר החרדים האשכנזים תוך 50 שנה לכדי 2,000 נפש – קרוב לשליש מיהודי העיר, עד שהפכו לקבוצה הגדולה ביותר בקרב היהודים בסוף המאה ה-19 (שנלר, 1977).

⁴⁵ המוסדות הספרדיים כללו ישיבות שאכלסו לרוב לומדים מעטים, מספר "חדרים" ובית החינוך 'מדרש דורש ציון', שכונה גם בלומנטל במקורות מסוימים. ראו: בן-אריה, תשל"ז: 413. לאשכנזים היו מוסדות רבים יותר. רשת המוסדות ת"ת 'עץ-חיים' ששירתה את הציבור האשכנזי החרדי, מוסדות-חינוך מקצועיים יהודיים עבור בנים ובנות מהיישוב הישן, וכן ביה"ס המקצועי של המיסיון הנוצרי. מוסדות החינוך המקצועיים הוקמו בסיוע הנדבנים רוטשילד ומונטפיורי, כדי להיאבק במיסיון ומתוך רצון להגביר את הפרודוקטיביות של אנשי היישוב הישן.

מדובר באיסור שיצא נגד הכנסת הלשון הערבית כשפת-לימוד נוספת בבתי החינוך של היישוב הישן (זוננפלד, תשל"א). החרם נוצר בתגובה לניסיון של הנדבן משה מונטיפיורי לקדם את הכשרת הילדים לעבודה (פרנסה). הוא עודד את הוראת לימודי הערבית במוסדות החינוך של היישוב הישן, היות וידיעת השפה הערבית נדרשה לקבלת משרות ממשלתיות במערכת העות'מאנית. המהלך התקבל ע"י מנהיגי המתונים מאנשי היישוב הישן, אך הקנאים יצאו נגדו חוצץ. הם גייסו רבנים מרכזיים, בהם הרב י. ל. דיסקין⁴⁶ והרבי מבריסק, שהוציאו כתב חרם חמור נגד לימוד כל שפה זרה במוסדות החינוך. לימוד שפה זרה התאפשר מכאן והלאה אך ורק במוסדות פתוחים, או במקרים מיוחדים אצל מורה פרטי. חרם זה רלוואנטי בימינו לגבי רוב מוסדות החינוך החרדי לבנים בירושלים, שלימוד שפה זרה מאפיין את המוסדות החרדיים הפתוחים שבהם. כך נמנע מבנים חרדים בירושלים ללמוד מאז ועד היום אנגלית, ערבית או צרפתית.⁴⁷

בסוף המאה ה-19 גדל היישוב היהודי בעיר ומערכת החינוך של היישוב הישן גדלה והתפתחה עמו (בן-אריה, תשל"ז).⁴⁸ התרחב גם מגוון המוסדות הפעילים בה. תהליכים אלה נתנו ביטוי גם להתפתחויות חברתיות, לקשיי הקיום של מוסדות אלה ולמעמד הרעוע של הישיבות שאליהן נשלחו התלמידים הבוגרים. המערכת נשחקה במידה רבה מן המתח בין האידיאלים שהציבה לעצמה מול החינוך המודרני לבין המציאות הכלכלית והחברתית הקשה.

⁴⁶ חרם זה מזוהה עד היום עם הרב דיסקין, שתואר ע"י מנחם פרידמן במילים הבאות: "מנקודת מבט היסטורית ניתן לראות ב'י' משה יהושע לייב דיסקין את הדמות שתרמה יותר מאחרים להתפתחותה של תופעת הקנאות הדתית בירושלים. מיום שעלה הרב דיסקין לירושלים (אב תרל"ז, 1877) הפכה הקנאות הדתית לתופעת קבע בירושלים. עד היום רואים בו הקנאים את מנהיגם ומורה דרכם (פרידמן, 1982: 21).

⁴⁷ אחד מראשי הקנאים, הסביר לימים, כי הכנסת שפה זרה שימושית דומה להכנסת עוזרת-בית צעירה לסיוע בבית. היא באה לסייע לבעלת הבית אך סופה שייתן בה בעל-הבית את עיניו ואשתו תאמר: מוטב שהייתי יגעה בכוחות עצמי, ולא הייתי מביאה זאת לביתי (אצל שנלר, 1977: 126).

⁴⁸ המוסדות הספרדיים כללו כבר חדרים ותלמודי-תורה רבים של עדות שונות, כמו ת"ת לעדת המערביים (צפון אפריקה), ת"ת תורה-אור (לעדת התימנים), וכן את ת"ת 'תפארת ירושלים' (כללי לספרדים) ובית החינוך 'מדרש דורש ציון'. בסוף תקופה זו נראים ניצנים של ישיבות ספרדיות קטנות כמו 'תפארת ירושלים', 'טובו ישבעו' ואף 'פורת יוסף' (הורוביץ, 2006). האשכנזים נהנו ממוסדות רבים שבראשם רשת המוסדות האשכנזית ת"ת 'עץ-חיים' ששירתה את הציבור האשכנזי החרדי החזק, הפעילה בחלקה עד ימינו. בסוף המאה היו במוסדות אלה קרוב ל-250 תלמידים, שלמדו גם מעט קריאה, כתיבה, גמרא וחשבון. קבוצות אשכנזיות הקימו מסגרות נוספות כמו ת"ת החסידי 'חיי עולם', ישיבת 'אוהל משה' עבור הקנאים, ת"ת מאה-שערים ותלמודי-תורה של עדות שונות, שהיו מסונפים לכוללים, כמו כולל פולין וכולל הונגריה. בתחילת המאה ה-20 הוקמו מוסדות מיוחדים נוספים באישור רבני היישוב, בהם בתי יתומים המכשירים גם למלאכה (הוקמו מוסד אשכנזי ומוסד ספרדי). בשנת 1909 הוקם מוסד חינוכי-מקצועי 'ילדים שאינם רואים ברכה בלימודים' (שנלר, 1977: 192) בשיתוף רשת עץ-חיים עבור תלמידים שהתקשו בלימודי הקודש ('מכון דרכי-חיים').

תקופת המנדט

השלטון הבריטי, שביסס את היישוב היהודי בארץ-ישראל, אפשר את התרחבות החברה החרדית בארץ, תהליך שכלל גם הקמת מרכז חרדי בעיר בני-ברק.

החברה החרדית בארץ התמודדה בשנים אלה עם החברה החילונית-יהודית-ציונית על רקע עיצוב מסגרות המדינה שבדרך.⁴⁹ המתיחות בין חרדים לבין ציונים בירושלים נוצרה כבר עם סיום מלחמת העולם הראשונה, על רקע המצוקה הכלכלית הקשה של החרדים בארץ-ישראל. נציגי התנועה הציונית (ובראשם חיים ויצמן) העלו מספר דרישות בסיסיות בתמורה לתמיכה כלכלית בציבור החרדי, ובראשן שימוש בשפה העברית בתלמודי התורה ובישיבות והגבלת הלימודים במוסדות אלה לגילאים צעירים או לתלמידים המוכשרים ביותר (פרידמן, תש"א; פרידמן, 1982). הדרישות נדחו ע"י ראשי הציבור החרדי, אך פרשה זו מלמדת על מתיחות קבועה שתמשיך לקבל ביטוי במאבקים על אופיו ועצמאותו של החינוך החרדי ועל הגורמים הקבועים המעורבים במתיחות זו: התנועה הציונית (לימים המדינה הציונית) שביקשה להשפיע על החברה החרדית ולצרפה למסגרת הלאומית; מוסדות החינוך החרדיים המצויים במצוקה כלכלית קשה; רבנים וראשי הציבור החרדי המפולגים ביניהם והמתלבטים אם להיענות לדרישות לשינויים מוגבלים במוסדות החינוך; וכן הקנאים החרדים הפועלים נגד כל ניסיון לשינוי. ואכן אנו רואים שכבר לפני כ-100 שנה התנהלו מאבקים על תוכני הלימוד בחינוך החרדי ועל ארגון המוסדות החרדיים בארץ, בדומה למאבקים המתקיימים בעשורים האחרונים.⁵⁰

מערכת החינוך החרדית לבנים התרחבה,⁵¹ אך סבלה משתי בעיות מרכזיות בתקופה זו: האחת היא מחסור בתקציבים לקיום מוסדות החינוך – קושי שהתעצם על רקע גידול

⁴⁹ המסגרות הפוליטיות בדמותן של אגודת-ישראל, פועלי-אגודת-ישראל והעדה החרדית, מתפתחות ויוצרות בסיס ארגוני לקהילות ומוסדות חרדיים. כללית, עוברת החברה החרדית ממצב של התבדלות כוללת מהיישוב החדש בתחילת שנות ה-20, לפיצול בין אוכלוסייה המתמידה בהתבדלות מקסימאלית (העדה החרדית) לבין אוכלוסייה חרדית המשתפת פעולה עם התנועה הציונית (בראשות אגודת-ישראל).

⁵⁰ אלה מבטאים את המתח בין האידיאל הקדוש של התורה, 'החיים הרוחניים', לבין האידיאלים הלאומיים המציגים את עולם המעשה, 'החיים החומריים'. פרידמן (1982) אפיין שלוש מגמות במשא ומתן בקרב הנהגת היישוב החרדי-אשכנזי: מגמה משלימה של מי שהשלימו עם הציונות וראו גם לגיטימציה בחלק מהתביעות שהוצגו; מגמה מעשית מתונה של מי שהיו מעוניינים להגיע להסדרים פרקטיים עם הציונים; מגמה קיצונית של המתנגדים לכל שינוי, אשר ראו בהצעות אלה ביטוי לרצון להביא לידי חילון אורח החיים היהודי. מגמות אלה ליוו את החברה החרדית בארץ לאורך שנים רבות וגרמו למתחים פנימיים ולפילוגים, אך יצרו גם מסגרת כוללת לחברה החרדית המפוזרת והמפולגת.

⁵¹ הגידול באוכלוסייה החרדית האשכנזית בעיר הביא להרחבת מערכת החינוך החרדית האשכנזית, שניסתה לשמור על עצמאותה למרות הקשיים הכלכליים. היא כללה תלמודי-תורה רבים (בהם: ת"ת אשכנזי בקטמון, ת"ת חיי-עולם ות"ת תורת-אמת), מוסדות לבנות (כמו ביה"ס 'בנות-ירושלים') ומוסדות המותאמים גם לגילאי תיכון (כמו ישיבת 'חיי-עולם').

האוכלוסייה והגעת עולים חרדים מאירופה.⁵² בעיה נוספת נוצרה בשל העזיבה הגוברת של רבים מבוגרי המערכת את המסגרות החרדיות הקלאסיות ומעבר למסגרות בעלות אוריינטציה מודרנית וחלוצית יותר.⁵³ היו גם מי שפנו למוסדות החינוך של הציבור הדתי לאומי או אף התפקרו. החריפה התחרות בין מוסדות החינוך הציוניים מזה ואלה החרדיים מזה על לב ההורים והילדים, בה היתה ידם של הראשונים על העליונה.⁵⁴

קשיים אלה עמדו ברקע הפילוג שנוצר בין העדה החרדית המתבדלת לבין אגודת-ישראל ומוסדותיה, שנקשרו ליישוב המאורגן. אחד מביטוייו של הפילוג היה הגדלת הסגרגציה בין מוסדות שונים בתוך מערכת החינוך החרדית. מוסדות-חינוך הקרובים לאגודת-ישראל⁵⁵ הציגו מאמצע שנות ה-20 בתכניות הלימודים שלהם תפיסה חינוכית פתוחה יותר לעולם המודרני. מוסדות אלה נהנו ממשאבים שניתנו במסגרת היישוב העברי וצמחו במידה משמעותית (פרידמן, 1991).⁵⁶ הם נתמכו גם ע"י גורמים חרדיים בחו"ל⁵⁷ אך ספגו ביקורת קשה מן היישוב הישן והשמרני בירושלים.⁵⁸

שואת יהודי אירופה היתה טראומה קשה לחברה החרדית בארץ. רוב העולם החרדי חרב, מאות אלפי חרדים נרצחו והתיאולוגיה החרדית עמדה בפני קריסה (רביצקי 1993). ארץ-ישראל הפכה למרכז החרדי המרכזי שקיבל עליו אחריות להמשך קיום עולם התורה החרדי. תוך שנים מעטות הגיעו לירושלים רבנים ואדמו"רים חשובים שהצליחו לשרוד ושימשו עמודי תווך לקהילות אלה. מערכת החינוך לבנים קיבלה משנה חשיבות בהיותה

⁵² שלטון המנדט נמנע מלסייע תקציבית למערכות-חינוך אלה וגם התמיכה מהממסד היהודי היתה מצומצמת. קושי זה בלט על רקע הפגיעה בתרומות שהגיעו מחו"ל בתחילת תקופת המנדט בעיקר, ועל רקע המשברים הכלכליים והפגיעה בקהילות יהודיות רבות ערב מלחמת העולם השנייה.

⁵³ חלק מהמוסדות הספרדיים באותה עת כבר קיבלו גוון מסורתי יותר (ונקשרו בחלקם למערכות הדתיות הלאומיות). יוצא דופן היה ת"ת בני-ציון שנוהל למעשה ע"י החרדים האשכנזים והציג אמירה חינוכית וחברתית ברוח חרדית זו. היה זה מוסד שטיפח במובהק שמרנות ספרדית ובוגריו למדו בישיבה הספרדית 'פורת-יוסף' שבעיר העתיקה, ופחות בישיבות ספרדיות פתוחות יותר (כמו 'תפארת-ירושלים'). תוצר מפואר של מערכת-חינוך זו היה לימים לרב הספרדי הראשי (הראשון לציון) ולמנהיג שייס – הרב עובדיה יוסף (הורוביץ, 2006). נרי הורוביץ (2006) תיאר את אורחות החיים בת"ת זה ובישיבת פורת-יוסף סביב דמותו של הרב עובדיה יוסף, המלמדים על תחילת ההשפעה של החינוך החרדי הקלאסי על העולם הספרדי.

⁵⁴ היו צעירים שהצטרפו למחתרות ולחלקם הגדול היתה זו דרך יציאה מגדרות החברה החרדית.

⁵⁵ כמו ת"ת בני-ציון, ת"ת תימנים, ת"ת גבעת-שאול ות"ת שארית-ישראל.

⁵⁶ בשנים אלו מסתמנת תחילת מסורת של שייכות ארגונית של מוסדות. מוסדות גור לדוגמה הם בחלקם הגדול עד היום חלק אינטגרלי מהחינוך העצמאי.

⁵⁷ הדבר הושפע במיוחד מהאורתודוקסיה בגרמניה ומהנהגת אגודת-ישראל.

⁵⁸ כך קרה שאירוע שהסעיר את היישוב החרדי בארץ-ישראל, כמו הניסיון להנהיג את לימוד השפה האנגלית בת"ת של חסידות גור בתל-אביב (1929), לא היה כלל רלבנטי למוסדות החינוך החרדיים השמרניים בעיר הקודש (פרידמן, 1982. 253-269).

מופקדת על בניית דור העתיד ועתודת התלמידים לשיבות חשובות שהתפתחו בישראל, כמו ישיבת חברון וישיבת מיר. אבל בואם של העולים מאירופה רק חידד את המאבק בין זרמי החינוך החרדיים והציוניים על נפשות הילדים, במיוחד כשהסתבר שתנועות ציוניות מנסות להרחיק את ילדי העולים מחינוך דתי כלשהו.⁵⁹

מדינת-ישראל – עשורים ראשונים

הקמת מדינת-ישראל היתה עת קשה לחברה החרדית ולמערכת החינוך שלה.

ההצלחה המובהקת של התנועה הציונית עודדה צעירים חרדים לחפש אופקים חדשים מחוץ לכותלי בית המדרש. בציבור החרדי מקובל לטעון כי מערכת החינוך החרדית היתה על סף קריסה באותן שנים. העשור הראשון למדינה גזר מאבק על עצם קיום מערכת החינוך החרדית ועל המשכיות החברה החרדית. מערכת זו כללה אז מוסדות שחינכו ילדים לידיעת תורה ומצוות, מתוך הבנה שרובם ידרשו עד מהרה לעזוב את ספסל הלימודים כדי לפרנס את משפחותיהם. רק מעטים המשיכו ללמוד בישיבות, בהסתמך על כספי תרומות.

דווקא בתקופה זו זכתה היהדות החרדית לשני הישגים בעלי חשיבות מרחיקת-לכת הקשורים למערכת החינוך שלה: ההישג הראשון היה הסכמת הממסד לשמר עצמאות של מערכת החינוך החרדית במסגרת חוק לימוד חובה (1.8.49) – הסכמה שאף נתנה בסיס לשילוב בין רוב המוסדות החרדיים ברשתות-חינוך מאורגנות. בנוסף ניתנה הסכמה לפטור מוסדות-לימוד מסוימים מהחינוך הרשמי. ב-16 באפריל 1950 פרסם ממלא-מקום שר החינוך דאז, אהרון רמז, 'הוראה בדבר פטור לגבי תלמידים במוסדות-חינוך מסוימים', הכוללת רשימה של 20 מוסדות, 15 מהם בירושלים,⁶⁰ שיהיו פטורים מחוק חינוך חובה. מערכת החינוך החרדית לבנים קיבלה את ההסכמות החוקיות לקיומה לצד מערכת החינוך הכללית, בין אם כזרם חינוך רביעי (בנוסף לזרם הכללי, העובדים והמזרחי) ובין אם כמוסדות עצמאיים הפטורים מכל דיווח למדינה ומכל פיקוח מצדה.⁶¹

⁵⁹ כפי שהדבר עלה 'בפרשת ילדי טהרן' (1943) שהתפרסמה ויצרה הד גדול בעולם החרדי.

⁶⁰ לתלמוד-תורה עץ-חיים היו תשעה סניפים ברחבי ירושלים, שצוינו במסמך. לשניים מהם בוטל הפטור במשך השנים.

⁶¹ בנוסף לאלה, פעלו לאורך השנים (בעיקר בירושלים) מספר מוסדות לא מוכרים בצורה עצמאית במסגרת העדה החרדית. הסכמות אלה עוגנו סופית בשנת 1953 בחקיקת חוק חינוך ממלכתי, תשי"ג, שביטל את הזרמים העצמאיים בחינוך שהיו נהוגים עד אז, והעביר את הסמכות הבלעדית על תוכני הלימוד ושיטות החינוך לידי המדינה. החוק התיר ללמוד בבתי-ספר 'מוכרים שאינם רשמיים' וב'מוסדות-פטור', שבהם הפיקוח על תוכני הלימוד מצומצם יותר או שאינו קיים כלל. על סמך חוק זה ניתן מימון לרבים ממוסדות החינוך החרדיים. בסוף שנות ה-70 הובטח המימון הקבוע למוסדות ולא רק כחלק מהסדרים קואליציוניים משתנים (כהן ואחרים, 1997; כפרי, 2001).

הישג משמעותי שני היה הפטור הממשלתי מחובת גיוס לצבא, שניתן למספר מוגבל של תלמידי ישיבות גבוהות.⁶² הפטור חיזק במישרין את הישיבות הגבוהות, ובעקיפין גם את החינוך היסודי והתיכוני החרדי. הוא הפך למאפיין של צעירים העונים על האידיאל החרדי ויוצרים עתודה לקיום חברה זו ומוסדותיה (שפיגל, 2007).⁶³

שני הישגים אלה סללו בתחילת שנות ה-50 את הדרך להתפתחות מערכת החינוך החרדית, תהליך שהוביל הרב ישעיה קרליץ הוא "החזון איש" (בראון 2002). לשיטה זו, גורל היהדות החרדית בארץ יוכרע במאבק על קיום חינוך חרדי נפרד ועצמאי, ולא במעשי קנאות והתבדלות שהובילו קנאים בעדה החרדית, או בהשתלבות במדינה הציונית נוסח פועלי-אגודת-ישראל. תהליך זה גם אפשר מתן מענה למצבם הקשה של מוסדות החינוך החרדיים בשנים אלה, וגם לצורכי ציבור העולים הגדול וחדור תחושת השליחות שהגיע מאירופה ושאל לכוון את 'עולם התורה' בארץ-ישראל.

מערכת החינוך החרדית השתנתה תוך זמן קצר. נוצרה מסגרת לחינוך החרדי, והתמיכה הממשלתית שהוענקה למוסדות החינוך העצמאי נתנה להם בסיס כלכלי, אפשרה להם להתרחב בצורה משמעותית ויצרה מקומות-עבודה לבוגרות הסמינרים ולבוגרי הישיבות החרדיות.⁶⁴

ילדי העולים שהגיעו בשנות ה-50 לישראל, היו אוכלוסיית-יעד מרכזית למערכת-חינוך זו ואפשרו את צמיחתה במאות אחוזים כזרם החינוך הרביעי (גידול חד במספרי התלמידים חל במקביל גם בחינוך הממלכתי). בעוד שבשנת תשי"ט (1949) למדו בבתי הספר של 'אגודת-ישראל' 6,957 תלמידים, הרי שתוך חמש שנים היא כללה כבר 24,133 תלמידים (פרידמן, 1991).⁶⁵ תלמידים שלא באו ממשפחות חרדיות הושמו במוסדות-חינוך נפרדים והרחיבו את הבסיס לגידולה של החברה החרדית. נוצר ביקוש למורים בוגרי ישיבות חרדיות למערכת החינוך החרדית הגדלה והולכת או למערכת החינוך הדתית-לאומית, שם יכלו להפיץ את משנתם ואת דרך הלימוד הישיבתית. שינויים אלה אפשרו לעצב מחדש את החברה החרדית סביב הישיבות וסביב דרך הלימוד התורנית. יותר צעירים פנו להמשך לימודים בישיבות הגבוהות ואח"כ ללימודים בכולל, שנועד

⁶² סוגיה שהפכה לאחת השנויות במחלוקת בציבור הישראלי ביחס לחברה החרדית.

⁶³ מאוחר יותר הפך הפטור למכשיר בידי ראשי הישיבה כדי לשמור על תלמידיהם ולהשאירם בתלם הלימודים תחת האיום שיגויסו לצבא.

⁶⁴ במקביל הגדיל תהליך זה את דרישת הבנים להמשיך ללמוד תורה בישיבות קטנות וגבוהות, ואת דרישת הבנות להתחתן עם בני-תורה ולפרנסם בשעה שהם עמלים על תלמודם ביכולל!

⁶⁵ כאשר אין כוללים בכך את מוסדות הפטור ומוסדות לא-מוכרים שפעלו בעיקר בחסות העדה החרדית.

לגברים נשואים. מתקופה זו והלאה התגבש מודל אידיאלי לבוגרי מערכת החינוך החרדית לבנים סביב לימוד התורה הרב-שנתית.⁶⁶

תוך שנים ספורות השתנו האתגרים החינוכיים שניצבו בפני אנשי החינוך החרדים. הם התמודדו עתה בעיקר עם הצורך בסוציאליזציה לתלמידים החדשים כדי להכשירם לחיי תורה ומצוות בהתאם לתפיסות חרדיות. במקביל דחפו את בוגרי המערכת להמשיך במסלול התורני רב השנים ולהתנזר במידת האפשר מהכשרה מקצועית או מחשיפה לתרבות הכללית.

כך עולה מתח פנימי שהתפתח במשך השנים בחברה החרדית בכלל ובמערכת החינוך שלה בפרט. מצד אחד עמד הרצון להתרחב ולתת מענה תורני לאוכלוסיות רחבות ואף פשרניות – במיוחד על רקע תחושת הקהילתיות החזקה שהתגבשה עוד ביישוב היהודי בימי המנדט; מצד שני עמד אידיאל ההסתגרות בדלת אמות וחיזוק האליטה הלמדנית. מגמות אלה נפגשו אמנם בנקודות מסוימות, כמו במתן אפשרויות לתעסוקה בבוגרי הישיבות החרדיות, אך היה בהם פוטנציאל להתנגשות בין ההמוניות והפשרנות לבין האליטיזם וההחמרות. ההנהגה החרדית השכילה לאפשר פעילות חינוכית שתיתן מענה הן לרצון להרחיב את השורות והן לרצון לכוון מוסדות-עלית שישרתו את האוכלוסיות המסתגרות.

עד מהרה כללה מערכת החינוך החרדית מוסדות מגוונים, רובם פתוחים יותר (לעולם המודרני) ומקצתם בעלי אופי שמרני, מסוגר ואליטיסטי יותר. רוב המוסדות עמלו להציג קו חינוכי ביקורתי המתבדל מן העולם המודרני ומהמדינה הציונית. רבים מהמוסדות השמרניים יותר פעלו בירושלים, בה היו מגובשות קהילות חרדיות חזקות. ניתן למנות בהם כ-30 מוסדות הקשורים לעדה החרדית (בהם גם חמישה מוסדות ספרדיים) שקיבלו בחלקם אישור להיות מוסדות-פטור, וכן גם מוסדות של חסידויות כמו גור ובעלו ומוסדות נוספים ששמרו על רמות שונות של סגירות. המוסדות היותר שמרניים נהנו בחלקם ממוניטין, ככל שעלתה קרנו של אידיאל הלימוד, אך בד בבד סבלו ממיעוט משאבים ומתנאי לימוד קשים שרק החריפו ככל שהחברה החרדית גדלה והתרחבה.

במהלך שנות ה-60 וה-70 התמתן הגידול של מערכת החינוך החרדית בירושלים.⁶⁷

⁶⁶ מנחם פרידמן (1991) ראה בתקופה זו שלב מרכזי במיסוד 'חברת הלומדים' החרדית, שנבע בעיקר מהתחזקות האידיאל התורני של לימוד בישיבות (שהוביל החזון איש) והתפתחות תנאים כלכליים מתאימים. הדבר נקשר לעליית רמת החיים בארץ ומדינת הרווחה שאפשרה קיום למחוסרי-עבודה ועוד.

⁶⁷ רוב הת"תים והישיבות פעלו באזור הליבה החרדית שהתגבש סביב השכונות מאה-שערים והבוכרים. הוקמו אמנם מספר מוסדות חדשים, אך רוב האוכלוסייה החרדית השתמשה בשירותים של ת"תים כמו ת"ת עץ-תורה, ת"ת אתרי ות"ת המסורה. לאחר הגידול המשמעותי בשנות ה-50, שמר החינוך החרדי על שיעורי גידול מתונים יחסית במערכת החינוך, עד שנות ה-80.

העידן החרדי החדש

סימנים ראשוניים לשינוי בחינוך החרדי הופיעו כבר באמצע שנות ה-70.⁶⁸ בשנים אלה חלה שחיקה בתרבות ההגמונית בישראל, התחזקות של קבוצות פריפריה בחברה הישראלית וכניסה של כוחות חדשים למרכז המערכת הפוליטית (קימרלינג, 2004). מנהיגי החברה החרדית הגדלה והמתפתחת היו רגישים לשינויים אלה, דבר שקיבל ביטוי עם עליית הליכוד לשלטון.

כבר בשנת 1975 נענה שר החינוך אהרון ידלין מהמערך, לבקשה להרחיב את רשימת מוסדות הפטור. ידלין ראה בכך כנראה הזדמנות להגדיל את השפעת המדינה על שורת מוסדות-חינוך שפעלו באופן עצמאי, ואשר מעמד של 'מוסדות-פטור' ל-15 מוסדות-חינוך נוספים. בשנת 1977 חל מהפך עם עליית הליכוד לשלטון, והמפלגות החרדיות הפכו רשמית לגורם שלטוני מרכזי. המהפך הפוליטי הביא לתמורות משמעותיות במצב החינוך החרדי, במרכזן הרחבת הסדרי התקציב למערכות אלה, שכללה לראשונה הקצבת מימון ממשלתי חלקי למוסדות הפטור. מערכת החינוך החרדית, שהתקיימה עד אז מתקציבים מוגבלים, קיבלה זריקת עידוד תקציבית משמעותית שאפשרה לה לגדול ולצמוח. מוסדות החינוך המעטים במעמד 'מוסדות-פטור', קיבלו עתה מימון על בסיס הכפפה לעקרונות כלליים שגובשו במשרד החינוך באמצע שנת 1979 ובהם קביעת מספר תלמידים מינימאלי במוסד; שליטת התלמידים בעברית; לימוד מקצועות-חול בסיסיים; בדיקת התנאים הפיזיים במוסדות ע"י גורמים חיצוניים; העברת דיווחים סדירים לרשויות על תנועות התלמידים ומתן אפשרות לבקרה ומעקב של נציגי המשרד.⁶⁹ עקרונות אלה נתנו לגיטימציה להרחבת מספר מוסדות הפטור בעיקר בירושלים ולגידול בכוחם.

⁶⁸ ראו נתונים בטבלה הבאה: רישום תלמידים בתי-ספר יסודיים עבריים, לפי זרם (באחוזים)

1999/2000	1989/90	1979/80	1969/70	1959/60	
60.4	71.1	74.2	65.6	66.9	ממלכתי
19.2	21.3	20.1	27.8	26.5	ממלכתי-דתי
20.4	7.6	5.7	6.6	6.6	חרדי*

* כולל מוסדות "מוכר שאינו רשמי" ומוסדות "פטור". מתוך: שיפמן, 2008.

⁶⁹ ביטוי ראשון לעקרונות אלה הופיע כבר בסעיף 6 לפקודת החינוך (נוסח חדש) התשל"ח – 1978, במסגרתו מתאפשר למפקחי משרד החינוך לבדוק מידע בסיסי על בתי הספר, אך לא להתערב בתכנית הלימודים או בניהול הפנימי (כפרי, 2001: 32). במשך השנים נוספו עקרונות נוספים, כמו הגבלת הפטור לשנה (תשל"ח) והוספת תלמידי הפטור להסדר הביטוח הממלכתי (תשמ"ד).

כניסת ש"ס לפוליטיקה באמצע שנות ה-80, הביאה עד מהרה להרחבה נוספת של החינוך החרדי דרך פתיחת רשת 'מעין החינוך התורני' עבור הציבור הספרדי הדתי.⁷⁰ בנוסף, התרחבו התקציבים הממשלתיים לכלל מוסדות החינוך החרדיים. תקציבי הרווחה הממשלתיים ותקציבי החינוך והדתות הממשלתיים, סייעו לפריחת המוסדות השמרניים יותר ולחיזוק החברה החרדית כולה (פרידמן, 1991; אילן, 2000).

בתקופה זו החל להתרחב גם מערך הישיבות הקטנות (התיכונים) העצמאיות בעיר, שרובן היו מחוברות עד אז לישיבות הגדולות או לת"תים.⁷¹ חלה גם התחזקות במעמד מוסדות הפטורי ועלייה בדרישות מן הציבור להקפיד בענייני דת שונים במוסדות החינוך.

בשנות ה-90 צמחה ופרחה מערכת החינוך החרדית והתרחבה בשכונות רבות ברחבי ירושלים.⁷² היא נהנתה, בראש ובראשונה, מהמשך מגמת הגידול הדמוגרפי של האוכלוסייה החרדית במדינת-ישראל ככלל ובירושלים בפרט. בנוסף לכך היא הושפעה מתהליכים פוליטיים ובראשם התחזקות החרדים במערכת הפוליטית הארצית והמוניציפאלית והתרחבות התקציבים הממשלתיים שהוזרמו למערכת. הדבר הביא לכך שבשנת 1993 החליט ראש עיריית ירושלים דאז, אהוד אולמרט, להקים מנהל נפרד לחינוך חרדי (מנח"ח) כחלק מההסכם הקואליציוני.⁷³

⁷⁰ הרשת צמחה והיא מונה בימינו למעלה מעשרה ת"תים ברחבי ירושלים ועשרות ת"תים ברחבי הארץ. ראי לציין כי מדובר ברשת קטנה ביחס למספרי הלומדים בחינוך החרדי.

⁷¹ אפשר לשער שהתפתחות החינוך התיכוני הושפעה מהרחבת התקצוב של המדינה, אולם הדבר דורש חקירה נוספת.

⁷² בשנות ה-70 וה-80 חל גידול משמעותי במספר החרדים בעיר, לצד התחזקות מוסדותיהם על רקע העברת תקציבים לחברה החרדית במסגרת הסכמים קואליציוניים בין המפלגות החרדיות לבין הליכוד. כניסת אוכלוסייה חרדית למתחם 'רמות פולין' שבשכונת רמות החדשה ובהמשך גם לקריית קמיניץ שבשכונת נווה-יעקב, סימנה את התרחבות המרחב החרדי בצפון העיר. זאת בנוסף להפיכת רוב השכונות הוותיקות במרחב הצפוני של העיר (כמו מאה-שערים, סנהדריה ורוממה) לתחום חרדי מובהק. אוכלוסייה חרדית ממעמד סוציו-אקונומי גבוה מהממוצע השתכנה בשכונות מערב העיר, (כמו בית וגן, הר-נוף וגבעת-שאול) שהפכו בחלקן לשכונות חרדיות, רבים מתושביה עולים חדשים.

בתחילת שנות האלפיים קרבה האוכלוסייה החרדית להיות כמחצית מהאוכלוסייה היהודית בתוך העיר ירושלים, אך היא סובלת (בדומה לכלל האוכלוסייה בעיר) מבעיות דיור קשות. תהליכי הגידול הדמוגרפיים הביאו להתחלת תהליכי התחדדות של שכונות נוספות בעיר (כגון נווה-יעקב בצפון העיר). בד בבד הם הביאו צעירים חרדים רבים לעבור לגור בערי פריפריה כמו בית"ר עלית, גבעת-זאב או בית-שמש. פתיחת קהילות של 'העדה החרדית' ברמת בית-שמש מלמד על גודל המחזור בדיוור עבור משפחות צעירות, שהביא גם קהילות אדוקות ושמרניות אלה לאפשר לחבריהן לעזוב את העיר, למרות שהדבר נגד את המסורת המקובלת בקהילה. אפשר שמדובר לאורך זמן בשינוי במרכזי הכובד הגיאוגרפיים של החברה החרדית, תוך היחלשות מה בהגמוניה הקיימת בערים ירושלים ובני-ברק.

⁷³ ושנה לאחר מכן עברו כל מוסדות החינוך החרדי מניהול של המנהלה לחינוך ירושלים (מנח"ח) למנהל החינוך החרדי. בשנת 2003 עלה יהודי חרדי, אורי לופוליאנסקי, לראשות העירייה ונראה כי החרדים ביססו את מעמדם בעירייה.

בשנים האחרונות המשיך החינוך החרדי לבנים בירושלים להתרחב והמוסדות החרדיים השמרניים המשיכו להתחזק בעיר על חשבונם של המוסדות המוכרים שאינם רשמיים. ת"תים וישיבות קטנות בציבור האשכנזי, שלא התיישרו עם מגמת ההחמרה, התקשו לשרוד או נאלצו לקבל מספרים גדולים יותר של תלמידים ממוצא ספרדי. במקביל נפתחו מספר מוסדות ייחודיים, כמו ת"תים הפועלים בשיטת הלימוד הייחודית של זילברמן, ת"ת רפפורט הפתוח, או ביי"ס 'שובו' עבור עולים מחבר המדינות (על מוסדות אלה ראו פרקים 6 ו-8).

הקמת מְינהל החינוך החרדי והתרחבות מערכת זו גם לטיפול בתלמידים הנושרים ממערכות החינוך ותלמידי החינוך המיוחד, מלמדות על מידת כוחה של המערכת ועל מידת הביטחון של ראשיה. ממערכת חינוך מדולדלת שכללה עשרות מוסדות קטנים שנאבקו על קיומם, הפכה מערכת החינוך החרדית למערך מוסדות החינוך הגדול ביותר בירושלים.

ג. סיכום

ההיכרות עם אידיאל לימוד התורה ועם ההיסטוריה של החינוך החרדי לבנים בארץ, חשובה להבנת המציאות בה פועלת מערכת זו בימינו. ההיסטוריה חוזרת, וניכרת מחזוריות במאבקים ובאתגרים הנוצרים סביב מערכת חינוך זו לאורך השנים. המפגש בין האידיאל למציאות מצביע במידה רבה על רמה גבוהה של גמישות בחינוך הבנים, אשר מצליח לשנות את פניו בהתאם לנסיבות. בד בבד הוא מלמד על מאבקים תמידיים של אנשי המערכת מול לחצים חיצוניים, שהטביעו את חותמם באתוס החרדי.

דיאלקטיקה זו חייבת לעמוד לנגד עיניו של כל מי שמעוניין ליצור שינוי במערכת חינוך זו.

במובנים אחדים דומה המערכת הנוכחית דווקא למערכת החינוך המסוגרת והמבוזרת שפעלה בתקופה העות'מאנית ונאבקה תמיד על קיומה. במובנים אחרים היא דומה למערכת החינוך החרדית בחו"ל, שקידשה בחלקה מצוינות ותחרותיות. אולם נראה שמדובר במוצר שונה שהתאים עצמו למציאות של מדינת לאום דמוקרטית, לגלובליזציה ולליברליזציה בישראל, המציב אלטרנטיבה מצליחה מבחינה מספרית לזרמי החינוך הציוניים. הצלחת מערכת זו נובעת בין השאר מהיותה אלטרנטיבה חינוכית-תרבותית למציאות חיצונית זו, המעוררת פחדים, חששות ופיתויים בציבורים רחבים. כך נוצרה מערכת שמרנית ובדלנית, בעלת מחויבות נמוכה למוסדות השלטון (ראו: אילן, 2000; כפרי, 2001).

קשה להגדיר במדויק את הסיבות שהביאו לצמיחה המשמעותית של מערכת החינוך החרדית בישראל בעשורים האחרונים. יש בכך ביטוי לגידול הדמוגרפי בחברה החרדית ותרם לכך גם השילוב בין תהליכים פוליטיים לבין מערכת-חינוך גמישה ואידיאליסטית.

במונחים פוליטיים, הגידול שחל בחינוך החרדי הושפע מהיחלשות מערכות השלטון ההגמוניות ומניצול ההזדמנות לקבלת משאבים ותקציבים. חלק מגידול זה ניתן לייחס למנחם בגין המנוח ולממשלת הליכוד הראשונה, שהחלה לממן באופן שוטף את רוב מוסדות החינוך החרדי. חלק מכך ניתן לזקוף לזכותה של מפלגת ש"ס, שהעמיקה את השותפות הפוליטית עם המפלגות החילוניות. במובנים המערכתיים הגידול נזקף לזכותם של רבנים ואנשי-חינוך חרדים שהשכילו להרחיב את מערכת החינוך החרדית ולמצוא את 'המתכון' החינוכי הנכון, שבוגריו הפכו לתלמידי ישיבה. האחריות לגידול בחינוך החרדי משותפת למערכת הפוליטית-ממשלתית הישראלית ולמערכת החינוכית החרדית.

התוצאה היא שבימינו אלה למעלה ממחצית תלמידי מערכת החינוך העברית בירושלים לומדים בחינוך החרדי, רובם במוסדות בעלי אוריינטציה בדלנית ומחמירה. עובדה זו יוצרת אתגרים מורכבים. חברת המיעוט הופכת להיות חברת רוב בעיר מודרנית וגדולה כמו ירושלים, שצריכה לכלכל את עצמה ואת סביבתה. בוגרי מערכת החינוך החרדית לבנים מתקשים לעמוד בכך.

חלק ב': ממצאים

4. ייחודיות המערכת

ענייננו במערכת החינוך החרדית נובע בין השאר מייחודיותה ומשונותה. השונויות נובעת תחילה מעצם התכנים הנלמדים בה. התלמידים ילמדו לשנן דף גמרא, להיות בקיאים בניתוח הדברים ולאהוב את עצם הלימוד – להשיג "גישמק" – סיפוק והנאה מן הלימודים (שליף 1995). אולם כפי שנראה, השונויות של מערכת זו היא רב-ממדית וחורגת מעבר לתוכני הלימוד ודרכי הלמידה.

נתחיל בהבחנה דקה ואולי אזוטרית מעט. מדובר במערכת חינוכית שהתבססה עד לאחרונה על הסדרים משפטיים שנוצרו עוד בתקופה העות'מאנית.⁷⁴ הֶסְדֵר זה אִפְשֵר שמירה של רמה גבוהה של אוטונומיה ומידה נמוכה של פיקוח, התערבות ומחויבות לשלטון ולתרבות הדומיננטית. ביטוי חוקי לכך היה קיים ברשת החינוך העצמאית של אגודת-ישראל (הרשת הגדולה במגזר החרדי) שנרשמה רק לאחרונה כעמותה, כמקובל במערכות החינוך בישראל.⁷⁵ רוחו של הסדר זה שורה על כלל מוסדות החינוך החרדי, במיוחד מוסדות 'הפטורי' בעלי ההסדר הפורמאלי הייחודי רק למוסדות במגזר החרדי.

מבחינה מנהלית-משפטית מעמדם החוקי של מוסדות-חינוך אלה הוא של 'מוסדות לא-רשמיים' בשונה מרוב מוסדות החינוך בישראל. הם פועלים מחוץ למסגרת החינוך הממלכתי המקובלת בארץ. יתר על כן, קיים שוני רב במעמד המנהלי-משפטי בין מוסד אחד למשנהו. מגוון רחב זה מקרין בראש ובראשונה על רמות שונות של תקצוב ופיקוח

⁷⁴ השלטון העניק באותם ימים אוטונומיה לקבוצות מיעוט בתמורה לנאמנותן. אוטונומיה זו כללה עצמאות בניהול מערכת החינוך (ראו: וולצר 2007). הסדר כזה אינו קיים בשאר מערכות החינוך בישראל. ראוי לציין כי ישנה שורה של הסדרים חוקיים נוספים המעגנים את מעמדם המיוחד של מוסדות אלה (ראה: כפרי, 2001), כפי שהדבר חוזר ועולה גם בשנים האחרונות. לדוגמה, חוק מוסדות חינוך תרבותיים ייחודיים תשס"ח (2008) המסדיר את אי מימוש תוכנית הליבה בשיבות הקטנות.

⁷⁵ בשנת תרס"ט הוחק חוק האגודות העות'מאניות כמקור חוקתי עיקרי להקמת מוסדות שפעלו ללא כוונת רווח. כאשר הוחק חוק העמותות התבקשו האגודות הפרטיות לשנות את מעמדן מאגודה עות'מאנית לעמותה, אולם המעבר לחוק העמותות מחייב קיומם של תנאים שונים, אשר לעתים, אותן אגודות עות'מאניות התקשו לקיים. הדבר צוין בדו"ח מבקר המדינה 354 לשנת 2003 ולחשבונות שנת הכספים 2002. נאמר שם כי: "לפיכך הוראות חוק העמותות, התש"ס-1980, ובכלל זה ההוראות בדבר מעקב אחר ניהול עמותה וכספיה, אינן חלות עליה. בהיות הרשת אגודה עות'מאנית אין היא נדרשת להכין דוחות כספיים. בהיעדר דוחות כספיים המפרטים את המקורות והשימושים של הפעילות המתקצבת, ואת הנכסים וההתחייבויות של הרשת, נפגעת יכולתם של משרדי החינוך והאוצר לפקח על פעילותה". החינוך העצמאי הפך לעמותה רק בשנת 2009.

שלטוני הקיים בהם, אך מבטא גם שונות בתפיסות אידיאולוגיות וחינוכיות הנהוגות בהם.

מבחינה דמוגרפית מציבה מערכת זו קו הבחנה עדין ומורכב בין אלה השייכים לחברה החרדית לבין אלה שמחוצה לה. ניתן לדמות זאת לסוג של 'נייר לקמוס' המלמד מיהו חרדי ומי אינו חרדי, וכן מיהם החרדים החיים 'בתוך המחנה' ומי מצויים רק בשולי המחנה החרדי.⁷⁶ השייכות למוסד חינוך חרדי מלמדת על זהות הילד (מאיוז משפחה הוא בא ואיזה סוג של חרדי הוא אמור להיות), על הקו החינוכי שאליו ייחשף ועל מעגל החיים העתידי שלו. בעיניים חרדיות, מידת השמרנות והמכובדות של מוסד מעידה על הסיכוי שבוגריו ימשיכו במסלול החרדי הקלאסי ויגשימו אידיאלים חרדיים (סיכוי הקטן לכאורה במוסדות המיועדים לאוכלוסיות של חוזרים בתשובה לדוגמה).⁷⁷

הפרדה מלאה בין בנים לבנות מגילאים צעירים⁷⁸ היא מאפיין מובהק של המערכת. הפרדה זו מבטאת תפיסה תרבותית המבחינה בין אורח החיים הגברי לבין אורח החיים הנשי בחברה החרדית. היא מסייעת לשמר את מרכזיות הגבר בקהילה החרדית, מול מעמדה הפריפריאלי של האישה (העסוקה בפרנסה, מלאכות הבית, גידול הילדים ואף תרבות פנאי). יתר על כן, ההפרדה מבטאת חששות ואיומים העולים מחיבורים אפשריים בין גברים לנשים מחוץ לתא המשפחתי. ההפרדה נובעת גם מן ההבדל בין החובה ההלכתית של האב ללמד את בנו תורה, לבין קיומו של צורך אינסטרומנטאלי ללמד בנות.

ההפרדה בין המינים במערכת החינוך מתקיימת במסגרות פורמאליות ולא-פורמאליות, בפעילויות חברתיות וקהילתיות ואף באירועים ושמוחות. היא יוצרת שוני גדול בין מערכת החינוך לבנים לבין מערכת החינוך לבנות בתוכני-לימוד שונים.⁷⁹ הפרדה זו קיימת גם בצוות ההוראה: ככלל נשים תלמדה נשים וגברים ילמדו גברים.⁸⁰

⁷⁶ היא כוללת מוסדות המיועדים לחרדים ומוסדות המיועדים לחוזרים בתשובה ולאוכלוסייה דתית ומסורתית, אך קיימת הפרדה ברורה ומכוונת בין אלה לאלה.

⁷⁷ הבחנה זו אף קיבלה תוקף סטטיסטי. מחקר שנערך בלמ"ס (פורטנוי 2007) הראה כי ככל שמוסדות החינוך היו מסוגרים יותר, כן למדו בהם תלמידים חרדים רבים יותר. מחקר זה הראה על חפיפה גבוהה בין הזיקה למוסדות-חינוך לבין מידת הדתיות אצל חרדים ואצל חילוניים. המחקר לא הבחין בין בהכרח בין בנים ובנות וכן לא התייחס למוסדות הפטור המרכזיים כל כך בחינוך החרדי לבנים בירושלים.

⁷⁸ ישנם גם גני-ילדים מעורבים המתאימים לרוב לאוכלוסיות פחות חרדיות או אוכלוסיות יותר מודרניות.

⁷⁹ לדוגמה: הבנים מרבים בלימודי-קודש ואצל הבנות יש יותר לימודי-חול; הבנים לומדים עד שעות הצהריים והערב; רוב מוסדות החינוך לבנות שייכים לרשתות-חינוך גדולות (כגון בית יעקב) והמורות מוכשרות בסמינרים.

⁸⁰ רק בגילאים הצעירים יותר ניתן לראות לפעמים אנשי צוות משני המינים עובדים עם בנים. במוסדות של בנות ניתן לעיתים לראות גברים, לפחות בהנהלה. ראו: שליף וויזר. טרם פורסם.

מערכת החינוך החרדית לבנות דומה וקרובה יותר למערכת החינוך הממלכתית ולשוק העבודה בישראל.⁸¹ ניתן לייחס זאת לוותק הרב של מערכת החינוך לבנים ולמסורות שעליהן היא נשענת,⁸² אך כמוכן גם למקום הגברים בחברה החרדית ולתפיסת תפקידם שם.

מבחינה ארגונית מדובר במערכת שלמוסדותיה יש מידה גבוהה במיוחד של אוטונומיה, עצמאות וביזור (במובן של בעלות פרטית). המימון הכספי מגיע מתרומות פרטיות, מתשלומי הורים ומתקציבי המדינה (ראו להלן). המערכת בנויה ממאות מוסדות-חינוך עצמאיים שמספר תלמידיהם הוא לרוב קטן (100-200 תלמידים) ורק חלקם מאוגדים ברשתות חינוך. במקרים רבים רשת החינוך היא רק 'מסגרת-על' שדרכה מועברים כספים למוסד, אולם הבעלות האמיתית נמצאת בידי אנשים פרטיים או עמותות (אין בהכרח סתירה בין השניים). מבנה מערכתי זה פועל במידה רבה לפי המודל של שוק חופשי, לפי ביקוש והיצע של צרכנים וספקים ובהתאם להזדמנויות עסקיות.

מבחינה פיזית אין המבנים בהם שוכנים מוסדות החינוך החרדי לבנים עונים על נורמות התכנון המקובלות במשרד החינוך. ניתן למצוא מוסדות לבנים הפועלים בקרוואנים, בבת-דירות שכורים ולהבדיל, במבנים גדולים ומפוארים.

בסוגיות רבות הקשורות ללמידה המערכת היא ייחודית. מוסדות החינוך החרדי לבנים פועלים במסגרת יום-לימודים ארוך, המסתיים לרוב רק בשעות אחה"צ או הערב והחופשות מצומצמות לתקופות קצרות בלבד; רוב ההוראה מתמקדת בלימודי-קודש ובפרט בלימוד הגמרא; דרכי הלמידה נגזרות בחלקן הגדול מתפיסות לימוד מסורתיות.

הלמידה במערכת זו מנותקת מרוב הסטנדרטים המקובלים במערכת החינוך הממלכתית, החל מתכניות הלימודים והפיקוח וכלה בבחינות הבגרות.

המורים (להוציא בגני-ילדים) הם בוגרי ישיבות גבוהות, העוברים בחלקם הכשרות מצומצמות להוראה, ולרוב אינם בוגרי סמינרים למורים או לימודים אקדמיים מסודרים.

נראה כי המאפיין המשמעותי ביותר של מערכת החינוך החרדית לבנים טמון בתפקידיה החברתיים. המוסדות הפועלים בחברה החרדית הם בסיס מרכזי לקיום הקהילות החרדיות, כפי שהציגו זאת יוסי שלהב ומנחם פרידמן (1985) בדיון על 'חברת

⁸¹ בין השאר, התעודות שמקבלות הבנות בסיום הלימודים מאפשרות להן להיכנס לשוק העבודה.

⁸² מחקרו של שנלר (1977) מראה כי החינוך החרדי לבנות היה אמנם קיים בחוגים חרדיים מתונים עוד באירופה, אולם התפתח גם בקרב העדה החרדית לאחר קום המדינה, דבר המלמד על שינויים ותמורות במערכת זו.

המוסדות' החרדית. המוסד החינוכי מסייע לחברה החרדית להתמודד עם אתגרי העיר המודרנית כגורם כלכלי ותרבותי המחזק את הסביבה החרדית ויוצר עוגן להתפתחותה. סביב מוסדות החינוך תפתח הקהילה ותפעל לתמיכה בתהליכי הלמידה והסוציאליזציה של התלמידים ולחיזוק הצביון החרדי בסביבתה הגיאוגרפית. במובנים סמליים זהו 'מרחב של קדושה' (שלהב, 1991) המובחן ומובדל ממרחב החולין ומסייע לקהילה למצב את עצמה.

התפיסה של מעשה החינוך במערכת זו שונה מתפיסתו המקובלת בעולם המערבי הרואה בחינוך זכות אישית, משפחתית וחברתית. חינוך הבנים הוא בראש ובראשונה חובה ומצווה דתית. המעשה החינוכי הוא מעשה דתי בבסיסו ומצדיק כמעט כל מאמץ והשקעה. החברה מעריכה את העוסקים במלאכת-קודש זו ורואה בהם דמויות ראויות לחיקוי. החינוך הוא הכלי המרכזי לשימור המורשת והמסורת של כל קהילה חרדית בנפרד ושל מכלול הקהילות גם יחד. הבנה זו גוזרת 'תפיסה חינוכית כוללת': החינוך אמור להקיף את כלל עולמם של התלמידים.

יותר מכול, מערכת החינוך החרדית לבנים מבטאת מימוש האידיאל החרדי השמרני האולטרה-אורתודוכסי, שבמרכזו לימוד התורה. אך מדובר בהרבה יותר מכך, כפי שהציג זאת אחד מגדולי הדור, הרב אהרון שטיירמן בכנס החינוך החרדי: "תכלית הבריאה זה התורה. מכל מי שחשב אחרת בכל הדורות לא נותר זכר".⁸³ שם ייכנס הילד לסוד הלימוד הישיבתי ושם ילמד ויפנים את הקודים התרבותיים המצופים ממנו כגבר חרדי. שם יגדל ויהיה לבן-תורה המקפיד במצוות, ושם יפנים תחושות של המשכיות, תקינות ויציבות חברתית (העומדים איתן מול הסחף בעולם הסובב) הטמונים בתודעה החרדית. הצלחתו תהיה 'כרטיס כניסה' לחברה ותקרין על מעמד משפחתו וקרוביו. זהו ייעוד הדורש שנים של הכשרה וסוציאליזציה.

ייחודיות המערכת בירושלים

מערכת החינוך בירושלים היא ייחודית בראש ובראשונה בזכות קדושת העיר וחשיבותה לחרדים כמרכז החרדי הגדול בישראל⁸⁴. קיים בירושלים מגוון מוסדות חרדיים רחב במיוחד שלא נמצא במקומות אחרים. כמעט כל קבוצה חרדית המכבדת עצמה מקיימת

⁸³ יחיאל סבר. "העולם נברא בשביל התורה ובשביל ישראל ובלי התורה אין קיום לעולם". **יתד נאמן**, 16.1.08.

⁸⁴ כך, לדוגמה, עמד ממוצע שנות הלימוד של ראשי משק חרדיים בירושלים בשנות ה-90 על 22.9 שנים, ואילו בבני-ברק הממוצע עמד על 20.8 שנים (דהן, 1999, 37).

מוסד חינוכי בירושלים, והוא משמש בסיס לקיום הקהילה בעיר הקודש. בנוסף, המגוון מושפע גם מההבדלים הסוציו-אקונומיים הגדולים הקיימים בתוך החברה החרדית בעיר ומקימם של חרדים ממוצא מגוון – מזרחים, אשכנזים, יוצאי צרפת, יוצאי ארה"ב וכדו'.

חשיבותה של ירושלים מחמירה גם את הדרישות החינוכיות החרדיות והופכת אותן לשמרניות ועקרוניות יותר, כמו לדוגמה בהתנגדות ללימודי אנגלית בת"תים או בהתנגדות להקמת מוסדות-חינוך חרדיים 'מודרניים' בעיר. מגמה זו מושפעת מהדומיננטיות של הזרמים החרדיים הקיצוניים בעיר, אשר פועלים לחזק ולתחזק מתחים אמוניים ורעיוניים בכלל מערכת החינוך החרדית.

היבט משמעותי נוסף המאפיין את ירושלים הוא המבנה הדמוגרפי-שכונתי של העיר. מבנה זה יוצר סוג של חינוך שכונתי שלצדו מוסדות-חינוך עירוניים הנסמכים על שימוש במערך הסעות מורכב המאפשר לתלמידים משכונה אחת להגיע למוסד חינוכי מבוקש הפועל בשכונה אחרת. אופי האוכלוסייה בשכונות השונות משפיע על אופי המוסדות הפועלים בהם. יחד עם זאת, המחסור החמור במבנים ייעודיים מתאימים, מביא לכך שמוסדות-חינוך פועלים לעתים קרובות היכן שמתאפשר להם, לעתים גם בשכונות חילוניות.

לסיכום, החוויה הבית-ספרית של תלמיד במערכת החינוך הממלכתית בירושלים שונה לחלוטין מהחוויה של תלמיד הלומד במערכת החינוך החרדית לבנים.⁸⁵ בשני המקרים מדובר במסגרות חינוכיות, אולם מעט מאוד משותף להן. אף שהתלמידים בשתי המערכות עתידים להיות אזרחי אותה מדינה ותושבי אותה עיר, לימודיהם במערכות-חינוך שונות כל כך גוזרים שוני רב על מקומם ועתידם בחברה הישראלית.

⁸⁵ נזכיר שבירושלים הוקמה לראשונה מנהלה ייחודית לחינוך החרדי במקביל למנהלת החינוך הממלכתי.

5. מבטים ראשוניים: המערכת והסובב אותה

למתבונן מבחוץ קשה לעיתים קרובות לעמוד על מורכבות מערכת החינוך החרדית לבנים, המבנה שלה, אופני פעילותה והתפיסות המניעות אותה. כדי לפשט מעט את התמונה אציג בקצרה שני מבטים ראשוניים על מערכת זו ועל המערך הסובב אותה.

המבט הראשון הוא על-מערכתי (רמת המקרו), הרואה את המערכת מבעד לנתונים המספריים. אלה מלמדים על המכלול ועל המגמות, מבלי להתייחס לעולמו של הפרט. 'ממעוף הציפור' אציג מספרים ואתאר מגמות רחבות המציגות נרטיב רחב ומרשים של המערכת, שאינו מוכר כמעט לאף אחד מן התלמידים, ההורים או המורים המלמדים בה.

המבט הנוסף הוא מבט על החינוך החרדי מהזווית החברתית-משפחתית (רמת המיקרו), המצייר את התהליך החינוכי במשפחה ובחברה ברמת הפרט. מבט אנושי זה יסייע לנו להבין את העולם החינוכי מנקודת-מבט מעמיקה יותר אך מוגבלת וקצרת-רואי. יתר על כן, יש כאן אף חריגה מהעיסוק שלנו במערכת החינוך הפורמאלית לעבר חיי המשפחה, תרבות הפנאי והחינוך הלא-פורמאלי. היא תאפשר לנו להכיר מעט הקשרים שהם חיצוניים למערכת החינוך הפורמאלית, אך בעלי משמעות לתהליך החינוכי אותו עוברים התלמידים.

א. ראייה מקרו-מערכתית: החינוך במספרים

המסע בין המספרים המתארים את מערכת החינוך החרדית הוא מסובך ומפותל, במיוחד כשמדובר במערכת החינוך של הבנים. כמעט כל מחקר, סקר או דיווח, מציגים תמונה שונה מעט (ומספרים שונים מעט) של "המערכת". נדון כאן בנתונים נבחרים שנאספו על מערכת החינוך החרדית, נלמד לאורם על מראה המערכת ונציג השערות בנוגע לתהליכים המתחוללים בה.

מבנה כללי – על פי נתוני העירייה למדו בירושלים בשנת תשס"ח (2008) למעלה מ-86,000 תלמידים ותלמידות במגזר החרדי, בהם תלמידים בכיתות משלבות, מרכזי למידה וחינוך מיוחד. רק עשור שנים קודם לכן מנתה מערכת-חינוך זו 66,856

תלמידים – גידול של כ-34% תוך עשור.⁸⁶ מדובר במערכת-חינוך ענקית הכוללת למעלה מאלף מוסדות-חינוך ואלפי כיתות.⁸⁷

הטבלה הבאה מציגה את מערכת החינוך החרדית בירושלים (בנים ובנות) בשנת תשס"ח, בחלוקה לשכבות גיל, כפי שפורסמו ע"י מנהל החינוך החרדי בירושלים (2008).

טבלה 1: נתונים על מערכת החינוך החרדי בירושלים – תשס"ח (2008)

מספר תלמידים	מספר כיתות	מספר מוסדות	
18,067	673	619	גני-ילדים
41,814	1,624	149	חינוך יסודי
25,000	843	129	חינוך על-יסודי
1,582	190	92	חינוך מיוחד
86,463	3,330	1,032	סה"כ
1,875	* 83	43	כיתות מקדמות/ מרכזי למידה

* ההתייחסות בסעיף זה היא רק לכיתות מקדמות.

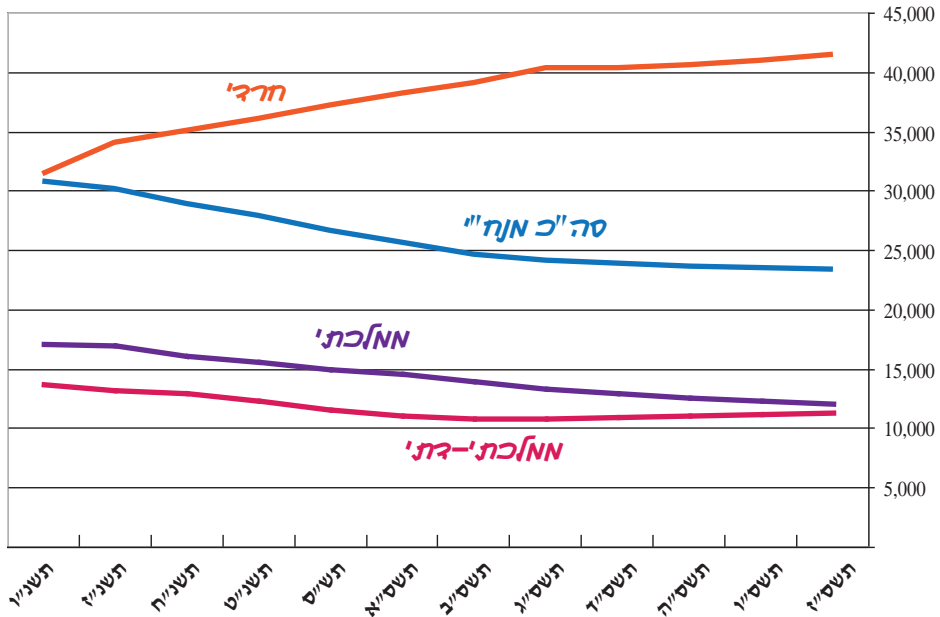
הטבלה מראה כי רוב תלמידי המגזר החרדי בירושלים לומדים בחינוך היסודי. ניתן גם לראות כי מוסדות החינוך התיכוניים הם קטנים יחסית למוסדות החינוך היסודיים.

מגמות הגידול – התפתחות מערכת החינוך החרדית היסודית בירושלים בעשור האחרון הוצגה בנתונים שאסף מרכז המחקר והמידע של הכנסת:

⁸⁶ פרסומים בעיתונות מראים כי בשנת תשס"ט גדלה מערכת זו לכדי 87,020 תלמידים והיקפה כ-48% מכלל התלמידים בעיר. ראו: "נמשכת העלייה במספר תלמידי החינוך החרדי בירושלים", יוחנן שטיין, **משפחה**, 28.8.08.

⁸⁷ ראוי לשוב ולציין כי קיימים מוסדות נוספים של העדה החרדית במספר לא ידוע שפעילותם אינה נספרת וכי לא נספרו תלמידים הלומדים במוסדות חרדיים בחינוך הממלכתי-דתי כמו מוסדות חב"ד.

גרף 1: חינוך יסודי – מספר התלמידים בבתי הספר הממלכתיים, הממלכתיים-דתיים והחרדיים בשנים תשנ"ו-תשס"ז



מתוך: טרויאן, 2007 א'.

טבלה 2: חינוך יסודי – הגידול השנתי בחינוך היסודי בשנה נתונה לעומת השנה שקדמה לה (באחוזים), תשנ"ז-תשס"ז (כל שנתיים)

שנה	תשנ"ז	תשנ"ח	תשנ"ט	תש"ס	תשס"א	תשס"ב	שינוי לשנה בממוצע
ממלכתי	-0.87%	-3.09%	-2.87%	-4.35%	-3.27%	-2.77%	-2.97%
ממלכתי-דתי	-3.54%	-4.55%	-5.01%	0.94%	1.38%	1.45%	-1.77%
סה"כ מנכ"י	-2.12%	-3.74%	-3.80%	-2.04%	-1.14%	-0.77%	-2.44%
חרדי	8.44%	2.99%	2.63%	3.26%	0.43%	1.16%	3.19%

מתוך: טרויאן, 2007 א'.

הגרף והטבלה מציגים גידול מתמיד כמעט של החינוך החרדי בירושלים. הגידול בולט ביחס למגמת הירידה שחלה במספרי הלומדים בחינוך הממלכתי.

מגמה זו מבטאת גידול דמוגרפי של האוכלוסייה החרדית בעיר, הנובע משיעורי לידה גבוהים ומהגירה חיובית. הוא אינו מלמד על מעבר משמעותי של תלמידים מן החינוך הממלכתי לחינוך החרדי (טרויאן, 2007; בלס ודוכן, 2006),⁸⁸ אך נותן כנראה ביטוי להעדפה של החינוך החרדי בקרב אוכלוסיות מסורתיות, עוד בגילאים צעירים מאוד.

הסבר להיקף הגדול במיוחד של המגמה עד שנת תשס"ג מצוי אולי גם בבעייתיות של בסיסי הנתונים. קיומם של מוסדות-חינוך רבים שאינם מוכרים ע"י משרד החינוך, מאפשר מעבר של תלמידים חרדים ממוסדות אלה (שם התלמידים אינם נספרים ע"י משרד החינוך) לתוך המערכת, וכך גם הפיכת מוסדות לא-מופריים למופריים. ניתן לומר כי לפחות בשנות ה-80 וה-90 נוספו בדרך זו תלמידים חדשים לבסיס הנתונים של מערכת משרד החינוך.⁸⁹

נתוני העירייה על התפתחות החינוך החרדי בגני החובה, ביסודי ובעל-יסודי במשך כעשור שנים מלמדים על מגמות נוספות ומורכבות יותר:

טבלה 3: מספרי תלמידים בשנים תשנ"ז-תשס"ז (כל שנתיים) לפי שלבי החינוך

	תשנ"ז	תשנ"ט	תשס"א	תשס"ג	תשס"ה	תשס"ז
גן חובה	6,116	5,737	5,722	6,597	6,681	7,318
יסודי	34,078	36,109	38,218	40,370	40,540	40,969
על-יסודי	12,042	13,466	16,437	18,180	19,759	20,616

מקור הנתונים: שנתון מנח"ח, 2008.⁹⁰

מן הטבלה עולה כי עיקר הגידול המספרי בעשור האחרון חל דווקא בחינוך העל-יסודי שכמעט גדל פי שתיים (ראו גם: טרויאן, 2007). גידול זה אינו מבטא בעיקרו צמיחה במספר הילדים החרדים בירושלים, שלא לומר שאינו קשור לריבוי הטבעי בעיר. ניתן לייחסו לשוני מבני בסיסי במערכת זו בין החינוך בגנים ובגילאי היסודי (ת"תים ובי"ס

⁸⁸ מחקר שנערך לאחרונה (בלס ודוכן, 2006) לימד כי רק שיעורים קטנים של תלמידים עוזבים את החינוך הרשמי ועוברים לחינוך החרדי.

⁸⁹ הטענה כי יש עדויות לעצירה בגידול מערכת החינוך החרדית (קופ, 2006) אינה מבוססת לדעתי בשלב זה, על רקע התהליכים הדמוגרפיים המורכבים ועל רקע הבעייתיות של הנתונים המספריים.

⁹⁰ מנתוני העל-יסודי הורדו הנתונים על הסמינרים.

לבנות) לבין החינוך התיכוני (ישיבות קטנות ותיכונים): מערכות החינוך בגילאים הקטנים משרתות בעיקר את תושבי העיר ואילו החינוך העל-יסודי משרת ילדים מירושלים ומיישובים סמוכים. רבים מהתלמידים באים מחוץ לעיר כדי ללמוד במוסדות תיכוניים בירושלים, מגמה שכנראה התרחבה על רקע הגידול בערי הלוויין החרדיות (כמו בית"ר עלית).

ניתן לומר שמחזורי התלמידים החרדיים בעיר גדלו אמנם בעשור האחרון (כהן ואחרים, 2007) אך בשיעורים מתונים יותר מכפי שהנתונים מלמדים ממבט ראשון.

החינוך לבנים והמגמה השמרנית – בטבלה הבאה מוצג מבט מעמיק וממוקד יותר אל מערכת החינוך לבנים. מוצגים בה נתוני מערכת החינוך לבנים (אוכלוסייה ומוסדות) בשנת תשנ"ח ובשנת תשס"ח, בחלוקה לארבע מסגרות מנהליות (בגילאי היסודי) ותוך הבחנה של מערכת החינוך לבנים (המוצגים ברקע כהה).

טבלה 4: מוסדות ותלמידים לפי מסגרות מנהליות ומגדר (בשנים תשנ"ח-תשס"ח)

מס' מוסדות		מס' תלמידים			
תשס"ח	תשנ"ח	שיעור גידול	תשס"ח	תשנ"ח	
יסודי					
32	27	118%	15,786	13,329	חינוך עצמאי
10		107%	1,625	1,511	חינוך עצמאי – בנים
106	106	112%	24,340	21,733	ת"תים
87		104%	19,231	18,587	ת"תים – בנים
11	----	-----	1,688	----	מעין החינוך
9	---	-----	1,423	-----	מעין החינוך – בנים
----	----	119%	41,814	35,062	סה"כ ביסודי
106		110%	22,279	20,098	סה"כ – בנים ביסודי
על-יסודי					
129	95	167%	25,000	14,941	על-יסודי כללי
93	66	174%	11,568	6,646	על-יסודי בנים

(מקור: שנתוני החינוך החרדי, 1998, 2008).

הטבלה מראה כי רוב מערכת החינוך היסודית החרדית לבנים נמצאת במסגרת הת"תים, שהם המסוגרים והשמרניים יותר שבמוסדות. מדובר בכ-86% מהבנים הלומדים במוסדות-פטור ובמוסדות-חינוך מוכרים שאינם רשמיים (שאינם חלק מרשתות החינוך). נתון זה בולט בהשוואה למערכת החינוך החרדית לבנות, בה לומדות רוב התלמידות ברשת החינוך העצמאי, המודרנית יותר.⁹¹

הנתונים שבטבלה יכולים ללמד גם על הבדלים בגודל הממוצע של מוסדות-חינוך בעלי אפיונים מסוימים: מוסדות החינוך לבנים הם קטנים יותר בד"כ מאשר מוסדות לבנות; מוסדות החינוך העל-יסודי קטנים יותר ממוסדות החינוך היסודי; מוסדות החינוך לבנים ברשתות (מעייין החינוך והחינוך העצמאי) קטנים מהמוסדות שמחוץ לרשתות. ההבדל בין הבנים לבנות בולט במיוחד במוסדות העל-יסודיים. בישיבה לומדים בממוצע כ-125 תלמידים ואילו בתיכון לבנות לומדות בממוצע קרוב ל-400 תלמידות. הגודל של המוסד החינוכי משפיע על אופיו, על תקציבו ועל תהליכים ארגוניים וחינוכיים החלים בו. כך למשל, מוסדות קטנים הם לרוב אינטימיים יותר, אך מוגבלים יותר במשאביהם.

הטבלה מראה לנו גם על שוניות הקיימות במקומות בהם יש גידול של מערכת החינוך אצל הבנים ואצל הבנות: בעשור האחרון נוסף שיעור גדול יותר של בנות (מאשר בנים) למערכת החינוך היסודית, אך נוספו יותר בנים מאשר בנות למערכת החינוך התיכונית. הסבר אפשרי להבדלים בחינוך היסודי מצוי בכך שיש משפחות שמרניות השולחות את בניהם למוסדות-חינוך של העדה החרדית (שאינם נספרים ברשומות), אך מוכנות לשלוח את בנותיהן למוסדות-חינוך הקשורים למדינה (מוסד-פטור או מוסד מוכר שאינו רשמי). הסבר אפשרי לגידול במספר הבנים הלומדים בתיכון יכול לבוא מכך שמקובל יותר לשלוח בנים מהפריפריה ללמוד בישיבות מובחרות בירושלים מאשר לשלוח בנות ללימודים תיכוניים בירושלים. אפשרות נוספת היא שבישיבות מתקבלים גם תלמידים שלמדו בתלמודי-תורה שאינם מוכרים כלל (בעיקר מוסדות העדה החרדית) ושלא נספרו בעבר בנתונים הסטטיסטיים.⁹²

הסברים אלה אינם סותרים כמובן זה את זה והם מבוססים על השערות בלבד.

החינוך בשכונות – ההתפרסות הגיאוגרפית של מערכת החינוך בירושלים מוצגת בטבלה הבאה המופיעה בתכנית האב לחינוך, מוסדות החינוך החרדי (כהן ואחרים, 2007, 52).

⁹¹ רק 26.5% מהתלמידות לומדות במוסדות הפועלים מחוץ לרשתות.

⁹² אני מודה לנפתלי רוטנברג שהפנה את תשומת לבי לאפשרות זו.

הטבלה מרכזת נתונים בנוגע למספרי תלמידים (בגילאי היסודי) ומספרי מוסדות לפי חתך שכונתי משנת תשס"ו (2007):⁹³

טבלה 5: חתך שכונתי – שנת תשס"ו (2007)

מוסדות תיכוניים (כולל ישיבות קטנות)	מוסדות יסודיים	מוסדות גן (כיתות גן כולל בת"ת)	תלמידים בגילאי יסודי	
8	7	39	2,175	בית וגן
10	4	19	1,122	גבעת-שאול
38	38	150	9,986	הליבה החרדית
11	8	42	3,096	הר-נוף
1	9	37	2,621	נווה-יעקב
4	4	44	1,807	סנהדרייה
16	14	61	4,653	רוממה
11	20	90	5,746	רמות-אלון
4	8	45	3,425	רמת-שלמה
3	2	21	268	שמואל הנביא
14	8	33	3,513	תל-ארזה
7	12	66	1,814	יתר השכונות
127	134	647	40,226	סה"כ

מקור: כהן ואחרים, 2007.

ניתן להבחין בין שלושה סוגי אזורים גיאוגרפיים:

❖ אזורי הליבה המסורתיים יותר, הכוללים את הליבה החרדית: סנהדרייה, שמואל הנביא, רוממה ותל-ארזה;

⁹³ החלוקה לאזורים המופיעים בטבלה זו נעשתה בהצלבה של נתונים שונים כמו נתוני פריסת התלמידים, נתוני הצבעה למפלגות החרדיות ותחום העירוב החרדי. הנתונים יוצרים יחד תמונה של מרכזי האוכלוסין החרדיים בירושלים, על התלמידים והמוסדות הפועלים במסגרתם. הם אינם כוללים את מוסדות העדה החרדית שאינם רשמיים כלל ואת המוסדות הפועלים במסגרת החינוך הדתי.

- ❖ אזורי ליבה דרומיים יותר, הכוללים את: הר-נוף, גבעת-שאול ובית וגן;
- ❖ שכונות פריפריה חרדיות בצפון העיר, בהן: רמות-אלון, רמת-שלמה, ונווה-יעקב.

ההבחנה בין שלושת האזורים יכולה ללמד כי מידת הקרבה בין השכונות לליבה החרדית ומידת המרכזיות שלהן בעיר, תשפיע על מבנה מערכת החינוך החרדית השכונתית הפועלת בהן. מוסדות הפועלים בשכונות הליבה, ישרתו בקלות רבה יותר תלמידים משכונות סמוכות או משכונות מרוחקות.

קיים קשר חלקי בלבד בין מספר התלמידים בשכונה לבין מספר מוסדות החינוך הפועלים בה, דבר הבולט בחינוך התיכוני. בנווה-יעקב לדוגמה, בה גרים למעלה מ-2,500 תלמידים בגילאי יסודי, פועלים רק שמונה מוסדות-חינוך יסודי ומוסד תיכוני אחד ויחיד לבנות.⁹⁴

לאחר שהצגנו נתונים מספריים וניתוח ראשוני שלהם, ולימדנו על מגמות אפשריות, ראוי שניזהר מהסקת מסקנות חפוזות. קל וחומר בנוגע להשערות שהעלנו ביחס לסיבות לשינויים ולהבדלים במערכת. השימוש במספרים ובאחוזים בשיח הציבורי יוצר מראית עין של אמינות ושל דיוק הנגזרים מהכבוד שניתן למדע הכמותני-פוזיטיביסטי (Schon, 1983). למספרים ולאחוזים יש משמעות רבה בהגדרת תופעה, בהצגת טיעונים ובהבהרת חשיבותם. ברם, נראה כי קיימים פערים שונים בין הנתונים הרשמיים לבין המצב בשטח, ואלה נובעים בעיקר מהקושי לאסוף נתונים אמניים במגזר החרדי ומסוגיות מנהלתיות שונות. לדוגמה, שנתון החינוך החרדי כולל מוסדות הנספרים יותר מפעם אחת מטעמים מנהליים שונים (לדוגמה, מוסדות השייכים חלקם למסגרת של מוכר שאינו רשמי וחלקם למוסדות-פטור) או אף מוסדות שאין להם כלל תלמידים (מוסדות אור-אלחנן בסניף אלקבץ ובסניף עזרה תורה). מספרי התלמידים כוללים גם את אלה הלומדים בישיבות גבוהות (חברון לדוגמה) וחסרים תלמידים הלומדים במוסדות שאינם מופרים כלל. מספרם של אלה מוערך לפחות באלפים ספורים.⁹⁵

מסגרת הנתונים בעייתית ומורכבת (עד כי לעתים נראה שאמינותה מוטלת בספק), על כן ראוי גם להיות זהירים וחשדניים ביחס למידע שהיא מפיקה.

⁹⁴ אולם מתברר כי למרות מספרים אלה שיעור התלמידים הלומדים בשכונה (מכלל הלומדים בעיר) דומה לשיעור התלמידים הגרים בה (מכלל התלמידים הגרים בעיר) – כ-6% (כהן ואחרים, 2007). בשכונת פריפריה מרוחקת זו, שרק בשנים האחרונות הפכה למרכז חרדי, טרם נפתחו מוסדות-חינוך רבים המשרתים את אוכלוסייתה החרדית, דבר הצפוי לקרות בעתיד.

⁹⁵ מסמך שפורסם ע"י מרכז המחקר והמידע של הכנסת (וורגן, 2007 ב') מלמד על פערים בדיווחים על מספרי התלמידים, במיוחד במגזר התיכוני, שם הנתונים הארציים של משרד החינוך לשנת תשס"ח (54,320 תלמידים) שונים מאלו של הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה (59,495 תלמידים).

ב. ראייה מיקרו-חברתית: חינוך בגובה העיניים

נהוג לומר בחינוך שכמעט כל חרדי רואה עצמו איש חינוך, שהרי הוא מחנך את כיתת ילדיו בבית ומרביץ בהם תורה, שלא לדבר על עיסוקו האינטנסיבי בסוגיות פדגוגיות וחינוכיות הנידונות בדפי הגמרא והחומש. אולם נושא החינוך נידון בכובד ראש בשיחות בבית, בבית הכנסת ובבית המדרש, בין שכנים וחברים ומעל דפי העיתון (ראו להלן פרק 9). נשים וגברים רבים במגזר החרדי עובדים במערכות החינוך לסוגיהן.⁹⁶ עקרונית, החרדי מייחס חשיבות רבה לנושא החינוך, בין אם בשל החובה הדתית הכרוכה בכך ובין אם לאור החשיבות החברתית המיוחסת לעשייה החינוכית ולתוצאותיה.

החינוך משפיע על ההתנהלות החברתית והכלכלית של המשפחה החרדית וחסרונו של מוסד חינוכי ראוי ומתאים עלול להביא משפחה להחליף את מקום מגוריה. במקרים קיצוניים, חינוך הילדים יכול אף לשמש עילה לפרידה בין בני-זוג. הקו החינוכי המשפחתי הוא סוגיה משמעותית הדורשת הסכמה בין בני הזוג ונושא זה נידון לעתים עוד לפני האירוסין והחתונה.

גידול הילדים מוטל באופן מסורתי בעיקר על האם, היות שהאב אמור ללמוד תורה בעצמו ולהיות אחראי על ההשכלה התורנית של הבנים. בימינו גדלה מעורבות הגברים בגידול הילדים, בין אם בשל שינוי בתפיסת התפקידים במשפחה ובין אם בשל העומס הרב המוטל על הנשים העובדות והמנהלות במקביל את משק הבית. חינוך הבנים והשכלתם התורנית נתונים לאחריותו של האב, המצווה על כך מבחינה דתית וחברתית, כמאמרה של אם חרדית: "חשוב מאוד שיראה תכונות של גבר, אתה בן ואתה אבא והבנים הם אלה החזקים" (פלאנטל-ברגלה, 2002, 120). האב הוא דמות המופת שהילד אמור לכבד ולחקות, שכן הוא אמור להקנות לילד את המצוות ולסייע לו בלימוד מקצועות הקודש.

הצלחת הבנים במערכת החינוך משפיעה על מעמד המשפחה ועל דימויה והיא מבטאת הצלחה אישית של ההורים. כך גם כישלון הילדים, שלא לומר סילוקם ממוסד חינוכי.

אימהות רואות בחינוך אחריות רבה ודוגמה אישית המתבטאת במעשים ובדיבור עם הילדים. מחקרים (פלאנטל-ברגלה, 2002; בא-גד אלימלך, 2002) לימדו על האחריות הרבה שאימהות לוקחות על עצמן בתהליכים החינוכיים ובסיוע להתפתחות הילדים. במחקר של פלאנטל-ברגלה תיארה אם חרדית את הדרישות החינוכיות מבנים ומבנות:

⁹⁶ בסקר שנערך בסוף שנות ה-90 בירושלים טענו 34% מהנשים ו-22% מהגברים שהם עוסקים בחינוך. זה היה לפחות תחום העבודה השכיח ביותר. ראו: הרשקוביץ, 1998, 27.

הבנות לומדות פחות, יכולות אולי יותר לכיף אבל צריכות יותר לעזור בבית. בנים צרכים למצות את עצמם בתורה, בלימוד בביה"ס, פחות דגש על לימודי-חול, יותר על לימודי-קודש (פלזנטל-ברגלה, 2002. 118).

קווים מנחים בחינוך אותו דבר. מבחינת תפקידים שונים, בנים בחברה שלנו שמים הדגש על לימודים, ליצור מוטיבציה לדרך הזו, לעשות אותה מהנה ומרגשת בשבילם. לבנות הדגש על צניעות, להפוך למשהו יפה ולא משהו מגביל (שם. 118-119).

מקום האב בחינוך הבנים הוצג במחקר של ישי שליף:

...מה שדרבן אותי ללמוד זה היה שגדלתי בבית של תורה, היה לי אבא שכשהייתי מגיע הביתה, אז הוא היה חוזר מה"כולל", אז ראיתי אותו תמיד ללמוד... (שליף, 1995. 100).

אבא שלי הייתי אומר הוא שהשפיע עליי הכי הרבה. כי מאז שזכרתי שהתחלתי לדבר אתו בלימוד... הוא מתרגש מדברי תורה... וזה השפיע עליי מאוד... (...). ... וכל דבר תורה אם זה אמת וזה נכון יהיה הכי פשוט שיהיה, אבל זה כבר סיבה להתרגש (שם. שם).

תהליך חינוך הילדים מתחיל כמובן מינקותם. אימהות רבות ממהרות לחזור לאחר הלידה לעבודה.⁹⁷ התינוקות מטופלים לרוב ע"י קרובות-משפחה או מטפלות,⁹⁸ ובגיל שנה או שנתיים יעברו למשפחותונם. אימהות חרדיות דיווחו על מיעוט הזמן המשותף שיש להן עם התינוקות מפאת גודל המשפחות ועומס העבודה, וכן על הצורך לחנך את הילד מגיל צעיר למידה נמוכה של פינוק (פלזנטל-ברגלה, 2002).⁹⁹ חינוך הילדים דורש הקנייה של מצוות מגיל צעיר, בדרכם להיות חלק מהחברה החרדית. תהליך זה אמור למלא את עולמו של הילד, עד כי אפילו חדר הילדים יקושט בפוסטרים של תפילות (כמו "מודה אני" ו"המלאך הגואל") או עיטורים בעלי הקשר דתי. בגיל 3-4 ייכנס הילד בשערי גן הילדים ואחר כך ישהה בכיתת 'מכינה' (מכינה לכיתה א') שם הוא לומד עד הצהריים. שעת סיום הלימודים בגן מתואמת עם שעת סיום הלימודים בכולל (נישיבה

⁹⁷ ריבוי הילדים במשפחה החרדית משפיע על אופן ההתייחסות לתינוק והטיפול בו. כך לדוגמה קיימת ציפייה במשפחות רבות שתינוקות ילמדו מגיל צעיר לשתות חלב מהבקבוק ולא יהיו "מפונקים". ראו: לנדר, 1999.

⁹⁸ ההורים משתדלים לשמור על נפשו הטהורה של הילד משלב הינקות ולהגן עליה מכל דבר העלול לפגוע בתומתה. הם ישתדלו שעניו לא ייתקלו בבעלי-חיים טמאים או בתמונות ומראות שאינם צנועים. יש משפחות שישלחו את הפעוט למעון עם הכשר הדומה לבית. ראו: לנדר, 1999.

⁹⁹ סביר להניח שלסוגיה זו כמו גם לעצם העובדה שהילד החרדי גדל לרוב למשפחה מרובת ילדים יש השפעות על התפתחותו ואישיותו של הילד הראויות לבחינה נפרדת.

בה לומדים גברים נשואים), דבר המאפשר לאברכים לאסוף את ילדיהם הקטנים. בגיל חמש או שש נכנסים רוב הילדים לכיתה א' בת"ת ויום הלימודים מתארך במהלך השנים עד שבכיתות הגבוהות (ו'-ח') הם עשויים להסתיים סביב השעה שש בערב. הלימודים התיכוניים יביאו את הילד לשהות רוב שעות היום (וחלק מהשבתות) בישיבה הקטנה, או אפילו לגור בפנימייה ולחזור הביתה רק לחלק מהשבתות והחגים.

המשפחה החרדית מתאפיינת בימינו במספר ילדים רב ובפערים בין-דוריים קטנים. נשים בשנות ה-40 לחייהן יכולות לגדל ילדים ולהיות מעורבות במקביל בגידול הנכדים של ילדיהן הגדולים. קיימת חשיבות רבה לסיוע של המשפחה ושל הרשת החברתית שפועלת סביבה בגידול הילדים ובחינוכם.

המשפחה הגרעינית והמשפחה המורחבת נותנות מענה ראשוני אך חשוב לצורכי החינוך.¹⁰⁰ ריבוי הילדים במשפחה מביא את הילדים הבוגרים יותר (במיוחד הבנות) להיות שותפים פעילים בגידול הילדים הצעירים.¹⁰¹ ריבוי האחים והגיסים, כמו גם הפער הבין-דורי הקטן בין ילדים להוריהם, מאפשר לערב קרובי-משפחה בצורה אקטיבית בחינוך הילדים ובגידולם.¹⁰²

הסביבה החברתית של המשפחה מסייעת בשמירה על הילדים ובחינוכם. אצל החסידים הסיוע רחב במיוחד, שכן החסידות תומכת חברתית, רגשית ולעיתים גם כלכלית בגידול הילדים. אצל הליטאים החיים הקהילתיים אינטנסיביים פחות וכך גם רשתות הסיוע והתמיכה, אך יש מקום משמעותי למשפחה המורחבת ולשכנים. מידת הסיוע למשפחה נקשרת תחילה לקשרים החברתיים של ההורים, אך גם למקומה ולמעמדה החברתי ולמידת הנזקקות שלה בעיני החברה. במובן זה, קיימת חשיבות לדימוי של המשפחה ושל ילדיה בציבור (רוזריגו, 2006).

