

מחקרי גבעה

שנתון המכללה האקדמית לחינוך גבעת ושינגטון תשפ"ב

כרך ט



עורכים:

פרופ' משה צפור
ד"ר אליסיה גרינבנק
ד"ר אפרת בנג'ז
ד"ר יוחנן קאפח

מועצת המערכת:

פרופ' מיכאל אביעוז
פרופ' בנימין בר-תקווה
פרופ' אהרן ממן
פרופ' אסתר עדי-יפה
פרופ' שונית רייטר
פרופ' ישראל ריץ'
פרופ' אביגדור שנאן

עריכה לשונית

עברית: אודי לוינגר
אנגלית: יאיר האס

מזכירת המערכת: בת-שבע הרוש
עיצוב והפקה: צופית צחי

© כל הזכויות שמורות

תשפ"ב 2022
ISSN 2664-553X

המכללה האקדמית לחינוך גבעת ושינגטון
ד"ר אבטח 79239, טל' 08-8511900
דוא"ל givaa@washington.ac.il
אתר המכללה www.washington.ac.il

תוכן

5	דבר ראש המכללה
7	דבר המערכת
13	רשימת כותבי המאמרים

שער ראשון | יהדות וספרות

19	משה צפור לקראת מהדורה חדשה של התרגום הסורי (הפשיטתא) לספר במדבר, בתרגום לעברית
39	אורנה לויץ ולאה ברץ בית הספר הפואטי כמטונימים הטרוטופי בשירה העברית

שער שני | חינוך והוראה

63	אליסיה גרינבנק ואפרת בנג'ו אמפתיה ועמדות כלפי מתן התאמות לתלמידים עם הפרעת למידה ספציפית בקרב מורים בחינוך הכללי
81	אליעזר יריב 'שיחת משמעת': התערבות קצרת מועד לטיפול בהתנהגות בעייתית של תלמיד
99	גלית אגם בן ארצי "פנאי זה הזמן שאני מרגיש חופשי כי אני יכול לעשות מה שבא לי" פנאי בקרב ילדים ובני נוער עם מוגבלות
125	אורית גילור, חגית קליבנסקי, דרורה כפיר חינוך ביתי לילדים עם מוגבלות - היבטים חברתיים
147	אפרת בנג'ו ורינת כספי פחדים של ילדים צעירים בתקופת הקורונה והקשר לתחושת הלחץ ההורי
173	יעקב סגל ודבורה חדד עפג'ין העצמה ותמיכה או בדירות ב"מערכה" בקרב גננות בהתמודדות עם קשיים ואתגרים בשנת ההתמחות

199	סיפורי חיים של גננות ראשונות בארץ ישראל כמקור העשרה למחקר ההיסטורי על אודות גן הילדים העברי: עיון היסטוריוגרפי	צפורה שחורי-רובין
219	ההוראה ב'מרחב הקולי' בכתי ספר חרדיים בתקופת הקורונה	אפרת בוכריס ורבקה קדוש
245	אסטרטגיות התמודדות עם פערי זהות ארגונית של עובדות הוראה מהמגזר החרדי המלמדות במערכת החינוך הממלכתי-דתי	יהודית חסידה ואביטל רוטנברג

שער שלישי | חינוך גופני ובריאות

269	מעולם החינוך הגופני לאורח חיים בריא בחברה החרדית	לילך גלעד כהן ורניאל ס' מורן
283	הטיה מגדרית במחקר רפואת הספורט	מירי שחק

שער רביעי | סקירת ספרות

297	סיפור תמר אשת ער 'נקרא ומתרגם' במהלך הדורות	בן ציון אשל
307	על זהות, הזדהות ונוודות פיזית ונפשית ברומן "כמה שזה לוקח" של יורם מלצר	כרמלה סרנגה

שער חמישי | מאמרים באנגלית

E9	Educating and Reimagining the Daughter: Ethnicity and Relational Self-Construction through Writing	קלרינה פריבורקין
----	--	------------------

E25	תקצירים מתורגמים	
-----	-------------------------	--

מחברי המאמרים

ד"ר אגם בן ארצי גלית

החוג לחינוך מיוחד, ראשת מנהל הסטודנטים, המכללה האקדמית לחינוך גבעת ושינגטון
galit.mail@gmail.com

ד"ר בוכריס אפרת

החוג לתנ"ך והחוג לחינוך, המכללה האקדמית לחינוך גבעת ושינגטון
efratb1967@gmail.com

ד"ר בנג'ו אפרת

החוג לגיל הרך והחוג לחינוך מיוחד, המכללה האקדמית לחינוך גבעת ושינגטון; החוג
לחינוך מיוחד, המכללה האקדמית בית ברל
bengiog@gmail.com

בן ציון אשל

המחלקה לתלמוד, אוניברסיטת בר אילן
benzion120@gmail.com

ד"ר ברץ לאה

גימלאית החוג לספרות, המכללה האקדמית אחוה
lbaratz@netvision.net.il

ד"ר גילור אורית

החוג לחינוך מיוחד, המכללה האקדמית בית ברל
oritg@beitberl.ac.il

גלעד כהן לילך

דוקטורנטית בבית הספר למדעי הבריאות, אוניברסיטת אריאל
lilachgi@education.gov.il

ד"ר גרינבנק אליסיה

ראשת החוג לחינוך מיוחד, המכללה האקדמית לחינוך גבעת ושינגטון
gralicia2@gmail.com

ד"ר חדר עפג'ין דבורה

החוג לגיל הרך, המכללה האקדמית לחינוך גבעת ושינגטון ומכללה ירושלים
drdvorahaddad@gmail.com

ד"ר חסידה יהודית

החוג לחינוך יהודי והחוג לניהול מערכות חינוך, רכזת אקדמית לתכניות המגזר החרדי,
המכללה האקדמית הרצוג
judychassida1@gmail.com

פרופ' יריב אליעזר

פרופסור חבר, ראש החוג לחינוך משלב לתואר השני, המכללה האקדמית לחינוך גבעת
ושינגטון
elyariv@gmail.com

ד"ר כספי רינת

ראשת החוג לחינוך, החוג לגיל הרך, המכללה האקדמית לחינוך גבעת ושינגטון
rinatc10@gmail.com

פרופ' כפיר דרורה

פרופסור חבר (בדימוס) בחוג לחינוך, המכללה האקדמית בית ברל
gadikf@netvision.net.il

ד"ר ליין אורנה

החוג לספרות, המכללה האקדמית לחינוך גבעת ושינגטון והמכללה האקדמית אחוה;
ראש אקדמי של מרכז הסימולציה במכללה האקדמית אחוה
orna_1@achva.ac.il

פרופ' מורן דניאל

פרופסור מן המניין, המחלקה לניהול מערכות בריאות, אוניברסיטת אריאל
dani.moran@sheba.health.gov.il

ד"ר סגל יעקב

ראש החוג לגיל הרך, מכללה ירושלים
kobisegal@gmail.com

ד"ר סרנגה כרמלה

החוג לספרות, המכללה האקדמית לחינוך גבעת ושינגטון והמכללה האקדמית אשקלון
carmelasar@hotmail.com

ד"ר פריבורקין קלרינה

החוג לאנגלית, המכללה האקדמית לחינוך גבעת ושינגטון
klarina.priborkin@gmail.com

פרופ' צפור משה

פרופסור אמריטוס המחלקה לתנ"ך, אוניברסיטת בר אילן, התוכנית לתואר שני בתנ"ך,
המכללה האקדמית לחינוך גבעת ושינגטון
moshezi1934@gmail.com

ד"ר קדוש רבקה

החוג לספרות והחוג לחינוך, המכללה האקדמית לחינוך גבעת ושינגטון
rivkkad@gmail.com

ד"ר קליבנסקי חגית

המסלול לחינוך בלתי פורמלי, המכללה האקדמית בית ברל
hagitklib@gmail.com

רוטנברג אביטל

עובדת הוראה
avitalist@gmail.com

פרופ' שחורי-רובין צפורה

פרופסור חבר (בדימוס) החוג לחינוך והחוג לגיל הרך, המכללה האקדמית לחינוך ע"ש קיי
zipirubin@walla.com

ד"ר שחף מירי

החוג לחינוך גופני, המכללה האקדמית לחינוך גבעת ושינגטון
mirile@washington.ac.il

בית הספר הפואטי כמטונימים הטרוטופי בשירה העברית

אורנה לוי, לאה ברץ

תקציר

מאמר זה בוחן את התמורות שחלו בעיצוב מרחב בית הספר באמצעות פריזמת השירה העברית. מטרת המחקר לבחון את המושג בית הספר בראי השירה העברית כמטונימים הטרוטופי. הבחירה בז'אנר השירה נובעת מכך ששירה נעה בין כוחות הממקדים את תשומת הלב של נמעניה פנימה, אל מילות השירים, לבין כוחות המתקשרים לאקלים החברתי, התרבותי והפוליטי בתוכו היא מופיעה. בקורפוס המחקר מנותחים 50 שירים עבריים מתקופות שונות בין השנים 1922-2020. המחקר הוא מסוג איכותני ונשען על גישה פרשנית דדוקטיבית שבה ניתוח השירים בוצע באמצעות חמשת הקודים הפרשניים של רולאן בארת' (2004). תרומתו של המאמר בהצגת השינוי שחל כלפי בית הספר בשירה העברית החל משנות ה-70 של המאה ה-20. השלכה יישומית של ממצאי המחקר היא במתן הזדמנות לאנשי חינוך להיפגש עם שירים בנושא בית הספר ולדון באמצעותם בנושאים מורכבים מבחינה אתית ורגשית.