חינוך הילדים מעלה מתחים ודילמות, והורים מוזמנים להתייעץ עם רבנים ואנשי-חינוך מקובלים בציבור המציגים כיוונים חינוכיים בהתאם לקו הדתי של המשפחה. בקרב האוכלוסייה החרדית המודרנית, פוחתת חשיבות הרבנים ומרכזיותם כיועצים וכמורי-דרך בחינוך הילדים, ועולה קרנם של אנשי המקצוע. בשנים האחרונות פוגשים יותר אנשי-מקצוע כאלה במגזר החרדי.¹⁰³ במקביל עלתה מאוד ההכרה ביכולת של

¹⁰⁰ במחקר של בן-סימון-פריש (2001) על אימהות חרדיות גרושות, מציגים הנתונים קשר בין רמת השחיקה הנפשית של אימהות אלו לבין יחס המשפחות אליהן.

¹⁰¹ כולל הכנסתם והוצעתם מהמעון.

¹⁰² לדוגמה, ניתן למצוא לא מעט סבים וסבתות בגילאי ה-40.

¹⁰³ מצב זה נמשך על רקע המתח בין מגמת ההסתגרות בפני ידע חיצוני לבין הצורך בקיומו, כפי שהדבר עלה בשנים האחרונות בדרישה להפסיק לימודים אקדמיים בסמינרים לבנות חרדיות. על התפיסה החרדית בנושא זה ראו לדוגמה: "יועץ לכל ילד", רחל גיל, **בית נאמן**, כ"ו כסלו תשס"ח.

אנשי-מקצוע לטפל בבעיות שונות המלוות את הילדים, אך עדיין מדובר בנושא עדין ורגיש. קל וחומר במקרים קיצוניים יותר, בהם הילד הורחק מהמוסד החינוכי ונשר ממסלול הלימודים המקובל.

המרכזיות הניתנת בחברה החרדית לאידיאל הלימודי גורמת לכך שילד עם בעיות לימודיות וחינוכיות עלול להיראות עד מהרה ככישלון, אותו תנסה המשפחה להצניע. בחברות חרדיות אחדות ישפיע תהליך זה על מעמדה החברתי של המשפחה, עד כדי השפעה על השידוכים של האחים והאחיות (וייל, 1990). נשירת ילדים חרדים (המכונים "שבפניקים") לרחוב נתפסת לעתים קרובות כמכה קשה למשפחה עד שהיא מוגדרת 'דיני נפשות' (רודריגז, 2006).

תהליכים המשפיעים על חינוך הילד אינם מסתכמים במוסדות החינוך או בתוך התא המשפחתי, במיוחד בעולם המודרני המפתח את 'תרבות הפנאי'. החברה החרדית ניצבת באופן קטגורי בפני בעיה עם תרבות הפנאי המציעה עיסוקים שאינם כרוכים במחויבות דתית. הגבר החרדי אינו אמור להיות חופשי מהתחייבויות, בהיותו מחויב לעסוק בתורה כשאינו עסוק בענייני פרנסה או משפחה. עם זאת התפתחה בעשורים האחרונים תרבות-פנאי ענפה לציבור החרדי, האמורה לענות על קודים חרדיים מקובלים בהשפעת הטכנולוגיה המתפתחת ותרבות הפנאי המודרנית. תרבות הפנאי החרדית מתמקדת בחלקה הגדול במגזר הנשי, אך מתייחסת גם למשפחה ולגברים (ליוש, 2007; דורון, 2008). אופייה של תרבות הפנאי ומידת האינטנסיביות בה היא נכנסת לבית החרדי, תלויים באופי המשפחה, ביכולותיה הכלכליות ובתפיסתה הדתית, הגוזרים מידות שונות של סגירות או פתיחות כלפי ענייני חולין שכאלה.

פעילויות-פנאי רבות מתקיימות בעיקר בתקופת הקיץ ובחופשות מהלימודים ("בין הזמנים"): ילדים חרדים רבים יטיילו, יבקרו במוסדות תרבות (כמו גן החיות) או ייראו חצות במסגרות החינוך או במסגרת המשפחה. גם הופעות של זמרים חרדים וצפייה בסרטים חרדיים עלילתיים במחשב¹⁰⁴ פופולאריים בקרב ילדים ובני-נוער חרדיים השייכים למגזרים פתוחים יותר. הזמן הפנוי המועט שנותר לבנים הלומדים בת"תים מאפשר להם ללכת לפעמים לחוגים במתני"ס או במסגרות פרטיות שונות, לשחק עם חברים, לשחק מול המחשב או לקרוא. קיימים משחקי חברה ומשחקי קופסה רבים

¹⁰⁴ תעשייה זו החלה לפרוח כבר בשנות ה-90 וחדרה לציבור החרדי במיוחד דרך חסידות חב"ד וחוזרים בתשובה שקידמו אותה. הסרטים הפכו להיות חלק מהווי הבית החרדי. צופים בהם במחשב או בטלוויזיות קטנות. על היקף התופעה ניתן ללמוד ממספר חברות ההפקה הפועלות בתחום זה ומכך שישנם גמ"חים לדיסקים. חלק גדול מהסרטים הם בעלי גוון חינוכי ומיועדים להמחיש ערכים דתיים שונים, אך יש גם דיסקים העוסקים באקטואליה ובנושאים אחרים.

המיועדים לציבור החרדי. בעשור האחרון עולים המגוון והכמות של המכשירים הטכנולוגיים הנכנסים לבתי חרדיים, בהם מגוון הקלטות והדיסקים, טלפונים ניידים, משחקי מחשב וספרי קריאה (נריה בן-שחר, 2008). סקר ארצי בנושא הרגלי קריאה בקרב בני-נוער שפורסם בשנת 2004 העלה כי 73% מבני הנוער במגזר החרדי קוראים ספרות יפה (חרדית בעיקר), וזאת יותר מהשיעורים הקיימים אצל בני-נוער במגזרים אחרים בישראל.¹⁰⁵ החשיפה לתרבות הפנאי אצל הבנים רווחת יותר בגילאים צעירים, בהם הילד חוזר הביתה בשעות מוקדמות (בצהריים או בשעות אחה"צ המוקדמות). היא אמורה להצמצם ככל שלימודיו מתארכים בגיל מתקדם יותר, במיוחד בתקופת הלימודים בישיבה הקטנה. החשיפה לתרבות הפנאי משתנה גם בהתאם למידת הסגירות והפתיחות של המשפחה ביחס לאלטרנטיבות שמציעה תרבות הפנאי. במובן זה תרבות הפנאי מבטאת הבדלים בין קבוצות שונות בתוך חברה החרדית (דורון, 2008).

תרבות הפנאי משפיעה באופן טבעי גם על חינוך הילדים, משלימה את החינוך הפורמאלי של הילד ואפילו "מאזנת" במובנים מסוימים את הסגירות והשמרנות של מוסדות החינוך.

החינוך הוא ציר מרכזי בחיי המשפחה החרדית, לפחות לפי המודל האידיאלי שלה (המציאות יכולה להיות כמובן מורכבת יותר). הוא ממלא את זמנה ומזמן לה התמודדויות משפחתיות מורכבות. בכך נבחנים הילדים בדרכם לבגרות, אך בכך גם נבחנת המשפחה החרדית כולה.

הילד החרדי שוהה רוב זמנו במוסדות החינוך, החל מגיל 3-4 ועד לבחרותו. הוא במידה רבה 'תוצר' של תהליכים וחוויות שאותם עבר במוסדות החינוך, אולי יותר מאשר בבית. את מטב שנות ילדותו הוא מבלה במוסד החינוכי בחברת חבריו לכיתה והמחנכים. מכאן שכדי להבין את הגבר החרדי, את אורח חייו ואת דרכי החשיבה שלו, ראוי להבין באילו מוסדות גדל ומה טיבם.

¹⁰⁵ ראו: "80% מבני הנוער בישראל קוראים עיתונים – ורק 33% ספרות יפה", יולי חרומצניקו, **הארץ**, 8.6.04. מדובר בסקר של פרופ' זמירה מברך וד"ר ברכה קרמרסקי מאוניברסיטת בר-אילן, במסגרת מחקרי פיזי"ה הבינלאומיים. רק 68% מבני הנוער הממלכתי-דתי קוראים ספרות יפה ו-62% מקרב הנוער בממלכתיים. מעניין ששיעור גבוה של בני-נוער חרדים קראו קומיקס, דבר שהוסבר בחשיפה גבוהה לקומיקס המצורף לעיתונות החרדית. בא-גד אלימלך (2002) אבחנה שבעה זיאנרים שונים של ספרות-ילדים חרדית בישראל. ספרים אלה מאופיינים בראש וראשונה בכך שגיבוריהם מעוצבים על פי הדפוסים והנורמות המקובלים בחברה החרדית והם כוללים גם סיפורים היסטוריים, הרפתקאות ובלשים. למרות שמדובר בסקר רחב, שכלל כ-300 אלף תלמידים מכל רחבי הארץ, סביר להניח ששיתוף הפעולה בקרב הגרעין החרדי היה מוגבל יותר מאשר במגזרים אחרים.

6. 'המערכת'

פרק זה מוקדש לתיאור מדוקדק יותר של המרכיבים השונים של מערכת החינוך החרדית לבנים. נתאר את מוסדות החינוך לפי שלבי החינוך השונים וכן את מערכות החינוך המתמייחסות לחינוך המיוחד ולנוער בנשירה. תיאור זה, כמו התיאורים שיוצגו בהמשך הדברים, מתייחס בעיקר לנורמות המקובלות ברוב המוסדות הפעילים במערכת ובשוליה.¹⁰⁶

א. מוסדות החינוך ומה שסביבם

הגיל הרך

החינוך שמחוץ לבית מתחיל במסגרות המיועדות לתינוקות. במסגרות אלה ניתן לכלול את המטפלות הפרטיות,¹⁰⁷ את המשפחתונים ואת מעונות היום¹⁰⁸ המופעלים באופן פרטי או ע"י רשתות כמו 'בית יעקב'. מסגרות אלה ייחודיות בהשוואה לשאר שלבי החינוך בכך שיש בהן עירוב בין בנים ובנות. פעילותם מאפשרת לנשים לצאת לעבודה ונועדה להעניק יסודות ראשוניים של הקניית מצוות לילדים.¹⁰⁹ המטפלות עוברות בחלקן הכשרות והשתלמויות ובחלק מהמקרים מדובר במוסדות הפועלים בסטנדרטים טיפוליים, חינוכיים ואסתטיים (לנדר, 1999).

בגיל שלוש גוזזים לראשונה לתינוק 'הזכר' את שערות ראשו בטקס ה"חלקה", שהוא שלב ההתבגרות הראשון של הבנים. רבים מהילדים נכנסים בשלב זה למסגרת ממוסדת יותר של גני-ילדים. בשנת תשס"ח (2008) פעלו בירושלים 673 כיתות גן. גנים

¹⁰⁶ הם גם אינם מתייחסים למוסדות הישיבתיים בגילאים המבוגרים יותר (הישיבה הגדולה והכולל) הראויים למחקר נפרד, בהם יש יותר גוונים וסוגים. אני גם מניח כי ניתן יהיה למצוא מוסדות (ת"תים וישיבות קטנות) החורגים מנורמות אלה. כך לדוגמה נאמר לי כי קיים ת"ת תימני הפועל עדיין בחלק מהזמן לפי מסורות למידה שהגיעו מתימן.

¹⁰⁷ מדובר בנשים המעדיפות להישאר בבית. בשנים האחרונות יש העדפה רבה יותר למשפחתונים ולמעונות.

¹⁰⁸ בחסידות בעלז לדוגמה דובר על כוונה להקים מעונות-יום מסודרים במבנה החדש שהם עתידים להקים עבור תלמוד-תורה. ראו גם על הניסיונות למסד תופעה זו אצל: חיים צבי, 18.4.08. "גננת, רישיונות בבקשה", מתוך אתר 'בחדרי חדרים' bhol.co.il/news

¹⁰⁹ על פי השמועה יש גם מסגרות מסורתיות יותר בהשגחה של רב, בהם אמור להיות דגש רב יותר על משחקים והכרה ראשונית של האותיות.

חרדיים לבנים,¹¹⁰ המכונים לפעמים 'חדרי'¹¹¹ (הכוונה לרוב למוסדות שמרניים יותר), משרתים בעיקר את האוכלוסייה הגרה בשכונה (בשונה מתלמודי התורה והישיבות הקטנות). בחירת הגן מושפעת אצל רבים מאיכות הגנת ומהמצב הפיזי של הגן, אך הדבר מותנה גם ברמה תורנית מתאימה. ישנם רבים הרואים בגן נקודת-מוצא קריטית להמשך מסלול הלימודים, דבר המשפיע מהותית על בחירת הגן. חסידים רבים יעדיפו לשלוח את ילדיהם למוסדות החסידות, לעתים כאלה הרחוקים מהבית. ישנם ליטאים שיעדיפו לשלוח את הילד לגן-ילדים המצוי בתלמוד-תורה בעל מוניטין, דבר שיבטיח לו מקום בהמשך לימודיו.

הגנים מופעלים במספר אופנים:

- ❖ רשתות גנים עצמאיות וגנים פרטיים הפועלים בפיקוח עצמאי ללא קשר לממסד וללא צורך בדיווח לו;
- ❖ רשתות גנים בפיקוח העירייה, שהגדולה בהן היא רשת הגנים של בנות-יעקב גולדקנוף;¹¹²
- ❖ גנים בבעלות העירייה;
- ❖ גנים שהם חלק אינטגרלי מתלמודי-תורה, ואף נמצאים לעתים באותו מבנה.

מערכת גני הילדים מאורגנת ומסודרת ברובה, במיוחד בהשוואה למערכות החינוך החרדיות המיועדות לגילאים הבוגרים. רוב הגנים פועלים בפיקוח העירייה ובפיקוח פנימי של הרשתות או תלמודי התורה שבמסגרתם הם פועלים. בנוסף קיים לעתים קרובות גם פיקוח מצד גורם רבני המקיים סוג של השגחה תורנית על הנעשה ועל הנלמד במקום.

במובן המנהלי ישנם גנים שאינם מוכרים או שהם מוסדות-פטור, אך רובם שייכים לחינוך המוכר שאינו רשמי היות ודרישות משרד החינוך הן מינימאליות בנוגע לתוכני הלימוד. מעמד זה מבטיח להם תקצוב הולם.¹¹³

¹¹⁰ ישנם גם גני-ילדים חרדיים מעורבים לבנים ולבנות, אך אלה מיועדים בעיקר לאוכלוסיות מסורתיות או לאוכלוסיות מודרניות.

¹¹¹ מקור המונח "חדר" (או "חידר" בהגייה אשכנזית) בנוהג לקיים את הלימודים סמוך לבניין בית הכנסת, שהיה מיועד לתפילה בלבד. בגמר התפילה, כאשר הגיעה שעת הלימוד, נדרשו הילדים שהיו בבית הכנסת, לעבור לחדרים סמוכים לשם לימוד.

¹¹² מכונה כך על שם משפחת גולדקנוף המנהלת את הרשת כבר שנים רבות.

¹¹³ במקרים אחדים פועלות כיתות גן במעמד משפטי של 'מוכר שאינו רשמי', בתוך ת"ת הפועל במעמד משפטי של 'מוסד-פטור'.

הגנים פועלים לרוב בין השעות 8:00 ל-13:00 ובחלקם יש 'צהרונים'. במוסדות בעלי מאפיינים מיוחדים (לדוגמה: גנים של חסידויות) המושכים תלמידים מכל העיר, מופעל מערך הסעות לשכונות שונות ברחבי העיר. בגנים רבים יש גנות מקצועיות, אך בחלקם מלמד 'רעבע' – מורה גבר המתמחה בגיל הרך. במשך השנים נחשב קיומו של 'רעבע' עדות למידת החרדיות של גן הילדים ולאופיו, אך בשנים האחרונות נוהגים להעסיק גנות. הטענה היא שגנות מצליחות יותר בעבודתן ועונות על 'צרכים אימהיים', וכי ההורים נוטים להעדיף. לעתים משלבים אנשי-מקצוע גברים ונשים באותו גן. במקרים כאלה מתרכזים הגברים יותר בלימודי הקודש ובהקניית השפה.

בשנים האחרונות ישנם הורים המעדיפים¹¹⁴ להשאיר את ילדיהם שנה נוספת בגן, לפני שהם פותחים במרוץ הלימודים המתיש והאינסופי. יש הרואים בכך פוטנציאל לבעיה חברתית, היות שילדים אלה עתידים להיות בגיל שידוך (17-18) בעודם במערכת החינוך.

תלמודי התורה

תלמודי התורה משמשים כבתי הספר היסודיים (מכיתות גן ועד כיתה ח') של הבנים במגזר החרדי. ניתן לראות בהם את מרכזה של מערכת החינוך החרדית, בהם יכול התלמיד לבלות מינקותו (גיל שלוש) במשך כעשר שנים, לאורך רוב שעות היום. במקרים מסוימים מדובר במסגרות דומות בגודלן לאותו 'חדר' מיתולוגי קטן שפעל בגולה (ואף הן מכונות 'חיידר') ובמקרים אחרים הם מוסדות-ענק המונים למעלה מ-1,000 תלמידים. בירושלים פועלים למעלה מ-100 ת"תים, בהם למעלה מ-1,600 כיתות ויותר מ-19,000 תלמידים.¹¹⁵

דמיון בסיסי קיים בין כל תלמודי התורה השונים במובן המבני, המנהלי ובתוכני הלימוד.

ברוב הכיתות בת"ת לומדו כ-15 עד 30 תלמידים ולכל כיתה יהיה מורה מחנך המכונה 'מלמד' שילמד לפחות את כל מקצועות הקודש לאורך שעות היום. במוסדות מסוימים יש בכל כיתה גם עוזר למלמד. מקצועות הקודש יילמדו בשעות הבוקר ואחה"צ (כל שיעור כשעה) ואילו בשעות הצהריים (או בסוף היום) יוקדשו שעה או שעתיים

¹¹⁴ ישנם גנים, ובהם הגנים הפועלים במסגרת תלמודי התורה, הנוטים להקדים את לימוד הקריאה והכתיבה וישנם כאלה הדוחים מגמה זו מול צורכי ההתפתחות של הילד.

¹¹⁵ הנתונים לקוחים משנתון החינוך החרדי, 2007. חסרים כמובן מוסדות שאינם מופרים כלל ומוסדות מודרניים השייכים לחינוך הדתי במנח"י.

ללימודי-חול (למקצועות החולין, כמו עברית וחשבון) שילמדו לעתים בעזרת מורים מיוחדים לכך. בגילאים צעירים יסתיימו הלימודים בשעות הצהריים ובגילאים הבוגרים יותר הם יגלו לשעות אחה"צ והערב. בכיתות ז' ו-ח' גדל הלחץ בלימודי הקודש לקראת היציאה לשיבות קטנות, וכך מצטמצמים גם לימודי החול. המערכת המנהלתית של רוב תלמודי התורה היא פרטית ועצמאית, גם כשמדובר במוסד השייך לרשת חינוכית כמו 'מעייני החינוך התורני' או 'החינוך העצמאי'.

גם בתוכני הלימוד של מוסדות אלה קיים דמיון רב, כפי שאפרט בהמשך. הלימודים מתמקדים תחילה בלימוד קריאה מהסידור, אח"כ בלימוד חומש, וסביב כיתה ה'-ו' מתחילים בגמרא. לימודי החול מתמקדים בלימוד הקריאה, הכתיבה, הדקדוק והחשבון, אך אפשר שיכללו גם העשרה בתחומים כמו גיאוגרפיה או טבע. בנוסף ללימודים הסדירים מקיימים כל המוסדות פעילויות חברתיות שונות, חלקן בדגש לימודי מובהק (כמו תחרויות בקיאות בדפי גמרא, או פעילויות לקראת החגים) וחלקן כפעילויות הפגה שאינן קשורות ישירות בלימודי-קודש (ספורים, זהירות בדרכים, וכד').

במה נבדלים תלמודי התורה?

ראשית קיים השינוך המגזרי – מוסדות משתייכים באופיים לאחד הזרמים החרדיים המרכזיים: הספרדי, הליטאי והחסיד. לעתים קרובות הם גם משתייכים לתת-קבוצה ספציפית יותר, כמו חסידות כלשהי. השייכות המגזרית של מוסד מושפעת מזהותו של בעל המוסד או של איש החינוך המרכזי הנותן בו את הטון (למרות שאפשר שמנהל חינוכי של מוסד ספרדי יהיה אשכנזי, או שחסידי ינהל מוסד ליטאי). היא מכתיבה, בראש ובראשונה, את זהות קבוצת השווים שילמדו עם הילד ואת הקו החינוכי של המוסד והדפוסים החברתיים השולטים בו. מוסדות חסידיים, לדוגמה, ישלבו בלימודיהם לימודי חסידות או מנהגים המקובלים בחסידות (כמו חגיגות של החסידות) וגם סיכוי גדול יותר למצוא הוראה בשפת היידיש.

יש מוסדות-חינוך המיועדים בהגדרה לאוכלוסיות מסורתיות ולחוזרים בתשובה, המכונים לעתים 'חינוך תורני'. משפחות 'חרדיות-מבית' יימנעו מלשלוח את ילדיהם למוסד כזה, מחשש להשפעות שליליות ומחמת הדימוי הנמוך של מוסדות אלה. השייכות המגזרית של מוסד נקשרת למיונים הנעשים בכניסה אליו והם הופכים משמעותיים יותר ככל שעולה גיל הילד.

קיימים הבדלים במידת הפתיחות והמודרניות ובמידת הסגירות-שמרנות של המוסדות. סוגיה זו קשורה תחילה לחתך התלמידים שיתקבלו למוסד. מוסדות שמרניים

יקפידו לקבל ילדים מבתים המקיימים אורח-חיים שמרני ואילו המוסדות המודרניים יותר יהיו ליברליים יותר בנושאים אלה.¹¹⁶ מידת הסגירות של מוסד משפיעה כמובן על אופי תכנית הלימודים שלו, על לבוש התלמידים, על שפת הלימוד וכיוצא ב.¹¹⁷

חשוב לציין שהמושגים 'פתיחות' ו'סגירות' אינם בהירים ואינם חדים תמיד. חסידויות שמרניות כמו חסידות קרלין-סטולין וחסידות סלונים מלמדות אמנם בידיש, אבל הן עשויות להיות פתוחות בתוכני הלימוד. דווקא מקומות שמרניים עשויים לפעמים להיות פתוחים יותר לשינוי או לחידוש, מאחר שהם חוששים פחות מפגיעה בתלמידיהם ומפגיעה בשמם בטוב.

קיים שוני בהגדרות המשפטיות והמנהליות של המוסדות (שכבר נידון לעיל). הגדרות אלה משפיעות כאמור על תקצוב המוסד ובמידת-מה על תכנית הלימודים, אך הן מבטאות פערים בין שמרנות למודרניות.

מוסד שמרני יקפיד לרוב להיות מוסד-פטור (או לא רשום) ומוסד מודרני ישאף לרוב להיות מופר ולקבל את התקציבים והמשאבים המתאימים. מעבר לכך נמצא הקשרים שונים ומשונים: מוסד אשכנזי השייך לרשת 'מעין החינוך', מוסדות ספרדיים השייכים לחינוך העצמאי, כיתות שונות באותו מוסד המדווחות בחלקן ככיתות פטור ובחלקן ככיתות של החינוך המוכר שאינו רשמי. השורה התחתונה קשורה לשילוב בין ענייני תקציבים לבין הקו החינוכי והדימוי של מוסד, וכן לתהליכים היסטוריים.¹¹⁸ מוסדות גור לדוגמה, שייכים מקדמת-דנה לחינוך העצמאי ונהנים ממשאביו (ואמורים לפיכך לקיים את תכנית הליבה ולשמור במקביל בקנאות על הקו החינוכי השמרני של החסידות). במוסדות בעלז שייכות כיתות הגן לחינוך המופר ואילו שאר הכיתות הן חלק ממוסד-פטור.¹¹⁹

¹¹⁶ מאידך גיסא נמצא בין המוסדות המודרניים את המוסדות המיועדים לאוכלוסיות חזקות יותר או לאוכלוסיות חלשות יותר.

¹¹⁷ תלמיד יכול להישלח הביתה ממוסד כזה, אם מתגלה שיש בביתו מחשב או שאמו נצפתה נוהגת ברכב. ראו על כך גם בפרק 10.

¹¹⁸ מוסד רב-מוניטין בעבר, כמו 'סנהדרין' השייך לחינוך העצמאי, שמר אמנם על גודלו אך הוא מאכלס בימינו בעיקר "חוצניקים" וספרדים.

¹¹⁹ ניתן לראות זאת בשנתונים של מנח"ח, המציגים חלוקה בין הקטגוריות השונות ואותו מוסד מופיע בקטגוריות שונות.

טבלה 6: מספרי המוסדות והתלמידים במערכת לפי ההגדרה המשפטית-מנהלית

מס' מוסדות	מס' תלמידים	הערות	ההגדרה המשפטית-מנהלית
10	1,625		החינוך העצמאי
11	1,423		מעיין החינוך התורני
18	5,858	בנוסף רשומים במוסדות אלה גם 710 תלמידים בגנים	מוכר שאינו רשמי
69	14,374	בנוסף רשומים במוסדות אלה גם 5,818 תלמידים בגנים	מוסדות-פטור

המקור: שנתון החינוך החרדי בירושלים, 2007.

קיים הבדל בין ת"ת 'שכונתי' לת"ת 'עירוני'. ת"ת עירוני נמצא לרוב בשכונה חרדית מרכזית (כמו רוממה, גאולה או מאה-שערים) וחתך התלמידים בו הוא הומוגני יותר, בהתאם לקו החינוכי-רעיוני של המוסד. הת"ת העירוני ייתן מענה לחתך דומה יותר של משפחות, להן חשוב במיוחד הקו החינוכי של המוסד. ההורים רוצים לשלוח את ילדיהם למוסדות עם מאפיינים מיוחדים, חרף המרחק וחרף המחיר הכספי. הת"ת השכונתי מאופיין לרוב בהטרונגניות גבוהה של תלמידיו וקיים בו שילוב בין ליטאים, חסידים וספרדים. ת"ת כזה נפוץ יותר בשכונות הפריפריה, שם יעדיפו ההורים להימנע מהסעות למרחקים.

חלוקה זו היא גסה מאוד, היות שהת"ת עירוני ישרת באופן טבעי גם תלמידים רבים הגרים בקרבתו, ות"ת שכונתי יכלול לעתים קרובות גם תלמידים המגיעים מרחוק. חלוקה זו אינה מלמדת בהכרח על איכות המוסד. ניתן למשל למצוא ת"תים איכותיים בפריפריה, כמו הת"ת הליטאי 'דרך-תבונה' ברמות, הת"ת הספרדי 'תורה ברמה' ברמת-שלמה, או הת"ת הכלל-חסידי 'ציכנוב' ברמת-שלמה. ככל שגיל התלמידים עולה, כך עולה החשיבות של שייכות המוסד ויש מעבר של תלמידים רבים יותר ממוסדות שכונתיים למוסדות עירוניים בעלי מאפיינים מובהקים.

יש הבדל משמעותי באופן הלימוד בין ת"ת 'רגיל' לבין ת"תים המלמדים בשיטת 'זילברמן' (ראו פירוט בפרק 7). ברוב הת"תים נהוגים לימודי-קודש בשיטות לימוד סטנדרטיות שבמרכזן לימוד הגמרא. בת"ת 'אדרת אליהו' (המכונה ת"ת זילברמן) הפועל ברובע היהודי, הונהגה לפני שנים שיטת לימוד המתבססת על שינון טקסטים ולמידה

לאורך ימים.¹²⁰ מוסדות רבים בחברה החרדית ומחוצה לה (בציבור החרד"לי) אימצו את שיטת זילברמן והיא זכתה לשבחים רבים,¹²¹ אך אנשי חינוך חרדיים רבים מדברים על דלותה, על חוסר העומק שבה ועל כך שהיא לא התקבלה בישיבות.

קיים הבדל גדול בדימוי החברתי של המוסדות, המשתנה במהלך השנים, כאשר חלקם נתפסים כחזקים ומוצלחים ואחרים כחלשים. דימוי המוסד משפיע על קיומו ועל ההרשמה אליו יותר מכל גורם אחר. הדימוי הוא תוצאה של משתנים רבים: זהות המנהל, זהות המפקח, זהות המורים המלמדים במוסד (ושמם יצא למרחוק), רמת לימודי הקודש במוסד (מספר דפי הגמרא שלומדים בהם), השייכות המוסדית וטיב הישיבות הקטנות שאליהן נשלחים התלמידים. דימוי המוסד יכול להיות מושפע גם מגורמים נוספים כמו דימויה של החסידות (לדוגמה – לחסידי גור יש דימוי של אנשים נמרצים ומעורבים) או זהות המשפחות השולחות את ילדיהן למוסד (כמו למשל ילדיו של רב גדול בתורה).

ואמנם, לכל מוסד (בעל ותק) יש שם שנתן לו הציבור ודבק בו במשך השנים. ת"ת עץ-חיים זכה למוניטין מעצם היותו הת"ת החרדי הראשון בעיר, שגדולי עולם החסידות למדו בו. גם לת"ת 'המסורה' יש מוניטין של שנים בציבור, וכך גם לת"ת 'קמניץ' הוותיק בזכות עברו המפואר; רשת מוסדות ת"ת 'אתרי', הפזורים בשלושה מקומות ברחבי העיר, ידועה כרשת של מוסדות גדולים ורציניים המקבלים קהל תלמידים מגוון; ת"ת 'חוות דעת', המצוי ברחוב בר-אילן, זוכה בעשור האחרון לשם טוב במיוחד בחברה הליטאית. לת"ת של 'חסידות אמשינובי שבבית וגן יצאו מוניטין בקרב חסידים וליטאים כאחד ותור ההרשמה שלו ארוך; ת"ת לויכטר השייך לחינוך העצמאי נושא תהילת עבר אך יצא לו שם של מוסד חלש ופשרני; ואילו ת"ת של חסידי ברסלב 'שובו בנים'¹²² מציג קו עצמאי של חוזרים בתשובה. רוב הת"תים של חב"ד מיועדים לאוכלוסייה המסורתית (ואף שייכים למנח"י) אולם בת"ת חב"ד שברוממה לומדים ילדי חב"דניקים רציניים. ת"ת רפפורט ('אהבת ישראל') ידוע בפתחות 'מאיימת' וברמת לימודי-חול גבוהה. אלה הן כמובן רק דוגמאות.

¹²⁰ הרב זילברמן ניסה לשלב במשך שנים שיטת לימוד זו במוסדות-חינוך רבים בהם עבד, עד שהקים לבסוף ת"ת משלו הנוהג על פי שיטה זו. ייחודיות שיטה זו יצרה קושי ללומדים להשתלב בישיבות הקטנות, בהן לומדים בקיאות ועיון בגמרא. בשל כך נוהגים רוב המוסדות המשתמשים בה לשלב בין שיטת השינון, אותה מנהיגים בלימודי החומש והמשנה, לבין שיטת הלימוד הרגילה בה לומדים גמרא (יזכרו המחודש').

¹²¹ קיימת טענה ששיטה זו קיבלה חיזוק מקרב רבים מגדולי הדור (רבנים) בהם הרב אהרון לייב שטיירמן. ראו: "בחזרה למקורות", יואל יעקבי, **בשבע**, 15.6.06.

¹²² של הרב אליעזר בירלנד. מוסד זה נוסד בשנות ה-70 וקירב אליו חוזרים בתשובה, עד שהפך לסוג של מסגרת חסידית עצמאית בעלת מעמד בחברה החרדית, הכוללת מעגלים שונים של חסידים.

הדימויים של מוסדות אלה ושל המוסדות האחרים נתונים לפרשנויות שונות בחברה החרדית. מידת האהדה וההערכה להם משתנה מקבוצה חרדית אחת לשנייה (בהתאם לקו הרעיוני, למסורות ולקשרים האישיים) ונתונה לשינויים לאורך זמן, אך דימויים אלה מבטאים עדיין תרבות שלמה.

לבסוף ניתן להזכיר גם אלמנטים קטנים נוספים המבדילים בין מוסדות אלה, החל מאיכות הבניין, גודל המוסד ומידת ההשקעה הניתנת בו לפעולות-הפגה, וכלה בשפת הלימוד (לרוב עברית או יידיש). אופיו של 'חיידר' קטן ואינטימי שונה כמובן מאופיו של מוסד גדול, שלרוב מצויד ומקושר יותר. סוגיות אלה הן אמנם טכניות ברובן, אך הן יכולות להשפיע על שיקול הדעת של ההורים השוקלים בכובד ראש לאן לשלוח את הילד, במיוחד כשמתנהלת תחרות בין מוסדות בעלי פרופיל דומה.

ראוי לציין שבשכונות שונות ברחבי ירושלים פועלים גם מספר מוסדות-חינוך המכונים 'מכינות'. מדובר במוסדות בהם לומדים תלמידים שסיימו את חוק לימודיהם בת"ת אך נראה שאינם מוכנים עדיין ללימודים בישיבה. הם ילמדו בהם לימודי-קודש בלבד במשך שנה (עד שנתיים) כהכנה ללימודים בישיבה הקטנה ולחץ הכרוך בלימודים אלה.¹²³

הישיבות הקטנות

הישיבה הקטנה היא המקבילה החרדית לחטיבה העליונה של בית הספר התיכון במגזר הממלכתי. זוהי מסגרת לימוד בה הבנים מעמיקים בלימודי-קודש במשך כשלוש (עד ארבע) שנים, תוך התמקדות בלימודי הגמרא. לימודי החול הם 'מחוץ לתחום' במערכת-חינוך זו, וכך כמובן גם בהמשך הלימודים בישיבה הגבוהה וביכולה.

המעבר מתלמוד התורה לישיבה הקטנה נעשה סביב גיל 13 (לאחר הבר-מצווה) והמעבר מהישיבה הקטנה (תיכון) לישיבה הגדולה (המסגרת העל-תיכונית) מתרחש בגיל 16-18.

התלמידים מגיעים לישיבות המקומיות מחלקי העיר השונים, אך גם מחוץ לירושלים, למרות שבעשור האחרון עלתה נטיית משפחות חרדיות להעדיף ישיבות שאינן רחוקות מהבית. למרות זאת, אין מדובר לרוב במוסדות שכונתיים (כמו הת"תים). בעיר ירושלים לומדים קרוב ל-12,000 תלמידי ישיבות קטנות בכ-93 מוסדות, רובם מוסדות קטנים

¹²³ כגון מוסד אבן-ישראל הכולל 19 תלמידים בלבד.

יחסית המונים בין עשרות תלמידים לבין 100 עד 200 תלמידים בלבד (בממוצע כ-125 תלמידים במוסד).¹²⁴

בראש הישיבה עומד רב, ובמקרים מעטים פועל לידו גם מנהל.

כיתת הלימוד בישיבה מונה לרוב 15-30 תלמידים. כל שכבת גיל מכונה 'שיעורי' (שיעור א', שיעור ב' שיעור ג'). בישיבות שמספר תלמידיהן גדול יותר, יכלול 'השיעורי' יותר מכיתה אחת. התלמידים לומדים ברוב המוסדות במשך שלוש שנים, אך יש ישיבות שבהן יש המשך לימודים בשנים נוספות (שיעור ד' ושיעור ה' – כיתות י"ב וי"ג) היוצרים מסגרת-זמן נוספת שנועדה להכין את התלמידים לקראת 'הישיבה הגדולה'.

לכל כיתה יש מורה המכונה 'מגיד שיעורי' (וגם ר"מ – 'ריש מתיבתא') לשעות הבוקר, העוסק בהעמקה ('עיון') בלימוד הגמרא, ולצדו משמש מורה נוסף בתפקיד 'מגיד שיעורי' העוסק בלימוד 'בקיאות' בגמרא לשעות אחרות: מדובר בשני סוגי לימוד: לימוד מעמיק ואיטי יותר (עיון) ולימוד נרחב ושטחי יותר, המכסה דפי גמרא רבים יותר (בקיאות). הלימודים בישיבה כוללים גם שיעורים פרונטאליים המועברים ע"י מורים ('מגידי שיעורי') וגם שיעורים המוקדשים ללמידה חופשית, המכונים 'סדר'. נוסף על 'מגידי השיעורי' יש בישיבה מורה ותיק בתפקיד 'משגיח', האחראי על הלימודים. במוסדות רבים ישנם שני משגיחים: האחד 'איש המוסר' האמון על שיחות העידוד לתלמידים והשני 'איש המשמעת' האמון על הערות לתלמידים וענישה ('משגיח קטן').¹²⁵ לעתים יש בישיבה גם אברך (תלמיד חכם נשוי המכונה 'משיב') שתפקידו לסייע ללומדים להתמודד עם סוגיה לימודית קשה, או בחניכה אישית.

ישיבות רבות הן מסגרות עצמאיות, ואחרות קשורות לתלמוד-תורה (לדוגמה: ישיבת 'דברי-אמת' ברמות) או לישיבה גדולה (לדוגמה: ישיבת 'קול-תורה' בבית וגן).¹²⁶ יש טוענים כי רק בעשורים האחרונים התפתחו בירושלים ישיבות קטנות כמסגרות עצמאיות.¹²⁷

¹²⁴ המספרים הם לפי רישומים של העירייה. החישוב זה כולל גם כיתות י"ג ו-י"ד, שלעתים נמצאות גם בישיבות גבוהות כמו בחברון. עלותו של תלמיד היא \$50 עד \$200 לחודש.

¹²⁵ המשגיח הקטן מכונה לפעמים גם 'מקק'. הפיצול בין התפקידים נובע מכך שדמות זו אמורה לבצע מטלה משמעתית מחד גיסא ומטלה חינוכית-רוחנית מאידך גיסא. היו משגיחים שנתפסו כדמויות מיתולוגיות, במיוחד אלה שהגיעו מאירופה והביאו אתם את רוח הישיבות הגדולות שפעלו שם. בימינו משתנה הדימוי של משגיחים ממקום למקום, דבר שעולה גם מן ההלצה הבאה: מדוע המשגיח מרבה להסתובב בבית המדרש? כדי שכולם יראו מה יוצא ממנו שלא למד.

¹²⁶ ישיבה זו התפתחה מתלמוד התורה ששמו הלך לפניו.

¹²⁷ עד אז היה מדובר במוסדות המחוברים לעתים לת"תים, אך לרוב לישיבות גדולות.

הישיבה הקטנה אמורה להיות מסגרת-לימודים לחוצה, שהלימודים נמשכים בה מבוקר עד ליל. מוסדות אלה כוללים לעתים קרובות פנימייה, מפאת ריחוקן מבתיה התלמידים. חלק ממוסדות אלה כוללים אפוא חדרי-מגורים לתלמידים (פנימייה), מקלחות וחדר-אוכל. עד לפני כעשור שהו רוב תלמידי הישיבות הקטנות בפנימיות, אך כיום הדבר רווח בעיקר בקרב החסידים,¹²⁸ בישיבות הפריפריה ובישיבות מיוחדות (לדוגמה, כשרוצים להרחיק תלמידים ממקום מגוריהם). רבנים ליטאים יצאו בעשורים האחרונים נגד שהות מלאה בפנימיות,¹²⁹ וכיום מבנה הפנימייה הצמוד לישיבות רבות משמש בעיקר לתלמידים שגרים מחוץ לעיר (או בחו"ל), לתלמידים בוגרים (שיעור ג'), למנוחת הצהריים ולסופי השבוע בהם התלמידים שוהים בישיבה.¹³⁰ מגמה זו חיזקה את האופי המקומי של ישיבות רבות (בעיקר ישיבות ליטאיות וספרדיות) שרוב תלמידיהן חוזרים הביתה בסוף היום. תלמידים רבים ילמדו מחוץ לשכונת מגוריהם ורק מעט ילדים ירושלמים ילמדו מחוץ לעיר, כפי שניתן לראות בטבלה הבאה.

¹²⁸ באתר 'אנשים ישראל' – ר' רוז, חנן אלפר, תמר אלמוג, "הישיבה הקטנה" – www.peopleil.org, תאריך ביקור: 23.1.2009, מובא התיאור הבא בנוגע להשכמה ולטבילה במקווה של התלמידים בפנימיות של ישיבות חסידיות בשעות הבוקר:

"בשעה 5:15 לפנות בוקר... יעבור אברך מפרחי החסידות, ה"וועקער" (מעורר ביידיש) בין חדרי הפנימייה ויעורר את הבחורים משנתם. בסיבוב הראשון ינסה ה"וועקער" לנהוג בנחמדות וייכנס לכל חדר כשעל שפתיו ברכת "גוט מארגן" (בוקר טוב ביידיש) לבבית. עשרים וחמש דקות של חסד הוא ייתן למאחרים קום, ולאחר מכן ההקמה תהיה בצורה הרבה יותר תקיפה, שלא לומר תוקפנית: הוא יוריד את השמיכה, ימשוך את הכרית, יצעק... ולמרות כל זה, לאחר שילך יצליחו כמה בחורים עייפים או עצלנים במיוחד להתגנב חזרה למיטותיהם. לפני שכפות רגליהם נוגעות ברצפה נוטלים הבחורים את ידיהם לתוך קערה באמצעות נטילה שהכינו על-יד מיטתם קודם לכתם לישון. עניין חשוב הוא בחסידות שלא להציג כף רגל על הרצפה קודם לנטילת ידיים של שחרית, כסגולה ליראת שמיים (מקור הסגולה הוא אחד מענקי החסידות ר' זוסיא מאניפולי). לאחר שנטלו את ידיהם מתלבשים הבחורים וממהרים ל"מקווה"... המקווה בו טובלים הבחורים לא שייך לישיבה. לרוב הוא מבנה עירוני או כזה השייך לבית-כנסת קרוב והכניסה אליו בתשלום. כאן המקום לציין שטבילת הבוקר במקווה והמקלחת המהירה שלפניה היא הרחצה היחידה של הבחורים במשך היום. אמנם על פי הוראת משרד הבריאות הפנימיות מצוידות בחדרי מקלחות, אך בכל השנה הם נעולים תחת מסגרי ובריה ונפתחים רק לכבודם של פקחי משרד הבריאות. הסיבה לכך שהבחורים מתקלחים רק במקווה ולא בפנימייה היא בשל העיקרון החסידי שיש להתרחק מהתעסקות יתר בגוף, וזאת כאקט של פרישות וטהרה. בישיבות השייכות לחסידויות 'סגורות' כחסידות צ'רנוביל, גור, בעלז או ויז'ניץ לא ייגעו הבחורים במשך השבוע בסבון, וישתמשו בו רק במקלחת לכבוד שבת".

¹²⁹ יש לכך טעמים חינוכיים מובנים, אך יש הרואים בכך עניין של פינוק ואת מצבו הרע של הנוער בימינו.

¹³⁰ הטענה היא שתופעה זו נחלשה הרבה יותר בבני-ברק, שם הוציא בזמנו הרב שך הורה לסגור את הפנימיות בישיבות הקטנות.

טבלה 7: מקום הלימודים ביחס למקום המגורים של ילידי 1989 בשכונות נבחרות בירושלים בשנת תשס"ה (באחוזים)¹³¹

רוממה	רמת-שלמה	רמות אלון	הליבה החרדית	השכונה
13.0%	4.7%	14.0%	27.7%	תלמידים הגרים בשכונה ולומדים בה
34.3%	95.3%	86.0%	61.7%	תלמידים הגרים בשכונה ולומדים מחוצה לה
40.8%	29.4%	21.7%	32.8%	תלמידים הגרים בשכונה ולומדים מחוץ לירושלים
55.7%	64.8%	64.3%	28.1%	תלמידים הגרים באזורים אחרים בירושלים ולומדים בשכונה
22.6%	16.7%	21.7%	29.6%	תלמידים הגרים מחוץ לירושלים ולומדים בשכונה

מקור: כהן ואחרים, 2007.

הטבלה מראה כי תלמידים רבים בשכונות ירושלים לומדים מחוץ לשכונה וכי רק כשליש מהתלמידים שגדלו בירושלים לומדים מחוץ לעיר. אופיין של הישיבות נגזר מריחוק גיאוגרפי זה (בין אם הוא חלקי ובין אם הוא מלא), מהלימודים האינטנסיביים ומהאינטימיות היחסית הנוצרת במוסדות קטנים יחסית.

הלימוד בישיבה מתאפיין גם במרכיבים בלתי-פורמאליים חשובים הקשורים לשעות הלימוד הארוכות בקבוצה ובחברותא (בזוגות), לארוחות, לנסיעות ולשבתות בהן שוהים במוסד. בישיבות אחדות מנהלים התלמידים פעילויות משלהם, כמו קרן תמיכה לתלמידים נזקקים (יתומכי תורה) או את חדר הספרייה ('אוצר הספרים').¹³² כל ישיבה

¹³¹ הערות לטבלה:

- א. ניתן לשער כי הנתונים בטבלה אכן מלמדים כי בפנימיות לומדת בעיקר האוכלוסייה החסידית (הנמצאת בחלקה הגדול מחוץ לעיר) אך לא ניתן להוכיח זאת מן הנתונים.
 - ב. ההבדלים בין השכונות נובעים מסיבות שונות ואלו החשובות שבהן:
 1. גודל השנתונים בשכונה (בליבה החרדית גרים 373 תלמידים ולומדים 456 תלמידים משנתון זה, ואילו ברמת-שלמה גרים רק 211 תלמידים ולומדים שם רק 53 משנתון זה;
 2. מספר המוסדות בשכונה וטיבם;
 3. אופי השכונה – שכונת פריפריה (רמת-שלמה) או שכונה מרכזית;
 4. השייכות הקבוצתית של תלמידי השכונה. חסידות גדולה שהישיבה הקטנה שלה מחוץ לעיר תשפיע על תהליך זה (לדוגמה – חסידות בעלז).
 - ג. הנתונים אינם מסתכמים בהכרח ב-100% בגלל שהנתונים על מקצת התלמידים חסרים.
- ¹³² חדר זה מנוהל וממומן ע"י התלמידים בראשות תלמיד נבחר.

מחזיקה במסורת של תעלולים ואנקדוטות על חיי התלמידים ועל יחסיהם עם צוות המורים ובמיוחד עם המשגיח.

יום הלימודים בישיבה הליטאית¹³³ נפתח ע"י התלמידים בישיבה כבר בסביבות השעה שבע בבוקר בתפילת שחרית משותפת לכלל הישיבה¹³⁴ ובארוחת בוקר. תלמידים הגרים בעיר יגיעו לרוב עד אז מהבית, ואילו תלמידים הישנים בפנימייה (אם היא פעילה) יתעוררו בעזרת החברים האחראים לכך ('מעוררים') והמשגיח. 'סדר אחרי תפילה' או 'סדר דינים' מתקיים לאחר הארוחה או לפניה, ולעיתים עושים גם 'שיעור הלכה' קצר.

החל מתשע בבוקר מתקיים שיעור הגמרא 'בעיון' (לימוד מעמיק) המועבר ע"י מגיד השיעור הרלבנטי, ולאחריו נערך 'סדר' חזרה (זמן ללימוד עצמאי והעמקה בחברותות) במהלכו שוהה המגיד בבית המדרש ועונה על שאלות התלמידים. בצהריים יש הפסקה שכוללת תפילה, ארוחה וזמן חופשי המנוצל למנוחה, שינה או לימוד עצמאי של תלמידים מתמידים. בערך בשלוש נערך השיעור בבקאות (הלימוד הרחב) הקצר יותר (כשעה עד שעה וחצי) ולאחריו 'סדר' חזרה נוסף (ולעיתים גם 'סדר מוסר'). לאחר תפילת ערבית וארוחת ערב נערך 'סדר' שלישי (בין השעות שמונה בערב לתשע וחצי או עשר) בו מכינים התלמידים בצורה עצמאית את חומר הלימודים ליום המחרת (או בעזרת 'המשיב'). רק בשעות אלה יוצאים התלמידים לבתיהם (לעיתים בהסעות מסודרות) או פונים לישון בפנימייה (עד השעה 23:00).¹³⁵

מערכת-לימודים לחוצה זו נמשכת לרוב ארבעה עד חמישה ימים בשבוע. יום ישי (ולעיתים גם ימי חמישי בלילות לבנים בהם מתקיים 'משמר') מוקדש לחזרה על חומר הלימוד, לקיום בחינות ולהכנות לשבת.¹³⁶ במוסדות רבים ישהו התלמידים אחת לשבועיים בישיבה גם בשבת, במהלכה יתקיימו לימודים גם בערב שבת וגם בשבת, במתכונת עצמאית ופתוחה יותר.¹³⁷ השבת בישיבה כוללת מרכיבים מגבשים, החל מההכנות לשבת, סעודות, תפילות ושירה וכלה בשיעורים מיוחדים.¹³⁸

¹³³ יום הלימודים שונה במעט בישיבות חסידיות. שם הוא יכול להתחיל כבר ב-5:30 בבוקר.

¹³⁴ נהוג להאריך בתפילה זו, הנערכת בקול רם, ולעשות אותה כשעה ואף יותר.

¹³⁵ בנושא זה ראו הרחבה באתר 'אנשים ישראל' – ר' רוז, חנן אלפר, תמר אלמוג, "הישיבה הקטנה" – www.peopleil.org, תאריך ביקור: 23.1.2009.

¹³⁶ במקרים מסוימים הבחינות מתקיימות בימי ראשון וסוף השבוע מאפשר הכנה להם.

¹³⁷ מערך הלימודים משתנה בתקופות שונות של השנה (שינויים הנובעים מאורך היום בקיץ ובחורף או מחגים או תקופות כמו חודש אלול). בישיבות שונות יש לעיתים תוספות לימודיות כמו שיחות מוסר, לימוד ספרי חסידות (בישיבות חסידיות) וכיוצא"ב.

¹³⁸ בישיבות חסידיות יילמדו ספרים כמו "סידורו של שבת" של רבי חיים מצרנוביץ' המדבר על מעלת וקדושת יום השבת או ספרים אחרים הדנים בפרשת השבוע. שם גם יושם דגש רב על סעודה שלישית (בשבת אחה"צ).

אחת לשבוע-שבועיים נותן ראש הישיבה או המשגיח 'שיעור שבועי'. בשונה מהשיעור היומי, שיעור זה אמור לתת פתיחה או מבט רחב על הסוגיה המרכזית הנלמדת.¹³⁹

להלן לויז' לימודים שהוצג בלוח המודעות של אחת הישיבות הליטאיות המובחרות:¹⁴⁰

סדר יום

שחרית – 7:10

סדר אחרי תפילה – 8:40

שיעור עיון – 9:10-11:10

סדר חזרה – 11:20-1:15

שיעורים וסדר בקיאות – 3-4:30

מנחה – 4:45

שיעורי הלכה עד סדר בקיאות – 5:45

סדר מוסר – 7:10

שיחה בימים א'-ד' – 6:45

מעריב – 7:30

סדר הכנה – 8:30-9:30

סדר יום לשבת

שחרית – 7:15

סדר א' עד – 11:45

סדר ב' – 4:45

מנחה – 5:45

סדר ג' – 7:15

מעריב – 9

לויז' זה מתייחס רק ללימודים ולטקסים דתיים (ענייני קודש) ולא לארוחות ולמנוחות.¹⁴¹

¹³⁹ קיים גם שיעור מוסר הניתן ע"י המשגיח.

¹⁴⁰ השמטתי מהלויז' הערות על תוספות-זמן לשיעור ג'.

¹⁴¹ תיאור זה הוא כללי בלבד. שקיימים שינויים במוסדות שונים בשעות, באורך השיעורים וכדו'.

בישיבות חסידיות הלווי' דומה באופן כללי לנהוג בישיבות ליטאיות, אך לרוב מוקדש זמן נכבד יותר ללימוד 'תורת החסידות' ולחשיפת התלמידים לרוח החסידות, לטקסיה ולאירועים בישיבה.

בדומה לתלמודי התורה, גם כאן נראה שהמבנה הבסיסי של הישיבות דומה לרוב, אולם ניתן להבחין במספר דגמים מרכזיים של ישיבות:¹⁴²

❖ **מוסדות ליטאיים אליטיסטיים ובינוניים** – הישיבות הקטנות, המבוקשות בציבור הליטאי, מקיימות תכנית-לימודים אינטנסיבית לאור דרישות לימודיות גבוהות ותנאי-קבלה קשים יותר.¹⁴³ רוב תלמידיהן באים מקרב הציבור הליטאי-אשכנזי, אבל אפשר שילמדו שם גם תלמידים ספרדיים מצטיינים הבאים ממשפחות "טובות" (ולעתים אף תלמידים חסידיים). ישיבות אלה מציגות סטנדרטים גבוהים בלימודים ובתרבות הבית-ספרית ולבוגריהן יש סיכוי רב יותר להגיע לישיבות גבוהות ומכובדות.

הישיבות הבינוניות יותר ישאפו להציג מערך לימודים דומה לזה הקיים בישיבות הטובות, אך במסגרות אלה רמת הלימודים נמוכה יותר וכן ההעמקה בתוכני הלימוד ורמת המשמעת.

❖ **מוסדות ספרדיים אליטיסטיים** – למוסדות אלה מוניטין טובים פחות בציבור החרדי מאשר למוסדות האשכנזיים ותנאי הקבלה אליהם נמוכים יותר. מלמדים בהם על פי דגם הלימוד הליטאי ובסדר-יום הדומה לזה הנהוג בישיבות הליטאיות. חלק מן המורים יהיו לעתים אשכנזים¹⁴⁴ (יש המוסיפים שגם הפיקוח התורני האמיתי עליהם הוא אשכנזי). התפילות מתנהלות לרוב בנוסח ספרד ולפעמים יש דגש רחב יותר על לימוד הפשט בטקסטים.¹⁴⁵

❖ **מוסדות אשכנזיים ומוסדות ספרדיים חלשים** – אלה מכונים לעתים 'חינוך תורני', אליהם יגיעו תלמידים שלא התקבלו או שאפילו לא פנו למוסדות-חינוך סבירים,

¹⁴² חלוקה זו מלמדת כמובן על תהליכי מיון קפדניים בחלק מהמוסדות או על חלוקה חברתית – תהליכים שיתוארו בפרק הבא.

¹⁴³ קיימים מוסדות רבים כאלה, ומעמדם משתנה במשך השנים. לדוגמה: שינקר, קול-תורה, מעוז-חיים, חמדת-צבי, דרכי-נועם וחברון הצעירה.

¹⁴⁴ דוגמאות למוסדות כאלה: ישיבת מאור-תורה וישיבת שבות-יהודה. באחד הסניפים של ישיבת פורת-יוסף לומדים עדיין, עפ"י הטענה, בשיטה הספרדית הקלאסית.

¹⁴⁵ הטענה היא שלאחרונה התחזקו מוסדות אלה ואף החלו לקום ישיבות ספרדיות ברמה גבוהה הקולטות את בוגרי המוסדות, כמו ישיבת אור לציון באזור גוש 80 בירושלים.

בשל הצלחתם הנמוכה בלימודים, בשל קשיים ובעיות ובשל מוצא משפחתי המשליך על המעמד החברתי בחברה החרדית ('בעלי תשובה' לדוגמה). דימוין חברתי של ישיבות אלה (ושל הלומדים בהן) הוא נמוך והצלחתן נמדדת לעתים ביכולתן לשמור את התלמידים במסגרת ולהקנות להם לפחות חלק מהרגלי הלמידה הראויים לגבר חרדי. מרכיב הלימודים בהם הוא קטן יותר ולחץ המסגרת הלימודית (נורמות ההתנהגות) הוא נמוך. במוסדות אלה עולה החשיבות של התנאים הפיזיים (איכות האוכל, החדרים וכד') ושל טיב הפעילויות המתקיימות מעבר ללמידה הפרונטאלית. היו מי שכינו מוסדות אלה 'ישיבות-קייטנות' או 'מחסה לשפנים' (לפי: תהילים ק"ד י"ח), במובן זה שאינן ישיבות 'אמיתיות' בהן מתחנכים התלמידים להיות בני-תורה, אלא רק משמרות את התלמידים בתוך מסגרת החברה החרדית.

כללית, ככל שהחברה החרדית גדלה יותר, כך נמצא יותר תלמידים בישיבות בינוניות וחלשות, לצד תחרות קשה יותר על המקומות בישיבות החזקות והנחשבות.

❖ **מוסדות חסידיים** – אלו ישיבות המיועדות לבני החסידויות ומנהלות סדר-יום שונה במעט מהמקובל במוסדות ליטאיים וספרדיים. לחסידויות גדולות ומשמעותיות יש ישיבות משלהן בהן לומדים ילדי החסידות, ואילו ילדי חסידויות קטנות ילמדו לעתים בישיבות אלה או בישיבות 'כלל חסידיות'.¹⁴⁶ האחרונות נחשבות לעתים לבעלות רמה לימודית גבוהה יותר. יש בירושלים ישיבות חסידיות (לדוגמה לחסידות וישניץ) ויש חסידויות שבניהן ילמדו במוסדות המצויים מחוץ לעיר (לדוגמה חסידות בעלז).¹⁴⁷ לחסידות גדולה כמו גור או חב"ד יש בכל רחבי הארץ ישיבות בעלות מאפיינים המתאימים לתלמידים ברמות שונות (למדנים יותר, חלשים יותר וכו'). ניתן למצוא ישיבות חסידיות המציגות רמה לימודית גבוהה ומדגישות פן זה בחיי הישיבה, וישיבות המדגישות היבטים חינוכיים אחרים.

הישיבות החסידיות מנוהלות ע"י ראש הישיבה, אך קיימת השפעה רבה לאדמו"ר החסידות ולמקורביו. הישיבות כוללות לרוב גם פנימייה והתלמידים גיעו הביתה רק לסופי-שבוע אחת לשבועיים. בישיבות אלה מוצג לרוב קו שמרני המדגיש את התפיסה ההתנהגותית המקובלת בחסידות ואת מנהגיה (לצד לימודי הקודש). התפיסה החסידית של המוסד משפיעה על אופן ההתנהלות בו: התלמידים משכימים לקום כדי להספיק לטבול במקווה; הם יצינו את 'היורצייט' – ימי הפטירה –

¹⁴⁶ כגון ישיבת 'חיי משה'. בישיבות אלה יכולים גם ללמוד ילדי חסידויות גדולות שלא מצאו את מקומם במוסדות החסידות.

¹⁴⁷ חסידויות רבות מעדיפות שהישיבות שלהן ימוקמו מחוץ למרכז החסידות. שם גם יהיה לרוב האדמו"ר (אצל מרכז וישניץ בבני-ברק ומרכז בעלז בירושלים).

של אדמו"רי החסידות, או יערכו לימוד משותף של תלמידי השיעור בליל שבת ('חבירה'). התלמידים מעורבים באירועים שמקיימת החסידות והם ישאפו להגיע במידת האפשר לארוחות ('טישי') שמקיים האדמו"ר.

קיימת חלוקה תרבותית-פנימית נוספת, אותה ניתן לראות בעיקר במסגרות ליטאיות אשכנזיות (אך גם בספרדיות), בין ישיבות בעלות אופי מודרני יותר לבין ישיבות בעלות אופי שמרני.

מסגרת הלימודים הכללית דומה בין הישיבות, אולם קיים קו חינוכי – 'השקפה' – שונה.

מוסדות מודרניים יותר מתאימים עצמם לרוח הלימודים של ישיבה גבוהה כמו 'חברון', ומדגישים את 'העיון' וההעמקה בחומר. הם פתוחים יותר ללבוש מודרני של תלמידיהם (במובן של כובעים וחליפות) ולפעילות העשרה המיועדת להפגה מהלימודים הסדירים. מוסדות בעלי אופי שמרני וקנאי יותר – המכונה גם פרומר (או פרומקייט – יותר דתי) – מתאימים עצמם לרוחן של ישיבות גבוהות כמו 'פוניבז' (בבני-ברק), מתוך שימת לב ללימודי 'בקיאות'. הם יקפידו על קוד לבוש ברור יותר ללא פשרות ואפשר שאף ילמדו ביידיש. למוסדות אלה יתקבלו תלמידים ממשפחות המחמירות יותר בענייני יומיום שונים, כמו טלפון נייד ומחשב, אך גם בנושאי לבוש. ההתאמה בין המשפחות לבין הישיבות נגזרת לפיכך מהקו הדתי ומידת ההחמרה בו.

הקוטב השמרני והקוטב המודרני

מערכת החינוך החרדית מציגה קשת של מוסדות, בהם גם קצוות ייחודיים המגדירים אותה ואת גבולותיה.

בקוטב השמרני של המערכת (או 'הליבה השמרנית') מצויים המוסדות של קהילות חרדיות המקפידות על קלה כחמורה (ומכונים גם 'הקיצוניים' או 'פרומרי') והמתרחקות מכל זיהוי עם המדינה.¹⁴⁸ מוסדות אלה שייכים לרוב לקבוצות חרדיות המאוגדות תחת המטרייה של 'העדה החרדית' והם משתייכים לקבוצות כמו חסידות דושינסקי (דושינסקיא), חסידות סאטמר, חסידות שומרי אמונים, חסידות תולדות אהרון, חסידות תולדות אברהם-יצחק, קבוצות מחסידות ברסלב וכן קבוצות של ליטאים וספרדים,

¹⁴⁸ דיונים רחבים יותר על אוכלוסיות אלה ועל תפיסותיהן, ראה אצל: שנלר, 1977; רביצקי, 1993.

חלקם מאנשי היישוב הישן (המכונים גם 'ירושלמים' או 'פרושים').¹⁴⁹ מדובר בעשרות מוסדות בירושלים בהם לומדים על פי הערכות גסות בין 15 ל-20 אלף תלמידים (בנים ובנות, מהגן ועד הישיבה הקטנה).¹⁵⁰ מוסדות אלה אינם מקבלים תקציבי מדינה, אינם מדווחים לרשויות על תלמידיהם ואין עליהם כל פיקוח חיצוני, כל זאת ממניעים אידיאולוגיים (שנלר, 1977; כהן ואחרים, 2007). מדובר במוסדות הדומים לרוב המסגרות החרדיות במערך הלימודים. ברבים מהם מתנהלים הלימודים ביידיש ולימודי החול נלמדים רק בצמצום (שנלר, 1977). מוסדות שמרניים ספורים מציגים תפיסת-לימוד הדוחה כל שימוש באמצעי המחשה מודרניים, כמו תמונות על הקירות או שימוש בגירים צבעוניים, ברוח התפיסה שהוביל בזמנו החזון איש.¹⁵¹ חלק גדול ממוסדות אלה סובל מקשיי מימון ומפעילות במבנים לא-ראויים, אך יש מוסדות-חינוך (כמו מוסדות סאטמר) הפועלים במבנים מפוארים וזוכים לתמיכה נדיבה של תורמים מחו"ל.

בקוטב המודרני של המערכת מצויים מוסדות-חינוך בעלי אוריינטציה חינוכית ותרבותית פתוחה יחסית, אך גם אלה כוללים מגוון תפיסות והשקפות. מבחינה מנהלית שייכים חלק ממוסדות אלה למנהל החינוך החרדי (מנח"ח) בירושלים, אך חלקם שייכים דווקא לחינוך הממלכתי-דתי (כמו רוב מוסדות חב"ד).¹⁵² מוסדות מודרניים רבים ממוקמים מחוץ לאזורים חרדיים-שמרניים או בשכונות מודרניות יותר (כמו שכונת הר-נוף). רבים מאנשי החינוך העובדים בהם, עושים זאת מתוך שליחות שעניינה לקרב ילדים ממשפחות מודרניות או פשרניות (מבחינה דתית) לעולם החרדי, או מצורכי פרנסה,¹⁵³ אך יש מי שמוצא כאן קו חינוכי התואם את דרכו.

חלק הארי של קוטב חינוכי זה מתייחס למוסדות-חינוך חרדיים "תורניים" המיועדים לאוכלוסיות מסורתיות ולחוזרים בתשובה, כמו רבים ממוסדות חב"ד, בראסלב ומעיין החינוך התורני (ש"ס). ייעודם של מוסדות אלה לקרב את הילדים 'המסורתיים' לדת ולחברה החרדית, והם כוללים גנים, ת"תים וישיבות קטנות. אלפי תלמידים לומדים

¹⁴⁹ במשך השנים יש שינויים בשייכות לקבוצות אלה, כמו הפרישה של חסידות בעלזא. ראו גם: נטע סלע, 24.2.07. "העדה החרדית – תעודת זהות", מתוך אתר ynet. בקיץ 2009 עלו לכותרות קבוצות קיצוניות בירושלים על רקע שורה של מאבקים סביב פתיחת חניונים בשבת ונושאים אחרים.

¹⁵⁰ לפי טענה אחת כ-50 אלף לומדים במוסדות אלה בכל רחבי הארץ, אך נראה כי היא מופרזת מעט. ראו: נטע סלע, 23.6.08. "כנס 'החינוך הטהור' בי-ם: "לא לכספים מהשלטון", מתוך אתר ynet.

¹⁵¹ 'ה'חרדי' המפורסם ביותר הדוגל בשיטה זו הוא תלמוד-תורה תשב"י (תינוקות של בית רבן).
¹⁵² פרדוקסאלית שייכות זו אינה מחוברת לאוכלוסייה, כי תלמידים רבים הלומדים בת"ת רפפורט השייך לחינוך הממלכתי-דתי הם חרדים ותלמידים רבים הלומדים ברשת שובו או בחב"ד הם מסורתיים או אף חילונים.

¹⁵³ בפגישותיי מצאתי כי ישנם אנשי-חינוך החשים צורך להסביר או אף להתנצל על מקום-עבודתם במוסדות "פשרניים" אלה.

במוסדות בהם רמת הלימודים נמוכה יחסית (במיוחד לימודי הקודש) ומקדישים יותר שעות ללימודי-חול ולפעילות חברתית.

תפיסה לימודית שונה מוצגת ברשת החינוך 'שובו', המפעילה בייס יסודי ובייס תיכון במרכז ירושלים. הרשת הוקמה עבור ציבור העולים מחבר המדינות בשנות ה-90 והיא מקיימת לימודי-חול ברמה גבוהה במיוחד, משולבים בלימודי-קודש (הורוביץ, 2006). צוות המורים הוא חרדי (בחלקו הגדול עולים חדשים) אך אוכלוסיית התלמידים כוללת, בימינו, בעיקר ילדי עולים וילדים ממשפחות דתיות ומסורתיות המחפשות שילוב בין רמת לימודים גבוהה ליהדות.

סוג אחר של מוסדות משרת אוכלוסיות של חרדים מודרניים וחרדים עולים ('חוצניקים'). כאן נמצא מוסדות כמו ת"ת 'דיברות משה' (המכונה לעתים גם ת"ת בוסטון) בהר-נוף, בהם מושם דגש על רמה לימודית גבוהה בלימודי קודש וחול ועל פעילויות העשרה. ת"ת 'אהבת ישראל' בתלפיות (המכונה ת"ת רפפורט) שייך לחינוך הממלכתי-דתי אך משרת בעיקר תלמידים ממשפחות חוצניקיות וחרד"ליות (חרדים לאומיים; ראו גם לופו, 2007, 35-36). רוב הבוגרים של מוסדות אלה יגיעו לאחת הישיבות התיכוניות החרדיות הספורות הפועלות כיום ברחבי הארץ, בהם ניגשים התלמידים לבחינות בגרות, אך רבים מהם ימשיכו בישיבות גבוהות.¹⁵⁴

מערכת החינוך הבלתי-פורמאלית

בירושלים יש מעט מאוד חינוך בלתי-פורמאלי לבנים חרדים, מאחר שהילדים שוהים רוב היום במסגרות החינוך הפורמאלי. מדובר בתחום הזוכה לתנופה מסוימת עם התחזקותם של מתנ"סים קהילתיים חרדיים בעשור האחרון.

חינוך בלתי-פורמאלי לבנים עוסק לעתים קרובות בתמיכה בילדים המתקשים להשתלב במערכות החינוך הפורמאליות או במתן חוגי העשרה לילדים צעירים הלומדים בת"תים. חוגים כאלה ניתנים לעתים קרובות ע"י אנשים פרטיים, אך גם במתנ"סים בשכונות חרדיות, במגוון נושאים (נגרות, מוזיקה, אנגלית, מדעים, ספורט ותגבור בלימודי הקודש). מסגרות אלה נותנות חופש רב יותר לבחירת ההורים והתלמידים וקיימת

¹⁵⁴ ישיבות אלה כוללות את ישיבת היישוב החדש בת"א, ישיבת נהורא בבית-חורון, ישיבת מערבא בחשמונאים, ישיבת נהרדעא ביד-בנימין, ישיבת כנסת-ישראל בבית-שמש וישיבת מאורות. ישיבות אלה משרתות לרוב אוכלוסיות חזקות ועלות הלימודים בהן גבוהה יחסית. בציבור החרדי קיימת כלפיהן התנגדות קשה מאוד ועד כה לא הוקם אף מוסד כזה בתוך ירושלים, אך קיימים על כך דיונים תמידיים. ראו גם לופו, 2007.

בהן פחות מעורבות ממסדית. בקרב אוכלוסיות חרדיות מסוימות יש כאן ההזדמנות לאפשר לילדים ללמוד שפה זרה, מחשבים או מדעים, אותם לא ירכשו במערכת החינוך הפורמאלית. בשכונות שמרניות יותר אפשר שיימנעו לפתוח חוגים לבנים מעל גיל שמונה כדי שהדבר לא יתחרה בלימודיהם הפורמאליים.

בנוסף לכך, בשנים האחרונות הופעלו במספר שכונות ברחבי העיר 'מרכזי למידה' לתלמידים מתקשים. מרכזים אלה ייחודיים בכך שאינם משתייכים בהכרח לזרם חרדי כלשהו והם מנסים לתת מענה לכלל האוכלוסייה. מדובר עדיין בתופעה מצומצמת מאוד.

קיימת טענה מעניינת כי החברה החרדית טרם מיצתה את השימוש במערכות החינוך הבלתי-פורמאליות, במיוחד לאור הפוטנציאל החשוב הגלום בהן. מערכות אלה יכולות לפעול בצורה עצמאית יחסית ולתת מענה לתלמידים הנופלים בין הכיסאות, בלי קשר למוצאם המגזרי.

ב. מערכות תמיכה: נוער מנותק וחינוך מיוחד

מבוא

מספרים¹⁵⁵ כי משגיח ישיבה בא אל הרב שך בבקשה לשלח תלמיד שחדל לקיים מצוות. שאל הרב: 'אתה יודע מה קורה אצלו בבית?', 'לא' ענה המשגיח. שאל הרב: 'אתה יודע מה שם הוריו?', 'לא' השיב המשגיח. 'אם כך, מה אתה יודע על הבחור? הקשה הרב; 'לא הרבה', ענה המשגיח. אמר הרב שך: 'רוצה, צא מכאן. אם אינך יודע עליו דבר, סימן שמעולם לא התעניינת בו, ואם אינך יודע את שמות הוריו, מעולם לא התפללת עליו...!'

סיפורים מעין אלה על רבנים גדולים הנלחמים בהרחקתם של תלמידים ממוסדות-חינוך, הפכו ללחם-חוקם של אנשי-חינוך חרדיים רבים (ראו גם: חקק, 2008).

ההתמודדות עם ילדים מתקשים וחרגיגים היא סוגיה רגישה במגזר החרדי.

השאיפה למצוינות, הדעות קדומות והקונפורמיות הגבוהה, הם תהליכים המעודדים הרחקה של ילדים מתקשים ממערכות החינוך החרדיות הנורמטיביות או מעודדים ניסיונות להסתיר את הקשיים. במובן זה הרצון ליצור 'חינוך איכותי וטהור' טומן בחובו מציאות קשה ובעייתית.

¹⁵⁵ סיפור זה הופיע במקומות שונים, בין השאר בדיונים באתרי האינטרנט החרדיים.

בד בבד קיימת המחויבות הדתית לחינוך כלל הילדים. קיים החשש להרחיק ילדים מהעולם החרדי, במיוחד כשמספרם גדל ככל שגדלה החברה החרדית והם עלולים לנטוש את הדת. קל וחומר כאשר הדימוי של ילד אחד משפיע על דימויה של משפחה שלמה ועל עתיד ילדיה האחרים. בשנים האחרונות קיבל חשש זה מקום מרכזי בשיח החרדי ודחף את מערכות החינוך להתמודד בצורה משמעותית יותר עם קשיים וחריגות של תלמידים.

נשירה ונוער מנותק

תופעת הנשירה של ילדים ונוער ('נוער מנותק' או 'נוער נושר') ממוסדות החינוך, התרחבה בחינוך החרדי בעשורים האחרונים עד שהפכה לסוגיה מרכזית המעסיקה אנשי-חינוך ורבנים.¹⁵⁶ היקפה המדויק של תופעה זו אינו ידוע. בקיץ 2008 פורסמו נתונים רשמיים לפיהם כמחצית מהתלמידים הנושרים במגזר היהודי למדו בחינוך החרדי, וכי מספר הנושרים הגבוה ביותר היה במחוז ירושלים. הנתונים לימדו שרוב הנושרים הם בנים, לרוב בגילאי חטיבת הביניים והתיכון.¹⁵⁷ אם נצליב את כל המקורות, נוכל לדבר על רמת נשירה גבוהה בחינוך החרדי לבנים בירושלים. קל וחומר בהנחה שהנתונים המצויים בידי הרשויות אינם כוללים מספרים מדויקים של הנושרים ממוסדות-חינוך אלה.

המושג 'נשירה' בו עוסקות המערכות הממשלתיות אינו זהה בהכרח לתופעת הנשירה שבה טרודה מערכת החינוך החרדית. כאן מדובר בתופעה מורכבת יותר. אפשר שמדובר בילד שמשוטט ברחובות ואף נקלע במקרים מסוימים לפשיעה – תופעה המכונה 'שבבניקים'. אפשר שמדובר במקרים שונים בהם ילדים נשארים בבית (ואינם מגיעים למוסדות), החלו לעבוד או פשוט התרחקו מהמסגרות החרדיות הספציפיות שאליהן שייכת המשפחה (שלא לדבר על התרחקות מהדת). במובן מסוים כל חריגה משמעותית מהמסגרת החינוכית-חברתית המובהקת וממסלול החיים החרדי המצופה, יכולה להביא לניתוק חברתי ולנשירה ממערכות החינוך הפורמאליות המקובלות. בשונה מילדי 'חינוך מיוחד', שחריגותם מזוהה עם לקויות, החריגות של ילדים כאלה נקשרת לעתים קרובות לקו הדתי בו דוגלת המשפחה הספציפית ולטיב החינוך שנתנה לילד.

¹⁵⁶ קשה להשוות לעבר, כי אין על כך נתונים מוסמכים וניתן רק לשער. בחורף 2008 היה עיסוק ער בכך בעיתונות החרדית, גם סביב כנס החינוך.

¹⁵⁷ דובר על קרוב ל-1,100 תלמידים חרדים שנשרו ועל כ-1,600 תלמידים במחוז ירושלים שנשרו. הנתונים התפרסמו אצל אור קשתי, **הארץ**, 1.8.08: "נעלמים מבתי הספר: בשנה האחרונה נשרו 3,500 תלמידי יסודי". ראו גם תמר רותם, 22.7.08: "גם בני 12 כבר נפלטים לרחוב". בד בבד, החוסר בנתונים מדויקים על הנעשה במוסדות החרדיים אינו מאפשר להסתמך על נתונים אלה. אפשר שלפחות מקצת הילדים הרשומים כנושרים לומדים במוסדות-חינוך חרדיים בלתי-מוכרים.

הסיבות לנשירה של תלמידים ממוסדות-חינוך הן רבות ומגוונות: החל מקשיים לימודיים, חברתיים ותרבותיים של תלמידים וכלה בנשירת ילדים כי משפחותיהם מתקשות לשלם את שכר הלימוד.¹⁵⁸

הבעיה מורכבת במיוחד בנוגע לקיום 'נשירה סמויה'¹⁵⁹ של תלמידים רבים, לצד 'הנשירה הגלויה' העולה מן הנתונים סטטיסטיים. המבנה המפוצל של מערכת החינוך החרדית ורמת המשמעת הנמוכה הנהוגה בישיבות, נותנים פתח לתלמידים להישאר רשומים במוסדות אלה בלי שילמדו בהם הלכה למעשה. רבים אחרים נמצאים פיזית במערכת, אך אינם משתלבים במעשה הלמידה, ואף ישנם מקרים לא מעטים של תלמידים שאינם יודעים קרוא וכתוב גם בגילאים מתקדמים. קשה מאוד להעריך את השיעורים האמיתיים של התופעה, אך לעניות דעתי מדובר בתלמידים רבים הנמצאים בשלבי נשירה שונים ממערכת החינוך החרדית בירושלים.

החברה החרדית התעלמה שנים רבות מתופעות אלה, והחינוך החרדי הוצג 'כסיפור הצלחה' הסוחף את כל הלומדים בו. התעסקות רשמית בנושא הנשירה נתפסה כמתן הכשר חברתי לקיום התופעה וכפגיעה בדימוי האידיאי של מערכת החינוך החרדית. עיקר ההתמודדות עם תופעת הנשירה נעשה במסגרות פנים-משפחתיות או פנים-קהילתיות, והיעד המרכזי היה למזער נזקים היכולים להיגרם מהנשירה: לצמצם את הנזק החברתי (לילד ולמשפחה); לצמצם את השפעת הילד הנושר על ילדים אחרים; לצמצם פגיעה בתדמית המערכת ולנסות לפעול למען 'חזרה בתשובה' של הילד, בתקווה שישוב למסלול חרדי נורמטיבי.

בימינו השתנו נורמות הפעילות של רבים ממוסדות החינוך החרדיים בתחום זה. קיים רצון לפעול אקטיבית למניעת נשירה של תלמידים מהמערכת, להחזיר את הנושרים למסגרות חברתיות נורמטיביות, או לפחות לשמר את הנושרים במערכות חרדיות. הצורך בהתמודדות עם תופעה זו גדל גם בגלל התרחבות תופעת נוער השוליים והשפעתה על חיי היומיום בשכונות חרדיות, במיוחד בערי השדה.¹⁶⁰ בעיניים חרדיות נוער זה הוא מוקד של אלימות כלפי הקהילה במרכזים חרדיים והוא טעון התערבות המשטרה

¹⁵⁸ הטענה בדבר "הנשירה" על רקע כלכלי עלתה במקרים מעטים. ראו לדוגמה: "חשד להתעללות בתלמוד-תורה", יוסי אלי, **זמן ירושלים**, 8.5.09

¹⁵⁹ המושג 'נשירה סמויה' מיוחס לילדים שאמנם רשומים במוסדות החינוך אך שוהים בהם למעשה רק מעט מן הזמן. פורמאלית הם מדווחים כתלמידים מן המניין והמוסד החינוכי מקבל עליהם תקציב.

¹⁶⁰ דיווחים בעיתונות החרדית מלמדים על כך שהתופעה מפריעה למשפחות חרדיות, בעיקר בשל תקריות הנגררות לעתים לאלימות. בשל ממדי התופעה בשנים האחרונות עירבו בכך גם את המשטרה. ראו לדוגמה: יעקב אפשטיין, 14.1.10. "נערי השוליים הלמו שוב", מתוך **משפחה**.

ורכזי ביטחון חרדיים.¹⁶¹ קיימת הבנה בקרב אנשי החינוך והרבנים כי מדובר בתופעה מורכבת, מאחר שהתרחקותם של תלמידים מספסל הלימודים נובעת מקשיים לימודיים, קשיים רגשיים ובעיות בבית ובסביבה החברתית. גופים חרדיים רבים מעורבים בפעולות למניעת הנשירה, החל ממוסדות העירייה והמתנ"סים, דרך גורמים קהילתיים עצמאיים ופרטיים וארגוני מגזר שלישי וכלה במוסדות-חינוך 'רגילים' ומוסדות-חינוך המתמחים בהתמודדות עם בני-נוער אלה.

ניתן לזהות ארבע זירות-פעולה מרכזיות בהן פועלים כדי לשמור על נוער שסטה מהנורמות בתוככי מערכת החינוך החרדית.

1. קיים המענה הפרטי לבעיות אלה. ילדים שסרחו 'נקראים לסדר' במסגרת המשפחה והקהילה. התגייסות קרובי משפחה וחברים מסייעת לעתים לשמור את הילד בתוך המסגרת ולהגביר את הפיקוח החברתי עליו. יש ומוצמד לילד חונך אישי (בתשלום) – אברך האמור לסייע בלימודים ולתת יעוץ חברתי ורוחני. ישנם כבר רבים הפונים לקבל סיוע של אנשי-מקצוע חרדיים כדי לסייע לילד. במקרים קיצוניים וחריגים נעשה שימוש באמצעים אלימים, בין אם בתוך המשפחה ובין אם ע"י 'משמרות הצניעות'.¹⁶² משפחות בעלות אמצעים נוהגות לשלוח בנים 'בעייתיים' ללמוד במוסדות חרדיים בחו"ל, שם הלימודים קלים יותר והאווירה פתוחה יותר. הרחקת הילד מן העיר מאפשרת להגן בקלות רבה יותר על שמו הטוב ועל המוניטין של המשפחה, ולאפשר לו לחזור ולהשתלב בבגרותו בקהילה המקורית בה גדל.

2. קיים גם מענה לימודי וחברתי בתוך מוסדות-חינוך רבים, עבור תלמידים המתקשים בלימודים. בגנים ובת"תים מסוימים יכלול מערך הסיוע חונכים (לרוב מדובר בתלמידי ישיבה ובאברכים), מורות להוראה מתקנת ולעתים אפילו יועצים הנותנים תמיכה מקצועית וטיפול מתאים לילדים מתקשים. העלייה במודעות ללקויות

¹⁶¹ ראו: "בין השב"חים לשבבניקים". בכתבה, שעסקה ברכזי ביטחון ביישובים חרדיים, הוצגה הטענה שמדובר בנוער שהגיע ממשפחות שהתחזקו ביהדות, ובמיוחד משפחות שמגוריהן ביישוב החרדי נכפה ע"י משרד השיכון. אהרון גרנביץ-גרנות, **משפחה**, 14.1.10.

¹⁶² ממדי האלימות בחברה החרדית אינם ברורים, היות שאין על כך דיווחים, חוץ מאשר במקרים קיצוניים. ניכר כי עלתה המודעות לנושא זה ולנזקים שהוא מביא בקרב כלל החברה החרדית, אך כנראה שיש עדיין קהילות בהן מקובל עדיין להשתמש לעתים רחוקות באלימות.

המוסד המכונה 'משמרות הצניעות' אינו בהכרח גוף רשמי בחברה החרדית, למרות שקיים 'הוועד למען טוהר מחנוני'. במקרים רבים מדובר בהתקבצויות של צעירים הלוקחים לעצמם תפקיד זה, בתמיכה זו או אחרת או בצורה עצמאית. לאחרונה היו מספר מקרים של הפעלת אלימות שהסבו את תשומת הלב לנושא. ראו: אלימות, תקיפות ואיומים? בריוני משמרות הצניעות מתעקשים שהכול נעשה בדרכי נועם", יאיר אטינגר, **הארץ** 9.8.08; "משמרות המהפכה", יפעת ראובן, **מוסף ירושלים** 29.8.08.

למידה, לבעיות רגשיות וחברתיות ולקיום פתרונות המקלים על בעיות אלה, מסייעת לילדים רבים לשרוד ואף להתקדם בתוך המסגרת הלימודית הנוקשה. במוסדות מוכרים (רוב הגנים הם כאלה) משתמשים בתקציבי הממסד עבור 'שילוב' תלמידים חריגים¹⁶³ ובמשאבים נוספים המסייעים למנוע יצירת פערים לימודיים ולסייע בהשתלבות התלמידים בכיתה הרגילה או בכיתות מקדמות. במוסדות אחדים נעשו אף ניסיונות לשלב פסיכולוגים ויועצים בעבודת הצוות, אך מדובר עד כה במקרים בודדים.¹⁶⁴

3. יש מוסדות ייחודיים המתמחים בעבודה עם ילדים כאלה. מוסדות אלה הם בראש ובראשונה תלמודי-תורה וישיבות קטנות המיועדים לילדים שלא שרדו במערכת הקונבנציונאלית. העיסוק בלימודי הקודש במוסדות אלה הוא לרוב במינונים נמוכים, ועיקר עניינם הוא לשמר את הילדים במערכת ולמנוע את יציאתם לרחוב.
4. קיים גם מגוון פעילויות במרחב הבלתי-פורמאלי, האמורות לתרום להתמודדות עם תופעה זו, החל מהפעלת תכנית אתג'ר במגזר החרדי (לעבודה עם אימהות לילדים בגיל הרך), דרך הפעלת 'מרכזי למידה' לבנים ובנות¹⁶⁵ בגילאי יסודי, וכלה בפעילויות פנאי שונות לנוער מנותק.

מעבר לארבע זירות אלו הפעילות בתוך הסביבה החרדית, יש תלמידים הנפגשים עם גורמי האכיפה והטיפול הפעילים במגזר הכללי, בהם קציני הביקור הסדיר והמשטרה, או ארגוני מגזר שלישי כמו על"ם. במקרים אחדים ניתנים במקומות אלה 'שירותים מותאמי-תרבות' ע"י אנשי-מקצוע חרדים, ובמקרים אחרים השירותים הם כלליים יותר.

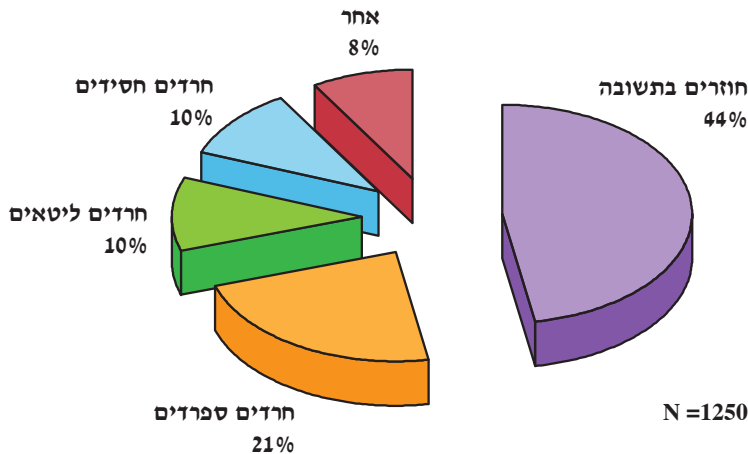
משהו על מצבם של בני-נוער המצויים כבר מחוץ למערכת החרדית ניתן ללמוד ממאמר של חיים להב, מנהל תחום קידום נוער במנהל חברה ונוער במשרד החינוך (להב, 2004): "בשנת 2004 טופלו במסגרת היחידות לקידום נוער כ-1,250 בני-נוער 'דתיים חרדיים' בכל הארץ, 78.5% מהם היו בנים. שיעורם מכלל המטופלים בקידום נוער בישראל (בני-נוער גילאי 14-18) היה קרוב ל-6.5%".¹⁶⁶

¹⁶³ הכוונה היא לתקציבים לשילוב תלמידים השייכים לחינוך המיוחד במוסדות רגילים. ראו גם להלן.
¹⁶⁴ קיימים קשיים לא מעטים בתהליכים אלה, אם בתקציבים, אם במציאת אנשי-מקצוע מתאימים ואם במידת הנכונות של אנשי החינוך להתערבותם המקצועית של מטפלים כאלה. ראו על כך במחקרן של חושן וקורה, 2008.

¹⁶⁵ לפחות שלושה 'מרכזי למידה' פעילים ברחבי העיר עבור ילדים חרדים בגילאים צעירים.
¹⁶⁶ שיעור הדומה למדווח על שיעורי חרדים בסקרים חברתיים (בשאלונים) כ-6%-8, אך נמוך מהנתונים על שיעור הלומדים במוסדות חרדיים 10%-16 (פורטנוי, 2007).

להב הציג מפת השתייכות של המטופלים על פי הקהילות השונות בתוך המגזר הידתי חרדי.¹⁶⁷

גרף 2: חלוקת המטופלים על פי הקהילות, כאחוז מסה"כ



הטבלה מתוך: להב, 2004.

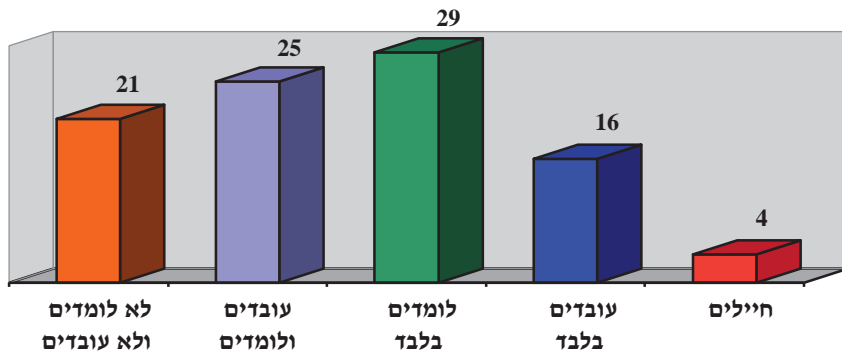
הממצא הבולט ביותר בנתונים אלה הוא שיעורם הנמוך של החרדים האשכנזים (ליטאים וחסידיים) מקרב המטופלים החרדים – כ-20%, ביחס לשיעורם הגבוה באוכלוסייה החרדית (למעלה ממחציתה). ניתן להסביר זאת בעוצמתן של הנורמות החברתיות הנהוגות בקרב אוכלוסייה זו, אך גם בשיתוף הפעולה המוגבל של החרדים האשכנזים עם רשויות השלטון: נורמות אלה יביאו לכך שצעירים 'סוטים' יטופלו במידת האפשר בתוך הקהילה, כמו גם לקושי האישי והחברתי של אלה שסטו מהנורמות למצוא מקום במסגרות שיקומיות מחוץ לקהילותיהם.

ניתן גם לראות שקבוצה דומיננטית של נוער בסיכון מגיעה מקהילת החוזרים בתשובה. קהילה זו מצויה בשולי החברה החרדית, שם הנורמות ברורות וחדות פחות ורמת התמיכה הקהילתית נמוכה יותר. בנוסף, חלק מחבריה סובלים מקשיים סוציו-אקונומיים ותרבותיים, ויש רתיעה פחותה אצל ההורים והילדים מהמגע עם הרשויות.¹⁶⁷

¹⁶⁷ בנוסף לכך עולה ממחקר זה כי כ-12.7% מן המטופלים הם עולים או בנים לעולים שהגיעו לישראל בעשר השנים האחרונות. בולטים בהם החרדים 'החוצניקים', שהגיעו מארצות המערב בהן קיימת קהילה חרדית גדולה, כבודדים שבאו ללמוד בישיבות הארץ-ישראליות או אלה שהגיעו עם משפחתם כעולים חדשים.

להב מציג נתונים נוספים בנוגע לעיסוקים (סטטוס התפקוד) של המטופלים.

גרף 3: סטטוס מטופלים בקידום נוער באחוזים



הטבלה מתוך: להב 2004.

הנתונים מראים כי שיעור גבוה של נוער בנשירה קשור עדיין במידה זו או אחרת למערכת החינוך החרדית – סה"כ כ-55% מהם. הנתונים מבטאים את הנוהג של ישיבות רבות שלא לגרוע מרישומי הישיבה בני-נוער שנשרו בפועל, וזאת כדי לשמור על התקציב הניתן להן ע"י הרשויות וכן כדי לסייע למשפחות הילדים לשמור על מעמדן החברתי. קיימת חשיבות חברתית לשייכות של צעירים למערכת החינוך, בין אם באופן ממשי ובין אם באופן סמלי. רבים מהם מעוניינים למצוא פתרונות ומענים לצורכיהם דווקא בתוך הקהילה החרדית, בדרך שתאפשר להם להמשיך ולהשתייך לחברה ולמשפחה. הצעיר אינו מורחק עוד בהכרח מהמשפחה ומהחברה בה חי וגדל.¹⁶⁸ במקרים רבים נותנים הרבנים, ובעקבותיהם גם ההורים, מקום גם ליבן הסוררי שסטה מן הדרך, מתוך תקווה שאפשר יהיה לעזור לו להמשיך ולהשתייך לחברה החרדית, ואולי אף לחזור בתשובה.

להב מציג נתונים ארציים מלפני כשש שנים, אך הוא נותן תמונה של תלמידים שנשרו מהמערכת ויצרו קשר עם מוסדות המדינה.¹⁶⁹ הוא מציג את הנתונים הידועים לממסד על התלמידים שנפלטים ממערכת-חינוך שהיא בטבעה חוץ-ממסדית. במילים אחרות, נתונים אלה מלמדים רק על חלק מן התופעה ואינם מתייחסים לילדים ולנערים

¹⁶⁸ כפי שהיה מקובל בעבר עם כל סטייה מן המנהגים, הנורמות ודרכי ההתנהלות המקובלות בחברה החרדית, אם לא הצליחו להסתיר את מעשיו.

¹⁶⁹ הוא מציג גם כיוונים של פיתוח שירותים חדשים בתחומי החינוך, הבריאות והרווחה בתוך הקהילות השונות של החברה החרדית.

רבים אחרים שהתנתקו במידה זו או אחרת ממערכת החינוך החרדית לבנים, אך אינם יוצרים קשר עם מערכות השלטון.

קיימות רמות-נשירה גבוהות במערכת החינוך החרדית לבנים, וסביר להניח כי מספר הנושרים גדל במהלך השנים בד בבד עם גידול במספר הלומדים במערכת. בחברה החרדית טרם הושגה בימינו לגיטימציה מספקת לבניית אלטרנטיבות משמעותיות למסלול הלימודים בת"ת ובישיבה. יש שלל מוסדות הקולטים נערים המתקשים במערכת החינוך הרגילה (מוסדות מעטים כאלה פועלים בירושלים), אך ההתקדמות בתחום זה אינה נותנת עדיין מענה מספק לבעיה שהיא כה משמעותית ורחבה. הדבר נובע גם ממאפיינים של מערכת החינוך הפורמאלית, בראשם: חוסר המקצועיות של המורים המלמדים במערכת בהתמודדות עם הבעיות והקשיים של תלמידים אלה ובטיפול בהם; המבנה המפוצל והפרטי של המערכת והסטיגמות החברתיות השוררות בה. כל אלה מונעים טיפול הולם מרבים מן המתקשים בלימודים. חלק גדול מילדים אלה ימצא לבסוף את דרכו בחזרה לחברה החרדית ויצליח לקיים בעתיד, בדרך זו או אחרת, אורח-חיים חרדי נורמטיבי. ילדים רבים אחרים – במיוחד אלה שהוריהם אינם יכולים לתת מענה פרטני הולם – ייפלו בין הכיסאות וימצאו עצמם אי-שם בשולי החברה.

החינוך המיוחד

רבים רואים בתחום החינוך המיוחד במגזר החרדי דוגמה לשינוי משמעותי ומוצלח שיכול לעבור על מערכת החינוך החרדית. היו גם מי שראו בכך עדות ליכולות המיוחדות הגלומות דווקא במערכת החרדית, דבר שהתבטא בהכרה מקצועית וממלכתית¹⁷⁰ בהישגים של מערך החינוך המיוחד במגזר החרדי. השינוי הוא משמעותי בהתחשב בריבוי הילדים בחברה זו, בשל השכיחות היחסית של תינוקות הנולדים עם מומים קשים בחברה החרדית¹⁷¹ (אפל, 2003) ובשל הקושי להתמודד עם חריגויות פיזיות ומנטאליות בחברה המקדשת את המסורות וסובלת מקשיים כלכליים – חברה שלא הקדישה בעבר

¹⁷⁰ מוסדות סולם ומוסדות פתחיה קיבלו הכרה מיוחדת על עשייתם ותרומתם, אף מגורמים פוליטיים בכירים כמו ראש הממשלה (בשנת תשס"ח).

¹⁷¹ מידע על כך הוצג ע"י משרד הבריאות בכנסת. השיעור הגבוה של תינוקות הנולדים עם מומים במגזר החרדי מיוחס, בין השאר, מהנכונות הנמוכה של נשים חרדיות לבצע בדיקות גנטיות לאבחון טרום-לידתיות במשך ההיריון ולהפסיק היריון במקרים של ליקוי בעובר. ראו: אפל, 2003.

משאבים לטיפול בחריגים כאלה. בשנים האחרונות גדל מאוד שיעור הילדים החרדים הלומדים במסגרות החינוך המיוחד.¹⁷²

היחס לחריג בחברה החרדית מושפע מגורמים שונים, בהם, תפיסות תרבותיות ונורמות חברתיות רווחות. שליף ווילנר (טרם פורסם) הציגו את השניות הקיימת ביחס זה:

בהקשר לחינוך המיוחד, ישנם שני מאפיינים סותרים במגזר החרדי. מחד-גיסא נושא הסטיגמה ומה ייאמר ב'שידוך' הם מרכזיים ומנוגדים לבניית מסגרות לחינוך המיוחד ולהפניה אליהן, מאידך-גיסא, האחריות ההדדית גם כלפי המתקשים והפגועים מחזקת את הצורך והתמיכה בטיפול ובהתייחסות לחלש ולמתקשה.

במקביל קיימת שניות גם ביחסו של הממסד הממלכתי למוסדות ועמותות חרדיות הפועלות עם ילדי החינוך המיוחד. מוסדות אלה הם לפעמים ערוץ בלעדי לעשייה חינוכית בציבור זה, ולהשארת הילדים בקהילה, אך קיים חשש בנוגע למידת מקצועיותם ולמידת המנהל התקין המתקיים בהם. משאבי המדינה (כמו שעות לשילוב תלמידים אלה במוסדות-חינוך רגילים) ניתנים לפיכך רק במוסדות 'החינוך המוכר' ולא במוסדות-פטור הנפוצים במערך החינוך החרדי לבנים בירושלים.

עד שנות ה-80 היתה מודעות נמוכה לטיפול באוכלוסיות עם צרכים מיוחדים בחברה החרדית. ילדים אלה יכלו לקבל מענה בעיקר במוסדות הממלכתיים הרגילים לחינוך מיוחד, או להישאר במסגרות החינוך החרדיות הרגילות. המשפחות התמודדו לעתים קרובות עם החריגויות בעצמן והילדים השתלבו במידות שונות ובאופנים שונים בתוך הקהילה (גלובמן וליפשיץ, 2004).¹⁷³ מוסדות מקצועיים מעטים הוקמו במגזר החרדי עוד בשנות ה-70, אך אלה לא יכלו לתת מענה לצרכים הרבים והמגוונים של הציבור החרדי (שפריר ואביצור, 1990).¹⁷⁴ יתר על כן, לאורך שנים היתה רתיעה בסיסית בחברה החרדית מהתמודדות עם חריגויות. סקר שנערך בקרב מורות ומורים ('מלמדים') בחינוך החרדי (המוכר) בתחילת שנות ה-2000 (גלובמן וליפשיץ, 2004) הראה כי קיימות עמדות

¹⁷² תופעה זו מעוררת תמיהות כשלעצמה. ניתן רק לשער כי הדבר קשור לעלייה במודעות לנושא במגזר החרדי, אך אולי גם לתקציבים הגבוהים הניתנים למערך חינוכי זה, המתחברים לאפשרות להפוך אותו למקור תעסוקה.

¹⁷³ אצל גלובמן וליפשיץ (2004: 331) ישנה הערה המציגה יחס אידיאלי לחריגים בחברה החרדית בעבר: "ובסופו של דבר, האנשים בעלי הצרכים המיוחדים נטמעו בקהילה כמעט באופן מושלם."

¹⁷⁴ בשנת 1972 הוקם המוסד הראשון של עמותת 'שיח סודי' לפגועים קשה, ובשנת 1977 הוקם ב'יחס לימודי השם' שיועד בעיקר לליקויי-למידה.

שליליות כלפי שילוב תלמידים בעלי צרכים מיוחדים במוסדות החינוך הרגיל.¹⁷⁵ עמדות חיוביות הוצגו בנוגע לשילוב תלמידים בעלי לקות-למידה ופיגור קל, וכן בנוגע לשילוב בעלי נכות פיזית.

בעשורים האחרונים חלה תמורה בתחום זה במגזר החרדי, במרכזה עלייה במודעות ובפתיחות אליו והתרחבות של מערך הטיפול בו. מגמה זו היתה חלק ממכלול תמורות שעברה החברה החרדית בנושא זה בתמיכת 'סוכני שינוי' חרדים ובתמיכה של חסידויות אחדות שעמלו לשמור על ילדי החסידות החריגים במסגרות חינוכיות פנימיות.

מי שעמד בחזית המהפכה בשירותי החינוך המיוחד ובעבודה עם אוכלוסיות בעלות צרכים מיוחדים, היה המגזר הנשי. מסלולי-לימוד מיוחדים נפתחו בסמינרים למורות, וכך התאפשר לימוד של מקצועות תמיכה רבים. במקביל נפתחו מוסדות-חינוך וכיתות לתלמידות בעלות צרכים מיוחדים והתאפשר שילוב תלמידות כאלה גם במוסדות רגילים.¹⁷⁶

במגזר הגברי היו תהליכים אלה איטיים יותר, על רקע חששות וחוסר-ידע: החשש לפגיעה ברמת הלימודים במוסדות; המחסור בהכשרה פורמאלית של מורים ובידע פדגוגי נדרש; המחסור באנשי-מקצוע והדעות הקדומות ששררו כלפי אוכלוסיות אלו. במגזר הזה הנהיגו את התהליך רבנים ואנשי-מקצוע, חלקם חוו אישית את הקשיים עם ילדים בעלי צרכים מיוחדים במשפחותיהם שלהם וראו בכך שליחות ראשונה במעלה.

בימינו יש כבר מערך שירותים רחב-היקף בחינוך המיוחד, שהחל לרוב מיוזמות פרטיות. מגוון השירותים פועל במסגרות פורמאליות ובלתי-פורמאליות. לדוגמה קיימים גנים לילדי החינוך המיוחד או לשילובם (מוסדות 'פתיחה' של רשת בית-יעקב גולקנופף וגני 'סולם' לבעיות תקשורת); מוסדות לבעלי פיגור קל ובינוני ('שיח סוד'); מוסדות לטיפול בלקויות קשות ('הבן יקיר לי'); מוסד לפעוטות בעלי שיתוק מוחין ('עטרת צבי'); מכונים לאבחון ולטיפול בלקויות שונות ('מכון רות'); מוסד לבעלי לקויות שמיעה ('שמע קולנו') ומוסדות לפיגור בינוני וקשה¹⁷⁷ ('כמו 'עלה'). מדובר ברשימה חלקית בלבד, המתרחבת מדי שנה. בחלק ממוסדות החינוך הקשורים לחינוך העצמאי ולרשת 'מעייף' יש כיתות

¹⁷⁵ המורים הביעו עמדות שליליות במיוחד כלפי לקויי-חושים (כגון ראייה ושמיעה), הפרעות רגשיות ופיגור בדרגות בינוניות וקשות.

¹⁷⁶ תהליכים אלה התקדמו בין השאר בשל משאבי משרד החינוך בתחום החינוך המיוחד, שסייעו בכך.

¹⁷⁷ המענה בתחומים אלה משתנה בהתאם ללקות. לדוגמה, כבדי-ראייה ועיוורים מקבלים מענים אישיים במידה שהם לומדים במוסדות של המוכר שאינו רשמי, היכולים לכלול הדרכה (לילדים, להורים ולמורים), עזרים טכנולוגיים, שעות תגבור וכדו'. ברוב המוסדות לא ייתנו לאנשי-מקצוע המתמחים בעבודה עם ליקוי זה להיכנס ולעבוד ממש, אך הם יוכלו לתת הדרכה לאנשי המוסד.

מקדמות ושעות שילוב לתלמידים שעברו 'ועדות השמה' (לדוגמה בת"ת סנהדרין או ת"ת הר-נוף). ישנם מוסדות-חינוך המתמחים באוכלוסיות מתקשות וחריות¹⁷⁸. בנוסף ילדים רבים זוכים לסיוע של חונכים ועמותות המתמחות בלקויות שונות (כמו 'מסילה' ואחרים). בקהילות חסידיות אחדות יש מודעות גבוהה לנושאים אלה והתמודדות ראויה לציון עם לקויות, כמו בחסידות גור ובחסידות בעלז.

תחושת שביעות-רצון גבוהה שוררת בנוגע לנעשה בתחום החינוך המיוחד במגזר החרדי, דבר שקיבל ביטוי בין השאר באות הוקרה שראש הממשלה העניק למנהלת מוסדות 'סולם' בשנת 2008 על פעילותה לקידום הילדים ולשילובם בקהילה. אולם מדובר עדיין במערך חלקי המתקשה לעתים לתת מענה הולם לצרכים המורכבים העולים מקרב האוכלוסייה החרדית.

קושי מרכזי עולה מקיומו של יחס אמביוולנטי כלפי הילדים החרדיים. יחס זה משתנה בין קבוצות שונות במגזר החרדי, כמו גם בין משפחות שונות. אצל חרדים רבים מדובר עדיין בסוג של בושה. אחת הסיבות לכך נטועה בחשש כי שיוך לחינוך המיוחד יגרום לתיוגו של הילד כ'חרגי' ויפגע בפוטנציאל השידוך שלו ושל אחיו ואחיותיו.¹⁷⁹

קיימים גם קשיים נוספים בהיבטים הפורמאליים והתקציביים, במיוחד בשל אי-תקצוב מוסדות-פטור בתקציבי חינוך מיוחד, ובשל מתחים שנוצרים סביב שילוב תלמידים עם צרכים מיוחדים בחלק ממוסדות החינוך.¹⁸⁰ דו"ח מבקר המדינה לשנת 2001 (52 ב'), שעסק בחינוך המיוחד, מלמד על הקושי שבהכללת המגזר החרדי בתכניות השילוב המופעלות ע"י גופים אזוריים-יישוביים (מת"א) באמצעות מורות טיפוליות הפועלות בבתי הספר במתכונת שנהוגה בחינוך הממלכתי.¹⁸¹

¹⁷⁸ כמו ת"ת 'מאור ישראל' של רשת 'מעייני' או ישיבות קטנות כמו 'עטרת תורה', 'כתר תורה' או 'אמרי שפר'.

¹⁷⁹ מוסדות-חינוך רבים פועלים כאמור מתוך תפיסה אליטיסטית ותחרותית ונמנעים מכל התמודדות עם קשיים לימודיים קטנים או גדולים אצל תלמידיהם.

¹⁸⁰ ראו על כך: וורגן 2007, וכן דו"ח מבקר המדינה – דוח שנתי 52 לשנת 2001 ולחשבונות שנת הכספים 2000 / שילוב תלמידים בעלי צרכים מיוחדים בחינוך הרגיל.

¹⁸¹ דו"ח מבקר המדינה (דו"ח שנתי 52 ב', 2001) מוסיף: "משיחות שקיימו נציגי הביקורת...עלה, שבחברה החרדית השמתו של ילד במסגרת לחינוך מיוחד מעוררת לעתים התנגדות עזה של ההורים, וכי הביקורת העלתה, שכמו בחינוך הממלכתי, גם בחינוך החרדי לא פעל המשדך באופן מערכתי להכשיר מורים ומנהלים בבתי הספר הרגילים לקלוט בכיתותיהם תלמידים בעלי צרכים מיוחדים. גם בבתי הספר החרדיים הרגילים תלמידים הזקוקים לטיפולים פרה-רפואיים אינם מקבלים אותם".

קושי משמעותי יוצר גם המחסור באנשי-מקצוע חרדים בתחומים רבים, במיוחד בקרב הגברים. מחסור זה יוצר עומס על אנשי המקצוע הקיימים ומעלה את הביקוש להם, עד שבמקרים רבים מעורבים בכך גם אנשי-מקצוע מהמגזר הכללי.¹⁸²

קושי מבני נוסף עולה מריבוי המוסדות והגופים הפעילים בנושא, מול הפיקוח המקצועי המצומצם. פער זה נותן פתח לבעיות קשות במקצועיות הטיפול ומפעילותם של אנשים שרמת מקצועיותם מוטלת בספק. הריבוי והמגוון אינם מבטיחים בהכרח תוצאות איכותיות.

נראה שקיימים פערים גדולים ברמת השירותים הניתנים לקבוצות שונות של החברה החרדית. הביזור של חברה זו מביא לכך שקבוצות חברתיות מסוימות נהנות מרמת שירותים גבוהה בתחומים אלה ואילו ילדים בעלי צרכים מיוחדים השייכים לקבוצות חברתיות אחרות, זוכים לשירותים ברמה נמוכה. בחברה החרדית אין רגולציה ואין היכולת לראות את כלל הצרכים הקיימים בקרבה.

מוסדות החינוך המיוחד במגזר החרדי שואפים לשמור על זיקה בין הילד החרגי לבין הנורמות הנהוגות בחברה, כולל הזיקה ללימודי הקודש. הם מנסים לתת ביטוי למצוות הלימוד, לשמירת הקשר עם המשפחה, ואולי גם נאחזים בתקווה שהילד ישתנה ביום מן הימים ויצליח לקיים אורח-חיים חרדי נורמטיבי (שפריר ואביצרור, 1990).

ג. היבטים נוספים: תקצוב, פיקוח ובינוי

התקצוב: 'נס פך השמן'

אופן התקצוב של מוסדות החינוך החרדיים ואופן הפיקוח עליהם הם סוגיה רגישה ומעוררת אי-נוחות לפחות בשני מובנים: ראשית, בשל התקצוב הציבורי הנמוך למוסדות אלה בהשוואה לתקצוב מוסדות-חינוך ממלכתיים בישראל; שנית, בשל בעיות קשות בתחומי המנהל התקין ובפיקוח על פעולת המוסדות ואופן השימוש בתקציבים. גובה התקציב של מוסד חינוכי הוא פועל-יוצא של המעמד החוקי של המוסד ומדיניות משרד החינוך מזה, ויכולות גיוס הכספים של המוסד מזה. דרכי התקצוב משתנים תדיר וכוללים מרכיבים עמומים, כפי שהדבר הוצג כבר בעבר (שיפר, 1998; דוי"ח מבקר המדינה, 2004).

¹⁸² במוסדות אחדים דואגים לעבוד עם אנשי-מקצוע מהשורה הראשונה כדי לתת מענה אופטימאלי לילדים ואף לשלם משכורות גבוהות במיוחד.

בשנים האחרונות נחקקו חוקים חדשים (כמו 'חוק נהרי') ששיפרו את אופני התקצוב של מוסדות החינוך החרדיים ושינו את הקריטריונים לחלוקת התקציבים.

בשל השינויים התכופים בתחומים אלה ובשל תיאורם בעבר יוצגו סוגיות אלה כאן באופן כללי בלבד, חרף חשיבותן הציבורית ורגישותן הרבה.

תקצוב המוסדות נוגע למספר סוגיות מרכזיות: שכר המורים – תשלום עבור משכורות למורים; הצטיידות ותחזוקה – תשלום עבור שירותי מזכירות, חשמל וכד'; בנייה – מימון בניית מוסדות-חינוך או הענקת קרקעות ציבוריות לבנייתם; מימון הסעות תלמידים למוסד החינוכי; תקציבים נוספים מופנים למימון המטה במערכות החינוך או לפעילויות חינוך ותרבות. הסעיפים ממומנים מכספי משרד החינוך ועיריית ירושלים, מתרומות פרטיות ומתשלומי הורים, בהתאם לקטגוריות שונות:

1. מוסדות שאינם מופרים כלל, השייכים לענפים שונים של העדה החרדית, ממומנים ממקורות עצמיים (תרומות) ומתשלומי הורים.

2. מוסדות 'פטורי' מקבלים מימון בסיסי להצטיידות ותחזוקה מעיריית ירושלים ומימון חלקי משרד החינוך עבור שכר הלימוד בהיקף של 55% (מהמימון הבסיסי המקובל במערכת הממלכתית).¹⁸³ המימון נעשה דרך המנגנונים של רשתות החינוך העצמאי או של מעיין החינוך התורני. המשרד משתתף גם במימון ההסעות בהתאם למרחק בין המוסד החינוכי לביתו של הילד.¹⁸⁴ שאר תקציב המוסדות מגיע מתרומות או מגביית תשלומים מההורים.

3. מוסדות החינוך המופר שאינם רשמי שהם חלק מרשת החינוך העצמאי או מרשת מעיין החינוך התורני מקבלים מימון עבור שירותי הפעלה מהעירייה ומימון בהיקף של 100% עבור שכר הלימוד ממוסדות החינוך.¹⁸⁵ מימון זה נמוך מן המימון המשולם למוסדות החינוך הממלכתי, היות ואינו כולל תוספות תקציביות שונות, כמו זו

¹⁸³ המימון הוא לפי תלמידים.

¹⁸⁴ הדבר כפוף גם לגיל הילד. מימון זה נעשה עבור מימוש של 55% מתכנית הליבה.

¹⁸⁵ לפי סעיף 3א לחוק יסודות התקציב, התשמ"ה-1985 (סעיף 3א לחוק), החינוך העצמאי ומעיין החינוך "יתוקצבו בתקציב משרד החינוך והתרבות למטרות חינוך בלבד, לפי אמות מידה שוות לשני התאגידים ועל פי קריטריונים ענייניים אחידים ושוויוניים כמו לכלל ילדי ישראל". בסעיף זה נקבע גם כי יישמרו אופיו ומעמדו של החינוך החרדי בתאגידים האמורים. החוק נותן אפוא לשתי הרשתות מעמד מיוחד לעניין תקצוב ישיר בחוק התקציב השנתי. בשתי הרשתות מונו גם חשבים מטעם החשב הכללי.

הניתנת ע"י 'קרן קרב'. גם כאן משתתף המשרד במימון ההסעות, נעשים מאמצים לגייס תרומות ונגבים תשלומים מן ההורים.¹⁸⁶

4. מוסדות החינוך המוכר שאינו רשמי, שאינם חלק מן הרשתות, הם קטגוריה בפני עצמה. ייחודם בדרישה לקיים בהם 75% מתכנית הליכה ובמימון משרד החינוך בהיקף של 75% משכר הלימוד. בשאר המאפיינים הם דומים למוסדות של רשתות החינוך.

סוגיית המימון הציבורי על מרכיבי השונים ממשיכה לעלות מדי שנה לשיח הציבורי ולהשתנות.¹⁸⁷ לטענת מנהלי מוסדות החינוך החרדיים¹⁸⁸ חלה בעשור האחרון ירידה משמעותית במימון הממשלתי, שכלל בעבר גם תקציבים ממקורות נוספים, כמו משרד הדתות.¹⁸⁹

גיוס תרומות פרטיות למוסדות חינוך חרדיים התבסס לאורך השנים בעיקר על תורמים חרדים בארץ ובחו"ל. רבים ממנהלי המוסדות פונים למקורות שונים לגיוס כספים ונוסעים תכופות אל התורמים בקהילות יהודיות בחו"ל. הצלחתו של מנהל מוסד חינוכי נקבעת בין השאר על-פי יכולתו לגייס כספים ומשאבים.

גם תשלומי ההורים הם סוגיה רגישה, בשל הקושי שהיא מערימה על משפחות עניות ומרובות-ילדים. גובה התשלומים משתנה בהתאם לטיב המוסד ואיכות השירותים הניתנים בו ומקובל לתת הנחות למשפחות נזקקות. גובה התשלום לגני-ילדים שונה כמובן מגובה התשלום לישיבה קטנה, הדורשת לעתים לממן גם שהות של התלמיד בפנימייה. המימון הפרטי מאפשר השלמת שכר למלמדים ולאנשי הצוות, מסייע לקיים פעילויות שונות, הסעות ולרוב גם הזנה. תשלומים אלה יוצרים עול כלכלי כבד על משפחות התלמידים, שחלקן מתפרנסות בדוחק, ויש לה גם השפעה על קבלת תלמידים למוסדות.

סוגיית התקצוב עמומה. החינוך החרדי סובל ממחסור חמור במשאבים, אך מוסדותיו מצליחים לקיים יום לימודים ארוך בת"תים ובישיבות הקטנות, לעתים אף

¹⁸⁶ המימון ייעשה בעבור מימוש של 100% מתכנית הליכה.

¹⁸⁷ כמו בדיונים בנוגע למימון ההזנה במוסדות שנערכו בוועדת החינוך, התרבות והספורט של הכנסת בתחילת שנת 2007.

¹⁸⁸ ראו לדוגמה פרוטוקול מס' 351 משיבת ועדת החינוך, התרבות והספורט של הכנסת מיום 14.12.04.

¹⁸⁹ על פי דו"ח מבקר המדינה משנת 2004, המימון עלה מהסכמים קואליציוניים: "מחד גיסא – סעיף 3א לחוק קובע כאמור כי החינוך העצמאי יתקצב לפי קריטריונים שוויוניים ואחידים, ומאידך גיסא – הסיכום הקואליציוני קבע תוספות תקציב שאינן כפופות לקריטריונים האמורים".

בתנאי פנימייה חלקיים או מלאים. הדבר תמוה יותר אם מביאים בחשבון את הכיתות הקטנות ואת שעות הלימוד המרובות. אלו אמורות לכאורה לתבוע הוצאה כספית גדולה יותר לכל תלמיד. תמיהה עולה גם בנוגע למשכורות הניתנות למורים ('מלמדים') במגזר זה, הנעות בין סכומים נמוכים למשכורות עתק (אלפי דולרים) בהתאם לערכו של המלמד. חלק גדול מן המשכורות משולם אמנם בכסף 'שחור' ואינו כולל מרכיבי שכר מקובלים (חלק מן המשכורות נמוכות במיוחד), אולם אופן הקיום הכלכלי של מוסדות-חינוך אלה הוא עדיין בגדר חידה, קל וחומר שלפי עדויות אחדות מדובר בעסק כלכלי מכובד ורווחי.

על חלק ממצאות זו ניתן ללמוד מדו"ח מבקר המדינה משנת 2004, שהשווה בין שעות לימוד לתלמיד ברשתות החרדיות לבין שעות לתלמיד בחינוך הממלכתי (הרשמי) לפי הטבלה הבאה.

טבלה 8: השוואה בין הקצאת שעות הלימוד בחינוך הרשמי (ממלכתי וממלכתי-דתי), בחינוך העצמאי וברשת מעיין החינוך התורני (בשנים תש"ס-תשס"ג)

שנת הלימודים	החינוך הרשמי				החינוך העצמאי			מעיין החינוך	
	שעות לתלמיד		שעות לכיתה		תלמידים בכיתה	שעות לתלמיד	שעות לכיתה	שעות לתלמיד	שעות לכיתה
	ממ"ד	ממ'	ממ"ד	ממ'					
התש"ס	1.42	1.74	42.61	45.85	30	1.42	34.43	2.23	42.13
התשס"א	1.44	1.74	43.34	46.39	30	1.51	41.60	2.17	45.12
התשס"ב	1.46	1.79	43.53	47.38	30	1.55	42.18	2.15	45.12
התשס"ג	1.47	1.78	43.69	47.19	30	1.56	42.52	2.30	47.64

מקור: דוח מבקר המדינה, 2004.

מן הטבלה עולה שונות גדולה בין זרמי החינוך השונים בתקן השעות המלא שהוקצה לכיתה ולתלמיד בכל זרם. מספר השעות הממוצע לכיתה בחינוך העצמאי קטן במעט מזה שבחינוך הרשמי הממלכתי, וקטן במידה ניכרת מזה שבממ"ד ובמעיין החינוך. לעומת זאת, מספר התלמידים הממוצע בכיתה של החינוך העצמאי קטן מזה שבחינוך הרשמי, אך גדול מזה של מעיין החינוך.

למרות נתונים אלה, לומדים תלמידי החינוך העצמאי, מעיין החינוך ומוסדות הפטור שעות רבות יותר בשבוע ובכיתות קטנות יותר מתלמידי החינוך הרשמי.¹⁹⁰

מכלול הנתונים אינו מסביר את ההיגיון הכלכלי שעל פיו עובדת מערכת זו, המצליחה להפיק עשייה חינוכית רבה כל כך, עם הכנסות קטנות כל כך, ועוד להיות לעתים 'עסקי' כלכלי משגשג ומרוויח. יש הרואים בכך 'נס פך השמן', אך זאת כמובן כל עוד מתעלמים מתקציבים שאינם מדווחים.

הפיקוח

מוסדות החינוך החרדי לבנים מתנהלים ברמה גבוהה של אוטונומיה וברמה נמוכה של פיקוח חיצוני. הפיקוח על מוסדות אלה מתקיים במספר מישורים.

במובן הבטיחותי העירייה ורשויות החינוך מפקחים על המוסדות, והפעלתם מותנית בפיקוח זה. כל מוסד חינוכי שפותח את שעריו נבדק על-ידי הנוגעים בדבר ומקבל אישורים.

במובן החינוכי מתנהל, עקרונית, פיקוח של אנשי אגף החינוך המוכר שאינו רשמי במשרד החינוך. בעת כתיבת דברים אלה פועלים שלושה מפקחים בלבד בכל המוסדות החינוך החרדיים לבנים בכל הארץ, והם אחראים גם על הפיקוח במוסדות-חינוך נוספים.¹⁹¹ פיקוח מוגבל זה מתמקד במידה רבה בהיבטים פורמאליים שונים (כמו בדיקת שעות התקן בהתאם לתכנית הליבה) או בהתמודדות עם בעיות ספציפיות הנוצרות במוסדות.

במסגרת רשתות החינוך החרדיות פועלים גם מפקחים למקצועות שונים, ואלה אמורים לקדם את הלימודים במקצועות אלה. מידת סמכותם של מפקחים אלה מוגבלת אף היא, במיוחד במוסדות שאינם בבעלות הרשת. מידת האפקטיביות שלהם משתנה והיא תלויה ביכולותיהם האישיות ובמשאבים שהם מצליחים לגייס מגורמי-חוץ.

¹⁹⁰ נתון מעניין עלה מדוח מבקר המדינה השנתי 54 לשנת 2003 ולחשבונות שנת הכספים 2002 בנושא מימון גני-ילדים, המצביע על מימון גבוה לגני-ילדים חרדיים בירושלים. רוב הכספים הגיעו מעיריית ירושלים, לעומת 33% שמימן משרד החינוך ו-12% שמימנו ההורים. הכספים שהוסיפה העירייה לגנים נועדו בעיקר לכסות את חלקם של הורים שמצבם הכלכלי קשה והם מתקשים לשלם את שכר הלימוד; עוד נתנה העירייה תמיכות בסך כ-2.34 מיליון ש"ח לרשתות חינוך חרדיות המפעילות גנים שאינם עירוניים. לדברי העירייה: "כל העברות הכספים לרשתות שאינן עירוניות נעשו בדרך ובנוהל של מתן תמיכות". ראו: וורגן, 2007 ב'.

¹⁹¹ המפקחים אחראים גם על מוסדות רבים במגזר הערבי וכן על מוסדות יהודיים רגילים שיש להם מעמד של מוסד מוכר שאינו רשמי.

בנוסף לגורמי הפיקוח החיצוניים קיים במוסדות פיקוח פנימי, שמשמעותו רבה יותר.

תפקיד 'המפקח' קיים במוסדות רבים והוא נעשה ע"י אנשים השייכים למוסד ומפקחים על איכות הלימודים הקיימת בו. קיומו של מפקח הוא תעודת כבוד למוסד ונחשב לסמל איכות, אף שרמת עבודתו משתנה ממקום אחד למשנהו, קל וחומר כשהמפקחים כפופים בראש וראשונה להנהלת המוסד אשר משלמת את שכרם. עדויות של אנשי-חינוך מעלות כי בעשורים האחרונים עלתה רמת הפיקוח במוסדות החרדיים על חשבון האוטונומיה של המלמד הבודד.

בדומה למצב בסוגיות אחרות, הביזור וההפרטה הקיימים במערכת זו יוצרים מצב בו יש מוסדות בהם הפיקוח הוא משמעותי ויש מוסדות בהם הפיקוח הוא מינימאלי, במקרה הטוב. אין ספק שמעורבותן של הרשויות בתחום זה נותנת מענה בהיבטים פורמאליים בעיקר (כמו פיקוח על בטיחות המבנים) וגם על כך ניתן לתהות.

בינוי

ברחבי ירושלים פועלים מאות מוסדות-חינוך חרדיים לבנים, מן הגן ועד התיכון. רובם מרוכזים באזורים חרדיים מובהקים ומקצתם בשכונות בהן יש אוכלוסייה חרדית דלילה.¹⁹² פריסה זו היא תוצאה של סיבות שונות, בהן המחסור החמור במבני-ציבור, הפיצול הקבוצתי בחברה החרדית, הפיזור הדמוגרפי של החרדים בעיר, מאבקים פוליטיים ומבנה השוק הפתוח של מערכת זו, בה קיים ריבוי של מוסדות קטנים.

גני הילדים פועלים לעתים במבנים ייעודיים, אך לעתים קרובות יותר הם שוכנים בחדרים שנשכרו לכך, ללא גן משחקים ראוי לשמו. חלק מגני הילדים מצוי במבנה של תלמוד-תורה (בחסידות גור לדוגמה) ונהנה מהשירותים של מסגרת זו.

מוסדות המשמשים תלמודי-תורה יכללו לרוב חדרי לימוד, חדר מורים ומשרד, ולעתים גם אולם המשמש לתפילות. גודל הכיתות משתנה ממוסד למוסד, אך קשה לרוב למצוא חדרי לימוד המתאימים ליותר מ-30 תלמידים. במקרים אחדים נעשה שימוש בחדרי מגורים, בקרוואנים ובחללים שונים לכיתות בשל המחסור במקום. קשה למצוא במוסדות אלה חדרים מיוחדים ללימוד מקצוע (המכונים במשרד החינוך 'חדרי ספח'), אולמות ספורט או שירותים אחרים המוכרים מבתי הספר הממלכתיים, אך חדרים

¹⁹² כפי שהדבר הוצג בסקר מבני-חינוך שנערך בשנים 2007-2008 (כהן ואחרים, 2007).

כאלה קיימים ברמות שונות בחלק מן המוסדות השייכים למסגרות של החינוך המוכר שאינו רשמי. במוסדות רבים אין לכך כל חשיבות, שכן ממילא לא מוקדש בהם זמן ללימודי העשרה וספורט.

הישיבות הקטנות הן, לרוב, מסגרות מצומצמות שנסמכות על תלמוד-תורה או ישיבה גדולה. מערך הלימודים המתרכז סביב לימודי הקודש דורש שימוש באולם מרכזי המשמש לבית מדרש, ולצדו כיתות ספורות בלבד.

יוסף שלהב (1991) הציג את חשיבות מקומו הגיאוגרפי והחברתי של בית הכנסת במרחב החרדי כבעל ממדים סמליים. במקרה של מוסדות-חינוך ניתן להבחין במקרים בהם משמש מבנה החינוך מרכז בולט על הציר המארגן את הקהילה, כמו במקרים של חסידויות גדולות כמו גור ובעלז. במקרים רבים אחרים ניכר שהמיקום הפיזי והתנאים במוסד אינם אלא ברירת מחדל.

הפערים הגדולים בין מוסדות שונים בולטים לעין: יש מוסדות השוכנים במבנים מפוארים ומכובדים, לעתים אף במבנים ישנים ששופצו ושומרו, ויש מוסדות השוכנים בקרוואנים פזורים סביב חצר ובדירות מגורים. במקרה אחד ביקרנו בתלמוד-תורה וישיבה קטנה הפועלים במבנה שחלקו בנוי וחלקו עדיין בשלבי בנייה.¹⁹³ תמונה דומה עלתה מדו"ח מבקר המדינה 'ביקורת השלטון המקומי לשנת 2007 שפורסם בתחילת שנת 2008 ועסק בחינוך החרדי, תשתיותיו ותקצובו. על פי ממצאי הדו"ח, החינוך החרדי בכללותו סובל מתקצוב לקוי שאינו מוסדר בחוק ומתנאי שטח קשים, בהם מבנים לא מתאימים, כיתות קטנות, חוסר בחצרות למשחקים ובעיות תברואאיות קשות.

העירייה עוקבת אחר מצב המבנים ושואפת לספק מענה לצורכי המוסדות, אך נראה שהדבר נעשה בקושי רב ומושפע מלחצים פוליטיים. קל וחומר כאשר פתיחתם של מוסדות או סגירתם אינם מתרחשים כתוצאה ממדיניות מסודרת. לאחרונה נעשה סקר כללי של מוסדות החינוך (כהן ואחרים, 2007) לשם בניית תכנית-אב עירונית מסודרת. העתיד יראה עד כמה הצליחו אנשי המקצוע להשפיע על זירה פוליטית זו.

¹⁹³ בירור במשרד החינוך העלה כי מצב הבנייה ידוע להם וכי הנושא בטיפול.

7. 'שחקנים' וכללי-משחק

א. העקרונות הבסיסיים

מערכת החינוך החרדית לבנים עובדת בשיטה 'אחרת': 'השחקנים' וכללי 'המשחק' שונים מהמקובל במערכת החינוך הממלכתית (או אפילו במערכת החינוך החרדית לבנות). יוצא, אפוא, שגם מוקדי הכוח ותהליכי קבלת ההחלטות במערכת זו הם שונים.

בפרק זה אתייחס בעיקר למערכת הת"תים והישיבות, ולא אדון בגני הילדים, הפועלים לרוב ברשתות מסודרות ומאורגנות יותר.¹⁹⁴

אפתח בהצגת מספר עקרונות העומדים בבסיס כללי המשחק.

עיקרון בסיסי המאפיין את פעילות המוסדות הוא **רמת עצמאות ורמת אוטונומיה גבוהות**.

זוהי מערכת-חינוך פרטית הנתונה בידיים פרטיות, שכמעט כל מוסד בה מנוהל עצמאית ומחזיק לכאורה בתפיסה חינוכית משלו.¹⁹⁵

עיקרון נוסף טמון באידיאל השמירה על **התבדלות וניתוק מהעולם החיצון** – אידיאל המושפע מתפיסות שמרניות אולטרה-אורתודוכסיות (סילבר, 2006).¹⁹⁶ החרדיות האמיתית מתנכרת לחלוטין לעולם החילוני וכמקפידה מאוד על קיום המצוות, המתקיימות בחינוך חרדי אמיתי שהוא חינוך 'טהור'. בלשונו של יוסי שלהב (1993), מוסד החינוך החרדי הוא חלק אינטגרלי מן 'המרחב המקודש' החרדי, הנבדל מעולם החולין. עצם מהותו דורשת הקפדה והבחנה כמקום בו לומדים 'תינוקות' של בית רבן (תשב"ר). אידיאל זה מתממש רק בחלקו במוסדות, אך גם הקלות פורמאליות נתפסות כסטייה מן האידיאל הראוי.

מוסדות החינוך בנויים על פי **עקרון הקהילתיות** – תפיסה תרבותית שעליה בנוי עולם הקהילות החרדי, ששורשיו נעוצים עדיין בתרבות העיירה היהודית במזרח

¹⁹⁴ ראוי לציין כי גם שם יש מערך ארגוני ופוליטי משל עצמו, כפי שניתן ללמוד מהמרכזיות של משפחת גולדקנוף, העומדת בראש רשת גני הילדים החרדית הגדולה בעיר.

¹⁹⁵ היוצאים מן הכלל הם מספר רשתות ספציפיות (כמו רשת אתרי), מוסדות המחזיקים סניפים שונים (כמו ת"ת עץ-חיים או הת"ת של חסידות צ'כנוב), מוסדות עירייה, מוסדות השייכים ישירות לחינוך העצמאי וכן גני הילדים הפועלים ברשתות ומנוהלים בצורה ריכוזית ע"י הרשת המפעילה אותם.

¹⁹⁶ עיקרון זה ניוון מתפיסת העולם החרדית אך גם מפחדים רבי-שנים מהיעלמות עולם התורה, שנוצרו על רקע השואה והיחלשות החרדיות באמצע המאה הקודמת (שלהב ופרידמן, 1985).

אירופה. יתר על כן, הם יוצרים בסיס למעין קהילה קטנה ותופסים מקום חשוב במערך הקהילתי.¹⁹⁷ המוסד החינוכי עצמו מנהל מערך של חיי-קהילה בהם שותפים התלמידים והמלמדים השוהים רוב שעות היום במוסד. התלמידים משחקים ביחד, אוכלים ביחד, ובישיבות הקטנות הם גם ישנים ביחד (לפחות בסופי-שבוע). מקום חשוב בקהילה זו שמור להורי התלמידים, האמורים להיות מעורבים ומעודכנים במצב ילדיהם במידת האפשר (הדבר מוגבל כמובן כשיש במשפחה עשרה ילדים). במערך זה יש נורמות, חוקים ומערכות-פיקוח חברתיות, מערכות-יחסים אינטנסיביות ותחושות של סולידאריות, ערבות הדדית וגאווה קבוצתית. תפקיד חשוב יש לרבני הקהילה – המנהל החינוכי או ראש הישיבה – כמי שאמורים להוביל את הקו הדתי והחינוכי במוסד ולהיות הפוסקים במחלוקות ובמתחים שמתגלעים במוסד. תחושת הקהילתיות גדולה במיוחד במוסדות חסידיים המכנים את דור העתיד של החסידות. הדבר מתבטא במעורבות התלמידים באירועים של הקהילה החסידית, אך גם באחריות שהחסידות חשה להצלחתם החינוכית של כלל הילדים שבקרבה. אווירת הקהילתיות מורגשת פחות בחלק מן המוסדות הגדולים ובחלק מן המוסדות החלשים יותר, שם מתקשים יותר לשמור על סולידאריות ומחויבות.

קיים גם עקרון 'השוק הפתוח' המנחה את אופן הפעילות של המוסדות, שבמרכזו תחרות בין המוסדות השונים. שכן, מעבר לעצמאות, לאוטונומיה, להתבדלות ולקהילתיות, מתחרים מאות מוסדות-חינוך על ההצדקה הכלכלית והחברתית לקיומם. מדובר במוסדות הפועלים על בסיס השקפה וערכים, אך גם על בסיס כלכלי. לשם כך נדרשים משאבים חומריים שיאפשרו קיום כלכלי למוסד, וכמובן גם תלמידים שילמדו בו. מצב זה רווח במסגרות דתיות רבות בעולם המודרני (לאו דווקא במוסדות-חינוך) הנאלצות להתחרות ביניהן על אנשים ומשאבים (פרידמן, 1990).

התחרות בין המוסדות מתקיימת על השגת משאבים מתורמים פרטיים וממקורות ממסדיים. ישנם מוסדות שהחלו דרכם בכיתות קטנות, התרחבו והצליחו להשיג משאבים ותלמידים לרוב. ישנם מוסדות קטנטנים שמספר תלמידיהם מועט ביותר, אך הם מצליחים להתקיים כלכלית. שנתון החינוך החרדי (2008) מציג מוסדות המונים לעתים כ-30 תלמידים ומטה.¹⁹⁸ תחרות קשה לא פחות מתקיימת על לבם של התלמידים

¹⁹⁷ המוסדות החינוכיים הם לרוב מוצרים של קהילות, אך אפשר גם שקהילות ייווצרו סביב מוסד כזה.
¹⁹⁸ מבחינת משרד החינוך, פתיחתו של ת"ת חדש דורשת עקרונית שילמדו בו 66 תלמידים בכיתות א'-ג', ופתיחתה של ישיבה קטנה חדשה דורשת עקרונית כי יהיו 44 תלמידים בכיתות ט'-י'. אולם המציאות היא שונה במוסדות ישנים. ראו לדוגמה ת"ת 'אמור אל הכוהנים' שהיא למעשה גן חובה ל-23 תלמידים, ישיבה קטנה הנקראת 'מסילת-חיים' המונה 25 תלמידים וישיבה קטנה בשם 'אבן-ישראל' המונה 19 תלמידים (כולם בכיתה ט' בלבד).

וההורים האמורים לבחור במוסד ולשלם את שכר הלימוד. הם בוחרים במוסד בעיקר לאור המוניטין שלו ומכאן שלכל פגיעה בשמו הטוב יש משמעויות כלכליות ואחרות.¹⁹⁹ ההשוואה בין מוסדות מתקיימת גם לפי טיב פעילויות ההעשרה שמקיים המוסד, יכולתו 'להחזיק' את התלמידים ואולי גם טיב השירותים המנהליים הניתנים בו (כמו רמת האוכל והפנימייה). התחרותיות בין המוסדות משמעותית יותר במוסדות ליטאיים אליטיסטיים ופחות במוסדות חסידיים.

התחרות יוצרת סוג של "פיקוח ציבורי" על המוסדות. ההורים רואים חשיבות רבה בחינוך ילדיהם וכל תקלה במוסד יכולה לפגוע בשמו הטוב ובהרשמה אליו. מוסדות 'בעייתיים' יתקשו לגייס תלמידים ולהתקיים לאורך זמן. עם זאת, מודעות זו לחינוך אינה נחלתם של כל ההורים. האוכלוסיות החלשות יותר בררניות פחות ומעורבות פחות בחינוך ילדיהן. שיקולים כמו עלות הלימודים במוסד או קרבתו לבית משמעותיים לפעמים יותר מרמת החינוך שהוא מעניק. התחרותיות מיטיבה בדי"כ יותר עם החזקים.

ב. הפוליטיקה המוסדית והבין-מוסדית

דמויות-מפתח בפוליטיקה המוסדית

מוסד חינוכי חרדי מתפקד לעתים כמסגרת עצמאית, אוטונומית וכלכלית, בהנהלת הבעלים.

'בעל הבית', מנהל המוסד, או ראש המוסד ('ראש הישיבה'), הוא האחראי על הניהול הארגוני והכלכלי של המוסד, והוא נתון במרוץ להשיג לו משאבים ותקציבים. מדובר בתפקיד מכובד בקהילה. לעתים קרובות הוא מייסד המוסד או בעליו החוקיים (ראש העמותה וכד'). אדם זה אחראי לרוב על חתימת החוזים עם המורים המלמדים אצלו, כמו על הקשר עם כל גורם חיצוני אחר. פעמים רבות הוא הסמכות העליונה במוסד, הוא מפטר ומחליט בנושאים חשובים. זאת אף שיש ברוב המוסדות גם סמכות רבנית.

בהרבה ישיבות קטנות המנהל אחראי גם על החינוך (דבר שלא היה נהוג בהכרח בעבר). שכן, מקובל שמנהל הישיבה הוא תלמיד חכם בתורה המתווה את דרך הלימוד ומכוון את התלמידים מבחינה רוחנית. מנהלי מוסדות רבים יוצאים למסעות לגיוס כספים בקהילות חרדיות בעולם, כדי שיוכלו לקיים את המוסד שלהם.

¹⁹⁹ שמו הטוב של מוסד נוצר מפרטים רבים, כמו טיב המלמדים במוסד ואופיים, אופי תכנית הלימודים ומידת ההצלחה של בוגרי המוסד להתקדם למוסדות איכותיים.

בת"תים פועל מנהל חינוכי לצד המנהל. דמות זו אחראית על ניהול מערכת הלימודים, על תוכני הלימוד ועל הקו החינוכי הנהוג במוסד. מערך הקשרים בינה לבין בעל הבית משתנה ממוסד אחד לשני בהתאם למעמדם, חשיבותם ואופיים. כוחה של דמות זו נובע מהמעמד ומהסמכויות שניתנו לה ע"י המנהל, הסומך על שיקול-דעתה. המנהל החינוכי מוטרד לרוב בשאלות חינוכיות והוא שאמור י'למוד בפרץ' כשיש משברים מול ההורים או מול גורמים בחברה החרדית. החלטותיו עוסקות בחינוך, אך הן אמורות לקחת בחשבון שיקולים כלכליים וחברתיים חשובים למוסד, לדוגמה: כאשר הוא דן בקבלת תלמידים או בהרחקתם,²⁰⁰ או בקביעת הקו החינוכי (כגון הרשאה לתלמידים לשחק בכדור).

בישיבות הקטנות ממלא תפקיד דומה 'המשגיח'. זוהי דמות חינוכית מרכזית המשפיעה על שם המוסד ועל התנהלותו החינוכית. אין מדובר במנהל חינוכי כמו בת"ת, אולם המשגיח יכול להיות רב-השפעה ואבן-יסוד בישיבה. תפקידו ליצור משמעת לימודית והתנהגותית אצל התלמידים לצד דוגמה אישית וייעוץ לימודי ורוחני, והוא שותף להחלטות חינוכיות במוסד (במקומות רבים מדובר בשני תפקידים נפרדים).

בת"תים פועלים גם מפקחים הכפופים למנהל החינוכי, והם האחראים על התכנים הנלמדים ועל ההתקדמות הלימודית וההתנהגותית של התלמידים. המפקחים הם לרוב מורים ותיקים עתירי ניסיון בעלי סמכות ומעמד חברתי וחינוכי. המפקח יבחן את התלמידים וישב בכיתות, יבדוק את המורים ויודא את מידת ההתקדמות בחומר ואת מידת ההעמקה בו. מפקח נפרד אחראי לרוב על תחום לימודי החול. בת"תים קטנים המפקח הוא גם המנהל החינוכי, אך במוסדות גדולים יכולים להיות מספר מפקחים שכל אחד מהם אחראי על מספר שכבות גיל.

המערך הארגוני במוסדות החינוך אינו מסתכם רק בדמויות אלו.

מוסדות רבים כפופים לעמותות שונות או לרשתות החינוך הגדולות (החינוך העצמאי ומעיין החינוך). גורמים אלה נותנים תמיכה ארגונית ותמיכה פדגוגית, אך מעורבותם בהתנהלות השוטפת של רוב מוסדות החינוך היא מוגבלת.

ישיבות רבות מתהדרות בקיומו של 'נשיא הישיבה' – תפקיד ייצוגי שקיים גם בחלק מן הת"תים. כל ראש ישיבה ישתדל להיחשב 'בא-כוח' של 'רב גדול' מן השורה

²⁰⁰ הרחקת תלמיד שבא ממשפחה מכובדת או עשירה במיוחד, טעונה חשיבה נוספת, היות שהדבר עלול להשפיע על התרומות למוסד או על ההרשמה לו.

הראשונה, (או השנייה) שיעמוד מאחוריו ויתמוך בהחלטותיו.²⁰¹ מדובר בתפקיד סמלי בעיקר, אך מקובל להתייעץ עמו בנושאים מרכזיים ורגישים הקשורים למוסד ולהיעזר בו במקרה הצורך. אנשים אלה אמורים גם לסייע רעיונית, הלכתית ופוליטית בקידום ענייני המוסד ולשמור על שמו הטוב. כאשר משמיצים מוסד כזה או אחר, הרבנים אמורים להגן עליו ולשמור על כבודו ועל כבוד עובדיו. קיומה של דמות כזו והלגיטימציה שהיא נותנת למוסד יכולים להשפיע על בחירת ההורים והתלמידים במוסד ועל הנדבנים התורמים לו.

במוסדות רבים יש מספר רבנים שאִתם נוהגים להיוועץ או 'ועד חינוכי' של רבנים ואישי-ציבור שאִתם מתייעצים ראשי המוסד בנושאים שונים.

בחסידיות פועלת 'ועדת חינוך' המורכבת מדמויות מרכזיות במערכת החינוך של החסידות. מדובר בגורם מרכזי המשפיע על התנהלות המוסד ועל הקו החינוכי שלו.²⁰² ופועל גם בשיבוץ ילדי החסידות במוסדות החינוך שלה.

ציבור המורים בת"ים מכונה 'מלמדים' ואילו בישיבות הם נקראים 'מגידי שיעור' או ר"מים (רב מתיבתא). המורים מועסקים ע"י מנהל המוסד באופן עצמאי ומעמדם ומשכורתם נגזרים ממידת הצלחתם החינוכית ומשמש הטוב בציבור. המורה הוא הדמות החשובה האמונה על המעשה החינוכי, אך הוא גם נכס המחזק את מעמד המוסד. במעט מוסדות ניתן לדבר על קביעות ועל תנאים סוציאליים ברורים (הדבר רלבנטי יותר במוסדות השייכים לרשתות המסודרות) וברוב המוסדות אין מהססים לפטר את המורה כאשר רואים בכך צורך חינוכי, כלכלי או פוליטי. המורים החשובים והוותיקים ילמדו לעתים קרובות בכיתות הגבוהות, וגם אם הם מלמדים בת"ת הם יזכו לעתים לתואר השמור למורים בישיבות – ר"מ. מורים אלה יוכיחו עצמם בהכנת התלמידים לשלב החינוכי הבא, בישיבה הקטנה או הגדולה, וביכולתם לסייע בקבלת התלמידים למוסדות אלה.

גם ההורים הם גורם חשוב בדינאמיקה של הקהילה הבית-ספרית.

יש מוסדות בהם מתקיים בגלוי או בסתר 'ועד הורים' האמור להיות שותף להחלטות המוסד ולסייע למנהל לקדם את ענייניו השונים של המוסד. יש טענות שוועדים כאלה

²⁰¹ הטענה היא שבעבר עמדו בראש הישיבות רבנים גדולים, אך ריבוי הישיבות כבר אינו מאפשר זאת בימינו.

²⁰² גם כאן קיים פוטנציאל למתח בין הוועדה לבין מנהל המוסד.

משתתפים בהחלטות על סלקציה בבחירת התלמידים ושקיים איזון עדין בינם לבין ראשי המוסדות.

מידת האקטיביות והכוח השמור לכל 'שחקן' משתנה ממקום אחד למשנהו, אך גם בהתאם לאופיין ומעמדן האישי של הדמויות. מעמד זה נקבע לפי מקומן בקהילה, ייחוסן המשפחתי, מעמדן התורני וקשריהן.

ראוי לשים לב להיבט נוסף הקשור לשחקנים אלה – המשגיחים האחד על רעהו. המוסד החינוכי הוא המסגרת המשמעותית ביותר להתקדמות התלמיד. הוא אמור 'להשגיח' עליו במשך רוב שעות היום במהלך שנות ילדותו והתבגרותו, ולהובילו להצלחה לימודית וחינוכית הנחשבת מאוד בעיני הקהילה. בראייה רחבה יותר נמצא כי תהליך ההשגחה פועל בהיבטים רחבים המשפיעים על כלל השחקנים הפועלים סביב המוסד החינוכי: ההורים משגיחים על הילדים, אך גם על המוסד ועל דרכי פעילותו; המוסדות משגיחים על הילדים, אך במידה מסוימת גם על משפחות הילדים והתנהגותן; גם הילדים הופכים לחוליה בשרשרת זו, האמורה אף להיות שותפה בחינוך בבית ובהשגחה על הקו ההלכתי והרוחני הנהוג בו. ההשגחה היא כמובן סוג של פיקוח. אנו דנים כאן בתהליכים עמוקים של 'פיקוח חברתי' שהם חלק אינטגרלי מהנעשה במוסד, במיוחד ביחסיו עם התלמידים ומשפחותיהם. עצם שליחת הילד למוסד חינוכי מסוים מהווה סוג של 'חווה' בין המשפחה למוסד על הנורמות המקובלות בקרב קהילת המשפחות השייכות למוסד. חריגות משמעותיות מנורמות אלה, שעליהן ניתן לדעת מהקהילה או מהתלמידים, הן בבחינת סוג של הפרת חווה. במוסדות רבים תהא חריגה התנהגותית של ההורים עילה לשיחה אתם, ליצירת לחץ קהילתי ואף להרחקת הילד מן המוסד.

הפוליטיקה הבין-מוסדית

ברמה הבין-מוסדית פועל כל מוסד לפחות במרחב השכונתי והעירוני, ולעתים יש שהוא אפילו שחקן במרחב החרדי הבין-עירוני.²⁰³

במרחב השכונתי קיימים 'שחקנים' שונים המשפיעים על תפקוד המוסד, בראשם מוסדות אחרים המתחרים על לב אותם תלמידים והוריהם. פתיחת ת"ת חדש בשכונה יכולה להפר איזון עדין בין הת"תים הליטאיים והספרדיים הפועלים באותו אזור, כי הוא ינסה לקחת מהם תלמידים. גם בין ת"תים חסידיים יכולה להיווצר יריבות, כאשר

²⁰³ הדבר נכון יותר כשמדובר בישיבות הקטנות האיכותיות או החסידיות, שמעמדן חשוב גם בבני-ברק ובתפוצות חרדיות אחרות בארץ.

חסידים יכולים לשלוח את ילדיהם לת"ת של חסידות אחרת, הקרובה להם תרבותית ומנטאלית (לדוגמה, ילדים מחסידות קרלין יכולים להגיע גם לת"ת של חסידות סלונים) או למוסד כלל-חסידי. המתח הקיים בין המוסדות גורם לכל מוסד לבחון את התפקוד והנורמות של מוסדות אחרים, במיוחד כאשר יש חידוש או שינוי מן השגרה. מנהל חינוכי של מוסד מכובד סיפר שביום שלג מטלפנים אליו מנהלי מוסדות אחרים כדי לברר אם שחרר את תלמידיו ולבחון מהי ההחלטה 'הראויה' במצב שנוצר.

הפוליטיקה השכונתית והקהילתית יכולה להשפיע על התנהלות המוסדות, למרות ששייכות המוסדות לזרמים מסוימים (חסידיים, ליטאיים וספרדיים) תגדיר לרוב את מסגרת ההשפעה הכללית. מוסד חסידי יושפע בעיקר מהלכי הרוח בתוך החסידות שלו, אך לא יוכל להיות אדיש לתהליכים המתרחשים בחסידויות אחרות. מוסדות כלל-חסידיים חייבים לשמור על יחסים טובים עם החסידויות השונות, כדי שלא להיקלע לסערות ציבוריות שעלולות לפגוע בהרשמה אליהם. מוסדות ליטאיים יושפעו מרבנים ליטאים ובמיוחד מגדולי התורה. מוסדות ספרדיים יושפעו מהרבנים שלהם ומרבנים ליטאים נחשבים, אך קולו של הרב עובדיה יוסף רם לרוב בימינו מקולם של הרבנים הספרדים האחרים.²⁰⁴ כך גם כאשר העירייה מנסה להשיק פעילות חינוכית כלשהי. הדבר ייעשה לרוב לאחר קבלת 'הכשר' לפעילות ולחשיבותה מצד רבנים חשובים המקובלים בציבור ובקהילה (בראש וראשונה אצל האשכנזים).

התחרות בקרב הישיבות מתנהלת ברמה העירונית או הארצית. מוסדות מתחרים על התלמידים הטובים (או אף על התלמידים החלשים) מול מוסדות ממקומות אחרים. לפעמים קיימת גם תחרות ברמה השכונתית על התלמידים המקומיים הטובים ביותר. כלל הישיבות יושפעו מדעת רבנים ומהלכי-רוח בציבור בכלל ובקהילתם בפרט, וישאפו להיראות כמי שהולכים בתלם ואף מחמירים לעתים.

שני גופים ממסדיים מרכזיים משפיעים על ההתנהלות של מוסדות החינוך החרדי לבנים במישור העירוני:

1. 'האגף לחינוך מוכר שאינו רשמי' במשרד החינוך, שהוקם בשנות ה-80 כחלק מהתרחבות מערכת החינוך החרדית באותה תקופה, מפקח על המוסדות המוכרים ומוסדות הפטור ואחראי על העברת התקציבים אליהם.²⁰⁵

²⁰⁴ נראה כי לרבני השכונות יש לרוב השפעה מצומצמת על המוסדות, אלא אם מדובר במוסד הקרוב אליהם, או אם אירע במוסד דבר-מה הדורש התערבות ציבורית.

²⁰⁵ בשנים האחרונות קיים פיקוח על מימוש 'תכנית הליבה' במוסדות כמרכיב מרכזי בפיקוח החינוכי.

השפעת האגף נובעת מהיותו הגורם האחראי על תקצוב המוסדות, אך היא מוגבלת מהיותו גורם מנהלי המבצע החלטות פוליטיות רגישות. משמעותו במערכת קטנה ביותר, כפי שהדבר נידון אצל שיפר (1998) ולופו (2006) וכן בדו"ח מבקר המדינה (2007) שמתח ביקורת על תפקוד משרד החינוך בכל הנוגע להליכי ההקצאות למגזר החרדי.

2. **מנהל החינוך החרדי בעיריית ירושלים** (להלן מנח"ח) שהוקם בשנת 1993 כמחלקה נפרדת בעירייה לצורך מתן שירותים למערכת החינוך החרדית בעיר.²⁰⁶ בשונה ממנהלי-חינוך אחרים בישראל, מדובר במסגרת שמעורבותה במוסדות החינוך מוגבלת בעיקר לעניינים טכניים ואין לה כמעט יד ורגל בעניינים פדגוגיים. מערכת זו מסייעת למוסדות במימון מרכיבים כמו ניקיון, שמירה ומזכירות. היא מעורבת גם בהקצאת קרקעות ומבנים עירוניים למוסדות-חינוך (חסון, 2001) – סוגיה בעלת רגישות רבה במיוחד.²⁰⁷ בנוסף לאלה המנהל אחראי על הפעלת חלק מגני הילדים ומספר תי"תים ומציע מעט תכניות חינוכיות למוסדות (לדוגמה, נושא הבטיחות בדרכים).

השפעת שני גורמים ממסדיים אלה על מערכת החינוך החרדית לבנים היא מוגבלת במיוחד מול הכוחות הפוליטיים החזקים ומול רמת האוטונומיה הגבוהה של המוסדות.²⁰⁸ גופים אלה מורגשים בעיקר כאשר צצים קשיים שונים, כשמוסדות חדשים מחפשים הכרה, או כשמוסדות חלשים מתקשים להתקיים ומשוועים לסיוע.²⁰⁹ היכולת לאשר או לשלול פתיחה של מוסד, לשלול את תקציבו או למנוע ממנו מבנים, אכן נותנים כוח מסוים אך מוגבל בידי נציגי השלטון. בד בבד מתקשים נציגי הממסד שלא להיות מושפעים מלחצים פוליטיים תכופים המופנים אליהם כדי להפנות משאבים למוסד זה או אחר.

ההבדלים בין מוסדות המערכת לבין גופי השלטון מתבטאים בתפיסת העולם, באינטרסים ובתרבות הארגונית. במוסדות רבים נתפס השלטון כעוין את החרדים בכלל ואת החינוך החרדי בפרט, כפי שהדבר הוצג בעיתונות החרדית: "... מנסים האחראים

²⁰⁶ עד להקמתו טופלו המוסדות החרדיים ע"י מנהל החינוך הכללי. מגמה זו, של יצירת מנהל או אגף נפרד לחינוך החרדי, אומצה גם במקומות נוספים כמו באשדוד ובקריית-גת.

²⁰⁷ לאחרונה נערך סקר מוסדות-חינוך והוצעה תכנית כוללת למתן מענה לצרכים אלה של החינוך החרדי (כהן ואחרים, 2007).

²⁰⁸ נראה כי בחירתו של ראש עיר חרדי למספר שנים לא הגדילה את ההשפעה של מנח"ח על המוסדות. אפשר שהדבר רק העצים את הלחצים הפוליטיים.

²⁰⁹ המידע הקיים בידי הרשויות בנוגע לתהליכים החלים במערכת חלקי גם הוא ונתון לפרשנויות ולמניפולציות, למרות שמצב זה משתפר כנראה מאוד בשנים האחרונות.

על מערכת החינוך לצלוח את המשוכות הרבות שעדיין נותרו... עליהם להתעמת חזיתית עם גורמים שונים, המנסים משום מה לתקוע מקלות בגלגלי העגלה העמוסה, המפוארת והמקרטעת, הנקראת חינוך חרדי.²¹⁰

הדבר מיוחס לעתים גם למנח"ח, למרות שמדובר באגף שרוב עובדיו ומנהליו הם חרדים. השוני קיים גם בפער שבין התרבות הארגונית החרדית לבין התרבות הארגונית המודרנית. הוא מצוי בפרטים הקטנים של ההתנהלות החרדית ועובר דרך קבלת ההחלטות, חלוקת הזמן ושפת הגוף. אנשים חיצוניים מתקשים להתנהל מול מוסדות חרדיים שמנהליהם יכולים ללחוץ עליהם ללא הרף בנושאים כאלה ואחרים, או להיעלם בגלל שהם נמנעים לתת תשובה שלילית מפורשת. בד בבד הם יכולים, לדוגמה, להציע שתלמידיהם ייסעו השבוע לביקור במקום כלשהו, בלי אישורים מיוחדים ובלי ביורוקרטיה, במידה ונמצא לכך תקציב מתאים.

הביורוקרטיה עדיין קשה לחרדים רבים. ההתמודדות עם טפסים ודיווחים זרה להם ונתפסת לעתים כמיותרת במקרה הטוב וכמאיימת במקרה הרע. יש בהתנהלות המערכות החרדיות מרכיבים בלתי-פורמאליים דומיננטיים המזכירים את הווי העיירה היהודית – 'השטייטל'. התנהלות זו זרה כמובן לדפוסי-מנהל מודרניים, ולפעמים גם לדפוסי המנהל התקין, קל וחומר כאשר אלה מקשים על פעילות המוסד ותקצובו. אנשי-חינוך חרדיים מצביעים מצדם על חוסר צורך בנהלים אלה ועל הסרבול שהם יוצרים, כמו גם על יכולת החרדים לקיים מערכת-חינוך גדולה וחסכונית עם הרבה פחות ביורוקרטיה.

המפגש בין התרבויות הוא בעייתי ויכול להיות רווי מתח, כפי שמעידים בעלי תפקידים חילונים ודתיים הפועלים עם המגזר החרדי. הם נחשדים לעתים קרובות (בצדק או שלא בצדק), כבעלי דעה קדומה על החברה החרדית וכמי שכללי העבודה שלהם נועדו להקשות על פעילות המוסדות החרדיים. מתח זה גובר כאשר מדובר במפגשים בין אלה המופקדים על חלוקת המשאבים לבין אלה המקבלים אותם ובין מי שאחראים על קיום מנהל תקין לבין מי שנחשדים בזלזול בו. בעיית הפער הבין-תרבותי שבין הציבור החרדי לציבור הכללי היא סוגיה שטרם קיבלה מענה משמעותי דיו, בשונה מהמענים שניתנו בישראל לפערים הבין-תרבותיים עם קבוצות-מיעוט אחרות (ראו לדוגמה: לויך-רוזליס, 2007).

קיימת לפעמים עוינות גם כלפי נציגי-שלטון חרדים או פוליטיקאים חרדים. אלה אינם נתפסים בהכרח כגורמים נאמנים על הציבור, ולעתים הם חשודים בנאמנות לקבוצות חרדיות אחרות ואף יריבות. נעשית שתדלנות אקטיבית של ראשי מוסדות

²¹⁰ "שנה חדשה, בעיות ישנות", שרה פרדס, **משפחה**, 28.8.08.

החינוך החרדי השונים אצל פקידים ואצל פוליטיקאים, מתוך רצון להרחיב את הסיוע התקציבי. הדבר נכון גם ברמת הפוליטיקה הארצית, שם מייצגים הפוליטיקאים זרמים שונים בחברה החרדית, הנאבקים ביניהם על תקציבים ומשאבים.

נושא החינוך הוא תמיד סוגיה מרכזית ורגישה בעולם החרדי, עליה מרבים להיאבק ולהתקוטט,²¹¹ כפי שנראה בפרק 10, העוסק בעיתונות החרדית.

ג. איך מוקם מוסד

פתאום קם אדם בבוקר ומחליט – לפתוח מוסד חינוכי...

המערכת הפרטית והאוטונומית של מוסדות החינוך לבנים מאפשרת ליזמים שונים לנסות את מזלם ולפתוח מוסד. קיימות סיבות שונות לפתיחת מוסד כזה, והן יכולות לשלב בין מניעים ערכיים, כלכליים, חברתיים ופוליטיים. קיימות עדויות לכך שגידול משמעותי במספר המוסדות חל בשנות ה-90 על רקע הגידול באוכלוסייה החרדית בעיר ולאור קיומם של תקציבים ממשלתיים שהופנו באותן שנים לחברה החרדית.²¹²

חסידויות פותחות מוסדות בעיקר בהתאם לצורכיהן הפנימיים. חסידות חדשה יכולה לראות בפתיחת מוסד חינוכי ערוץ מרכזי להתפתחות שסביבו תצמח החסידות ותתרחב. חסידות ותיקה תוכל לפתוח מוסד נוסף עקב צפיפות במוסדות קיימים, אך לרוב תעדיף להגדיל את המוסדות הקיימים.

מוסדות-חינוך נפתחים לעתים על-ידי עמותות המבקשות לקדם מטרות שונות, כמו במקרה של רשת מוסדות 'שובו', שנפתחו בשנות ה-90 כדי לקרב עולים חדשים מחבר המדינות לדת היהודית. קיימות דוגמאות רבות ליוזמות עצמאיות שהביאו לפתיחת מוסד חינוכי.

יוזמה פרטית כזו התפתחה מגן-ילדים קטן שכלל תחילה שבעה ילדי עולים מאחת מארצות המערב. יזם שעלה אתם החליט לפתוח מוסד חינוכי בשכונה בה נוצר ריכוז גדול של עולים, בו ידברו הילדים בשפתם, לפחות בגילאים הצעירים.²¹³ המוסד סייע

²¹¹ על המאבקים בין אגודת-ישראל לדגל התורה, הקשורים גם בהקצאת משאבים למוסדות החינוך, ראו: "גור בארץ הזאת", יוסי אליטוב, **משפחה**, 28.8.08.

²¹² קיימות עדויות לתהליך דומה על רקע ההסדרה החוקית של התקצוב לשיבות קטנות בשנים האחרונות (חוק מוסדות חינוך תרבותיים ייחודיים), כמו בגידול במספר הישיבות הכלל חסידיות.

²¹³ הלימודים מתנהלים גם בעברית וגם בשפתם של העולים, וככל שעולים בגיל כן מתרבה השימוש בלשון העברית.

לתלמידים שהתקשו להיקלט במוסדות אחרים ונועד לשמש גם מרכז לקהילת העולים. המוסד גדל לכדי מאות תלמידים ותקצובו בא בעיקר ממקורות פרטיים.

יוזמה מסוג שונה קשורה ברבקה רפפורט, שהחליטה בשנת 1987 לפתוח תלמוד-תורה מודרני, לאחר שילדיה לא מצאו את מקומם במוסדות החינוך החרדיים הקיימים בעיר. למרות ההתנגדויות שהיו בציבור החרדי לפתיחת מוסד מודרני בעיר הקודש, הצליחה גבי רפפורט לממש את יוזמתה בקצה שכונת תלפיות, הרחק מריכוזים חרדיים. הדבר התאפשר בין היתר בזכות ייחוסה המכובד, כנכדתו של הרב משה פיינשטיין זצ"ל, מגדולי הדור החרדים בארה"ב (לופו, 2006).

יוזמה שכונתית אחרת יצאה מקבוצת הורים שהתארגנה להקמת מוסד חינוכי שמרני ורציני, מאחר שאלה לא היו מרוצים מאיכות מוסדות החינוך שפעלו בשכונתם. הקמת המוסד הוטלה על אחד ההורים, והמוסד פעל לאורך שנים בכיתות ארעיות, בתי-כנסת ומקלטים, ואף עמד על סף פשיטת-רגל. רק לאחר שהוקם לו יועד רבני ומונה לו מנהל מקצועי חדש, הצליחו לייצבו ולהופכו למוסד חינוכי גדול ומכובד בשכונה.

סיפורים אלה מלמדים מעט על התגלגלותן של יוזמות פרטיות שעלו יפה בזכות יזמים ובזכות תמיכה עיקשת של הורים. יוזמות רבות נקטעות באפן ויש מוסדות הנפתחים לתקופות קצרות ונסגרים עוד בטרם זכו להכרה כלשהי.

תהליכים שפקדו את שכונת בית וגן מסייעים לנו לראות תופעה זו מזווית שכונתית, בהקשר להתפתחות של תי"תים.

בית וגן נוסדה בתחילת המאה ה-20 במערב ירושלים ע"י אנשי תנועת 'המזרחי' הדתית-לאומית. השכונה התפתחה במשך השנים ושימשה לאוכלוסייה מגוונת של דתיים, חילונים וחרדים, בעיקר מפועלי-אגודת-ישראל. בשכונה קמו במשך השנים מוסדות-חינוך מרכזיים דווקא עבור אוכלוסיות אלה, בהם ישיבת בני-עקיבא 'נתיב-מאיר', ביה"ס התיכון הדתי 'הימלפרב' וביה"ס התיכון הממלכתי 'בוניאר'. בסוף שנות ה-80 החלה השכונה לשנות את פניה, עם כניסת משפחות חרדיות שהגיעו ברובן מחו"ל. בתחילת שנות ה-2000 הזדקנה אוכלוסיית השכונה המקורית והתרחבו בה 'השטחים החרדיים' (לרח' עוזיאל, מורדות בית וגן ואף לאזורים בשולי רמת-שרת וקריית-יובל) שקלטו הרבה עולים חרדים מארה"ב וצרפת. ניתוח מצב האוכלוסייה בשכונה בשנת 2006 (כהן ואחרים, 2007) מלמד כי רוב השכונה מאוכלסת במשפחות חרדיות ודתיות וששיעור הילדים עד גיל 14 עמד אז על 35% מכלל הדרים בשכונה, ובהם קרוב ל-2,000 בנים.

בשכונה פועלים 29 כיתות-גן (לבנים ולבנות) השייכות לחינוך החרדי, ו-10 כיתות-גן השייכות לתלמודי-תורה. קיימים גם 6 מוסדות-חינוך יסודיים חרדיים ו-8 ישיבות קטנות. רוב ילדי השכונה בגילאים הצעירים לומדים בגנים ובת"תים בשכונה, אך למעלה מ-60% מהתלמידים הבוגרים יותר פונים ללמוד בישיבות קטנות מחוץ לשכונה. מוסדות החינוך בעלי המוניטין הפועלים בשכונה מתמלאים גם בתלמידים הבאים משכונות אחרות.

ניתן לראות התפתחות במערך הת"תים בשכונה במהלך השנים. ת"ת לויכטר' היה מוסד יסודי חרדי מכובד וותיק. הוא השתייך לזרם החינוך העצמאי והיה המרכזי מסוגו בבית וגן לאורך שנים. לפני כ-30 שנה הוקם ת"ת הכרם' ע"י קומץ משפחות שחיפשו לילדיהן מוסד שמרני יותר. מוסד זה הוקם כמוסד 'פטור' בעל מחויבות נמוכה יותר ללימודי-חול, ובשנותיו הראשונות התנהלו בו לימודי הקודש בידיש. שני מוסדות אלה היו המרכזיים בשכונה, בעיקר לאוכלוסיות האשכנזיות. בסוף שנות ה-80 נוסף להם ת"ת 'אחיעזר' כסניף של 'רשת ת"ת המסורה', מן המוסדות החרדיים המפוארים והמרכזיים בירושלים, שיצר תחרות עם המוסדות השכונתיים. בשנים אלה פעל בשכונה גם ת"ת קטן של חסידות אמשינוב, חסידות קטנה שמפעילה ת"ת קטן ואיכותי במיוחד, המושך תלמידים גם מחוץ לשכונה. כמו כן נפתחו ת"תים ספרדיים שונים – כמו ת"ת 'בפי-ישרים' – שהם בעלי גוון ליטאי ונועדו לאוכלוסייה ספרדית חזקה יחסית. בשנות ה-90, בתקופה בה התרחבו מוסדות הפטור, נפתח ביוזמה עצמאית ת"ת 'בניין-עולם' המשלב בצורה מינורית את 'שיטת זילברמן'. בשנת 2000 התחיל לצמוח ת"ת 'תולדות-נסים' המיועד לתלמידים ממשפחות של עולי-צרפת שהתרכזו בשכונה. מסגרת זו פועלת בשפות צרפתית ועברית. במעון דוברים צרפתית, בגן בשתי השפות ובביה"ס מושם הדגש על עברית.

עד שנת 2007 נוצרה בשכונה מערכת-חינוך מגוונת המשרתת את רוב הגילאים הנמוכים וגילאים גבוהים מכל רחבי העיר. היא כוללת מוסדות השייכים לזרמים שונים הנותנים סוגים שונים של מענה תורני ולימודי. השינוי בגווני האוכלוסייה מקבל ביטוי בשינוי במוסדות החינוך. המוסד המרכזי בשכונה הוא ת"ת 'אחיעזר' המשרת קרוב ל-500 תלמידים, רובם ילדי השכונה. בשאר תלמודי התורה לומדים בין 100 (ת"ת אמשינוב) לכ-250 תלמידים (ת"ת 'תולדות נסים'). לעומת כל אלה, ת"ת לויכטר, שהיה המוסד המרכזי בשכונה, מתקשה לקיים את עצמו.²¹⁴

²¹⁴ ת"ת זה איבד ממעמדו במשך השנים ונפגע מכך שמנהלו המיתולוגי נפטור. ראשיו לא השכילו לשנות ולהשתנות ולדברי אחד המלמדים שם הוא קיבל שם של 'מקום מקובע' בעל רמת לימודים נמוכה. אוכלוסיית תלמידיו השתנתה והוא משרת בעיקר תלמידים ספרדים ויחוצניקים.

התהליכים שעברו על שכונת בית וגן מלמדים על הדינאמיות והגמישות של מערכת החינוך החרדית לבנים בירושלים, המשתנה בהתאם להתרחבות האוכלוסייה החרדית בעיר. מערכת זו משכילה להיענות לתביעות הציבור ולתת מענים לצרכים שונים כמו אלה של עולים מצרפת. בנוסף, אנו רואים לאורך הזמן התחזקות של מגמות חינוכיות שמרניות ובדלניות על חשבון מגמות מתונות יותר.

ד. מעברים ומיונים: הקבלה למוסדות

זהותו של הילד החרדי ותהליך התקדמותו בחיים קשורים בזהות המוסד בו הוא לומד. תהליכי הבחירה, המיון והקבלה של הילד למוסד חינוכי חרדי, הם סוגיה משמעותית המשפיעה על עתידו כגבר חרדי. מגיל 3 ישקיעו הוריו מחשבה רבה בשאלה לאיזה חדר עליהם לשלוח את בנם הינוקא.

בתהליכים אלה שותפים מספר גורמים:

ההורים הם גורם דומיננטי וחשוב המשפיע על בחירת המוסד החינוכי לאור טיבו ודימויו החברתי. ההורה ישאף לשלוח את ילדו למוסד איכותי ומכובד ככל האפשר שיתאם במידת האפשר את הקו החינוכי שלו עצמו.

על תהליך זה משפיעים המעמד החברתי של ההורים ומשקלם בחברה. 'שמה' של המשפחה ככלל ושל ההורים בפרט, ישפיע על הנכונות של מוסד לקבל את בנה, שיקול שהוא משמעותי במיוחד בגילאים צעירים. באמרנו 'שם חברתי', אנו מתכוונים למכלול דימויים: תעסוקת האב (אם הוא אברך שלומד ביכולל, אם הוא 'בן תורה' הלומד לפחות אחת ליום, אם הוא עובד, וכדו') ודמות האם (תחומי עיסוקה וכו'); הקו הדתי שנוקטים בבית (מידת החומרה שנוקטים בנוגע לקיום המצוות, האם מכניסים הביתה אבזרי חולין כמו מחשב או טלפון נייד שאינו כשר); השם שיצא לילדיהם האחרים (איפה הם לומדים ומה טיבם) והדימוי הכולל שיצא לבני המשפחה בקהילה (מעמדם בקהילה, מעשי החסד שהם עושים וכדו'). לדוגמה, העובדה שאם התלמיד נוהגת ברכב, עלולה להתקבל כמעשה לא צנוע המעיד על אופי המשפחה ועלול לפסול ילד מלהתקבל למוסדות שמרניים מסוימים. לעומת זאת, ייחוס משפחתי מכובד (כמו השייכות למשפחת רבנים חשובה) יעזור תמיד, ובמקרים מסוימים אף יביא להקלה בגובה שכר הלימוד או להטבות אחרות. העובדה שהילד בא ממשפחה בעלת אמצעים ויכולות לתרום כספים, יכולה גם היא לסייע לעתים בקבלתו למוסד.

לפי תפיסה זו, החינוך מתחיל בבית והוא מבוסס על רצף ורמת דמיון גבוהה בין החינוך בבית לחינוך במוסד החינוכי, כפי שהדבר הוצג בפי תלמיד ישיבה בוגר: "כולם שגדלו בבתים וחונכו בבתים טובים יודעים שהבן אדם הוא כאן בשביל לעבוד את הקב"ה... ומהבית זה 99.9 אחוז" (שליף, 1995, 99). טיבו של כל תלמיד ישפיע כמובן לטובה או לרעה על טיבם של חבריו לספסל הלימודים. לכן חשוב להקפיד ולברור את התלמידים הטובים, הבאים מבתים טובים.

הסיפא של הבנה זו היא שקיימת בעיה בחינוכם של מי שבאו מבתים שאינם טובים!

בבחירת המוסד החינוכי יש גם לילד אמירה. אמירה זו גדלה ככל שהוא מתבגר ולאור רצונותיו האישיים והעדפותיו. בשנים האחרונות ההורים מקשיבים יותר לרצונות הילדים, ואלה מושפעים יותר משיקולים אישיים שונים (מקום הלימודים של החברים, דימוי המוסד, מידת קרבתו הביתה וכד').

בתהליך זה מעורבים גם אנשי החינוך. הם האחראים על הסינון ועל קבלת התלמידים המתאימים, כמו גם על מתן המלצה מתאימה לבוגרי המוסד שלהם ולדחיפתם למקומות הנכונים. הם אמורים לדעת מי 'ראוי' ללימודים במוסד ומי – 'לא בפרשה' – ועדיף להפנותו למוסד אחר. מדובר באחריות רבה של אנשי החינוך כלפי התלמיד והוריו, אך גם כלפי המוסדות האחרים, המצפים לקבל מידע מהימן על התלמיד.²¹⁵ אנשים אלה אמונים, במקביל, על שמירת האינטרסים של המוסד, אשר שואף לשמור על שמו הטוב ועל הרשמה שתאפשר לו קיום כלכלי.