תאריכים: מרחב בית הספר, שירה עברית, מטונימיה, הטרוטופיה, אידיאולוגיה

הקדמה

בעולם של מילים והגדרות מדגים האייקון הדנוטטיבי בית-ספר את המגמה של השיח כמבטא תפיסות ומחשבות (סוברן, 2006), אך בה בעת מבנה מציאות וגם מוביל להתנהגות (פלג, 2010). הקשר בין שפה ואידיאולוגיה עולה מתוך הצירוף הלשוני בית-ספר, ומבוסס על עיקרון ההיגיינה הוורבלית (Verbal hygiene). עיקרון זה גורס שמה שנחשק בלשון הוא שנחשק בפוליטיקה, וכי בין שני המושגים קיים יחס ישר והלשון והאידיאולוגיה, הן תוצרים של תהליכים חברתיים ואידיאולוגיים (Cameron, 2006: 142).

כדי לעקוב אחר גלגוליו של המושג בית-ספר בחרנו בז'אנר השירה. זאת משום ששירה נעה בין כוחות אמנותיים המבטאים מורכבויות רגשיות ודקויות אנושיות וממקדים את תשומת הלב של נמעניה פנימה, לבין כוחות המתקשרים לאקלים החברתי, התרבותי והפוליטי בתוכו היא מופיעה (Adorno, 2020). כוחות אלה משקפים את עוצמת השירה הפורצת באמצעות הלשון את הגבולות הקיימים בין בני-אדם - פרטים או קבוצות - וביניהם לבין המציאות. המשורר מנסח את התחושות הלא פורמליות בחברה ומציג חבילות פרשנות של המציאות הקיימת ושל זו החלופית. בנקודות זמן שיש בהן צורך ציבורי בפרשנות של ערכים הנתונים בקונפליקט, המשורר מציב את ה"אמת" שלו בתפיסת המציאות (מידני וצור, 2012). לכן, כאשר ראתה אור אסופת השירים "לאין שיעור" בעריכת גלעד מאירי (2020) היא היוותה זרז להתבוננות במרחב הבית-ספרי מהזווית השירית.

רקע תיאורטי

המושגים בית-ספר וחינוך משמשים באופן נרדף וכמעט ללא הבחנה ביקורתית ביניהם. לעיתים בית-ספר הנו המבנה הפיזי שבו לומדים והחינוך הוא התהליך המסורתי המתרחש במרחב זה (Kupferman, 2018). אולם, פעמים בית-ספר וחינוך פועלים בקשר כפול כך שאפשר להחליף את המילים זו בזו. לם (1973) הגדיר זאת כ"ההגיונות הסותרים של ההוראה". בית הספר מוצג כמונע על ידי שני הגיונות סותרים ומשום כך אינו מצליח לתפקד כהלכה. מצד אחד קיימת דרישה של החברה המודרנית והפוסטמודרנית לחדשנות מתמדת ולשינויים כאורח חיים קבוע. מצד שני, נטייתו הטבעית של בית הספר בפרט ושל מערכת החינוך בכלל היא להימנע עד כמה שהדבר ניתן משינויים הגורמים לזעזועים במערכת (קינג, 2016).

מערכת החינוך העברית התעצבה בתקופת היישוב בתחילת המאה ה-20 וקלטה לתוכה את מגוון הזרמים ותת-הזרמים שאפיינו את מערכת החינוך הארץ-ישראלית עוד בתקופת המשטר העות'מאני (רייכל, 2008). לכן טמונים בה השורשים הרעיוניים והמעשיים שמתוכם צמחה מערכת החינוך בישראל, כמערכת ממלכתית וציבורית מחד גיסא, וכמערכת של

זרמים המייצגים ייחוד ומגוון רעיוני, אידיאולוגי ופוליטי, מאידך גיסא. כבר בשנות ה-20 של המאה ה-20 ניכרה בחינוך העברי חלוקה לזרמים שונים לצד ניסיון לניהול ממלכתי, למשל על ידי ההנהלה הציונית (איכילוב, 2010). שינוי בולט חל במהלך שנות ה-70 עת יושמו עקרונות האינטגרציה בחינוך שנגזרו מהרפורמה ב-1968 (תמיר, 2015).

ספרות, חינוך ואידיאולוגיה בראי השירה

המרחב הבית-ספרי בסיפורת ובשירה מאכלס טקסטים המתארים את בית הספר מנקודות תצפית מגוונות, ובהן מעמדו של המורה, דרכי ההוראה, אופי סביבת התלמידים וההורים. התבוננות במרחב הבית-ספרי על מכלול מרכיביו ביצירה הספרותית חושפת שיטות הוראה שונות ומאפשרת לראות ייצוגים של אלטרנטיבות ראויות או לא ראויות בהוראה. העולם המיוצג במרחב הבית ספרי מעלה לדיון ערכים, אידיאולוגיות בדבר דרכי הוראה, ואתיקה במערכות יחסים המוצגים כחלק מהליך האמירה הפואטית. אמירה על אודות בית הספר מאפשרת התבוננות ביקורתית באידיאולוגיה הסמויה המצויה בטקסט, זאת משום שהאידיאולוגיה היא רק מרכיב אחד במכלול מרכיבי היצירה (לוי, 2019, עמ' 67-68).

זאת ועוד: היצירה הספרותית היא אירוע אנושי תרבותי בו המפגש של הקורא עם היצירה הספרותית מאפשר יצירת קשר עם רוב מישורי ההווה האנושית: המישור האסתטי, המישור הפסיכולוגי, המישור החברתי וכמובן המישור המוסרי-ערכי (לובין, 2003). היצירה הספרותית מעבירה את קוראיה לתוך מצב תודעה המקדם קשב (attentiveness) מסוג מיוחד. בכוחה של היצירה ללכוד את הקשב שלנו ולמקד אותו באחד, מתוך שכלול היכולת להתקרב לדמויות ולרעיונות זרים ואף מנוגדים לתודעתנו ולפתח הבנה כלפי נקודת מבטו של הזולת (אלמוג, 2015). הקריאה בטקסט הספרותי מהווה התנסות שמקורה קריאה אקטיבית (מנדלסון-מעוז, 2009), המזמנת פעילות מנטאלית אשר מבנה את הזהות האישית של הקורא תוך הבניית משמעות הטקסט (פויס, 2006).

מאמר זה ידון בשירה משום שלשירה חוקי משחק משלה: תחבולות לשון, דרכי ארגון וקודים השמורים למסורת השירה לדורותיה – כל אלה בכוחם להפוך את השירה לטקסט המגלם תפיסת עולם או עיצוב אידיאולוגיה. באמצעות השירה נבחן את הקשר בין שפה וזהות, שכן השפה היא כלי תקשורת בין בני-אדם, אבל היא גם מבטאת זהות, תרבות ומורשת (Bourdieu, 1977). זהו "זיכרון רפלקטיבי" (שביד, 1996) מצטבר של התרבות אשר מתוכה ובה צומח האדם. מטבע קיומה מעורדת הספרות דיאלוג שכוזה שבו שלובים יחד הצורות הפואטיות של הדחקה ועידון רגשי והם שמניעים את האדם למפגש אישי אינטימי (לב ארי, 2020). לכן, שירים בנושא בית הספר מעניקים הזדמנות למורים ולתלמידים לדון בנושאים טעונים כגון האותנטיות של המערכת, תהליכי סוציאליזציה, אילוף ומרד. השירים מתווכים ומרכיבים את הדיון בסוגיות מורכבות מבחינה אתית ורגשית (מאירי, 2020: 15).