במסגרות חסידיות קיימת אחריות רבה יותר של אנשי החינוך כלפי כלל ילדי החסידות, להם ידאגו גם המורים וגם המנהלים, שבנוסף להם אמונה על כך גם יועדת החינוך!

מידת המורכבות והאינטנסיביות של תהליכי הקבלה והמיון משתנה בהתאם לטיב המוסד ושלבי החינוך.

בגילאים צעירים קיים תהליך קבלה מורכב לת"תים ליטאיים וספרדיים טובים (וגם למוסדות חסידיים מסוימים), אשר להם ביקוש גבוה. מוסדות רבים יפעלו באופן אקטיבי כדי למשוך תלמידים, עד כדי פרסום עצמי בעיתונות החרדית כדי להגדיל את ההרשמה. תלמיד יתקבל לת"ת רק לאחר ריאיון עם הוריו ובדיקת המשפחה והתאמתה

²¹⁵ סוגיית ההיכרות והאמון האישי שבין אנשי החינוך בתלמודי התורה, בישיבות הקטנות ובישיבות הגבוהות, היא משמעותית ביותר.

לקו החינוכי של המוסד. המוסד החינוכי שאליו מעוניין הנער להתקבל, יערוך עליו תחקיר אצל מוריו ויבקש חוות-דעת אצל "אנשי-שלומנו" המהימנים, בקהילה שעליה נמנית משפחתו. יכולותיו הלימודיות של הנער ייבדקו גם בבחינות הכניסה לכל מוסד.²¹⁶ קיימת כאמור חשיבות רבה לכך שהאב הוא 'בן-תורה' הלומד לפחות אחת ביום, דבר המעיד על היותו דמות ראויה לחיקוי. מוסדות יעדיפו לקבל אחים של תלמידים הלומדים כבר במוסד, ולפעמים גם יעדיפו ילדים למשפחות צעירות, שם יש פוטנציאל גדול ללקוחות עתידיים. מוסדות רבים מתהדרים בכך שהם דוחים תלמידים ומקבלים רק את הטובים ביותר, למרות שקיימת טענה שבשנים האחרונות אין גידול רב במספר התלמידים ברוב השכונות החרדיות בירושלים, דבר שאינו מאפשר למוסדות להיות בררניים מדי.²¹⁷

הכניסה לת"תים הבינוניים והחלשים, או לת"תים חסידיים, פשוטה יותר ובמיוחד כשאלה נלחמים ביניהם על תלמידים. אך גם שם נהוג לקיים ריאיון ואולי גם בחינה, ולו מטעמים טקסיים וחינוכיים.

המעבר מהת"ת לישיבה הוא מורכב יותר: לקראת מעבר זה מעמיקים התלמידים בכיתה ח' בלימודי הגמרא, כהכנה ללימודים בישיבה ולבחינת הקבלה. סביב חג השבועות מתחילים לבחון את האפשרויות לשיבוץ התלמידים. במסגרת תהליך זה ההורים והתלמידים מחפשים מוסד מכובד ורציני שאליו הילד מעוניין להתקבל. הישיבות מצדן מחפשות את התלמידים הטובים ביותר מקרב בוגרי הת"תים, וההנהלה של כל ת"ת פועלת לשבץ את כלל בוגריה בישיבות המתאימות להם, בשאיפה לשלב את מרב ומטב התלמידים בישיבות הטובות ביותר.

מהלך זה כולל בתחילתו שיחות בין המשפחה להנהלת הת"ת, בהן אמורים לברר מהן הישיבות האפשריות המתאימות לתלמיד, ולאחר מכן נעשית בדיקה של נציגי הת"ת עם הישיבות בנוגע לאפשרות ההשמה של התלמידים (לעתים פונים ההורים בעצמם לישיבה). הישיבות מצדן יבררו כאמור על האיכות הלימודית והמוסרית של התלמידים הפוטנציאליים (ושל משפחותיהם). מהלכים אלה כוללים התמקחות בין נציגי הת"תים לבין נציגי הישיבות הטובות יותר. בתמורה לכך שהת"ת שולח לישיבה מספר תלמידים

²¹⁶ במידה שהוא נכנס כבר בגן, מובן שהדבר אינו רלבנטי. גם למשפחות ותיקות ומוכרות יעשו הנחה בנושא זה.

²¹⁷ בשכונות מסוימות ניתן לדבר על מעין חלוקה של המשפחות בשכונה בין הת"תים המועדפים עליהם. במקרים רבים מודים המנהלים כי הם מקבלים למוסד גם ממשפחות החורגות קצת מהקו המקובל (משפחות שיש להן מחשב, לדוגמה) בהנחה שהדבר לא משפיע מהותית על התלמידים.

טובים במיוחד, מוכנה הישיבה לקלוט גם מספר תלמידים בינוניים. לרוב ישלח הת"ת קבוצת תלמידים לכל ישיבה המתאימה לו ואופי הקבוצה וזהותה נתונים למשא ומתן. הת"ת נאבק גם על שיבוץ מכובד, במידת האפשר, של כלל בוגרי הת"ת, וכן על שיבוץ התלמידים הטובים ביותר בישיבות מעולות. מעורבים כאן לחצים, פוליטיקה, רגישויות והיכרויות אישיות בין נציגי המוסדות,²¹⁸ כאשר ברקע נמצאים ופועלים גם ההורים.²¹⁹ מהלכים אלה תוארו ע"י ראשי מוסדות כסוג של "שוק-בשר" שיש בו 'שקלא ותריא' (מלשון משא ומתן) בין הת"תים לבין הישיבות. היה גם מי שכינה זאת 'שוק חופשי בהתאם לרמות מוסריות', המעודד תחרות רוחנית בריאה בין מוסדות החינוך.

שבועות אחדים לפני חופשת הקיץ ('בין הזמנים') מזומנים המועמדים להיבחן בישיבות, שם בודקים את שליטתם בשי"ס, אולם למעשה כבר קיימת החלטה עקרונית בדבר קבלתם. הבחינות, הנערכות לרוב על מסכת 'קידושין' (עיון) ועל מסכת 'סוכה' (בקיאות), אמורות לרוב לאשש את מה שכבר נקבע מראש, אלא אם הבחינה מצביעה על חולשה משמעותית של התלמיד בחומר.

תהליך המעבר אצל החסידים הוא פשוט יותר. כאן המטרה היא שהתלמידים יישארו במוסדות החינוך של החסידות. בתהליך זה ישותפו ההורים, אנשי החינוך של המוסדות וועדת החינוך של החסידות, שהיא שתכריע לרוב בשיבוץ. מידת המעורבות של כל גורם בתהליך זה תשתנה מחסידות אחת לשנייה,²²⁰ כאופי הפוליטיקה בתוך החסידות.

תהליך המעבר לישיבות הקטנות הוא פשוט יותר גם במוסדות חלשים, אליהם הביקוש נמוך יותר והמיון מינימאלי. גם כאן יערכו לרוב ריאיון עם התלמיד ועם הוריו והוא ייבחן בחומר הלימודים, אך לתהליך זה משמעות פורמאלית ופדגוגית בעיקר.

המגוון הגדול של ישיבות קטנות, הכוללות גם מסגרות שבהן הלימוד שולי למדי, מאפשר לרוב התלמידים למצוא לעצמם מסגרת לימודית פורמאלית. הוא יוצר גם תחרות עזה בין המוסדות על לבם של התלמידים וההורים. האחרונים מעוניינים למצוא מוסד שיתאים לבניהם, יאפשר להם להפוך לבני-תורה וישמור עליהם מפגעי הרחוב.

²¹⁸ מנהלי ת"תים תיארו תהליך זה בתור סוג של 'שוק' או 'סחר מכר' שהשלכותיו יכולות להיות מרחיקות-לכת על הילדים. שמו הטוב ומעמדו של הת"ת עומד לבחינה והנהלת המוסד, ביחד עם המלמד של כיתה ח', פועלים בצורה אינטנסיבית ולעתים גם אגרסיבית למען תלמידיהם.

²¹⁹ אלה צריכים להרגיש כי ילדם נשלח עם חברים ראויים שבאים ממשפחות מתאימות.

²²⁰ מנהל ת"ת חסידי גדול סיפר כי הוא מעדיף שלא להתערב כלל בתהליך רגיש זה. במקרים קיצוניים מערבים בכך גם את האדמו"ר ומקורביו.

המעבר מהישיבות הקטנות לישיבות הגבוהות יוצר מתח רב בקרב התלמידים. כאן יש אמנם מקום לבירור מוקדם על התלמיד ומשפחתו אצל ראשי הישיבה הקטנה בה למד, אולם קיימת כבר חשיבות רבה יותר לאיכות התלמיד, ליכולותיו הלימודיות ולמוניטין של הישיבה הקטנה בה למד. גם במקרה זה שולחת הישיבה הקטנה קבוצה של תלמידים שאמורים להתקבל לישיבה הגבוהה וגם כאן יש סוג של 'שקלא ותריאי' על זהות המתקבלים וטיבם. ישיבה גבוהה אליטיסטית שתרגיש ששלחו אליה תלמידים בינוניים בלבד, יכולה 'לעשות שריר' ולנער את חוצנה מהם. בשנים האחרונות נוצר במספר ישיבות קטנות תפקיד חדש של 'רשם', שעבודתו מתמקדת בהשמת בוגרי הישיבה הקטנה לישיבות גבוהות ראויות.²²¹

מבחן הקבלה שעורכים לתלמיד המבקש להתקבל לישיבה גבוהה, אמור ללמד על רמתו הלימודית ועל יכולותיו. בישיבה הגדולה הוא אמור להיות כבר בעל יכולות גבוהות בגמרא, אך גם בעל משמעת עצמית – סגולה חיונית במסגרת לימודית פתוחה ותובענית כמו ישיבה גבוהה, בה לומדים מבוקר עד לילה.

בתהליכי השיבוץ ברמות החינוך השונות משתלבים היבטים חינוכיים, תרבותיים, כלכליים ואף פוליטיים. תלמידים מתקבלים או נדחים בגלל מגוון שיקולים, שיכולתו הלימודית של התלמיד היא רק אחת מהם. על הקבלה תשפיע התאמת המשפחה להשקפה התורנית של המוסד, אך גם הייחוס שלה (ממשפחת רבנים) שיכול להוסיף לשמו הטוב של המוסד. היכולות הכלכליות של ההורים, שיוכלו אולי לתרום כספים למוסד, יבואו אף הן לידי ביטוי. מעורבים כאן גם המוניטין והכוח של המוסד בו למד התלמיד עד כה, שאמור לסייע לו להשתלב במוסד הטוב ביותר שניתן.

בתהליכים אלה ניתן להבחין במתח בין התפיסה הבסיסית השוויונית והרצון האמיתי לשמור את כולם בתוך המערכת, לבין תהליכי ההסללה והסגרציה הקשים שנוצרים כאן על בסיס ערך ההצטיינות. הישיבות אמורות להצמיח מנהיגים רוחניים וגדולי-תורה, אך בד בבד עליהן ללמד 'תורה לשמה' (שליף, 1995; חקק, 2008). הדגש השוויוני והקהילתי ניכר יותר אצל החסידים (באשר לבני-קהילתם לפחות) והדגש על סגרציה ותחרותיות מאפיין יותר את הליטאים. אולם נראה כי אלה ואלה שואפים לראות במוסדות החינוך סוג של מרחב מוגן ואיכותי מבחינה לימודית וערכית, השומר על דור העתיד מפגעי הרחוב החילוני, היצרי והמסוכן.

²²¹ לפי השמועה מדובר באנשים המקבלים משכורות גבוהות בזכות קשריהם ויכולותיהם לשבץ את בוגרי המוסד במוסדות מכובדים. קיימת טענה שלבחינות בשלב זה יש ערך מועט. ראו: "הבחור מושלם מכל הבחינות", יוסי כץ, אתר **בחזרי חרדים**, 17.7.09, www.bhol.co.il/news_read.asp?id=10864&cat_id=2

לדעת חרדים רבים מערכת החינוך החרדית מוציאה בימינו בוגרים איכותיים יותר מבעבר, כפי שאמר רב מכובד: "אנחנו מעוניינים להכשיר את האדם הטוב ביותר, האיכותי ביותר. (...) ויש לכך גם מחירים". ישנם גם מי שטוענים שמערכת ענקית זו מתקשה להוציא מקרבה גדולי תורה, דבר הטעון בחינה וחשבון-נפש.

המחירים של תהליכים אלה גבוהים במיוחד כשמדובר בשיבוץ תלמידים ממוצא ספרדי.

תהליך המיון המבחין בין אשכנזים לספרדים בולט ביותר סביב שיבוץ תלמידים במוסדות אשכנזיים חזקים ובעלי מוניטין. מוסדות-חינוך אשכנזיים רבים מקבלים אמנם תלמידים ספרדים, אך מדובר לרוב באחוז נמוך בלבד (10%-30%) מכלל התלמידים. תהליך זה מובהק יותר ככל שהמוסד החינוכי אליטיסטי יותר. בעניין זה עולה הטענה כי מעמדם של המוסדות נפגע כאשר שיעור התלמידים הספרדים בהם עולה, כפי שהדבר קרה למשל בת"ת סנהדרין או בת"ת אתרי בירושלים.

עד כמה חמורה מגמה זו? בעיתונות החרדית נטען שתהליכי-מיון אלה מביאים משפחות ממוצא מזרחי לשנות את שמן לשם בעל צליל אשכנזי יותר. הטענה שהוצגה היא: "כל הורה ממוצא ספרדי שרשם את בנו למוסד חינוכי, נתקל בערימת קשיים, אלא אם כן יש לו שם מיוחס או מלא בפרוטקציות, או שהוא הניח על השולחן תרומה נכבדה ביותר למוסד, והכסף כיפר על השם הלא פוטוגני".²²²

ניתן לפרש מגמה זו לפחות בשני אופנים: אנשי-חינוך רבים (בהם גם אנשי-חינוך ספרדים מסוימים) טוענים שמיון התלמידים נעשה על רקע הרמה הרוחנית של התלמידים ומשפחותיהם, אך משפחות ספרדיות רבות סובלות מרמה רוחנית נמוכה יותר בגלל שהורים לא גדלו במשפחות חרדיות שורשיות. הדברים נאמרו מפורשות מפי מנהל מוסד חינוכי אשכנזי: "עושים אצלם סעודות עם נשים אחרי מחזור, יש חתונות שיושבים בהם מעורב ויש להם קרובי משפחה חילונים. יש מעט ספרדים שאפשר לסמוך עליהם ממשפחות מוכרות". הטענה החינוכית היא שתלמידים ספרדים משפיעים לרעה על חבריהם לא בגלל מוצאם אלא בשל ההיסטוריה המשפחתית שלהם, השקפתם התורנית והנורמות הנהוגות במשפחה (המצומצמת או המורחבת). תפיסה זו מסתמכת על כך שברוב המוסדות האשכנזיים ישנם גם תלמידים ספרדים, על כן אין מדובר לכאורה בגזענות לשמה. היא מקבלת לגיטימציה מסוימת גם מכוח העובדה שרוב מוסדות החינוך לבנים הם פרוטקציוניים ולבעליהם הזכות להחליט את מי יקבלו ואת מי לא (בשונה מהמצב במוסדות-חינוך לבנות).

²²² "מבחן ברג (לשעבר בזוגלו)", אליהו פרידמן, **משפחה**, 3.9.09.

יש רבים הרואים בתופעה זו אפליה גזעית מושרשת ויחס מתנשא ומזלזל של החרדים האשכנזים כלפי הספרדים. לפי טענה זו האשכנזים מזלזלים בעמיתיהם הספרדים תחת האצטלה שאינם מקפידים מספיק בענייני דת ומסורת. מגמה זו מקובעת סביב המסורות האשכנזיות הטבועות עמוק בחברה החרדית בת-ימינו, ונתפסות כאותנטיות ומהותיות בהוויה החרדית בכלל (במיוחד לאחר השואה). לעומת זאת יש לא מעט משפחות חרדיות ממוצא ספרדי החיות כבר שניים או שלושה דורות בתוך העולם החרדי. לפיכך אין למעשה כל הצדקה לאפליית ילדים על רקע מוצאם, דבר שעשוי להשפיע על עתידם בחברה החרדית. בד בבד מודים רוב אנשי החינוך החרדים כי ריבוי תלמידים ממוצא ספרדי במוסד חינוכי עלול לפגוע בשמו הטוב ולהשפיע על הביקוש לו בציבור. במילים אחרות: גם בתחום רגיש זה יש משמעות רבה לדימויים, לסטריאוטיפים ולכוחות השוק.

הסוגיה של אפליית תלמידים ספרדים במוסדות-חינוך חרדיים עלתה לשיח הציבורי הישראלי בעיקר בהקשר של חינוך בנות חרדיות ספרדיות.²²³ אפשר להסביר זאת בכך שהמוסדות לבנות מקבלים תקצוב גבוה יותר מהממסד ונתפסים כבעלי מחויבות רבה יותר לנורמות הממלכתיות המקובלות במדינה. למעשה, תופעה זו רווחת יותר במוסדות לבנים, אך שם היא נתפסת (במפתיע) כלגיטימית יותר, אם בגלל שהמוסדות ממומנים רק בחלקם מתקציב המדינה ואם בגלל לחצים כאלה ואחרים. משפחות ספרדיות חרדיות נמנעות לרוב להתלונן על הנעשה במערכת החינוך לבנים, אף שהמצב שם בעייתי יותר מהמצב במערכת החינוך לבנות. סביר להניח שטרם נאמרה המילה האחרונה בנושא זה.

סוגיית המעבר בין מוסדות בשלבי החינוך השונים היא רגישה ביותר, משפיעה על עתיד הילדים וממצה תהליכים חברתיים ותרבותיים פנים-חרדיים. היא אותרה גם ע"י אנשי-חינוך חרדים כעקב אכילס של התהליך החינוכי, המאיים להביא לנשירה של תלמידים מהמערכת עקב קשיי ההסתגלות. כל מעבר מעורר רגישות רבה אצל הילד ומשפחתו ויוצר מתחים וחששות מפני העתיד. תהליכי ההשמה והסלקציה מרכזים רגשות עזים, אך חשוב מכך: הם נותנים ביטוי לתמצית העשייה החרדית בחינוך, השואפת להפריד את תלמידיה מהשפעות חיצוניות ולמצות מצוינות.

²²³ האירועים שהיו בבי"ס בית יעקב בעמנואל בשנת 2010 והגיעו לבג"צ, מלמדים רק על קצה קצה של הבעיה. ראה לדוגמה: "הורים חרדיים: נשב בכלא ולא נקיים את החלטת בג"ץ", יאיר אטינגר, **הארץ**, 29.4.10.

ה. סיכום

מערכת החינוך החרדית לבנים היא 'משחק' מורכב ודינאמי. התנהלותה מושפעת משיקולים ערכיים, חברתיים וכלכליים. היא משתנה ממוסדות ליטאיים לחסידיים, ממוסדות חזקים למוסדות חלשים, ובין שלבי הגיל השונים. כמעט כל מוסד חינוכי פועל כשחקן עצמאי במסגרת זו, בכדי לשמור על קיומו לאורך שנים – תהליך שנעשה קשה יותר כאשר התקציבים מצטמצמים (לדוגמה: ירידה בשער הדולר פוגעת בתרומות, או צמצום תקציבים ממשלתיים) או כאשר מספר התלמידים מצטמצם. במובנים מסוימים הדבר דומה למערכות-חינוך פרטיות במקומות אחרים בעולם – דגם שמתחיל להתפתח גם בחינוך הממלכתי בישראל.

מעניין הפער בין מגוון המוסדות (הטרואגניות), לבין השמירה על תפיסה חינוכית בסיסית דומה (הומוגניות) השלטת ברובם. רמת דמיון גבוהה קיימת בתפיסה העקרונית של פרקטיקת החינוך, בתוכני הלימוד ובעיקרון הבידול מהסביבה החיצונית. היא הולכת וקטנה ככל שמתרחקים מהמרכז החרדי האליטיסטי לעבר הפריפריות החלשות, או מן השמרניות לעבר המודרניות יותר. דמיון זה שונה כמובן ממגוון דרכי הלימוד שהיו נהוגים בחינוך היהודי החרדי בארצות המוצא השונות. קווי המתאר הדומים כל כך מסמלים את 'גבולות הגזרה' של התרבות החרדית המוקנית בימינו לתלמידים. זוהי הטריטוריה החרדית, אשר בה יש כללים, חוקים ונורמות משלה.

ראשי הציבור החרדי רואים בחיוב את מצב 'השוק החינוכי' – 'השוק הרוחני' המאפשר אוטונומיה חינוכית גבוהה למוסדות, מתאים לקהילות החרדיות השונות ויוצר תחרות בין המוסדות. לדעתם מדובר בתחרות בריאה שתוצריה הם תלמידי-חכמים טובים יותר, חדים יותר, ידענים, מפולפלים ותמימים יותר. אך יש גם מי שרואים את המצב בדאגה וטוענים כי למרות הגידול שחל במערכת היא מתקשה באופן פרדוקסאלי לגדל את דור העתיד של גדולי התורה. למציאות זו יש מחירים ברורים שאותם משלמים המוסדות החלשים והתלמידים החלשים יותר, שהם פחות 'אטרקטיביים' לשוק. כבכל תחום, השוק התחרותי הוא אכזרי יותר כלפי החלשים המתקשים במרוץ.

השורה התחתונה היא שהורה חרדי המבקש לשלוח את בנו ללמוד בירושלים, יגלה היצע רחב של מוסדות. זאת בעיקר אם משפחתו תואמת את רוח המוסדות ואם בנו מצליח בלימודים. בהמשך נבין יותר את התהליכים העוברים על הבן במסגרת לימודיו בכיתה.

8. בכיתה: מלמדים, לימודים ולמידה

א. מבוא

מדי בוקר בשעה שבע, מתייצבים מאות תלמידי הכיתות הגבוהות לתפילת שחרית בחום והתלהבות, בנוסח הוויזיניציאי המתוק מדבש, נוסח של דבקות עילאית. לאחר תפילה כזו, יום הלימודים נראה אחרת, לימוד תורת ה' מקבל משמעות אחרת. על הלימודים מופקד צוות מלמדים מגובש ומיומן, הפועל כחטיבה אחת לקידום התלמידים מתוך הענקת תשומת-לב מלאה לכל אחד ואחד ומתוך הסיסמה שאסור שתלמיד יישאר מאחור! (...) בהדרכתו של כ"ק מרן אדמו"ר שליט"א, הושם דגש מיוחד על החזרה והשינון. רבות בשנים היה הגה"ח רבי אשר יונה ויינברגר שליט"א בוחן את התלמידים מדי שבוע. הגה"ח... הוא מדמויות ההוד הנעלות של זקני חסידי ויז'ניץ, מדיירי אנשי כנסת גדולה... (...) ... בנוסף לבחינות השבועיות נבחנו השנה תלמידי הכיתות הגבוהות על מאה וחמישים דפי גמרא עם תוספות! אף תלמידי הכיתות הנמוכות, ילדים בני עשר ושמונה שנים, נבחנו על כעשרים דפי גמרא. לעידוד החזרה והשינון ולהשרשת ה"גרסא דינקותא", הוקמה קרן מלגות המעניקה פרסים למשנני הגמרא בעל פה.

(וולך, תנש"א, ר"נ)

כך מהללים חסידי ויז'ניץ את הלימודים בת"ת של החסידות בספר הוקרה פנימי שהוציאו. האדרת הלימודים האינטנסיביים, המבחנים התכופים, הערצת אנשי המקצוע המלמדים ובוחנים במוסד ואהבת האווירה הייחודית לחסידות זו.

התמונה האידיאלית של הלימודים בתלמוד-תורה-חסידי מחממת את הלב, אך גם מעלה תהייה בנוגע לקיומם של צדדים זוהרים פחות בתמונת החינוך החרדית.

אכן, יש גם מקום לביקורת על החוסר במערך הוראה מסודר ומקצועי וכן על רמת הלימודים ועל המחסור בלימודי-חול. מערכת-חינוך זו כוללת אלפי מורים מסורים ורציניים בעלי ניסיון עשיר, יכולות מרשימות ותחושת גאווה ושליחות, אולם רובם לא למדו מעולם ברצינות על חינוך. הם לא קיבלו כלים מסודרים להתמודד עם בעיות פדגוגיות, דידיקטיות, חברתיות ורגשיות. קשה להעריך את כובד המחיר הנובע ממצב זה. פה ושם ניתן לפגוש צעירים חרדים המתקשים בכתיבה או אפילו בהבנת הנקרא, אף ששהו שנים רבות במערכת החינוך החרדית. בשיחות סגורות עולה הטענה (שלא נבדקה) כי מדובר בתלמידים רבים.

יתר על כן, רמת הלימודים במוסדות החינוך החרדיים היא סוגיה שנויה במחלוקת. יש הטוענים כי רמת הלימודים נמוכה, ויש הסבורים שרמת הלימודים במוסדות החינוך לבנים היא לרוב גבוהה, במיוחד במוסדות הטובים. קשה לתת תשובה ברורה לשאלה מהותית זו, מחוסר ראיות אמפיריות ברורות. מפגשים אקראיים עם תלמידים וצעירים חרדים מצביעים על הערכות שונות, אך לרוב יש לבוגרי מערכת-חינוך זו הרגלי למידה טובים במיוחד. עדות ברורה לקיום רמת-לימודים טובה במערכת זו עולה ממבחני המיצ"ב ('מדדי יעילות וצמיחה בית-ספרית') של משרד החינוך וממבחני פיז"ה שהועברו בתלמודי-תורה של רשת מעיין החינוך ושל רשת החינוך העצמאי. אף שמשרד החינוך אינו מפרסם נתונים אלה,²²⁴ הם מלמדים שתלמידי מוסדות החינוך של רשתות אלו הראו רמת-למידה סבירה במקצועות החול (עברית וחשבון). זאת למרות שהמבחנים לבנים נערכים לרוב במוסדות שרמת תלמידיהם בינונית לכל היותר (מוסדות של רשתות החינוך החרדיות) ובמקצועות שאינם במרכז תכנית הלימודים שלהם.²²⁵

קיימת הסכמה על כך שלימודי החול (בעיקר עברית וחשבון) במערכת-חינוך זו מסתיימים לרוב בכיתות ו' או ז'. רמת הידיעה של מקצועות אלה היא בהתאם.

הכיתה מצויה בלבנה של כל מערכת-חינוך; שם רוכש הילד ידע והשכלה הלכה למעשה. בחינוך החרדי לבנים מרוכז תהליך הלמידה סביב טקסטים (Text-centered), תוך היכרות, הבנה ופענוח של טקסטים מקודשים (לפעמים בעל-פה), בהם מקובל לראות אמת אלוקית. בדורות קודמים היה המוסד החינוכי החרדי הסטנדרטי בנוי לרוב מכיתה בודדת עד שתיים, אך כבר שנים מדובר במסגרות גדולות ומורכבות יותר. לכאורה נוהגים כיום לפי שיטת הלימוד שהיתה מקובלת בחדרים ובישיבות מקדמת-דנא, אך השינויים ניכרים בדברים רבים. לדוגמה, אם לפני עשורים מועטים 'רעדו אמות הספים' בחברה החרדית בירושלים בשל הכנסת שימוש בגירים צבעוניים לאחד מתלמודי התורה, היום נוכל למצוא במוסדות רבים מכשור ועזרים מודרניים; אם פעם רווח השימוש בענישה פיזית, הרי שהיום נתקשה למצוא גילויים כאלה ברוב המוסדות.

²²⁴ משרד החינוך נמנע לרוב מלהציג נתונים המשווים בין החינוך הממלכתי לבין החינוך החרדי, למרות שיכול להיות בהם עניין רב. ראו לדוגמה על חתכים אחרים המוצגים בהקשר של מבחני Pisa 2006 כמו בנים-בנות, פערים סוציו-אקונומיים, דוברי עברית וערבית. ראו לדוגמה: <http://cms.education.gov.il/NR/rdonlyres/582A52BD-382A-4E00-B65D-BCD37FE97773/62870/tamzit1.doc>. כך הדבר גם בפרסומים של המיצ"ב.

²²⁵ נושא מרתק זה לא נבדק למיטב ידיעתי בצורה מסודרת. אפשר שהצלחתם של תלמידי חרדים בבחינות נובעת מרמתם הגבוהה של הלימודים, אפשר שהדבר מסתייע מהנוסח המיוחד של הבחינות במגזר זה או מסיבות אחרות.

שעות הלימוד הן רבות וארוכות. הלמידה בכיתה מתבצעת במוסדות חרדיים לבנים כמעט ברצף, מבוקר עד הצהריים, אחה"צ, ואף עד רדת הערב. עוד בכיתות הנמוכות נהוג יום-לימודים ארוך, וסביב גיל 12-13 לומדים כבר עד 6 בערב. בישיבות הקטנות יתמידו התלמידים בלימודיהם עד הערב ואף הלילה. השיעורים בת"ת נמשכים כשעה, אך יש ישיבות קטנות שבהן מאריכים גם שעתיים ויותר, דבר המקשה על התלמידים.²²⁶

שנת הלימודים בחינוך החרדי כוללת לרוב שלוש תקופות-לימוד מרכזיות המכונות "זמנים" הנבדלות ביניהן בחופשות. החופשות נמשכות ברוב המוסדות כשלושה שבועות בקיץ (בין ט' באב לראש חודש אלול), כשלושה שבועות ועד חודש בתקופת החגים (בין יום כיפור לראש חודש חשוון) וכשבועיים עד חודש בתקופת הפסח (חודש ניסן). בחלק מהמוסדות החופשות קצרות יותר, וחופשת הקיץ עשויה להצטמצם לשבוע-שבועיים. במוסדות הפועלים לפי שיטת זילברמן²²⁷ (ראו להלן) אין כמעט חופשות בכלל וזאת על פי התפיסה החינוכית הנהוגה בהם.

שנת הלימודים נפתחת בחודש אלול, לאחר חופשת הקיץ, וחודש זה מוקדש במוסדות החינוך החרדיים להכנות לחגי תשרי, בעיקר סביב נושא התשובה ויום כיפור. אצל תלמידי הישיבות קיים זמן אלולי (עד יום כיפור) בו מרבים ללמוד מוסר, מאריכים בתפילות ונשארים ללון במוסד.²²⁷ כשתלמידי הישיבה (ולעתים גם בת"תים) חוזרים ללימודים לאחר סוכות, נערכות כבר מסיבות לציון שמחת בית השואבה.

גם פורים הוא זמן למסיבות ולשבירת המסגרת. בישיבות אחדות אוספים כסף כדי להרחיב את 'אוצר הספרים' (הספרייה התורנית) של הישיבה. תקופת הקיץ היא עונה קשה יותר ללימודים פורמאליים שוטפים, ובה מרבים בפעילויות-הפגה שונות, לפריקת מרצם של הילדים.

תוכני הלימוד מתפתחים כבר מגיל צעיר, כאשר הבנים מתחילים ללמוד לקרוא לרוב עוד בגן הילדים. מכיתה א' יעסקו בהבנת הנקרא, בכתיבה ובחשבון, אך יושם דגש על לימודי הקודש (סידור, חומש ואח"כ משנה). בכיתות ג'-ד' מתחילים הבנים ללמוד גמרא. לימוד הגמרא מצריך התמודדות עם שפה נוספת (ארמית) ועם חשיבה אנליטית שרמתה עולה משנה לשנה. לימודי החול נלמדים בצהריים או אחר-צהריים, אך ניתנת להם חשיבות פחותה ורמתם בסיסית ביותר.

²²⁶ באחד הפרקים החרדיים באינטרנט התנהל דיון שלם בנושא אורך השיעורים בישיבות הקטנות.

²²⁷ דומה לכך האווירה במוסדות חסידיים אחדים גם סביב ספירת העומר – 'ימי הספירה'.

בתלמודי-תורה אין בדרך-כלל שיעורי-בית (בין השאר בגלל יום הלימודים הארוך) ומוענקת חשיבות פחותה בהרבה לכתיבה בכלל.²²⁸ גם מערך הציונים אינו מדוקדק כפי שמקובל במערכת החינוך החרדית של הבנות ובבתי-ספר ממלכתיים. ברוב המקרים לא ניתן לבחון את יכולותיו של הילד על-פי התעודה הניתנת לו במוסדות החינוך לבנים. בישיבה הקטנה מתרכזת ההוראה בלימודי-קודש. ככל שיתקדמו בשנים כן יתפוס הלימוד העצמאי בחברותות (זוגות) חלק גדול יותר מן הלימודים. דפוס-לימודים זה ימשיך ללוות אותם בישיבה הגדולה ובכולל האברכים (לגברים נשואים).

נחזור ונציין כי התיאורים המוצגים כאן אינם מחייבים בהכרח את כלל מערכת החינוך החרדית לבנים (לדוגמה – המוסדות השמרניים מאוד או המוסדות החלשים יותר), אך הם מלמדים על הנורמה הקיימת במוסדות רבים, או הנורמה שאליה שואפים להגיע.

ב. ה'מלמדים' והכשרתם

מבוא

דמות המורה במוסדות החינוך לבנים היא דמות משמעותית במיוחד על פי התפיסה של דמותו במסורת היהודית. זהו הרבי, המלמד, הר"מ (רב מתיבתא). האב – המצווה לחנך את בנו בהלכה – מיפה את כוחו של המורה לממש מצווה זו במקומו. הוא מפקיד בידיו את אחת המלאכות החשובות בבית היהודי, מתוך אמון והערכה לאדם זה, שיעמול כדי שהילד יגדל לתורה ולמצוות (ברויאר, 2004). ערכו של מקצוע ההוראה נובע בראש וראשונה מחשיבותו הדתית והחברתית, אך גם מטעמים נוספים: מדובר בעבודה המפרנסת את בעליה, ובמקרים רבים אף בכבוד. לגבי רבים מבוגרי הישיבות מדובר באחת העבודות היחידות שהם מוכשרים לעשות. שנות-לימודיהם הארוכות בישיבה מופרות להם אפילו לשיפור שכרם ע"י משרד החינוך.

מעמד המורים בחברה החרדית הוא גבוה יחסית למקובל במגזר הממלכתי, גם אם חל בו פחות כלשהו בשנים האחרונות, וגם אם הוא משתנה מקהילה חרדית לחברתה. ההוראה מכובדת יותר במוסדות-עלית נחשבים (שם לומדים ילדים משמנה וסולתה של החברה) מאשר במוסדות לתלמידים חלשים; מכובד יותר להיות מגיד שיעור או

²²⁸ הרבה מן המבחנים בלימודי-קודש נערכים בעל-פה, ועל לימודי החול לא יתקיימו במקומות רבים מבחנים כלל.

משגיח בישיבה קטנה (המדומה לישיבה גדולה) מאשר להיות מלמד בת"ת, רבי או מלמד דרדקים בגן. הסיבה לכך היא שההוראה בישיבה הקטנה קרובה יותר להוראה בישיבה גבוהה ועל כן מדובר בתפקיד מכובד ונחשב המזכה את המורה בתואר רב-מתיבתא (ר"מ). מקובל לטעון כי מקצוע ההוראה מכובד יותר בחברה החסידית, הרואה בכך כבוד וייעוד אידיאולוגי, מאשר אצל הליטאים. אלה האחרונים יוצאים לרוב לעבודה בגיל מאוחר יותר ומעדיפים הוראה באחת הישיבות הגדולות²²⁹ (ורק לאחר מכן בישיבות קטנות). במוסדות ליטאיים רבים ניתן אפוא למצוא מורים מהמגזר החסידי. באופן עקרוני יעדיפו המוסדות להעסיק אנשי-מקצוע מהמגזר שלהם, אך הלכה למעשה אין הקבלה מלאה בין הזהות המגזרית של המוסד לבין הזהות המגזרית של צוות ההוראה (אם כי נתקשה לרוב למצוא מלמד ליטאי-אשכנזי במוסד חסידי). מוסדות-חינוך טובים יחפשו את אנשי המקצוע הטובים ביותר לשיטתם.

כבוד המורה הוא ערך בסיסי. נהוג שהתלמידים יכבדו את המורה בקימה בהיכנסו לכיתה, או ייפנו אליו בגוף שלישי. סמכות המורה היא מרכיב משמעותי בתפקידו ושואפים לשמור עליה במידת האפשר.

קיימים מספר תפקידים חינוכיים-לימודיים מרכזיים בתוך המוסדות החינוכיים:

- ❖ המלמד/ הרבי/ הר"מ/ מגיד שיעור – המורה בכיתה, יעסוק בעיקר בלימודי-קודש (לפעמים גם בלימודי-חול בת"ת);
- ❖ המלמד חול (מכונה לעתים 'שרייבר') – מורה בת"תים מסוימים המתמחה רק בלימודי-חול למיניהם;²³⁰
- ❖ העוזר למלמד – עובד בחלק מתלמודי התורה והוא לרוב מורה מתחיל או אברך צעיר, המסייע למורה בכיתה ומסייע לעתים לתלמידים בהוראה פרטנית;
- ❖ המורה להוראה מתקנת/ טיפול – תפקיד הקיים בחלק מן המוסדות בלבד. מדובר לרוב באשת-מקצוע העובדת בחלק מהגנים והת"תים עם תלמידים מתקשים עד כיתה ד' (בערך), לרוב בהוראה פרטנית;
- ❖ המפקח/ המשגיח – אחראי על הלמידה ועל החינוך בתחום ספציפי (לדוגמה, מפקח על לימודי-חול) או כללי (המשגיח בישיבה).

²²⁹ ולפי הטענה הם יעדיפו לעבוד בעסקים ובמגזר הפרטי מאשר במערכת החינוך.

²³⁰ מדובר בתפקיד הנחות ביותר במערכת, שהיה מקובל בחדרים באירופה.

ההכשרה המקצועית

בעבר התאים להוראה כל אברך שלמד שנים בישיבות. יכולותיו נמדדו בידיעותיו בתורה, בהתרשמות מאישיותו, בהמלצות שהביא ובמידת הצלחתו בשנים הראשונות במקצוע.

מצב זה השתנה ברוב מוסדות החינוך היסודי והקדם-יסודי (גנים). חלק גדול מהמלמדים (המורים) עברו הכשרה מקצועית כלשהי, לפחות אם הם מלמדים במוסד מכובד. המניע להכשרה עלה בשל המימון הניתן ע"י משרד החינוך למוסדות החינוך המוכר שאינו רשמי, שגובהם משתנה בהתאם להכשרת המורים במוסד.²³¹ בשנים האחרונות נראה שהדבר הפך לסוג של נורמה גם בחלק מתלמודי התורה שהם מוסדות-פטור, אך פחות מכך בישיבות הקטנות. מקובל להניח כי מורים המלמדים בישיבות (ר"מ, מגיד שיעור) הם לכל הפחות בני-תורה מצטיינים, שיכולותיהם, מעמדם וידיעותיהם אינם מצריכים כל הכשרה נוספת.

בירושלים פועלים מספר מוסדות-הכשרה מרכזיים למורים, הרלבנטיים לחינוך החרדי. 'המכון להכשרת מורים של החינוך העצמאי' (זהו כנראה המוסד הגדול בעיר) וכן 'מכון רות'. אפשר למצוא במערכת גם בוגרים של מוסדות-הכשרה בעלי אופי דתי-לאומי יותר, כמו 'מדרשת ליפשיץ' או 'מכללת בית וגן', שהתאימו מסלולי-הכשרה מיוחדים לצורכי הציבור החרדי. רלבנטיים למערכת זו גם מוסדות-הכשרה הפועלים בבני-ברק, בהם מכון אחי"ה ומכון 'מקור המעינות' (של רשת מעיין החינוך התורני).²³² כלל ההכשרות להוראה מתמקדות בלימודי-קודש, ובנוסף לכך לומדים פרחי ההוראה מעט פדגוגיה ודידקטיקה.

ישנם מקומות בהם ניתנות הכשרות ספציפיות (כמו 'מכון רות' או 'מכללת בית וגן' לחינוך מיוחד), וישנם אנשי-מקצוע שעברו הכשרה בשיטת פויירשטיין, בגישור, אימון (coaching), ייעוץ וכד'.

תלמודי-תורה מעדיפים לעתים לעבוד עם מוסד-הכשרה מסוים, בהתאם לקשרים אישיים, ניסיון קודם והשקפת-עולם. ההכשרה עצמה היא לרוב מינימאלית (במספר השעות ובתשומת הלב הניתנת לה) וקיימות דעות שונות באשר לרמתה ואיכותה, אולם נראה כי לעצם הפיכת ההכשרה לדרישה נורמטיבית גם במוסדות-פטור מסוימים, יש לה השפעה על דרכי ההוראה בכיתה. העדויות מלמדות כי מורה חדש שנכנס לכיתה בת"ת, ישתמש לרוב בדרכי ההוראה המוכרות לו מניסיונו (דרכי הלמידה לפיהן למד בצעירותו),

²³¹ כמו שהדבר נעשה בכל המוסדות בארץ.

²³² מדובר במוסדות פרטיים המגויבים על-ידי רבנים ואנשי-מקצוע.

בכישוריו האישיים ובנורמות הנהוגות במוסד. אולם לפחות בחלק מהמקרים יש השפעה גם להכשרה המקצועית בסוגיות דידקטיות ופדגוגיות, וישנם מלמדים שאינם נרתעים בימינו אפילו מהכנסת דרכי-למידה "אחרות".

הוראת לימודי החול, לעומת זאת, אינה טעונה כל הכשרה מקצועית ייעודית. רק במקרים מעטים יש למורי החול ידע מקצועי ספציפי במקצוע שאותו הם מלמדים. לרוב מדובר בידע שרכשו כתלמידים בבתי-ספר בהם למדו לימודי-חול (לעתים מדובר במורים חוזרים בתשובה או במורים שלמדו במוסדות דתיים-לאומיים), או מתוך ידע כללי שנשאב מספרים וממקורות נוספים.

רשתות החינוך הגדולות מקיימות לעתים השתלמויות מקצועיות ספציפיות למורים המלמדים במסגרות שלהן, למרות שקיים קושי לדרוש ממורים אלה להשקיע בכך מזמנם הפנוי המועט כל כך.²³³

בגילאים צעירים מעורבות בהוראה, בחלק מהמוסדות, גם מורות וגננות (נשים!) שהן בוגרות סמינרים חרדיים למורות. הידע המקצועי הרחב שקיבלו בהכשרתן הוא שהביא להכנסתן לעבודה במוסדות-חינוך לבנים, למרות הקושי התרבותי שהדבר מעורר.²³⁴

תנאי העבודה

עבודת המלמדים קשה ונמשכת שעות ארוכות. רבים מהם מלמדים קרוב לתשע שעות ביום כדי למלא משרה מלאה, וחלקם הגדול חוזר אח"כ למחויבויות הבית ולהכנת יום הלימודים הבא. רק במקצת המוסדות יש חדרי-מורים מסודרים בהם יוכלו לנוח.

ברוב המוסדות לבנים, המורים מועסקים על בסיס אישי, לרוב ללא זכויות ברורות וללא קביעות. סוגיית ההתארגנות המקצועית רגישה מאוד בציבור החרדי, במיוחד כשמדובר בהתארגנות של מי שעובדים במסגרות חרדיות. בשנת 2007 התפרסם קיומה של 'הסתדרות העובדים החרדית' הפועלת בחינוך העצמאי בתור התארגנות 'מטעם', בראשה עמד אחד ממנהלי המוסדות. מול התארגנות ממסדית זו, נוצרה התארגנות מקצועית עצמאית של גננות ברשת 'אגודת-ישראל' (רשת גנים פתוחה יחסית ומודרנית) אליה הצטרפו רק כרבע מהגננות, אך היא עוררה חששות והתנגדות. ההתארגנות

²³³ בנוסף, מספר קטן של אנשי-חינוך השתלמו בתחומים מקצועיים מיוחדים כמו בשיטת פוירשטיין או בייעוץ. אנשים אלה יתפסו לרוב מקום חשוב במערכות כמי שמקשרים בין המוסדות החרדיים והציבור החרדי לבין משרד החינוך ושלוחיו.

²³⁴ כמו בת"ת של חסידות בעלז.

העצמאית נתפסה ע"י חלק מהממסד החרדי כדבר פסול המחבל בעשייה החינוכית, גם אם הוצגו לה הצדקות.²³⁵

גם 'תנאי השוק' משפיעים על מעמדם של המורים. יש ביקוש רב למקצוע ההוראה בקרב גברים בחברה החרדית ולרוב אין בעיה לאייש משרת הוראה שהתפנתה. קיימת לפיכך תלות של מורים רבים ברצונו הטוב של מנהל המוסד, הן לגבי עצם העסקתם והן לגבי גובה השכר, אלא אם מדובר במורים ששםם הולך לפנייהם. מורה טוב מעלה את המוניטין של המוסד. אפשר גם שמוסד חינוכי "יחסוף" מורה טוב ממוסד אחר ויציע לו משכורת גבוהה יותר ולו כדי לשפר את האטרקטיביות שלו אצל ציבור ההורים והתלמידים.

העסקת המורה, כמו גם משכורתו, נגזרות ממידת הצלחתו במוסד ומהשם שיצא לו בציבור. עדויות של 'מלמדים' מלמדות כי מורה יכול להשתכר במקרים מסוימים גם 10,000-15,000 ש"ח נטו, חלק גדול מזה בכסף 'שחורי' (ללא דיווח לרשויות).

שכר המורים כולל מרכיב שניתן ע"י משרד החינוך. מרכיב זה מושפע במוסדות השייכים לרשתות או לערך המוכר שאינו רשמי, מהשכלת המורים. ההכרה של משרד החינוך בלימודים בישיבה לצורך חישוב המשכורת (בהקבלה ללימודים אקדמיים) הגדילה את שכרם משמעותית.²³⁶ במקרים רבים לא שומרים המוסדות על הזכויות הסוציאליות של המורים, דבר הפוגע בהם בפנסיה ובעיתות מצוקה.²³⁷ השלמת השכר נעשית באופן פרטי, מתשלומי ההורים ומהתרומות שהמוסד משיג.

ג. למידה בגני הילדים

הלמידה בגני הילדים נותנת בסיס לתהליכי הסוציאליזציה של הילד ולתהליך למידת הקריאה. מסגרות הגן החרדיות משלבות בין אלמנטים כמו משחקים, שירה וסיפורים

²³⁵ ראו: "ארגון העובדים החרדי הראשון: הרבנים בעד, המעסיקים מתנערים", תמר רותם, **הארץ**, 8.7.07; "בגלל אפליה מגדרית: בית הדין לעבודה ביטל את הסתדרות העובדים החרדית", תמר רותם, **הארץ**, 19.9.08.

²³⁶ לטענת איש-חינוך ותיק שניהל בעבר מוסד חינוכי, לקרוב מ-30% מהמלמדים יש הסמכה מקבילה ל-M.A. ולקרוב מ-10% יש הסמכה המקבילה לדוקטורט. השאלה עד כמה הדבר מוצדק, ראויה לדיון נפרד.

²³⁷ המודעות לנושא זה עלתה בעשור האחרון, אך עדיין אין די תשומת-לב לכך, ומורים רבים יכולים לסיים את שנות עבודתם כמעט ללא תמיכה. חוסר המודעות מביא לכך שלפעמים גם בעלי פנסיה או קרנות השתלמות ימהרו להשתמש בכספים לצרכים שונים (כמו להשיא ילדים) ולא ישמרו אותם לשנים קשות.

לבין לימוד מסודר של קריאה והיכרות עם הסידור. הטענה היא כי בגני-ילדים עירוניים הדגש מושם לרוב על למידה תוך משחק, ואילו בגני הילדים המסונפים לתלמודי התורה (או 'החדרי') – מושם דגש רב יותר על הקניית הקריאה. יש גנים בהם אמונות הגנות (נשים) על החלקים המשחקיים יותר ואילו הרעבעס (הגברים) אמונים על סיפורי התנ"ך ועל הוראת הקריאה. בגנים אחרים מקובל שהגברים ממלאים תפקיד בנושאים הקשורים לדת.

ניתן לחלק את הלמידה בגן הילדים לשלושה מוקדים שונים:

מרכיב חשוב בלמידה עוסק ב**פיתוח תפיסת העולם הדתית של הילדים**, שבמרכזה קיום המצוות והאמונה באל. הדבר נעשה דרך הדגשת טקסים דתיים, לימוד ברכות ותפילות שעליהן חוזרים מדי יום (כמו למשל נטילת ידיים), אך גם דרך הדגשת תכנים דתיים בסיפורים, שירים, פעילויות יצירה ודרמה. מנצורה (1997: 13) מתארת במחקרה הקראת סיפורי תורה ככלי חינוכי המאפשר העברת מסרים מילוליים ובלתי-מילוליים לתלמידים. למידה זו מקבילה ומשלימה לעיסוק בתכנים הקשורים בתורה בבית, בבית הכנסת ובמקומות נוספים – דבר המאפשר שילוב הלמידה בחיי היומיום.

ללימוד התורה יש חשיבות כמצווה דתית, אך משמעותו רבה בהשקפה הרואה זיקה ישירה בין דמויות האבות במקרא (אברהם, יצחק ויעקב) לבין זהות הילדים בגן, המוצגים כממשיכי דרכם של האבות. מספרי הסיפורים שואפים לקרב את סיפורי המקרא ואת דמויותיו לילד ולחבבם עליו. לדברי אחת הגננות, הסיפורים אמורים "להחדיר יראת שמים, להחדיר את המידות הטובות של הצדיקים" (שם: 43). אופן הסיפור מדגיש את חיותם של הגיבורים ואת קרבתם לילדים כאילו היו קרובי-משפחה. הסיפור משולב לעתים בהצגת שאלות ובהמחזה תיאטרלית, ותמיד מודגשת השלמות של הדמויות וחשיבות ההזדהות עמם. אברהם אבינו או יוסף הצדיק הם לפיכך דמויות 'נוכחות' בתודעת התלמידים בגן וגם בגילאים מתקדמים יותר (ראו בהמשך).

המהלך החינוכי מציג בפני הילדים תפיסה ברורה ופשוטה של המציאות, המבחינה בין טוב לרע ובין זר למוכר. הסיפורים מציגים נורמות התנהגות יומיומיות ראויות, לצד אמיתות גדולות שרק מתחילות להיחשף לעיני הילד. כך מוצג הדבר בספר לימוד חרדי: "הכלל הראשי הוא – אני מספר אותה פרשה טהורה מתוכה ללמד הילד יראת שמיים ככל האפשר" (וולף, תשמ"א. רע"ה).

עוד מרכיב חשוב מצוי ב**לימוד הקריאה** (אליו מתלווה לעתים גם עיסוק ראשוני ביסודות החשבון). לעתים קרובות הדבר נעשה בשיטה המסורתית (במיוחד במסודות מסורתיים ובכיתות הגן בת"תים), המתחילה בהכרת האותיות וממשיכה בצירוף

להברות, מילים ומשפטים, אותם קוראים כבר לעתים מתוך הסידור (ראו גם: ליפשיץ, תר"ף). יש מי שנעזרים בלימוד האותיות בניגון מיוחד או בהדמיה של האותיות (למשל, האות ל' דומה לחסידה העומדת על רגל אחת). שיטה זו כוללת חזרה ושינון של הילדים בעקבות המורה. ברוב המקומות יש שימוש בעזרים שונים (כמו פלקאטים, ציורים ולוח) כדי להקל על למידה טכנית זו הממעטת לעסוק בהבנת הטקסטים. הילד אמור לדעת לקרוא בסידור עד גיל חמש, כדי להגיע למדרגת 'חמש יינגלי' (ילד בן חמש המסוגל לקרוא בחומש), מטלה היוצרת לחץ על הילד ועל משפחתו. העיסוק בסידור התפילה – הנמצא בשימוש יומיומי בכל בית חרדי מקנה ללימוד משמעות מעשית ומחבר בין הלימודים בגן לבין חיי היומיום במשפחה ובקהילה.

מרכיב הלמידה השלישי מצוי **במשחקים ובתכנים נוספים** המוקנים בגנים. עולם התוכן של רוב המשחקים והציורים מתקשר לתרבות הדתית, אך בגנים רבים עוסקים במשחקי כדור ובמשחקים אחרים, ואפילו במחשבים (בגנים פתוחים). מגוון רחב של תחומי-עיסוק אפשריים מוצג במרכז-גנים של בית יעקב (ליברמן) שהוקם באזור התעשייה גבעת-שאול, בו מבקרים גני-ילדים (בנים ובנות) מכל רחבי ירושלים. הוא כולל חדרי-הפעלה העוסקים במוזיקה, הצגות, בישול, מדע ומחשבים. אכן, לא כל הגנים מבקרים שם, אך זוהי אפשרות חדשנית ופופולארית במגזר החרדי היותר מודרני.

שלושת מוקדי הלמידה האלה מתקיימים במינונים שונים בגני הילדים החרדיים לבנים. במוסדות מסורתיים-שמרניים רבים מקובל לתת בשנה הראשונה את הדגש על משחקים ואילו בשנתיים הבאות, המכונות לעתים 'מכינה', מושם הדגש על לימוד הקריאה ופיתוח עולמו הדתי של הילד. בשנים אלה ייפתח היום בתפילה משותפת, יימשך בלימוד קצר של אותיות והברות (קריאה) ואח"כ במשחקים ובלימוד קריאה פרטני. גנים מודרניים יותר ייחדו זמן רב יותר לחוויית המשחק וידחו מעט את לימוד הקריאה.

לנדר (1999), שעסקה בחקר הגיל הרך, מסבה את תשומת הלב למתחים בחינוך הגיל הרך בין כניסתם של ערכים ופרקטיקות מערביים (כמו הפגנת גילויי חיבה) לבין ערכים ופרקטיקות חרדיים מסורתיים (כמו דחיית סיפוקים וויתור על רצונות). מתח זה משמעותי במיוחד בגיל הרך ובגיל הגן, אז יש מקום לביטויים כהפגנת חיבה, מתן בחירה עצמית ומגע פיזי בילדים, המצטמצמים והולכים בשלבי החינוך הבאים. הדומיננטיות של הערכים החרדיים-שמרניים גדלה כמובן ככל שעולה הגיל.

מכלול-לימודי זה ממשך במידת-מה גם בכיתות הנמוכות של תלמודי התורה, כשהזמן המוקדש ללמידת הקריאה והסידור מתרחב ומפנה מקום ללימוד החומש

והסידור מצד אחד וללימוד העברית והחשבון (לימודי-חול) מצד שני. באמצע כיתה א' תתקיים כבר 'מסיבת החומש', אז אמורים הילדים לדעת לקרוא.

ד. הלימודים בת"ת ובישיבות הקטנות

מבוא

הלמידה בכיתה בתלמוד התורה ובישיבות, מתמקדת בעיקרה בלימודי-קודש. ניתן לראות לפחות שלוש מטרות מרכזיות ללמידה במוסדות אלה:

- ❖ להקנות לתלמיד יראת שמיים, שתבטא בהפנמת נורמות הראויות לאדם בוגר בחברה החרדית אליה הוא שייך ויהיו שיוסיפו – להקנות 'אמונה תמימה';
- ❖ להכיר לתלמיד טקסטים מקודשים, בראשם המשנה והגמרא, עד כדי שליטה בעל-פה בחלקם, וכן שליטה באופני הלמידה של הטקסט, בהבנתו ובדרכי פרשנותו;
- ❖ להקנות כלי למידה והרגלים שיאפשרו לתלמיד ללמוד באופן עצמאי ולנתח סוגיה בגמרא או בספרים אחרים, תוך ניתוח פרשנויות שונות.

מדובר במטרות נכבדות ומורכבות שהמערכת תתקשה לעמוד בכלן באופן מלא אצל כל תלמיד ותלמיד. קל וחומר כאשר רוצים לשלב בין מטרות אלה ולהביא את התלמיד לכדי אהבה אמיתית של לימודי הקודש, כפי שהדבר הוצג בריאיון שערך שליף: "העניין הזה של הלימוד, זה עניין של תענוג רוחני...". (שליף, 1995: 85). ניתן להבין מכך את המרכזיות הרבה של לימודי הקודש העומדים במרכז המטרות, מול שוליות לימודי החול במערך הלמידה. השגת המטרות אמורה להיעשות לאורך כל שנות לימודיו של הילד, מתוך שאיפה להצמיח 'בן-תורה' – גבר שלימוד התורה והגמרא במרכז עולמו.

ניתן להצביע על מספר עקרונות מארגנים מרכזיים של לימודי הקודש העוסקים בגמרא. לקראתם לומדים לאורך כלל השנים בתלמוד התורה ואותם מממשים כבר בכיתות הגבוהות (בעיקר כיתות ז'-ח').

א. הלימוד מתמקד בדיונים בטקסט התלמודי (סוגיות בגמרא) המוצגים כוויכוח בין חכמים. ויכוח זה, 'השקלא וטריא', הוא הבסיס לדיון ולהבנת העקרונות העומדים בבסיסו של הטקסט. הלימוד מאורגן לפי הסוגיות שמבררים לעומק. יש לברר את הסוגיה, לעמוד על הבסיסים הלוגיים, האמוניים והעקרוניים שעליהם היא בנויה,

בלי להכריע ביניהם. הלימוד עוסק בהבנה, שחזור, שימור והרחבת השיח התלמודי שהתקיים לפני מאות בשנים (Halbertal & Halbertal, 1998. 460). נעשה מאמץ להבין את עמדות הפרשנים השונים בסוגיה ולתת להן תוקף בעזרת 'סברות' שונות, או להציע להן הסברים חלופיים. אין כאן צורך הכרחי לקשור את הלימוד לפסיקה הלכתית כלשהי או לכל מטרה אחרת.

ב. הצגת שאלות והשבה עליהן תוך הצבת הקשיים היא מרכיב מרכזי בשיח זה, הדורש מהלומד שילוב בין ידע לבין הבנת החומר הנלמד. היא נותנת ביטוי לאתוס המשלב בין חיפוש האמת לבין הצורך בוויכוח והתנצחות חריפה לשם השגתה, תוך עמידה על שורש הדברים והווייתם (Helman, 1993. 140-141): זו 'מלחמתה של תורה'; 'אלו ואלו דברי אלוקים חיים'.²³⁸

ג. למידה זו נערכת בעיקר 'בחברותא' – מסגרת למידה זוגית. שני תלמידים, שהם בני-זוג לצורך הלימוד, קוראים בצוותא סוגיה בתלמוד ולומדים אותה תוך שהם מתדיינים עליה בקול רם. לימוד בדרך זו מתקיים בעיקר בכיתות הגבוהות של הת"ת ובשנות הלימוד בישיבה הקטנה, ומעמיד במרכז את השיח, הדיון והליקוט (Halbertal & Halbertal, 1998. 458). חשיבות רבה מייחסים לבן הזוג השותף לחברותא, אשר משפיע על חוויית הלימוד של בן הישיבה (בן הזוג יכול לאתגר, להסיט את תשומת הלב מהסוגיה וכד') ומזמנת גם קשר עמוק היכול ללוות את האדם כל מהלך חייו.²³⁹

הלימוד בחברותא מלווה פעולה גופנית וקולית, תנועות גוף, נענוע ותנועות ידיים נלהבות של הלומד, כמו גם דיבור קולני. קולם של התלמידים הלומדים בבית המדרש הוא מרכיב אופייני בסביבה התרבותית של הישיבה, המעודד למידה ומנכיח את הלימוד במרחב ובזמן. הלמידה הישיבתית האידיאלית כוללת, לפיכך, פעולה אקטיבית ועצמאית, סוג של תצוגה (מלשון Performance) המתחברת לפעולות התלמידים האחרים שמסביב.

²³⁸ לקראת סיום הלימודים בישיבה הקטנה יכולים תלמידים מצטיינים לבנות מסגרת לימודית לטקסטים בגמרא, המכונה 'חבורה', אותה יעבירו לחבריהם.

²³⁹ קורות החיים של אדם חרדי יכולים לכלול את האנשים שאדם למד בחברותא, דבר המעיד על יכולותיו ועל רצינותו.

הוראה ולמידה

אסטרטגיות הוראה

במערך החינוך החרדי המסורתי לבנים, קיים מגוון מוגבל של אסטרטגיות ושיטות הוראה, הנגזרות בעיקר ממסורת ההוראה ומן ההכשרה המצומצמת של המלמדים. המגוון הקיים בימינו רחב יותר בהשוואה למגוון האסטרטגיות שהיו מקובלות בעבר. התרחב השימוש בשיטות שונות ומגוונות ומושם דגש רב יותר על התאמת הלמידה לשכבת הגיל ולצורכי התלמידים. מגוון זה משתנה בגילאים שונים ובמוסדות שונים בהתאם לאופי המוסד.²⁴⁰

ההוראה מתמקדת בטקסט ובכלים המסייעים להבנתו. קצב הלמידה ומורכבותה נגזרים מרמת התלמידים (והמוסד) ומגילם, ואפשר שתלמיד מתקדם יעבור ללמוד עם שכבת הגיל שמעליו.

הלמידה כוללת תרגולים וחזרות על החומר והיא מתבצעת בעיקר במסגרת הכיתה. לרוב לא מקובל לתת שיעורי-בית. בכיתות הנמוכות ניתנים לפעמים דפי-עבודה או משימות קטנות אחרות לשעות אחר הצהריים. בכיתות הגבוהות של הת"תים ובישיבות מוקצב בכיתה זמן רב ללימוד עצמאי נוסף ולחזרה על החומר במסגרת 'סדר לימודי' (הפוננה ללימוד עצמאי).

ניתן להבחין בחמש שיטות-הוראה מרכזיות:

- ❖ המורה קורא את הטקסט והתלמידים חוזרים עליו בקול רם ומשננים אותו. שיעורים אלה ניתנים לרוב בכיתות הנמוכות יותר, וכוללים לעיתים קרובות בדיקת-ידע אינדיבידואלית של כל תלמיד (שנלר, 1977. 231). שיטת לימוד זו, של קריאה משותפת בטקסט, שינון וזכירה, רווחה עוד במסגרת 'החדרי' ובמוסדות הלימוד של הספרדים (ברויאר, 2004. 179) והיא רווחת היום במיוחד במוסדות ספציפיים (ראו לעיל 'שיטת זילברמן').
- ❖ הרצאות פרונטאליות של המורים, בהן התלמידים אינן פעילים כמעט. הרצאות ניתנות יותר בגילאים בוגרים (במסגרת 'שיעורים'), אך לרוב בהיקף שעות מועט.
- ❖ למידה משותפת של המורה והתלמידים, המשלבת קריאה בטקסט, הסברים והצגת שאלות המלבות דיון בין התלמידים למורה. שיעורים כאלה ניתנים לאורך כל השנים ברמות שונות ובדגשים שונים.

²⁴⁰ נראה שבמוסדות השמרניים יותר מגוון שיטות ההוראה מצומצם יותר.

- ❖ למידה ביחברותות', המתבססת על לימוד בגמרא בין שני תלמידים. מדובר בלימוד חופשי של סוגיה שההסבר הראשוני לה ניתן ע"י המורה, אך ההעמקה בה נעשית בצורה עצמאית בכיתה (או בבית המדרש). השימוש בלמידה כזו יגדל ככל שהתלמידים מתבגרים וישמש בסיס להמשך לימודיהם בישיבה הגדולה (שליף, 1995).
- ❖ למידה פעילה, למידה בקבוצות ולמידה יצירתית, קיימות במקרים מסוימים, אך רווחות פחות.

מידת גיוון השימוש בשיטות ההוראה השונות משתנה ממוסד אחד למשנהו, דבר המושפע גם ממידת הסגירות והשמרנות של המוסד. במוסדות מודרניים אפשר למצוא גם דרכי הוראה חדשניות יותר (כמו למידה בקבוצות). בעוד שבגילאים צעירים המורה הוא שמגדיר את נושא השיעור, מהלכו ותכניו, הרי שבגילאים בוגרים הופך הלימוד לאוטונומי יותר ביחברותא, במסגרת הזמן המכונה 'סדר'. באופן כללי עוברים מהוראה 'ממוקדת-מורה' להוראה 'ממוקדת תלמיד'. זהו מעבר מהוראה מונחית, המנוהלת ע"י המורה, ללימוד עצמאי-יחסית של התלמיד (לפי: חטיבה 2003).

תצפיות בת"תים הראו שימוש במגוון טכניקות של הוראה.

שיעור תורה (בספר בראשית) בו צפיתי, נערך בכיתה ג' בת"ת חסידי ועסק בסיפור מכירת יוסף. בכיתה ישבו כ-20 תלמידים סביב שולחנות שסודרו בצורת ח'. המלמד (המורה) עמד מולם, קרא פסוקים והבהירם. הקריאה היתה בעברית במבטא אשכנזי כבד, וההסברים ניתנו בעברית רגילה. לאחר שהמורה קרא את הטקסט באוזני התלמידים, הם חזרו עליו במקהלה. הבהרת הפסוקים נעשתה תוך חזרה על התוכן בשפה פשוטה וציורית, והדגשת המרכזיות והחשיבות של גיבורי העלילה, 'יעקב אבינו' ובנו 'יוסף הצדיק'. ההסבר שהציג המלמד כלל נרטיב עשיר וצבעוני שהותאם לפרשנות החרדית של המקור המקראי, כמו האמירה הבאה: "כל מה שיעקב אבינו למד בישיבה של שם ועבר, הכול העביר ליוסף, כי הכי אהב אותו". למרות שבטקסט המקראי אין זכר ללימוד של יעקב אבינו בישיבה, מוצגת פרשנות זו של הטקסט בפני התלמידים כאילו היתה 'תורה מסיני' – היא חלק מהמובן מאליו. הפרשנות כוללת גם אמירות ערכיות ברורות, כגון על חלומות יוסף: "כל החלומות שלו מתגשמים. הכול אמת. כך היה באמת". דמותו של יוסף היא מודל לצדיקות ולתמימות הראויה לחיקוי: "יוסף הצדיק מכבד את אבא שלו... קם בזריזות, לא אומר לאבא 'עוד מעט', ברצון ובשמחה הולך מחברון לשכם".

הטקסט מובהר גם תוך שימוש באלגוריות, בתיאטרליות ובהסבר על מקומות וחפצים. הבהרת המשמעות של 'מושל בכוח' נעשתה ע"י הקבלה לשליט עיראק, סאדם

חוסייך, "שהיה חייל וכולם פחדו ממנו". התלמידים נשאלו היכן נמצאת שכם והיא קושרה למעשה דינה. המלמד השתמש לעתים במשלים כדי להמחיש נקודות בטקסט, דבר שהחל בשאלה: "למה הדבר דומה?" סיפורים אלה הציגו הקשרים נוספים של הרעיון שהוצג (במפורש או במשתמע) בסיפור המקראי. בנוסף לאלה השתמש המלמד בשאלות הבהרה שונות, אך במידה מצומצמת.

דוגמה לשיעור שונה מעט ראיתי בכיתה ה' בת"ת ספרדי, שם עסקו במסכת 'סוכה' במסגרת לימודי המשנה. כאן ישבו 17 תלמידים בשורות (ליד שולחנות זוגיים) מול המלמד שעמד לפני הכיתה. גם כאן התבסס השיעור על הקראת פסוק (עם טעמים) מתוך הטקסט והסבר קצר עליו מפי המלמד. מקומן של השאלות כאן היה רב יותר ומשמעותי יותר, כמו גם הדוגמאות האישיות שניתנו לחומר הנלמד, כגון: "אתם זוכרים שפעם ירד גשם בסוכות ונכנסתם לאכול בבית?" שאלה זו מתייחסת לסוגיה ההלכתית של מצוות הישיבה בסוכה, ומצוות האכילה שם – מצוות שהמלמד קשר לחיי היומיום. הוצגו גם שאלות הבהרה בנוגע לטקסט, כמו: "מה זה זרדים?" או: "מה יכול לשמש כסכך?" שאלות אלה אמורות ליצור מעורבות של התלמידים בשיעור ולחדד את הבנת הטקסט. גם בשיעור זה היו אמירות ערכיות, כגון: "לתורה יש סדר והיא לא כותבת את הפסוקים בצורה מקרית". אמירה זו מתייחסת אל הטקסט כסובייקט, ומצביעה על משמעותה האלוהית של כל מילה בתוכו.

השימוש בעזרי-לימוד כמו לוח, היה לרוב מוגבל (היכן שראיתי), אך לוחות קיימים ברוב הכיתות. בכיתות הנמוכות משתמשים במחברות, בעיקר בלימודי-חול, ורווח השימוש בדפי-למידה שונים.

יש המשתמשים בלמידה פעילה ובעזרים. באחד המוסדות בהם ביקרתי בנו דגמים קטנים של סוכות כדי להמחיש לתלמידים את עקרונות בניית הסוכה לפי מסכת 'סוכה' (במשנה). במספר מוסדות ראיתי עלונים כיתתיים ומוסדיים הנכתבים ומופקים ע"י התלמידים.

פרשנות הטקסט נעשית תמיד בהתאם לתפיסת העולם החרדית, הרואה מופת בדמויות המקראיות, או מתעלמת מפגמים העולים ביחס לדמויות אלה. התלמידים קוראים אמנם את הטקסט המקראי, אולם פרשנותו המיידית כבר משנה ממשמעותו וממסגרת את הטקסט בהבנות 'הנכונות' לפי עולם התוכן החרדי. במסגרות אלה גם חוזרים ומשרישים לתלמידים ערכים ועקרונות חרדיים בסיסיים, כמו מרכזיות לימוד התורה בחיי היהודי, כאשר הרעיונות מעוגנים ומומחשים בטקסטים המקודשים. יש והמלמדים מערבים בלימודי הקודש דוגמאות מעולם החולין, כדי לקרב את הנושאים לחיי היומיום של התלמידים.

ניכר שככל שגיל התלמידים עולה כן מצטמצם השימוש ברבות מאסטרטגיות-הוראה אלו. התלמידים נדרשים ליותר למידה עיונית סביב הגמרא ולהתמודדות עצמאית עם הטקסט במסגרת 'חברותות'.

ספרי הלימוד

לימודי הקודש מתרכזים סביב ספרי הקודש, אותם פותחים (כמעט) מדי שיעור ולומדים באופן רציף. כל תלמיד ילמד לקרוא בסידור, בחומש, במשנה ובגמרא בצורה מסודרת, ובעיקר ילמד להכיר ספרים אלה ולדעת איך להשתמש בהם וללמוד מהם בצורה עצמאית.

קיימים ספרי-עזר המסייעים בלימודי הקודש ובלמודי החול כאחד. יש חשיבות רבה לשימוש בספרים אלה, שכן הם יוצרים מסגרת וסדר ללימודים, במיוחד על רקע ההכשרה המקצועית המצומצמת של המלמדים. ישנם שלושה מקורות מרכזיים לספרים אלה: ספרי-לימוד שנכתבו ופורסמו עבור מוסדות בהתאם לקו המקובל בהם; ספרי-לימוד שנכתבו במסגרת רשת החינוך העצמאי; וספרי-לימוד שמקורם במגזר הממלכתי (והממלכתי דתי), בעיקר בתחום לימודי החול, והותאמו לצורכי האוכלוסייה החרדית. ספרים אלה יצאו במהדורה מיוחדת לאחר שעברו סוג של צנזורה, במסגרתה הותאמו האיורים שבספר לעולם התוכן החרדי. ציורים של בנות או שאלות העוסקות בעולם החילוני, הוצאו מן הספרים ועובדו מחדש.

בתהליכי הלמידה בכיתה נודעת משמעות מיוחדת לספרים העוסקים בלימודי החול. הם מקור מרכזי ללימודי חשבון ועברית ולהעברת השיעורים בצורה מסודרת.

ספרי-לימוד או חוברות-לימוד בנושאים של לימודי הקודש, מתרכזים יותר בלימוד דידקטי של החומש והמשנה ועוסקים ברכישת מיומנות בסיסית בלימודי הגמרא. ספרים אלה מסייעים בידי המלמד (במיוחד בתחילת דרכו) להעביר את החומר בצורה מסודרת ומובנת לתלמידים, ולעיתים משמשים גם את התלמידים. שנלר (1977: 8-227) מציג זאת כחידוש שנכנס בשנות ה-50 לת"תים של העדה החרדית, והוא רואה בהם חשיבות רבה ליצירת אחידות בדרכי הפרשנות של הטקסט.

מבחנים

במוסדות החינוך החרדיים מייחסים חשיבות רבה למבחנים, למרות שפעולות אלה הן לכאורה אנטי-תזה לרעיון של 'לימוד תורה לשמה' (שליף, 1995). ישנם מבחנים בכתב

וישנם אף מבחנים אמריקאיים, אך רוב המבחנים המשמעותיים נעשים בעל-פה.²⁴¹ אלה האחרונים נעשים בדו-שיח בין הנבחן לבוחן (או הבוחנים) השואל על חומר לימודי ספציפי (כגון מסכת או מספר דפים בגמרא). הערכת הידע של הנבחן נעשית בהתאם לקודים תרבותיים של 'הערכת איכות'.

לרוב לא יתקיימו מבחנים רציניים בלימודי החול, להוציא מוסדות-חינוך המחויבים בכך מסיבות שונות, כמו מבחני המיצ"ב. גם מערך הציונים אינו מדוקדק כמקובל במוסדות החינוך של הבנות ובבתי-ספר ממלכתיים.

במוסדות רבים נהוג לקיים בחינות שבועיות על החומר הנלמד, לשם חזרה על החומר ושינונו. בחינות אלו נערכות בדרך של שגרה ואמורות לסייע הן לתלמיד והן למורה, המקבל תמונה קבועה של מצב הלמידה בכיתה. הבחינות ייערכו לעתים ע"י המשגיח, המנהל החינוכי או אפילו אדם מבחוץ, אך לרוב יערוך אותן המלמד או הר"מ של אותה כיתה או אותו שיעור.

מבחנים תקופתיים נערכים בעיקר כשכיתה סיימה נושא כלשהו (כמו מסכת במשנה או בגמרא), בסוף תקופת הלימודים, לאחר חופשות ('מבחן בין הזמנים') ולקראת סוף השנה. למבחנים אלה חשיבות רבה לשמירת המתח הלימודי, במיוחד כאשר מדובר במבחני סוף השנה של הכיתה הגבוהה (כיתה ח' בת"ת או שיעור ג' בישיבה הקטנה). המבחנים אמורים לשקף את הידע שרכשו התלמידים עובר למבחן ולהראות את מידת יכולות ההעמקה והשינון שלהם. התלמידים מתכוננים לקראתם שבועות מספר ובכיתה מוקדש זמן מיוחד לחזרה על החומר הנלמד. המבחן נערך לכל תלמיד בנפרד, לרוב ע"י המפקח או המשגיח, והתלמיד אמור להפגין בקיאות בחומר.

למבחנים מסוג זה ניתן מקום חשוב במוסד החינוכי, והם מלווים לעתים בסעודה חגיגית או בפעילות הפגה.

קיימים 'מבחני רשות' או מבחנים המבטאים מעשה סמלי מכובד. במוסדות-חינוך רבים מקובל לעשות תחרויות בין התלמידים סביב אירועים מיוחדים (כמו 'חגי תשרי' או 'חג הפסח'), האמורים לעודד לימוד נושאים ספציפיים. תחרויות אלה נושאות פרסים לרוב והמנצחים בהם זוכים להכרה מוסדית מיוחדת (אפשר שבישיבות יהיה לכך גם תגמול כספי).

²⁴¹ טענו בפניי כי בעבר היו יותר מבחנים בכתב. באחת הישיבות ראיתי דפים של מבחן אמריקאי שהופק ע"י גוף פרטי בשם 'והגית' – רשת שיעורי תורה'. מדובר כנראה בסוג של שעשוע לתלמיד, אך הדף מלמד שסוג זה של מבחן אינו זר לישיבות.

יש מקרים בהם נערכים במוסד החינוכי מבחנים ע"י רבנים חשובים או אישי-ציבור המקנים למבחן יוקרה ומשמעות סמלית וטקסית. בעיתונות החרדית ניתן למצוא דיווחים על מבחנים כאלה שנערכו ע"י רבנים – מעשה שמכבד את הבורח ומבטא גם את יוקרת המוסד.²⁴²

סוג אחרון של מבחנים הוא 'בחירות הכניסה' למוסדות. מבחנים אלה הם סוג של 'כרטיס כניסה' למוסד ועל כן המתח סביבם רב במיוחד. התלמיד מוזמן למוסד ונערכת לו בחינה על חומר לימודי שהיקפו ידוע מראש.²⁴³ בכניסה לישיבה הקטנה הבחינות האלה אינן בהכרח הקריטריון המרכזי לקבלת התלמיד, אך הצלחה או כישלון בבחינה ישפיעו על הקבלה למוסד. הבחינות חשובות במיוחד בכניסה לישיבה גבוהה שרמתה גבוהה, שם הן יכולות להכריע בקבלת התלמיד או דחייתו.

הבחינות הפכו למרכיב מרכזי בעולם התחרותי של החינוך לבנים, אליו נערכים התלמידים עוד מגיל צעיר. ניתן להן מקום מרכזי בתהליכי הלמידה והן דורשות תשומת-לב וזמן למידה. הן מיועדות לשמור על מתח לימודי, לדרבן ללמידה עצמאית ולסייע למורים בהוראה, אך הן משמשות גם לדיפרנציאציה בין הלומדים ולאיתור המצטיינים שבהם. דה עקה, המתח הרב המתלווה לבחינות מעיב על האידיאה של שוויוניות בתלמוד התורה ועל השאיפה ללמוד מתוך אהבת השם ויראת שמים (שליף, 1995).

נורמות וכללים: 'תכנית הלימודים הסמויה'²⁴⁴

המושג 'תכנית הלימודים הסמויה' מתייחס לנהגים ולנהלים במוסד, נורמות ההתנהגות ותהליכי הלמידה המתקיימים מעבר לתכנית הלימודים הרשמית. היא כוללת גם אינטראקציות שנרקמות בין המורה לתלמידים ובינם לבין עצמם. תכנית זו מאגדת את הכללים, החוקים והרוטינות הנהוגים במוסד (ראו: שרמר, 1999).

החינוך החרדי מאופיין במידה רבה בקיום רצף מודע וברור בין 'תכנית הלימודים הגלויה' (הרשמית) לבין 'תכנית הלימודים הסמויה', וזאת מעצם תפיסת התפקיד של המוסד החינוכי. הלמידה הפורמאלית אמורה לסייע לתהליכים הסמויים ותהליכים אלה אמורים לתמוך ולחזק את הלמידה הפורמאלית. יתר על כן, קיימת מודעות רבה בקרב

²⁴² המבחן מלווה לעתים בביקור של אישיות מכובדת במוסד או ביקור של תלמידי המוסד אצל אותה אישיות. ראו לדוגמה: **יתד נאמן**, 25.1.08.

²⁴³ בכניסה לת"ת או לישיבה הקטנה יגיע הנער עם אביו. לישיבה הגבוהה הוא יגיע לרוב בגפו או עם חברים.

²⁴⁴ סוגיה זו תעסיק אותנו גם בסעיפים הבאים, במיוחד סביב נושא המשמעת.

אנשי החינוך לחשיבותו של רצף זה וניתנת לו תשומת-לב רבה מתוך שאיפה ליצור מערך למידה אחיד וקוהרנטי במידת האפשר לתלמיד.²⁴⁵ ככל שהמסגרת החינוכית מצליחה להציג רמה גבוהה יותר של אחידות וקוהרנטיות חינוכית, כן עולה קרנה בציבור. מוסדות המתקשים בכך הם לרוב מוסדות ששמש ואיכותם מוטלים בספק. יחד עם זאת, הרצף הלימודי אינו מתקיים בהכרח במלואו וניתן לעמוד על מתחים, קונפליקטים ואף סתירות בין הרובד הגלוי לרובד הסמוי.

מערך היחסים בין המורה לתלמידים משתנה בין ריחוק רב וכבוד, לבין קרבה ואינטימיות. כשהמלמד (או כל מבוגר אחר) נכנס לכיתה, יקומו התלמידים וישבו רק לאחר שהדבר הותר להם. הם שוהים עם המורים שעות רבות ביום, והמורה הופך לדמות מרכזית בחייהם. הוא אמור להציג להם דוגמה אישית, להציב גבולות, אך גם להפגין רגישות ואמפטיה. מגוון הדמויות החינוכיות במוסד אמורות לתת מגוון של דוגמאות. למשל דמותו של 'המשגיח הקטן' בישיבה, הממונה על המשמעת ועל הענישה או דמותו של 'המשיב', הוא האברך המסייע. קיומם של שני אלה באותו מוסד חינוכי, אמור להדגים ריחוק מול קרבה בין התלמידים לצוות ההוראה.

התלמידים שוהים רוב היום בכיתה. הישיבה בכיתה בתלמוד התורה נעשית לרוב בצורת ח' או שורות של כיסאות ליד שולחנות. אפשר שחלק מהתלמידים יעמדו סביב שולחן המלמד ויקראו בטקסט יחד עמו. בישיבות לומדים ליד דוכנים אישיים (יסטנדים) המאפשרים לימוד בעמידה ותזוזה.

התלמידים שוהים בהפסקות במסדרונות או בחצרות. בת"תים גדולים יעדיפו ליצור שטחים ציבוריים נפרדים לתלמידי הכיתות הנמוכות והגבוהות. גנים ותלמודי-תורה מרבים לקשט את הקירות בקרזות, לוחות לימודיים, ציורים או תצלומים של רבנים, אך הרבה פעמים המרחב הפיזי בו שוהים התלמידים הוא מוזנח למדי וחסרה תשומת-לב אסטטית. המרחב הפיזי שמחוץ לכיתה ולמסדרונות מוגבל יחסית ומגביל את יכולת הילדים לרוץ ולהסתובב. במקצת תלמודי-תורה יש מתקני-משחקים, גינות ואפילו פינות-חי, אך ברוב המוסדות הסביבה החיצונית מצומצמת ומרוצפת.

האווירה והאסטטיקה בישיבות הקטנות היא לרוב סגפנית אף יותר, תוך הדגשת מרכזיות התכנים הדתיים.

לוח הזמנים האינטנסיבי והמתמשך מתנהל בישיבה הקטנה במספר מוקדים במבנה: לתלמידים יש זמן חופשי ומרחב עצמאי לעיסוקיהם (בחדרים, בחדר האוכל ומחוץ

²⁴⁵ חשוב להדגיש כי אנו עוסקים כאן במצב הרצוי, אך המציאות מורכבת בהרבה.

לכותלי המוסד). בית המדרש של הישיבה משמש מרחב לימודים מרכזי ובית-כנסת, שם יושבים או עומדים סביב סטנדים ולומדים בחברות. באולם זה ובסמוך לו מרוכזים ספרי הקודש ושם שוהים תלמידים מכל השיעורים (הכיתות) בזמן הלימוד החופשי ('סדרים'). באזור זה התנועה היא ערה וקולות הלומדים נשמעים למרחוק. מוקד נוסף הוא הכיתות, בהן מתקיימים השיעורים הפרונטאליים. בכיתות יש ספסלים ושולחנות המשמשים לכתבת 'חידושי תורה' במחברות המיועדות לכך. מוקד שלישי הוא אזורי המגורים וחדר האוכל, המשמשים לענייני חולין.

התרבות הלימודית בישיבות ברורה וגלויה מאוד לעין, אך יש הבדלים בין מוסדות.²⁴⁶ הנורמות נאכפות תוך בניית משמעת עצמית אצל התלמידים, ותוך פיקוח של המשגיח, המדריך ומגידי השיעור.

לדיבור ולשפה נודעת חשיבות חינוכית רבה. הדיבור הוא כלי חינוכי ראשון במעלה. חשוב איך מדברים, על מה מדברים ובאיזו סיטואציה.

יש מוסדות שבהם התלמידים מרבים לדבר בזמן השיעור ואין הקפדה על השקט. בזמן הלימוד ב'חברותות' בכיתות הגבוהות, נהוג לקרוא את הטקסטים ולדון בהם בקול רם, דבר שיוצר את ההמולה האופיינית לישיבות. בכיתות הנמוכות ובמוסדות בהם הלמידה משמעותית פחות, מקפידים יותר על השקט בכיתה ועל דיבור מסודר. הדיבור בכיתה נעשה לעתים בהצבעה ולעתים בשיח חופשי.²⁴⁷ במוסדות אחדים מדברים יידיש ואת ההסברים לטקסט ('טייטש') אומרים בידיש, אך ברוב המוסדות מדברים בימינו עברית. רק את הטקסטים המקודשים קוראים בעברית במבטא אשכנזי (במלרע) כדי להבדילם מן היתר. השאיפה בכל המוסדות היא להקפיד על דיבור נאות ונקי בין התלמידים.

דיבור לא ראוי או דיבור על נושאים שלא ראוי לדבר בהם בפרהסיה בציבור החרדי (כמו סרט, ספורט או אינטרנט) עלול להתקבל במוסדות השמרניים כסטייה שראויה לעתים לסנקציה.

המוסדות מקפידים על מראה חיצוני ראוי של תלמידיהם. זהו מאפיין בולט לחברה החרדית וביטוי למעמד חברתי (רובין וקוסמן, תשמ"ח). הלבוש האחיד של התלמידים (להוציא גילאים נמוכים) מסייע בפיקוח חברתי על התלמידים ומקשה עליהם את המגע עם הרחוב החילוני ופיתוייו (ראו גם: חקק, 2005), אך הוא מבוסס על היגיון

²⁴⁶ כך לדוגמה, מוסדות רבים מעדיפים את שיטת העיון ובאחרים מעדיפים בקיאות.

²⁴⁷ במוסדות בהם אוכלוסיית התלמידים קשה יותר, ניכרות בעיות משמעת וקושי רב יותר לשמור על הארגון.

השקפתי, תרבותי וחינוכי. שמרנותו של מוסד תתבטא בכך שתלמידים צעירים יחסית יתלבשו בצבעי לבן ושחור. כמעט בכל הת"תים ילבשו תלמידי הכיתות הגבוהות חולצות לבנות ומכנסיים כהים. פאות הלחיים יסורקו לפנים או לאחור, בהתאם לנהוג בבית או במוסד.

בישיבות הקטנות, הליטאיות והספרדיות, יחבשו התלמידים כובע שחור רחב-שוליים וילבשו חולצה לבנה, מכנסיים שחורים ומעיל קצר שחור, שיכולים להעיד על קו מודרני יותר (כמו בישיבת חברון). חולצות לבנות קצרות או מכנסי כותנה נחשבים לחריגה מהקו המקובל, אך מתקבלים בהבנה בישיבות בינוניות או חלשות. גם מסגרות מיוחדות למשקפיים נחשבות חריג ואינן רצויות. את המעיל העליון והכובע מניחים בישיבות בד"כ בכניסה לאולמות בזמן השיעורים. בישיבות חסידיות הלבוש הוא סגפני יותר, וכולל לעתים כובע קטיפה שחור עגול (כובע 'סאמטי') או כובע לבד (בחסידויות גור וסלונים). חסידים אלה לובשים חולצה לבנה מכופתרת מימין לשמאל (בניגוד למקובל) מעליה ציצית צמר, מכנסיים שחורים ונעליים שחורות. מעל לכל אלה ילבש התלמיד מעיל עליון ארוך המכסה את הברכיים. סוג הלבוש מעיד כמובן על השייכות הקהילתית של התלמיד והדבר בולט במיוחד בלבוש שבת ויום-טוב (ראו: לוי, 1988).