בית הספר כמטונימים הטרוטופי

בית הספר הינו מטונימים הטרוטופי - פרט המייצג עולם שלם - מרחב בו מתנהל תהליך ההתחנכות. בנוסף, בית הספר מופיע באופן טיפולוגי כסוכן של תרבות וידע שמטרתו לחנך לערכים ובו קשת טיפולוגית רחבה של מורים (Kupferman, 2018). הנחה זו נשענת על הגדרת המטונימיה של יעקובסון ועל המושג הטרוטופיה מבית מדרשו של פוקו. יעקובסון (1987) הגדיר מטונימיה כמבע לשוני שנוצר תוך החלפה של מילה אחת באחרת השייכת לאותו הקשר סיבה, רעיון או יחס המייצג יחסי סמיכות (contiguity). זאת מול המטפורה הממירה מילה במילה ביחסי דמיון (similarity).

פוקו (2010) טוען שהטרוטופיות הן ריבוד של זמן ומרחב: "לכל הטרוטופיה יש תפקיד מדויק וקבוע במסגרת החברה (ברגע היסטורי נתון), ואותה הטרוטופיה יכולה לשמש בתפקיד אחר (ברגע היסטורי אחר) תוך התאמתה לתרבות שבה היא מצויה" (פוקו, 2010: 17-18). להטרוטופיה תפקיד חשוב ולמעשה הכרחי בעיצוב המרחב-זמן החברתי של כל חברה. אליבא דפוקו (Foucault, 1972) בתי-הכלא, המוסדות לחולי הנפש, לחולים ומוגבלים ואפילו בתי הספר מהווים הטרוטופיות משום שאלו אתרים מופרדים מסביבתם, הם שולטים לחלוטין בתנועות אליהם, מהם ובתוכם.

במאמר זה נבחן את המרחב הבית-ספרי באמצעות שירים שנכתבו על אודותיו. איננו מפרידים בין המושגים חינוך ובית-ספר, שכן ספרות המחקר עורנה חלוקה בהיתכנות הבחנה זו. אנו תופסים את בית הספר כמהות מטונימית הטרוטופית, כמושג המקפל בתוכו את האידאולוגיה המוצגת בתיאוריות החינוכיות (Kupferman, 2018).

מטרת המחקר

מטרת המחקר הנוכחי לבחון את המושג בית-ספר כפי שהוא מעוצב כמטונימים הטרוטופי בשירה העברית שהוקדשה לנושא. לפיכך, שאלות המחקר ינועו סביב ההיבט הסינכרוני המגבש נקודות מבט משותפות על בית-ספר כמכונן אידאולוגיה בונה תהליכים חברתיים.

שאלות המחקר

1. כיצד שימושי הלשון של מרחב בית הספר מאירים תפיסות עולם אידאולוגיות הנגזרות מהשימוש במושג בית-ספר בטקסטים הספרותיים?
2. כיצד חוויות הדובר המתוארות בשירים מאירות את מרחב בית-ספר באור קולקטיבי?

מתודולוגיה

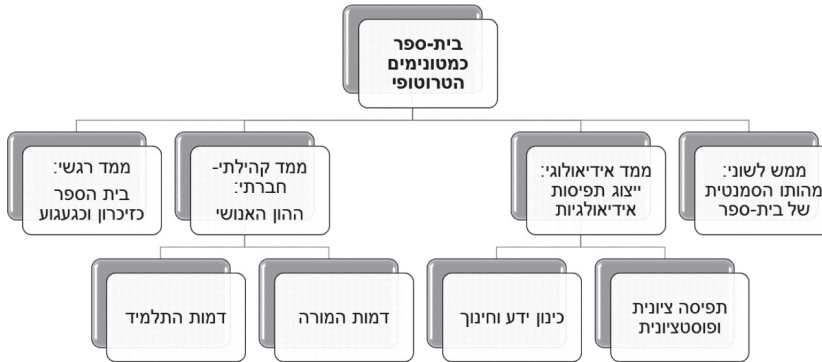
המחקר הוא מסוג איכותני הנשען של גישה פרשנית דרוקטיבית, על בסיס עקרונות "הגנאולוגיה של השיח" במשנתו של פוקו (Foucault, 1972). איסוף הנתונים נשען על 50 שירים עבריים שפורסמו בין השנים 1922–2020 ורבים מהם מצוטטים בפרק הממצאים. השירים אותרו מתוך קטלוג הספרייה למוסיקה שבספרייה הלאומית, מאתרים ומרשת ושירונוט (32 שירים) וכן מהאנתולוגיה "לאין שיעור" (מאירי, 2020) (9 שירים) ומכתב העת לשירה 'עתר' (2019) שהוקדש לנושא בית הספר (3 שירים) ושירים מקבצי שירה נוספים (6 שירים). ההצדקה לקורפוס זה היא ההנחה המחקרית שהובילה אותנו בבחירת השירים, ולפיה יצירה של קורפוס עשיר ומגוון תאפשר בחינה רחבה ומעמיקה של התופעה.

ניתוח הנתונים ממוקד בגישת ניתוח תוכן העוסק באיתור דפוסים החוזרים על עצמם בתוך הנתונים שנאספו (שקרי, 2011). נסמכנו על עקרונות המתודה של בארת' (Barthes, 1975) כקודים לניתוח טקסט: הקוד הפרשני, הקוד המסמן, הקוד הסמלי, קוד הפעולות והקוד התרבותי. על מנת לבחון משמעויות המופיעות בשירים הגדרנו את הקודים גם ככותרות מכלילות לאחר שיוך כל תבנית טקסט לקוד שהותאם לה. באמצעות הקוד המסמן הוגדרו תמות שנמצאו, הקוד הסמלי מייצג ניגודים מילוליים או רעיוניים שנמצאו בטקסטים, וקוד הפעולות מייצג את השימוש הרב בפעולות מסוימות בתוך המלל הטקסטואלי. אלו מסייעים בבניית מוטיבים דומיננטיים המצויים בתשתיות העומק של השירים. הקוד התרבותי סייע בחשיפת פרטים המתייחסים אל ידע חברתי-תרבותי ואשר מצויים מחוץ לנרטיב שבאמצעותו מתאר הדובר את החברה (בארט', 2004).

ממצאים

- מניתוח השירים עלו 4 תמות מרכזיות המדגישות את ממדיו המגוונים של המושג בית-ספר ואלו הן:
1. הממד הלשוני - מייצג חילופי כינויים של המושג ושימוש בעגה לשונית תואמת תקופה.
 2. הממד האידיאולוגי - מדגים תפיסה ציונית ופוסטציונית, בהיבטים של כינון ידע וחינוך.
 3. הממד הקהילתי-חברתי - משרטט את העולמות החברתיים שמרכיבים את בית הספר: תלמידים, מורים, הנהלה והורים.
 4. הממד הרגשי - מתייחס לרגשות הצפים בעת הקריאה כשבית הספר מהווה זיכרון או געגוע.

איור 1 מסכם באופן גרפי את ארבעת התמות ונגזרותיהן.



תמה 1: הממד הלשוני

בתמה זו נאספו כינויים נרדפים למושג בית-ספר. הגיוון בשימוש הוא תוצר של עגה לשונית תואמת תקופה ובעלת הטיות אידיאולוגיות. כל אחד מהכינויים המוצגים מהווה מטונימיה לבית-ספר המשמש כמרחב הפיזי שבו מתרחש תהליך הלמידה, אך בה בשעה הוא מאופיין כשם התואר הנלווה המאיך את המהות החינוכית המתקיימת בו.

בית חינוך

בבית חנוך עורים הישן נפשי פקוחת העינים / לוכדת צורות צוהלות / מחלקת עם זו שיושבת על המטה / שנה בשנה את צחוקה / נפשי שבאָה כצפור מעופפת / מארץ הפרי שהיא לא טעמה/והיא - עולמי החדש / המאשר מבטן ומלדה / באתי לקחתה אל ביתן בלב גן עזוב / לקלע זרים בחתנה חלומית (זלדה, 1985, 61)

בבית חנוך עורים/ האף/ מפסל בלבו אהבה גדולה/ בבית חנוך עורים/ היָה הילד נוטף - האף/ משרטט בנפשו עתידות גדולות/ בבית חנוך עורים היָה הילד/ יושב בפנות/ אוסף בשארית ראיתו/ קרנים אחרונות של אור/ לעשות מהן שמשות/ לעתיד לבוא/ בבית חנוך עורים/ היָה הילד נוטף - האף צובר/ הרים של קול/ לעשות מהם סימפוניות אהבה (ביטון, 2013, 41)

אולפנא

שלום לבית-ספרנו/ שלום לכם המורים/ הנה חוזרים לאלפננו/ להמשיך בלמודים. חשבון, תנ"ך, עברית, מלאכה/ נקנה לנו במהרה/ בעמל ובשירה/ נצעד לקראת האורה. / (בורנו, 1953, זמרשת)

עז עז ואיל/כה לחי בחור חיל//מן העיר ומן הכפר/משנה ומסדה/
 מספסל בית אלפנא (אשמז, 1940, זמרשת)

תלמוד תורה

כשהכו אותי בתלמוד תורה המסלה / היתה מכת חשך. / לרבנים היה אור
 גדול בכל מושבותיהם / כשהכה אותי אחד ההורים. / על כל דלת בתלמוד
 תורה המסלה יש מזוזה / וא-להים פסח על לב כלם, / שלא באו להושיט
 לי יד לקום / ולא אמרו למכה העשירית כלום. / ובבית החולים הייתי כל
 השבת / בזמן שהם קדשו על היין / שהפך לדם (עוזר, 2015, 77).

בית-ספר דתי

כשהגענו לירושלים אמי שאלה אותי/בצורה הדמוקרטית המיוחדת/שלה/
 אם אני רוצה ללכת לבית-ספר דתי/או חלוני ואמיתי חלוני אז הלכתי/
 לבית ספר דתי/שם למדתי בשערי תלמוד/ את מסכת מכות (בן
 הרוש, 2010, 43)

בית-ספר לשטויות

ביף חיים משגעים בבית הספר לשטויות/אף אחד לא מנמס, בגרות במעשי
 קנדס/מורים ווקדים באטרף טרנס (בנטוב, חסר תאריך)

בית הספר ככורת וג'ונגל

בית-ספרנו למודינו/בגיל מבלי הרף לעבד גרב כדבורים נעמלה./ לה,
 לה, בית-ספרנו/רבה אהבתנו/ נצח נזכרה/ונשמר תורתך./מה טוב לנו עת
 כלנו/יחדיו שם נשבה:/שם נזמרה ונצירה/ נקרא אף נכתבה...ובהתמדה
 שם נלמדך/ עד בא עת לנוח/ובצמדים כל הילדים יצאו אז לשווח (פינס,
 1901, זמרשת).

בית-ספרנו לתפארת/תלמידים בו למאות/והומה הוא ככורת/של דבורים
 מזמזמות (ברורס, 1950, 748).

כל בית-ספר הוא כמו ג'ונגל, / זאת עברה וזה לא סוד / לא פשוט להסתדר,
 צריך לדעת איך לשרד/בכל רגע יש סכוי לחטף חזק מכל אחד/בג'ונגל
 כמו בג'ונגל לא כדאי לה להיות לבד (מדלי וממן, חסר תאריך)

הבחירה הלקסיקלית של המונח בית-ספר או המילים הנרדפות ובייחוד המינוח בית חינוך מלמדות על המשמעות הייצוגית המדגישה את הגבול בין הקבוצות השונות. שכן, כאשר אדם קובע שם הוא קובע גם את קבוצת ההשתייכות שלו ומחריג עצמו מקבוצה אחרת. במובן הזה, המהות המטונומית המודגשת בשירים מחברת בין בית-ספר כמתחם פיזי לבין התהליך המתרחש בתוכו (Kupferman, 2018). אספקט דואלי זה עולה בקנה אחד עם העובדה שמערכת החינוך הישראלית נוסדה כמערכת ממלכתית וציבורית מחד גיסא, וכמערכת של זרמים המייצגים ייחוד ומגוון רעיוני, אידיאולוגי ופוליטי, מאידך גיסא (רייכל, 2008).

תמה 2: הממד האידיאולוגי

ההיגדים בתמה זו משקפים התבוננות באידיאולוגיה ובתפקידי בית הספר הן כמחנך והן כמקנה ידע.

בית הספר כמפעל ציוני ופוסטציוני

אם יֵעֲזֹר לָנוּ אֱלֹהֵינוּ, / תִּדְעוּ מַה נַּעֲשֶׂה? / אִם יֵעֲזֹר לָנוּ כָּל עַמָּנוּ, / תִּדְעוּ מַה נִּבְנֶה? /..... / נִבְנֶה, נִבְנֶה עָרִים וּמוֹשְׁבוֹת, / בֵּית לְאָמִי לְעַד; / חֲלוּצִים, פּוֹעֲלִים, אֲלָפִים וּרְבֻבוֹת, /... / מוֹשְׁבִים, נְסִיוֹנוֹת, / נְסִי נְסִיוֹנוֹת לְעַד; / נַעֲבֹד תִּקְצִיבִים עַל פִּי שִׁבְעַת קָרְנוֹת / דְּפִיצִיטִים אֶף לֹא אֶחָד! / בְּתִי-סֵפֶר, גִּמְנָסְיֹת, אֶף אוֹיְבֵרְסִיטָה, / תְּרַבּוֹת עֵבְרִית לְעַד; / נִלְמַד בְּמַפְלָא, (סִילְמָן, 1922, זמֶרְשֶׁת)

הַצִּפּוֹן שֶׁלָּנוּ הוּא / הַפּוֹעֲלִים אוֹתוֹ בְּנוּ / בְּתִים מְאוֹת כֶּכֶר נִבְנוּ / מִרְפָּאָה הִנֵּה סִדְרוֹ / וְעַל כָּלֵם שְׁלוֹשׁ קוֹמוֹת / לִילָדִים וְלִילָדוֹת / בֵּית חֲנוּךְ לִילָדֵי עוֹבְדִים / וְגַן יִלְדִים / יִלְדֵי הַצִּפּוֹן (הַצִּפּוֹן שֶׁלָּנוּ, חֶסֶר תֶּאֱרִיךְ)

עֵבְרִים אֲנַחְנוּ: עֵבְרִית נִדְבָרָה / עֵבְרִית נִלְמָדָה, עֵבְרִית נִזְמְרָה / יִלְדִים אֲנַחְנוּ, יְהוּדִים קְטָנִים נַעֲרִים עֵבְרִים בְּנֵי יִשְׂרָאֵל! / עֵבְרִים אֲבוֹתֵינוּ, עֵבְרִים גַּם אָנוּ / חֲמֵשׁ תּוֹרַתֵנוּ, עֵבְרִית שִׁפְתֵנוּ! אֲחִים אֲנַחְנוּ, אֲחִים כָּלֵנוּ / הַמּוֹרָה אֲבִינוּ, בֵּית הַסֵּפֶר בֵּיתֵנוּ! / שָׁמָּה נִקְרָאָה, כִּבֵּן כָּל אֶחָד / ה' אֱלֹהֵינוּ, ה' אֶחָד! (אֶפְשֵׁטִיין, 1902, זמֶרְשֶׁת)

בולטים בציטוטים הללו עמדות אידיאולוגיות שתומכות בתפיסת החינוך הצינונית ונוגעות בפרט להיבטים של בניין הארץ והשימוש בשפה העברית. לצד כינון מפעל חינוך ציוני מבטאת השירה המאוחרת קולות אידיאולוגיים פוסטציוניים:

ויום אחד היא תשאַל/ "אבא מה היא מודשת רבין?"/ והוא יתלבט אם לשקר לה/ ולהמציא שקר כלשהו/ או שפשוט יאמר לה את האמת/ ויגיד "שקר כלשהו"/ ויום אחד יזמינו אותו לבית הספר / ויאמרו לו "הבת שלך עמדה מול כל הכתה וקראה למודה שקרן" ואמר הוא/ "אמת דפדה בתי". (חסן, 2015, 12)

בסיום הטקס בבית-ספר/ קול דק מן הדק/ עולה אמל ושרה:/ "קול עוד בלב, בפנים הא!" ובחשף של אולם הספורט, / מול לוח הנופלים/ בערבית ובערבית, / אי אפשר שלא להבחין פדמעה. (צלגוב, 2020, 220)

תהליך התרבות המתואר בשירים הללו מסמן שינוי בהכרה האידיאולוגית. הטקסטים נשענים על תמהיל של הרחקה ועידון רגשי, אלמנטים שמניעים את הקורא למפגש אישי אינטימי (לב ארי, 2020). שיריהם של חסן וצלגוב מהדהדים את טקסי הזיכרון המתנהלים בבית-ספר, ובאמצעותם מדגימים תהליכי שינוי במרקם החברתי לאומי. נראה כי באמצעות הטקס נחשף בשני השירים הקונטקסט החברתי. הסדר החברתי מתהווה ונותן פשר להימצאותם של האנשים במקום מסוים ובמצב של הסתגלות למציאות שבה נוצר הטקס (חזן, 1992). האלמנט הטקסי המתואר בשירים משמר את ההווי של הקולקטיב, אלא שבוטל בטקסטים קולו של האינדיבידואל. הלה מעוצב כפרט חריג במרחב בית הספר וכמי שסודק בקונצנזוס הלאומי. טקס הזיכרון לרבין בשירו של חסן ולצדו טקס הזיכרון לחללי מערכות ישראל בשירו של צלגוב מצביעים על מקומם של טקסים בתהליכי אילוף ומרד ומעלים באמצעותם את שאלת האותנטיות של מערכת החינוך.