הזיקה בין המרחב הפיזי, סדר היום, השפה המדוברת והלבוש מחד גיסא, לבין תכנית הלימודים הגלויה מאידך גיסא, אינה ברורה תמיד ואינה מונחת 'על השולחן'. מדובר בחלק מן המובן מאליו החינוכי, גם אם אפשר שהלימודים יעסקו בסוגיות כמו חשיבות הדיבור הנקי ('שמירת הלשון') או חשיבות הלבוש ההולם – דבר המחבר במפורש בין שני ממדים אלה.

הזיקה בין ההתנהגות לבין הלימודים טמונה ברוח החינוכית של כל מוסד חרדי לבנים, שכן הלמידה אמורה להנחות את ההתנהגות וההתנהגות אמורה לעודד את תלמוד התורה. הרצף החינוכי הוא מרכיב מרכזי בתהליך הסוציאליזציה החרדי ובבניית התודעה החרדית, גם אם קשה ליצור הלימה מלאה בין התכניות הפורמאליות לבין קוויה הסמויים של מציאות החיים.

משמעת והתמודדות עם הפרעות בלימודים

מערכת חינוכית הפועלת שעות רבות ביום ושואפת להקנות לתלמידיה הרגלים ונורמות, מתמודדת באופן טבעי גם עם בעיות התנהגות ומשמעת.

הלמידה האינטנסיבית במוסדות החינוך החרדיים מקשה על התלמידים לשמור על רמה גבוהה של משמעת, ותובעת מהמורים לאכוף אותה כדי לעמוד בדרישות הלימוד הנוקשות. רמת המשמעת משתנה ממוסד אחד למשנהו.²⁴⁸ הדבר מושפע מהחתך הסוציו-תרבותי של התלמידים, מהתנהגות הצוות החינוכי ומהקו החינוכי הנהוג במוסד. יש מוסדות ששמים דגש על יצירת משטר לימודים חמור, שמתאים לתלמידים מאופקים ומזוהה לדוגמה עם ישיבת 'אור-ישראל' בפתח-תקווה, ששמה יצא למרחוק בנוקשותה. במוסדות אלה המשגיחים עוקבים בקפידה אחר התלמידים ובוחנים את התנהלותם במוסד ומחוצה לו. במוסדות אחרים ניתן חופש רב יותר ונסמכים על נורמות ההתנהגות הלא-פורמאליות. בתלמודי התורה המנהלים החינוכיים והמפקחים אחראים על המשמעת ואילו בישיבות יש 'משגיחים' האמונים על נושא זה. שמו של המשגיח הקטן (תפקיד המכונה גם מק"ק) מיישבת 'מאור-תורה' יצא למרחוק על שהפריז להשגית, עד שתלמידים ריססו את הסיסמה 'נחציה מאחוריך' בראש חוצות.

יש הבנות שונות לגבי השאלה 'מהי משמעת' ו'מהי הפרעה', והתשובות להן במוסדות החינוך החרדיים שונות מהמקובל במגזר הממלכתי. יציאת תלמידים לצפות במשחק כדורגל של בית"ר ירושלים או לשחק בכדור בשעות החופשיות, נחשבת במוסדות רבים להפרת משמעת משמעותית העלולה להביא להרחקת התלמיד ממוסד רציני. אפילו רפיון בלימוד, חוסר-רצון או חוסר-יכולת לעמוד בלחץ הלימודי יכולים להיתפס כסוג של הפרעה (שליף 1995). לעומת זאת, במוסדות החלשים יותר מבחינה לימודית, ההפרעה היא דבר שונה לחלוטין.²⁴⁹ על כך ניתן לעמוד לפי התנהגות תלמידים בטיוולים מחוץ למוסד ומידת השליטה של הצוות החינוכי במשמעת.

יש מספר אסטרטגיות מרכזיות להתמודדות עם בעיות משמעת:

ענישה – המלמדים יכולים להעניש את התלמיד בצורות שונות (ניקודות שחורות, פתק להורים, מטלות מיוחדות, מניעת השתתפות בפעולות אטרקטיביות, לשלוח את הילד הביתה, וכדו'). יש עדויות לכך שמורים רבים אינם נרתעים מלהטיח עלבונות או מלהטיל ענישה פסיכולוגית, אך נראה כי תופעות אלו הצטמצמו בעשור האחרון.²⁵⁰

²⁴⁸ אחד הת"תים ניהל ביקור מסודר ומאורגן באחד המוזיאונים בירושלים, עד שהתלמידים פגשו בקבוצת תלמידים ערבים. התפתח עימות קצר בין תלמידים חרדים לבין הקבוצה הערבית, והחרדים זרקו על הערבים ביצים.

²⁴⁹ ביקור במוסד כזה לימד על קשיים דומים במוסדות כמו המפ"תינים בציבור הכללי. במוסדות אלה קיימת כמוזן אלימות בין התלמידים ועוד. הטענה היתה שרק מורים מעטים מסוגלים להתמודד עם ציבור תלמידים כזה.

²⁵⁰ בוגר של ת"ת סיפר שאחד המלמדים נהג לצוות על תלמידים סוררים לשבת על פח האשפה או ללכת על ארבע לעיני הכיתה.

יש גם עדויות מעטות לענישה פיזית במוסדות אחדים (יותר בגילאים הצעירים ובקרב תלמידים מאוכלוסיות מוחלשות) – דבר שהיה מקובל יותר בעבר – אך על כך ממעטים לדבר.²⁵¹

חשיפה חברתית – התרבות המוסדית והחברתית דורשת מהתלמידים רמה גבוהה של משמעת ועל כן עצם חשיפת הבעיה בפני הכיתה או בשיחות עם ההורים היא גורם מרתיע.

חניכה אישית – מנסים לסייע לתלמידים עם בעיות משמעת באופן פרטני. בתתיים אחדים עושים זאת בדרך של בדיקת בעיות בלמידה ומתן סיוע מקצועי, כמו הוראה מתקנת. מקובל יותר לתת סיוע שאינו מקצועי. התלמיד מקבל חניכה מאברך וזה אמור לסייע לו בלימודים ולשמש לו מודל לחיקוי. מודל זה מופעל לרוב ע"י עמותות פרטיות כמו ארגון 'יד-אליעזר'.

הרחקה – ההרחקה מן המוסד היא העונש החמור ביותר. היא נתפסת כסנקציה חינוכית בעייתית, העלולה לפגוע קשה בתלמיד ובמשפחתו. מוסדות חזקים יימנעו מכך באמצעות תהליך הסלקציה החמור הנערך בעת קבלת התלמידים למוסד. הם ידאגו להרחיק תלמידים חלשים ובינוניים ולו כדי להוכיח הצלחה בהשמת בוגריהם. מוסדות חלשים יותר, או מוסדות חסידיים, יעשו מאמץ לתמוך בתלמידים שסרחו. ההרחקה היא כלי לגיטימי במיוחד בישיבות הקטנות, בהנחה שהתלמיד ימצא את מקומו במוסד אחר שיתאים לו יותר.²⁵²

מגוון דרכי ההתמודדות עם בעיות משמעת נותן בידי אנשי החינוך יכולות רבות וכוח רב להשפיע על עתיד הילדים. חומרת הענישה משתנה בסיטואציות שונות, לפי זהות התלמיד וההיסטוריה שלו (וזהות משפחתו), אולם היא יכולה להיות מושפעת ממידת החשיפה והפרסום של העבירה. אפשר שעבירה משמעתית תיסלח ביתר קלות אם שאר התלמידים אינם יודעים עליה, אך פרסומה ברבים – 'מראית עין' – גוזר החמרה, 'למען ייראו וייראו'.

התלמיד החרדי אמור להתחנך מגיל צעיר לרמת משמעת גבוהה, לפחות במוסדות הטובים. כפי שפירש זאת יוחאי חקק, השליטה וריסון הגוף מתקשרים בישיבה ללימודי הקודש:

²⁵¹ הדבר מוצג לעתים רחוקות, כשפרשיות כאלו מוצאות את דרכן לעולם החינוך. ראו לדוגמה: "חשד להתעללות בתלמוד-תורה", יוסי אלי, **זמן ירושלים**, 8.5.09.

²⁵² פעולה זו פוגעת כמובן גם בהורים. יש הורים הבאים למוסד החינוכי כדי להתחנך על ילדיהם ויש הורים שאינם מוחלים לראשי מוסדות שגירשו את ילדיהם. תיאורים על כך ראו אצל: רודריגו, 2006.

לימוד תורה מחייב ומתאפשר בזכות ריסון ושליטה בצורכי הגוף; אי-יכולת להתרכז בלימוד וההתדרדרות הרוחנית העלולה להתלוות לכך הן תוצאת הכישלון בריסון ושליטה בצורכי הגוף, שהם כאמור מבחן גברי מרכזי בחברה החרדית (חקק, 2005. 66).

חקק סבור שניתן לסווג את הישיבות בהתאם לרמת המשמעת ('ריסון') הנהוגה בהן (שם. 70). ההבניה התרבותית של 'משמעת עצמית' הנתמכת בלחץ חברתי חזק, היא מרכזית וחשובה. תלמיד מפריע פוגע בחברה שסביבו במעשיו ואפילו ברפיון הלימודי שלו: הוא מפריע בכך לבן-זוגו לחברותא, שגם לימודו נפגע; לחבריו לכיתה, שלימודם נפגע; לכלל תלמידי המוסד ולצוות ההוראה וכמובן גם לבני-משפחתו ששם נפגע מכך. לפיכך קיים לחץ חברתי חזק לשמור על משמעת עצמית, לבנותה במשך השנים בדרך ללימודים בישיבה הגבוהה וביכוללי, ובעיקר להטמיעה כמרכיב אישיותי פנימי. שלף רואה זאת במסגרת 'מארג המניעים' המוביל ללמידה ארוכת-שנים ואינטנסיבית (ראו: שלף, 1995; ניסן ושלף, 2006).

לצד הבנייתה של משמעת עצמית חמורה במוסדות-חינוך אלה, נוכל ללמוד על קיומם של מרחבים או תקופות שבהם רמת המשמעת היא נמוכה (לקראת הקיץ), או שבהם מתעלים את האנרגיות 'הרעות' באופן 'מאורגן'. דוגמאות קיצוניות לכך ניתן לראות בתקופה של חג הפורים, בו רשאי התלמיד להשתולל, לעשן ולהשתכר 'עד דלא ידע', או בעימותים מאורגנים מול החברה החילונית, בהם יוצאים צעירים חרדים מגדרם מתוך תחושה של 'קידוש השם'.

ה. תוכני הלימוד

המושג 'תכנית-לימודים' (תכנית-לימודים גלויה – בשונה מזו הסמויה, אשר בה כבר עסקנו), מתייחס לכוונות, לרעיונות ולתכנים הנחשבים ראויים להיחשף לידיעת הלומדים. תכנית כזו קיימת כמעט בכל מערכת חינוכית בעולם המודרני המערבי, אך קשה לדבר על תכנית סדורה ומאורגנת במערכת החינוך החרדית לבנים. ברוב מקצועות הקודש אין כאן מערך כתוב ומסודר של תכנית-לימודים שאותה אמורים התלמידים לעבור. אולם קיימת ללא ספק תכנית שעקרונותיה וכלליה מקובלים על כלל המוסדות, גם אם אינם יכולים לממשה מטעמים שונים (כמו רמת התלמידים שלהם).

קשה למצוא 'טקסטים רשמיים' העוסקים בהמשגה של רעיונות ותכנים, במיון ובבחירה של תכנים או בארגונם כנהוג בארגונים מסודרים (Schrag, 1992), אך התכנית

קיימת מעצם ההתמקדות בטקסטים ספציפיים, בהקניית דרכי-למידה מוגדרות ובהנחלת תפיסות ערכיות ברורות. תכנית-לימודים זו מבטאת במובהק אידיאולוגיה קוריקולארית של האורתודוכסיה הדתית (Eisner, 1992) השונה מן האידיאולוגיות המקובלות בחברה המערבית החילונית.²⁵³ תפיסה זו יוצאת מנקודת-מוצא אקסיומטית בדבר האמונה באל, מרכזיות הטקסטים המקודשים העוסקים בה (תורה, משנה, גמרא וכו') ודרך הגדרת התכנים והמטרות של המעשה החינוכי בהקשר לאמונה זו. יסודות אלה נותנים בסיס לגיבוש תפיסה ברורה של אורח החיים הרצוי בחברה היהודית ושל נורמות ההתנהגות הנחוצות לקיום אורח החיים החרדי.

מקצועות קודש

ראייה כללית

עיקר תשומת הלב וזמן הלימודים בתלמודי התורה ובישיבות הקטנות ניתן ללימודי הקודש. בהמשך הדברים נדון בנפרד במוסדות-חינוך המלמדים באופן שונה מן המקובל, לפי שיטת ליברמן.¹

האינטנסיביות של הלמידה ומידת הקושי של הטקסטים עולות במשך שנות הלימוד. דרך הלימוד וסדר הלמידה משתנים בהתאם לגיל הלומדים (ובהתאם לידע שרכשו), קושי הטקסטים, סדר כתיבתם ומערך היחסים ביניהם,²⁵⁴ והמסורות שהשתרשו לאורך השנים. מתחילים בלימוד הסידור (בגן הילדים), ממשיכים בלימוד החומש (בכיתה א') ובלימוד המשנה (בכיתות ב'-ג') והשיא מצוי בלימוד הגמרא (בכיתה ד'-ה' ואילך) ברמות שונות.

לימוד החומש (התורה) עומד במרכז הלימודים בכיתות הנמוכות, החל מכיתה א', לפי המאמר המסורתי – "בן חמש לחומש" (משנה, מסכת אבות, פרק חמישי, משנה כ"א). את לימוד החומש מתחילים לרוב בספר בראשית, אך מוסדות אחדים נוהגים לפתוח את לימודי החומש דווקא בספר ויקרא. נהוג לרוב ללמוד את הספרים על פי סדר החומש, אך ישנם מקומות בהם לומדים את הטקסט על פי פרשת השבוע, וכך לומדים למעשה בשנים הראשונות רק קטעים מכל פרשה.²⁵⁵ הטקסט המקראי מוסבר תמיד

²⁵³ כמו התיאוריה הביקורתית או ההומניזם הרציונאלי.

²⁵⁴ החומש הוא הבסיסי שבטקסטים (אולי חוץ מסידור התפילה), משום שקוראים בו כל השנה בבית הכנסת ומשום שאליו מתייחסים הטקסטים האחרים. המשנה מבוססת על התייחסויות לחומש ולמקרא ככלל, והגמרא מתייחסת לסוגיות שהוצגו כבר במשנה.

²⁵⁵ השבוע המוקצב לכל פרשה (או שתיים לפעמים), מקשה בחלק מהמוסדות על לימוד כל הטקסט.

בהתאם לפרשנות המסורתית המקובלת בעולם החרדי. לימוד מסודר של פירוש רש"י²⁵⁶ ופרשנים אחרים נהוג יותר בכיתות הגבוהות. מלמדים שונים מציגים מגוון של דרכי התקדמות בטקסט ומעמיקים בו בצורה משתנה.²⁵⁷

לימוד המשנה הוא השלב הבא בלימוד, והוא חשוב להכרת בסיס ההלכות הדתיות בנושאים שונים, אך עתיד לשמש גם בסיס ללימוד הגמרא.²⁵⁸ במחקר משנות ה-70 טוען שנר (1977) כי יש מוסדות שרואים בלימוד המשנה נושא מרכזי (כמו ת"ת קמניץ) וישנם מוסדות השוללים לימודים אלה בת"ת משום שאינם מתאימים עדיין לגילאים אלה (כמו למשל ת"ת תולדות אהרון). המשנה נלמדת בצורה מסודרת לפי המסכתות (הספרים), תוך העמקה בכל משנה בנפרד, מתן הסבר והצגת הפרשנות הרלבנטית. בתקופות קבועות בשנה מעמיקים במסכת רלבנטית להן, כמו מסכת סוכה לקראת חג הסוכות.

בחלק גדול מהת"תים (והישיבות) מלמדים גם תחומים נוספים של לימודי-קודש במסגרת שעות מוגבלות, כגון הלכה, נביאים, טעמי המקרא, ספרות מוסר ולימודי חסידות (ספרים שנכתבו על התפיסה החסידית).²⁵⁹

מול החשיבות הרבה המיוחסת בימינו ברוב מוסדות החינוך ללימודי הגמרא, מתגמדים שאר לימודי הקודש. הם נתפסים במידה רבה כמבואות לגמרא, יסודות הנדרשים להבנה טובה יותר של הגמרא, או תוספות ללימוד המרכזי.

לימודי הגמרא

החל מכיתות ד' ה' מוקדש עיקר הלימודים ברוב מוסדות החינוך לגמרא. לימוד זה ימשיך ללוות את הגבר החרדי לאורך כל חייו. לאורך הדורות צמחו שיטות-לימוד שונות בדרך העיון בישיבות בספרד ובאשכנז. ספרדים נהגו ללמוד גמרא בעיקר בבקיאות והלכה. הלמידה היתה איטית יותר והתמקדה בעיון הנוגע להלכות מעשיות.

²⁵⁶ ר' שלמה יצחקי נחשב לפרשן העיקרי של התנ"ך (והגמרא) והסבריו לטקסט יוצרים מסגרת ראשונית להבנתו. מובן שיש עוד פרשנים רבים ויש גם מחלוקות על פרשנויות של רש"י.

²⁵⁷ לימודי החומש נעשים אך ורק לאור הפרשנות החרדית ועוד מגיל צעיר. רק חלקים מהתנ"ך נלמדים, ויש חלקים אחרים שנתפסים כבעייתיים (לדוגמה, תרי-עשר).

²⁵⁸ המשניות הן בעיקר רצף של חוקים המפרשים ומוסיפים על הכתוב בתורה. הטקסט ממוקד לרוב בנושאים מוגדרים וספציפיים. הגמרא היא למעשה פירוש למשנה. היא מרחיבה את הטקסט, מעמיקה בו ומוסיפה לו משמעויות.

²⁵⁹ במסגרת לימודי ההלכה, לדוגמה, לומדים 'שולחן ערוך' או את 'קיצור שולחן ערוך', כדי להבין טוב יותר את ההלכה בתחומים שונים.

אצל האשכנזים ניתן היה להבחין בין שני אופנים מרכזיים של לימוד הגמרא, הרווחים כיום ברוב מוסדות החינוך החרדיים.²⁶⁰

דרך לימוד אחת מקדשת **בקיאות**, במובן של ידיעת הטקסט ושינונו. אלה העסוקים בעיקר בדרך-לימוד זו מכונים 'בעלי הגרסה', 'סיני'²⁶¹ או 'לומדים מתמידים'. מדובר בלימוד אקסטנסיבי יותר ומעמיק פחות, המדגיש את הידע ואת חשיבותו. בגילאים צעירים ניתן ללמוד בדרך זו רק את דף הגמרא עצמו, אך ככל שגדלים לומדים גם תוספתות ופרשנים שונים של הגמרא²⁶² אשר יוצרים יחדיו תמונה מלאה ועשירה יותר של הטקסט.

דרך לימוד זו נחשבה מאוד בעבר עד העת החדשה והמצאת הדפוס ואפשרה שימור הטקסט התלמודי והמסורות שסביבו. רבים מחשיבים אותה פחות, היות והיא פחות מעמיקה, פחות מורכבת ודורשת פחות התמודדות חשיבתית עם הטקסט. בכל מוסדות הלימוד שנבחנו במחקר זה, הוקדש זמן לבקיאות בחומר הלימוד והושם דגש על ידיעת הגמרא. הצלחת הלומד נבחנת על פי מספר דפי הגמרא אותם למד בזמן נתון, בהם הוא בקי ואותם הוא מכיר בעל-פה.

דרך הלימוד השנייה מתרכזת ב'עיון' בחומר, בהעמקה ובדיון בו. 'הלמדנים', 'המפולפלים' 'המעמיקים', 'עוקרי הרים', הם אלה המתמקדים בדיון בגמרא ובהבנתה בדרכים שונות. זהו לימוד אינטנסיבי ומעמיק יותר, בו בוחנים את הטקסט בכלי ניתוח חשיבתיים תוך תירוץ קושיות, העלאת סברות ויישוב סתירות ומחלוקות העולות מן הטקסט. למידה זו מציגה חיפוש אחר האמת ובחינתה. היא פתוחה יותר לחידושים ולכן גם נמתחו ביקורות כלפי גרסות אחדות של שיטה זו, למרות האטרקטיביות שלה והעניין שהיא מעוררת אצל הלומדים. היה חשש שהלומד יפליג בשיח של סברות וקושיות ויתרחק מן 'האמת' המגולמת בטקסט זה. בנוסף, לימוד מעמיק זה מביא לצמצום כמות הטקסט הנלמד על חשבון הדיון והוויכוח המתקיים עליו.

במהלך השנים נוצרו שיטות למידה אשכנזיות המתמקדות בהיגיון שבסוגיה ספציפית על חשבון הידע הכולל בגמרא. שיטת 'פלפול החילוקים', לדוגמה, היא מסורת שהתפתחה באשכנז במשך מאות שנים ותפסה חסידים רבים. היא מתמקדת בהתמודדות עם מקטע של הטקסט ובדיון לוגי סביבו. כל פלפול מתחיל בקושיה העולה מן התלמוד, יוצרת ויכוח ברצף של 'קושיה ותירוץ', בדומה למחלוקות שיש בין חכמים

²⁶⁰ חלוקה זו הופיעה כנראה באשכנז רק במאה הטי"ו, על רקע החששות מן העיסוק האינטנסיבי בלימוד שהוא פלפול. ראו: ברויאר, 2004. 204.

²⁶¹ במובן של בקיאות במסורת שהועברה עוד במעמד הר סיני.

²⁶² פרשנויות אלו הן לעתים קרובות חלק אינטגרלי מדף הגמרא בדפוס וילנה ובנוסחים אחרים.

בגמרא. האתגר הלימודי עולה כאן מתוך 'השקלא וטריא' מעבר לוויכוח שקיים בגמרא, דרך סברות שונות ותירוצים שונים הרלבנטיים לו. בוויכוח כזה ניתן להעלות קושיות שונות. לדוגמה, סתירה בין חכמים שדעותיהם מובאות בטקסט; חוסר הלימה בין הדעות במשניות שונות לבין הסתירה הקיימת בין החכמים וסתירה העולה מתוך סוגיה הלכתית רלבנטית לוויכוח. בדרך הפלפול שכונתה 'לשיטתו' אף עימתו בין חלקים שונים של הטקסט שלא היה לכאורה כל קשר ביניהם ובוודאי שלא סתרו זה את זה (ברויאר 2003. 199-202).²⁶³

שתי דרכי הלימוד – דרך הבקאות ודרך העיון – מתקיימות זו בצד זו. האידיאל הלימודי במוסדות החינוך משלב בין שתיהן ע"י הקצאת שעות-לימוד לעיון (לרוב אחה"צ) ושעות לימוד לבקאות (לרוב בבוקר). בישיבות קטנות רבות ישנם מגידי שיעור (רמ"ים) המתמחים זה בבקאות וזה בעיון. אולם חלוקה זו מתחזקת בהמשך הלמידה, בישיבה הגדולה, בכך שתלמידים מתמחים בסוג הלמידה הקרוב ללבם, והדבר מתקשר אף לאופי הלומד ולתכונותיו האישיות. הציג זאת אחד הלומדים במחקרו של ישי שליף:

אני מאוד משקיע בבקאות כי אני צריך לדעת עוד ועוד ועוד, ועיון זה גם חשוב, צריך לדעת איך ללמוד... יש ים של התורה, עיון זה לדעת איך לשחות, בקאות זה לדעת לאיפה לשחות, מה לשחות, איפה נמצאים כל הדברים. ולכן בקאות זה מאוד חשוב... עיון יותר מהנה (שליף, 1995. 131).

'שיטת זילברמן': אלטרנטיבה בלימודי הקודש

שיטת זילברמן נפוצה בעשור האחרון במספר ת"תים. היא מכונה על שם הרב יצחק שלמה זילברמן, שפיתח תפיסה לימודית המתמקדת בתהליכי שינון והבנה בסיסית של המקרא והמשנה. למרות שמדובר בשיטת-לימוד חדשה יחסית, היא מתבססת על עקרונות של למידה מסורתית ויש לה בציבור החרדי הילה של דרך-לימוד המדגישה את

²⁶³ דומה לכך היא 'שיטת בריסק' שהתפתחה במאה ה-18, המבוססת על ניסיון להבין את כללי הסוגיה התלמודית, יסודותיה והגדרתה מתוך הסוגיה עצמה. באופן זה, פרטי הסוגיה יוצרים מסקנה אינדוקטיבית, שמכאן ואילך ניתן להחילה גם על סוגיות אחרות. ביסוד שיטה זו עומדת לוגיקה טהורה המתבססת על העמקה במאפייני הסוגיה, ללא קשר לנתונים תומכים או סותרים העולים מסוגיות אחרות. דוגמה לחקירה כזו היא הניסיון לרדת לשורשם של דינים ולברר אם הם סיבה או סימן: האם הם הגורמים את הדין המדובר, או שהדין קיים בפני עצמו והנושא הנדון הוא סימן בלבד, אך לא הגורם לדין.

רוח המסורת.²⁶⁴ מוסדות בודדים אימצו שיטת-לימוד זו בצורה מלאה, אך ישנם מוסדות-חינוך רבים המאמצים אותה חלקית²⁶⁵ ומשלבים בינה לבין לימוד הגמרא המקובל.

לימוד פשט הטקסט וזכירתו הם ערך עליון לפי שיטת לימוד זו. כדברי איש-חינוך הנוקט גישה זו: "אנו שאפתנים מבחינת החומר. אנחנו רוצים שהילדים יצאו עם חומר ביד". עיקרון זה גוזר שהלמידה תיעשה רוב ימות השנה, ובמוסדות אחדים אכן נמשכים הלימודים כמעט כל ימות השנה, כולל שבתות וחגים (להוציא תשעה באב). הלמידה מתמקדת בטקסט אחד (חומש או משנה) לאורך כל השבוע. הלומדים בשיטה זו נדרשים להגיע לת"ת עם רמת קריאה גבוהה המוקנית בגנים המסונפים למוסדות אלה. בגילאים צעירים ילמדו הילדים חומש ונביאים בת"ת ובגילאים בוגרים יותר ילמדו משנה בנוסף לחזרה על התכנים שנלמדו בעבר. כך חוזר התלמיד, לומד ומשנן ספרים שלמים מתוך התנ"ך והמשנה מספר פעמים תוך שנים ספורות. מוסדות הנאמנים לחלוטין לשיטה זו, יעברו ללימוד המשנה רק בכיתה ו' ויתחילו ללמד גמרא רק בישיבה הקטנה, סביב גיל 15.²⁶⁶

משך הלמידה ביום דומה לנהוג בת"תים אחרים.²⁶⁷ בבוקר ובצהריים לומדים לימודי-קודש ומסיימים את היום בשעה של לימודי-חול.

השיעור בכיתה מתחיל בהקראה משותפת של הטקסט באוזני כל הכיתה על פי הטעמים (מעין זמרה כיתתית) כעשר דקות עד חצי שעה (לפי המורה, הכיתה והמוסד). הקראה זו היא הבסיס לתהליך השינון, אך רואים בה גם ערכים פדגוגיים: היא מרגיעה את התלמידים אחרי ההפסקה; יוצרת הפוגה מהשיעור הפרונטאלי ונותנת בסיס ללמידה לאחר שהטקסט שונן. לפעמים עוברים גם באמצע השיעור להקראה כזו, כאמצעי דידיקטי של המלמד. בנו של הרב זילברמן צוטט בעיתונות כאומר:

²⁶⁴ המיישמת את הנאמר במשנה במסכת אבות: "בן חמש למקרא, בן עשר למשנה, בן חמש-עשרה לתלמוד".

²⁶⁵ עקרונות הדומים בחלקם לשיטה זו היו מקובלים בעבר דווקא במוסדות הלימוד הספרדיים שהיו אמונים על שינון טקסטים. ראו: ברויאר, 2004. 176. תיאור של השיטה ושל התפתחותה בציבור החרדי לאומי, ראו: "בחזרה למקורות", יואל יעקבי, **בשבע**, 15.6.06.

²⁶⁶ במוסדות "זכרון" (המציגים גרסה משולבת ומתונה של השיטה) מתחילים בלימוד המשנה עוד בכיתה ד' ובלמוד הגמרא בסוף כיתה ה' (לימוד בשיטה הרגילה), במקביל לכך, ממשיכים ללמוד בגילאים הבוגרים חומש ומשנה מדי יום ביומו.

²⁶⁷ בת"ת בו ביקרתי, נמסר לי כי בכיתות א' מסיימים סביב השעה 14:00; בכיתות ב'-ד' בשעה 16:00 ובכיתה ח' בשעה 18:00.

שינון כל אחד אהב... כי זה מוציא את האנרגיה בצורה חיובית. זה בניגוד למצב שבו הילד צריך להקשיב להרצאה ולכתוב במחברת, דבר שאינו מאפשר לו להביע את עצמו.²⁶⁸

בהמשך השיעור מלמדים גם את תוכני הטקסט. נהוג שההסברים יהיו קצרים (מהמקובל במוסדות אחרים) וייצמדו יותר לפשט הטקסט.²⁶⁹ בתחילת השבוע עוברים ברצף על כל הטקסט ומקבלים הסבר כללי על מרכיביו, ובהמשך השבוע חוזרים על הטקסט בדרכים שונות.²⁷⁰ בכל פעם שחוזרים על הטקסט אמורים להוסיף מידע נוסף, מעבר לדברים שנאמרו בשיעורים הקודמים. מדי שבוע נערכת בחינת בקיאות של הטקסט²⁷¹ וכאשר מסיימים מסכת או ספר (או לקראת סוף השנה) מקדישים זמן לחזרה על החומר ולשינונו לקראת הבחינה הכללית.

בישיבה הקטנה 'אדרת אליהו', שיסד הרב זילברמן ברובע היהודי, ממשיכים ללמוד גם גמרא על פי שיטה זו. גם כאן לומדים תחילה את הטקסט עם פירוש רש"י ותוספות בשינון וחזרה, ורק אחר כך חוזרים על החומר ומעמיקים בו במגמה שהלימוד יוביל לפסיקה הלכתית.²⁷² למיטב ידיעתי אין היום ישיבות נוספות הנוקטות גישה זו, אך אפשר שהדבר ישתנה.

שיטה לימודית זו גררה תגובות מעורבות. מצד אחד היא זוכה להערכה רבה בזכות רמת השליטה של התלמידים בטקסט,²⁷³ שכן, דווקא למידה כזו של החומר, שנעשית בצורה מדורגת, מאפשרת להבין אותו טוב יותר ובאופן מסודר יותר. יתר על כן, יש עדויות שדווקא הלומדים בשיטה נוקשה זו נהנים מאוד מהלימודים. מצד שני יש הסבורים שהיא מונעת העמקה בחומר הלימוד, בחידוד, בהבנה וביכולות הניתוח, ואף יש הרואים בה סוג של איום על מערכת החינוך החרדית הפועלת כיום. נראה גם כי אלה שלמדו רק לפי שיטה זו מתקשים למצוא אח"כ את דרכם בעולם הישיבות ומנותקים מהתפיסות הלימודיות המקובלות בעולם החרדי, וחוסר השליטה שלהם בלימודי הגמרא

²⁶⁸ "בחזרה למקורות", יואל יעקבי, **בשבע**, 15.6.06.

²⁶⁹ שם, שם.

²⁷⁰ הילדים קוראים את הפסוק והמלמד מסביר; המלמד מקריא והילדים מסבירים; ניתנים דפי משימה על הטקסט וכו'.

²⁷¹ איני בטוח שהדבר קורה בכל המוסדות, לאור העיקרון, של חלקם לפחות, שלא לקיים בחינות ולא לחלק תעודות.

²⁷² ראו: "בחזרה למקורות", יואל יעקבי, **בשבע**, 15.6.06.

²⁷³ בזמן שבת"ת רגיל לא יספיקו ללמוד ולו פעם אחת את סדרי המשנה, הרי שבמוסד הלומד בשיטת זילברמן יספיקו ללמוד המשנה כולה לפחות שלוש פעמים.

יוצר חסך לימודי משמעותי. הביקורות הביאו לכך שתלמודי-תורה רבים הרואים שיטה זו בחיוב, מעדיפים את דרך השילוב: הוראת 'שיטת לימוד זילברמן' בלימודי החומש והמשנה בכיתות הנמוכות; ואחריה, הוראת שיטת הלימוד הקונבנציונאלית של הגמרא בכיתות הגבוהות יותר. השילוב מאפשר לבוגרים של ת"תים אלה להשתלב בשיבות קטנות בסיום הלימודים בתלמודי-תורה אלה.

לימודי החול

מקומם במערך הלימודים

'לימודי חול' הוא שם קוד למקצועות שאינם 'לימודי הקודש', שהם בגדר יחידה נפרדת מבחינה פדגוגית וארגונית בתלמודי התורה. לימודים אלה יכללו בראש ובראשונה את מקצועות החשבון והעברית וכן מקצועות משניים נוספים הנלמדים במינונים קטנים, כמו היסטוריה, גיאוגרפיה וטבע (נושאים כגון אבות המזון וגוף האדם). לעומת זאת נתקשה למצוא בירושלים תלמוד-תורה המלמד את השפה האנגלית, בשל נורמות שנקבעו עוד במאה ה-19 (ראו על כך לעיל בפרק 3).

חשיבותם של לימודי החול בחברה החרדית היא משנית, על כן מקדישים להם בגנים ובת"תים מעט שעות-לימוד ומעט תשומת-לב. התפיסה החרדית מייחסת באופן טבעי חשיבות רבה יותר למקצועות הקודש, האמורים למלא את חייו של הילד. מנהלי ת"תים מייחסים חשיבות פחותה למקצועות אלה מבחינה השקפתית וחינוכית, מעבר ללימוד הידע הבסיסי. החשיבות של מקצועות כמו היסטוריה או מדעים פחותה בהרבה, במיוחד עקב מעמדם בחברה החרדית. כך לדוגמה, למדתי מפי מנהלים כי המדע הוא סוג של 'ספקולציה' שטיבה נתון בספק, מול המוחלטות של התורה ואמיתותה.

בנוסף לכך, חשיבותם של מקצועות אלה נמוכה כי הם 'נעלמים' ממערכת הלימודים כבר בכיתה ו' או ז', שלב בו מרחיבים בלימודי הקודש ובפרט בלימוד הגמרא והם אינם רלבנטיים כמעט להמשך לימודיו וחייו של תלמיד הישיבה. אשר ל'מלמדים', מדובר במקצועות קלים כביכול להוראה וחשובים פחות, והם נחשבים מעין הפוגה מלימודי הקודש האינטנסיביים.

בהתאם להבנות אלה, רק הגיוני שמקצועות החול נלמדים לרוב במשך שעה עד שעתיים בצהרי היום או לקראת סוף יום הלימודים.

מהו בכל זאת ערכם של מקצועות אלה? חיי היומיום דורשים שאדם ישלוח במספר מיומנויות בסיסיות כמו קריאה, כתיבה וחשבון. ערכם הרעיוני של לימודים אלה עולה

מכך שהם סוג של תמיכה המסייעת להבין את לימודי הקודש, שכן יש צורך בקריאה, דקדוק וחשבון כדי להבין ולהעמיק בגמרא.²⁷⁴ בנוסף לכך, אנשי החינוך החרדיים מבינים לרוב כי יש חשיבות בלימודי חול (בחלקם לפחות), אך חשיבות זו אינה מצדיקה פגיעה בלימודי הקודש. בד בבד עולה חשש מכך שלימוד מעמיק ורחב של לימודי חול, יעורר אצל התלמידים עניין בעולם החילוני על חשבון לימודי הקודש.

ההוראה והלימוד

לימודי החול מتركזים בשנות הלימוד הראשונות של הגן ותלמוד התורה. בישיבות הקטנות אין להם זכר, להוציא אולי העשרות בלתי-פורמאליות מצומצמות, או לימודים בישיבות חלשות במיוחד, שם הם יוכלו ליצור בסיס לפרנסה עתידית.²⁷⁵

הוראת לימודי החול נעשית ע"י המלמדים הקבועים או ע"י מלמדים מיוחדים המכוונים גם לפעמים 'שרייבער' (רשם). ישנם מוסדות המעדיפים שאותו מורה ילמד את כל השיעורים (לימודי-קודש ולימודי-חול) ויש המעדיפים רוטציה בין המורים או להפקיד את הוראת מקצועות אלה בידי מורים מיוחדים. כמעט לכל מוסד יש מפקח מיוחד המופקד על לימודי החול.

בת"ים מודרניים קיימת חשיבות רבה יותר ללימודי-חול, בין אם מתוך תפיסה עקרונית ובין אם בלחץ ההורים. במוסד כזה ימצא לרוב גם צוות מורים מקצועי יותר העוסק בלימודי החול ויוקדש להם זמן לימוד נוסף.²⁷⁶

בכיתות הנמוכות מתמקדת הוראת לימודי החול בלימוד השפה העברית ובלימוד החשבון ואילו בכיתות גבוהות (עד כיתה ו' או ז') מרחיבים לפעמים את הלימודים גם לנושאים נוספים (לדוגמה: 'נפלאות הבריאה'). נושאים אלה נלמדים בזהירות רבה, תוך התמקדות בנושאים שאינם יכולים לאיים על בסיס האמונה של התלמיד. בתחום לימודי השפה העברית עוסקים בלימוד הקריאה, בכתבה ובדקדוק. במוסדות רבים לימודי העברית משמשים פלטפורמה לעיסוק בנושאים כמו גיאוגרפיה, טבע והיסטוריה, בלי להקדיש להם זמן מיוחד. לימודי החשבון כוללים לרוב למידה בסיסית של ארבע פעולות

²⁷⁴ בעיה זו יוצרת הבדלים במידת הרצינות המוקדשת לסוגיות שונות בלימודי החול. לדוגמה, שנלר (1977). 221 מספר על כך שמוסדות ליטאיים מסוימים מעמיקים בלימודי הדקדוק לפי הגישה הליטאית, ואילו מוסדות אחרים שוללים זאת, היות שהעיסוק בדקדוק העברי זוהה בעבר עם ההשכלה והמשכילים.

²⁷⁵ הוזכר כאן כבר קיומם של מספר מצומצם של ישיבות תיכוניות יוקרתיות בהם לומדים לבגרות. למרות שבדיונים עם העולם החילוני נוהגים ללמד עליהן זכות, הן היוצאים מהכלל המעידים על הכלל ובהם אין

אנו עוסקים כאן. ²⁷⁶ כפי שצוין לעיל, המצב במוסדות מודרניים, כמו ת"ת רפפורט או ב"ס שובו, הוא אחר לחלוטין.

החשבון, שברים ואחוזים, אך הם יכולים להתרחב בהתאם לרצון המורה ויכולותיו. היות שאין תכנית-לימודים מסודרת, מוסדות שונים מרחיבים את הלימודים בצורות שונות.

הוראת לימודי החול נעשית לעתים בדרכים מסורתיות המוכרות מלימודי הקודש. לדוגמה, מכתבים לתלמידים את החומר, או שהתלמידים חוזרים במקלה אחר דברי המורה. במקרים רבים אחרים זהו פתח ללמידה פעילה ועצמאית יותר, הנעשית למשל תוך דיון בכיתה. רווח כאן יותר השימוש במחברות ובעזרי-הוראה שונים, כמו דפי-משימה.

רבים מהמורים נעזרים במקצועות אלה בספרי-עזר,²⁷⁷ בין השאר מחמת הידע המועט שיש לרבים מהם בלימודי החול.²⁷⁸

לימודי החול: סוגיה במחלוקת

סוגיית לימודי החול במגזר החרדי עולה תדיר בשיח הציבורי הכללי. כפי שהזכרנו בסקירה ההיסטורית, העסיקו לימודים אלה את מונטיפיורי ואת וייצמן לפני למעלה ממאה שנה, וכל אחד מהם ניסה להביא ללא הצלחה יתרה להרחבתם במוסדות החרדיים. לימודי החול הם הבסיס היחיד האמור להקנות לתלמידים החרדים (הבנים) מיומנויות לפעילותם כאזרחים בוגרים ולשילובם בכוח העבודה. בולט כאן פער גדול בין הידע המוקנה במסגרות החינוך הממלכתיות ומסגרות החינוך החרדי לבנות,²⁷⁹ לבין הידע המוקנה במסגרות החינוך החרדיות לבנים.

מספר השעות המוקדש ללימודי חול מושפע מהתקצוב הממשלתי למוסד, בהתאם לדרישות ותכנית הליבה,²⁸⁰ – היא תכנית היסוד המחייבת את כלל התלמידים במדינת-ישראל: מוסדות החינוך המוכר שאינו רשמי נדרשים לקיים שעות לימודי-חול עבור

²⁷⁷ עלתה טענה שבחלק גדול מהמקרים המורה צריך את הספר יותר מאשר התלמידים, כי אינו בקיא בחומר.

²⁷⁸ בחלק גדול מהמקרים מדובר בספרים של המגזר הממלכתי או הממלכתי-דתי, שיצאו במהדורה מיוחדת לציבור החרדי, ולעתים רחוקות – במיוחד למוסדות בציבור זה. ספרים אלה נבדקו ונעשתה בהם צנזורה (אזכור נושאים לא ראויים, כמו לדוגמה, קשרים בין בנים לבנות) ציורים ותמונות.

²⁷⁹ ברוב מסגרות החינוך החרדי לבנות יש התייחסות רחבה ורצינית יותר ללימודי-חול, דבר שעולה גם מתוצאות מבחנים חיצוניים, כמו מבחני המיצ"ב, מבחני פיז"ה ומבחני הברורות.

²⁸⁰ תכנית זו מיושמת בהתאם לסעיף 11 לחוק החינוך הממלכתי, ועל פי החוזרים של מנכ"ל משרד החינוך. נושא זה הוזכר כבר במכתב הסטאטוס-קוו (1947), וכן נדון בשנים האחרונות בדו"ח ועדת שושני לבדיקת מנגנון הקצאת המשאבים בישראל (2002), בדו"ח ועדת דוברת (2005), וכן סביב חקיקת חוק מוסדות חינוך תרבותיים ייחודיים – התשס"ח (2008) הפוטר את הישיבות הקטנות מקיום לימודי חול.

כלל תכנית הליבה או רובה (75%-100%) ומוסדות-פטור מחויבים רק לכ-50% לימודי ליבה.²⁸¹ הלכה למעשה אין בהכרח הבדלים גדולים ברמת לימודי החול בין מוסדות המוכר לבין מוסדות הפטור.

הדיון על מקומם של לימודי החול בחינוך החרדי חזר ועלה לאורך השנים כל אימת שדנו בתכנית הליבה.²⁸² דיונים אלה יצרו גם קשר ישיר בין מדדים לתקצוב מוסדות החינוך לבין ביצוע תכנית הליבה במוסדות החינוך היסודי (ת"תים), תוך הדגשת לימודי החול (רוטנברג ודרייפוס, 2006). תכנית הליבה כוללת אשכולות במספר נושאים – אשכול מורשת, רוח וחברה, אשכול שפות וספרות וכדו', שאותם צריך המוסד החינוכי ללמד עפ"י מפתח שעות שבועיות (לדוגמה: לימודים של ארבע שעות שבועיות מאשכול שפות וספרות בכיתה א').

מחקר שנערך במכון ון-ליר (רוטנברג ודרייפוס, 2006) בדק את מידת יישום לימודי הליבה במוסדות החינוך המוכר שאינו רשמי ברחבי הארץ. הממצאים העידו על יישום הנחיות משרד החינוך "באופן העונה על הדרישות בכל כיתות בית הספר היסודי" (כיתות א' עד ו'), וכן "באופן סביר בשתי הכיתות הראשונות של חטיבת הביניים (ז'-ח') לבנים" (שם, 30). דוגמה לממצאים אלה ניתן לראות בטבלאות הבאות העוסקות בת"ת יתורה ברמה²⁸³ של רשת מעיין החינוך, המשוות בין התכנית הנלמדת במוסד לבין הדרישות שהציג משרד החינוך בתכנית הליבה.²⁸⁴ הטבלאות משוות בין דרישות תכנית הליבה בהתאם לשעות לימוד שבועיות ועל מידת מילויין במוסד.

²⁸¹ אך יש ביניהם מי שיינתנו למרות זאת כמות גדולה יותר של לימודי-חול. פגשנו לפחות מקרה אחד של מוסד-פטור שבו לימודי החול מתוגברים, מה שנבע כנראה מדרישת ההורים ומרצון המוסד להפוך ביום מן הימים למוסד מוכר שאינו רשמי.

²⁸² את מסגרת תכנית הליבה מעדכנים אחת לזמן-מה, דבר שקרה במסגרת דו"ח ועדת שושני (2002).

²⁸³ מדובר בת"ת חזק יחסית של רשת מעיין החינוך התורני, המצוי בשכונת רמת-שלמה בירושלים ומשרת בעיקר אוכלוסיות ספרדיות מצפון העיר. הוא מנוהל ע"י הרב בריסקא המשמש גם חבר מועצת העיר מטעם תנועת ש"ס.

²⁸⁴ תכנית היסוד (הליבה) לבי"ס יסודי בחינוך המוכר שאינו רשמי עברי.

טבלה 9: לימודי הליבה בכיתות א'

	תכנית היסוד (הליבה)	ת"ת 'תורה ברמה' (הביצוע),
אשכול שפות וספרות	עברית 4 ש"ש	עברית 4 ש"ש
אשכול מתמטיקה, טבע, מדע וטכנולוגיה	מתמטיקה 4 ש"ש	חשבון 4 ש"ש
	טבע ומדעים 2 ש"ש	הלכה 2 ש"ש
אשכול מיומנויות הגוף	חינוך גופני ש"ש אחת	חינוך גופני אין

מקור: רוטנברג ודרייפוס, 2006.

טבלה 10: לימודי הליבה בכיתות ד'-ו'

	תכנית היסוד (הליבה)	ת"ת 'תורה ברמה' (הביצוע)
אשכול מורשת, רוח וחברה	תנ"ך שתי ש"ש	תורה נביא 9 ש"ש
	לימודי החברה 3 ש"ש	פרשת השבוע והלכה 6 ש"ש
		משנה וגמרא 13 ש"ש
אשכול שפות	עברית 2 ש"ש	עברית 2 ש"ש
	אנגלית 3 ש"ש	אנגלית אין
אשכול מתמטיקה, טבע, מדע וטכנולוגיה	מתמטיקה 4 ש"ש	חשבון 4 ש"ש
	טבע ומדעים 2 ש"ש	טבע וגאוגרפיה 2 ש"ש
אשכול מיומנויות הגוף	חינוך גופני ש"ש אחת	חינוך גופני אין

מקור: רוטנברג ודרייפוס, 2006.

הטבלאות מציגות תמונה על הנעשה בתחום לימודי החול במוסד מכובד יחסית (ת"ת תורה ברמה) של רשת חינוכית מוכרת (רשת מעיין החינוך התורני), אך גם על החסרים הקיימים. אנו לומדים לדוגמה על חסר בלימודי אנגלית וחינוך גופני ועל מיעוט הזמן המוקדש ללימודים שאינם במקצועות העברית והחשבון. סה"כ מדובר על שמונה שעות לימודי-חול בשבוע בכיתות השונות, שהם בממוצע פחות משתי שעות לימוד ביום²⁸⁵ (לפי חלוקה לשישה ימי-לימוד בשבוע). יש לציין כי קשה ללמוד מנתונים אלה על רמת הלימודים בכיתה, על טיב התכנים המועברים בה או על מידת החשיבות המיוחסת להם. יתר על כן, רוב הבנים החרדים בירושלים לומדים במוסדות-פטור ואינם זוכים לקבל מפל הטובי המוענק ללומדים במוסדות החינוך המוכר.

אלה ואלה אינם נכספים לרוב ללימודי-חול מכיתה ז' (או ח') והלאה, וחלקם יזכו אולי לחזור וללמוד נושאים אלה רק כעבור 10 או 15 שנה, כאברכים נושאים שיפנו ללימודים לצורכי פרנסה וכד'.

משרד החינוך ערך בשנים האחרונות מבחני מיצ"ב במוסדות חרדיים של החינוך המוכר שאינו רשמי. מבחנים אלה בוחנים באיזו מידה עומדים התלמידים ברמת הדרישות המצופה מהם על פי תכנית הלימודים בארבעה מקצועות היסוד: עברית (שפת אם), מתמטיקה, מדעים ואנגלית. מורים סיפרו כי מבחנים אלה השפיעו על הלמידה במוסדות (לטוב ולמוטב), שכן בדומה למתרחש במוסדות הממלכתיים הקדישו הת"תים זמן רב להכנת התלמידים לבחינות, על חשבון הלימוד הסדיר. במוסדות החינוך החרדי לבנים נערכו הבחינות רק במקצועות העברית והמתמטיקה, בעיקר בכיתות ה'.

משרד החינוך טוען כי הנתונים מלמדים שרמת הלימוד במקצועות אלה היא סבירה במוסדות-חינוך רבים, ובמיוחד במוסדות החינוך העצמאי. נתונים כלליים לא הצלחתי לקבל. נתונים ספציפיים על ארבעה מוסדות-חינוך חרדיים ספרדיים לבנים מירושלים (אחד מהם מעורב) בבחינות המיצ"ב של שנת תשס"ח, מצביעים על תמונה מורכבת יותר. רמת 'הבנת הנקרא' של טקסטים סיפוריים היתה נמוכה לרוב ביחס לממוצע במוסדות חינוך יהודיים,²⁸⁶ ניתן היה לראות בעיות קשות בהבעה בכתב,²⁸⁷ וכן בהבעה מטה-לשונית, בפרשנות, בהיסק ובהערכה של טקסטים וכן בלימודי

²⁸⁵ על פי הדיווח יש מעט יותר בכיתות ב'-ג'.

²⁸⁶ הציונים בארבעת המוסדות היו למעלה מ-70, בעוד שהממוצע הארצי בבי"ס דוברי עברית היה 81. בכך אין אנו מתייחסים להשוואה למוסדות בהם החתך הסוציו-אקונומי דומה.

²⁸⁷ במוסדות הבנים היה הממוצע פחות מ-50 (ואף פחות מ-40), בעוד הממוצע הארצי בבי"ס דוברי עברית היה 68. בכך איננו מתייחסים להשוואה למוסדות בהם החתך הסוציו-אקונומי דומה.

המתמטיקה.²⁸⁸ מטרידה מאוד העובדה שבמוסדות אחדים רמת ההבעה בכתב נמוכה,²⁸⁹ גם אם נזכיר שמדובר לעתים בכוח-הוראה כושל או בתלמידים ממעמד סוציו-אקונומי נמוך במיוחד.

המשמעויות של תוצאות מבחני המיצ"ב שנערכו במגזר החרדי טרם נבחנו לעומק למיטב ידיעתי ע"י גורם כלשהו מחוץ לכותלי משרד החינוך ורשתות החינוך החרדיות.²⁹⁰ בהתחשב במסגרות הזמן ותשומת הלב שמקדישים מוסדות החינוך החרדי לבנים ללימודי החול, נראות תוצאות אלו סבירות, קל וחומר שמדובר במוסדות בהם לומדת אוכלוסייה חלשה. אולם נתונים אלה מדאיגים כשרואים פערים גדולים במיוחד (כמו בהבעה בכתב) וכשמתברר כי תחומי-דעת בסיסיים אינם רלבנטיים לתלמידים אלה. חשוב מכך: בחלק מהמקרים, הנתונים מלמדים על מצב הידע של התלמידים קרוב לנקודה בה מפסיקים רובם את חוק לימודיהם בעברית ובמתמטיקה.

מצב לימודי החול בחינוך החרדי לבנים הוא בעייתי ביותר והוא צריך להדאיג את מקבלי ההחלטות.²⁹¹ זאת במידה שיש עניין בכך שלילדים אלה תהא תשתית בסיסית של ידע בתחומים החורגים מלימודי הקודש, ולו כדי שיוכלו לרכוש מקצוע ולפרנס את משפחותיהם.

ו. למידה נוספת: שלא במסגרת תכנית הלימודים

מוסדות החינוך החרדי לבנים פועלים גם מחוץ לכותלי הכיתה. פעילות חינוכית זו היא ענפה ומשמעותית כשמדובר במסגרות חינוכיות בהם שוהים תלמידים רוב ימות השנה ובמשך רוב שעות היום.

מסגרת הלימודים הפורמאלית מקצה זמן ומשאבים לפעילויות-הפגה שונות, כמו סיורים, טיולים, משחקים, תחרויות וכדו' ולפעילויות העשרה כמו נושא הזהירות

²⁸⁸ במתמטיקה, לדוגמה, עמדו הממוצעים של מוסדות הבנים על פחות מ-45, בעוד הממוצע הארצי בבי"ס דוברי עברית היה 64 ובכלל המוסדות – 59. בכך איננו מתייחסים להשוואה למוסדות בהם החתך הסוציו-אקונומי דומה.

²⁸⁹ 26 או 31; הממוצע בבי"ס דובר עברית היה 68.

²⁹⁰ ראוי היה לבחון גם את השפעתם על מערכת-חינוך זו. היות ומדובר במבחנים שעברו התאמה תרבותית, יכלה לעלות שאלה גם בנוגע לתוקפם ולמהימנותם ביחס למבחנים הסטנדרטיים.

²⁹¹ הדיונים בנושא זה בשיח הציבורי הם רבים ומגוונים. ראו לדוגמה: "איך לא ללמד ליבה", ידידיה שטרן ושי פירון, **הארץ**, 23.5.10. ואת התגובה לכך: "איך לא ללמוד דמוקרטיה", מרדכי קרמניצר. **הארץ**, 28.5.10.

בדרכים. לרוב אין המדובר בפעילויות קבועות ומתמשכות, אך יש מוסדות שיקדישו זמן קבוע לפעילות בימי שישי או בראש חודש, או שייצאו לטיול אחת לחודש או חודשיים.

פעילויות אלו מכוונות לעתים בידיש גם 'נאשן' – התוספת על הלימודים – אך דווקא בהן ניכרת לפעמים ההשקעה של המוסד החינוכי. הן נועדו לקדם מטרות חינוכיות החשובות למוסד, אך הן נועדו גם להקל מהלחץ הכרוך בלימודים, לפתח את עצמאות הילד, לחזק את רצונו ללמוד ובמקרים רבים – פשוט לתת לו ערוצים לפריקת אנרגיה ומתחים במסגרת המוסדית.

באופן טבעי מרבים בפעילויות אלו בגילאים צעירים או במוסדות המיועדים לתלמידים חלשים, שם הן משמשות לשמירה על מסגרת הלימודים.

בחלק גדול מן המקרים מדובר בדרך נוספת לקרב את הילדים לעולם המצוות וללימודי הקודש. כך לדוגמה מקיימים מסיבות כיתה, שכבה או מוסד, המציינות לרוב הישגים בלמידה הפורמאלית, או אירועים חשובים כמו סיום פרק בלימודים (מסכת במשנה או בגמרא) או ציון ראש חודש. במסיבה כזו שרים, מנגנים ומשחקים, הכול לפי רוח המוסד ובהתאם למאורע שמציינים. המסיבה כוללת בד"כ גם כיבוד קל או ארוחה מלאה ודברי תורה, והיא מתנהלת לרוב בהשגחת מחנך הכיתה.

סיורים ויציאות מהמוסד הלימודי יכולים לסייע בלימוד, כמו למשל נושא הזהירות בדרכים, נושא החשמל או הביקור במנהרות הכותל. החשיבות והזמן הניתנים לפעילויות אלו משתנה ממוסד למשנהו וממלמד לחברו. ביקור במוזיאון או באתר-לימודי דומה, יכול להיתפס כבעל ערך חינוכי שראוי לקשר אותו ללימוד בכיתה. הוא יכול גם להיתפס כהפוגה בלימודים, בדומה לטיול בחורשה או לביקור בבריכה. במוסדות רבים מייחסים לפעילויות אלה ערך לימודי נחות, אלא אם יש להן קשר ברור ומשמעותי ללימודי הקודש.

יש תלמודי-תורה עם ספריות-השאלה, חוגי-העשרה, מקהלות²⁹² ופינות-חי.

בנוסף לפעילויות המאורגנות ע"י צוות המוסד החינוכי, קיימות לעתים פעילויות חברתיות מגוונות בעלות אופי חינוכי שאמורות להיות פרי יוזמה של התלמידים (לרוב – בעידוד הצוות החינוכי של המוסד). ישנם מוסדות בהם מפעילים התלמידים בעצמם גמ"חים²⁹³ קטנים בכיתות, המאפשרים רכישת מכשירי-כתיבה, מחברות וכד' ומעודדים פעילות-

²⁹² באחד המוסדות קיבלתי דיסק של מקהלת המוסד הפועלת בצורה מקצועית למדי.

²⁹³ גמילות חסדים – התחום שבו עוסקות מסגרות חרדיות שהוקמו כדי לסייע ללא תמורה בתחומים שונים, החל מצידוד רפואי ('יד שרה') וכלה בשעונים, סרטים (כשרים) ומוצצים לתינוקות.

חסד התנדבותית של התלמידים. באחד המוסדות פגשתי כיתה שהחליטה על יתענית דיבור למספר שעות, כחלק מעיסוקם בפרשיות שובב"ים.²⁹⁴ במספר מוסדות הפיקו התלמידים עלונים כיתתיים או בית-ספריים שעסקו בפרשת השבוע וכד'.

הפעילויות השונות שנעשות ע"י צוות המורים או התלמידים, נותנות ביטוי לתרבות הנהוגה במוסד ונגזרות ממבנהו ומן הנורמות השוררות בו. שם ניתן גם הביטוי 'הדת העממית' לתפיסות אידיאולוגיות (ואף פוליטיות), לעצמאות התלמידים ואף למרידות קטנות המתאימות לגילאים אלה. פעילויות אלה הן סמן נוסף לאופיו של המוסד. סגנון הטיולים ואופי הפעילות הנוספת במוסד מסייעים להבחין בין ישיבות שמרניות יותר לישיבות מודרניות יותר.

מוסדות רבים מעודדים שעות-לימוד נוספות של אחרי הלימודים (בערב או בשבת) עבור 'המתמידים' המראים התמדה ורצינות בלימודים מעבר לנורמות הרגילות ומסבים גאווה למוסד ולהורים.²⁹⁵ בשנים האחרונות נפוצות התארגנויות ללימוד משותף של תלמידים ואבות בזמנים מיוחדים (בשבתות, חגים ובמועדים אחרים) ע"י ארגון 'אבות ובנים' וארגונים נוספים המיועדים לחזק את הקשר בין הילד לאביו.²⁹⁶ תנועת הנוער החרדית 'פרחי הדגל'²⁹⁷ עוסקת בעיקר במבחנים ארציים פומביים לתלמודי-תורה. המבחן הארצי דן בנושאים ספציפיים (כמו לדוגמה: 'הלכות שמיטה') וזוכה להד בעיתונות החרדית. בישיבות חסידיות יש התארגנויות 'חבירה' – חברות הלומדות במשותף ואף נקשרות לעתים לחברות הפעילות במוסדות אחרים של אותה חסידות. בתלמודי-תורה בעלי אופי קהילתי יש לעתים פעילות לימודית קלילה גם בשבתות, הכוללת תחרויות ומשחקים, אך גם לימוד פרקי משניות ותהילים (שבסופם יחלקו ממתקים).

פעילויות אלה מבטאות את השקעת המוסד החינוכי בילדים, אך הן נועדו גם למנוע מן התלמידים לשוטט ברחוב.

במוסדות חסידיים מקיימים אחת לשנה 'שבת-מחנה' מחוץ לעיר עבור תלמידים בוגרים, וזאת כדי לגבש את התלמידים, והם אף מנהלים את האירוע. בשנים האחרונות התרחבה תופעת קייטנות הקיץ בעיקר במסגרת מוסדות החינוך החסידיים. במשך

²⁹⁴ פרשיות שובב"ים – ראשי-תיבות של פרשות השבוע: 'שמות', וארא, בא, בשלח, יתרו ומשפטים' החלות בחורף. על פי מסורת האר"י, אבי שיטת לימוד הקבלה בימינו, זה הזמן לתיקון הנפש. התענית אינה כוללת תפילות ולימוד תורה וע"כ אינה פוגעת למעשה במשך הלימודים.

²⁹⁵ את הרעיון הגה לפי הטענה הרב מנשה אייכלר מירושלים, שאף הקים ארגון בשם זה, שהפעיל תלמידים במוסדות רבים.

²⁹⁶ פעילויות כאלה, בזמן הפנוי, כוללות לרוב תחרויות עם פרסים ואף טיולים במימון מיוחד.

²⁹⁷ אין כאן דמיון רב לתנועות הנוער הציוניות, אולם זוהי הכותרת לפעילות זו.

שבוע-שבועיים מוציאים את ילדי הת"ת או הישיבה למה שמכונה קמפ (camp)²⁹⁸ המשלב בין פעילויות-הפגה כמו טיולים והרצאות, לבין לימודים קלילים. מחנות אלה, שהרעיון להפעלתם יובא מחו"ל, נועדו לשמור על הילדים במסגרות מאורגנות וסגורות גם בימי הקיץ ולמנוע מהם להסתובב ברחוב. הם מחזקים גם את תהליך הסוציאליזציה לחסידות שעוברים התלמידים.²⁹⁹

כך אנו נחשפים למטרה נוספת של חלק מפעילויות אלה – השאיפה להרחיב במידת האפשר את שהות התלמידים במסגרת המוסד ולצמצם ככל האפשר את מגעם עם התרבות הסובבת ועם השפעותיה הישירות והעקיפות בזמנם הפנוי.

זוהי סוגיה עדינה ומורכבת בעולם המקדש את ההבדלות וההקפדות. ניתן ללמוד על כך מיחסם של המוסדות למשחקים בכדור, האסורים בת"תים רבים,³⁰⁰ קל וחומר בישיבות קטנות. משחקי הכדור נתפסים בעיני אנשי-חינוך חרדים שמרניים כביטוי לתרבות ההמון החילונית שממנה הם מתרחקים במתכוון, קל וחומר במצב הרוחני הקשה בו מצוי הציבור בעת הזו (ובמילים אחרות – תמיד). הכנסת הכדור לתחומי מוסד חינוכי היא לפי דעה זו צעד ראשוני בדרך לאימוץ תרבות הפנאי החילונית ולגיטימציה לדרכה. ניתן לראות זיקה רעיונית בין השימוש בכדור בתוך המוסד החינוכי לבין חילול שבת במשחקי כדורגל (המעניינים גם תלמידי ישיבות) או השפה הגסה של האוהדים והצופים במשחקים אלה. החשש מפעילויות-ספורט כאלה (ופעילויות אחרות, כמו אמנויות לחימה) גדלה ככל שילדים וצעירים חרדים נחשפים אליהן וככל שהן מקבלות לגיטימציה בחוגים חרדיים 'פתוחים' יותר. חוקרים יקשרו זאת לתפיסה האידיאלית של דמות הגבר החרדי שעוצבה בגלות ולהסתייגותה מכל פעילות גופנית (ראו: חקק 2006).

כך או כך, התרת המשחק בכדור במוסדות-חינוך (חוץ מאשר בגיל הרך), שלא לדבר על קיומם של מגרשי ספורט בתחום המוסד החינוכי, מלמדים לרוב על פתיחותו של המוסד, אך אוכלוסיות שמרניות ירחיקו את ילדיהן ממוסד כזה.

יש סוג של מתח בין פעילויות העשרה אלה לבין הלמידה הפורמאלית בכיתה. לדוגמה, למידה עצמאית מחוץ לכיתה עשויה למשוך את התלמיד, אך עלולה להוריד מערך

²⁹⁸ השימוש במונח האנגלי עשוי לבטא את תחושת הנחיתות של מערך לימודי זה לגבי הלימודים הסטנדרטיים. תודה למיכל אסא-ענבר על רעיון זה.

²⁹⁹ ראו: "שוברים שגרה", איתמר אדלר, **משפחה**, 28.8.08.

³⁰⁰ משחקים בכדור ניתן לראות בגילאים הנמוכים או בת"תים חלשים או מודרניים יותר. באלה נמצא לעתים אפילו מגרש מסודר לכך.

הלימודים בכיתה ולהמעט מחשיבותו של המורה.³⁰¹ סיור מחוץ למוסד אמור להפיג את הלימוד האינטנסיבי או לשמש תמריץ ללימוד, אך יכול גם לאיים ולהאפיל על לימודי הקודש הסדירים, שלא לומר – לחשוף את התלמידים לתכנים בעייתיים. אפילו ביקור במוזיאון המדע, בו מבקרות משפחות חרדיות רבות בימי החופש, מעורר פולמוס משום שיש בו חילול שבת. עצם הביקור של מוסד חינוכי חרדי במקום כזה יכול להיראות כלגיטימציה לחילול שבת ולפגוע בעקרונות 'החינוך הטהור'.

בראייה המוסדית אמורות 'הלמידה בכיתה' והלמידה הנוספת לשרת יחדיו את תהליכי האוריינות והסוציאליזציה של התלמידים ולהשלים זו את זו, אך בפועל יש מודעות לכך שהן יכולות גם להתנגש.

מפעלויות אלו נפקד מקומם של מועדים ומנהגים הקשורים עם 'הדת האזרחית' של מדינת-ישראל. ברוב המכריע של מוסדות אלה אין כל התייחסות לאירועים כמו יום השואה, יום הזיכרון או יום העצמאות. היחס למדינה ולעולם החילוני הוא לרוב שלילי ככל שהמוסד שמרני יותר. תפיסה זו מחלחלת לראשי התלמידים בבית ובכיתה ומקבלת ביטוי אפילו בתרבות הרחוב, הכוללת 'פזמונים' נגד הממשלה והמשטרה הצינונית.

ז. סיכום

החינוך החרדי לבנים מציג על פניו קו לימודי אחיד למדי. קווי הדמיון מתרכזים סביב מטרות הלימוד (והאידיאה הלימודית), מערכי הלימוד הכלליים, דרכי הלמידה והתרבות המוסדית הבסיסית.

אך דמיון אינו מלמד על אחידות. להפך, מדובר במערכת רבת-פנים. ההתמודדויות והאתגרים העומדים בפני הרעבע החסידי, המרביץ תורה בתלמידי, שונים מאלה של המלמד בת"ת שתלמידיו חלשים ויש לשמור עליהם כפל מונים מפיתויי הרחוב. האתגרים של שני אלה שונים, כמובן, מהאתגר של משגיח בשיבה ליטאית טובה, שעיקר עניינו לפקח על לימוד מעמיק ופורה, על התנהגות ראויה ועל מוטיבציה. כל אנשי החינוך עוסקים אמנם בהקניית התורה, בשמירה על התלמידים מפיתויים ובדרבונם, אך טיב התלמידים ואופי המוסד מכתביבים סוג שונה של עבודה חינוכית.

³⁰¹ הועלתה טענה שבישיבות קטנות טובות יותר, מעדיפים שלא לקבל תלמידים מבריקים שעלולים ליצור איום על הצוות החינוכי ולערער את סמכותו. לפי טענה זו דווקא התלמידים הבינוניים יותר נוסכים ביטחון ושקט במערכת.

ברם, השוניות הרבות הקיימות במערכת אינן מסתירות תהליכים המעודדים הומוגניות. במידה שלא מדובר בהומוגניות ברמת הלימוד, כמקובל במוסדות ליטאיים, השאיפה היא לרוב להומוגניות תרבותית, כמו בקרב חסידים או חוזרים בתשובה. ההומוגניות משפיעה כמובן על הלמידה בכיתה ועל התהליכים החינוכיים. שאיפה זו תואמת את הבחנתו של מנחם פרידמן (1991) לפיה החברה החרדית בישראל חותרת לאחידות ולדמיון בין חבריה.

הארגון הטוטאלי ברוב מסגרות החינוך החרדיים (מגיל החינוך היסודי לפחות), מצליח להניב תוצרת חינוכית ראויה לשיטתו: הרוב המכריע של הבוגרים ימשיכו ללמוד בישיבות גבוהות ורק מיעוטם יעזו לנטוש את עולם הדת. רבים מהם רכשו הרגלים חשובים כמו יכולות-למידה מעוררות השתאות, יכולות ניתוח וחקרנות ומשמעת עצמית.

השיטה החרדית מצליחה גם להקנות תפיסת-עולם מחמירה וקיצונית (ראו: ליבמן, 2007; וקסמן, 2007; Stadler, 2009) המבטאת 'תודעה חרדית'. הלימוד במערכת חינוכית שעסוקה רובה ככולה במקצועות הקודש, מצמיח אדם השומר את המצוות בדקדקנות רבה יותר ונוטה לאמץ דפוסים מחמירים של התנהגות דתית. בוגר מערכת זו לא יסתפק בתפילה במניין, וישתתף בשיעורי תורה ובמעשי בצדקה. ספרי הקודש ימשיכו ללוותו גם מחוץ לכותלי בית המדרש (Soloveitchik, 1994) כאשר יעמדו בארון הספרים בביתו. הם ימשיכו למלא את עולמו התרבותי והרוחני, יעסיקו אותו בלימוד הדף היומי בגמרא ויעודדו אותו להתרחק מדפוס חשיבה מתונים או פשרניים, ובמיוחד מהעולם התרבותי המערבי. השאיפה אל הקודש תדחה את החולין ותשאף להגביה את החומות המפרידות בין הגטו החרדי לסביבה החילונית, כמו הגדרות הסובבים את תלמוד התורה והישיבה. סביר להניח שבוגר החינוך החרדי יעדיף להתייעץ בנושאי הלכה עם ראש הישיבה שלו, שהוא לרוב בעל עמדה מחמירה משל רב הקהילה. אפשר שהוא ייתן משקל רב יותר לפוסקים המחמירים מאשר למקלים שבהם (וקסמן, 2007). מהלך זה מתחזק מעצם ההתמקדות בתרבות הספרים ובלמוד הגמרא. נראה כי במידה רבה הושלם המעבר שתואר בזמנו על-ידי חיים סולובייצ'יק (Soloveitchik, 1994) מחיים דתיים 'מימטיים', בהם מחקים את המסורות מדור לדור (life culture), לחיים דתיים הנסמכים על דפוסים כתובים בספרות ההלכה (book culture). העיסוק המעמיק במוסדות החינוך בוויכוחים ההלכתיים ובטעמיהם, מוביל למודעות-יתר להלכה ולאורחותיה, גם על חשבון מסורות קודמות שהתקיימו בגולה. יש תלמידי ישיבות ממוצא מזרחי שמתנערים ממנהגים שרווחו בבתיהם ובקהילותיהם, ומאמצים נהגים חדשים ומחמירים יותר. עדות לכך מצויה בעצם ההתמקדות של מוסדות-חינוך ספרדיים בלימודי גמרא אינטנסיביים, שאפיינו בעיקר את הלימוד האשכנזי.

שאלת הכישלונות, הקשיים והבעיות של מערכת זו בה פתחנו נשאר פתוחה. ניתן להציג על כך השערות, שהסבירות בהן הן כישלון בהקניית ידע ומיומנויות בסיסיות (כמו הבעה בכתב); כישלון במתן תמיכה וסיוע לתלמידים מתקשים; וכישלון בהכנת התלמידים לחיי פרנסה. סוגיות אלה ואחרות, העולות במרומו בעיתונות החרדית (ראו הפרק הבא), מרמזות כי קיימת גם 'חצי כוס ריקה'. בנוסף, עצם השינויים שחלים בחינוך זה, מלמדים כי אין די בידע נרחב בגמרא וביכולות למידה גבוהות.

ביקורת מעניינת בחברה החרדית התייחסה דווקא לפגיעה אפשרית ברמת המצוינות של התלמידים. לפי טענה זו, תהליכי הסטנדרטיזציה ועידוד ההומוגניות לצד המאמץ הכללי לתמוך בתלמידים חלשים, הביאו להזנחתם של התלמידים המצוינים ולפגיעה כוללת במצוינות וביצירתיות של תלמידים חרדים. כך אולי נמנע מן המערכת לגדל בעשורים האחרונים תלמידים בעלי חשיבה מקורית וגדלות-רוח, למרות שמספר התלמידים הולך ורב.

הבידוד והסגירות של מוסדות החינוך החרדיים לבנים וכן הביזור של המערכת, מקשים לרדת לעומקם של קשיים וכישלונות אלה.

9. מבט ציבורי: החינוך בעיתונות החרדית

א. מבוא: החינוך והשיח הציבורי

מבוא

"ההמשכיות של עם ישראל בנויה על החינוך לתורה:

למען אשר יצווה את בניו ואחריו ושמרו את דרך ד'"

(הרב אהרון יהודה לייב שטיינמן)³⁰²

דברים אלה של אחד מגדולי הדור של העולם החרדי בימינו, לקוחים מן העמוד הראשון של העיתון היומי 'יתד נאמן', המייצג את הציבור הליטאי. מיקומם ואופיים מלמדים על המשמעות המרכזית הניתנת לנושא החינוך בשיח הציבורי המוצג בתקשורת החרדית.

טקסטים העוסקים בחינוך ומופיעים בעיתון 'יתד נאמן' מאפשרים ללמוד מעט על מקומו של החינוך בשיח הציבורי הממסדי ועל הסוגיות העולות בו. מדובר באמצעי התקשורת הלגיטימי המרכזי הפעיל במגזר החרדי,³⁰³ הכולל למעלה מ-30 כותרים שונים (המתפרסמים בתדירות שונה) ומשפיע על תהליכים חברתיים, תרבותיים ופוליטיים בחברה זו (נריה בן-שחר, 2008).

המושג 'שיח ציבורי' מלמד על דיון בסוגיה או נושא שמתנהל בחלקו הגדול בכלי תקשורת המונים.³⁰⁴ הוא משקף קולות שונים בחברה, במיוחד אלה הקשורים למרכז התרבותי ההגמוני, ומבטא נושאים העומדים על 'סדר היום הציבורי' (agenda setting) שלה.

התקשורת היא אמצעי תיווך מרכזי בחברה המודרנית. היא מקדמת אידיאולוגיות ותפיסות ערכיות. היא מסייעת בבניית משמעויות תרבותיות ובהעברת סמלים ומסרים משותפים ההופכים אותה לכלי חשוב באינטגרציה החברתית (כספי, 1993, 1995; רועה, 1994; Fiske, 1982). בתוך כך היא שותפה בעיצוב גבולות השיח הציבורי הפומבי, הנראה והייצוגי, ובהכנסת רכיבים מהמציאות למסגרות טקסטואליות המעניקות להם משמעות והקשר.

³⁰² יתד נאמן, י' בשבט, תשס"ח.

³⁰³ הוא כמובן אינו הכלי היחיד הפעיל בחברה החרדית, ובשנים האחרונות נראה שהוא עתיד לאבד את הבכורה לאור התרחבות אמצעים חדישים, כמו תחנות הרדיו החרדיות ובעיקר האינטרנט.

³⁰⁴ העיסוק המדעי בשיח הציבורי, המתנהל בעיקרו בכלי התקשורת, מוצג במונחים שונים בעולם ובישראל. לדוגמה: מרחב ציבורי (Habermas, 1989) ושיח פוליטי (פלג, 2003).

תהליכים אלה התרחבו בעשורים האחרונים גם בחברה החרדית המתבדלת, והעיתונות החרדית תפסה בה מקום חברתי, תרבותי ופוליטי חשוב. בעיתונות החרדית אפשר לראות תהליכים כמו 'שמירת סף' (Gate keeping) במובן של מיון ובחירה של סוגיות ומסרים הראויים להעברה לציבור, תוך עיצובם והצגתם באופן מתאים וראוי לציבור החרדי. היא מבטאת גם תהליך של "שיפוט מציאות" (Reality Judgment), במובן של מעורבות בהגדרת הנורמות המקובלות בחברה החרדית – דבר שהופך אותה לגורם משפיע על תהליכי שליטה חברתיים.

המחקר המדעי נוהג לראות בחדשות המוצגות בתקשורת סוג של 'הבניית המציאות' או 'פרשנות של מציאות', יותר מאשר שיקוף נטרלי וחסר-פניות. תפיסה זו מתחדדת כשאנו עוסקים בעיתונות החרדית ובשיח שהיא מנהלת על מערכת החינוך החרדית.

העיתונות החרדית והעיתון 'יתד נאמן'

עיתונות חרדית החלה להתפרסם בסוף המאה ה-19 בזכות ההכרה של מנהיגים חרדים בצורך להשתמש בכלי התקשורת המודרניים כדי להילחם במודרנה ולבצר את מעמד המסורת ההלכתית ואת חשיבותה ונכונותה של התפיסה החרדית.³⁰⁵ היא נותנת מענה לצרכים חברתיים ותרבותיים שונים: היא משמשת להפצת התפיסות החרדיות בציבור הכללי ולקירוב לבבות; היא מבטאת את קולם של החרדים ככלל ואת קולן של קבוצות חרדיות ספציפיות בפרט, ומשמשת שופר למאבקים פנימיים וחיזוניים. היא מאפשרת לציבור החרדי לקרוא עיתונות המותאמת לדרישותיו ולתפיסותיו. במובן זה העיתונות מעצם טבעה היא מרחב טקסטואלי המציג חדשות ומידע בשפה התרבותית החרדית (ראה: מיכלסון, 1991; קפלן, 2006; נריה בת-שחר, 2008). מעבר לחשיבות המידע, חשובים כאן אופני הצגת הידע והמשמעויות היכולות להיגזר ממנו ע"י הקוראים. העיתון אמור לגשר בין החדשות והמידע שאותו שואף האדם החרדי לדעת, לבין הרצון לשמור על 'המובלעת התרבותית' החרדית ועל 'התמימות' האמורה לאפיין את חבריה. המתח התרבותי שבין הפתיחות (והמידע) לסגירות (וחוסר המידע) מצוי בלב העיתונות החרדית, האמורה לסייע בשימור החומות המבדילות בין החרדיות לבין סביבתה החילונית. מתח זה הלך והתעצם ככל שרבו מספר העיתונים החרדיים, ככל שהתרחבה תפוצתם וככל שגדלה השפעתם על הציבור החרדי ועל התהליכים שחלים בו.

³⁰⁵ אז החלו לפעול עיתונים כמו 'הלבנון' ו'מחזיקי הדת', ובתחילת המאה ה-20 נוסדו עיתונים כמו 'המודיע' ו'הדרך'.

קפלן (2006) הציג מאפיינים של העיתונות החרדית ומנה אלמנטים המייחדים אותה כמו ועדות רוחניות אשר משגיחות על העיתונים, הסתרת זהות הכותבים והצבת המלל והתמונות בסטנדרטים הלכתיים מחמירים.

לענייננו חשוב במיוחד האופי הייחודי של השיח המוצג מעל דפי עיתונים אלה. הטקסטים נוקטים לשון ציורית ומליצית עד כדי גוזמה. הכותבים מרבים להשתמש בקודים תרבותיים פנימיים ולהסתמך על שליטת הקוראים בקנון של מקורות יהודיים מסורתיים. השיח אינו אמור לשקף את המציאות, אלא להציג אותה כפי שהיא 'היתה צריכה להיות', ולפיכך להתעלם לפעמים ממידע העלול לפגוע בקוראים ('זכות הציבור שלא לדעת...').

העיתונות החרדית היא זירה מרכזית לקיום 'שיח ציבורי' חרדי במידות שונות ובאופנים שונים, אך היא אינה היחידה. קיימות זירות נוספות, כמו לוחות המודעות ('פשקווילים'), הרדיו החרדי ואתרי אינטרנט חרדיים. אך זירות אלו תופסות מקום שולי יותר בחיים החרדיים (דבר הנמצא בתהליכי שינוי), גם אם הן חופשיות יותר מפיקוח הממסד ונותנות במה מהימנה יותר לדעות של קבוצות-שוליים ולקולות חריגים בציבור החרדי (פרידמן, 2005; נריה בן-שחר, 2008).³⁰⁶ בחברה החרדית מתפרסמים מספר עיתונים יומיים כמו 'יתד נאמן', 'יום ליום', 'במחנה החרדי' וכן 'המודיע'; יש גם שבועונים, כמו 'בקהילה' ו'משפחה', ירחונים רבים, כמו 'נשיונל גיאוגרפיק' (מותאם לציבור החרדי) ו'עת לחשוב', וכן עלונים פרסומיים שונים. מדובר במרחב תקשורתי רחב, מגוון ותחרותי, שלחלקו אוריינטציה ממסדית ברורה.

מן העיתונות ניתן ללמוד על קולות שונים בציבור החרדי, על תפיסות פוליטיות רווחות ואף על ביקורות פנימיות העולות במיוחד בעיתונות הפרטית (כמו בשבועון 'משפחה'). שם מציגים גם תחקירים, חשיפות, מאבקים עקרוניים וסוג של בקרה על נציגי הציבור. העיתונות החרדית מציגה סוגיות משמעותיות לציבור או למנהיגיו ומלמדת על אופני ההתמודדות וההתנהלות של המנהיגות החרדית עם בעיות, קשיים ואף תביעות שונות העולות מקרב הציבור. מדרך הטבע, העיתונות הממסדית מציגה יותר את הפן הממסדי ואילו העיתונות הפרטית נותנת מקום נכבד יותר לקולות הציבור (אריאלי, 2001).

³⁰⁶ קיים מאבק ארוך-שנים של החברה החרדית בכלי התקשורת בכלל ובטלוויזיה ('מכשיר הטומאה') ובאינטרנט בפרט. המאבק המרכזי, שהצליח, היה בטלוויזיה. בשנים האחרונות יש עדנה רבה לאינטרנט, לרדיו החרדי ואפילו לשידורי לוויין, או לחדשות המוגשות בדיסקים למחשב.

מעבר לכל אלה יש לעיתונות החרדית תפקיד לחנך את קהל הקוראים, כפי שאמרה העיתונאית החרדית שלהבת חסדיאל: "המדיה עדיין נתפסת במגזר החרדי ככלי מחנך, ולכן העיתונות החרדית אמונה על צניעות".³⁰⁷

מכאן שהעיתונות צריכה לסייע לציבור לשמור על 'טוהר המחנה' ועל 'תפיסת עולם חרדית'. תפקיד זה הופקד בידה בזמנו ע"י גדולי התורה, שהבינו את החשיבות וההשפעה של התקשורת על הציבור. בימינו מדובר בסוג של נאמנות שמי שחוטא בה עלול להיענש, בעיקר ע"י הציבור (מיכלסון 1991).

העיתון היומי 'יתד נאמן' נוסד בשנת 1985 כשופר של היהדות הליטאית האשכנזית ושל מפלגת דגל התורה (שנוסדה שנים ספורות אחריו). הקמתו, שפגעה בעיתון המפלגתי החרדי הוותיק 'המודיע',³⁰⁸ נתנה ביטוי למתחים בין חסידים לבין ליטאים. העיתון נבנה בזמנו בפורמט קטן,³⁰⁹ והוא מופץ ביותר מ-100,000 עותקים בישראל ובארה"ב, בחנויות (בימי ג' הוא מופץ חינם) או בבתי המנויים. 'יתד נאמן' משלב חדשנות כלשהי עם שמרנות. נוהגים לטעון כי הוא מציג קו חדשני יותר מאשר העיתון המתחרה 'המודיע' בהתייחסותו לנושאים רגישים כמו מחשבים, באזכור שמן המלא של נשים ובכתיבה חדה יותר.³¹⁰ בד בבד הוא מייצג במידה רבה דווקא את האגף השמרני שבקרוב הליטאים, בקו החינוכי שלו ובמאבקיו האידיאולוגיים.³¹¹ מבנהו כולל עמודי-חדשות ראשוניים, ומגוון מוספים המופצים בימות השבוע, כגון: מוסף חדשותי (בימי שישי), מוסף למשפחה, מוסף לילדים, ומוסף תורני לגברים.

הבחירה דווקא בעיתון ליטאי זה כמקרה-בוחן לחקר השיח החינוכי בעיתונות, נבעה מהדומיננטיות של הליטאים בחינוך החרדי הפורמאלי ומן התפוצה הרחבה של העיתון.³¹² קל וחומר כאשר נוטים לזהותו עם הפלגים הירושלמיים של ציבור זה.³¹³ ההנחה היא שהעיתון משקף בצורה מהימנה יחסית תפיסות ממסדיות הגמוניות על החינוך החרדי בירושלים ואת האופן בו ראוי לייצגו בציבור.

³⁰⁷ "120 עמודים בלי אף אישה", נתי טוקר, **דה-מרקר**, 31.7.08.

³⁰⁸ העיתון הוקם במצוות הרב שך, הסמכות העליונה ביותר בזמנו בקרב הציבור החרדי הליטאי. שנתיים אח"כ הוקמה מפלגת 'דגל התורה'.

³⁰⁹ שדמה לפורמט שהיה מקובל בעיתון המפלגתי 'על המשמר' (מיכלסון, 1991) ובעיתונים יומיים חילוניים אחרים.

³¹⁰ יש בעיתון זה עוד אלמנטים ייחודיים, כמו ההתעלמות מנושאים כמו ספורט, הצמדת תוארי-כבוד לרבנים (בהתאם למעמדם בעיני עורכי העיתון) וכד'.

³¹¹ ראו: 'יתד נאמן נגד הקינדרלעך', אריאל שנבל, **NRG יהדות**, 3.5.2005.

³¹² "סקר: 46.2% מהחרדים קוראים 'יתד נאמן'", נתי טוקר, **דה-מרקר**, 2.4.09.

³¹³ "שעתם הקשה של הליטאים", נטע סלע, **Ynet**, 08.11.2007.

במסגרת מחקר זה נבחנו אזכורים של סוגיות חינוכיות הרלבנטיות לחינוך הבנים בגיליונות 'יתד נאמן' במשך כחצי שנה (סתיו-חורף 2007) ונערך להם ניתוח תוכן איכותני. הניתוח התייחס בנפרד לשלושה חלקים בעיתון:

- ❖ עמודי החדשות (העמודים הראשונים);
- ❖ מוספים המיועדים לנשים (למשפחה);
- ❖ מוספים לילדים.

כל חלק עיתון מיועד לפלח אחר של קוראים (גברים, נשים וילדים) ויכול ללמד על חלוקת התפקידים המצופה מן המשפחה החרדית.

הניתוח הוא ראשוני בלבד ועניינו להציג תמונה כללית של הנושאים העיקריים בתחומי החינוך הנידונים בעיתון. אנו נסתייע בכך כדי ללמוד יותר על מקומו של החינוך לבנים בחברה החרדית ככלל ובשיח הציבורי בפרט, אך גם לנסות ולהתחקות אחר השתקפותם של תהליכים ומגמות הקשורים למערכת חינוכית זו.

ב. סוגיות חינוכיות מעל דפי העיתון

סוגיות חינוכיות בעמודים הראשונים

העמודים הראשונים של 'יתד נאמן' כוללים התייחסויות למגוון רחב של חדשות, בראשן ידיעות מישראל והעולם. עמודים אלה עוסקים גם בנושאי כלכלה, בריאות, חידושי מדע וטכנולוגיה וכוללים גם מדורים שונים, כמו 'מכתבים למערכת'.

חשוב לציין שעמודים ראשונים אלה עוסקים כמעט מדי יום ביומו גם במערכת החינוך. בימי שישי וראשון קיימת לרוב התייחסות נרחבת יותר לעניינים אלה, כולל טור מיוחד המופיע במרכז העיתון בימי ראשון ונקרא 'בשדה החינוך'.

עיסוק בסוגיות חינוכיות שונות: העיתון דן בסוגיות חינוכיות שונות, אם במסגרת מאמרים ואם במסגרת דיווח על אמירות של רבנים ואישי-ציבור. המאמרים עוסקים בסוגיות מגוונות כגון החשיבות של ישיבות-הורים במוסדות החינוך,³¹⁴ חשיבות השלמות הרוחנית של הילדים³¹⁵ או משמעות הטיפול בתלמידים חלשים.³¹⁶ נושאים אלה ודומיהם זוכים לדיון אשר מציג אותם, מקשר אותם לערכי הדת ומלמד על חשיבותם.

³¹⁴ "אסיפה לשם מה?", **יתד נאמן**, ט' כסלו, תשס"ח.

³¹⁵ "ואת עמלנו – אלה הבנים", **יתד נאמן**, י"ח טבת, תשס"ח.

³¹⁶ "כולם זקוקים לטיפול ועידוד", **יתד נאמן**, ט' כסלו, תשס"ח.

אירוע כמו ועידת החינוך החרדי שהתכנסה באמצע חודש ינואר 2008 בירושלים, יצר כותרות בעמודים הראשיים³¹⁷ כמו למשל: "ההמשכיות של עם ישראל בנויה על החינוך לתורה: למען אשר יצווה את בניו אחריו ושמרו את דרך ד'". כותרת המשנה היתה: "הגאון הגדול רא"ל שטינמן שליט"א במשא מיוחד במושב המרכזי ביועידת החינוך"³¹⁸. כתבה זו, שאף לוותה בתמונה, האפילה על כותרות אחרות בעמוד הראשון, שעסקו בפרישת ישראל ביתנו מהקואליציה, בגורל החייל החטוף גלעד שליט, ובמתקפת טילי קאסם בשדרות.

אירועים מיוחדים במוסדות החינוך. העיתון מעדכן את קוראיו באירועים שונים שהיו במוסדות-חינוך, בהם ביקורי פוליטיקאים ורבנים ואירועים תורניים לציון סיום הלימוד של מסכת במשנה או בגמרא. כותרות כמו "ח"כ גפני עמד על מצוקות מוסדות בעפולה ובית שאן"³¹⁹ או: "בחניה לתלמידים אצל הרי אורבך"³²⁰ הן כותרות רווחות בעיתון, הן מלוות לפעמים בתמונה ומאפשרות חשיפה של המוסדות ושל המכובדים הקשורים בהם. בנוסף לכך יש התייחסויות מיוחדות לאירועים הקשורים לתלמידים חלשים או בעלי צרכים מיוחדים, ולתלמידים חזקים.³²¹

אזכור פעילויות לימודיות במוסדות ומוחצה להם. כתבות בנושאים אלה עוסקות לרוב באירועים הקשורים בלימודי הקודש, כמו לדוגמה: "ילדי רשת המתמידים 'אוהל יוסף' החלו בלימוד 'ותן חלקנו'"³²² או: "הרשמה לתחרות על דיני שמיטה"³²³ מיעוטם דן באירועים הקשורים בענייני חול, כמו: "מבצע בטיחות בדרכים"³²⁴ בנוסף, רוב האירועים קשורים לפעילות של מוסדות החינוך הפורמאלי ורק מיעוטם דנו באירועים קהילתיים.³²⁵

פוליטיקה: הפגיעה במוסדות החינוך ובמערכת החינוך החרדית ומאבקי העסקנים החרדיים. ידיעות רבות עוסקות בחוסר השוויון בתקציב המדינה בין

³¹⁷ הכותרת הבאה הוצגה בעמוד הראשון של העיתון: "היום תיפתח ועידת החינוך שתעסוק במגוון נושאים חינוכיים", **יתד נאמן**, ה' בשבט, תשס"ח.

³¹⁸ **יתד נאמן**, י' בשבט, תשס"ח.

³¹⁹ **יתד נאמן** כ"ח בחשוון, תשס"ח.

³²⁰ **יתד נאמן**, כ"ט בכסלו, תשס"ח.

³²¹ לדוגמה: "ראשי משרד החינוך והאגף לחינוך חרדי ביקרו בב"ס ומרכז לילדים אוטיסטים 'תשמעי' בירושלים", **יתד נאמן**, ד' באדר א', תשס"ח.

³²² **יתד נאמן**, כ"ג בחשוון, תשס"ח.

³²³ **יתד נאמן**, ו' בכסלו, תשס"ח.

³²⁴ **יתד נאמן**, א' בכסלו, תשס"ח.

³²⁵ ניתן לראות בכך לעתים סוג של פרסום למוסדות מסוימים הנחשפים לציבור מעל דפי העיתון. הדבר בולט במיוחד בדיווחים על פתיחת מוסד חינוכי חדש בברכתם של רבנים.

המשאבים הניתנים לחינוך הממלכתי לבין התקציבים הניתנים לחינוך החרדי ולמגזר החרדי ככלל.³²⁶ ידיעות אלה מדגישות לרוב כי קיימת אפליה מכוונת כלפי חרדים וכי המפלגות החרדיות נאבקות בכך, כמו הכותרת הבאה: "ח"כ רביץ: 'ילדים נותרו רעבים בשל היותם חרדים'".³²⁷ נושא זה חוזר ועולה בצורות שונות, כמו בדיווחים על דיונים בכנסת ובממשלה על מעמד החינוך החרדי ותקציבו.³²⁸ בנוסף, יש עיסוק בבעיות ובקשיים המתגלעים במוסדות ספציפיים, כמו מוסד הסובל מבעיות במבנה³²⁹ או קשיים מערכתיים. העיסוק בנושאים אלה ייעשה לעתים קרובות בשפה בוטה ומוגזמת, המלמדת בין השאר על רגישותם וחשיבותם.

"האחר": עיסוק בחינוך הממלכתי. החינוך הממלכתי תופס מקום נכבד בעמודי העיתון החרדי. ידיעות ומאמרים רבים עוסקים בנושא זה, בעיקר בהקשר של הקשיים הקיימים בו. מחקרים המעידים על בעיות בחינוך הממלכתי זוכים להיכנס לעמודים הראשונים.³³⁰ גם השביתות שהתקיימו בתקופה זו במערכת החינוך ובמערכת ההשכלה הגבוהה זכו לחשיפה גבוהה. כותרת כמו "כישלון בפיז"ה", העוסקת בכישלון תלמידי החינוך הממלכתי במבחנים בינלאומיים, הוצגה בעמוד הראשון של העיתון לצד כותרת שעסקה בוועידת החינוך החרדי.³³¹ קיימות גם השוואות בין החינוך הממלכתי לחינוך החרדי המלמד על עדיפותו של האחרון. כותרות מאמרים כמו "על מה הם מתפלאים?"³³² (המשווה בין נוער חילוני לנוער חרדי) או "הבגדת וגם ירשת?"³³³ (העוסקת בתהליכי 'התייוונות') מציגים הבחנה דיכוטומית בין מערכות החינוך ומעלים על נס את החינוך החרדי.

ניכר שהחינוך הוא נושא חדשותי חשוב. הוא מקבל מקום מרכזי ודומיננטי על דפי העיתון במגוון הקשרים והיבטים – דבר המעיד על חשיבותו ועל מידת העניין שהוא מעורר בציבור.

³²⁶ לדוגמה: "חוסר שוויון בתקציב המדינה – הקיפוח וברכתו", **יתד נאמן** (עמוד ראשון), כ"ג בטבת, תשס"ח.

³²⁷ **יתד נאמן**, כ"ב באדר א', תשס"ח. הדברים נאמרו בנוגע להפעלת מפעל ההזנה במוסדות-חינוך.

³²⁸ לדוגמה: "ועדת החינוך בכנסת דורשת פתרונות לחינוך החרדי", **יתד נאמן**, עמוד ראשון, י"ט בכסלו, תשס"ח.

³²⁹ לדוגמה: "ילדי הגן לחינוך מיוחד 'פתחיה' בבי"ב הושבתו מלימודים", **יתד נאמן**, ח' באדר א', תשס"ח.

³³⁰ לדוגמה: "סקר: שליש מהנוער החילוני מעוניין לחיות בחו"ל", **יתד נאמן**. ט"ו בטבת, תשס"ח; "סקר בחינוך הממלכתי: המורים לא מודלי", **יתד נאמן**, ח' בטבת, תשס"ח.

³³¹ **יתד נאמן**, כ' בכסלו, תשס"ח.

³³² **יתד נאמן**, א' בחשוון, תשס"ח.

³³³ **יתד נאמן**, ח' בטבת, תשס"ח.

ייתכן שהופעת השיח על החינוך בעמודי החדשות מלמדת גם על ערכו הפוליטי, שכן במסגרתו מציגים את גורמי הכוח המשמעותיים בחברה ואת הנושאים שעליהם ראוי להפעיל כוח. ראוי לשים לב להיבט הנראות והייצוגיות. מוסדות-חינוך מסוימים (המקורבים לזרם הליטאי, שעמו מזוהה העיתון) זוכים לחשיפה תקשורתית המאפשרת להם להציג לציבור חזות מכובדת וראויה. רבנים, עסקנים ופוליטיקאים, מקבלים חשיפה המזהה אותם עם העשייה החינוכית החשובה. החדשות אינן משקפות כאן בהכרח את המציאות, אלא נעשה ניסיון ברור לעצב את המציאות בהתאם לרוח חרדית מסוימת. החינוך, וליתר דיוק – הדיווח על המעשה החינוכי, תופס מקום חשוב ומשמעותי בתהליך של עיצוב והבניית המציאות.

סוגיות חינוכיות במוספים למשפחה (לנשים)

המוספים למשפחה, המצורפים לעיתונות היומית החרדית, מיועדים בעיקר לנשים³³⁴ כפי שמוספים מיוחדים לענייני-קודש³³⁵ מיועדים לגברים. למרות שאין במגזר הזה עיתוני נשים, הנשים צורכות קלטות ודיסקים, תכניות רדיו ואף שירותי אינטרנט. המוספים לנשים אמורים לתת פתרון לחלק מצורכי התקשורת של נשים חרדיות, כדי שלא יתפתו לקרוא עיתונות נשים חילונית (נריה בן-שחר, 2008).³³⁶

המוסף לנשים בעיתון 'יתד נאמן' מתפרסם בימי חמישי תחת השם 'בית נאמן'. הוא כולל כ-30 עמודי מלל המלווים בגרפיקה וציורים, ומעט תמונות (בעיקר של חפצים, ילדים ומעט נוף). מבחינה ויזואלית הוא מציע עיצוב מיושן יחסית. הוא עוסק במגוון נושאים האמורים לעניין את האם החרדית, החל מבישול ובריאות וכלה בסוגיות פסיכולוגיות וצרכנות. יש גם כתבות בנושאים כלליים כמו טיולים בארץ, טבע והיסטוריה, וכן סיפורים בהמשכים. מרביתם להתפרסם בו סיפורים אישיים של נשים השומרות על קיום מצוות או שגילו את הדת לאחר השואה או לאחר שהיו חשופות לאורח החיים החילוני.

על התפיסה האידיאלית של תפקיד הנשים ניתן ללמוד מסדרת מאמרים שהופיעה תחת כותרת המשנה: "לא להפריע לבעל בלימוד התורה – זו כמיהה של כל אשת

³³⁴ בשבועון 'משפחה' לדוגמה, יש מוסף לנשים הקרוי: 'בתוך המשפחה'. מוספים אלה מודרניים וצבעוניים יותר מאלה של 'יתד נאמן'. הם גם כוללים מגוון נושאים רחב ומעמיק יותר.

³³⁵ המוסף לגברים בעיתון 'יתד נאמן' קרוי 'שבת קודש'.

³³⁶ נריה בן-שחר מלמדת כי נשים חרדיות רבות נחשפות גם לעיתונות חילונית.

אברך. ההחלטה מחייבת. אשת הלומד, במיוחד כשהיא עובדת מחוץ לבית והינה גם אם למשפחה ברוכה, חולשת יום יום על אין סוף מטלות".³³⁷

אמירה זו שמה כמובן את לימוד התורה של הגברים במרכז. סביבו אמורה האישה לנהל את הבית ולקיימו.

נושא חינוך הילדים תופס מקום מרכזי בגיליונות המוסף בדרכים שונות.

הצעות לסיוע בהתקדמות לימודית של הילדים עולות בדרכים שונות, החל מגילאים צעירים מאוד. "כווננו אותם להאמין ביכולות שלהם" קוראת כותרת מאמר המציע דרכים שונות בהן האם יכולה לדחוף את הילד לממש את כישורותיו.³³⁸

ההתייחסות לבעיות בריאות, התפתחות ורגש היא אולי הרווחת ביותר במוספים אלה. מגוון רחב של בעיות וקשיים נדון מעל דפי העיתון סביב בעיות כמו אסטמה,³³⁹ השמנה³⁴⁰ או בעיות של כפייתיות.³⁴¹ נושאים אלה נידונים לכאורה לעומק, אך לעתים קרובות לא ברור עד כמה נעזרים באנשי-מקצוע ועד כמה מדובר בעצות של מביני-דבר.

אופן חינוך הילדים בבית חוזר ועולה בדרכים שונות בכתבות ובמאמרים. מודגשת השאיפה לגדל ילד שיענה על המודל האידיאלי ויהפוך לתלמיד ישיבה, כמו השאיפה שהבת תהפוך לרעיה ראויה. סוגיות כמו 'הצבת גבולות ומתן תשומת-לב בדרך חיובית', או 'הבעייתיות במתן פרסים לילדים',³⁴² נדונות מהיבטים שונים. הקוראות נחשפות גם לנושאים כמו קניית צעצועים לילדים, הן בהקשר צרכני והן בהקשר חינוכי.³⁴³

הדגשת הצורך להשיג על הילדים ועל חשיפתם לתכנים מתאימים, תוך הדגשת האיומים אשר להם עלולים הילדים להיחשף. לדוגמה, סוגיית כשרותם של ספרי הלימוד והקריאה הנלמדים במוסדות החינוך הובאה לתשומת-לב הקוראות. הן נדרשו לבדוק את החומר הנלמד ולדרוש הוצאת כל חומר זר ממערכת הלימודים. מאמר בנושא זה

³³⁷ "התפקיד אינו להצליח, אלא להשתדל" ("רחוק מפנינים מכרה"), ח. אופק, מוסף **בית נאמן**, כ"ד בשבט, תשס"ח. אציין שמאמר דומה פורסם שבוע קודם לכן וכלל טקסט דומה, אך לא הזכיר את עבודת האישה. נראה שהדבר בא על תיקונו בגיליון זה.

³³⁸ "כווננו אותם להאמין ביכולות שלהם", י. בהרב, **בית נאמן**, ח' באדר א', תשס"ח.

³³⁹ "האם האסטמה תגדל עם הילד?" נ. קצין, **בית נאמן**, י"ב בכסלו, תשס"ח.

³⁴⁰ "כלל ברזל", נ. קצין, **בית נאמן**, י"א בטבת, תשס"ח.

³⁴¹ "איך להתייחס למהפך אצל ילדי בנושא ניקיון?" ר. חדשאי, **בית נאמן**, ח' באדר א', תשס"ח.

³⁴² "מדוע היא מתפנקת דווקא בבית?", "הפרס הביא לתוצאה מאכזבת". ר. חדשאי, **בית נאמן**, בכסלו, תשס"ח.

³⁴³ "צעצוע איננו משחק ילדים", ח. אופק, בית נאמן, כ"ז בחשוון; "משחקים בזמן", ח. אופק, **בית נאמן**, ה' בכסלו, תשס"ח.

הסתיים במשפט הבא: "בתפילה שנוכה להתחזק גם בשטח זה ונראה דורות ישרים המתחנכים לטהרת הקודש בכל תחום".³⁴⁴

התייחסות למוסדות החינוך ולאנשי המקצוע: ביקורת בנושא זה מוצגת בעיקר בעקיפין, כמו בהתייחסות לצורך של ההורים להיות מעורבים בחיזוק הלמידה של הילדים או בביקורות על תוכני הלימוד (לדוגמה: היעלמות לימודי הכתיבה התמה)³⁴⁵ או על מיקוד הלמידה במוסדות החינוך.³⁴⁶ עמדה ברורה יותר הוצגה נגד חוסר המקצועיות של מומחים ואנשי טיפול האמורים לסייע לילדים והנזקים הנגרמים ע"י 'אנשי-מקצועי' בלתי-מנוסים.³⁴⁷

התייחסות לחינוך מסיפורים אישיים: בסיפורים ובמאמרים רבים יש התייחסות ישירה ועקיפה לחינוך החרדי ולסגולותיו הרבות, לעתים גם מול דלות החינוך החילוני; כמו בכותרת המשנה הבאה: "לא רוצה קיבוץ! רוצה דתי!", כך ביקשה, התחננה וצעקה חנה הקטנה. עקשנותה עמדה לה, ובסייעתא דשמיא הצליחה לקבל את החינוך שרצתה לפי הוראת אביה".³⁴⁸

מגיליונות המוסף ניכר כי החינוך להיבטיו השונים מעסיק מאוד את אוכלוסיית הנשים. נושאים הנתונים נורמטיבית תחת אחריותן של נשים, נידונים בצורה מפורשת (כמו בריאות והתפתחות הילדים) ואילו בנושאים בהם האוטוריטה הגברית ברורה יותר, יש התייחסות זהירה ומוצנעת יותר (כמו דיון על טיב המוסדות). אמירות המוצגות מעל דפי העיתון מלמדות על ציפייה שנשים ייתנו סיוע למערכת החינוך ואף יהיו אסרטיביות בנקודות החולשה של מערכת זו, כאשר יש ילדים שאותם המערכת מחמיצה ועלולה לאבד. כאן נכנס לתמונה תפקידה של האם, האמורה לסייע לילד למצוא את מקומו גם מחוץ להבנות הנורמטיביות והאידיאליות המקובלות במערכת חינוכית זו.

המוסף מנסה לחנך את הנשים להיות רעיות ואימהות טובות, בהתאם לקו החינוכי הראוי. הוא מציג למעשה קו הנע בין המקום הפסיבי והמסורתי של האישה לבין מקום אסרטיבי ומודרני יותר, המציע לה להרחיב את מעורבותה, אם לא דורש זאת במופגן.

³⁴⁴ "לדאוג לכשרותם של ספרי הלימוד והקריאה באנגלית", (ללא שם כותבת), **בית נאמן**, ט"ו באדר א', תשס"ח.

³⁴⁵ "תמו ימי הכתיבה התמה", מ. חברוני, **בית נאמן**, ג' בשבט, תשס"ח.

³⁴⁶ לדוגמה: "בית-ספר – לא לחיים", י. גולן, **בית נאמן**, י' בשבט, תשס"ח; "כוונו אותם להאמין ביכולות שלהם", י. בהרב, **בית נאמן**, ח' באדר א', תשס"ח.

³⁴⁷ "יועץ לכל ילד", רחל גיל. **יתד נאמן**, כ"ו בכסלו תשס"ח; "כוונו אותם להאמין ביכולות שלהם", ב. בהרב, **בית נאמן**, ח' באדר א', תשס"ח.

³⁴⁸ "לא רוצה קיבוץ", אסתר וייל, **בית נאמן**, כ' בחשוון, תשס"ח.

הוא מציג קו אינדוקטרינארי ושואף להשריש מוטיבציה בנשים ולסמן מודל חינוכי לילדיהן כבני-תורה.

המוספים לילדים

עיתון חרדי המכבד את עצמו יציע לקוראיו הצעירים מוסף לילדים, הכולל סיפורים, כתבות ודיווחים. מדובר באוכלוסייה גדולה ורחבה במגזר החרדי, שההשקעה בה חשובה גם כדי לחנך את דור הקוראים העתידי של העיתון.

עיתוני הילדים מציגים קו חינוכי ברור בכל התכנים המוצגים בהם. ההבדלים בין עיתון אחד למשנהו מלמדים גם על הגוונים בחברה החרדית, החל מקו שמרני ומוסרני ביותר ועד לקו המודרני יותר.³⁴⁹

מוסף הילדים של 'יתד נאמן', הקרוי 'יתד שלנו', מצורף מדי יום ג' לעיתון. הוא כולל למעלה מ-30 עמודים, בהם יש בעיקר מלל וציורים (ומעט תמונות). חלק מהגיליונות מוקדשים לנושאים ספציפיים, כמו שמיטה וקבלת תעודות. התכנים מתחלקים לרוב בין מדורים קבועים לבין סיפורים בהמשכים: המדור 'מה שמתבשלי' מציע מתכונים והמדור 'הכול מכל כול' עוסק בענייני חולין שונים (לדוגמה, שליחת לוויין, כריתת עצים ביערות או אפילו שלג בסין). יש גם פינות ייעוץ והתכתבות או פינות העוסקות בנושאים דתיים.

הסיפורים תופסים את עיקר השטח, בהם סיפורים קצרים בנושאים אקטואליים כמו סיפורים על חגים או אירועים מיוחדים וסיפורים בהמשכים העוסקים במגוון נושאים: חטיפתו של יהודי בדרום אמריקה,³⁵⁰ עלילות מתיישבים חרדים בראשית הציונות,³⁵¹ עלילות ילדות יהודיות בתקופות מלחמה³⁵² ועוד.

בסוף כל גיליון מופיע סיפור קומיקס בהמשכים. בתקופה בה נבדקו הגיליונות הופיע הסיפור 'במבחן הביטחון'. זהו סיפור חייו של ר' הרשל. הסיפור מתחיל בפולין, נמשך בסיביר ומגיע למושב בארץ-ישראל. לכל אורכו נאבק הרשל לשמור מצוות גם

³⁴⁹ לשם השוואה נציין את המוסף 'ילדים' מצורף לשבועון החרדי הפופולארי 'משפחה'. קיים דמיון רב בין עיתוני-ילדים אלה, שבשניהם יש סיפורים ומדורים, אולם עיתון זה הוא מודרני, צבעוני ומושקע יותר. יש בו יותר תמונות, חידונים ושעשועונים, וגיליונות רבים שלו עוסקים בנושאים כמו זמן או צבע. יש בו גם מקום רב יותר לבנים.

³⁵⁰ "ארוכה הדרך הביתה".

³⁵¹ "גיבורי כוח – מתיישבי מזכרת בתיה".

³⁵² "ילדת חלומות".

במצבים קשים, כמו שמירת שבת במחנה המאסר בסיביר או שמירת השמיטה במושב בארץ-ישראל. בסיפור זה הגיבור הוא היהודי שומר המצוות ואילו אויביו (או יריביו) הם דמויות כמו השומרים במחנה בסיביר או המפקח החקלאי בישראל, הדוחק בו שלא לקיים שמיטה. חברו הטוב, שהיה איתו בסיביר, התפקר ("פרק עול-תורה") אך הוא עתיד לעמוד על טעותו.

כללית נראה כי העיתון מכוון בחלקו הגדול לבנות דווקא. על כך ניתן ללמוד מן הכמות הגדולה של סיפורים ומדורים על בנות ועבור בנות, כמו גם מקיומו של גיליון שלם העוסק בחלוקת תעודות (המשמעותית יותר אצל בנות).

הסוגיות החינוכיות, במובן החרדי הרחב, ממלאות עיתונים אלה באופן טבעי:

עיסוק במאבקים מול העולם המודרני, בין אם מדובר במאבק בגויים ובין אם בחילול תורה. סוגיה זו עולה מסיפורים רבים (בעיקר בהקשרים היסטוריים) בהם הגיבורים נאבקים על קיום המצוות ועל קיום אורח החיים החרדי.

עיסוק במצוות ובסוגיות הקשורות לדת דרך סיפורים ומדורים. נושא זה עולה בעיקר באופן כללי או בדרכים עקיפות, אך יש מדורים ספציפיים המתייחסים אליו.

עיסוק בנושאים אישיים או בין-אישיים, כמו חברות, הישגיות וכעס, הקשורים להיבטים תפיסתיים יותר של העולם הדתי.

עיסוק בנושאי-חול מובהקים, כמו מדע ופוליטיקה, העולים לרוב במדורים ספציפיים.

עיתוני הילדים האלה עוסקים בחינוך הלכה למעשה, דרך נושאים שונים. הנרטיב הסיפורי המוצג בסיפורים ובכתבות עוסק בקודש ובהבאתו לעולם, ובמתח שבינו לבין עולם החולין. הוא בונה את עולמו של הילד בתוך תפיסת-עולם חרדית, הוא מלמד במפורש על הטוב והראוי כמו גם על הגבולות החברתיים הראויים. הילד החרדי לומד כי למרות קיומם של קשיים ופיתויים רבים במציאות היומיום, מטרתו להיות בן-תורה המקיים מצוות. הוא נחשף לדמויות שונות שאֵתן הוא יכול להזדהות, המבטאות תפיסה תרבותית זו והתמודדויות שונות בדרך להשגתה.

במוספים אלה ניתן לראות סוג של השלמה לחינוך הניתן במוסדות החינוך השונים, או להבדיל אולי סוג של אלטרנטיבה לקו השמרני בחינוך הבנים. ניתן לטעון כי העיסוק בסוגיות כמו משחקים, עולם החולין וקומיקס, מציג תפיסה חרדית פתוחה יותר מזו המוצגת במסגרות שמרניות.

ג. סיכום

העיון בשלושת חלקי העיתון נותן לנו מבט נוסף על התפיסה החרדית של מעשה החינוך בתוך הציבור החרדי ומחוצה לו. העיתון משקף במידה רבה את רוח הממסד החרדי (הליטאי). הוא מבטא מכלול תפקידים עיתונאיים מסורתיים: 'שומר הסף' (Gate keeper) לגבי סוגיות הראויות לדין; 'שופט המציאות' (Reality Judge) החינוכית; וגורם המסייע להגדיר את הנורמות המקובלות במציאות זו (כספי, 1993, 1995). הכותבים ממסגרים את מרכיבי המציאות אל תוך הטקסט הכתוב ויוצקים בהם משמעות סיבתית, הערכה מוסרית ולעיתים גם מבנים דרמה או מציעים דרכים לפתרון. מדובר במציאות מורכבת ורבת-פנים למרות שמדובר לכאורה בחברה בעלת נורמות ברורות ופשוטות.

קשה לראות בעיתון זה שיקוף מהימן של עמדת החרדי ברחוב, וספק אם ישנה במה המצליחה לייצג ציבור מגוון כל כך. אולם אנו יכולים ללמוד מניתוח תכנים העולים מדפי העיתון על מה שנחשב ומשמעותי מבחינה ציבורית-ממסדית במציאות זו. חשוב מכך, ניתן להבין יותר את הדרך בה רוצה ממסד זה להציג לציבור את מעשה החינוך החרדי ואת אופן העיסוק בו, על האתגרים, נקודות החוזק ואף על נקודות החולשה שבו.

בכל אחד משלושת חלקי העיתון ניתן לראות ביטוי להיבט שונה של העשייה החינוכית:

- ❖ 'החינוך כמהות פוליטית' (בעמודי החדשות) הדורשת התייחסות מראשי הציבור (ונונתת להם לגיטימציה), מקבלת ביטוי באירועים פוליטיים (במסגרת מערכת החינוך) ובמאבקים פוליטיים (מחוץ לחברה החרדית) ומתייחסת לסוגיות ערכיות ומהותיות;
- ❖ החינוך כפרקטיקה (במוסף למשפחה) הדורשת התמקצעות (של האימהות), דורשת מתן סיוע ותמיכה לילדים והתמודדות עם בעיות ואיומים;
- ❖ חינוך דרך נרטיבים (במוסף לילדים) בהם מוצגות דרכי ההתנהגות הרצויות ודמויות להזדהות.

שלושת ההיבטים משלימים לכאורה זה את זה לכדי מכלול משותף המספר לנו על מרכזיות החינוך בחברה זו ועל חשיבותו. בשלושתם בולט האתוס החינוכי החרדי, במרכזו אתוס התלמיד החכם ועליונותו על אתוסים אלטרנטיביים בעולם החילוני (והדתי), העשויים לאיים עליו ולפגוע בו. כל היבט כזה מיועד לחתך אוכלוסייה אחר (גברים, נשים, ילדים) שאמור לעסוק בנושא החינוך מהזווית שלו ולהבין אותו באופן

שונה מעט. המכלול מתקיים בעצם המבנה המשפחתי, בו יש חלוקת-תפקידים ברורה בין גברים, נשים וילדים.

בעיתון בולטת החשיבות והרצינות הרבה המיוחסת לנושא החינוך.

הדבר מתבטא תחילה בתפיסה הכוללת של העיתון, הרואה עצמו כלי חינוכי לציבור הקוראים (מיכלסון, 1991; קפלן, 2006). במובן זה מלאכת הכותבים והעורכים רבה ואין-סופית. הם צרכים לתת את דעתם למשמעות החינוכית של כל ידיעה וכתבה, גם כאשר מדובר בפרטים קטנים ושוליים. נראה שהדבר זוכה לביטוי גם בחלוקה של תכנים חינוכיים בין חלקי העיתון השונים: לנשים – נושאים נשיים; לגברים – נושאים גבריים. חשיבות הנושאים החינוכיים מתבטאת כמובן גם בהיקף ההתייחסות אליו, במיקומו המרכזי בעיתון ובמגוון הנושאים החינוכיים הרחב הזוכים לפרסום. החשיבות עולה גם מההקשרים הפוליטיים בהם מוצגים לעתים קרובות נושאים חינוכיים ומהקישור שלהם לסוגיות פוליטיות, לרבנים ולפוליטיקאים: בעיות תקציב מלמדות על היחס הכולל שניתן לציבור החרדי מצד מוסדות הממשלה, וסיום מסכת גמרא במוסד חינוכי בעיר 'שכוחת-אל' הוא סיבה לביקור של רב חשוב או פוליטיקאי מרכזי.

קיימת כאן מודעות עמוקה לתפקיד העיתון ככלי 'מבנה-מציאות' אצל הקוראים (קפלן, 2006). השיח בעיתון מציג 'סדר חברתי', מעביר סמלים ומסרים משותפים ויוצק משמעויות בעובדות שעליהן הוא מדווח. הקורא לומד כי הסדר החינוכי הראוי מתממש במערכת החינוך החרדית, ואילו הדיווחים על הפרעות לקיומו של סדר זה מלמדים בעיקר על הנורמה הרצויה והמקובלת ועל הקושי לעמוד בה (רועה, 1994; נריה בן-שחר, 2008). בשיח זה מודגשים מודלים חינוכיים ברורים, אך יש גם התייחסות מצומצמת לבעיות וקשיים בחינוך החרדי, כל עוד הם בני-פתרון (ראו להלן). קיימת חציצה ברורה בין העולם החרדי לעולם החילוני, תוך הדגשת החסרונות והבעיות בחינוך החילוני. מול הסדר הראוי השורר בחינוך החרדי עומדת האלטרנטיבה השלילית והכושלת של החינוך החילוני.

העיתון הוא כלי מחנך במיוחד עבור נשים וילדים. במוספים המיועדים להם קיים דגש רב יותר לתפיסות ולאמירות חינוכיות ברורות המיוצבות סביב הקו החינוכי החרדי המקובל.

ניתן ללמוד מכאן על התפקיד המיוחד והמורכב של הנשים במסגרת החרדית. הן אמורות להיות כוח תומך המלווה מרחוק את חינוך הילדים. הן אמורות לסייע לילד להתקדם לקראת מימוש האידיאל החרדי הגברי, אך יש להן גם הזכות למתוח ביקורת על המערכת כאשר נשקפת לילד סכנה.

מגוון התכנים החינוכיים המוצגים מעל דפי העיתון מגלה גם התמודדות עם קשיים ובעיות במערכת החינוך.

אלה נחשפים לרוב בעדינות ובזהירות, אלא אם הם נובעים מקשיים חיצוניים (כמו המחסור בתקצוב ממשלתי ראוי). כך ניתן ללמוד על בעיות המטרידות את 'המערכת' ועל ניסיונות להתמודד אתן, בין אם בשימוש נרחב יותר באנשי-מקצוע, בין אם בקריאה להורים להגיע לאסיפות-הורים ובין אם בדרכים אחרות.

חשוב מכך: התכנים החינוכיים העולים מעל דפי העיתון מרמזים בעדינות ובעקיפין גם על חולשות הקיימות בימינו במערכת זו, הנאלצת להעביר להורים אחריות רבה יותר על ילדיהם ולציידם בידע הנחוץ לכך. החולשה ניכרת בקושי לממן את מערכת החינוך, באיכות אנשי המקצוע הפועלים בה ובריבוי התלמידים הנופלים 'בין הכיסאות' ואינם זוכים למענה ראוי. בין השיטין מתברר שלא תמיד מדובר 'בגן-עדן עלי אדמות'. לפיכך, השיח בעיתון מחייב את ההורים לתת כתף למאמץ החינוכי הכולל, תוך אזהרות חוזרות ונשנות מפני בעיות בחינוך הילדים. תופעה זו בולטת דווקא על רקע היות המערכת טוטאלית כל כך, האמורה לתת לכאורה מענה מקסימאלי ואופטימאלי לתלמידים ולבעיותיהם.

חלק ג': משמעויות

10. בראי התיאורטי

א. מבוא

מערכת החינוך החרדי לבנים היא תופעה מרתקת וייחודית בנוף החינוך הישראלי. המובלעת התרבותית החרדית (מלשון המושג 'תרבות המובלעת') הצמיחה בתוכה הרבה מובלעות חינוכיות המגדלות את דור העתיד הגברי בעולם החרדי. במובלעות אלה ניתן לראות מימוש מרתק של הרב-תרבותיות, או להבדיל: מיסוד מאיים של תפיסות פונדמנטליסטיות. כך או כך, יש כאן קריאת-תיגר כוללת על מערכות החינוך המודרניות או על החברה המודרנית בכלל.

פתחנו את הדברים בהצגת שלושה משתנים מרכזיים המשפיעים על התופעה הנחקרת: המשתנה חברתי – שהוא החברה החרדית ככלל ודמותה בישראל בימינו בפרט; המשתנה האידיאי – המתמצה בחשיבות חינוך הבנים בחברה החרדית ללימוד תורה ולמצוות; וכן המשתנה ההיסטורי – המלמד על העבר של מערכת זו.³⁵³

תיאור המציאות הקיימת במערכת החינוך החרדית לבנים בפרקים האחרונים, מראה כי משתנים אלה השפיעו באופן ישיר ועקיף על עיצוב התופעה הנחקרת. כך, לדוגמה, ראינו השפעות מרחיקות-לכת של האידיאה החינוכית על המציאות הקיימת במערכת. גם כשישנם שינויים וחידושים במערכת-חינוך זו, ישאפו לזהותם עם אידיאות שמרניות ועם הקשרים מסורתיים בזיכרון ההיסטורי. כך, לדוגמה, במקרה של 'שיטת זילברמן', ובמגוון סוגיות אחרות³⁵⁴ במידה שיתקשו בכך, כמו במקרה של פעילויות

³⁵³ לא תיארו את ההיסטוריה של החינוך החרדי בגולה – נושא רב-חשיבות שכבר תואר במחקר.
³⁵⁴ כך ניתן לפגוש גם במרחב ההגותי חידושים – כמעט 'יתחיית מתים': הגותו של הרב שמשון רפאל הירש (הרש"ר הירש), מי שהיה אחד האויבים של החרדים השמרניים, קמה לתחייה. הרב הירש הציע בתחילת המאה ה-19 בגרמניה חידושים בלמידה המסורתית היהודית על רקע סכנות החילון והמודרנה. הוא טען כי חייבים להפוך את לימודי התלמוד לרלבנטיים יותר לתלמידים ולגורם המגבש השקפת-עולם מוסרית יהודית. בישיבות של תלמידיו לימדו חשבון, שפות זרות ודקדוק עברי. מנהיגי החרדים ראו בו גורם חתרני ומסוכן לחרדיות. בימינו, על רקע החידושים במערכת החינוך החרדית, חזרו אנשי החינוך לספריו ולהגותו והוא הפך לדמות מופת חינוכית. במאמר שכתב הרב בנימין שצירנסקי (תשנ"ה), מנהל סמינר בית יעקב בת"א, בעלון החרדי למורים ניב המורה, מוצג הרב הירש כדמות חינוכית חשובה המציגה תפיסות פדגוגיות חשובות: "מעשה ובאה אשה יהודיה צעירה לרבי שמשון רפאל הירש זצ"ל וספרה לו, כי תינוק נולד לה, והיא מבקשת להיוועץ בו בדרכי חינוכו. השיב לה הרב הירש: 'אחרת את המועד, בתשעה חודשים לפחות!' כי חינוכו של תינוק יהודי מתחיל עוד בטרם לידתו". ראו: "על מי מוטלת האחריות החינוכית", שצירנסקי ב., **ניב המורה**, תשרי תשנ"ה.

העשרה חוץ-קוריקולאריות, יעדיפו לרוב להמעיט בחשיבותן. בנוסף, ניתן גם לראות תהליכים היסטוריים החוזרים על עצמם במשך השנים, כמו מאבקים על הכנסת תכנים לימודיים 'חיצוניים' (הרחבת לימודי החול) לחינוך החרדי, או השפעתם של המשאבים הממשלתיים על התפתחותה של מערכת-חינוך זו.

בחירת החרדים להשקיע במשך שנים מאמצים רבים בדרך של 'התבצרות חינוכית' (בראון, 2002), יצרה מערך חינוכי איתן ומשמעותי המכשיר את דור העתיד. הדמיון הרב באופני הפעילות ובהשקפה החינוכית של רוב המוסדות החינוכיים השייכים למערך זה, היה גורם משמעותי בעיצוב החברה החרדית המוכרת לנו היום – בקווי הדמיון ובזיקות שבין הקהילות המרכיבות אותה וכן בשוניות הקיימות בה.

הדבר דומה לתהליך שעבר על קהילות-לאום מסוימות, בהן סייעה מערכת החינוך לבנות (או להמציא) את הקהילה המדומיינת (גלנר, 1983; אנדרסון, 1999).

סיכום התפיסה החרדית הקלאסית ניתן לראות בדברים שכתב הרב מרדכי קרליץ, נציג החרדים בוועדת דוברת, בנספח לדו"ח וועדת דוברת, שפורסם בשנת 2004:

החינוך החרדי נותן ביטוי למורשת החינוך היהודית הנמשכת מאז היה עם ישראל לאומה ועד ימינו אנו, וממשיך מסורת זו מכאן ולהבא גם כחלק ממערכת החינוך של מדינת-ישראל. (...) אין פלא שהעולם החרדי רואה בחינוך החרדי את התשתית והבסיס לקיומו הרוחני, ואינו מאפשר פגיעה בייחודיותו. (...) החינוך החרדי מהווה מערכת מקבילה לחינוך הממלכתי ביישום חוק חינוך חובה.... הכרת החוק בקיומו של החינוך העצמאי החרדי כממלא את הצורך בהקניית חינוך חובה לילדי האוכלוסייה החרדית, העמידה אותו בדרגה שווה לחינוך הממלכתי כגוף ציבורי הנותן את שירותי החינוך אשר המדינה חבה בהם. (...)

החינוך החרדי הוכיח את עצמו בתקופה שבה נפרצו המסגרות החינוכיות והאלימות פשתה בבתי-הספר, ואינך מוצא כמעט תופעות שכאלו בבתי-הספר שבמסגרות החינוך החרדי. יחס הכבוד שנדרש מהתלמיד בבית-הספר של מערכת החינוך החרדית, מביאים אותו להכרה בכבודו של המורה בפרט ושל כל מבוגר בכלל, ומתוך כך מפותח בו היחס הנאות אל הזולת. כמו כן, הפעילות למען הכלל מהווה חלק בלתי נפרד מהחינוך המוקנה במערכת זו. החינוך החרדי מעצם טבעו קובע לעצמו מטרות התואמות את רוח המסורת היהודית והאוצר הבלום של המוסר היהודי. מטרות אלו יש להן ייחוד משלהן, והן נדרשות להיות מוצבות בראש המטלות שמציב לעצמו החינוך החרדי. (...)

הקניית ה"חינוך" אמורה להיעשות בידי מי שחי את אותו אורח החיים שהמערכת מבקשת להקנות, ובידי מי שמתאים וראוי להעביר את המסרים, כאשר חלק נכבד

מעבודת ההוראה הינו הדוגמא האישית אותה מציגים המחנכים בפני תלמידיהם. סגל ההוראה הינו איכותי ביותר ובעל מוטיבציה גבוהה בהיותם פועלים מתוך תחושת שליחות ורואים בעבודתם זו עבודת קודש ויעד עליון כמי שמופקדים על עיצוב דור העתיד. מתוך כך נשמר גם כראוי מעמדם וכבודם בעיני תלמידיהם. ייחודו של החינוך החרדי ואורח החיים שהוא מקיים ודורש מכל הבאים בשעריו, מחייב יצירת מסגרת נפרדת להפעלתו (...).

אין לנו ספק והדבר הוכח במחקרים ואף המציאות מלמדת זאת, כי שיטת ההוראה וכלי החשיבה המוקנים בעולם החרדי מפתחים את התלמידים בצורה בוגרת יותר, כדי לתת בידם את הכלים הנדרשים להבאתם לקו המרוץ יחד עם תלמידים הלומדים בבתי-הספר הממלכתיים, ואף מביאה להישגים לימודיים גבוהים, כפי שהוכח במבחנים שנערכו לאחרונה בבתי-הספר היסודיים ובמבחני PISA בבתי-הספר העל-יסודיים. הזכות לחינוך חרדי היא זכות יסוד של ההורים המבקשים להקנות לילדיהם את החינוך ואת אורח החיים שהם מקיימים בביתם, וככל שאנו מבקשים להתערב במערכות אלו אנו אמורים להתנגש עם זכות יסוד זו. (...)

הקדמנו את נושא מעמדו של החינוך החרדי כדי ללמד שמערכת זו של החינוך החרדי אכן עומדת בדרישות לצורך הכרתן כמוסדות-חינוך ציבורי, ואם ישנן חריגות כלשהן – הן אינן מהותיות, ועל כן מה שדורש האינטרס הציבורי הוא לחזק ולשדרג מערכת-חינוך זו ולהימנע מלפגוע בה ולאפשר את שילובה במקום הראוי לה במסגרת החינוך הציבורי.³⁵⁵

ב. החרדיות והחברה החרדית

ראינו שמוסדות החינוך החרדי לבנים פועלים כמערכת רבת-עוצמה בחברה החרדית. לא מדובר באחת המערכות או באחד 'הגלגלים' המפעילים את 'המכונה החרדית', אלא באחד המוקדים החשובים של 'תרבות המובלעת' החרדית, דבר הזוכה לביטוי חברתי ותודעתי.

במונח החברתי מערכת זו מופקדת על תהליכים מרכזיים בחברה החרדית, גם אם אינה המערכת היחידה. 'חברת הלומדים' החרדית נסמכת על מערכת החינוך לבנים ועל

³⁵⁵ התכנית הלאומית, דו"ח סופי, 2004. תוספת להמלצה 7.8.5 בפרק החינוך הציבורי/הרב מרכזי קרליץ.

פעילותה, לטיפול דור העתיד החרדי. תהליכים מרכזיים כמו תהליכי פיקוח, תהליכי סוציאליזציה, תהליכי ריבוד ותהליכי אינטגרציה וסגרציה, מקבלים כאן ביטוי מוסדי. קל וחומר כשהתרחבות החברה החרדית הביאה להיחלשות גורמי סמכות ופיקוח אחרים החיים בה, כמו כוחם של הרבנים. חשיבות מערכת החינוך גדלה בעשורים האחרונים בהבניית הזהות של האדם החרדי וקשירתו כחבר בחברה החרדית. סביב מוסדות אלה נבנית התודעה החרדית אצל הילדים ומשפחותיהם, וסביבם נבנית השייכות לקהילות החרדיות השונות (פורטנוי, 2007).

כוחה של מערכת זו עולה גם בשל התחזקות 'ההיבט התגובתי' (במובן של תגובה למודרנה) במוסדות הפועלים במערכת זו: היכולת להגיב מהר ובאופן אפקטיבי לתהליכים הקורים בסביבה החיצונית. כך, לדוגמה, קיבל המאבק של ההנהגה החרדית במחשבים ובאינטרנט ביטוי בהרחבת הפיקוח על הילדים ועל חשיפתם לנושאים אלה במוסדות חינוך רבים. במקרים אחדים נדרשו המשפחות לחתום שאין בבתיהן מחשב וכי אם יימצא כזה, יביא הדבר להרחקת הילד מהמוסד. בין אם מדובר במאבק יעיל ובין אם בקרב מאסף, ברור שמערכת החינוך היא מרחב-פעולה משמעותי לפיקוח על המשפחות בקהילה.

השינויים שחלים במערכת נקשרים בחלקם למציאות הישראלית ולהתמודדות עם תהליכים החלים בה ובמערכת החינוך שלה. קשה להבין רבות מהתמורות שחלו במערכת החינוך החרדית בעשור האחרון בלי לראותן על רקע תהליכים שחלו בחברה הישראלית, במיוחד תהליכי הגלובליזציה והליברליזציה. תהליכים שחלים בחברה הכללית שימשו לפחות זרז, אם לא מניע, לשינויים שחלו במערכת החינוך החרדית, כמו התפתחות 'מערכת החינוך המיוחד' או ירידת קרנן של הפנימיות בישיבות הקטנות. הכול נעשה 'לשם שמים' ולכאורה ללא קשר למציאות החיצונית: מוסדות החינוך החרדיים עשו הכול כדי לשמור על גדרות החברה החרדית – בין אם הם הלכו 'עם הזרם' (קיבלו השפעות חיצוניות), התעלמו ממנו, או עמדו בפרץ (הקצינו עמדות כנגד ההשפעה החיצונית).

במובן התודעתי, מוסדות החינוך מציגים אידיאל המממש את התגובה האורתודוקסית למודרנה, תוך הבניית 'האמונה התמימה'.

במרחבים 'הטהורים' של מוסדות החינוך החרדי לבנים ניתן ללמוד על חומרות ועל דרכי 'האמונה התמימה', אך ניתן גם לחוות אותן ולהציג ניסיונות לממשן הלכה למעשה. המוסד החינוכי מציע מיצוי של 'מרחב הקדושה' החרדי (שלהב, 1989). המוסדות יוצרים מסגרות תרבותיות הנותנות ביטוי למימוש האמונה במרחבם הפיזי, בשפה המדוברת בהם, בסמלים המניעים אותם, בנורמות המוצגות בהם וכמובן בתוכני הלימוד הנלמדים

בהם. עצם קיום המוסדות מלמד כי ניתן לממש תפיסות אלו באופן אידיאלי. הם מהווים אות ועדות ליכולת ליצור מרחבים טהורים דווקא במציאות של המאה ה-21.

בעשור האחרון אנו רואים איך מתחזקים המאמצים לכוון מוסדות שמרניים 'נקיים' מהשפעות חיצוניות המאיימות על תמימות זו. החוויה החיובית שבהתנסות זו בקרב בוגרי המוסדות, הופכת אותה לאידיאל ראוי וכמעט יחיד לחיים חרדיים. במידה שקיום 'תרבות של קדושה' בעולם החרדי מבטא חתירה לאידיאל שאינו בר-הגשמה (שלהב, 1989: 35), הרי מהותו של המוסד החינוכי לבנים קשורה לחתירה המתמדת להגשמת אידיאל זה. חתירה זו משמעותית בהשפעתה על עיצוב הזהות החרדית בקרב הדור הצעיר – זהות המתבססת על שאיפה לממש את אידיאל החומרות, ההקפדות, התמימות ושליטת המודרנה (התגובתיות). החתירה למימוש ערכים אלה (לפחות בלבוש, במזון ובמנהגים) היא סימן ההיכר לשייכות לקבוצה החרדית, שעצם מימושו הלכה למעשה מבטא מעמד חברתי גבוה ומתורגמת לכוח תורני וחברתי (Stadler, 2009).

אלא שמוסדות אלה משלבים יותר מאידיאל אחד ובניהם חשופים גם לקולות ולרוחות המנשבות הרחק מחוץ למוסדות 'טהורים'.

אידיאל 'התמימות' נשחק מעצם קיומו של המתח הבסיסי הקיים ברוב המוסדות בינו לבין 'אידיאל אמונת הדעת' (בראון, 2006) – אידיאל המקדש את הדעתנות, ההגות והצגת השאלות. 'התמימות' אינה עולה בהכרח בקנה אחד עם לימוד גמרא מחוכם וחקרני. התמימות נשחקת גם מול ריבוי קולות בעולם החרדי העסוקים בפרנסה ובעסקים ובמיוחד מול הפער הגדל והולך בין המרחב הטריטוריאלי הטהור הנבנה בתוך המוסדות, לבין סביבת החולין החיצונית לו. קשה לעמוד תמים ועני מול הפיתויים והשינויים המתחוללים 'בחוץ', במיוחד כאשר יש משפחות בקהילה המוצאות דרך להתפרנס בכבוד.

מוסדות החינוך החרדיים מגלמים אפוא ניסיונות להגשים את האידיאל החרדי, תוך מאבק תודעתי אמיתי בין 'התמימות' מצד אחד לבין הדעתנות הלימודית והגירויים שיוצרת המציאות המודרנית מצד שני. זהו מאבק קשה, סיזיפי וחסר פשרות, בו הופך 'התמים' להיות שמרני ואדוק יותר באורחות-חיו, מסוגר בדלת אמותיו, כדי לנסות ולשמור על ייחודו וייחוד סביבתו הקרובה. הוא חש בלחץ הפיתויים הטכנולוגיים החודרים גם לעולמו החרדי דרך עיתונים, מחשבים וסרטים המוצגים במשפחות הגרות ברחוב סמוך ומתקרבים אל סף ביתו. זהו מאבק בו מתעצמות לעתים פנים קיצוניות וחמורות של אותה 'תמימות', ומתקרבות יותר במידת האפשר לאידיאל הפונדמנטליסטי (סיוון ואחרים, 2004). המאבקים מתרחבים ומקצינים כדי לשמור על אותה 'תמימות' ועל 'טוהר' המרחב החרדי.

החברה החרדית מתפתחת לאורך שנים במתח השורר בין תהליכים המבטאים סגירות, התבדלות וקפדנות, לבין תהליכים המעידים על פתיחות, חשיפה וקבלת חידושים מבחוץ.

מחקרים שפורסמו בעשור האחרון הציגו מגמות של חדשנות ופתיחות בחברה החרדית (לדוגמה: חקק, 2003, 2004, 2005; לופו, 2003; מלחי, כהן וקאופמן, 2008) ולימדו על התחזקות מגמות אלו. פתיחת מוסדות להכשרה מקצועית לציבור החרדי היתה אמורה לבשר על שינוי מהותי באורחות-חייה של החברה החרדית. לעתים נדמה שהחברה החרדית בדרך להשתלבות בחברה הישראלית הכללית, כאשר היא מצליחה במקביל לשמור על ייחודיותה. מחקרים לימדו על שינויים רבים שחלו בקרב אוכלוסיות חרדיות ומצאו חיבורים מגוונים לתרבות הישראלית, כאשר "...מדובר בתהליך של הפנמת ערכים תרבותיים מסוימים, הנתפסים בעיניהם כמייצגים 'ישראליות'" (קפלן, 2007. 247).

ברם, מחקרנו מתמקד דווקא בהצגת תהליכים המלמדים על התחזקות מגמות של שמרנות, בדלנות, הקפדה והחמרה בחברה החרדית.³⁵⁶

איך עולים ממצאי המחקר הזה בקנה אחד עם ממצאי המחקרים קודמים? האם אנו למדים על שינוי במגמות החלות בחברה החרדית?

ניתן היה לטעון שתהליכי הפתיחות שעליהם העידו מחקרים קודמים, מבטאים בעיקרם באופן מובהק יותר את 'אוכלוסיות המעטפת' החרדיות (כמו החוזרים בתשובה, 'החוצניקים' ובעלי המקצועות החופשיים), המציגות מגמה פתוחה יותר כלפי העולם הרחב.

ניתן היה לטעון כי מדובר בסך הכול בהתפתחות של תהליכים שהיו קיימים בעבר בחברה החרדית באופנים שונים ולאורך שנים. כך, לדוגמה, אנשי תנועת 'פועלי-אגודת-ישראלי' (פאג"י) היו תמיד פתוחים וקשובים יותר להלכי הרוח הישראליים ואף השתלבו במעשי ההתיישבות או בהגנה על המולדת. במובן זה המאבק בין האוכלוסיות חרדיות, הפתוחות יותר למפעל הציוני ולחברה הישראלית, לבין אוכלוסיות חרדיות מסוגרות יותר, היה תמיד חלק אינטגרלי מההיסטוריה של החברה החרדית בארץ ובחו"ל (לדוגמה: פרידמן, 1982; פרידמן, 1991; רביצקי, 1993).

³⁵⁶ ידיעות שפורסמו לאחרונה בדבר הקמת ועדות רוחניות בתלמודי-תורה בערי-שדה או על הכנסת לימודי שפת היידיש בפתח-תקווה, יכולות ללמד על נוכחות משמעותית של מגמות שמרניות ובדלניות.

אני נוטה להאמין כי רק חלק מן התשובה מורכבת מטענות אלה, אך עיקרה טמון בעוצמתה של הדיאלקטיקה שבין סגירות לבין פתיחות בחברה החרדית. אנו חוזים בתהליכים שונים ואף מנוגדים, החלים במקביל ובמידות שונות באותה חברה חרדית, המלמדים לעתים על מתחים, קונפליקטים ומאבקים פנימיים. לעתים מדובר דווקא על תהליכים המשלימים ומאזנים האחד את השני באופן אימננטי. המודרניות תוארה כבר ע"י איזנשטדט (2004, 69) באמצעות המתח שנוצר בין 'מגמות כוללותיות' לבין 'מגמות פלורליסטיות' החיות בכפיפה אחת (ראו גם להלן), וכאן אנו יכולים לראות כיצד החברה החרדית היא חלק מהמצע התרבותי המודרני. תהליכים היוצרים פתיחות וחשיפה של החברה החרדית לחברה הכללית, ואף מאפשרים בנייה של זהויות חרדיות חדשות (גודמן, 2002), רק מגבירים את הלחץ ליצירת תהליכים מנוגדים, האמורים לשמר את הייחודיות והבדלנות של החברה החרדית כחברה המחמירה ומדקדקת במצוות ובלימוד התורה.

בתוך החיים החרדיים מציאות זו מחזקת במקביל הבחנות בין מרחבים בהם ניתן משקל שונה לרמת הפתיחות מול רמת הסגירות המקובלת. כך נוצרת היררכיה בין מרחבים האמורים לגלם רמות שונות של פתיחות וסגירות: במרחבים כמו העבודה או הרחוב (בתור לקופת-חולים, בעירייה, בקניונית, במקומות בילוי, וכדו') ישנה לגיטימציה לחשיפה ופתיחות גבוהות יחסית להשפעות חיצוניות (אלאור ונריה, 2003); המרחב הביתי מאפשר חשיפה למגוון השפעות מוגבל יותר, שם יש דברים 'שנכנסים הביתה' ויש דברים שלא (נריה בן-שחר, 2008)³⁵⁷ ובמרחבים כמו מוסדות-דת ומוסדות-חינוך החשיפה להשפעות חיצוניות אמורה להיות הנמוכה ביותר. היררכיה זו נתונה לשינויים מתמידים. בין השאר מתרחבת בקרב גורמים שמרניים התביעה להרחיב את הסגירות במרחבים הציבוריים (כמו במרפאות או בתחבורה הציבורית).

המובלעת החרדית, במובניה הציבוריים והפרטיים, בנויה בשכבות שונות שכאילו מסייעות להגן על השלמות, החומרה, הנבדלות והסגירות של המרחבים המרכזיים של הקהילה. ניתן לראות מרחבים שונים בהם האדם החרדי פעיל, ומבחין בין סביבות בהן הוא חשוף ופתוח יותר להשפעות חיצוניות, לבין סביבות בהן הוא שואף להקפיד על סגירות והקפדה.

מוסדות החינוך החרדי לבנים יוצרים זירה מרכזית בחברה החרדית בהקשר למתח זה. הם אמורים להציג סגירות ושמרנות ולבטא קדושה (שלהב, 1989), גם אם מדובר

³⁵⁷ במחקר מעידות נשים חרדיות כי ישנם עיתונים 'הנכנסים הביתה' וישנם עיתונים שאותם לא יכניסו. נריה בן-שחר, 2008. כך גם בנוגע למחשבים הרבים הקיימים היום בבתי פרטיים, המחברים בחלקם הגדול לאינטרנט כשר (או שאין להם כלל חיבור לרשת).

באוכלוסיות שמרחבי חייהן האחרים (העבודה או הבית) פתוחים וחשופים יותר לעולם החיצון. על מוסדות אלה מוטלת המשימה להגביה את החומות ולהחמיר את הפרדה של תלמידיהם מתהליכים אלה, קל וחומר בתקופות בהן יש פגיעה ואף ערעור של חומות אלה. עליהם לדאוג 'שהכוללניות' הטבועה בחינוך זה (במובן של השפעתו הכוללת על התלמידים) תישמר במידת האפשר מתוך אמונה בחיוניותן של התגובות, התמימות וההקפדה לקיום החברה החרדית ומתוך החשש מהשפעות הרסניות של המודרנה. עליהם לדחוף לכך ששינויים שחלים באורחות החיים החרדיים, כמו כניסת חידושים טכנולוגיים לחברה החרדית או פיצולים פנימיים והופעתן של זהויות חדשות בחברה החרדית, יקבלו מקום מוגבל ומוגדר בתודעת התלמידים. במקרים מסוימים הם יפעלו בדיעבד לתת לכל הפחות הצדקה לאותם 'סדקים' החודרים לחברה החרדית, המכשירה אותם כחלק ממכלול התודעה החרדית המקובלת.

תהליכי הפתיחות והסגירות מתרחשים במקביל, וסביבם מתקיים שיח הלכתי וציבורי ער ומורכב בערוצים שונים, כמו במדיה או בערוצים ההלכתיים. למרות שניתן לדבר על שינויים בחברה החרדית, ואף על התחדשותה, מוקדם לדעת בשלב זה במובהק על הכיוונים שאליהם הולכת חברה זו (אם ניתן בכלל לדבר על מכלול חברתי אחד).

העיסוק של מחקר זה במערכת החינוך של החברה החרדית – מערכת המנווטת לרוב בידי הגרעין השמרני יותר בציבור החרדי – מציג סיפור אחר מן הסיפורים והקולות הנשמעים 'במעטפת החרדית' ובקרב סוכני השינוי הפועלים בחברה החרדית או בשוליה.

ובל נטעה, בכלל הסיפורים יש מן האמת. כולם משתלבים במציאות המורכבת הבונה את החברה החרדית בישראל של ימינו.

ג. האלטרנטיבה החינוכית

התבוננות כללית

מחקרים העוסקים במערכת החינוך הישראלית ובהיסטוריה שלה, ממעטים להתייחס למערכת החינוך החרדית (לדוגמה: פסטרנק, 2003; אדלר, 2006; Iram & Shmida, 1998), כך גם מחקרים העוסקים ברב-תרבותיות בחינוך (יונה, 2005). רשת 'מעין החינוך התורני' הקטנה, משכה יותר תשומת-לב ועניין מאשר מערכות חינוך חרדיות אחרות שהן גדולות ומשמעותיות ממנה. התייחסות זו יכולה אולי לבטא לכאורה

תפיסות אידיאולוגיות במחקר, אולם נראה כי היא נוצרה בעיקר על רקע מחסור במידע ועל ההנחה שמדובר במערכת-חינוך שולית יחסית, המנותקת מן התהליכים החשובים שעברו על החינוך הממלכתי בישראל ונטולת השפעה על החברה הישראלית.

מדובר למעשה באלטרנטיבה החינוכית המשמעותית ביותר שצמחה במגזר היהודי למערכת החינוך הממלכתית – אלטרנטיבה המאיימת על הנחות היסוד הבסיסיות ביותר של החינוך הממלכתי בישראל ומטרותיו.

הנורמות שנבנו במערכת החינוך הממלכתית, חדרו בצורה חלקית בלבד למערכות החינוך החרדיות, והגבלת ההשפעה היתה גדולה במיוחד במערכת החינוך לבנים. כך נמצא כי עקרונות בסיסיים במערכת הממלכתית, כמו 'זכות הילד לחינוך חינם', או תפיסת המערכת כ-'סוכנת של הסוציאליזציה הלאומית' (פסטרנק, 2003) כמעט שאינן רלבנטיות במערכת החינוך החרדית. מצב זה נכון גם בנוגע למידת השפעתם של תהליכי רפורמה גדולים שעברו על מערכת החינוך הממלכתית לאורך השנים: תהליכי האינטגרציה שהחלו בסוף שנות ה-60 (וכללו את בניית חטיבות הביניים הבית-ספריות) או תהליכים מאוחרים יותר, כמו הרפורמות הקוריקולאריות (שהתפתחו סביב הדו"חות של הררי, שנהר, קרמניצר ואחרים) והרפורמות לחיזוק האוטונומיה הבית-ספרית ולהרחבת בחירת ההורים בחינוך. כל אלו לא נגעו כמעט לחינוך החרדי לבנים, או שלא היו רלבנטיות למוסדותיו. יהיו מי שיטענו כי מערכות אלה הגנו אולי על עצמן מפני חידושים חינוכיים "מיותרים", שלא פעם גם החלישו את מוסדות החינוך הממלכתי.

הנתק בין המערכות מתבטא גם בשוני בתוצרים של מערכת החינוך החרדית לבנים, ולו משום שהיא אינה פועלת מכוח אותן הנחות-יסוד ולאור אותם מדדים לפיהם פועל החינוך הממלכתי. היא אינה רואה לפיכך חשיבות בנתונים על זכאות לבגרות, המשכיות ללימודים אקדמיים, או המרה של הישגי ההשכלה בהישגים כלכליים-חברתיים (פסטרנק, 2003; אדלר, 2006). מערכת זו בוחנת את עצמה על פי מידת הצלחת תהליכי הסוציאליזציה שלה, מידת התרחבותה וטיב תלמידי החכמים שצמחו מתוכה. יעדיה הם אחרים וההישגים שהיא שואפת אליהם שונים. גם במידה שנרצה לבחון אותה לפי המדדים ההשוואתיים המקובלים בארץ ובעולם (למרות שהם כמעט שאינם רלבנטיים לראשי המערכת ולהורי התלמידים), נמצא כי חסרים לנו לכך נתונים מדויקים.

השפעות אפשריות בפרספקטיבה היסטורית

התבוננות נוספת יכולה ללמד כי מערכת החינוך החרדית לבנים לא היתה מנותקת במהלך השנים לחלוטין ממערכת החינוך הממלכתית ההגמונית. בחינוך החרדי לבנים

ניתן לראות קווי דמיון לחינוך הכללי, ואף נקודות השפעה שנוצרו כנראה במהלך ההיסטוריה, המלמדות על האפשרות שקיימים קשרים מורכבים בין שתי מערכות אלו. נראה גם כי ההשפעות יכלו לחזק מגמות מסוימות מצד אחד אך גם ליצור מגמות הפוכות, שנועדו ליצור תגובת-נגד להשפעה אפשרית על החינוך החרדי.

תחילה, ניתן לראות שבשתי המערכות חלו במובנים מסוימים שינויים מקבילים. בשתי המערכות שלטה לדוגמה הגמוניה אשכנזית לאורך שנים רבות, ורק בעשורים האחרונים נעשו ניסיונות לפרוץ אותה. שתי המערכות התגבשו בשנות ה-50 ובשתייהן חלו שינויים מהותיים בשנות ה-70-80. שתי המערכות עשו מאמצים גדולים לפעול בקרב ילדי העולים החדשים שהגיעו ארצה ולהיות סוכני סוציאליזציה בקליטת העלייה.

ניתן לראות השפעות חינוכיות במגוון רחב של נושאים שכבר נידונו כאן בחלקם, כמו התחזקות מערך החינוך המיוחד בחינוך החרדי או פעילות נגד נשירה ולמען העלאת שיעורי הלמידה. דוגמה נוספת להשפעה אפשרית על החינוך החרדי היא המגורים בפנימיות. אלה היו במשך שנים רבות חלק אינטגרלי ממערכות החינוך הממלכתי (דרור, 2007) ונתפסו כמכשיר שסייע בתהליכי הסוציאליזציה, הקליטה וההתמודדות עם נשירה בתנועה הציונית.³⁵⁸ משנות ה-50 אומצה המסגרת הפנימייתית גם בישיבות הקטנות, בדומה לנהוג בישיבות באירופה לפני השואה. הפנימיות הפכו למרכיב חשוב בתהליכי הסוציאליזציה של החברה החרדית, ואפשרו ניתוק הילדים מסביבתם המשפחתית והשפעותיה. היעלמות הפנימיות מהנוף החינוכי הממלכתי אירעה כבר לפני שנים, ותהליך דומה מסתמן בעשור האחרון גם במגזר החרדי. דוגמאות נוספות קיימות בעיסוק האינטנסיבי בהכשרות המורים במערכת הממלכתית בעשורים האחרונים (אריאב, 2006), במדיניות הסטנדרטים החינוכיים (יאיר וענבר, 2006) או אולי אפילו בתפיסות העולות מרוח החינוך הפרוגרסיבי (קון, 2002), המציבות את הילד ולמידתו במרכז, שהד להם נשמע אולי גם בחינוך החרדי לבנים.

ההשערה שעולה כאן בדבר השפעות היסטוריות של המערכת הממלכתית על החינוך החרדי, היא בשלב זה השערה כללית בלבד והיא דורשת מחקר נפרד ומעמיק, אך קיימות

³⁵⁸ נציין כי הלומדים בהם שויכו במשך שנים רבות לקבוצות האליטה ביישוב. דמויות כמו יגאל אלון, שמעון פרס ויצחק רבין למדו במוסדות אלה. קיים גם דמיון באופן הפעילות של מוסדות אלה בימינו, המחולקים לפי זרמים, לפעילות של מוסדות החינוך ביישוב היהודי בתקופת המנדט. אז הם נתנו ביטוי להשתייכות פוליטית ואידאולוגית של ההורים והיו מכשיר חברות לזרמים אידאולוגיים ולמפלגות פוליטיות (אלבוים-דרור, 1985). השימוש בשירותים חינוכיים היה קשור במקרים רבים לשיוך הפוליטי-אידאולוגי של ההורים, בדומה למצב בחינוך החרדי היום.

לדעתי ראיות המאששות אותה.³⁵⁹ נראה כי השפעות אלו זירזו חלק מהשינויים שחלו בחינוך החרדי לבנים בימינו.³⁶⁰

השפעה שונה קיימת במובנים תרבותיים כלליים יותר.

באותן שנים בהן מתחזקים ערכים ליבראליים ומטריאליים בחברה הישראלית ונחלש בה האתוס הלאומי, מתחזקת דווקא מגמת ההתכנסות והבידול של מערכת החינוך החרדית לבנים סביב מוסדות הפטור. גם אם ראוי לשייך מגמת התבדלות זו לתהליכים פוליטיים וכלכליים שחלו בשנות ה-70-80,³⁶¹ היא ביטאה לטענת אנשי-חינוך חרדיים במידה רבה התנגדות לרוחות המודרניות, הליבראליות והגלובאליות שהתחזקו בחברה הכללית. במובן זה, מערכת החינוך החרדית ממצבת את עצמה כאלטרנטיבה למערכת החינוך הממלכתית. היא נותנת מענים לדרישות הקיימות בציבור רחב המתנגד להתחזקות התרבות המערבית ולגלובליזציה הכובשת את ישראל, וחש כי החינוך שהמדינה מעניקה אינו מתאים לילדיו.

על פני הדברים נראה שהשפעת מערכת החינוך הממלכתית על מערכת החינוך החרדית לבנים היטיבה עמה וסייעה להתפתחותה. שינויים שחלו במערכת זו בעשורים האחרונים וכללו השפעות מבניות ופדגוגיות, סייעו לצמיחתה ולביסוסה.

תהליכי השפעה אלה הם לרוב חד-כיווניים וקשה למצוא בשלב זה סוגיות בהן מערכת החינוך החרדית לבנים השפיעה על מערכת החינוך הכללית.³⁶² אפילו תהליכי

³⁵⁹ ניתן לשער רק כי השפעת החינוך הממלכתי על מערכת החינוך החרדי לבנים הגיעה בדרכים שונות, בראשן דרך מערכת החינוך החרדי לבנות. מערכת זו קרובה יותר לחינוך הממלכתי במבנה שלה, בדרכי ההוראה שבה ובתוכני הלימוד, וסביר להניח כי השפעות שנטמעו בה מהחינוך הכללי הגיעו בחלקן גם למערכת החינוך לבנים. סוכני שינוי נוספים, כמו חוזרים בתשובה וחרדים 'חוצניקים', הביאו אתם למערכת לפי העדויות, רוחות חדשות והשפעות ממערכות החינוך המודרניות בהן גדלו.

³⁶⁰ התייחסות רבה יותר לצורכי הילד הלומד, בנייה של אוטונומיה לימודית במשך שנים אצל צעירים, ואפילו יצירת סוג של בחירה חופשית בתכנים ודרכי-למידה, כל זמן שאלה מוגדרים ומוגבלים כמובן בחומות התרבותיות החרדיות. כך גם ניתן להבין את רתימתם המוגבלת והאיטית של אנשי-מקצוע מתחום הפדגוגיה, הפסיכולוגיה והרפואה לזירות החינוכיות בחברה החרדית. במקרה זה אנו רואים את הקושי להכניס תחומי ידע ומקורות סמכות אלטרנטיביים לתוך מערכת-חינוך זו, קיומו של חשש מפני הפגיעה בסמכויות המסורתיות בחברה החרדית, אך גם הבנה עמוקה בצורך בשינוי (שקד, 2009).

³⁶¹ עם התחזקות השפעתן של המפלגות החרדיות, הפיתחן ללשון המאזניים בקואליציה והגידול במימון הממשלתי למוסדות החרדיים.

³⁶² הדבר חד וברור פחות בנוגע למערכת החינוך החרדית לבנות, הקשורה הרבה יותר לחינוך הממלכתי. לפחות במקרה אחד פותחה תכנית-לימודים במתמטיקה דווקא במערכת זו וזכתה להצלחה רבה גם בחינוך הממלכתי.

הרחבת האוטונומיה הבית-ספרית ובחירת הורים בחינוך, המתרחשים בעשורים האחרונים במערכת החינוך הממלכתית, הגיעו לארץ מחו"ל ולא הושפעו מתהליכים המתרחשים לאורך השנים במערכת החרדית לבנים.³⁶³

מכאן שההתעלמות מהמערכת החרדית אינה רק נחלתם של החוקרים.

אלטרנטיבה חינוכית ביקורתית?

באלטרנטיבה חינוכית זו ניתן לראות סוג של אנטי-תזה לחינוך המערבי ולבעיותיו, במיוחד לאור ביקורות שמתחו כלפיו חוקרי-חינוך במשך השנים. הביקורת כלפי החינוך המערבי הוצגה בהקשרים שונים, שחלקם יכולים להיות רלבנטיים לענייננו.

מוסדות החינוך החרדיים לבנים אינם כפופים כמעט לקודים של 'החברה המסמיכה', הפועלת לרכישת סטאטוס סביב תעודות, ללא תוכן בר-הגדרה (Collins, 1979). למעשה, התלמידים החרדים מנועים מלקבל הסמכות או תעודות רשמיות ואף מעודדים אותם ללמוד בעצמם, ללא קשר למצב השוק הכלכלי.³⁶⁴ הם משוחררים גם מהשפעות נוספות של התרבות המערבית ההגמונית, ובראשן השימוש במערכת החינוך כדי לחזק את הזהות הלאומית ואת הזיקה למדינה המודרנית (גלנר, 1998; אנדרסון, 1999) וכדי לשמר את ערכה של התרבות ההגמונית הגבוהה המקובלת במדינה (איליץ, 1973; Bourdieu, 1984). לעומת זאת, הם לומדים במערכת חינוכית המעצימה מיעוט תרבותי במדינה (התרבות החרדית במקרה זה), ומעודדת גאווה בקרב תלמידיה החרדים. אלה פטורים מלשכפל תכונות אישיות וערכים הנחשבים במערכת החינוך באמריקה הקפיטליסטית (Bowles & Gintis, 1977) שהגיעו בחלקם הגדול גם לישראל. מוסדות החינוך החרדיים לבנים אינם משרתים את 'הסדר הקפיטליסטי' המוכר בעולם המערבי של ימינו. למרות זאת ניתן לראות בהם דוגמה למערכת אלטרנטיבית של שוק פרטי הכפוף (בחלקו) לשיקולי הון אחרים, שאינם מוכרים לרוב במערכות קפיטליסטיות-כלכליות.³⁶⁵

בשונה מן המקובל במוסדות-חינוך מודרניים רבים (קון, 2002), פועלים מוסדות-חינוך אלה ליצירת למידה משמעותית אצל התלמידים, והמורים עסוקים במתן כלים ללמידה ובעידוד הלמידה ורכישת הידע. יתר על כן, העיסוק בלימוד התורה יוצר במידת-

³⁶³ כאן אנו רואים שוב את השפעתם של תהליכי הגלובליזציה ושל התרבות המערבית על מערכת החינוך, וזו עולה על השפעות מקומיות אפשריות.

³⁶⁴ נציין כי הלימודים בישיבות מוכרים היום לפחות במשרד החינוך לצורך דירוג השכר, אך ספק אם ניתן לראות בכך גורם מוטיבציוני בלימודים.

³⁶⁵ רעיון זה הועלה ע"י מיכל ברק ואני מודה לה על כך.

מה תשתית שוויונית בפני כלל התלמידים. הטובים והלמדנים שבהם יזכו להתקדם חברתית כמעט ללא קשר למעמדם ומוצאם (או אפילו למרות 'מגבלות' שכאלה). לימוד התורה יוצר במובן זה בסיס שוויוני מסוים (חשן, 2009) בכלל מערכת החינוך. במובן נוסף, מוסדות-חינוך אלה דוחים במידת האפשר דפוסים ביורוקרטיים ונותנים ביטוי לדפוסי-עבודה כלכליים המסתמכים על אוטונומיה מוסדית גבוהה ושוק צרכנים הדואג במידה רבה לאיכות החינוך של ילדיו.

תיאורים אלה מציגים 'אידיאליזציה' של מערכת החינוך החרדית לבנים (הכוללת מוסדות רבים שאיכותם מגוונת), ואפשר שיש להם אחיזה חלקית בלבד במציאות. יתר על כן, גם כאן ניתן היה לראות שמערכת זו סובלת מבעיות נוספות רבות שחלקן הוצג כבר בפרקים הקודמים. אולם, גם אם מערכת חינוכית זו היא בעייתית מאוד, ואולי בשל כך, היא יכולה לתת פרספקטיבות לחלק מן הביקורות על החינוך המודרני המקובל. באמצעותה ניתן ללמוד על הבעייתיות העולה לפחות מקצת הביקורות הללו ועל בעייתיות אפשרית ביישומן של אלטרנטיבות חינוכיות אחרות. היא יכולה גם ללמד על כיוונים אפשריים ליצירת שינויים במערכות החינוך המוכרות לנו.

העדפת האלטרנטיבה

הביקורות על החינוך המערבי מקבלות משנה תוקף לאור התרחבות מערכת החינוך החרדי לבנים בעשורים האחרונים. תהליך זה קרה למרות שמערכת זו התנתקה מתהליכי 'כור ההיתוך' שחלו בישראל, ושמרה על בידולה. על רקע ההשקעה הרבה בחינוך הממלכתי בישראל, ראוי היה לבחון את הגידול שחל דווקא באותן מערכות-חינוך שהתנתקו מהמערך הממלכתי ומתהליכים שחלו בו, ולא שותפו בתהליכים האינטנסיביים של בניית האומה.³⁶⁶

כוח רב קיים בתהליכי הבדלה והבחנה של קבוצות-מיעוט בתוך מערכת החינוך. מצב זה דומה למודל האונקלב (Enclave – המובלעת), על פיו מיעוטים אתניים יכולים ליהנות דווקא מתהליכי סגרגציה המגנים עליהם מתחרות עם חברי קבוצת הרוב ומפני הסטנדרטים שלה (Shavit & Yuchtman-Yaar, Portes & Jensen, 1987; Shavit, 1992). ההבדלה במגורים, בשוק העבודה העצמאי ובמערכת החינוך הייחודית, עשויה

³⁶⁶ הדבר נכון לגבי מערכת החינוך החרדית, אך אולי גם לגבי מרחבי חינוך אחדים במגזר הערבי. ברור שמערכות אלו גדלו בראש ובראשונה כתוצאה מהגידול הדמוגרפי בחברה החרדית ובחברה הערבית, אולם הסיפור הדמוגרפי אינו מציג בהכרח את כל התמונה.

דווקא לסייע לצעירים מקבוצת המיעוט למצוא את מקומם בחברה ולשפר את מעמדם. מערכת-חינוך נבדלת מסייעת לתלמידים ליצור אוריינטציה חיובית לעתיד, הנסמכת על הסטנדרטים המקובלים בקבוצתם שלהם. אלטרנטיבה חינוכית זו מציגה בפנינו אפוא סוג של היגיון פנימי המנחה את חינוך ילדי החברה החרדית, לפחות כל עוד שהיא פועלת בעיקר בתוך שוק-עבודה מגזרי עצמאי בחברה החרדית. אולם שוק זה מוגבל מאוד ואין ביכולתו לתת מענה למספרם ההולך וגדל של בוגרי מערכת החינוך החרדית אשר להם נדרשת תעסוקה.³⁶⁷

האוכלוסייה החרדית הגדלה רואה במערכת החינוך החרדית יעד יחידי המציג מגוון אלטרנטיבות מספקות לילדיה. רק שם הם ימצאו את המענה החינוכי לדרישותיהם, אך גם את המענה הכלכלי: מערכת שעלותה נמוכה ביחס ליכולתה להעסיק את התלמידים לאורך כל שעות היממה. מערכות החינוך הממלכתית והממלכתית-דתית מתקשות להציג תחרות אמיתית מול מערך הלימודים החרדי, המחזיק את התלמידים שעות רבות ביום, יוצא לחופשות קצרות ומלמד בכיתות קטנות.

אך יש גם אוכלוסיות לא-חרדיות רחבות הראות במערכת-חינוך זו אלטרנטיבה (פורטנוי, 2007). מחקרים הראו כי אין מעברים משמעותיים ממערכת החינוך הממלכתית למערכות החינוך החרדיות בהמשך שנות הלימודים (בלס ודוכן, 2006), אולם אין הם מספרים על תהליך רישום התלמידים לגיל הרך. קיימות עדויות לכך שאוכלוסיות לא-חרדיות רבות מעדיפות לרשום את ילדיהן למערכות החינוך החרדיות מגיל צעיר ורואות בחינוך החרדי אלטרנטיבה אמיתית. במחקר שנערך במעון לגיל הרך במושב בדרום הארץ, טען בן-עמי (2007) כי הורים בוחרים באלטרנטיבה של החינוך החרדי בראש ובראשונה ממניעים ערכיים, ורק אחר כך ממניעים פדגוגיים או כלכליים.

הורים רבים רואים במערכת-חינוך זו את הדרך הטובה ביותר להקנות לדור הצעיר חינוך יהודי במלוא מובן המילה. מדובר בחינוך לקיום מצוות, המרחיק את הצעיר (במידת האפשר) מהשפעותיו של העולם הגלובאלי ומקנה לו את התרבות היהודית כפי שעוצבה לאורך הדורות, על מבני החשיבה וסגנונות הביטוי שלה. במובן זה ניתן לומר שהחינוך החרדי מגשים חזון מסוים של חינוך יהודי בעולם המודרני (ראו: רוזנהק, 2006).³⁶⁸

³⁶⁷ על הבעייתיות של חוק העבודה המגזרי בחברה החרדית, ראו: "חרדים עובדים אצל חרדים – ולכן הם עניים", בני פפרמן, **דה-מרקר**, 6.10.09.

³⁶⁸ אין זה אומר כמובן שאין אלטרנטיבות נוספות המגשימות חזון זה, כפי שמציג זאת גם מיכאל רוזנהק במאמרו. ראו: רוזנהק, 2006.

ראוי אפוא לראות בחינוך החרדי לבנים אלטרנטיבה במלוא מובן המילה, המציגה לפחות רמה גבוהה של 'יעילות' במובנים כלכליים וחברתיים. גיון מאייר (Meyer) טען כי יעילותה של מערכת חינוכית נבחנת לפי יכולתה להנחיל תורת ידע ותורת סמכות (הנתפסות כמוסמכות) לתלמידים הלומדים בה, וביכולתה ליצור תכנית-לימודים אחידה לתלמידיה ולהקנות להם הנחות-יסוד על קיום תרבות משותפת (בתוך: גורדון, 2006, 15). המערכת החינוכית שלפנינו עומדת במידה רבה בקריטריונים גבוהים של 'יעילות חינוכית' כזו.

יהיו מי שיגידו שתיאורים אלה יכלו להיכתב בעיתונות החרדית, הפועלת לשבח ולהלל את המערכת ואת תוצריה. הם אולי יזכו להיות מצוטטים שם, תוך התעלמות מהסיפא של הדברים. האמירות שהוצגו כאן על 'אלטרנטיבה חינוכית' ועל 'יעילות חינוכית' מתעלמות מבעיות קשות הקיימות במערכת זו ומהמחירים שהיא גובה מרבים מתלמידיה: אי פיתוח מיומנויות מסוימות (כמו מיומנויות כתיבה ומוטוריקה), צרות אופקים בתחומים רבים (כמעט ללא לימודי חברה, רוח, מדעים, אנגלית ומתמטיקה), קשיים פדגוגיים וחברתיים, נשירה גלויה וסמויה ועוד. החינוך החרדי פועל באינטנסיביות לבניית חומות גבוהות ככל האפשר ולשלילת כל אלטרנטיבה חינוכית, חברתית, כלכלית ותרבותית. גישה כוללת זו יכולה ליצור קשיים רבים לעולם החרדי בפרט ולחברה הישראלית בכלל.

ד. סוגיות חברתיות וחינוכיות

מערכת החינוך החרדית לבנים מציגה זווית ייחודית של עשייה חינוכית בעולם המודרני. ארחיק ואומר כי ניתן אולי אפילו לאמץ דפוסים מסוימים ממערכת זו ולנסות לחשוב על מידת התאמתם למערכת החינוך הממלכתית, או בלשון חכמינו: "רמון מצא, תוכו אכל, קליפתו זרק" (מסכת חגיגה, ט"ו, ע"ב). כך לדוגמה, החלו רק לאחרונה ללמד במכללה דתית למורים את שיטת לימוד הקריאה הנהוגה בחדר החרדי, בהנחה שהיא יכולה לסייע למורים בחטיבה הצעירה.³⁶⁹

להלן אציע בחינה ביקורתית של מספר סוגיות הקשורות לממשק בין חינוך וחברה, המשתקפות במערכת החינוך החרדי לבנים וראויות לחקירה נוספת.

³⁶⁹ ראו: "קאמבק לשיטת החיידר והמלמד", שמעון כהן, אתר ערוץ 7, 23.6.09. <http://www.inn.co.il/Search.aspx?type=select&string=%E7%E9%F0%E5%EA+%E7%F8%E3%E9>

חינוך וחברה

החינוך החרדי מציג במוצהר קשר חזק בין החינוך לבין תהליכים חברתיים ותרבותיים אחרים בחברה החרדית. במוסדות החינוך מתנהלים תהליכי סוציאליזציה אינטנסיביים האמורים לגייס את התלמיד בצורה אגרסיבית כמעט לשורות החברה החרדית. נמצא כאן לדוגמה קשרים בין המעמד החברתי של התלמיד לבין הפדגוגיה הנהוגה במוסד החינוכי. ניתן לראות כאן גם שימוש מורכב בהון החברתי והתרבותי הספציפי המוקנה במערכת החינוך (Bourdieu, 1984) ומקבל ערך בחברת הבוגרים. תוכני החינוך המוקנים במוסדות, נדרשים להשתלבותו של הגבר בעולם החרדי וחשובים להתקדמותו ולמעמדו החברתי. שליטתו בהם תסייע לו להתקדם, למצוא שידוך טוב, להצליח ולהיות מקובל בחברה. עוד בגילאים צעירים הוא אמור להפגין שליטה בתכנים הקשורים לעולם הדתי-הלכתי, כפי שאנו לומדים גם מהשיח הציבורי בעיתונות. כל אלה באים כמובן על חשבון מוסכמות חברתיות אחרות המקובלות במערכות החינוך המודרניות, כמו המוסכמה בדבר שוויוניות.

חיזוק השכבות החברתיות החלשות וצמצום פערים חברתיים, הם מטרות מרכזיות של מערכת החינוך בעולם המערבי. תפיסות ביקורתיות טוענות כי מערכות החינוך המערביות מסייעות למעשה לתהליכי דיפרנציאציה חברתיים ולשימור המעמדות וההבדלים החברתיים (הרן, 1990).