בית הספר כמחנך ומקנה ידע

נחנך על פי שטה/ עמי ארץ אף לא אחד! נקים דור, ילמד הרבה יתעמל, / דור רענן לעד; ישיר, יעז, תחיה יסמל, / בלי משמעת אף לא אחד! הלואי (סילמן, 1922, זמרשת)

בית-ספרנו לתפארת/ תלמידים בו למאות/ והומה הוא ככורת/ של דבורים / מזמזמות. דבש תורה ואור הדעת/ טוב לקחנו פה נטעם/ דרך ארץ ומשמעת/ דבר מולדת והעם. (ברוידס, 1950, 748)

בית הספר מלמדנו, / הוא רעו של איש ואיש. / נמהר אל בית-ספרנו/ מדי בקר חיש. / בית הספר ילמדנו/ קרא וכתב וגם חשבון / נמהר אל בית-ספרנו/ בקר ברצון (רוידית, 1935, זמרשת)

בית-ספרנו ארלוזורוב/ תלמידים בו יש לרב, / בו נלמד תורה ודעת/ אותו נדע גם לאהב/..... חיש נרוץ לבית הספר/ כי בו נלמד גם נעמל (צוויגנבוים, 1956, זמרשת)

כפי שעולה מתוך השירים תפקידו של בית הספר הוא ללמד הן ידע והן דרך ארץ. ייצוג זה משמר את הידע שנצבר בספרות המחקר בתחום החינוך שמצאה כי בית הספר מופיע באופן טיפולוגי כסוכן של תרבות וידע שמטרתו היא חינוך בכלל וחינוך לערכים בפרט (Kupferman, 2018). אולם, בשירים שנכתבו משנות ה-70 בולט השינוי שחל ביחס אל בית הספר כמקום מחנך:

המורה במלואים בבית הספר לשטויות/ביף חיים משגעים בבית הספר
לשטויות/אף אחד לא מנמס, בגרות במעשי קנדס/מורים רוקדים באטרף
טרנס/בבית הספר לשטויות! /בבית הספר לשטויות אתה יכול להיות חצוף
/ובשעור של מתמטיקה פותחים מטת שזוף (בנטוב, חסר תאריך)

הגיע הזמן לקום לבית-ספר/וואלה לא בא לי עדיף את הים / .. פותח
ת/סנאפצ'ט דופק לי תמונה/המורה מתקשרת התנתקה השיחה/.... יום ראשון
בבקר מתעורר כמעט בטוח ששבת (באסה)... (אופק המלאך, חסר תאריך)

המורה את לא מבינה/כל יום אצלי זה ספר עברתי ת'בחינה/המורה את
לא מבינה/החיים הם בית-ספר גדלנו בשכונה (ביגי ושורטי, חסר תאריך)

החיים הם בית-ספר /אם תרצה או לא תרצה /החיים הם בית-ספר /לא תוכל
להיות צופה /אם אתה בוחח, אין ל'אן החיים הם בית-ספר, כל הזמן/ החיים
הם בית-ספר גם לטוב וגם לרע /החיים הם בית-ספר /במגמת ה"אין ברה"ה
/אם אתה שוכח, זה נגמר /החיים הם בית-ספר, הזמן קצר /אז אל תפחד /
צא ולמד /כי זה לא נעים, להשאיר פתח כל החיים.....(טנא, חסר תאריך)

השעון צלצל לקום, התה רותח בקמקום, /עוד יום נוסף נפתח עקם, נאני
צריך לזוז;/להשלה מהמטה, לדרות עד הכתה, /לרצות את השיטה, כן, זהו
בית הספר בלזו. זרקו אותי לבית הספר עם תרמיל קרוע תפר, על שפתי
אמרות של שפר, על פני יש מסכה; הם אמרו לי לה בתלם, זאת ידע טוב
כל עלם, כי אתה רק חמר גלם הנתן למעיקה. ארבעים תלמיד ב'חד מנסים
לגבר על פחד ויושבים כאן על התחת לחפש איזו תמיכה; אני מרגיש כמו
בית חרשות וידע יש לחרש אף מתרוצץ כמו עכברוש ללא אף רגע מנוחה
(אורן ושכנר, בית הספר בלזו, שירונט).

קריאת עומק של הטקסטים ושל האחרון בפרט מציירת תמונה מורכבת למדי ביחסם של התלמידים לבית הספר, למורים ולתכני הלימוד. בשירים של אורן ושכנר בולטת הפסיביות והעדר המוטיבציה בהליכה לבית הספר. הפעלים "להשלה", "לדרות", "לרצות" מסמנים את חוסר רצונו של הדובר להשתייך לבית הספר ואלו מגיעים לשיאם בפועל "זרקו" המיוחס ל"הם" המופיעים בהמשך השיר. מלבד הביקורת האישית נראה כי השיר רווי בביקורת כלפי המערכת המוצגת כ"בית חרשת" שבו ארבעים תלמידי הכיתה הם בבחינת "חמר

גלם הנתן למעיקה". סיום הציטוט בדימוי לעכברוש המתרוצץ בחוסר מנוחה משקף יותר מכל את תפיסתו של הדובר בדבר היותו עכבר מעבדה.

באמצעות עיון בשירים ניתן להבחין במגמה שהתחלפה: מבית-ספר אליו מגיעים בשמחה, שתחושת החינוך בו היא חלק מהותי, הופך בית הספר למרחב מרתיע, עד כדי כך שהוא הופך בית-ספר לשטויות. השינוי מתבטא בבחירה הסמנטית של המילים ובקולו של הדובר המבקר את חובת ההליכה לבית-ספר. השינויים הללו מייצגים את ההבנה לפיה השפה איננה רק כלי תקשורת בין בני-אדם, כי אם ביטוי של זהות, תרבות ומורשת (Bourdieu, 1977). יתרה מכך, במפגש של הקורא עם השירים נוצר קשר עם ההווה האנושית במישורים האסתטי, הפסיכולוגי, החברתי וכן המוסרי-ערכי (לובין, 2003). בכך הופך תהליך הקריאה של השירים לתהליך אקטיבי שמשלב בין האסתטי לאתי (מנדלסון-מעוז, 2009). הקורא נדרש להכריע ביחס לביקורת המובעת בטקסט מתוך התנסות מעברתית בהווה הטקסטואלית שבה המצבים מאורגנים מראש ומעובדים (Currie, 1995; 1998). תהליך קריאה שכזה מושפע כמובן מהמטען האישי והחברתי שאיתו מגיע הקורא אל הטקסט.

תמה 3: הממד הקהילתי-חברתי

לתמה זו כונסו טקסטים הבוחנים את השינוי במעמד בית הספר באמצעות קטגוריות המתייחסות לאופי התלמידים, למקומו של המורה, ליחס הסביבה אל בית-ספר ולסוגיות של משמעת. ההיגדים מדגישים את השינוי שהתרחש מתהליך של הערצת דמות המורה ועד להצגת דמותו כקרבן.

מקומו של המורה

ממד הערצה

מוֹרְדָּה אֲנִי לָךְ, מוֹרֵי הַטּוֹב/שֶׁלֹּא הָאֲצֵת בִּי לְלַמֵּד מֵהָר מִכְּפֵי הַבְּנָתִי./מוֹרְדָּה אֲנִי לָךְ, מוֹרֵי הַטּוֹב,/שֶׁנֶּהֱגַתְּ בִּי בָּחַם, אֶהְבֶּה וּרְדִי וְחִכִּיתִי שְׂאֵקְלֵט בְּקֶצֶב שְׁלִי (קושמרו-אברהם, 2018, הגיע זמן חינוך).

מוֹרְתִי בְּקֶהֱל תְּלִמִּידֶיהָ/יָדְעָה אֶת כָּל אוֹתִיּוֹת שְׁמוֹתֵיהֶם/אֶחָד אֶל אֶחָד, לְפָנַי וְלְפָנֵים, אֶבֶל מוֹרְתִי לֹא חִיתָה בְּעִבּוּרָם./מוֹרְתִי חִיתָה בְּעִבּוּר מוֹרוֹתָה. (מאיר, 2008).

הַמוֹרָה עֵכְשׁוֹ נִכְנַסְתְּ לְכַתָּה, קֶצֶת מְחֻסְפֶּסֶת/יֵשׁ אוֹמְרִים הִיא מְחַפֶּשֶׁת אֶת עֲצָמָה מְזוּה שְׁנִים./לֹא מִזְמַן חוֹרָה מֵהַדוֹ, אִין לָהּ חֶשֶׁק לְעֵבֶד/וּמְלַחֶשִׁים שְׁיֵשׁ לָהּ סוּד שֶׁלֹּא רוֹאִים עַל הַפָּנִים (אורן ושכנר, חסר תאריך).

בטקסטים אלו מתגלים פניהם הנערצים של המורים וגם כאשר הפנים נסתרות ומסתירות סוד, דומה כי אלמנט זה מוסיף להילה שעוטפת את דמות המורה. שירו של מאיר "הלכה מורתי לעולמה" הנזכר לעיל מהווה למעשה שיר קינה שבו מעוצבת דמותה של המורה באור יקרות. האזכור לפסוק "שירו ליהנה שיר חדש תהלתו בקהל חסידים" (תהלים קמט, א) מסמל הן את האדרתה הכמעט אלוהית של המורה והן את הנדבך הביוגרפי שעליו נסב השיר. בהערת מחבר שנוספה לשיר מעיד מאיר כי כתב את השיר לזכרה של המורה תהילה שאליק קריגר זמן קצר לאחר שנפטרה. על אף שלא היה תלמידה באופן ישיר, נוכחותה והשראתה הפכו אותה בעיניו למורתו הנצחית. בדבריו מזכיר מאיר את השפעתה האישית עליו, שעה שהוא מציין "היא הוליכה אותי, ילד עולה מעולם חרב לתוך ארץ ישראל הנבנית" (שם). לאור האמור לעיל נראה כי השיר חותר לכך שסוד כוחה הנערץ של המורה עומד לה גם בימי זקנתה ואף לאחר מותה.

ממד הבז

אַנְחֵנוּ בְּאִים מֵהַדְּשָׂא/מֵהַחֲצֵר הָאֲחֹרִית/.../עַם תְּעוּדָה שֶׁעָלְיָה חָתַם נְשִׂיא/
עַם לְבַ/וְאִיזוֹ אֹפְטִימִיּוֹת/בְּשֶׁעַר/אַחֲרֵי חֲצִי שָׁנָה כְּכֹר בְּרוּר/שְׁלֹא נִצְלָצַל
בְּפַעֲמוֹנִים/שֶׁמְכַרְנוּ אֶת נִשְׁמָתָנוּ לְתִלוּשׁ הַמִּשְׁכָּרֶת/כִּי לֹאן נִלְךְ עִם הַרְעָב
(ניסים, 2016, 7).

בבית הספר היו מעדיפים לקבוע אותי בגבס לתבנית של המורה הטיפוסית עם תאר ראשון, לתקע אותי, לשלם לי פחות. ויש לזה אחיזה במציאות מכיון לא צפוי, רכזת המקצוע הבהירה לי שעצם היותי בחורה צעירה, המועדת להפנס להריון, במקרה או שלא במקרה, מכשיל אותי מראש... " (שם, 10).

מתעדכן ומחשב היטב מה שומרי הסף ורפזי השכבה וההורים המערכים יאהבו לשמע שהמורה אמר ממש מדם לבו; (רוזנצויג, 2020, 202).

האם פרא נצמד אלי?/לא נגע בי, /שערו כסה את פניו./ "מה את מחפשת כאן/חרא בית-ספר אני ארביץ לך מכות/אם תבואי לעבד כאן"/"כאן ראיון עבודה" אמרתי בשקט/בוא תרביץ לי מכות/אני מוכנה/רק כדי למלט ממך את הפעס./בוא ילד/אני רוצה לגרש לך/את הפחד הזה.../צאתי מבעד לפשפש/ישבת על הרצפה ליד השומר/"פה בית-ספר חרא/אל תבואי לכאן/אם תבואי אני ארביץ לך."/אני באה/בוא תרביץ לי. (ויג, 2020, 151).

להיות מורה ישראלית זה/להכיר לפחות הורה של תלמיד אחד הכרות משכבר הימים, /להשאל שאלות מהורים הדרך חלונות הרקבים. או לקבל מהם הדעות וואטסאפ בשעות מוזרות, /ולחשב מה עושים עם ההורים עם שאר המורות. /להיות מורה ישראלית זה לדעת שאסור/ובכל זאת לחבק, /

לְהַתְּפַלֵּל שְׁאֵף אֶחָד מֵהַכְּתָה שֶׁלָּךְ לֹא יִצְחַק בְּצַפְיָהּ./ לְהִיּוֹת גְּאָה שֶׁהַכְּתָה
 שֶׁלָּךְ שָׂרָה בְּכַבּוֹד אֶת הַתְּקוּהָ./ לְהִיּוֹת מוֹרָה יִשְׂרָאֵלִית זֶה/ לְהַכִּיר בְּעַל-פֶּה
 אֶת הַנְּחִיּוֹת פְּקוּד הָעֶרְף בְּעַת רְעִידַת אֲדָמָה וִירֵי טִילִים/ לְדַעַת שִׁיּוֹם אֶחָד
 הַקְּטָנִים הָאֵלוּ יִהְיוּ חֲלִילִים, וְיִבּוֹאוּ לְבֵית הַסֵּפֶר בִּימֵי זְכוּרֹן לְבוֹשִׁים בְּמַדִּים.
 (שפילמן קרפל, 2018, הגיע זמן חינוך).

שירים אלו נותנים ביטוי לקולם של המורים וחלקם אף נכתבו בידי מורים (ניסים, 2016). דומה כי מנקודת מבטם של המורים עולה באופן משמעותי הרצון לגעת בנפשם של התלמידים, לגונן, להכיל ולראותם כבני-אדם. אולם, במסגרת החונקת ששמה בית-ספר תהליך זה מתמוסס והקשיים המתאגרים נוגסים במעמדם המקצועי ובתחושת המסוגלות של המורים. עוד עולה מהטקסטים כי המורה כבר אינו סמכות הידע ואישיותו סופגת ביקורת נוקבת. העירוב של המקצועי והאישי מאפשר לקורא לחדור את מעטה הקשיחות של המורה ולגעת ב"דם לבו" (רוזנצויג, 2020, 202). מגע ישיר זה חושף את המורה למצבי פגיעות ומרוקן אותו ממקור הסמכות. לעומת השירים המוקדמים שבהם היווה המורה דמות סמכות, בשירים של 40 השנים האחרונות החברה הצעירים הם הסמכות ליצירת הידע והמורה, כמו התלמיד, יוצא לחפש את עצמו. מכאן, צמצום ההפרדה בין הדמויות מורה-תלמיד מזמן פעילות מנטאלית אשר מבנה את הזהות האישית של הקורא תוך הבניית משמעות הטקסט (פויס, 2006).