במוסדות החינוך נבנה ומפותח 'ההון החברתי' החשוב להתקדמות הגבר החרדי בקהילתו. המערכת החרדית שלפנינו מבטאת תהליכי דיפרנציאציה חברתיים באופן גלוי ומוצהר, שכן היא פועלת להבחין בין תלמידים הבאים מקבוצות חברתיות ותרבותיות שונות. יתר על כן, אנשי החינוך הפועלים במוסדות, משוכנעים ואף משכנעים את הציבור בחשיבות חלוקת התלמידים לפי קטגוריות שונות. ההסדרים המוסדיים יוצרים הבחנה בין תלמידים מסוגים שונים ומשפיעים על עתיד הלומדים בהם, על האופנים בהם הם תופסים את עצמם וכן את אוריינטציות העתיד שלהם (ראו בנושא זה: Meyer, 1977; Benavot, 1997). תלמיד חרדי אשר מצליח ללמוד במוסד חינוכי מכובד, מעלה את סיכוייו להצליח בהמשך חייו בזכות עצם שהותו במוסד זה. ההבחנה וההבדלה בין התלמידים בתוך המערכת מסתמכת על שילוב בין קטגוריות שונות: אתניות (אשכנזים ומזרחים), קהילתיות (ליטאים וחסידים), לימודיות (רמה לימודית) חברתיות (מוצא משפחתי, מיקום חברתי של המשפחה, וכדו') וכמובן מגדריות (בנים ובנות). מערכת חינוכית זו יוצרת תוך כדי כך הסדרים שיכולים לעודד אולי מצוינות לימודית, אך בראש ובראשונה היא יוצרת תהליכי הסללה ברורים הנוחים לאוכלוסיות החזקות. הם מאפשרים במידה רבה לשעתק את יחסי הכוח הקיימים ולשמר פערים בחברה החרדית.

בד בבד חשוב לשים לב לכך שהמצב מאפשר לתלמידים מצטיינים, כמעט מכל זרם ומוצא, להתקדם בהתאם לכישוריהם הלימודיים ולהתקבל למוסדות הטובים ביותר.³⁷⁰

באמצעות תהליכים חינוכיים אלה מעצימים מערך תרבותי חרדי אחד על חשבון תפיסות תרבותיות אחרות. במובנים ביקורתיים (Bourdieu, 1984), מוסדות החינוך החרדי מבהירים ומבנים את חשיבותה של תרבות גבוהה מסוג מסוים: התרבות החרדית האשכנזית (המזרח-אירופית) ההגמונית, ואת חשיבותה הפחותה של התרבות החרדית הספרדית (שלא לדבר על התרבות החילונית). תפיסות הידע משקפות יחסי-כוח בחברה. המוסדות מחשיבים סוג מסוים של בקיאות בטקסטים, אך גם שפה מסוימת, ידע לשוני מסוים, לבוש מסוים וכדו'. 'החרדיות האמיתית' מתגלמת לא רק בסוגי לימוד, אלא גם 'בטעם תרבותי חרדי' מוגדר.

ראוי לשים לב להיבט נוסף הקשור במכלול תהליכי הסוציאליזציה המתחילים עוד בגיל צעיר בחברה החרדית. ניתן להבין תהליכים אלה לאור טענתו של ההיסטוריון הצרפתי נורברט אריאס (Aries, 1962) כי תופעת 'הילדות' היא המצאה מודרנית. המצב הקיים בחברה החרדית, בו מצמצמים במידת האפשר את תקופת הילדות, מזכיר ביטוי לתפיסה 'פרה-מודרנית' לשיטת אריאס. הילד החרדי הופך בגיל צעיר מאוד למעין 'מבוגר שטרם השלים את הכשרתו'. כבר בגיל הרך ינסו להנחיל לו ערכים כמו דחיית סיפוקים, עצמאות וויתור על רצונות הנדרשים מבן-תורה (לנדר, 1999). פגיעותו, חולשותיו ותלותו במבוגרים, דורשות להכניסו 'למוסד כוללני' (ראו על כך להלן) עד שישלים את תקופת הכשרתו להיות 'מבוגר כשיר' הראוי להיות חבר בקהילה. למרות שתפיסה זו מתחילה להיסדק בחינוך החרדי, ובמיוחד באוכלוסיות חרדיות מודרניות יותר (התובעות לדוגמה להאריך את שהות הילדים בגן), הרי שיש לה עדיין בסיס איתן בקרב קהילות חרדיות רבות. היא יכולה לעורר חשיבה על השפעת שנות הילדות וההתבגרות על הגבר החרדי, וללמד על קיומם של מתחים בין החיים המודרניים המוכרים מתרבות המערב לבין החיים (המודרניים) החרדיים.

בהמשך הדברים נראה כי תהליכים חברתיים ותרבותיים קשורים לתהליכים ארגוניים, כמו בחירת הורים, אוטונומיה בית-ספרית, הפרטה ותחרותיות בין מוסדות-חינוך.

³⁷⁰ צוין בפניי בצדק כי מערכת זו גם שואפת להימנע מחלוקה לעניים ועשירים, שיכלה להתפשט בה בנקל. בד בבד קיימת לעתים התייחסות במוסדות גם ליכולות הכלכליות של ההורים ובעיקר ליכולת שלהם לתרום או לסייע בגיוס כספים למוסד. על הקשיים בהשמתם של תלמידים ספרדים למוסדות-חינוך איכותיים, ראו לדוגמה: "הבחור מושלם מכל הבחינות", יוסי כץ, **בחזרי חרדים**, 17.7.09.
www.bhol.co.il/news_read.asp?id=10864&cat_id=2

סוגיות ארגוניות: בחירת הורים ואוטונומיה

מערכת החינוך בישראל עסוקה בעשורים האחרונים ברפורמות שונות העוסקות בין השאר באוטונומיה הבית-ספרית, בתהליכי ביזור ובבחירת ההורים. נושאים אלה, הנקשרים לשינויים החלים בכלכלה ובפוליטיקה, משמשים מנופים לשינוי פני מערכת החינוך הממלכתית ולקידום הישגיה, כפי שהדבר הוצג בדו"ח ועדת דוברת (2005). מעניין שכמה מההצעות לשינוי המערכת הממלכתית פועלות כבר שנים במערכת החינוך החרדית לבנים.

ניתן אף לראות בה סוג של אנטי-תזה למודל הריכוזי שהתקיים לאורך שנים בחינוך הממלכתי.

העיסוק בסוגיית בחירת ההורים בחינוך לדוגמה, מלווה את החברה הישראלית בעשורים האחרונים תוך ויכוח אידיאולוגי נוקב. הרקע לכך הוא חוסר שביעות הרצון של הורים בארץ (ובמדינות רבות נוספות בעולם) מרמת החינוך הציבורי ומהיעילות הנמוכה שבה מנוהלים מוסדות החינוך, לצד דרישת ההורים להגדיל את מעורבותם ושליטתם בחינוך ילדיהם. מצד אחד נטען כי למרות הגידול בתקציבים המופנים לחינוך הציבורי קיימת ירידה מתמדת באיכות ההוראה והידרדרות תשתיות במערכת החינוך (Coulson, 1999).³⁷¹ באופן ספציפי יותר עלתה דרישה של הורים לקבוע באיזה מוסד חינוכי ילמדו ילדיהם ואף להיות שותפים בהתנהלות המוסד. הלכה למעשה הופעלו בעולם בעיקר מודלים של בחירת-הורים שכללו רגולציה שלטונית וכללי-משחק ברורים ולא הסתמכו על שוק פתוח לחלוטין (Taylor, Gorard & Fitz, 2001).³⁷² מצד שני עלה החשש שתהליך זה יפגע בתהליכים של אינטגרציה חברתית במערכת החינוך ובשוויון ההזדמנויות שאמור להתקיים בה. הטענה היתה כי תהליכי 'בחירה חופשית' פועלים לרוב לטובת המשפחות החזקות, היודעות לנתב את ילדיהן למקומות 'הנכונים' והמודעות לדרכים לנצל את משאבי המערכת.³⁷³

³⁷¹ ברקע מגמות אלו עמדה האידיאולוגיה הליברלית-קפיטליסטית שחייבה לחזק את חופש הבחירה של ההורים עבור ילדיהם ואת השפעת כוחות השוק על המערכת.

³⁷² לדוגמה, הופעלו מודלים של בחירה בתוך רשות מקומית, המווסתת על-ידי פרמטרים אתניים וכלכליים, או מודלים של בחירה בעזרת שוברים.

³⁷³ עקרון הבחירה אמור להשתלב בפלורליזם החינוכי והערכי של בתי הספר ולעודדו. בחירת הורים מעודדת ומחזקת את תחושת הקהילתיות של המשתתפים בתכנית. הסתירה בין חירות לשוויון חדה להתקיים, שכן הבחירה בחינוך מממשת את ערכי השוויון והאינטגרציה החברתית (שפירא ואחרים, 1991). מחקרים שנעשו על תהליכי בחירת הורים לא לימדו בהכרח על סכנות אלה (Taylor, Gorard & Fitz, 2001; Coulson, 1999) אך התחושות הקשות בנושא זה קיימות בישראל, במיוחד על רקע הגידול בבתי-ספר פרטיים. מדובר בנושא רגיש שהעסיק ועדות מקצועיות רבות ותהליכים מורכבים בערים שונות (היימן ושפירא, 2003; דרוך, 2005; יונה, 2005). בהם: ועדת ענבר (1994) וועדת לביא בירושלים (2002).

מערכת החינוך החרדית לבנים מגלמת מודל 'בחירת הורים' ללא התערבות השלטון.

קיימות בה רמות שונות של בחירה, פיקוח וויסות אצל הקבוצות השונות בחברה (ליטאים, חסידיים וספרדים) ובשלב חינוך שונים (בת"ים מקומיים או בישיבות בהן הבחירה היא כלל-עירונית או אפילו בין-עירונית). היא משרתת תהליכים הקשורים למודל השוק הפנים-חרדי, בהם תחרותיות בין המוסדות, יעילות של המערכות ובנייה של סטנדרטים סביב פעילות מוסדות החינוך. מוסדות רבים נאלצים לעמוד בדרישות הצרכנים (ההורים והתלמידים) בנושאי חינוך ובנושאים אחרים (כמו עלות השירות). אולם לתהליך זה יש גם פנים נוספות: השוק מכתוב גם עיסוק בסוגיות 'לא חינוכיות' הקשורות לדימוי המוסד, כמו קבלת ילדיהם של מכובדים בקהילה. נראה שנוצרת גם הזנחה של סוגיות אשר להן הציבור החרדי אינו מודע דיו, כמו בטיחות המבנים או סטנדרטים בנושאי בריאות (הנאכפים בחלקם בשנים האחרונות ע"י השלטונות). כוחו של שוק הצרכנים מוגבל במיוחד, כי עליו לדאוג לילדים רבים וכי מספרם של אלה בציבור החרדי גדל באופן מתמיד, דבר היוצר תחרות על מקומות במוסדות החינוך הטובים. בתקופות כאלה קטן כמובן כוח הבחירה של ההורים, ונזקי תהליך הבחירה גדלים.

תהליך בחירת ההורים משפיע ישירות על תהליכי הסגרציה וההסללה בציבור החרדי. מדובר בגורם המשפיע על הפרדה בין קבוצות שונות באוכלוסייה החרדית, על הרחקת 'גורמים לא רצויים' ועל פיצול חברתי לתת-קבוצות, בהן נכללים 'אנשי שלומנו'. תהליכי הבחירה הם נדבך חשוב בביסוס המבנה המפוצל של חברה זו לצד תהליכי סוציאליזציה ופיקוח.

התמונה אינה מצביעה בהכרח על דרכים אחרות לקיום תהליכי בחירת הורים, כמו ויסות התהליך ע"י השלטונות, אך מהמקרה שלפנינו ניתן ללמוד על קשיים, בעיות ויתרונות של תהליכים כאלה.

סוגיה זו נקשרת גם לעיסוק באוטונומיה בית-ספרית ותהליכי ביזור במערכת החינוך.

הנחה רווחת היא שריכוזיות גבוהה של מערכת החינוך בישראל פוגעת בהישגים החינוכיים ומעכבת התפתחות של מוסדות-חינוך. הסכנה היא שבמידה שמעוניינים להגביר את מידת האחיות של אנשי החינוך, יש להעצימם, ליעל את פעילות המוסדות ולהגדיל את המגוון, התחרותיות והמצוינות (סבירסקי, 1999). תפיסה זו לוותה גם בראייה ביזורית של ניהול כלל מערכת החינוך. היא יושמה בחלקה בבתי-ספר בניהול-

עצמי – מוסדות הנהנים מגמישות יחסית בשימוש במשאבים העומדים לרשותם לשיפור וקידום הישגיהם הפדגוגיים.³⁷⁴ לצידם, התרחבו מסגרות החינוך הפרטי והפרטי למחצה.³⁷⁵ על מגמות אלה נמתחה ביקורת, מכיוון שהן עלולות ליצור דיפרנציאציה בין המוסדות וכן מחשש לקידום ערכים כלכליים הנלווים אליהן (סבירסקי, 1999; יונה, 2005). תהליך כזה יכול לבטא סוג של הפרטת המערכת והחלשת אופייה הממלכתי.³⁷⁶

מוסדות החינוך לבנים בחברה החרדית בירושלים הם ברובם מוסדות בבעלות פרטית, בעלי אוטונומיה משפטית, כלכלית וחינוכית. תפיסה ניהולית זו קיימת כאן מקדמת-דנה, והמוסד אחראי כמעט לכל התהליכים שקורים בו. להתנהלות זו מספר יתרונות בולטים. מדובר במערכת הפועלת ברמה גבוהה של יעילות – דבר המתבטא ביכולתה לפעול בתקציבים נמוכים. מוסדותיה מצליחים להחזיק את התלמידים שעות רבות ביום בכיתות קטנות ולהציב תחרות רצינית לחינוך הממלכתי, למרות העול הכלכלי שהם מטילים על ההורים. במקרים רבים מדובר במערכת איכותית מבחינה חינוכית. גמישות ניהולית מאפיינת רבים ממוסדות-חינוך אלה, שנדרשים להתמודד עם חוסר ביטחון כלכלי,³⁷⁷ עם שינויים בגודל אוכלוסיית התלמידים ועם תחרות קשה ביניהם. הישרדות המוסדות לאורך שנים תלויה במידת יכולתם להיות גמישים, יעילים ותחרותיים, ולתת מענים לדרישות השוק, כמו גם לעמוד באופן מתמיד בנורמות התרבותיות הנהוגות בקהילותיהם. במסגרת היתרונות האפשריים של מבנה מערכתי זה, ניתן גם לדבר על המידה הגדולה של אחריות ועוצמה חברתית ופוליטית הקיימת אצל אנשי החינוך העובדים במוסדות ועל מעמדם החברתי המכובד.

חשוב לשים לב לבעיות העולות במערכת זו בקשר לאוטונומיה של המוסדות והביזור של המערכת. כך, לדוגמה, האוטונומיה והתחרות אינן יוצרות בהכרח שוני ומגוון בין מוסדות-חינוך אלה. יתר על כן, הן יוצרות פתח לתהליכים בעייתיים של המוסדות מול תלמידים, הורים ומורים, כאשר מנהל המוסד הוא הריבון שמקבל החלטות וקובע

³⁷⁴ מנהל המוסד זוכה לעצמאות ניהולית רחבה-יחסית, המאפשרת לו להגיב ביתר גמישות לצורכי התלמידים, לקבל החלטות בזמן וביתר התאמה לצרכים האינדיבידואליים.

³⁷⁵ הוגדרו מודלים של בתי-ספר ייחודיים-אוטונומיים והוצגו המרכיבים היוצרים אוטונומיה זו, כמו עצמאות תקציבית וקביעת מדיניות (דרור, 2006).

³⁷⁶ הוא יכול לתת מקום לגיטימי ליצירת מוסדות חזקים לצד מוסדות חלשים, כאשר אוכלוסיות חזקות מתרכזות במוסדות הקרובים ללבן. מכך עולה חשש לפגיעה באוכלוסיות חלשות. בנוסף, כניסתם של מודלים כלכליים יוצרת חשש לפגיעה בתהליכים החינוכיים והחברתיים שאותם מוביל בית הספר (איכילוב, 2006). העצמת המנהל יכולה לבוא על חשבון מעמדם של המורים ועל חשבון היכולת ליצור תהליכי-עומק פדגוגיים, ואין בה בהכרח כדי לשפר הישגים לימודיים (Carnoy, 1999).

³⁷⁷ הנובע בעיקר מהשינויים התכופים במימון שניתן ע"י המדינה ובתרומות פרטיות.

סדרי-עולם (בכפוף לכללים ונורמות ידועות, בהן כללים הנקבעים ע"י סמכויות רבניות). השחקנים החזקים במערכת (משפחות חזקות) נהנים ממצב זה, בין אם הם תלמידים, הורים או מורים, אך השחקנים החלשים יכולים למצוא עצמם נדחקים בנקל לשוליים או להיות מנוצלים. כך, לדוגמה, מורים רבים חסרים קביעות וזכויותיהם הסוציאליות אינן מכוונות. כמו כן ניתן להרחיק מהמערכת תלמידים חלשים או תלמידים מבתים חלשים. ביטוי חברתי רחב יותר מצוי בתהליכי ההסללה בהם דנו קודם. תלמידים חלשים או תלמידים ממשפחות מזרחיות עלולים למצוא עצמם במוסדות חלשים יותר. דרכם תהיה קשה יותר וכמעט בלתי-אפשרית ללא ההון החברתי והתרבותי הנדרש, המוקנה בעיקר במוסדות-חינוך אשכנזיים חזקים. למרות שקיימים בקהילה כוחות הפועלים לאזן מגמות שליליות כאלה, הם מוגבלים מול כוחות השוק, גם משום שרמת הפיקוח החיצוני על מוסדות אלה היא נמוכה. מול תהליכי פיקוח ורגולציה במגזר הממלכתי, היוצרים כללים מחייבים לפעילות, יש למערכת זו כללים משלה. היא דואגת לרוב לנטרל ניסיונות לפקח על מהלכיה ולהחיל עליה כללים חיצוניים. במיוחד כשמדובר בגורמים שמחוץ לחברה החרדית. זאת, בעזרת לחצים פוליטיים, בהערמת קשיים או בשיטת 'הרגולטור השבוי' (גל-נור, 2007), כלומר: מפקח שיש לו יחסים סימביוטיים עם המפוקחים, המעקרים את יכולתו לבקר ולפקח באופן אפקטיבי.

בכיתה: הוראה ולמידה

ההוראה והלמידה עומדות במרכז המעשה החינוכי בבית הספר. מדובר במגוון תהליכים המתקיימים בכיתה (ומחוצה לה), להם שותפים לרוב גם מורים וגם תלמידים.³⁷⁸ מספר היבטים מעניינים של תהליכים אלה נוגע לחינוך החרדי לבנים.

הלמידה בחינוך החרדי מעוררת עניין בזכות אופני עיבוד המידע, נושאי הלימוד, ובעיקר בהקשר של הוראת לימודי הקודש. תחומי-לימוד אלה, שמעמדם רעוע למדי במגזר הממלכתי (שרמר, 1999), מתגלים בחינוך החרדי כתחומי תוכן עשירים ומשמעותיים. 'הידע' התורני מוצג במוסדות אלה כאמת נתונה וקבועה, שתפקיד המוסד להקנותה.³⁷⁹ אשר ללימודי החול, מעניין היה לבחון לעומק את הטענה כי תלמידי החינוך החרדי זוכים לתוצאות סבירות במבחנים ארציים ובינלאומיים משווים. זאת למרות שתחומי

³⁷⁸ הם זכו להתייחסויות רבות במחקר החינוכי שבחן תפיסות, הנחות-יסוד, מטרות והקשרים שונים המלווים תהליכים אלה (חטיבה, 2003).

³⁷⁹ תפיסה קיצונית מהמקובל במוסדות הממלכתיים (ראו: גורדון, 2006. 17-19). כך קיים גם הבדל בנוגע לתפיסת הבעלות על הידע: בשונה מהמערכת הממלכתית (בה הידע הוא רכוש הפרט), הידע התורני נתפס בחינוך החרדי הן כרכוש פרטי והן כרכוש הכלל, שיש לו ביטוי בלמידה בזוגות ובמרחב הציבורי.

הלימוד הנבדקים, נלמדים שם רק בשוליים. הנתונים שהשגתי לא אוששו טענה זו, אך נתונים אלה עסקו במוסדות ספורים. במידה שטענה זו נכונה, היא מעניינת גם על רקע המיקוד התוכני של למידה זו ועל רקע מוגבלותה.

סטודנטים חרדים הלומדים במוסדות אקדמיים, מעידים לעתים קרובות על יכולות-למידה גבוהות אך גם על מוגבלויות, קשיים וחסמים המפריעים להם לרכוש תחומי-ידע חדשים (ראו גם: מלחי, כהן וקאופמן, 2008).³⁸⁰

המחקר מבחין בין 'שיטות-הוראה ממוקדות-מורה' לבין 'שיטות-הוראה ממוקדות-תלמיד' (חטיבה, 2003).³⁸¹ הבחנה בין אופני-לימוד הרואים במורה מקור-ידע החולק את ידיעותיו עם התלמיד (דגם מסורתי יותר), לבין אלה הרואים את תפקידו לסייע לתלמיד לרכוש ידע ולפתח את כישוריו (דגם חדשני יותר).³⁸²

החינוך החרדי לבנים מנסה ליצור לאורך השנים תהליך שבמסגרתו ניכר מעבר מדגם הוראה אחד למשנהו: בגילאים צעירים מתרכזים 'בהוראה ממוקדת-מורה'. בשלב זה נדרשים התלמידים הצעירים להסתגל למשטר לימודי אינטנסיבי ולקבל את מרותם המלאה של המורים. ככל שהתלמידים מתבגרים וככל שהפנימו את דרכי הלמידה המקובלות, כך עובר הדגש לקוטב השני של 'הוראה ממוקדת תלמיד'. בשלב זה של הלימודים עוברים יותר ללמידה בחברותות, שם נדרשים התלמידים לבטא עצמאות רבה יותר בלמידה, דבר שאינו פשוט ואינו מובן מאליו. הם נוטלים אחריות רבה יותר על מיצוי זמן הלמידה ועל איכותה, והם יכולים להרחיב וללמוד שעות נוספות (שליף, 1995). יכולות הלמידה שלהם משפיעות על התקדמותם החברתית והופכות למדד חשוב לבחינת איכותם כגברים חרדים. השינוי מדגם-הוראה אחד למשנהו מתבטא בדרכי ההוראה, בזמן הלמידה העצמאי (על חשבון הלימוד הפרונטאלי) ואפילו במרחב הפיזי

³⁸⁰ ריכוזים של סטודנטים כאלה ניתן למצוא במכון 'לב', במכללה האקדמית בקריית-אוונו, במכללת בית וגן, במכללה החרדית (בירושלים), באוניברסיטה הפתוחה ובמספר מוסדות נוספים. מדובר עדיין על קבוצת-מיעוט בחברה החרדית, הכוללת ברובה חרדים הבאים ממשפחות מודרניות.

³⁸¹ הבחנה קלאסית שעולה עוד מדברי ג'ון דיואי, מאבות החינוך המודרני במאה העשרים, היא בין גישת 'תכנית הלימודים במרכז' לבין גישת 'הילד במרכז', ולא בין 'המורה במרכז' לבין 'הילד במרכז'. גישת 'תכנית הלימודים במרכז' מתאפיינת במורה סמכותי ובהוראה פרונטאלית, אך זאת מפני שהמטרה היא 'העברת' התכנים לתלמידים. אנו משתמשים כאן בהבחנה שונה מעט מזו. אני מודה לד"ר אמנון כרמון שהפנה את תשומת לבי לסוגיה זו.

³⁸² נהוג לראות 'בהוראה ממוקדת מורה' דגם מסורתי יותר, מאורגן יותר ובעל שליטה ברורה יותר במעשה הלימודי המתקיים בהוראה פרונטאלית ובהרצאות. הדגם השני נתפס כחדשני ומגוון יותר, ומכוון לפיתוח תלמיד אחראי, אוטונומי ואף דמוקרטי (חטיבה, 2003, Cuban, 1984). הבחנה ברוח דומה עולה בדיונים על תכנית הלימודים הגלויה והסמויה.

של הלמידה, שמרכזו אולם בית המדרש, המיועד ללימוד בחברותות.³⁸³ קיימים הבדלים בין מוסדות בנוגע למידת העצמאות בלימוד ולרמת המשמעות. כללית, במוסדות-לימוד חלשים שואפים להעלות את רמת הפיקוח על התלמידים (ראו גם: הרן, 1991. 56) ולהוריד את מידת העצמאות הניתנת להם, אולם מידת הפיקוח במגזר החרדי היא גם תוצר של תרבות המוסד ואופיו. מוסדות חזקים ומכובדים מתהדרים דווקא ברמת פיקוח גבוהה, המאפיינת את רוח המוסד ואת מידת 'חרדיותו'.

עדויות מלמדות שבשנים האחרונות עולות בציבור המודרני יותר הסתייגויות מתהליך זה, הגוזר משטר לימודי מחמיר והקניית הרגלי-משמעת-עצמית קפדניים מגיל צעיר. קיימת לעתים דרישה לתת מקום רחב יותר ללמידה פתוחה בגילאים צעירים ולהשתמש באסטרטגיות הוראה חדשות.

העיסוק בסוגיית מעמד המורה בהקשר שלפנינו הוא משמעותי במיוחד על רקע המשבר במעמד המורים בחינוך הממלכתי בימינו ולאור מרכזיותם של המורים במערכת החינוך החרדית לבנים. המחקר מלמד כי 'בעל פרופסיה' (בעל מקצוע) הוא מי שרכש בתהליך למידה מומחיות בתחום מסוים, כדי לתת פתרונות ספציפיים ואפקטיביים לבעיות מורכבות (איל, 2006. 166). מקובלת ההנחה שמורים נדרשים להיות בעלי פרופסיה כזו, לאחר שרכשו ידע שיטתי במגוון נושאים כמו פדגוגיה, תוכן, למידה וקונטקסט חינוכי, כדי למלא את תפקידם נאמנה (איל, 2006; Shulman, 1986).

ההוראה במגזר החרדי היא מקצוע מכובד ובעל משמעות, אך קשה לראות בה 'פרופסיה' במובן שהוצג כאן. למרות שקיימת היום הכרה רבה יותר בחשיבות ההכשרה המקצועית, מקומם של המלמדים ומגידי השיעור נגזר עדיין מהצלחותיהם הלכה למעשה. שדה המחקר החרדי יכול לעורר עניין, כאשר בוחנים את מקומה וחשיבותה של הכשרת המורים, ביחס לפרקטיקה ולסינון הטבעי של אנשי-הוראה בשעת מעשה. ההוראה במגזר החרדי מושפעת מאוד מגורמים כמו תחומי הידע של המורה, תכונותיו, ניסיונו, וכן אמונותיו האישיות והחברתיות. אלה נחשבים הרבה יותר מאשר הידע הפרופסיונאלי בהוראה גופה. אולי חשוב מכך שהמורים פועלים על בסיס קידוש ערכים ספציפיים ובהתאם לנורמות שהשתרשו במשך שנים. אנו מוצאים כי תרבות המקדשת את הלימוד ורואה בו אידיאל חשוב, מציבה יסודות חזקים למעשה ההוראה ולמעמדו

³⁸³ מערך הוראה זה מציב סימני-שאלה על ההבחנות בין 'למידה מסורתית' לבין 'למידה חדשנית'. הלימוד בחברותות (הממוקד בתלמיד) מציג דווקא דגם מסורתי, ואילו ההוראה הפרונטאלית (המתמקדת במורה) מיוחסת בעיקרה לפרקטיקות מודרניות שאומצו בעולם היהודי רק לקראת העת החדשה (ברויאר, 2004).

הציבורי.³⁸⁴ הדבר אף יוצר סוג של פיצוי על מגוון בעיות המאפילות על מקצוע ההוראה במגזר זה מעבר לחוסר בהכשרות, כמו חוסר השוויון בשכר המורים, חוסר הקביעות או רמת התשתיות הנמוכה.³⁸⁵ יחד עם זאת, עצם הגידול במספר המורים החרדיים העוברים הכשרה מקצועית (מוגבלת), מלמד לכאורה כי גם במערכת זו מבינים כי יש חשיבות מסוימת להכשרה המקצועית וכי היא נותנת ערכים מוספים לעבודה החינוכית במערכת.³⁸⁶

העיסוק בחינוך החרדי לבנים יכול לעורר תהיות רבות נוספות בנוגע למעשה החינוך בהקשרים רחבים יותר. כך לדוגמה ניתן להרהר עליו בהקשר של תהליכי הוראה ולמידה, במיוחד סביב הנושא 'חינוך לחשיבה' שנדון בעשור האחרון (ראו: הרפז, 2000, 2005). מחקרים בחנו מהי 'חשיבה טובה' ואף הציבו דרכים לפתח חשיבה כזו (הרפז, 2005; Gardner, 1991). מחקרים אלה מציגים אלטרנטיבה של הוראה מתקדמת, הבנייתית (מלשון Social Construction), המעודדת מעורבות והבנה של התלמידים – דבר שבא לידי ביטוי מעשי בפיתוח 'בתי-ספר חושבים'.³⁸⁷

קשה להשוות בין תפיסות אלה לבין החינוך הישיבתי, המתמקד בהקניית מיומנויות ללימודי גמרא. אפשר אולי לדבר על ניסיונות מעניינים להקנות חשיבה טובה דרך בניית כלים ללימוד, הבניית מוטיבציה ללמידה ובניית התמצאות בעולם התוכן (הספציפי והמוגבל). נראה כי לפחות חלק מהתלמידים החרדיים המסיימים את הישיבה הקטנה הצליח לפתח מיומנויות-חשיבה מתקדמות ומורכבות. יתר על כן, אין מדובר כנראה רק 'במיומנויות ניטראליות-מייעלות', הבאות לייעל תהליכי-חשיבה רגילים אצל בני-אדם (הרפז, 2005, 386). מדובר גם במיומנויות מסדר גבוה יותר, שהן 'מיומנויות נורמטיביות-מעצבות', הבאות לעצב חשיבה שבני-אדם אינם נוהגים לעשות ושראו שיעשו (שם). (שם).

לדוגמה, לימוד הגמרא אמור לסייע בחשיפת צדדים שונים של סוגיה בגמרא, לחשוף הנחות-יסוד של הסוגיה, להמציא בעיות ואף לחרוג לעתים מדפוסי החשיבה הקיימים

³⁸⁴ מצב זה אינו בהכרח חידוש, שכן מגמות דומות ניכרו כבר בהיסטוריה הציונית (דרור, 2007).

³⁸⁵ תפיסה זו יכולה להזכיר אולי את העיסוק בהוראה בתור מלומדות (Scholarship) כפי שהציג זאת לי שולמן (Shulman, 2000): תפיסת ההוראה כפעילות של קהילה המלמדת ולומדת, האחראית על איכות ההוראה שלה והבונה חלק גדול ממעשה ההוראה על בסיס ידע וניסיון (ראו גם חטיבה, 2003).

³⁸⁶ הדבר משמעותי יותר בנוגע להוראת מקצועות החול, שאינם במרכז תכנית הלימודים במערכת-חינוך זו.

³⁸⁷ תפיסות כאלה בוחנות באופן ביקורתי את מעשה ההוראה המסורתי ומציעות שינוי ברוח פרוגרסיבית. הן רואות חשיבות רבה ביצירת הבנה לנושא הנלמד, אך גם לפיתוח מיומנויות חשיבה ופיתוח הנטיות לקידום חשיבה אצל התלמידים.

(ברויר, 2004). מדובר בהוראה המאפשרת לתלמידים לפתח חשיבה והבנה ברמה גבוהה (לפי: חטיבה, 2003, 166), קל וחומר כאשר קיימת מגמה ליצור אצל התלמידים החרדים מוטיבציה גבוהה לעצם הלמידה ורצון להתמיד בה ולהרחיב בה גם בצורה עצמאית.

החינוך החרדי לבנים יכול להיות שדה מרתק לחקר החינוך-לחשיבה במסגרת לימודית המתמקדת בלמידה סביב מרחב טקסטואלי מוגדר ומוגבל אך בעל חשיבות גבוהה בערכים תרבותיים (ראו גם: ניסן ושליף, 2006).

נראה גם כי מקומו של 'שינון חומר למידה', המעסיק מאוד מוסדות המלמדים חומש ומשנה 'בשיטת זילברמן', טרם קיבל תשומת-לב מספקת במחקר. מדובר לכאורה בתפיסה שמרנית וארכאית שעומדת בסתירה לעקרונות המנחים לרוב את החינוך לחשיבה, אך הדבר יכול רק להגדיל את העניין בה.

הישגים ומוטיבציה

החינוך החרדי מעלה עניין מיוחד בנוגע להישגי התלמידים ולמוטיבציה שלהם (ראו: שליף, 1995; ניסן ושליף, 2006). סוגיות אלה העסיקו את מערכות החינוך המודרניות בעשורים האחרונים, במיוחד סביב הכרה בבעייתיות של תוצרי ההוראה במערכת החינוך והניסיונות להכניס בה סטנדרטים (ראו לדוגמה: פרידמן ופילוסוף, 2001; יאיר וענבר, 2006).

מוסדות החינוך החרדי לבנים מציגים גישה מורכבת ופרדוקסאלית להישגים ולסטנדרטים לימודיים. גישה זו אמורה לשלב בין תחרותיות ומבחנים לבין חתירה לאידיאל של ילימוד תורה לשמה (ללא קשר להישגים). שילוב זה מתממש באופנים שונים, כשמוסדות ליטאיים ומוסדות חסידיים מציגים תמהיל שונה: הליטאים ישאפו להדגיש סטנדרטים של 'הישגים לימודיים' ושל 'תוכני לימוד', והחסידיים ידגישו סטנדרטים של 'הזדמנויות למידה' לכלל התלמידים (ראו: יאיר וענבר, 2006).

בעשורים האחרונים עלתה במערכת זו המודעות גם כלפי 'סטנדרטים להוראה' (ראו גם אצל: חטיבה, 2003), אף שמדובר בראשיתו של תהליך. לפי עדויות של אנשי-חינוך חרדים, נראה כי יש מוסדות (במיוחד ליטאיים) שהצליחו ליצור סטנדרטים גבוהים ללמידה, למרות שעדויות אלו אינן נתמכות עדיין במחקרים ברורים. אף על פי כן ניתן לתהות מהם הגורמים היכולים לסייע להשגת רמת-לימודים גבוהה במוסדות אלה.

ניתן לשער כי מספר גבוה של שעות-לימוד משפיע על תהליך הלמידה. כך גם ראוי להחשיב את המיקוד של הלימודים סביב טקסטים בעלי מאפיינים ברורים ואחידים.

העיסוק הרב והחוזר בלמידה כזו יכול לאשש הנחות של 'הדגם המצטבר', לפיו למידה היא תגובה לצבירת ידע, וכי ריבוי כמותי של (זמן) הלמידה מגדיל את השפעתה על התלמידים (יאיר, 2006). ניתן לדבר גם על השפעת תהליכים המעודדים אחדות (הומוגניות) אנושית במערכת זו – אחדות שיכולה לסייע בהנעת תהליכי למידה: מדובר כמובן רק בתלמידים בנים (חתך מגדרי) הבאים לרוב מבתיים בעלי מאפיינים דומים מבחינה חברתית ותרבותית והנושאים עמם קודים תרבותיים משותפים המנחים את פעולותיהם. בישיבות הקטנות עולה גם רמת הזהות ביכולות הלמידה של התלמידים. היבט זה יכול להתקשר לטענה כי תלמידים במוסדות-חינוך הומוגניים יפתחו שאיפות גבוהות לעתיד בזכות אפקט הסרגציה (ראו: Yogev & Ilan, 1987).

בנקודה זו נזכיר הנחה סמויה הקיימת בחינוך החרדי בנוגע להצלחה לימודית: הישגי התלמידים מיוחסים במידה רבה לאיכות המשפחות שמהן באו ויש בה רמיזה להיבטים גנטיים.³⁸⁸ הנחות דומות נבחנו בעבר גם במחקרים מדעיים (ראו: הרן, 1991. 127-140), גם אם אלה מתבססים בחברה החרדית על תפיסה דתית מקובלת. אני דוחה הנחה זו ולו מטעמים ערכיים. משמעויותיה יכולות להיות כמובן מרחיקות-לכת, במיוחד בלגיטימציה שהיא נותנת לתהליכי דיפרנציאציה והסללה של תלמידים משכבות חלשות.

להלן מספר היבטים מרכזיים המעודדים הישגים ומוטיבציה.

ברמה הראשונה קיים ההיבט התרבותי-קהילתי, הכולל הסכמה רחבה על המטרות החינוכיות לצד יצירת רצף חינוכי בין הבית, הלמידה הפורמאלית בכיתה והלמידה הסמויה. החינוך החרדי מציג תפיסה חינוכית אחידה, כוללת ובהירה, שבמרכזה לימוד הגמרא וקיום מצוות. המשפחה והקהילה תומכות בתהליכים החינוכיים, מעצימות אותם ויוצרות פיקוח רב-ממדי על התלמידים (Colman & Hoffer, 1987). ההסכמות של ההורים והמורים על המטרות החינוכיות, מעלות את הציפיות החינוכיות המופנות אל התלמידים (Morgan & Sorensen, 1999). היבט זה מנתב את העשייה החינוכית למסגרות ברורות ומוגדרות וחוסם כל אלטרנטיבה לימודית אחרת בפני התלמיד.

נקשרת לכך הרמה השנייה, בה 'ההון' המוקנה לתלמידים במוסדות החינוך מקבל רלבנטיות בחייהם הפרטיים. הלימודים רלבנטיים בפרקטיקה הדתית של התלמידים, במעמד החברתי והתרבותי, ולחלקם גם במסגרות-עבודה עתידיות. הלימודים מבטאים הון אנושי במובן של ידע ומיומנויות, הון חברתי במובן של קשרים חברתיים ונגישות

³⁸⁸ הנחה זו מתייחסת באופן רשמי בעיקר להישגים האמוניים של התלמיד, אך יש בה רמיזה לרמת הישגיו הלימודיים וגם לענייני מוצא וייחוס.

למשאבים ונכסים בקהילה והון כלכלי שמתבטא ביכולת להשיג הטבות כלכליות דרך פרסים, מלגות ומינויים (כגון רבנים, מורים ומשגיחי-כשרות). הלמידה התיאורטית והמרוחקת כל כך של גמרא והלכה, מקבלת משמעות קונקרטיה אצל התלמידים אשר לומדים לשלבה בעולמם האישי והחברתי.

הרמה השלישית טמונה בייעוד של הלמידה ליצור אצל התלמידים כלי-למידה עצמאיים. מערכת החינוך מבנה מוטיבציה ללימוד עצמאי, בהתבסס על תפיסה תרבותית אמונית כוללת, הרואה אידיאל בעצם מעשה הלימוד (שליף, 1995). הילד מתחנך להיות תלמיד למדן המסגל לעצמו משטר-לימוד קפדני – 'בן תורה'. הוא רוכש לעצמו ירגשות קוגניטיביים חיוביים (שפיר, 1996) על למידה זו, אשר מבטאים הנאה וחדוות-למידה. המוטיבציה ללמידה, כמו גם אופני המְשטור של מעשה הלמידה, אמורים להיות מוטמעים בו ולהפוך לחלק בלתי-נפרד ממנו, מחשיבתו, מזהותו, ממעשיו ומחלומותיו. שם טמון ייעודו האמיתי ושם הוא יוכל להגשים את עצמו, גם אם הוא מתקשה אולי לממש זאת כבר עתה.

השילוב בין שלוש הרמות שהזכרתי מתממש במערכות הטוטאליות בהן פועל החינוך החרדי לבנים. טוטאליות זו מצמיחה לומדי-תורה הרואים בלימוד דרך-חיים אמיתית. הם עושים זאת מאהבת התורה ומשום שדרך זו הוטבעה בהם עוד מינקות. הם עושים זאת לאחר שסביבתם דחפה אותם, תמכה בהם ועודדה אותם לממש את עצמם במעשה הלימוד. הם עושים זאת כי במהלך לימודם לא נחשפו לכל אלטרנטיבה ולא ידעו כי אפשר גם אחרת. האלטרנטיבות נתפסו כנחותות או אפילו בזויות – אלטרנטיבות שאין להן מקום בעולם היהודי הראוי. הם עושים זאת כי כך נכון לעשות; כי הם למדו שכך הם רוצים להיות ולחיות. מהלך זה מתגבש לכדי 'תמונה קוגניטיבית' ברורה וחדה אצל התלמידים, האמורה לאפשר להם להתמודד עם עולם החולין המודרני ולהפנים את הרצון לשמר את זהותם החרדית.

ה. על החינוך הכוללני "שאין לו שיעור"

הכוללניות

עבודה זו נפתחה בציטוט מן המקורות על הדברים שאין להם שיעור... "ותלמוד-תורה כנגד כולם". זאת משום שאת התמורה לו מקבלים גם בעולם הזה וגם בעולם הבא.

כעת אנו מבינים יותר את חשיבותו של העיקרון בנוגע לדבר שאין לו "שיעור", במובן שהוא טוטאלי וכוללני – כמו מעשה חינוך הבנים. בפרפראזה לדברים שנכתבו

במקורות, זהו חינוך 'שאינו לו שיעור' ואין יכולת לכמת את חשיבותו ואת המאמץ שראוי להשקיע בו. זהו חינוך שאין בדרכו מחסומים וגבולות, עד שהוא מתרחב וממלא את כל עולמו של התלמיד (ובחזון אחרית הימים – את העולם כולו).

הבנה זו נקשרת לדיון על ממדים כוללניים ומהפכניים הטבועים במודרניות (איזנשטדט, 2004) ומציבה קונטרסט לניסיון המודרני למדוד כל דבר ולהגדיל את הוודאות והשליטה (המדעית) במציאות.

ברמה המוסדית נקשרת הבנה זו לדיון על טיבם של מוסדות כוללניים / טוטאליים / נותני חסות, שפיתח ארווין גופמן (2006). לשיטתו ישנם מוסדות חברתיים התובעים מהחוסים לתת חלק גדול מזמנם ומן האינטרס האישי שלהם, בעוד שהמוסד מספק להם בתמורה עולם של תוכן להבנת מציאות שלמה המובחנת מן החוץ.³⁸⁹ כל שלב בפעילות היומית של חוסה מתנהל בצמידות לקבוצה גדולה של חוסים אחרים, והוא זוכה ליחס דומה ומרוחק. מוסדות אלה מאופיינים באלמנטים של כפייה ושליטה כלפי החוסים בהם ועניינם הוא ליצור מסגרות חברתיות לחוסים בהם וחיבור נכון וראוי לחברה.

מוסדות בית-ספריים קושרו לעתים בקלות רבה מדי לרעיון זה (הרן, 1990, 216-217). זאת למרות שניכרים הבדלים משמעותיים ובולטים בין בתי הספר לבין מוסדות כמו בתי-סוהר, מחנות-טירונים ובתי-חולים פסיכיאטריים, להם התייחס גופמן. בדומה לכך זוהו גם תנועות פונדמנטליסטיות עם חשיבה טוטליטרית ואף עם טוטליטריזם – זיהוי שסייע להבחין מהחשיבה המערבית הנאורה (פישר, 2007).

הכוללניות במוסדות החינוך החרדיים

המודל של גופמן שונה במידה רבה מן המקרה שלפנינו.³⁹⁰ במוסדות החינוך שבחנו אין כפייה במובנים המתוארים אצלו, והשימוש באלימות קיים רק בשוליים (אם בכלל) והוא אינו מצוי כמובן במרכז העשייה החינוכית. יתר על כן, העשייה החינוכית נעשית לרוב מכל הלב ועם כל הנשמה, בהתאם לתפיסה החרדית המקובלת, לאור דרישות

³⁸⁹ התוכן של כל אחת מן הפעילויות במוסד, מוצג כחלק מתכנית הגיונית וכוללת המיועדת למלא אחר המטרות הרשמיות של המוסד.

³⁹⁰ ניתן היה להרחיב ולטעון כי כמו מוסדות כוללניים אחרים, גם מוסדות אלה נועדו לסייע לחסרי הישע בחברה החרדית (כמו במוסדות לחסרי-ישע) וגם הם נועדו להגן על החברה מפני תהליכים היכולים לסכן אותה (כמו בבתי-סוהר) או לאפשר הסתגרות מפני העולם (כמו מנזרים). טענות אלו חורגות לטעמי מהקונטקסט הראוי לבחינתה של התופעה ואינן תורמות להבנתה.

ההורים, ולעיתים קרובות תוך מתן תשומת-לב לצרכים האישיים של התלמיד. מדובר במלאכת מחשבת – מלאכת קודש – ולא לתפארת המליצה.

ואולם חשוב לתת את הדעת למספר קווי-דמיון מטרידים בין 'כוללניות' המוסדות שתוארו אצל גופמן לבין 'כוללניות' מן הסוג הקיים במוסדות החינוך החרדי לבנים. נוכל לראות זאת במגוון רחב של תחומים הקשורים לעבודה עם תלמידים, כגון עיסוקם האינטנסיבי של מוסדות אלה בתהליכי חברות; קיומם של אלמנטים ישירים ועקיפים של כפייה; ההפרדה הקשוחה בין הלומדים לבין העולם החיצון; השליטה הגבוהה של הצוות החינוכי בכלל תחומי החיים של התלמידים והדרישה למרב תשומת הלב של התלמיד לאורך רוב שעות היום.

'הכוללניות' במוסדות אלה מצביעה יותר מכול על השליטה הגבוהה המופעלת על הפרט הבודד ומסייעת להטמיע בו משמעת, צייתנות וקונפורמיות.³⁹¹ תלמידי מוסדות החינוך החרדיים גדלים בתוך מערכת חודרנית וכוללנית, המגבילה במידת האפשר כל אפשרות לחשיבה אחרת ולתפיסה אינדיבידואלית. הם חשופים לרמה גבוהה במיוחד של שליטה ופיקוח על מרחב הפעילות המוקצה להם, על מרחב הזמן שלהם, על השפה והשיח בהם הם משתמשים; על פרקטיקות הגוף שהם רשאים לבצע וכמובן על התכנים הלימודיים (והתרבותיים) הנחשפים בפניהם. אהרון רוז (2007) טען כי הפיקוח והשליטה הם שונים במוסדות ליטאיים ובמוסדות חסידיים: הראשונים מפקחים באופן מבוזר יותר, דרך הגדרת הון תרבותי ראוי כמו 'תלמיד חכם' או 'לבוש' והאחרונים משתמשים יותר בחרמות ואיסורים הקשורים לקהילה. נראה כי מערך הפיקוח הקיים בתוך מוסדות החינוך הליטאיים והחסידיים כאחד, הוא הדוק למדי ומתקיים ברמה הפורמאלית והלא-פורמאלית כאחת, וניתן להעריך כי בגילאי הבגרות מורגשים יותר ההבדלים בין הקבוצות החרדיות השונות ברמת הפיקוח הלא-פורמאלי.

'הכוללניות' נוצרת בין השאר על רקע מאבק מתמיד על שליטה בכל תחומי הלמידה של התלמיד ועל הפיכתם לחלק ממסגרת קוהרנטית אחת וכוללת – מסגרת השואפת לקיים 'תרבות של קדושה' (שלהב, 1989): העולם הפנימי של הילדים 'מסותת' ע"י 'אמנים' הדואגים שכל יצירה היוצאת מתחת ידם תהיה במידת האפשר (ובאופן מוצהר לפחות) שלמה ומושלמת (במובן של 'טהורה').³⁹² כך נוכל להבין את הדאגה מכל משחק בכדור היכול לקרב את התלמיד אל מגרשי הכדורגל, ולו בצורה תודעתית. כך נוכל לראות במוסד החינוכי החרדי חלק ממערך הפיקוח על משפחות התלמידים, שגם אותן הוא

³⁹¹ ניתן להקביל זאת במידה מסוימת לערכים שהודגשו בזמנו בחינוך הסובייטי שניתן לילדים בברית המועצות.

³⁹² בהמשך לפרפראזה זו, האמנים פועלים בהתאם לדרישות הלקוחות, שהם ההורים.

שואף לחנך לחיים חרדיים יותר – מסוגרים וקפדניים. עניינה של מערכת-חינוך זו הוא להטמיע את 'הכוללניות' הזו אצל התלמיד (ומשפחתו), לטעת בו משמעת ולהטמיעה בו כך שלא יהיה צורך לכפותה עליו.

המשמעת החיצונית המוקנית במוסדות החינוך מופנמת והופכת להיות משמעת פנימית, חלק אינטגרלי מאישיות התלמיד. בעתיד הוא יראה באותם חוקים ומגבלות חלק מהנורמות האישיות שלו ויילחם עליהם, במיוחד כשימצא שהמציאות בחוץ היא פגומה יותר וחלקית יותר. יותר מכך, הוא לא יראה בהם מגבלות לגביו – אלא חלק אינטגרלי מתחושת החירות והביטחון שלו כאדם מאמין.³⁹³ מכאן עולה ההיגיון לממש נורמות אלה גם במרחבים נוספים. מכאן עולה גם התביעה בקרב חלקים של הציבור החרדי להרחיב את מרחב הקדושה גם לטריטוריות חדשות, כמו הפרדה בין גברים לנשים באוטובוסים ובמדרכות, או אפילו בין בנים לבנות במגרשי המשחקים לילדים, קל וחומר כאשר מתרחבים הגירוויים הסביבתיים שלהם נחשפים הצעירים החרדים בימינו (נריה בן-שחר, 2008).

'הכוללניות' היא אפוא יותר ממאפיין של המוסדות החרדיים. היא מאפיין חברתי כלל-חרדי המאפשר להבנות משמעת ולמשטר את המציאות החרדית (Friedman, 1986) – מאפיין המגולם במוצהר בחינוך זה. במובן מסוים זהו כוחו של חינוך זה: הוא מצליח למנוע מרבים מתלמידיו את האפשרות לצאת מן המסגרת ולחשוב אחרת.

המובלעת, הרדיקליות, המוגבלות והמחירים

התפיסה שפרסנו לעיל שופכת אור נוסף על חשיבותם של מוסדות החינוך לבנים בכינון ובהבניה של 'תרבות המובלעת' החרדית (סיוון ואחרים, 2004). מוסדות אלה אמונים על תהליכי הסוציאליזציה התרבותית. הם אמורים להציג מודל אידיאלי וכוללני של 'מובלעת' המופרדת מסביבתה, שחומותיה הפיזיות והסמליות גבוהות. מעמד זה דורש ממוסדות החינוך לשמר ואף להרחיב תהליכי סגרגציה בין רמות שונות של 'מובלעות' שמרניות החיות בחברה החרדית ובין קבוצות שונות הפועלות בה. הוא דורש מהם לשמור על קו חינוכי שמרני ודוגמאטי, כשהם מקנים לתלמידים 'ארגז כלים תרבותי' של קהילתם. בה בעת הם אמורים להיות גמישים, דינאמיים ופרגמאטיים מול צורכי המציאות.

³⁹³ זיגמונד באומן (2007) דיבר על המחיר הכבד של הקהילתיות בעולם המודרני, כאשר מקריבים את החירות האישית למען הביטחון שמעניקה הקהילה.

המושג 'שמרנות' מתייחס לתפיסה המעדיפה הסדרים שצברו ניסיון היסטורי על פני שינויים וחידושים. השמרנות חשדנית בנוגע לטבע האנושי, רואה במוסדות חברתיים קיימים כלי מרכזי לריסון ליקויים ופגעים הקיימים בטבע האדם, ומעוררת תהייה אם האדם עצמו מתאים בכלל לתהליכים שאותם מערכת-חינוך שכזו מנהלת. אפשר שהשימוש במונח 'שמרנות' אינו הולם את טיבו של החינוך החרדי לבנים. נכון יותר לדבר על שמרנות רדיקאלית.³⁹⁴ 'הכוללניות' מתקיימת ומתעצמת על בסיס תחושת השליחות של אנשי החינוך הרואים עצמם שליחים של תודעה חרדית רדיקאלית, הדורשת חינוך שיש בו שליטה, ריסון, הקרבה, חומרה ודקדקנות, לאורו של חזון חינוכי שמרני מרחיק-לכת. במובן מסוים מדובר אמנם במוסדות שמרניים הפועלים לרסן את טבע התלמידים הלומדים בהם. אולם במובן אחר מדובר במוסדות המקדשים שינויים ותמורות בחברה שעניינם לשמור על תמימותם, נבדלותם וקפידותיהם הדתיות של חבריה.

כך מממשים מוסדות-חינוך אלה הלכה למעשה תפיסות אונטולוגיות בסיסיות המנחות תנועות פונדמנטליסטיות: הם מנכסים מרחב (גיאוגרפי וחינוכי) וזמן (של התלמידים) ומבנים אותם במידת האפשר במתכונת דקדקנית לאור החזונית האוטופיים של אידיאליזם דתי (ראו לדוגמה: סיוון ואחרים, 2004; איזנשטדט, 2004. 93-94). הם יוצרים מערך כוללני המציג אלטרנטיבה לתרבות המערב המודרנית ולכוללניות העוטפת אותה. יתר על כן, אולי רק כך ניתן לגדל דור חדש וצעיר הדוגל באורח-חיים שאינו משועבד לנורמות המודרניות של תרבות המערב. הממד הרדיקאלי, שלעתים נראה גם מהפכני (איזנשטדט, 2004), גוזר מאבק מתמיד וחסר-פשרות בעולם המודרני ובגירויים שהוא מעמיד בפני המאמין.

אולם, כוללנות חינוכית זו מוגבלת במידה רבה לדלת אמות המוסד החינוכי, וגם שם היא רחוקה מלהיות הרמטית (Friedman, 1986). היא נפגשת בימינו עם מציאות-חיים מורכבת בעולם החרדי הרחב, הכוללת לדוגמה תרבות-פנאי חרדית עשירה או חידושים טכנולוגיים המציגים פיתויים רבים בפני הילדים. החברה החרדית נעה בין שמרנות וסגירות לבין חדשנות, פתיחות ומודרנה החודרים אליה בדלת האחורית, מעל גלי האתר, או ברשת האינטרנט. כך נוצרים איזונים שונים בין המציאות בה חי התלמיד

³⁹⁴ המושג רדיקליות מתייחס כאן הן לעמדה קיצונית והן לתרגומה לכדי זהות בעלת דפוסי חשיבה ודפוסי התנהגות. קיימים מספר מובנים למושג זה. מובן אחד מתייחס לעמדה המצויה בקצה קשת הדעות המקובלות בחברה. עמדה זו רחוקה מהקונסנווס במטרות ובאמצעים להשגתם, וניתן לזהות אותה עם חוסר שביעות רצון מהמצב החברתי הקיים ועם הדרישה ליצור בו שינויים פוליטיים. מובן נוסף מצוי באפיון של אדם הנוטה לרדת לשורשי הדברים (זהו מובנה של המילה בלטינית), דבר התואם לעיתים קרובות את התפיסה העצמית של אלה הדוגלים בתפיסה כזו. מובן שלישי של המושג מתייחס להלך רוח לוחמני היכול לאפיין אנשים מסוימים. ראו: שרמר, 1999, 172-208.

בתוך מוסדות החינוך לבין המציאות בה הוא חי בשעות הערב בביתו. חלק לא מבוטל מן התלמידים חשוף בבית לעיתונים ולספרי חול (חרדיים כמובן) אך גם למשחקי מחשב, אינטרנט, סרטים ומוזיקה (נריה בן-שחר, 2008) הזרים לעולם האידיאלי של 'החדר', תלמוד התורה או הישיבה הקטנה.

יתר על כן, קשה להתעלם מכך שתוצרים של החינוך החרדי אינם מציגים רק רמות גבוהות של משמעת וצייתנות להיררכיה רבנית, כפי שהדבר מצטייר לעתים לאנשים מבחוץ. קיימות עדויות על מגוון רחב של דעות ואף על חשיבה עצמאית ויצירתית, לפחות אצל חלק מבוגרי מערכת החינוך החרדית לבנים (ראו לדוגמה: כהן, 2006; Barzilai-Nahon & Barzilai, 2005).³⁹⁵ בנוסף, בשולי מוסדות חינוך חרדיים מסוימים נפתחים לעתים מרחבים המערבים בין המערך הכוללני לבין ביטויים אישיים יותר (ואולי גם פתוחים יותר) של תלמידים. לדוגמה, עלונים כיתתיים המערבים בין דברי תורה לבין חוויות אישיות, מבטאים קו תודעתי אחר.

מהם המחירים של כוללנות חינוכית זו? עד כמה היא פוגעת בתלמידים וחורתת בהם פגעים שישבלו כאנשים בוגרים? עצם השאלות יכולות להעיד על זלזול בחברה החרדית ובחבריה הגברים, שממשיכים לשלוח את ילדיהם למוסדות-חינוך חרדיים 'כוללניים' בהם למדו בצעירותם בעצמם, או אפילו למוסדות בהם רמת הכוללנות אף גבוהה יותר.

בשלב זה ניתן רק לשער כי חינוכם של גברים במסגרות אלה, המביא להם לשיטתם יתרונות רבים וחשובים, גובה מהם גם מחירים אישיים הראויים לבחינה ולעיון נפרד.³⁹⁶ השינויים החלים בחינוך החרדי לבנים, כמו הצמצום בפנימיות, מעידים שהמציאות מורכבת יותר מהתמונה האידיאלית המוצגת בציבור החרדי לעתים קרובות.

קשה שלא לחוש אי-נוחות לנוכח מנגנוני הכפייה וטכניקות השליטה והפיקוח המופעלים בקרב החינוך החרדי לבנים, אשר מונעים מן הפרט ולו את האפשרות לחיים אחרים, וזאת בחסות מדינת-ישראל ובתמיכתה. הביקורות הנמתחות על כוחנות של מוסדות בעולם המודרני מקבלות משנה-תוקף כשמדובר במערכת העושה זאת במוצהר ובחסות המדינה (ראו גם: רוז, 2007).

³⁹⁵ ניתן לשייך זאת בין השאר דווקא ללימודי הגמרא האינטנסיביים, המציבים חשיבה אנאליטית מורכבת וביקורתית.

³⁹⁶ רמזים לכך ניתן למצוא במחקרה של שרית ברזילי על חוזרים בשאלה בחברה החרדית. ראו לדוגמה: ברזילאי, 2003.

ו. רב-תרבותיות: רוב ומיעוט במדינת-לאום דמוקרטית

הדיון הרב-תרבותי

לאחר שבתנו תהליכים החלים בחינוך החרדי לבנים בהקשר הכלל-חרדי ובהקשר החינוכי, נרחיק לדון בהקשר הפוליטי.

הדיון ביחסי רוב-מיעוט במדינת הלאום הדמוקרטית, התמקד במתח שבין הלאומיות, שנועדה ליצור סולידאריות ושותפות בין כלל אזרחי המדינה (על בסיס משפטי, פוליטי, חברתי ותרבותי), לבין קבוצות-מיעוט בעלות מובחנות תרבותית, השואפות לשמר את קיומן. מצד אחד מצויה תרבות הלאום ההגמונית, המתיימרת להיות ניטראלית מבחינה ערכית ותרבותית; מצד שני ניצבות תרבויות המשנה הפריפריאליות, הרואות באותה הגמוניה בסיס לדיכוי המאיים על קיומן. לפי השיטה הרב-תרבותית לא ניתן לקיים תרבות לאומית ניטראלית חסרת-פניות המציגה הליכים הוגנים. כל ניסיון לכפות שיתוף המתבסס על הומוגניות תרבותית, מבטיח יחסי שליטה ודיכוי ומבנה טינה אצל קבוצות המיעוט (ראו לדוגמה: יעקובסון, 2006; גיאמל, 2006).

מנחם מאוטנר (2008) דן בשני הקשרים מרכזיים במתח זה: ההקשר של יחסי מרכז-פריפריה, העוסק בעיקר במידת המוכנות של מוסדות המדינה לתת אוטונומיה לקבוצת המיעוט ולקיים את מוסדותיה על פי ערכים שונים (בחלקם לפחות) מהערכים המקובלים במדינה; והקשר המאבק של קבוצות-מיעוט פריפריאליות על שינוי הסדרי השליטה במדינת הלאום ועל עיצוב מוסדותיה. אנו נעסוק כאן בשאלות הקשורות בעיקר להקשר הראשון, סביב הביקורת שמציב 'המרכז' כלפי 'הפריפריה' וכלפי האוטונומיה אשר לה היא זוכה בנוגע לחינוך החרדי לבנים. ההקשר השני, הנוגע בין השאר לשאלות התקציב הממשלתי המוקטן הניתן למערכת-חינוך זו, לא יידון כאן ישירות, חרף חשיבותו ורגישותו.³⁹⁷

הצדקות רב-תרבותיות ואחרות

החינוך החרדי לבנים מציב אתגר אמיתי לתפיסה הרב-תרבותית, ובמיוחד אם רואים בו מימוש שלה. חשוב לציין כי אופן ההתייחסות הראוי של מדינות דמוקרטיות למערכות

³⁹⁷ אין בכך כדי לגרוע מחשיבות נושא זה, שהוא חשוב במיוחד למגזר החרדי. עולה כאן בין השאר השאלה המשמעותית: האם לגיטימי ששיעור התמיכה הממשלתית שמקבל ילד חרדי יהיה נמוך בהשוואה לתמיכה שמקבל ילד חילוני או דתי, ואלו הצדקות יש לכך?

החינוך של קבוצות לא-דמוקרטיות (או לא ליברליות) העסיק את ההגות הרב-תרבותית (ראו לדוגמה: תמיר, 1998; קימליקה, 2005; Spinner, 1994).

נציג זאת כך: מדובר במערכת האחראית על שימור התרבות החרדית ועל הקנייתה לדור העתיד (מרגלית והלברטל, 1998). מוסדותיה מבטאים מחויבות לתרבות הקהילתית ומותאמים לערכיה ולצרכיה של תרבות המיעוט. יתר על כן: היא מסייעת לכינונם של עשרות תרבויות-משנה חרדיות ייחודיות, השואפות להתקיים ולשמר את שונותן מתרבויות חרדיות אחרות: אין דינם של חסידי בראסלב³⁹⁸ כדינם של חסידי חב"ד או חסידי קרלין, כאשר כל קבוצה כזו פועלת לקיים מערכת חינוכית נפרדת וייחודית משלה, בעלת מנהגים ומסורות. מערכת חינוכית זו מתקיימת על בסיס אופייה המתבדל ועל רקע המאבק החרדי ארוך השנים בהגמוניה המערבית ובניסיונות חוזרים ונשנים ליצור בה שינויים. בדומה למערכות חינוך ותרבות הפועלות בקרב קבוצות-מיעוט אחרות ברחבי העולם ונאבקות בתרבות המערב ובתהליכי הגלובליזציה, מבטאת מערכת זו את הצורך של מיעוט לשמר את תרבותו. במובן זה, קיום קבוצת המיעוט בימינו דורש ממנה להפעיל מוסדות-חינוך שבהם יש מרחב נפרד ועצמאי לכוון את תרבות הקבוצה – מרחב המאפשר לחנך את דור העתיד על ברכי הערכים והנורמות המקובלות בקבוצה. יתר על כן, אנו יכולים לראות כי קו זה מוכיח את עצמו הלכה למעשה במקרה הבוחן שלפנינו. הגידול שחל בחברה החרדית בישראל, על קבוצותיה השונות, במקביל להתחזקות תהליכי הגלובליזציה בישראל, רק מצדיק (על פניה) את ההתבדלות הקיצונית של מערכת חינוך זו.

קיימות מספר הצדקות נוספות אפשריות לקיום מערכת החינוך החרדית לבנים וללגיטימיות של דרכי-פעולתה הנוכחיות, מעבר לטענות שהוצגו עד כאן.

ראשית, מערכת-חינוך זו מקנה לבניה כלים לפתח את עצמם, יכולותיהם וכישוריהם לצבור הון תרבותי וחברתי ולהתעצב בדרכם (ראו: Kymlicka, 1989). היא מציגה מערך חינוכי מרשים, במסגרתו מקנים לתלמידים ידע רחב וכלי חשיבה וניתוח ברמה מכובדת, כפי שהציג זאת ויל קימליקה (2005, 45): "...ייתכן שהחינוך בסביבה דתית... מסוימת מפתח מעלות שאינן זמינות במסגרת בית הספר הכללי. (...) בתי ספר נפרדים עשויים להנחיל לילדים ביתר הצלחה מושג יציב של טוב. ייתכן שהם מספקים סביבה מתאימה יותר לפיתוח היכולת למעורבות עמוקה במסורת תרבותית מסוימת...". טיעון זה מתייחס במידה רבה לעשייה החינוכית המשמעותית המתרחשת במסגרת, עשייה שקשה להתעלם ממנה.

³⁹⁸ ישנם אף מקרים ספציפיים יותר; לדוגמה, כאשר קבוצות שונות בקרב חסידי ברסלב שואפות לחנך את ילדיהן בשונה מהחינוך הניתן לחסידי ברסלב האחרים.

בהמשך לטיעון זה, המערכת פועלת (עקרונית) במסגרת כללים של משחק הוגן ושל חוקי המדינה. ההורים בוחרים מרצונם לשלוח את בניהם למוסדות אלה, למרות אופיים הייחודי ובזכות אופי זה. הגידול של מערכת-חינוך זו אינו תוצר של כפייה או הפניית משאבים רבים יותר למערכת זו מאשר לאחרות. להפך: התלמיד החרדי מתקצב נמוך יותר על-ידי המדינה מעמיתו החילוני או הדתי – דבר שיכול רק ללמד על פגיעה במעמדו השוויוני.

ניתן לראות הצדקות גם במבטים גלובליים. קיימת הקבלה מסוימת (גם אם מוגבלת) בין מערכת החינוך החרדי לבנים לבין פעילויות של קבוצות-מיעוט בעולם שכונן 'אזרחות מתקוממת' ('Insurgent Citizenship') על שהציגו חלופות לפעילות מדינת הלאום (Holston, 1998; Sandercock, 1998). יוזמות תכנון ועשייה של קבוצות-מיעוט (אבוריגנים באוסטרליה, זרים בגרמניה וכדו') הובנו בתור ביטוי אזרחי משמעותי וראוי בעולם המערבי-דמוקרטי. הקבלה דומה קיימת בדמותם של 'מרחבים מוגנים' ('Free Spaces') בהם פועלות קבוצות מוחלשות בעולם הגלובאלי (Polletta, 1999). אלה הן זירות מוסדיות המצויות מחוץ לפיקוח של הקבוצות הדומיננטיות, ומאפשרות לבני קבוצות מוחלשות לפתח זהות מובחנת ואוטונומיה תרבותית השומרת על כבודם וחזונם. הם יכולים להיות זירות להעצמת קבוצות חלשות, ובסיס לתודעה חתרנית כלפי תהליכי הריבוד המקובלים בחברה.³⁹⁹ יוזמות אלו מסתמכות על רשתות חברתיות עצמאיות ומציגות חשיבה אלטרנטיבית לתפיסות המקובלות בתרבות המערב, דבר שבהחלט מזכיר את הפרויקט החינוכי בו אנו דנים.

על פי קו מחשבה זה, מבטאת ההכרה של מדינת-ישראל במערכת החינוך החרדית לבנים ובעצמאותה, לגיטימציה לזכותן של הקהילות החרדיות לקיים את אורחות-חיייהן. היא יכולה לשקף בגרות של החברה הישראלית בהתייחסותה למעשה חינוכי זה, כמו גם ללמד על זיקות לתהליכים גלובליים ההולכים ומעמיקים בחברה.

כיוון-חשיבה מעניין נוסף להבנת תופעת החינוך החרדי לבנים בהקשר זה קיים בנוגע לאפשרות הפיתוח של 'רב-תרבותיות פוליצנטרית' (יונה, 2005). במובן זה, במקום לקיים בתוך מערכת החינוך הממלכתית ההגמונית יחסי-כוח לא-שוויוניים בין קבוצות שליטות וקבוצות שאינן שליטות, כמקובל בדמוקרטיה הליברלית, פעילותה של מערכת-חינוך חרדית נפרדת לבנים יצרה 'מרכז חינוכי' אלטרנטיבי. עצם קיומה של מערכת חינוכית נוספת, מסייע לשבור את מערך היחסים המקובל בין 'מרכז' לבין 'פריפריה' בחינוך

³⁹⁹ קמפ ורייכמן (2004) דנות במושג זה בהקשר של כנסיות אבנגליסטיות המשרתות מהגרי-עבודה בישראל. עצם ההשוואה בין כנסיות לתלמודי-תורה וישיבות יכולה להיות מעניינת ומאתגרת.

בישראל. הוא מסייע לכוון אותנו לעבר 'חברה רבת-מרכזים' (שם, 50), כיוון שאולי יוכל להביא שינוי ביחסי הכוח הקיימים בחברה. במידה וכך, אפשר היה לראות בתפקוד מערכת החינוך החרדית לבנים ובהתרחבותה בתור 'תיקון' של הסדרים חברתיים לא הוגנים הקיימים בישראל, בסיס לשינוי תחושות שייכות של קבוצות מיעוט בחברה, וקריאת תיגר על ההגמוניה.

מערכת-חינוך זו מציגה אלטרנטיבה חינוכית ותרבותית לחינוך המודרני.

כמעט בכל תחום אנו למדים על שונותה מנורמות המקובלות במדינה המודרנית, דבר הגוזר מידה רבה של סובלנות לצד הבנה לצרכיה הייחודיים של מערכת זו. אפשר לטעון שחלק משונות זו הוא תוצר של אילוצים ומגבלות שכוננה קבוצת הרוב ההגמונית, הנובעים לדוגמה מתקציבי הממשלה הנמוכים המוקצים לה. אולם ראוי לזכור כי קיים כאן מרכיב רחב של ייחודיות חינוכית ותרבותית הנובעת מבחירה, גם מצד הציבור השולח את ילדיו למוסדות אלה: חלקים גדולים בציבור החרדי, בעידוד מנהיגיו, מעדיף לשלוח את בניו למוסדות-פטור שתקצובם הממשלתי נמוך ולא למוסדות החינוך המוכר שאינו רשמי, שתקצובם גבוה יותר. סביב סוגיה זו עולות שאלות לא פתורות בנוגע לבחירתם של הורים ולמידת הצורך של המדינה להיענות לה. לדוגמה: האם צריכה המדינה לסייע במימון הסעות של תלמידים משכונה חרדית אחת לאחרת כדי שיגיעו לסוג המוסד הספציפי המועדף על הוריהם? והאם הדבר ראוי גם כשמדובר במוסד המצוי מחוץ לעיר?

אך מעבר לשאלות אלו, נראה בהמשך הדברים שגם הוגים רב-תרבותיים יתקשו לראות במערכת זו הגשמה אידיאלית לרעיונותיהם. גם אם מדובר באחת ממערכות החינוך היחידות המצליחה כנראה ליצור אלטרנטיבה משמעותית ואמיתית למרכז החינוכי הממלכתי בישראל.

האתגר הרב-תרבותי

העיסוק במערכת זו מעלה על פני השטח קשיים ומתחים אפשריים בתפיסה הרב-תרבותית, היכולים להתבהר בחלקם על רקע ביקורות שהופנו כלפיה במהלך השנים (ראו גם: Spinner, 1994). סטיבן הולמס (Holmes, 1989) ראה בתפיסה זו המשך להגות האנטי-נאורה של המאות ה-19 וה-20, שיש לדחותה. בריאן בארי (Barry, 2001) טען שהפרקטיקות הרב-תרבותיות יכולות להביא לפגיעה בעקרונות שוויוניים של צדק חלוקתי. סטיבן מסדו (Macedo, 2000) העלה חשש מפגיעה באפשרות לקיים אזרחות

משותפת במדינה דמוקרטית וטען וכי קיים צורך לכפות גרעין של ערכים ליבראליים ודמוקרטיים על כלל האזרחים. סוזן מולר אוקין (Moller Okin, 2002) חששה מפגיעה בזכויות נשים וילדים בשל מתן זכויות רב-תרבותיות לקבוצות-מיעוט.

חששות מעין אלה עלו גם בישראל (לדוגמה: רדאי, 2005; גביזון, 2006) והן היו רלבנטיות גם בהתייחסות לחברה החרדית כמו גם למערכות החינוך הפועלות בה. קל וחומר במידה שנפסיק לראות בציבור החרדי מיעוט קטן ומדוכא, ונראה בו קבוצה תרבותית מרכזית בחברה הישראלית. ראייה כזו אינה מופרכת בימינו כלל ועיקר.

אציע לראות שני אתגרים מרכזיים שמעמידה בפנינו מערכת החינוך החרדית לבנים בהקשר הרב-תרבותי.

אתגר ראשון מצוי באופן בחינת המערכת והערכת פעילותה

קל לבקר את מערכת החינוך החרדית לבנים על סמך מדדים המוכרים במערכת החינוך הממלכתית, אך סביר שתורות המיעוט תימצא לוקה על פי אמות המידה של תרבות הרוב ההגמונית. מצד אחד, השימוש במדדים של תרבות-הרוב מאיים על עקרון השוויון כלפי בני תרבות המיעוט וכלפי פועלם החינוכי (ראו: Fraser & Honneth, 2003). שהרי לתרבות זו יש ערכי מצוינות משל עצמה, הראויים להכרה ולהגנה. אלה יתקשו לקבל ביטוי ראוי ונאות כאשר משתמשים במדדים שכופה תרבות הרוב (טיילור, 2003; Parekh, 2000).⁴⁰⁰ מצד שני, התעלמות מערכים מדידים אוניברסאליים, שיש בהם אולי ממד של ניטראליות ערכית מסוימת, יכולה גם היא לפגום ביצירת יחס שוויוני לתרבות זו. נתקשה להתייחס באופן שוויוני לילד החרדי, אם לא נוכל להשוות (לפחות במובנים מסוימים) בין צרכיו והישגיו לאלה של ילדים אחרים בישראל.

מחקר זה לימד כי מערכת החינוך החרדית לבנים מציגה ערכים של מצוינות כלפי החברה בה היא נמצאת, אך ניתן לראות בה גם עדויות לקיום ערכי מצוינות בהתאם למדדים אוניברסאליים יותר. לדוגמה, ניתן לדבר כאן על דרכי-הוראה המעודדות הבנה והעמקה, על תפיסה רצינית של המעשה החינוכי ועל רמה גבוהה של יעילות כלכלית במערכת. עצם התרחבותה של המערכת ומוסדותיה ללא סיוע תקציבי משמעותי מהרשויות הממשלתיות, היא עדות מסייעת להצלחה זו. גם מבחנים השוואתיים הנעשים במקצת ממוסדות המערכת, מעידים על הצלחה כלשהי. עדויות אלו אינן סותרות כמובן עדויות אחרות המציגות את קשיי המערכת, את חסרונותיה הרבים ואת צרות האופקים

⁴⁰⁰ ההוגה הרב-תרבותי בהיקו פארק מדבר על ההבדלים הבין-תרבותיים במובנים עמוקים. הוא טוען כי ערכים וחוויות נבחנים תמיד בהקשר תרבותי. ראו: Parekh, 2000.

של בוגריה.⁴⁰¹ אין אישוש מחקרי שייתן מהימנות ותוקף לאף אחת מן הטענות הללו, וזאת מחוסר עדויות אמפיריות כמותיות וברורות.

לאחר הסתייגויות אלה, ראוי היה לחקור את ההישגים של מערכת זו ואף לנסות וללמוד מהצלחותיה.⁴⁰² מסקנה מרכזית של מחקר זה היא שראוי היה ללמוד יותר מערכת זו, על שונותה והדברים המייחדים אותה, וראוי היה לבחון איזה ערכים, דרכי-פעולה ואופני-למידה ניתן לאמץ ממנה במערכת החינוך הממלכתית.

אתגר משמעותי יותר נוגע לאופי המדיניות שנוקט המרכז הממלכתי כלפי הפריפריה החרדית ומידת הביזור והעצמאות שראוי לתת לפריפריה זו.

המדיניות הקיימת היום, מתחמקת במידה רבה מדיון ציבורי עמוק בשתי שאלות בנושא זה הנקשרות אחת ברעותה: רמת התקצוב הניתן למערכת החרדית; ומידת המעורבות של המדינה במוסדות החינוך החרדי. הקושי מצוי כמובן ברגישות הפוליטית שלהן, אך גם במתח הערכי בין הרצון לאפשר לקבוצת המיעוט להתקיים ולהפעיל מערכת חינוכית משלה, לבין הקריטריונים והמגבלות שבתוכם ראוי לקיים זאת.

החשיבה הרב-תרבותית מצדדת בקיום מוסדות הפועלים בתוך תרבויות המיעוט והמסייעים בטיפוחן. היא אף מודעת לכך שבני תרבויות לא-ליבראליות אינם מוכנים תמיד לאמץ את הפשרה הגלומה ברעיון הרב-תרבותי (החיוב שבקיום תרבויות שונות). הם מתייחסים אליה כהסדר זמני בלבד, המשרת את צורכיהם עד שיוכלו לאכוף את תרבותם על זולתם (תמיר, 1998). אולם הוגים בחשיבה הפוליטית מציגים דרישות-יסוד מקבוצת המיעוט, גם לשם קיום ההסדר הרב-תרבותי. ההנחה היא שאותה אוטונומיה שקבוצת המיעוט מבקשת לעצמה, יכולה להיות לגיטימית ואף רצויה ומועדפת רק במידה ויתקיימו דרישות מינימום הכרחיות שניתן לבחון בראייה אוניברסאלית.

דרישות אלו יכולות להיבחן ביחס למערכת החינוך החרדית לבנים.

דרישת המגוון: דרישה זו גורסת כי ראוי לתמוך באוטונומיה במוסדות של קבוצת מיעוט תרבותי, כאשר אלה מבטיחים כי לתלמיד יהיה מגוון נאות של אפשרויות מוסריות לפיתוח ולעיצוב חייו (לפי: Raz, 1986). הדבר מתקשר לחשיבות הרבה המיוחסת ליכולת האוטונומית החופשית של האדם לבחור את דרכו, דבר האמור להתאפשר ע"י המדינה.

⁴⁰¹ ישנם הכופרים גם בכך. ראה לדוגמה: "מה שהחינוך החרדי נותן", אליה ליבוביץ, הארץ, 7.5.10.

⁴⁰² דבר זה ראוי היה גם לבחינה השוואתית ביחס לקבוצות-מיעוט אחרות, דתיות במיוחד, בעולם.

דרישה רחבה זו אינה ממומשת ברוב המוסדות החרדיים באופן קטגורי, היות והם מונעים במידת האפשר השפעות חיצוניות על תלמידיהם. יתר על כן, אנו לומדים על האפשרות שבמצב הרב-תרבותי, בני מיעוטים פנימיים, כגון נשים, הומואים, לסביות וכד', יהיו חשופים יותר לפגיעה מצד יסודות שמרניים בתוך חברה זו. במקרה שלפנינו אנו מוצאים לדוגמה פגיעה בבני עדות המזרח המתקשים להירשם למוסדות 'חזקים'.

דרישת הפרודוקטיביות הכלכלית: דרישה זו עוסקת בחשיבות ההיבט הכלכלי ובמגוון אפשרויות החיים אשר להן נדרש הפרט (לפי: ברונר ושמיר, 1998). ניתן להצדיק מתן אוטונומיה למוסדות החינוך לפי מידת היכולת של תרבות המיעוט להנחיל לפרט החבר בהן פרקטיקות שיאפשרו לו להתפתח ולצבור הון בחברה הכללית (פרייזר, 2004). 'עושר תרבותי' מובן לשיטה זו בתור יכולת להשתמש בפרקטיקות תרבותיות כשער-חליפין לצבירת הון, מול מטבע התרבות של הרוב. רק תרבות 'עשירה' המנחילה לחבריה ידע המאפשר לממש הזדמנויות כלכליות בחברת הרוב ונגישות לשוק העבודה, היא בעלת זכות לתמיכה ולסיוע בקיום מוסדותיה.

גם דרישה זו אינה מתקיימת כמעט במערכת החינוך החרדית לבנים, בשל מיעוט ההתייחסות ללימודי החול והפסקתם בגיל צעיר. נושא זה הוא סוגיה מרכזית עליה מקשים בשיח הציבורי הכללי בישראל הדן בחינוך החרדי.

דרישת הערכים המשותפים: דרישה זו מתמקדת בהקניית ערכים משותפים מינימאליים, דרך יצירת 'תכנית ליבה' שתכשיר את הילדים להיות אזרחים בוגרים במדינה. תכנית כזו אמורה להתייחס לתכנים מוסכמים מסוימים ולערכי סובלנות וכבוד כלפי בני-אדם המשתייכים לקבוצות תרבותיות אחרות (ברונר, 2008; Macedo, 2000). ההנחה היא שגם במדינה הרב-תרבותית יש צורך במערך ערכים בסיסי משותף לשם הקיום חיים משותפים ופרודוקטיביים של כלל האזרחים – מערך שהיה ראוי לעצב בדאלוג (יונה, 2006)

דרישה זו מתקיימת בצורה מינימאלית בלבד במסגרת החינוך החרדי לבנים בישראל, תוך מימוש 'תכנית ליבה' בכיתות הנמוכות ובמוסדות חלשים או מודרניים המצויים בשולי המערכת. אנו מוצאים עצמנו עם תלמידים רבים שהשכלתם הכללית מועטה, ושאינן קשר בינה לבין השכלתם של תלמידים אחרים בישראל. קל וחומר במקרה של מערכת החינוך בירושלים, בה רוב מוסדות החינוך לבנים (מוסדות-פטור) נדרשים למלא רק חלק ממכסת 'תכנית הליבה'.

חשוב להדגיש בנוסף לכך כי העיסוק בתכנים הנוגעים לסובלנות, אזרחות ודמוקרטיה אינו מתקיים במערכת זו – דבר שטרם זכה לתשומת-לב ראויה וטרם עלה בשיח הציבורי.⁴⁰³ מצב זה חמור, לדעתו של ויל קימליקה (2005), כאשר מדובר בקבוצות-מיעוט שבחרו להשפיע על המדיניות הציבורית ולממש את אזרחותם במלואה. סוגיה זו מדאיגה מאוד על רקע ההקצנה הפוליטית והמיליטנטיות הרווחת במגזר החרדי על פי עדויות שונות (ראו: פרס ובן-אליעזר, 2006).

דרישת המשחק ההוגן: דרישה זו, המתבססת על תפיסות של 'האמנה החברתית', מניחה כי ראוי שאנשים יקדמו את האינטרסים שלהם רק בהתאם להגבלות ולחוקים שנקבעו על-ידי כלל הפרטים, וזאת בהנחה שהמוסדות השלטוניים פועלים באופן צודק (לפי: Rawls, 2001). ההנחה כאן היא שהדרישה לאוטונומיה ולקבלת משאבים היא לגיטימית רק במידה שהקבוצה התרבותית מקבלת עליה את כללי המשחק הנורמטיביים המקובלים במדינה.

כפי שראינו, גם דרישה זו אינה פשוטה בהקשר של מערכת החינוך בה אנו דנים. ראשי מערכת זו מתקשים למלא לפחות חלק מהכללים המקובלים או נדרשים ממוסדות רשמיים, ולו בשל הבדלים תרבותיים עמוקים בינם לבין הממסד הממשלתי. יש מקרים בהם מוסדות אלה מתעלמים מכללים ביורוקראטיים מסוימים, או ממלאים אותם בחלקם, גם כשהדבר פוגע באנשי-שלום (בתשלום משכורות למורים לדוגמה).

חשוב לציין כי קיים שיפור ניכר במימוש דרישה זו. ראוי גם לשים לב לכך שדרישה זו אינה חשובה בהכרח בחשיבה הרב-תרבותית⁴⁰⁴ ויכולה להיתפס כלא-רלבנטית בחברה החרדית. על פי הבנת אנשי-חינוך חרדים מסוימים, השלטון אינו פועל באופן הוגן כלפי המוסדות במערכת החינוך החרדית לבנים, וכללי המשחק שעליהם אנו מדברים משמשים אותו בעיקר כדי לפגוע במערכת זו. לפיכך, לשיטתם, קיימת לגיטימציה מסוימת לשימוש מניפולטיבי בכללי המשחק, כדי שיתאפשר למוסדות החינוך החרדי להתקיים במציאות המנהלית והפוליטית הקיימת.

מוסדות החינוך החרדיים לבנים מתקשים לעמוד בכל אחת מארבע הדרישות האלו, שיכלו להצדיק אולי שמירה על 'האוטונומיה התרבותית' אותה הם דורשים לממש.

⁴⁰³ פרנסס רדאי (2005) מצמצמת דרישה אפילו לצורך להקנות חינוך אוניברסאלי לזכויות אדם.
⁴⁰⁴ על פי התפיסות הרדיקאליות משמשים כללי המשחק לשימורה של ההגמוניה ואינם משרתים כלל את הפריפריות וקבוצות המיעוט. רק שבירה של כללי המשחק יכולה לשמש קבוצות אלה לשינוי מעמדן.

מערכת זו מאתגרת במובהק את התפיסה הרב-תרבותית ובוחנת את מידת גמישותה ואולי גם את המחירים שהיא יכולה לגבות.

הרי לנו פרדוקס: מצד אחד פעילותה של מערכת זו מלמדת שניתן לקיים מערכת חינוכית בתוך קבוצה תרבותית נבדלת, ואף להצליח להגדילה במציאות מודרנית, מערבית וגלובאלית. יש כאן הוכחה ליכולת של תרבות-מיעוט לקדם עצמה ולחנך את בניה בדרכה שלה, ללא צורך משמעותי בחסדי קבוצת הרוב. מצד שני, הצלחה זו מושגת (אולי) היות שלא מקיימים במסגרת מערכת זו את הדרישות המינימאליות (בראייה של תרבות הרוב) המאפשרות להצדיק תמיכה במערכות כאלה. בהמשך לכך, הצלחה זו מאיימת להעיב על פעילותה של המסגרת הקולקטיבית הלאומית המשותפת, ויכולה אולי אף לפגוע בעתיד בעצם קיומה.

אולם פרדוקס זה אינו מקרי כלל ועיקר. הוא מבטא את מהותה של מערכת חינוכית זו, הפועלת בראש וראשונה כדי להבדיל את תלמידיה מהסביבה ולמנוע מהם חשיפה לכל אורח-חיים אחר. אותן הדרישות שהוצגו כאן לקיום מגוון אפשרויות, פרודוקטיביות כלכלית וערכים משותפים, מנוגדות במידה רבה למהותה של מערכת-חינוך זו. המובלעת התרבותית נבנית מעצם הגדרת האיום במערך החיים המודרניים המערביים, כאשר היא מגביהה את חומותיה נגד הפיתוי, ההונאה, הספקות ואובדן הדרך הטמון בהם (סיוון ואחרים, 2004). מוסדותיה החינוכיים מבטאים את המרחב האלטרנטיבי לכך, האמור להטמיע אצל תלמידיה מערך תרבותי כולל, במובן של 'אמונות קולקטיביות' או 'ייצוגים חברתיים משותפים' (לויין-רוזליס, 2007). הם באים להנכיח את 'חומת המידות הטובות' המבחינה בין 'אנחנו' לבין 'הם' ולמנוע מבניה חשיפה לתרבויות אחרות (סיוון ואחרים, 2004), שלא לדבר על שקילתן ברצינות כאלטרנטיבה לאורח-חיים החרדי. הם פועלים כדי למנוע את עזיבת הבנים וכדי להעלות במידת האפשר את מחירה של עזיבה כזו.