מקומם של התלמידים

דָּבַשׁ תּוֹרָה וְאוֹר הַדַּעַת/ טוֹב לְקַחְנוּ פֶּה נְטָעִים/ דֶּרֶךְ אֶרֶץ וּמִשְׁמַעַת/ דָּבַר מוֹלֶדֶת
 וְהָעָם. (ברוידס, 1950, 748)

מֶה נֹאחֶהָ בְּרִבֵּה הַקְּשָׁבָה/ לֹא זִין דְּבָרֵי שְׁפָר/ שִׁיִּסְפְּרוּ וַיִּבְאֵרוּ/ מוֹרֵי בֵּית הַסֵּפֶר/
 וּבְהַתְּמָדָה שֶׁם נִלְמְדָה/ עַד בֹּא עֵת לְנוּחַ (פִּינֶס, 1901, זמרשת)

אֵל בֵּית הַסֵּפֶר אֵלְכָה לִי/ אֶלְמַד יוֹם יוֹם עֲכָשׁוּ./ חֲכוּ עַד כְּלוֹת הַלְּמַדִּים/ שׁוּב
 נִשְׁתַּעֲשַׁע יַחְדָּיו (קצנלסון, 1924, זמרשת)¹

כְּשֶׁנִּגְמַר אֶת בֵּית-סִפְרָנוּ/ לְדַרְכּוֹ יִלָּךְ אִישׁ אִישׁ/ אֲבִיגְדוֹר נִהַג הִיָּה הוּא/ רְאוּבֵן
 יִסַּל הַכְּבִישׁ./ וְחָזַן וְחָזַן פְּמוּבָן/ חֲחִילִיט לְהִיּוֹת גִּנָּן. (ויסוטסקיה,
 חסר תאריך)

1 הנוסח המקורי של השיר פורסם במקראה "לשון וספר" שערך יעקב פייכמן. אחת מסדרת מקראות לבתי ספר שהחלה להופיע בשנת תרפ"ד (1924). מילות השיר אינן זהות לאלה המושרות כיום. להרחבה ראה: <https://blog.nli.org.il/5years>.

זווית נוספת המוארת בשירה נוגעת לדמות הילד השובב:

דן עוד לא מלאו לו שבע, וקוראים לו "פרא-דן"/"כי מדן ועד באר-שבע/
אין שובב כדן. דן לומד בבית הספר/אך ראשו תמיד בחוץ./בריצה, קפיצה,
תופסת אין כדן חרוץ./אך כמה הם שש ושתיים/לא דע ולא יבוש/יש לו
שכל ברגלים/וגבורה בראש (רוידית, 1935, זמרשת)

אני ליצן הכתה ג'ון פדיון המפרע/חמוש בטו-טו קטלני שעוד מעט בך
יפגע/אני חנון ממשקף ילדה שלא מקבלת/אני סימתי למתים ואת עדין
נשארת?//אני הספוג הבוכה אני הפח הנקי/אני הגיר שלעולם את לא
תמחקי/אני טיול שנתי שמהלך על שתי רגלים/את עדין משתפרת בין שלוש
לא לפים?/תעמדי בפנה פנים לקיר/תראי מה הרגשתי תקשיבי לשיר/כמו
נעדת קשוט אני זוהר תמיד נוצץ/התפוח הקיוב נופל רחוק מהעץ (ביגי
ושוורטי, חסר תאריך)

תהליך הלמידה בכתה וקדושת בית-ספר מתאפיינים ב40 השנים האחרונות
באימוץ מקומות שהייה חלופיים: חצר בית-ספר, הקולנוע, הים ואפילו
הודו. במקביל, לשון ההבעה הופכת בוטה:

היינו מסתלקים בשעה שלישית, /כשהכתה למדה אנגלית, /להצגה היומית, /
היינו מעשנים בהפסקות, / כל הבנים והבנות, אתה היית ראשון תמיד
(קורן, חסר תאריך)

היום בבית-ספר יש מלא תלמידים//המורים מהבית-ספר הישן כבר
מתים/אין מפקדים רק חילים יש המון/כלם עדר ענק, אבל אין רועי צאן/
אני מהבית-ספר הישן..... הצלצולים בבית-ספר הישן היו שוטים/היום
צלצולים יותר /שובים משעורים/והחמך שנלמד בכתה לא מענין, ומעאפן/
אחרי שניה משעמם/כי אז, ווט?! למורים היה כבוד איך שבאו ללמד
האנשים רצו ללמד/ותראו איך מורים היום עושים לה טובה/היום ללמד זה
לא מצוה זה עבודה אין אהבה אין כבוד/כלם רוצים שנוי/עומד להיות כאן
אנרכיה/זה חרא של עתוי/ההשפעות זה תלוי/ (סאבלימינל, חסר תאריך)

המשלב הלשוני בשיר האחרון שצוטט יחד עם ההשוואה המוצגת בו בין "הבית-ספר הישן"
לבין בית הספר "היום" מדגישים את אוזלת היד של המורים ואוזלת הלשון של התלמידים.
ייתכן כי הביקורת המעוצבת בשיר נובעת מכך שעל אף השינויים הרבים שעברה החברה
לאורך שנותיה, בבית הספר אמנם התחלפו המורים אלא שהמערכת נותרה ללא שינוי של
ממש (קינן, 2016). לסיכום, תמה זו מייצגת שינוי מהותי ביחס למעמדו של המורה מנקודת
מבטם של הנוטלים חלק בתהליך החינוכי – המורים והתלמידים גם יחד.

תמה 4: הממד הרגשי

בתמה זו מכונסים הטקסטים שמתייחסים לרגשות הצפים ביחס לבית-ספר כמרחב של זיכרון או געגוע.

שוב אני מתחיל להתגעגע/לכתה אפלו למורים/ שלי מסתכל/ונוגע בקלמר
ובספרים/כן אני מוצא את עצמי לפתע/מהרהר על לוח ועל גיר...בא לי
פתאום לחזור לבית הספר/../קנין של ים כחל עד קו האפק/תם ונשלם עד
שׂיבוא עוד חפץ (מנור, חסר תאריך)

אז בבית-הספר על הקיר תמונה/ והאיבר חורש בה את האדמה / ... כך זה
היה, פשטות רכה/זה הצטייר בילדותנו/שהייתה יפה. (מוהר, 1973, שירונט)

איפה הימים ההם, /של בית-ספר התיכון, /המורה היה אומר מה שנכון,
אז אמור לי /איפה הימים ההם, /זו תקופה שאין כמותה/... אהבנו לנסות
מה שאסור/ולעשות מזה ספור/ שידעו על כך כלם, (קורן, חסר תאריך)

עצים בחצר בית-הספר גדלו או מתו, /ובכל מחיר רוצים הילדים לגדל
ולצאת ולאהב... /אם ראית יהודים עומדים בתפלת הגשם, /ומשועים לגשם
בארץ גשומה, וראית איד אנשים זוכרים. /אם ראית ילד משחק לבדו/בחצר
בית-הספר בימי החפשה, /וראית געגועים (עמיחי, 2020, 63)

אני זוכר היטב את בית הספר. /אני זוכר את כל הבטון/ גרמי המדרגות.
את הסורגים הקרים למגע בטפוס על השער. תמיד/מטפס על השער. עד
היום (עוז, 2020, 105)

זה ממש לא בשבילי, בגילי/כל זכרון הוא מסמר אחרון בארון./פגשתי שם
את הילדה שפתכה כל כך יפה חבורים/את הילדה שדעה חשבון – חבורים
וחסורים, מכשרת כמו שד./בגילי המתקדם, אמא, /אין בררה אלא להמשיך
קדימה (שריד, 2020, 210)

הזיכרון שבמרכזו הגעגוע אל בית הספר מיוצג בשירים הללו כתמונה מן העבר ולא כנוכחות
חיה בהווה. הדובר בשירים הנו אדם בוגר המביט אחורנית אם באופן נוסטלגי או באופן
מפוכח יותר שמודע להיות בית הספר פיסה בעבר שהשיבה אליה איננה בגדר האפשר –
"אין בררה אלא להמשיך קדימה" (שם). נראה מתוך הטקסטים כי מרחק הזמן יוצר שיפוט
מסוג חדש ובכך מבליט את אופי הקשר אדם-מקום. לזיכרון תפקיד מוסרי אקטיבי ופנייה
פדגוגית אליו חשובה משום ששכחת העבר משמעותה טשטוש הזהות הפסיכולוגית. מנגד,
הזיכרון המצטבר תורם לצמיחת האדם גם אם באמתחתו זיכרונות שיש בהם כאב. עיון

בשירים שלעיל מוביל למסקנה לפיה זיכרון בית הספר בשירה איננו רק זיכרון פרטי כי אם "זיכרון רפלקטיבי" (שבייד, 1996) מצטבר של התרבות אשר מתוכה ובה צומח האדם.