האם אסטרטגיה זו היא הדרך היחידה לקיים המשכיות תרבותית של מיעוטים בעולם המודרני? ישנן עדויות לכך שאין זו האפשרות היחידה לקיים המשכיות תרבותית חרדית בימינו. אנו למדים זאת מפעילותם של מוסדות-חינוך חרדי בחו"ל ושל מוסדות-חינוך חרדיים מודרניים בארץ, אך יותר מכך מהפעילות של מערכת החינוך החרדי לבנות, השונה מאוד מזו של הבנים. מערכת זו היא מסודרת, מקושרת יותר למערכות השלטון, מקיימת לימודי-חול אינטנסיביים ומציגה דגם חינוכי שונה בתכלית המתקיים בתוך אותה מובלעת תרבותית חרדית.

טרם פוצח בשלב זה האתגר הרב-תרבותי שיוצר החינוך החרדי לבנים, גם אם אין לראות בהכרח בדרך-פעולתה של מערכת זו מצב שאינו ניתן לשינוי.

11. סיכום

א. מבט אל הסמוי: "אין הברכה שורה..."

"אין הברכה שורה אלא בדבר הסמוי מהעין".

(תענית ח', ע"ב)

מערכת החינוך החרדי לבנים היתה סמויה מן העין הציבורית ורחוקה מן הלב במשך שנים רבות. כך נמנע מאתנו לראות ולדעת על הברכה השורה בה, על ייחודיותה, מאפייניה ופועלה החינוכי הראוי ללימוד ולעיון.

זוהי מערכת גדולה העתידה לקלוט בשנים הקרובות קרוב ל-200,000 תלמידים. הוא הדין בנוגע לכלל החברה החרדית בישראל: חברה שעמדה לכאורה על סף חידלון לפני שישה או שבעה עשורים, עתידה למנות תוך עשור שנים כרבע מליון נפש רק בתחומי העיר ירושלים.

מדובר על שינוי מהותי במציאות הישראלית – מהפכה של ממש על כל המשתמע מכך.

מערכת-חינוך זו היא תוצאה של מהלכים היסטוריים, תודעתיים וחברתיים שהביאו לבנייתו של מערך ארגוני רחב, מגוון ומורכב, הפועל להקניית תפיסות מחמירות ובדלניות בחברה החרדית. היא אמונה על בניית הדור החרדי הבא ועל הכנתו לעמוד איתן מול פיתוי העולם החיצון וההונאה הסמויה שהוא מציב (סיוון ואחרים, 2004, 34-35).

נוצר דגם ארגוני ופדגוגי איתן למדי, המוכיח עצמו בווריאציות שונות: חלק ממערכת-חינוך זו פועל לשמר מסורות והחמרות בקרב בני המגזר, ובמקרים מסוימים אף מסייע לכוון קהילות בעלות החמרות חדשות; חלק אחר של המערכת פועל להרחיב את השורות, לצרף אליו אוכלוסיות שונות מן המעטפת ולשמור בחברה החרדית תלמידים שהוריהם כבר חשופים למרכיבים שונים של התרבות החיצונית. במקרים אלה, נראה לעתים כי מדובר בקרבות-מאסף, כאשר החינוך החרדי מתקשה להתמודד עם התפתחותה של תרבות-פנאי חרדית חדשה, או עם התרחבות השימוש במחשבים ובאינטרנט במגזר החרדי (Barzilai-Nahon & Barzilai, 2005). לשיטתם של אנשי-חינוך חרדים רבים, עצם קיומם של תהליכים אלה מלמד דווקא על חשיבות עבודתם החינוכית ועל חשיבות המרכיב הכוללני בהוויה החינוכית של מוסדותיהם.

כדי להבין את 'החרדיות' של ימינו במובנים של החמרה ובדלנות, תגובתיות ותמימות, ואת דרכי-עיצובה, חשוב להפנות מבט, בין השאר, אל מערכת החינוך ומוסדותיה.

למרות ייחודיות המערכת והציבור החרדי החי סביבה בירושלים, ניתן להקיש מתמונה זו למצב הקיים בריכוזים חרדיים אחרים. קיימות גם עדויות לכך שמערכת החינוך החרדית מקרינה בערכיה ובדרכי-פעילותה גם על מוסדות החינוך הפעילים בציבור החרדי-לאומי (החרי"דלי), שאורח-חיינו התקרב בעשורים האחרונים לאורח החיים החרדי.⁴⁰⁵

מערכת החינוך החרדית גדלה ופורחת, והגודל משנה את התמונה ואת נראותה: הוא משנה את אופן ההתבוננות החיצונית של החברה החרדית; הוא משנה את צרכיה והוא משנה את אופי החברה ואת דרכי הפעילות של מוסדותיה ושל מנהיגיה. הגודל אמור לשנות גם את המדיניות כלפי מערכת החינוך החרדית בישראל.

מעבר לכך, החברה החרדית משתנה ומתקשה מאוד בשימור אורחות-חיינו בקרב קהלים חרדיים גדולים, כפי שניתן ללמוד מן הדברים הבאים שפורסמו בעיתון חרדי:

...האם אנו כהורים וכמחנכים שלמים לגמרי עם אורח החיים החרדי או שמא אנו בעצמנו חצויים ח"ו (חס וחלילה – א.ש.) בין דרישות התורה לבין דרישות החיים המודרניים. כך שאין לנו את היכולת הבסיסית לחנך את ילדינו בדרך החרדית האותנטית. לצערנו, הורים ומחנכים לא מעטים, גם אם הם בני-תורה, עסקני ציבור או בעלי עמדות חשובות בחיים הדתיים, נגועים בעצמם בחידק הנשירה. אפשר לראות זאת עליהם ... על הופעתם, על התנהגותם ועל כל אורחם ורבעם. (...) איכשהו הם למדו לחיות חיים כפולים, כאשר בליבם פנימה הם לא ממש חרדים לדבר השם, אבל את הילדים שלהם, הם מבטיחים לעצמם, יחנכו לחרדות אמיתית.⁴⁰⁶

אנו למדים על שינויים החלים בציבור החרדי ואף על שינויים ותמורות החלים בתוך מערכת החינוך החרדית לבנים.

נוח להתייחס אל החינוך החרדי לבנים כאל 'סיפור הצלחה' ויש בהחלט דברים שראוי ללמוד ממנו, כמו שנוח גם לשלול אותו על הסף, אך התמונה מורכבת בהרבה. הצלחתו המרכזית של חינוך זה אינה בהכרח בגידול מספר התלמידים והמוסדות, הנובע בעיקר מתהליכים דמוגראפיים, אלא בהצלחתו להתמודד עם המציאות המודרנית ולגדלתלמידים המקיימים בבגרותם אורח-חיים שונה ונפרד. הצלחה זו נובעת ממכלול הגורמים שעליהם

⁴⁰⁵ בהתנחלויות אחדות פועלים תלמודי-תורה על פי נורמות חינוכיות חרדיות, בהם כאלה שאימצו מרכיבים מתוך 'שיטת זילברמן' שתוארה לעיל.

⁴⁰⁶ "זה לא הילדים – זה אנחנו", נתן אנשין, **משפחה**, 10.1.08.

עמדנו במחקר זה, ובמרכזים גמישות ארגונית, אידיאה חינוכית מובהקת ורצף תרבותי העוטף את התלמיד מכל צדדיו ומקנה ביטחון לו ולמשפחתו. 'החינוך הכוללני' מציע לתלמידים מסר אחיד המוקנה לתלמיד בבית, בסביבה החברתית, מהחברים ומהמורים. מסר זה עולה מתכנית הלימודים הגלויה ומתכנית הלימודים הסמויה, ואף מוצג במידה רבה בגיליונות העיתון לילדים ובעמודי העיתון המופנים לאבות ולאמהות. התלמיד צובר מגיל צעיר פיסות מידע אשר בונות אצלו סוג של 'מפה מנטאלית', שלאורה הוא חושב ובהתאם לה הוא מגדיר את מרחב הפעילות שלו. תהליך זה קיים כמובן אצל כל אדם (Pipkin, 1986), אך אצל בנים חרדים נצבר מידע חד-ממדי וברור שאמור לבנות משמעת פנימית חזקה ולמנוע במידת האפשר חשיפה למידע שיכול לערעה. יציאתם לעבודה של צעירים חרדים רבים בשנים האחרונות, מעמידה את 'התוצרים' של מערכת חינוך זו במבחנים חדשים. הם אמורים להיחשף למידע חדש שיאפשר להם לפעול בסביבות-עבודה זרות ובהתאם לנורמות חיצוניות – להיות יצרניים. 'המפה המנטאלית' שנבנתה אצלם לאורך שנים אמורה להיפתח לאופקים חדשים, תוך שמירה על היסודות המנחים אותה. סביר להניח כי תהליכים אלה עוד ייחקרו לעומק וייבחנו בעתיד. על פניו נראה כי ישנם הרבה גברים חרדים שמצליחים לעמוד (ברמות שונות) באתגר היציאה לעבודה, ומצליחים למלא את חללי הידע שנוצרו אצלם (בהשוואה לבוגרי החינוך הממלכתי); רבים אחרים מתקשים בכך, ואף עומדים בפני שוקת שבורה.

תהליך מורכב עובר בעשורים האחרונים על החברה החרדית הנתונה במגע מתמיד עם סביבה חילונית וחבריה מרבים להיחשף לחידושים טכנולוגיים ואחרים (חקק, 2003; קפלן, 2007; Barzilai-Nahon & Barzilai, 2005). מערכת החינוך החרדית נדרשת להתמודד בהתמדה עם המתח שבין המסר 'החרדי' האחיד למסרים אחרים הקיימים ברחוב ומאיימים לערער על האחידות והבהירות של מסר זה. כאן אנו רואים מאבק בין 'האמונה התמימה' (בראון, 2006), המלווה בלמדנות, הקפדה במצוות, בדלנות ומשמעת – אותה שואפים להטמיע במערכת-חינוך זו – לבין המודרנה ותפיסותיה החופשיות והביקורתיות. יתרון 'האמונה התמימה' בכך שהיא מציבה תפיסת-עולם כוללת, רגשית וקוגניטיבית, המבדילה קטגורית את האדם 'התמים' מאנשים המקדשים את הידע לעצמו.⁴⁰⁷ המאבק על 'תמימות' הילדים ועל 'טוהר החינוך' מצוי במרכז המעשה החינוכי החרדי. מדובר בתהליך חינוכי מורכב שהצלחתו מעוררת השתאות, אך יכולה להיראות גם בעייתית ומסוכנת. הסכנות והאיומים רק מתרבים ומתחזקים בעולם גלובאלי וטכנולוגי, במיוחד בחברה הנתונה בתהליכי התרחבות, שמנגנוני הפיקוח שלה נחלשים (ושליטת הרבנים על חברה מתערערת).

⁴⁰⁷ כך גם ניתן להבין את כוחה על פני אמונת הדעת, שההבדל בינה לבין המודרנה מובהק פחות.

קשה לשמור לאורך זמן על 'חינוך טהור' בסביבה פוסט-מודרנית. באופן פרדוקסאלי אנו לומדים על כך דווקא מהניסיונות הרבים והולכים לסגור את החינוך ולבודדו, כמו גם מהניסיונות להגדיל את נבדלות החברה החרדית מסביבתה החילונית. המציאות מורכבת מדי, מפתה מדי ומאיימת מכדי שניתן יהיה להיחשף אליה באופן מלא, אפילו בזמן נסיעה באוטובוס, בטרמפ בדרך לשיבה (מהקשבה לרדיו שהנהג מפעיל) או בתור לרופא.⁴⁰⁸

כפי שכבר נאמר, חינוכם של צעירים רבים כל כך להיות 'בני-תורה' הופך לנטל קשה על החברה שלהם ועל כל החברה הישראלית. זהו נטל שלא ניתן יהיה, לדעתי, לעמוד בו לאורך שנים. מדינת-ישראל תתקשה לשמור על יציבותה ועל חוסנה כאשר רבים בה האזרחים הצעירים בעלי משפחות גדולות, המנתקים עצמם באופן קיצוני מקבוצות אחרות בחברה. אלה אנשים שאינם יכולים להתפרנס (מעבודה ששכרה בצדה) ונמנעים מלשאת במחויבויות אזרחיות חשובות. מצב כזה אינו הכרחי לעולם התורה, אינו הכרחי לעולם החרדי ובטח שלא למדינת-ישראל.

ב. מבט לעתיד

הצורך במדיניות

יש צורך לעצב מדיניות לאומית ברורה, ארוכת-טווח וגמישה ביחס למערכת החינוך החרדית לבנים, למרות הקשיים שהדבר מציב בפני קובעי המדיניות או בפני כל גורם אחר שיש לו עניין להשפיע על מערכת זו או לתרום לה.

הקורא יכול לראות כאן סוג של דילמה בין הצורך בהתערבות חיצונית במערכת-חינוך זו, כדי שבוגריה יהפכו לאזרחים תורמים למדינה, לבין הרצון לאפשר לקבוצת-מיעוט לשמר את אורחות-חייה ודרכי-חינוכה. זוהי דילמה ערכית: 'האם ראוי להתערב'; זוהי דילמה עקרונית: 'האם צריך להתערב'; וזוהי דילמה מעשית: 'כיצד יש להתערב'.

כל ניסיון להתערב במערכת חינוכית זו מעורר התנגדות קשה מצד ראשי הציבור החרדי, או בלשונם בבחינת "אל תגעו במשיחיי" (תהילים, ק"ה) ויכולים להיות לו מחירים פוליטיים כבדים. בעיניים חרדיות קיים כאן קושי גדול. לשיטתם, כל התערבות חיצונית בחינוך הילדים תפגע אינהרנטית בחינוכם 'הטהור' ותאיים על עתידם ועל עתיד העולם החרדי כולו. אך למעשה, גם חוסר התערבות במערכת זו מאיים על עתיד הילדים ועל

⁴⁰⁸ אפילו העיתונות החרדית פועלת לגיוס ההורים למאבק על שמירת טוהר החינוך ועל הסיוע למערכת החינוך המתקשה לעמוד בצורכי התלמידים.

עמיד החברה החרדית בישראל והופך אותה לחברה ענייה, תלותית וכושלת. יתר על כן, אין מדובר בגזרה משמים. כבר אמרנו כי קיימות אלטרנטיבות נוספות, כפי שניתן לראות במערכת החינוך לבנות. כך הדבר גם במוסדות-חינוך חרדיים רבים בחו"ל.

הנה כי כן, מסתבר שאפשר גם אחרת.

אין בכוונתי להציע קווי-מדיניות ברורים להתנהלות מול מערכת החינוך החרדית לבנים.⁴⁰⁹ באופן כללי היה ראוי לממש מהלכים אותם מנסה הממשלה לקדם בשנים האחרונות: הגדלת התקציבים שיינתנו למערכת-חינוך זו בתמורה (ורק בתמורה) להנהגת לימודי-חול ברמה גבוהה, ואולי אף להכשרת תלמידים בוגרים לעבודה, או לפחות להקנות להם יסודות במקצועות-יסוד חשובים. כל זאת על בסיס פיקוח חיצוני הדוק יותר ואמיתי יותר.

נושא חשוב נוסף, שממנו מתעלמים לרוב, הוא המחסור בחינוך לאזרחות ודמוקרטיה, הדורש מענה דחוף. מחקרים מלמדים על רמת סובלנות נמוכה במיוחד אצל אוכלוסיות חרדיות (ראו: פרס ובן-רפאל, 2006) היכולה לפגוע אנושות במרקם היחסים בין קבוצות בחברה ובדמוקרטיה הישראלית. ראוי לתת על כך את הדעת ולדאוג להכנסתם של תכנים מתאימים העוסקים בסוגיות אלה.

אין באמירות אלו חידוש רב, אף שהן איבדו בשנים האחרונות מעוצמתן, כאשר התקצוב לחינוך החרדי הפך לחלק מבסיס התקציב. העיסוק 'בכותרות' אלו יוצר כל פעם מחדש אנטגוניזם והתנגדות קשה בציבור החרדי, הרואה בכך ניסיונות ברורים לפגוע בו, גם אם לא תמיד יש לכך בסיס. מצד שני עולות טענות כי במידה וצעדים כאלה לא יתמשו ויובילו למהפך משמעותי, עתיד החינוך החרדי ליצור איום אמיתי על הביטחון הכלכלי ועל הדמוקרטיה של מדינת-ישראל. במילים חריפות יותר: הצלחת החינוך החרדי לבנים לגדל רבבות שאין להם בסיס תעסוקתי מתקדם (בלשון החרדים: 'פרנסה') ואין להם תודעה דמוקרטית, יוצרת נטל על מדינת-ישראל ומאיים על עתידה.

הבשורה הטובה היא שמדובר במערכת גמישה ודינאמית יותר מכפי שראשיה רוצים להציגה. לפיכך יש מקום ואפשרות לעשות בה שינויים. זאת, כמובן, אם לראשי הציבור, ולפרנסיו יש עניין לשתף פעולה.

עבודה העוסקת במערכת-חינוך עירונית אמורה לדון במסקנות ואולי גם בהמלצות לקיום המדיניות העירונית הרצויה בירושלים בנוגע למערכת חינוכית זו.

⁴⁰⁹ במיוחד כשהיו לכך כבר התייחסויות רבות במחקר, ראו: שיפר, 1998; לופו, 2004; גוטליב, 2007.

אשר לתפקיד העירייה בעניין זה: לדעתי הממצאים מלמדים כי ידה של המערכת העירונית קצרה מלהתמודד באופן אפקטיבי ומשמעותי עם מערכת זו. המבנה של מערכת זו, גודלה, אופייה ומקומה החברתי והפוליטי, מקשים כמעט על כל התערבות רצינית של הרשות המקומית. הדבר אינו פותר את העירייה מלבצע פעולות מסוימות 'ברמת המיקרו', כמו גם לנסות ולשחרר את אנשי המקצוע בעירייה מלחצים פוליטיים מצד גורמים שונים בקהילה החרדית ומחוצה לה. הגדלת תקציבים, הקצאת מבנים למוסדות-חינוך והגברת הפיקוח על המוסדות השונים, הם צו השעה. חשוב גם לעודד יוזמות המציגות שינויים במוסדות שונים במערכת, כמו חיזוק לימודי החול, העצמת מסגרות המכשירות מלמדים או מציעות השתלמויות, הרחבת המענים לתלמידים מתקשים ולנוער נושר, וכדו'. שינויים קטנים כאלה יכולים להתרחב עם הזמן.

השפעה אמיתית על מערכת החינוך החרדית לבנים יכולה לבוא רק כתוצאה ממדיניות ממשלתית.

קשיים בדרך למדיניות

הנה כמה קשיים מרכזיים העומדים בפני מי שמעוניינים לשתף פעולה עם מוסדות במערכת זו ועקרונות לעבודה אפשרית אִתָּם.

קושי ראשוני מצוי בעצם הפער התרבותי בין התרבות המערבית המקובלת לבין התרבות החרדית. ההבדלים ניכרים על כל צעד ושעל ויש להם השפעה במובנים של זמן, מרחב, שפה ואין-סוף היבטים תרבותיים. מדובר בהבדלים יסודיים המבטאים שוני במפה הקוגניטיבית ובייצוגיה (לויין-רוזליס, 2007). מידת הפער תשתנה כמובן לפי מידת ההיכרות של האנשים עם התרבות האחרת ומידת מוכנותם לקבלה, ואין זה דבר של מה בכך.

קושי שני נובע מן התפיסה השמרנית המוצהרת של החברה החרדית ומן האידיאולוגיה המנחה אותה, הדוחה כמעט קטגורית כל הצעה לשינוי או חידוש. אפילו הצעות לתמיכה תקציבית במערכת החינוך, נתפסות לעתים כניסיון להתערב במערכת ולפגוע במרחב הקדוש ובטוהר המחנה. הצלחת פוליטיקאים חרדים להשיג תמיכה תקציבית בשיבות הקטנות (גם ללא לימודי-חול), גררה באופן פרדוקסאלי הפגנה סוערת של אנשי העדה החרדית בשיתוף רבנים שמרנים מקובלים,⁴¹⁰ אשר מחו על התערבות המדינה בחינוך

⁴¹⁰ ההתנגדות המשמעותית ביותר באה מצד שני רבנים במגזר החרדי שעודדו את השמרנים בציבור החרדי: הרב שמואל אוירבך המקורב לרב אלישיב ולמערכת העיתון 'יתד נאמן', והרב מיכל יהודה ליפקוביץ מבני-ברק.

החרדי. כל ניסיון ליצור שינוי אמיתי או מדומה במערכת זו רק מגביה את החומות ויוצר אצל ראשיה תחושה כי עליהם לפעול בצוותא נגד כוחות חיצוניים, בבחינת "אל תיגעו במשיחי".

קושי נוסף טמון בביזור הרב של המערכת, המשפיע על המידע שמגיע אל מקבלי המדיניות ועל מוטת השליטה במוסדותיה. היות ואין כל שליטה ובקרה אמיתיים על מוסדותיה של מערכת החינוך החרדית לבנים, ואין גם מידע ברור על הקורה בהם, הרי שכל ניסיון להשפיע על מוסדות מסוימים אינו מבטיח כלל השפעה על מוסדות אחרים. יותר מכך, התחייבות של מוסד למדיניות כזו או אחרת, אינה מחייבת כלל מוסדות אחרים, ומי שינסה להציע מעשה כזה או אחר, צריך לדון בכך כמעט עם כל מוסד בנפרד. סוגיה זו רק נעשית מורכבת יותר ככל שמערכת זו גדלה ומתרחבת.

קושי רביעי הוא השונות הפנימית הרבה השוררת כפי שהראנו בתוך המערכת. שוני בסיסי קיים כמובן בין המוסדות בשלבי הגיל השונים – גנים, תי"תים וישיבות. כך גם קיים שוני תפיסתי ברור בין מוסדות חזקים ותחרותיים לבין מוסדות חלשים, הפועלים למען שמירה על התלמידים במסגרת חרדית, או בין מוסדות חסידיים וליטאיים. בד בבד כולם מחויבים לאתוס תרבותי וחינוכי דומה.

קושי חמישי עולה מהקשרים האמיצים השוררים בין ראשי המערכת (מנהלי המוסדות והרשתות) לבין כוחות פוליטיים במגזר החרדי. לרבים מן המוסדות יש זיקה ישירה או עקיפה לכוח פוליטי זה או אחר, האמור לתמוך בו בעיקר בעתות צרה ומצוקה. יותר מכך, מערכת זו היא בבת-עיןם של פוליטיקאים ורבנים. לפיכך, רבים משיתופי הפעולה במגזר החרדי – אפילו בתהליכים חיוביים ומוסכמים – כרוכים לעתים קרובות במעורבות של גורמים פוליטיים הפועלים 'לטובת' המוסדות הקרובים ללבם. לדוגמה, כוחן הפוליטי הרב של חסידויות גור, בעלז' וויז'ניץ, יבטיח לעתים כי נציגיהם ידאגו בראש וראשונה למוסדותיהם, ללא קשר לקריטריונים אחידים.⁴¹¹ אי-שיתופם של גורמים חרדיים בעלי עוצמה במהלכים הנרקמים עם מוסדות-חינוך חרדיים שונים, עלול להכשיל מהלך. הרגישויות הפוליטיות והאישיות יכולות להשפיע כאן יותר מאשר בקרב הציבור הכללי.

קושי אחרון הוא קיומם של קודים תרבותיים פנימיים במערכת החרדית הפועלת לעתים לפי קודים פנימיים משלה, ללא קשר לנוהל-עבודה סדורים. קודים אלה מקשים מאוד על אנשים מבחוץ לעבוד מולה. היא מושפעת מלחצים שונים, כמו הדימוי הציבורי,

⁴¹¹ אמירה זו אינה אמורה להכתים חלילה את נציגי החסידויות החשובות או את אנשי החינוך שלהן, העושים עבודה ברוכה ומשמעותית בתוך החסידויות ולעתים גם מחוצה להם.

לחץ של הורים או דעת הרבנים, והיא אינה מתוכננת לרוב לטווח ארוך. מוסד חרדי יכול להוציא את תלמידיו לפעילות מיוחדת ללא התרעה מראש, ומנהליו יכולים שלא להגיע לפגישה שנקבעה מראש.

קווי-חשיבה לפעולה

הסוגיות שהעליתי מלמדות על הקושי לפעול בצורה מסודרת עם רבים ממוסדות החינוך החרדיים לבנים. אולם ניתן להציע קווי-חשיבה ראשוניים לבניית מדיניות להתערבות במערכת זו, או לקיום שיתופי-פעולה ברמת המאקרו והמיקרו.

רמת המאקרו – אין ספק ששינויים משמעותיים במערכת זו יכולים לבוא רק כתוצאה מהתערבות כוללת של מערכות השלטון, שביטויה יהיה גם תקציבי:

❖ ראוי שהעקרונות לכל מדיניות כזו ייקבעו ברמה ממשלתית ולא העירונית. בכך מנטרלים לפחות לחצים פוליטיים ברמה המוניציפאלית. בד בבד ראוי לתת את הדעת לייחודיות ולשונות הקיימת בין ריכוזים חרדיים שונים ובין יישובים חרדיים שונים, בהם גם פועל שלטון מוניציפאלי חרדי.

❖ מדיניות יכולה לעבור בצורה טובה יותר מתוך שיח עם נציגי הציבור החרדי ותוך משא ומתן אתם על עקרונות הפעולה ודרכי הביצוע. במובן זה אין ספק ששיתוף 'אנשי-מפתח' המקבילים גיבוי רבני, יכול לסייע בהנהגת שינויים (גם אם הם כואבים). חשוב לציין כי קיימים בחברה החרדית גם 'סוכני שינוי' אחרים, שקשה יותר לאתרם, אך דווקא הם יכולים להיות מחויבים יותר לקידום תהליכי שינוי. תהליך המשא ומתן הוא מורכב מאוד, מתיש ובעייתי, עד כי לעתים הוא נראה חסר-תוחלת, ויעידו על כך העוסקים בכך שנים במשרדי החינוך והאוצר. אלה גם יעידו כי ישנם תהליכים שרק פעולה 'כפויה' יכולה לאפשרם, כפי שהדבר עלה מקיצוץ בקצבות הילדים.

❖ ראוי לקבוע מדיניות שתהא מעוגנת במדדים שוויוניים ושקופים, וזאת כדי לנטרל במידת האפשר את תחושת האיום והפגיעות הרווחת בציבור החרדי. התנהלות כזו יכולה להקטין רגישויות בין חסידים, ליטאים וספרדים, ובין קבוצות שונות בתוך מגזרים אלה, ולמנוע לזות שפתיים על השפעתם של המקורבים לצלחת.

❖ שינויים מקצועיים יכולים לעבור טוב יותר כשהם נעשים ברמות המקומיות ע"י אנשי-מקצוע שהם 'מאנשי שלומנו'. לפיכך חשוב לאתר אנשים המכירים את

הקהילות החרדיות במקומות השונים ונכונים לשתף פעולה ברמה המקצועית. חשוב מאוד להרחיב הקשרות של אנשי-מקצוע חרדים בתחומים הרלבנטיים, כדי שיעבדו מול הקהילה ע"פ עקרונות-עבודה מקובלים.

- ❖ קיימות מספר סוגיות מרכזיות בקביעת מדיניות כזו, גם אם אפשר שרק בנוגע למקצתן ניתן יהיה לפתוח בשיח אמיתי עם ראשי המגזר החרדי, ובהן:
 1. הכנסה מסיבית של לימודי-חול למערכת, כך שיתנו בסיסי-ידע משמעותיים לתלמידים;
 2. הקניית חינוך דמוקרטי בסיסי לתלמידים;
 3. הגברת הפיקוח על המוסדות ועל מגוון סוגיות ארגוניות ומנהליות שקיימות בהם;
 4. יצירת הסכמות בנוגע לדרכי מיון התלמידים המתקבלים למוסדות.

הקורא ימצא כי קיימת שניות בחלק מהמלצות אלה. הן נעות בין הצורך של גורמי חוץ מקצועיים להגיע להחלטות משמעותיות, לבין הרצון לערב את האוכלוסייה החרדית במימוש החלטות אלה.

שניות זו היא לב-לבו של הסיפור המחבר בין קביעת מדיניות ממשלתית לבין העצמאות והאוטונומיה של העולם החרדי, ורק המשחק הנכון בין השתיים יאפשר להתוות קווי מדיניות משמעותיים.

רמת המיקרו – התערבויות ברמה המקומית מוגבלות לרוב למוסדות ספציפיים, ולעתים לשכונה, לרשת חינוך או לעיר חרדית קטנה:

- ❖ מומלץ לעבוד מול 'אנשי-מפתח' הפועלים בקהילה באישור רבנים מרכזיים, או סוכני-שינוי עצמאיים. איתור סוכני-שינוי הוא מלאכה לא פשוטה, במיוחד על רקע אינטרסים שונים וסוגיות כלכליות הכרוכות בכך לפעמים.
- ❖ רצוי מאוד למקד עבודה מול 'מוסדות מובילים' המהווים 'מודל' לפעילותם של מוסדות אחרים. מוסד מוביל בעל הנהלה חזקה, יכול לקחת סיכונים ולחשוש פחות מפני 'מה יגידו', מאשר מוסד חלש החושש מטעויות.
- ❖ גורמים חיצוניים ימצאו עצמם במקרים רבים פועלים מול מוסדות מודרניים או מוסדות תורניים המיועדים לחוזרים בתשובה. במוסדות כאלה יש לעתים נכונות לשתף פעולה בנושאים שונים, תוך חשש נמוך יותר מכך שהדבר יפגע בחרדיות של התלמידים. שם הרגישות קטנה כמובן יותר, אך גם מידת ההשפעה מוגבלת יותר.

התרחבות מערכת החינוך לבנים בעשורים האחרונים היא תוצאה של מפגש בין מדיניות ממשלתית עמומה (שגובתה במשאבים רחבים והושפעה מכוחות פוליטיים חזקים), לבין מערכת חינוכית גמישה, עצמאית ובעלת תפיסה חינוכית ברורה. הגידול שחל בשנים האחרונות במערכת החינוך החרדית לבנים ובציבור החרדי בכלל, יוצר אולי הזדמנות לשינוי אמיתי ומשמעותי במערכת זו. נראה שלא ידובר בשינוי 'סדרי בראשית', אך נדרשים שינויים הכרחיים שהתעלמות מהם תהיה בכייה לדורות, והם עדיין בהישג-ידם של מקבלי ההחלטות.

נוסיף גם את הסיפא של הדברים. מערכת החינוך החרדי לבנים מציעה מגוון מרתק של התנסויות חינוכיות ותפיסות-למידה חשובות. ניתן לראות בה הצלחות חינוכיות הראויות לשימור ולפיתוח. מדובר על 'חינוך אחר' – דבר שאינו שכיח בעולם הגלובאלי. יתר על כן, אסור להתעלם מהערכים הרב-תרבותיים המתממשים במערכת זו (אף שאינם מגולמים בה) ומהערכים היהודיים שהיא מממשת בדרכה. ראוי לסייע בשימור מערכת זו בכפוף לתנאים מסוימים, ולסייע לה להתקיים. חשוב גם ללמוד ממנה יותר על אסטרטגיות לשיפור הלמידה וההוראה. יש עוד הרבה מה ללמוד ממנה.

ג. מבט נוסף על הקצה ועל הגבול

המושג 'נראות' מלמד על האופן בו יחיד או קבוצה נגלים למתבונן בהם, על המופעים הקונקרטיים והסמליים שלהם (לומסקי-פדר, רפפורט וגוינסבורג, 2010. 13). העולם החרדי פועל לצמצם את הקשר עם סביבתו ואת שדה הראייה שבין החברות ולמנוע במידת האפשר כל מבט וקשר-עין ביניהן. הוא שואף ליצור אי-נראות של בניו ובנותיו, אותו ניתן לכנות "מצב מוצל" (ראו: שם. 17). החברה הישראלית מצדה שיתפה פעולה עם מצב זה ומחקה את נוכחותם של החרדים מהשיח הציבורי, החינוכי והמחקרי. מצב זה חסך את הצורך להתמודד עם נוכחותם, לפענח את מקומם החברתי ולשבש את הסדר החברתי המוכר.

מציאות זו משתנה ככל שהנראות החרדית מתרחבת. אנו עתידים ללמוד לראות את העולם החרדי ולהכיר בנוכחות ייצוגי בשיח הציבורי הישראלי, בהם גם של מערכת החינוך החרדית.

העיסוק במערכת החינוך החרדי לבנים עשוי להותיר אצל הקורא תחושה של אמביוולנטיות. תחושה זו אינה מקרית. בעקבות ההוגה הומי באבא⁴¹² (חבר ואופיר,

⁴¹² הוגה זה מעסיק מאוד בשנים האחרונות חוקרים העוסקים בלימודים פוסט-קולוניאליים בישראל, בהם יהודה שנהב, לואיז בית-לחם, עדי אופיר ואחרים.

1994; Bhabha, 1994) אני מציע לראות מחקר זה מפגש עם תרבות "אחרת", עם סוג של "אזור גבול" הממוקם בקצה התרבות הישראלית ויוצר תחושות אמביוולנטיות.⁴¹³

ההתבוננות במערכת החינוך החרדית לבנים מאפשרת מבט מעניין על מצבה של המודרניות המערבית (הרציונאלית והנאורה) בימינו. מודרניות זו משנה את פניה בעשורים האחרונים, כשהיא מתמודדת בהצלחה חלקית בלבד עם שפע של ניגודים, סתירות ומתחים פנימיים וחיצוניים. היו מי שדיברו על כך שאנו נמצאים כבר בתקופה של "מודרניות מאוחרת", אם לא בתקופה "פוסט מודרנית" (באומן, 2007).

במקביל לתהליכים אלה אנו חוזים בתגובות-נגד המציבות אלטרנטיבות למודרניות ובכרסום שחל במוסדותיה ובקטגוריות המזוהות עמה. במקרים רבים מבטאות תגובות-נגד אלה דפוסים שונים של מודרניות הפועלים במסגרת רב-מודרנית (multiple modernities), גם אם הגדרתן העצמית יוצאת תדיר נגד המודרניות (אייזשטדט, 2004; Eisenstadt, 2000).⁴¹⁴

החברה החרדית היא מסגרת כזו. התמונה שנגלית לעינינו מחדדת את הטענה על הכרסום שחל בדפוסים מערביים של המודרניות ומראה על התחזקות של אלטרנטיבות מודרניות אחרות המודעות לעצם קיומן הייחודי ביחס למגוון סגנונות-חיים אחרים אפשריים. המודרניות אינה סובלת את קיומם של מרחבים ונקודות ריקות בעולם חברתי (Bauman, 1991): במקרה שלפנינו אפשר לטעון כי ריקנות שנוצרה בשדה החינוכי של תרבות המערב, התמלאה בעשייה חינוכית אחרת שבאה מתוך אלטרנטיבה תרבותית (חרדית).

מערכת החינוך החרדית לבנים מראה כי האלטרנטיבה לתרבות המערב ולמוסדותיה קונה לה שביתה בקרב אוכלוסיות רחבות בחברה. היא הופכת להיות 'בת-קיימא' ומשמעותית במרחב המעצב את הדור הצעיר ואת אופני הבנתו את המודרניות. האלטרנטיבה יצרה מוסדות ומסגרות תרבותיות משל עצמה, המצליחות להתנתק (ולו באופן חלקי) מהתרבות ההגמונית. בדומה לתנועות של "אזרחות מתקוממת" (Insurgent Citizenship) "ומרחבים מוגנים" (Free Spaces) הפעילות ברחבי העולם (Holston, 1998; Polletta, 1999), פעילות זו יצרה זירה חתרנית המאתגרת ואף מאיימת על המציאות המודרנית. היא פועלת מתוך דחייה – אמיתית או מדומה – של הפרקטיקות

⁴¹³ טיבם של אזורי הגבול התרבותי העסיק את הדיסציפלינה המחקרית של לימודי התרבות, במיוחד מתוך בחינה של טיב יחסי הכוח הנוצרים במרחבים שכאלה. המקרה שלפנינו מציע חריגה מהעיסוק הרווח בדיסציפלינה זו במתח בין מזרח למערב, שהעסיק במיוחד את הלימודים הפוסט-קולוניאליים.

⁴¹⁴ זיגמונד באומן (2007) מדבר על מאבק בין הרחבת דפוסים של חופש אנושי במסגרת העולם המערבי הגלובאלי לבין דפוסים המרחיבים ודאות וביטחון.

והקטגוריות השולטות בתרבות המערב, ומתוך שלילת ייצוגיה וערכיה הדומיננטיים. בתוך כך היא מתכחשת גם לערכים רבים היכולים להיות חשובים לבניה, כמו עבודה ופרנסה, סובלנות ומתינות, ערכים דומיננטיים בתרבות המערב.

החופש מההגמוניה נקנה במחיר יקר. החופש מהשפעותיה של תרבות המערב המודרנית ההגמונית, נקנה במוסדות החינוך החרדי לבנים במחיר הקניית חינוך כוללני האמור למשמע ולמשטר את כלל עולמו של הילד. האם המחיר של חופש זה יקר מדי? האם איש תרבות המערב הוא האדם החופשי – או שהחופש מצוי דווקא אצל החרדי שדומה שהצליח להתנתק מתרבות זו? בלשון אחרת – מי כאן בני האור ומי כאן בני החושך? אלו הן שאלות נורמטיביות בהן ידון הקורא עם עצמו. נציין רק כי לשיטתם של רבים זהו מקרה קלאסי שבו החופש מההגמוניה נקנה במחיר הוויתור על חירויות אישיות וזכויות הפרט (רדאי, 2005; באומן, 2007).

אלא שאין מדובר בהפרדה מלאה הלכה למעשה וקיימת בכל-זאת זרימה של ערכים מתרבות המערב אל מערכת החינוך החרדית ואל העולם החרדי בכלל. מכאן שהימורה להציג סדר חברתי חדש ואלטרנטיבי לתרבות המערב מושגת רק בחלקה.

גם 'המדינה המודרנית' משנה את פניה ואת אזורי הגבול שלה כפי שניתן היה לראות.

רבים טוענים כי המדינה איבדה ממעמדה כארגון מרכזי המגדיר את הקהילתיות האנושית בעולמנו באמצעות גבולות, טריטוריה ומתן ביטחון. נחלשה יכולתה לשלוט ולפקח על הפעילות האנושית באמצעות תהליכי מיון וריכוז של אנשים בזירות-פעילות קונקרטיים (Maan, 1988). היא תוארה בתור "מדינה חלולה", השומרת על מעטפת חיצונית של ריבונות אך נחלשת ביכולותיה הפנימיות (Jessop, 1994).

מערכת החינוך החרדית לבנים מציבה גבולות למעורבות המדינה. אמירה נוקבת יותר היתה מדברת אולי על כך שמערכת זו 'גובלת' במדינה ובמוסדותיה. יש לפנינו עדות ברורה להרחקת המדינה משדה החינוך של רבים מהילדים הגדלים בה – שדה שהוא אחד המרחבים המרכזיים לכינונה, ומן החשובים להמשכיותה. אין כמעט שליטה ופיקוח של המדינה במערכת-חינוך זו, וכל הניסיונות של המדינה להחזיר לעצמה שליטה או לפגוע בהתפתחות מערכת זו נוחלים כישלון. ההיגיון הביורוקראטי, המתבסס על קביעה ויישום של מיונים (Handelman, 2004), מצליח לחדור לרוב רק לשולי העשייה החינוכית של מערכת זו. כך מוותרת המדינה על יכולתה למשול ולהיות שותפה אמיתית בעיצוב הקיום התרבותי, הסדר החברתי ונורמות המוסר המקובלות אצל אזרחיה. כך היא גם מאבדת משליטתה ומכוחה, כאשר החלל שנוצר בה הולך ומתרחב ככל שמערכת

זו ממשיכה לצמוח ותקציבי המדינה ממשיכים לזרום אליה. כך מצטמצמת יכולתה שלוט על רבים מאזרחיה לעתיד, שסרים למשמעתה של מערכת אחרת של חוקים ולמשמעתם של בעלי סמכות שאינם קשורים לה ולערכיה.

מצד אחד ניתן לראות בהיחלשות המדינה היבטים חיוביים המאפשרים הרחבה של הפלורליזם החברתי, חיזוק החברה האזרחית וריבוי הקולות בה.⁴¹⁵ מצד שני מציבה מערכת בדלנית זו אתגרים קשים בפני מדינת-ישראל, שנתפסה בעבר כמסגרת שלטונית איתנה. העדויות שלפנינו מטילות צל על עתידה של מדינה דמוקרטית זו, שהיא מדינת הלאום היהודי. החלל השלטוני הפנימי שנוצר בשדה החינוך, חושף את גבולותיה ומגבלותיה הפנימיים של המדינה, הממנת בתקציביה מרחבים הנבדלים ממנה ואף מתכחשים למקורות סמכותה. חשוב מכך, חלל זה מגולם במקומה השולי של המדינה בתודעתם של אותם ילדי גנים, תלמודי-תורה וישיבות קטנות, שיגדלו להיות אזרחים מחויבים לה פחות ונאמנים פחות לעקרונות היסוד שלה.

המפגש של אנשי התרבות המערבית עם החרדים ומערכת החינוך שלהם הוא מפגש בין שתי קבוצות תרבות שונות במבנה הקוגניטיבי המרכיב את מכלול הידע החברתי שלהן ובמערך ההגיונות המנחה אותן (ראו: לוין-רוזליס, 2007). הומי בבה (Bhabha, 1994) הראה איך נוצרת 'אמביוולנטיות' באזורי הגבול של התרבות המערבית, בהם נחשפים ההבדל והשוני שלה. אנו חשים אמביוולנטיות זו גם במפגש עם החרדי ועם המערכות החברתיות והתרבותיות שלו: מושא של פנטזיה וחלומות, מושא של אובססיות ותביעות, מושא של ידע ומחקר ומושא של שנאה ופחד.

מבט ראשון על העולם החרדי מלמד לרוב על קיומו של 'אחר' נוקשה ומאובן, רדיקאלי ופנאטי, אי-רציונאלי וטוטאלי, 'אחר' שדמותו משקפת לנו את דמותנו החיובית (ראו: פישר, 2007; Harding, 1992). מבט בהיר ופשוט זה מכונן אותנו, הצופים בני תרבות המערב – כיפים, צודקים ובעיקר כנאורים הצועדים בדרך סלולה וברורה.

המבט הנוסף יכול להוביל אותנו לתובנות שונות באשר למפגשים שמזמנת לנו המציאות.

המבט הנוסף לעבר העולם החרדי מסמן לנו כי פרקטיקות הסמכות המקובלות עלינו (ובראשן אלו הקשורות בסמכות המדינה ובסמכות המדע) מאבדות מתוקפן. המפגש עמו מטשטש את האבחנות הקטגוריאליות המנחות אותנו – דבר היכול לעורר

⁴¹⁵ אפשר גם שככל שתגבר מעורבותם של החרדים במדינה בטווח הארוך, כך היא תחזור ותהיה רלבנטית יותר גם בחיי בניהם ובמערכת החינוך החרדית שלהם.

בנו אמביוולנטיות. המקום החרדי מערער, כי אנו עלולים לאבד בגללו את הרלבנטיות של כללי השיח, המושגים והקריטריונים המקובלים בעולמנו הנאור. קל וחומר כאשר 'הם' מטילים ספק בסמכותנו לפרש את המציאות ולהסביר אותה בכלים שלנו. מבט זה עלול ליצור גם אי-בהירות אינטלקטואלית (Bhabha, 1994. 132) כשנשבים בקסמיו, או כשרואים בו לדוגמה ביטוי נוסטאלגי, חי ונוכח של 'אתוס העיירה היהודית' שחרבה.

יתר על כן, אנו נחשפים למראות ולקווי-חשיבה החדשים לנו. במובן זה המפגש עם החינוך החרדי מאפשר לערער על 'המובן מאליו' התרבותי שלנו, ואולי אף לרמז על נקודות ראשונות לצמיחת שיח חינוכי אחר, לאחר 'שנבור את המוץ מן התבן'.

המקום החרדי מעורר גם חששות ופחדים. הוא מעורר איום מפורש על מרכזיות תרבותנו, על תוקפה החברתי והנורמטיבי ועל קיומה הכולל. שהרי אי-שם, בשוליים התרבותיים צומחת אלטרנטיבה קיצונית ומתבדלת, מיומנת ונחושה, העושה שימוש בכלים מודרניים לצרכיה שלה ולמאבקה באדם (הסובייקט) המערבי המודרני, הרציונאלי והנאור (Harding, 1992). ולא זו בלבד: לעתים נראה כי אלטרנטיבה זו מאיימת להיבנות על חורבות התרבות המערבית והמדינה 'היהודית והדמוקרטית'.⁴¹⁶

המפגש עם 'האחר' החרדי מסמן 'אמביוולנטיות' בקצה גבולות התרבות שלנו, ומצביע על הדברים שמעבר להם. בנוסף, הוא גם חוזר ומלמד על הטרוגניות, האקלקטיות והסתירות הפנימיות הטמונות בזהות האישית והחברתית של כל אחד ואחת מאתנו – זהות המתעצבת כל פעם מחדש במפגש עם אפשרויות זהות אחרות. כמו במפגש עם הזהות החרדית והמערכות המעצבות אותה ואת בניה.

המפגש עם החרדיות מציב בפנינו אתגר ביחס לחברה החרדית, ביחס לגבולות הסובלנות שלנו וביחסנו לזהותנו שלנו. אלה אתגרים שראוי להתמודד עמם.

⁴¹⁶ נוסף כאן הערת-אגב כי גם כך ניתן להבין את האמירה 'יתלמוד תורה כנגד כולם' – האמת שבלימוד התורה מצדיקה מאבק כנגד כל דבר אחר ושונה ממנה.

ביבליוגרפיה

מקורות בעברית

אפל א., 2003. **אבחון טרום-לידתי והפסקת היריון במקרה של גילוי מומים בקרב נשים חרדיות**. נייר רקע לדיון בוועדה לקידום מעמד האישה של הכנסת. ירושלים: הכנסת, מרכז המחקר והמידע.

אדלר ח., 2007. "מערכת החינוך כמגבשת כוח: המשכיות לעומת חידוש", מתוך ח. הרצוג, ט. כוכבי וש. צילקר, (עורכים). **דורות, מרחבים, זהויות: מבטים עכשוויים על חברה ותרבות בישראל**. ירושלים: ון-ליר והקיבוץ המאוחד. ע"ע: 283-297.

איכילוב א., 2006. "הסוס הטרויאני של הגלובליזציה". בתוך: ד. ענבר, (עורך) **לקראת מהפכה חינוכית**. ירושלים: מכון ון-ליר והקיבוץ המאוחד. ע"ע: 88-103.

אילן ש., 2000. **חרדים בע"מ**. ת"א: כתר.

איליץ א., 1973. **ביטול בית הספר**. ת"א: מסדה.

אלאור ת., תשנ"ב. **משכילות ובורות: מעולמן של נשים חרדיות**. ת"א: עם עובד.

אלאור ת. וע. נריה, 2003. "המשוטט החרדי – צריכת זמן ומרחב בקרב האוכלוסייה החרדית בירושלים", בתוך: מתוך סיוון ע., וק. קפלן (עורכים) חרדים ישראלים: השתלבות בלא טמיעה? ת"א: ון-ליר והקיבוץ המאוחד. ע"ע: 171-195.

אנדרסון ב., 1999. **קהילות מדומיינות**. ת"א: האוניברסיטה הפתוחה.

אריאלי ק., 2001. "גם שופר גם צינור", מתוך **פנים 16**. ע"ע:

אטקס ע., תשס"ז. "סמכות ואוטונומיה – ראש הישיבה הליטאית ותלמידיו", בתוך: עמנואל אטקס (עורך), **ישיבות ובתי מדרש**, ירושלים: מרכז שזר. ע"ע: 209-242.

אריאב ת., 2006. **החלטת המועצה להשכלה גבוהה מיום 21.11.2006 בנושא "מתווים מנחים להכשרה להוראה במוסדות להשכלה גבוהה בישראל"** (דו"ח "וועדת אריאב").

ברויאר מ., תשס"ד. **אוהלי תורה: הישיבה, תבניתה ותולדותיה**. ירושלים: מרכז זלמן שזר.

- בא-גד-אלימלך ו', 2002. **תמונת-מצב של ספרות הילדים החרדית בישראל 2000: אפיונים ספרותיים והשתמעויות חינוכיות**. עבודה לתואר מוסמך. ירושלים: האוניברסיטה העברית.
- באומן ז', 2007. **מודרניות נזילה**. ירושלים, מאגנס.
- בן-סימון פריש א', 2001. **אימהות גרושות חרדיות וחילוניות – רמת השחיקה הנפשית שלהן ותפיסתן את יחס החברה**. ירושלים: עבודה לתואר מוסמך – האוניברסיטה העברית.
- בלס נ., ודוכן י', 2006. **תנועת תלמידים אופקית במערכת החינוך: מעברים בין המגזרים השונים**. ירושלים: מרכז טאוב.
- בן-עמי ג', 2007. "בחירת הורים חילונים בחינוך חרדי: האם נובעת רק משיקולים כלכליים?"; מתוך אתר: gilrach.co.il.
- בראון ב', 2002. "הרב שך: הערצת הרוח, ביקורת הלאומיות וההכרעות הפוליטיות במדינת ישראל", בתוך נ. הורוביץ (עורך) **דת ולאומיות במזרח התיכון**. תל אביב: עם עובד. ע"ע: 342-278.
- בראון ב', 2006. "שובה של האמונה התמימה", מתוך מ. הלברטל, י. קורצוויל, וא. שגיא (עורכים) **על האמונה, עיונים במושג האמונה ובתולדותיו במסורת היהודית**. ירושלים: כתר. ע"ע: 443-403.
- ברזילי ש', 2003. "חיים כפולים: סיפורי המרקדים בין העולם החילוני לעולם החרדי", מתוך סיוון ע., וק. קפלן (עורכים) **חרדים ישראלים: השתלבות בלא טמיעה? ת"א: ון-ליר והקיבוץ המאוחד**. ע"ע: 223-196.
- גודמן י', 2002. **החזרה בתשובה וזהויות דתיות חדשות בישראל בתחילת שנות האלפיים**. ת"א: המרכז לפיתוח על שם ספיר ליד אוניברסיטת ת"א.
- גונן ע', 2005. **בין לימוד תורה ופרנסה – חברת הלומדים והמתפרנסים בלונדון**. ירושלים: מכון פלורסהיימר למחקרי מדיניות.
- גורדון ד', 2006. "מבוא", מתוך ד. גורדון (עורך) **מקצועות לימוד במבחן**. ירושלים: ון-ליר והוצאת הקיבוץ המאוחד. ע"ע: 23-9.
- גורוביץ נ. וכהן-קסטרו א', 2004. **החרדים-תפרוסת גאוגרפית ומאפיינים דמוגרפיים, חברתיים וכלכליים של האוכלוסייה**. ירושלים: הלמ"ס.
- גל-נור י', 2007. **מנהל ציבורי בישראל**. ירושלים: אקדמון.

- גלובמן ר. וליפשיץ ח., 2004. "עמדותיהם של מורים מהמגזר החרדי כלפי שילוב תלמידים בעלי צרכים מיוחדים בחינוך הרגיל", **מגמות מ"ג (2)**, ע"ע: 346-329.
- גלר א., 1983. **לאומים ולאומיות**. ת"א: האוניברסיטה הפתוחה.
- גימאל א., 2005. "זכויות קיבוצית למיעוטים מקוריים – היבטים תיאורטיים ונורמטיביים", בתוך: אלי רכס ושרה אוסצקי-לזר (עורכים), **מעמד המיעוט הערבי במדינת הלאום היהודית**. ת"א: אוניברסיטת תל-אביב. עמ' 27-44.
- גרינפילד צ., 2001. **הם מפחדים: איך הפך הימין הדתי והחרדי לכוח מוביל בישראל**. ת"א: משכל.
- גרטר ח., תשס"ז. "בית המדרש בגליציה במאה ה-19 כמוסד לטיפוח תלמידי חכמים", מתוך ע., אטקס (עורך), **ישיבות ובתי מדרש**. ירושלים: מרכז שזר.
- גריס ז., 2006. "הספר כסוכן תרבות מראשית הדפוס עד העת החדשה", מתוך חיים קריסל (עורך), **לימוד ודעת במחשבה היהודית**. באר שבע: אוניברסיטת בן-גוריון. ע"ע": 258-237.
- דו"ח דוברת – התכנית הלאומית לחינוך – דו"ח סופי של כוח המשימה הלאומי לקידום החינוך בישראל, 2004.**
- דורון ש., 2008. "מושג הפנאי והבניית הזהות בקרב חוזרים בתשובה", הוצג בכנס השנתי ה-39 של האגודה הסוציולוגית הישראלית באוניברסיטת ת"א.
- דיואי ג., 1960. **דמוקרטיה וחינוך**. ירושלים: מוסד ביאליק.
- דרור י., 2006. "רפורמות העבר במערכת החינוך הישראלית: מה אפשר ללמוד מן ההיסטוריה על דוח דוברת?" בתוך: ד. ענבר, (עורך) **לקראת מהפכה חינוכית**. ירושלים: מכון ון-ליר והקיבוץ המאוחד. ע"ע 59-35.
- דרור י., 2007. **כלים שלובים בחינוך הלאומי: הסיפור הציוני**. ירושלים: מאגנס.
- הורוביץ נ., 2000. "החרדים והאינטרנט", מתוך **כיוונים חדשים** מס' 3. ע"ע: 107-65.
- הורוביץ נ., 2001. "החרדים ובית המשפט העליון: שבירת כלים בפרספקטיבה היסטורית", מתוך **כיוונים חדשים** מס' 5. ע"ע: 78-22.
- הורוביץ נ., 2002. **"יהודים העיריה בוערת" – יהדות התורה בין בחירות 1999 לבחירות 2001**. ירושלים: מכון פלוסהיימר למחקרי מדיניות.

הורוביץ נ., 2006. "הרב עובדיה יוסף – השנים המעצבות", מתוך א. רביצקי (עורך) **ש"ס – היבטים חברתיים ורעיוניים**. ת"א: עם עובד ומרכז רבין. ע"ע: 227-194.

הורוביץ ת., 2006. "ארבעה תסריטים להשתלבותם של יוצאי ברית המועצות לשעבר בישראל", מתוך א. כהן, א. בן-רפאל, א. בראלי וא. יער (עורכים) **ישראל והמודרניות (למשה ליסק ביובלו)**. הוצאת אוניברסיטת בן גוריון בנגב ויד יצחק בן צבי. ע"ע: 503-483.

היימן פ. ושפירא ר., 2003. "בחירת הורים בבתי-ספר אוטונומיים כאסטרטגיה להבניה מחדש של מערכות חינוך – המקרה של תל-אביב ולקחיו", מתוך י. דרור י.נבו ד.שפירא, ר. (עורכים) **תמורות בחינוך: קווים למדיניות החינוך בישראל לשנות האלפיים**. ת"א: אוניברסיטת ת"א. ע"ע: 101-77.

הנצי"ב, שו"ת **משיב דבר**.

הרפז י., 2000. לקראת הוראה ולמידה בקהילת חשיבה. בתוך הרפז י. (עורך), **חינוך החשיבה: הוראה ולמידה בקהילת חשיבה – בדרך לבית-ספר חושב**. ירושלים: מכון ברנקו וייס. ע"ע: 31-6.

הרפז י., 2005. "לקראת ביסוס אונטולוגי של הגישות לחינוך החשיבה", מ. ניסן וע. שרמר (עורכים), **מעשה בחינוך: מאמרים ומחקרים מוקדשים לפרופ' שלמה פוקס**. ירושלים: מוסד ביאליק ומכון מנדל. עמ' 416-381.

הרשוביץ ש., 1998. **האוכלוסייה החרדית בירושלים: מאפיינים וצרכים**. ירושלים: עיריית ירושלים.

וולך ש. מ., תנש"א. **אמרי חיים – ויז'ניץ ירושלים בתפארתה**. ירושלים: מוסדות ויז'ניץ.

וולף י. א., תשמ"א. **התקופה ובעיותיה**. בני-ברק: קרן הרב וולף.

וולצר מ., 2007. "חינוך, אזרחות ורב-תרבותיות", מתוך פ. פרי (עורכת) **חינוך בחברה רבת תרבויות**. ירושלים: כרמל.

וורגן י., 2007. **מערכת החינוך במגזר החרדי – תמונת מצב**. נייר רקע לדיון בוועדת החינוך והתרבות של הכנסת. ירושלים: הכנסת, מרכז המחקר והמידע.

וורגן י. ופידלמן א., 2009. **מערכת החינוך בישראל – סוגיות מרכזיות בעבודתה של וועדת החינוך**. נייר רקע לדיון בוועדת החינוך והתרבות של הכנסת. ירושלים: הכנסת, מרכז המחקר והמידע.

- זוננפלד ש. נ., תשל"א. **האיש על החומה** (א'). ירושלים.
- זיסר ב., 1999. **על ימין ועל שמאל: אשנב לשיח האידיאולוגי בן זמננו**. ת"א: שוקן.
- זיסר ב. וכהן א., 1999. "מדמוקרטיה הסדרית לדמוקרטיה משברית", מתוך **פוליטיקה** מס' 3.
- זלקין מ., 2006. החדר: בין אתוס למיתוס" מתוך חיים קריסל (עורך), **לימוד ודעת במחשבה היהודית**. באר שבע: אוניברסיטת בן-גוריון. ע"ע: 271-259.
- חורב ט. וקופ י., 2009. **הקצאת משאבים לשירותים חברתיים 2008**. ירושלים: מרכז טאוב לחקר המדיניות החברתית בישראל.
- חקק, י., 2004. **בין קודש לתכל'ס: גברים חרדים לומדים מקצוע**, ירושלים: מכון פלורסהיימר למחקרי מדיניות.
- חקק, י., 2003. **מאהלה של תורה למאהל טירונים: מפגש בין מודלים תרבותיים**, ירושלים: מכון פלורסהיימר למחקרי מדיניות.
- חקק י., 2005. **רוחניות מול גשמיות בישיבות הליטאות**. ירושלים: מכון פלורסהיימר למחקרי מדיניות.
- חקק י., 2008. "זכר צדיק לברכה? הרהורים וערעורים על אופני הבניית זכר גדולי התורה החרדיים", מתוך **סוציולוגיה ישראלית** 2 (ט'). ע"ע: 412-337.
- חשן ד., 2009. "ברוריה התנאית", מתוך **אקדמות כ"ב**. ע"ע: 196-168.
- טרויאן י., 2007 א'. **מספר התלמידים בחינוך הממלכתי ובחינוך החרדי בירושלים בעשור האחרון**. ירושלים: הכנסת, מרכז המחקר והמידע.
- טרויאן י., 2007 ב'. **מערכת החינוך במגזר החרדי – תמונת מצב**. ירושלים: הכנסת, מרכז המחקר והמידע.
- טיקוצינסקי, תשס"ז. "העתקת הישיבה הליטאית לארץ-ישראל", בתוך: ע. אטקס (עורך), **ישיבות ובתי מדרש**, ירושלים, ע"ע: 313-273.
- יאיר ג., **מחוויות מפתח לנקודות מפנה**. ת"א: ספרית הפועלים.
- יאיר ג. וענבר ד., 2004. "סטנדרטים להישגים בחינוך: אבני בוחן, אבני דרך או אבני נגף?" בתוך: ד. ענבר, (עורך) **לקראת מהפכה חינוכית**. ירושלים: מכון ון-ליר והקיבוץ המאוחד. ע"ע: 145-130.
- יונה י., 2005. **בזכות ההבדל**. ירושלים: ון-ליר והקיבוץ המאוחד.

- יעקבסון א., 2005. "מיעוט לאומי במדינת לאום דמוקרטית", בתוך: רכס א. ואוסצקי-לזר ש. (עורכים), **מעמד המיעוט הערבי במדינת הלאום היהודית**. ת"א: אוניברסיטת תל-אביב. ע"ע: 19-26.
- יפה א., 2009. "חינוך ופסיכולוגיה, טקסט ופרקטיקה בגני ילדות חרדיים", בתוך קפלן ק. ושטלר נ. (עורכים), **מנהיגות וסמכו בחברה החרדית בישראל**. ירושלים ות"א: מכון ון-ליר והקיבוץ המאוחד. ע"ע: 31-56.
- כהן ב., 2006. **מצוקה ותעסוקה בחברה החרדית – מבט מבפנים**. ירושלים: מכון פלורסהיימר למחקרי מדיניות.
- כהן מ., דלה-פרגולה, ס., שלהב, י., גונן, ל., יצחקי מ. ומוסק א., 2007. **תכנית-אב למוסדות-חינוך**. ירושלים: קידום שירותי תכנון בע"מ (ק.ש.ת.).
- קמפ א. ורייכמן ר., 2004. "הו אדוני! עשיני בלתי נראה" כנסיות אבנגליות ומהגרי עבודה במדינה יהודית". בתוך יונה י. וגודמן י. (עורכים), **מערבולת הזהויות**. הוצאת הקיבוץ המאוחד / מכון ון-ליר. עמ' 108-131.
- כספי ד., 1993. "סוגי תקשורת", בתוך: כספי ד. (עורך), **תקשורת המונים**, כרך א'. תל-אביב: האוניברסיטה הפתוחה.
- כספי ד. (עורך), 1995. **תקשורת המונים; זרמים ואסכולות מחקר**, האוניברסיטה הפתוחה.
- כספי מ., 1979. **חינוך המחר**. ת"א: עם עובד.
- כפרי י., 2001. **האוטונומיה של החינוך החרדי: ניתוח פסיקת בית המשפט העליון במדיניות החינוך**. עבודה לשם קבלת תואר מוסמך. ת"א: אוניברסיטת ת"א.
- כ"ץ י., 1963. **מסורת ומשבר**. ירושלים: מוסד ביאליק.
- כ"ץ י., תשנ"ט, **עת לחקור ועת להתבונן**, הוצאת מרכז שזר, ירושלים, מעוני ע., 2004. **סקר תשומות במערכת החינוך לשנת תשס"א**. ירושלים: הלמ"ס.
- להב ח., 2004. "תהליכים ותמורות במאפייני סיכון וניתוק של נוער מתבגר "דתי חרדי" המטופל במסגרת היחידות לקידום נוער", בתוך שמש א. (עורך), **מניתוק לשילוב** מס' 13. ע"ע: 43-57.
- לוי-רוזליס מ., 2007. "עולים מאתיופיה והחברה הקולטת: הבדלים בייצוגים החברתיים", בתוך אור א. ובן-אשר ס. (עורכות), **המוכר והזר**. באר שבע: מכון בן-גוריון. ע"ע: 153-181.

לומסקי-פדר ע., רפפורט ת. וגינסבורג ל., 2010. "מבוא: נראות בהגירה – גוף, מבט, ייצוג", בתוך לומסקי-פדר ע. ורפפורט ת. (עורכות), **נראות בהגירה: גוף, מבט, ייצוג**. ירושלים: הקיבוץ המאוחד וון-ליר. ע"ע: 42-11.

לופו י., 2003. **מפנה בחברה החרדית: הכשרה מקצועית ולימודים אקדמיים**. ירושלים: מכון פלורסהיימר.

ליפשיץ א.מ., תש"ז. **כתבים**, כרך א' (החדר – תכונתו ושיטתו). ירושלים: מוסד הרב קוק.

נדר ט., 1999. **מפגש בין תרבותי ביחסי מדריך ומודרך בגיל הרך בקהילה החרדית** (נייר עמדה). מתוך: [earlychildhood.huji.ac.il/.../supervision%20in%20the%20haredi%](http://earlychildhood.huji.ac.il/.../supervision%20in%20the%20haredi%20)

מבקר המדינה, **דוח שנתי 52 לשנת 2001 ולחשבונות שנת הכספים 2000**.

מבקר המדינה, **דוח השנתי 54 לשנת 2003 ולחשבונות שנת הכספים 2002**.

מבקר המדינה, **דוח שנתי 58 לשנת 2007 ולחשבונות שנת הכספים 2006**.

מבקר המדינה, **דוח שנתי 59 לשנת 2008, ולחשבונות שנת כספים 2007**.

מבקר המדינה, **דוח ביקורת על השלטון המקומי לשנת 2007**.

מיכלסון מ., 1990. "עיתונות חרדית בישראל", **קשר** 8. ע"ע: 22-11.

מלחי א., כהן ב. וקאופמן ד., 2008. **חרדים לעתידם**. ירושלים: מכון ירושלים לחקר ישראל.

מעוני ע., 2004. **סקר תשומות במערכת החינוך לשנת תשס"א**. ירושלים: הלמ"ס.

מרגלית א. והלברטל מ., 1998. "ליברליזם והזכות לתרבות", בתוך מאוטנר מ., שגיא א. ושמיר ר. (עורכים), **רב-תרבותיות במדינה דמוקרטית ויהודית**. ת"א: רמות. ע"ע 106-93.

ניסן מ. ושליף י., 2005. "תפיסת הראוי כבסיס להנעה: חקר מקרה הישיבה", בתוך ניסן מ. ושרמר ע. (עורכים), **מעשה בחינוך – קובץ מחקרים לכבוד שלמה פוקס**. ירושלים: מוסד ביאליק ומכון מנדל למנהיגות. ע"ע: 442-417.

נריה בן-שחר ר., 2008. הנשים החרדיות ותקשורת המונים בישראל: דפוסי חשיפה ואופני קריאה. **חיבור לשם קבלת תואר דוקטור לפילוסופיה**. אוניברסיטה העברית בירושלים.

סוידלר א., 2003. "תרבות בפעולה: סמלים ואסטרטגיות" בתוך ליבס ת. וטלמון מ. (עורכות), **תקשורת כתובות: מקראה**, כרך א'. תל-אביב: האוניברסיטה הפתוחה. ע"ע: 78-53

סיוון ע., 1991. "תרבות מובלעת", בתוך **אלפיים מס' 4**. ע"ע: 98-45.

סיוון ע. וק. קפלן (עורכים), 2003. **חרדים ישראלים: השתלבות בלא טמיעה?**. ת"א: ון-ליר והקיבוץ המאוחד.

סיוון ע., אלמונד ג.א. ואפלבי ר.ס., 2004. **קנאות דתית מודרנית**. ת"א: ידיעות אחרונות.

סבירסקי ש., 1999. **אוטונומיה בית-ספרית: לקחים אמריקאים**. ת"א: מרכז אדוה. ענבר ד. (עורך), 2005. **לקראת מהפכה חינוכית**. ירושלים: מכון ון-ליר והקיבוץ המאוחד. פוסטמן נ., 1998. **קץ החינוך**. ת"א: הקיבוץ המאוחד.

פורטנוי ח., 2007. **אפיון רמת הדתיות באוכלוסייה היהודית על פי זיקה למוסדות-חינוך**. ירושלים: הלמ"ס.

פיגה מ., 2003. "חזון העצמות השבורות: חרדים מול ארכיאולוגים בעיר דוד", בתוך סיוון ע. וקפלן ק. (עורכים), **חרדים ישראלים: השתלבות בלא טמיעה?**. ת"א: ון-ליר והקיבוץ המאוחד. ע"ע: 81-56.

פייביש ר., 2005. **מוכנות הרשויות לטיפול בגידול הטבעי של הציבור החרדי – מסמך רקע**. ירושלים: מרכז המחקר והמידע של הכנסת.

פישר ש., 2007. "הפרדיגמה הפונדמנטליסטית ומה שמעבר לה: חקר הציונות הדתית הרדיקלית בשלושת העשורים האחרונים של המאה העשרים", בתוך **תיאוריה וביקורת 31**. ע"ע: 295-283.

פסטרנק ר., 2003. "החינוך בחברה הישראלית", בתוך יער א. ושביט ז. (עורכים), **מגמות בחברה הישראלית**. רעננה: האוניברסיטה הפתוחה.

פרידמן י. ופילוסוף י., 2001. **סטנדרטים במערכות חינוך**. ירושלים: מכון סולד.

פרידמן מ., 1980. "ישיבות היישוב הישן בשלהי התקופה עות'מאנית: 'מוסדות' או בתי-אולפנא?"; בתוך אטקס ע. ושלמון י. (עורכים), **פרקים בתולדות החברה היהודית בימי הביניים ובזמן החדש (ספר כץ)**. ירושלים: הוצאת מגנס. עמ' 379-369.

- פרידמן מ., 1982. **חברה ודת – האורטודוקסיה הלא-ציונית בארץ-ישראל**. ירושלים: יד בן-צבי.
- פרידמן מ., 1990. "מודל השוק וההקצנה הדתית", בתוך כהנא מ. (עורך), **בחבלי מסורת ותמורה**. הוצאת כיוונים, רחובות. עמ' 262-277.
- פרידמן מ., 1991. **החברה החרדית: מקורות, מגמות ותהליכים**. ירושלים: מכון ירושלים לחקר ישראל.
- פרידמן מ., 1996. "הימין הלא-ציוני הראשון", בתוך **ממד מס' 7**.
- פרידמן מ., תשל"א. "המאבק על דמות הישיבות והרבנות בירושלים בשנה הראשונה של הכיבוש הבריטי". בתוך **הציונות, מאסף לתולדות התנועה הציונית והיישוב היהודי בארץ-ישראל**, כרך ב'. אוניברסיטת תל-אביב, המכון לחקר הציונות, הוצאת הקיבוץ המאוחד. עמ' 105-118.
- פרידמן מ., 2001. "חרדים ויחסים בין-דוריים בתוכם", בתוך יוסף מאלי (עורך), **מלחמות, מהפכות וזהות דורית**. עם עובד, תל-אביב 2001. עמ' 166-181.
- פרידמן מ., 2006. "על הנסים – פריחתו של 'עולם התורה' (הישיבות והכוללים) בישראל", בתוך אטקס ע. (עורך), **ישיבות ובתי מדרשות**. הוצאת מרכז זלמן שזר לתולדות ישראל ומרכז דינור לחקר תולדות ישראל, האוניברסיטה העברית, ירושלים תשס"ז, עמ' 431-442.
- פרייזר נ., 2004. "מחלוקה להכרה? דילמות של צדק בעידן 'פוסט-סוציאליסטי'", בתוך פילק ד. ורם א. (עורכים), **שלטון ההון: החברה הישראלית בעידן הגלובלי**. הקיבוץ המאוחד ומכון ון-ליר בירושלים. ע"ע: 270-297.
- פרס י., ובן-רפאל א., 2006. **קירבה ומריבה – שסעים בחברה הישראלית**. ת"א: עם עובד ומכללת ספיר.
- קון א., 2002. **החינוך שילדנו ראויים לו**. בני ברק: ספריית פועלים.
- קופ י., 2007. **הקצאת משאבים לשירותים חברתיים 2006**. ירושלים: מרכז טאוב לחקר המדיניות החברתית בישראל.
- קופ י., 2008. **הקצאת משאבים לשירותים חברתיים 2007**. ירושלים: מרכז טאוב לחקר המדיניות החברתית בישראל.
- קימליקה ו., 2005. "דילמות של חינוך לאזרחות בדמוקרטיה פלורליסטיות", בתוך מנוחין י. ויובל י. (עורכים), **האם הסובלנות תנצח?** ירושלים: מכון שפינוזה והוצאת מאגנס. ע"ע: 37-56.

קימרלינג ב., 2004. **מהגרים, מתיישבים, ילידים**. ת"א: עלמא ועם עובד. ע"ע: 237-281, 505-494.

קמפ א. ורייכמן ר., (2004). "הו אדוני! עשיני בלתי נראה" כנסיות אבנגליות ומהגרי עבודה במדינה יהודית", בתוך יונה י. וגודמן י. (עורכים), **מערבולת הזהויות**. הוצאת הקיבוץ המאוחד / מכון ון-ליר. עמ' 108-131.

קפלן ק., 2003. "חקר החברה החרדית בישראל", בתוך סיוון ע. וקפלן ק. (עורכים), **חרדים ישראלים: השתלבות בלא טמיעה?** ת"א: ון-ליר והקיבוץ המאוחד. ע"ע: 224-277.

קפלן ק., 2006. **רבות רעו"ת צדיק: קווים לתולדות העיתונות החרדית בישראל, למאפייניה ולהתפתחותה**. ת"א: מכון חיים הרצוג לתקשורת.

קפלן ק., 2007. **בסוד שיח חרדי**. ירושלים: מרכז שזר.

קפלן ק. ושטדלר נ., 2009. "מבוא: תמורות במנהיגות החרדית בישראל והמקורות שמכותה", בתוך קפלן ק., ושטדלר נ. (עורכים), **מנהיגות וסמכו בחברה החרדית בישראל**. ירושלים ות"א: מכון ון-ליר והקיבוץ המאוחד. ע"ע: 9-29.

רביצקי א., 1993. **הקץ המגולה ומדינת היהודים**. ת"א: עם עובד.

רביצקי א., 2006. "מבוא: על גבולה של האורתודוכסיה", בתוך שלמון י. ואחרים (עורכים), **אורתודוכסיה יהודית – היבטים חדשים**. ירושלים: מאגנס. ע"ע: 1-19.

רדאי פ., 2005. "דת, חילוניות וזכויות אדם", בתוך מנוחין י. ויובל י. (עורכים), **האם הסובלנות תנצח?** ירושלים: מכון שפינוזה והוצאת מאגנס. ע"ע: 244-258.

רובין נ. וקוסמן א., תשמ"ח. "גריביים בפנים וגריביים בחוץ": הלבוש החרדי ותפיסת הזמן בעולם הדתי", בתוך **אקדמות** כ. ע"ע: 15-131.

רוז א., 2006. "החרדים: כתב הגנה", בתוך **תכלת** מס' 25.

רוז א., 2007. "האביב של פראג בעולם החרדי", בתוך **ארץ אחרת** מס' 41.

רוזנברג ש., 2006. "מסורת ואורתודוכסיה: על הגדרות ומושגי יסוד", בתוך שלמון י. ואחרים (עורכים), **אורתודוכסיה יהודית – היבטים חדשים**. ירושלים: מאגנס. ע"ע: 55-78.

רוזנהק מ., 2006. "מחלוקת והידברות בחינוך היהודי", בתוך פוקס ש. ואחרים (עורכים), **מדברים חזון**. ירושלים: מכון מנדל וכתר. ע"ע: 197-221.

- רועה, י. (1994). **שבע פתיחות לעיון בתקשורת ובעיתונות**. אבן-יהודה: רכס.
- שוורץ י., תשנ"ג. **בשבילי החינוך וההוראה: שיטות חינוך והוראה במוסדות תורניים**. ירושלים: דבר ירושלים.
- שטיינמיץ ס., 2002. **עמדותיו של ציבור הגברים במגזר החרדי בארץ כלפי בעיית האלימות של בעלים נגד נשים**. ירושלים: עבודה לתואר מוסמך.
- שטמפפר י., 2005. **הישיבה הליטאית בהתהוותה**. ירושלים: מרכז זלמן שזר.
- שיפמן א., 2008. "ניפרד כידידים? שינויים בדפוסי ההפרדה במערכת החינוך", בתוך **במרכז העניינים מס' 2**.
- שיפר ו., 1998. **מערכת החינוך החרדי בישראל**. ירושלים: מכון פלורסהיימר למחקרי מדיניות.
- שלהב י., 1991. **עיירה בכרך**. ירושלים: מכון ירושלים לחקר ישראל.
- שלהב י., 2001, **המיית יונים או חשרת עבים? וכוח פנים-יהודי על עתיד ירושלים**. ירושלים: מכון ירושלים לחקר ישראל.
- שלהב י. ופרידמן מ., 1985. **התפשטות תוך הסתגרות**. ירושלים: מכון ירושלים לחקר ישראל.
- שליף י., 1995. **ההנעה ללימוד תורה**. עבודה לשם קבלת תואר מוסמך. ירושלים: ביה"ס לעבודה סוציאלית – האוניברסיטה העברית בירושלים.
- שליף י. ו-וילנר מ. (טרם פורסם). "הקמת שפ"ח במגזר החרדי והפעלתו".
- שנלר ר., 1977. **מערכת החינוך כתורמת עיקרית להמשכיות ושינוי של היהדות החרדית קיצונית בירושלים**. חיבור לשם קבלת תואר דוקטור לפילוסופיה. רמת גן: בר-אילן.
- שנקר י., 2009. "בראי הקדמות ומבואות: על כתיבה נשית וסמכות גברית בקהילה החרדית", בתוך קפלן ק., ושטדלר נ. (עורכים), **מנהיגות וסמכו בחברה החרדית בישראל**. ירושלים ות"א: מכון ון-ליר והקיבוץ המאוחד. ע"ע 78-98.
- שנתוני החינוך החרדי (בשנים 1998-2008)**. ירושלים: עיריית ירושלים (מנח"י/מנח"ח).
- שפירא ר., גולדרינג א., היימן פ. ושביט ר., 1991. **אוטונומיה בית-ספרית במרחבי רישום משותפים: בחירת הורים מבוקרת בישראל, נייר עמדה**. אוניברסיטת תל-אביב.

שפיר י., 1996. "בשבח הרגשות הקוגניטיביים", בתוך הרפז י. (עורך), **חינוך לחשיבה ביקורתית**. ירושלים: מאגנס וברנקו-ויס. ע"ע: 190-206.

שצ'רנסקי ב., תשנ"ה (תשרי), "על מי מוטלת האחריות החינוכית", בתוך **ניב המורה**. שקד מ., 2009. "ילדים עם אוטיזם: סמכות רבנית מול סמכות רפואית", בתוך קפלן ק. ושטדלר נ. (עורכים), **מנהיגות וסמכות בחברה החרדית בישראל**. ירושלים ות"א: מכון ון-ליר והקיבוץ המאוחד. ע"ע: 57-77.

מקורות באנגלית

- Aries N., 1962. **Centuries of Childhood: A Social History of Family Life**. New York: Random House.
- Bauman Z., 1990. "Strangers" ,in his: **Thinking Sociologically**, Oxford: Blackwell. Pp: 54-70.
- Barry B., 2001. **Culture and Equality**. Oxford: Polity.
- Barzilai-Nahon K. & G. Barzilai, 2005. "Cultured technology: The Internet and religious fundamentalism" in **The Information Society**, 21(1). Pp: 25-40
- Bhabha H. K., 1994. **The Location of Culture**. London ; New York: Routledge
- Bourdieu P., 1984. **Distinction: A Social Critique of the Judgments of Taste**. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Carnoy M., 1999. **Globalization and educational reform :What planners need to know**. Paris: UNESCO: International Institute of Educational Planning.
- Cuban L., 1984. **How teachers taught: Constancy and change in American classrooms 1890-1980**. New York: Longman.
- Coleman J.S. & Th. Hoffer, 1987. **Public and Private High Schools: The Impact of Communities** New York: Basic Books.
- Cuban L., 1992. Curriculum stability and change. In: P.W. Jackson (ed.), **Handbook of Research on Curriculum**. New York: Macmillan Publishing Company, 216-247.
- Coulson A.J., 1999. **Market education: the unknown history**. New Brunswick, NJ: Transaction Publishers.

- Eisenstadt S. N., 2000. "Multiple Modernities". In **Daedalus** 129 (1) , pp. 1-29.
- Finkelman Y., 2002. "Haredi Isolation in Changing Environments: A Case Study in Yeshiva Immigration". **Modern Judaism**, Vol. 22, No. 1 (February), pp. 61-82.
- Fiske J., 1982. **Introduction to Communication Studies**. London: Methuen.
- Friedman M., 1978. "'Back to the Grandmother: The New Ultra-Orthodox Woman," **Israel Studies**, 78, pp. 21-26.
- Friedman, M., 1986. "Life Tradition and Book Tradition in the Development of Ultra-Orthodox Judaism", in H.E. Goldberg (ed.), **Judaism Viewed From Within and From Without :Anthropological Studies**, SUNY Press. pp. 235-255.
- Fraser N. & A. Honneth, 2003. **Political-Philosophical Exchange**. Binding: Hardcover Publisher: Verso Date Published.
- Gardner, H., 1991. **The Unschooled Mind: How Children Think and How Schools Should Teach**. New York: Basic Books.
- Gorard S., Fitz J. & Taylor C., 2001. School choice impact: what do we know? *Educational Researcher*, 30(7), 18-23.
- Jessop B., 1994. "Post-Fordism and the State". In A. Amin (Ed.), **Post-Fordism: A Reader**. Oxford: Basil Blackwell. pp. 251-279.
- Eisner E.W., 1992. "Curriculum ideologies". In: P.W. Jackson (ed.), **Handbook of Research on Curriculum**. New York: Macmillan Publishing Company. pp: 302-326.
- Halbental M. & T. Halbental, 1998. "The Yeshiva", in A. O. Rorty (Ed.) **Philosophers on Education: Historical Perspectives**. London: Routledge, p. 458-469.
- Handelman D., 2004. **Nationalism and the Israel State: Bureaucratic Logic in Public Events**. Oxford: Berg.
- Harding S., 1991. "Representing Fundamentalism: The Problem of the Repugnant Cultural Other", in **Social Research** 58(2). pp: 373-93.
- Helman S., 1993. **The People of the Book**. Chicago: Chicago University Press.

- Heilman S.C. & Friedman M., 1991. "Religious fundamentalism and religious Jews: The case of the Haredim". In M.E. Marty & R.S. Appleby (Eds.), **Fundamentalism observed**. Chicago & London: The University of Chicago Press. pp. 197-265.
- Helmreich W. B., 1982. **The World of the Yeshiva: An Intimate Portrait of Orthodox Jewry** (New York: The Free Press, 1982).
- Holston J, 1998. "Spaces of insurgent citizenship", in L Sandercock (Ed.), **Making the Invisible Visible: A Multicultural Planning History**. Berkeley: University of California Press. Pp: 37-56.
- Holmes S., 1989. "The Permanent Structure of AntiLiberal Thought", in **Liberalism and the Moral Life**, (ed) N. Rosenblum. Harvard: Harvard University Press,. Pp: 227-254.
- Hyman, I.A., & Snook P.A., 1999. **Dangerous schools**. San Francisco: Jossey-Bass.
- Iram Y. & Shmida, M., 1998. **The Educational System of Israel**. Greenwood Publishing Group.
- Kaul-Seidman L., 2002. "Fieldwork among the 'ultra-Orthodox': the insider-outsider paradigm revisited ", in **The Jewish Journal of Sociology** 44 (1-2). 30–55.
- Kymlicka W., 1989. **Liberalism, Community and Culture**. Oxford: Oxford University Press.
- Luhmann N., 1995. **Social systems**. Stanford, Calif. : Stanford University Press.
- Macedo S., 2000. **Diversity and distrust: civic education in a multicultural democracy**. Cambridge, Mass., Harvard University Press.
- Mann M., 1988. "The Autonomous power of the State: Its origins, mechanisms and results", in M. Mann (ed) **States, War and Capitalism**, Oxford: Basil Blackwell. Pp: 1-32.
- Morgan S. & Sorensen, A.B., 1999. "Parental Networks, Social Closure, and Mathematics Learning: A Test of Coleman's Social Capital Explanation of School", in **American Sociological Review** 64(5): 661-681.

- Moller Okin. S., 2002. "Mistresses of their Own Destiny: Group Rights, Gender and Realistic Rights of Exit", **Ethics** 112 (January 2002) pp: 205-230.
- Pipkin J. S., 1986. "Disaggregate Travel Models," In S. Hanson (ed.), **The Geography of Urban. Transportation**. The Guilford Press, New York. Pp: 179-208.
- Orfield G., Bachmeier D., James R. & Eitle T., 1997. "Deepening segregation in American public schools", in **Equity & Excellence in Education**, 30(2), 5-24.
- Parekh B., 2000. **Rethinking Multiculturalism: Cultural Diversity and Political Theory**. Basingstoke: Macmillan Press/Palgrave.
- Polletta F., 1999. "Free spaces in collective action", in **Theory and Society**, Vol. 28 pp.1-38.
- Portes A. & Jensen L., 1987. "What's an Ethnic Enclave? The Case for Conceptual Clarity", **American Sociological Review** 52: 768-71.
- Rawls J., 2001. "Legal Obligation and the Duty of Fair Play", in his: **Collected Papers**. Cambridge: The University Press. Pp:, 27-42.
- Raz J., 1986. **Morality of Freedom**. Oxford: Clarendon Press.
- Rier D., Schwartzbaum A. & Heller C., 2008. "Methodological Issues in Studying an Insular, Traditional Population: A Women's Health Survey amongst Israeli Haredi (Ultra-Orthodox) Jews". In **Women & Health** 48(4). Pp: 363-81.
- Schon D., 1983. **The Reflective Practitioner: How Professionals think in Action**. N.Y.: Basic Books.
- Soloveitchik H., 1994. "Rupture and Reconstruction: The Transformation of Contemporary Orthodoxy", in **Tradition**, Vol. 28 (4) 28-130.
- Schutz A., 1944. "The Stranger: An Essay in Social Psychology". In **American Journal of Sociology** 49. pp: 499-508.
- Sandercock L., 1998, "Introduction: framing insurgent historiographies for planning", in Sandercock L. (ed.), **Making the Invisible Visible: A**

Multicultural Planning History. Berkeley: University of California Press. 1-35.

- Selengut C., 1994. "By Torah Alone; Yeshiva Fundamentalism in Jewish Society" in M. Marty and F. S. Appleby (Edited) **Accounting for Fundamentalism**, Chicago: University of Chicago Press.. Pp: 236-263.
- Shulman L. S., 1986. "Those who understand: Knowledge growth in teaching". In **Educational Researcher**, 15 (5),pp: 4-14.
- Shulman L. S., 2000. "From Minsk To Pinsk: Why A Scholarship Of Teaching And Learning?", in **The Journal of Scholarship of Teaching and Learning** 1 (1). Pp: 50-53.
- Shavit Y., 1990. "Segregation, tracking and the educational attainment of minorities: Arabs and Oriental Jews in Israel". in **American Sociological Review**, 55 (1): pp. 115-26.
- Shavit Y. & Yuchtman-Yaar, E., 2001. "Ethnicity, education, and other determinants of self-employment in Israel", **International Journal of Sociology**, Vol. 31(1) pp.59-91.
- Spinner J., 1994. **The Boundaries of Citizenship: Race, Ethnicity, and Nationality in the Liberal State**. Baltimore, MD: Johns Hopkins Univ. Press.
- Stadler N., 2009. **Yeshiva Fundamentalism Piety, Gender, and Resistance in the Ultra-Orthodox World**. New York: New York University Press.
- Yogev A., & Ilan Y., 1987. "Does Self-Esteem Affect Educational Aspirations?: The Case of the Ethnic Enclave", in **Urban Education** 22. pp: 182-202.
- Walderon J., 1995. "Minority Cultures and the Cosmopolitan Alternative", in W. Kymlicka (ed) , **The Rights of Minority Cultures**. Oxford: Oxford University Press, pp: 93- 123.
- Weissman D., 1995 "Bais Ya'akov As An Innovation In Jewish Women's. Education: A Contribution To the Study Of Education and Social Change", in **Jewish Education** 7, pp. 278-299.