דיון

באמצעות שירים שנכתבו על אודות המרחב החינוכי המטונימי ששמו בית-ספר ביקשנו ללמוד על הקשר בין מה שמיוצג בסבטקסט המוכל בשירים הללו. מסע בין 50 שירים שמופיע בהם הציורף בית-ספר על ההטיות והדימויים בשדה סמנטי זה, חושף את בית הספר כמושא פואטי שממנו ניתן ללמוד על המרחב, על עולם התוכן ורכיביו הסמנטיים, החברתיים והרגשיים. כפי שנמצא שימושי הלשון השירית על מרחב בית הספר מעצבים ומאירים תפיסות עולם אידיאולוגיות. מצאי השירה שנבחר מאיר את האנושי והתרבותי, האסתטי, הפסיכולוגי והאידיאולוגי גם יחד. קולות מגוונים עלו מתוך השירים ביחס למושג בית-ספר. הגיוון אינו רק בתוכן, אלא גם בעגה הלשונית בה נמסר התוכן. היינו, הלשון המשתנה במרוצת הזמן משקפת תהליכים חברתיים המתרחשים בחברה הישראלית. השימוש במילים בולטות המופיעות בעיקר בשירים עכשוויים שפורסמו במדיה החברתית מאיר את קולותיהם של הדוברים, נציגיהם הספרותיים של הכותבים. בית הספר מתגלה כמרחב תלוש והאדם חש כלפיו העדר שייכות. בית הספר מאבד בהדרגה את מקומו כסוכן המעצב את עתידו של החניך.

הניתוח העלה כי המרחב ההטרופי שאפיין את מרחב בית-ספר בעבר מתחלף בשירה העכשווית ומוצג כנקודת מוצא למפלט מהמקום הסגור שאינו מאפשר לחניך לשהות בו. החלופה שנמצאה בשירים בדמות הים, הבריחה להודו ואלמנטים נוספים שמסמנים את מרחב החוץ התבטאה באמצעות קולם של סוכני חינוך שאינם באים מתחום החינוך מכאן ובאמצעות שבירה של סממני קונצנזוס שמייצגים חינוך (ניפוץ השעון המעורר, עישון סמים וכדומה) מכאן.

תופעה נוספת שאותרה במחקר נוגעת ליחסים שבין הממד האינדיבידואלי לממד הקולקטיבי בייצוג מרחב בית-ספר בשירה. הממצאים הצביעו על כך שמרחב בית הספר שאמור להיות רעו של כל אדם הופך להיות בית חרושת שבו התלמיד הוא רק חומר גלם. בית הספר הופך מרחב הממטר את התלמיד בהתאמה לחוקים שהוא מכונן. יש חשיבות רבה לכך שהשירים הראשונים נכתבו בקול רבים ומייצגים נימה נוסטלגית הרואה את הדברים באור חיובי ואת בית הספר כאמצעי השייך לקולקטיב ואחראי לתרבות אותו. לעומתם, בשירים שנכתבו 40 השנים האחרונות הקול הרובר הוא אינדיבידואלי ומייצג את החניך בעמדה של קרבנות (Zamir & Baratz, 2018).

אספקט נוסף העולה מתוך הממצאים הוא שמתוך השירים שנכתבו עד שנות ה-70 נדמה שבית הספר מוצג כמרחב שנעים להגיע אליו, ולא בכדי הוא מהווה בית חינוך. ניתן להסביר ממצא זה תוך התייחסות למקורו של המושג בית חינוך. למושג זה קונוטציה ערכית-תרבותית מובנית, שכן הוא נוסד עם אג'נדה ברורה. בית חינוך הוא בית-ספר

המתאפיין באג'נדה מכוונות, ברורה לחינוך, כלומר לבניית אישיותם ומידותיהם של התלמידים ברוח הסוציאליזם (ישראלי, 2019). מבחינה זו, השימוש בצירוף בית חינוך בשירה העברית מקבע אידיאולוגיה סוציאליסטית. בנוסף, גם אולפנא ותלמוד תורה שלהם משמעות סמנטית מובהקת מתחלפים בשירה העכשווית ובייחוד בשירת הרשת באייקונים כגון בית-ספר לשטויות, בית-ספר בלוז או בית חרושת, ואלו מסמנים את השינוי שחל בתפיסת החברה את מוסד בית הספר.

גם בעולם הדימויים חל שינוי בולט. למשל, התיק שעמו יוצא הילד לבית הספר והוא נושא בתוכו את חדות הלמידה "הילקוט מכביר על שכם, אך מה טוב לשאת בעול" (עציוני, 1956), הופך תרמיל המעיק על הגב "עוד מעט גם על גבך יוטל ילקוט הכזבים הפכדים (איש לא חס על פתפי הילדים)" (אליהו, 2015). אין תימה שעתה הוא אף קרוע: "זרקו אותי לבית הספר עם קרוע תפר" (אורן ושכנר, בית הספר בלוז). ניתן לראות כי באמצעות מאגר הדימויים מתקבלת תמונה מורכבת שמכבדת את היחס לבית הספר מחד גיסא ומעצימה את השינוי ביחס אליו מאידך גיסא. יחס דו-ערכי זה מתיישב עם ממצאי המחקר של הרשפי ואבישר (2019) שגילו כי הדור הצעיר פיתח רגישויות, מיומנויות וביקורתיות ביחס למה שהמסגרת החינוכית מספקת. תודעת החופש והעצמאות הגבוהה של דור זה, ביחד עם התמוססות ההיררכיות מחזקים שאלות וותיקות ואף מייצרים התמודדויות חדשות.

קולו של הדובר חושף את הנרטיב האישי, רווי הגעגוע והזיכרון אל המקום שלא תמיד הוא המקום הנחשק. מתוך השירים ניתן לשרטט את הזהות האידיאולוגית של המרחב הבית ספרי כמו גם את המפה התרבותית. עולם השירה נוטע בפני הקורא תובנות שהן בכחינת מוכר, אבל בדרך הצגתן השירית הן מחדשות משהו בעולם:

אֵלֶּה הָיוּ הַחֲקִים. הָיָה עֲלֵינוּ לְהַפְקִיד אֶת הַיְלָדִים / בְּיַד אֲנָשִׁים אַחֲרִים. זָרִים
 גְּמוּרִים. / שֶׁם הָחִזִיקוּ בָהֶם מַחְצִית הַיּוֹם. / אָסְרוּ עֲלֵיהֶם לְדַבֵּר שְׁעוֹת אֲרֻכּוֹת,
 גַּם לְצַחֵק / הָיָה אָסוּר עֲלֵיהֶם. אֵלֶּה הָיוּ הַחֲקִים. / כָּלֵם שָׁלְחוּ אֶת הַיְלָדִים. / זֶה
 הָיָה הַדְּבָר הַשְּׁפוּי לְעֵשׂוֹת. / אִישׁ לֹא רָצָה לְהַחֲשֵׁב מִטְרָף (אליהו, 2020, 127)

מבעי הלשון בשיר זה וביתר השירים שהוצגו מלמדים על תפיסת הדור את מהות המוסד בית-ספר ברוח הזמן. מאירי (2020) מציין שמרבית השירה שנכתבה על אודות בית הספר נכתבת בארבעים השנים האחרונות וזאת משום שהיא משקפת את רוח הזמן, שאחד ממאפייניה היא השאיפה לכונן הכרה בחברה אזרחית וליצור תחושת איכות כלפיה. בין היתר מדגיש מאירי את המסורת בת 250 השנה באנגליה שבה נהגו מנהלים ומורים לכתוב שירי בית-ספר. תקוותו שגם בישראל תתמסד מסורת זו שיש בה משום חיזוק הדימוי העצמי והזהות. מכאן, לצד ההיבטים התאורטיים שנדונו, עיון בממצאי המחקר מוביל לתרומה יישומית חשובה והיא המחשבה שיש מקום להפגיש את אנשי החינוך, ובעיקר מתכשרים להוראה עם הטקסטים השיריים העוסקים בנושא בית הספר על מנת לטפח דיון באמצעות הטקסטים בנושאים מורכבים מבחינה אתית ורגשית. מפגש זה יהווה מקום בטוח לשיח על אודותם של קשיים במרחב בית הספר ועשוי לתרום לפיתוח החוסן של המורים והמתכשרים להוראה בנושא זה.

בית הספר בשירים כמטונימים למרחב הנפשי מסמל קולות מן העבר. בזיהוי הקולות הללו האדם מבקש לתקשר מחדש עם מקום שכונן את זהותו. החזרה אל מקום זה מסייעת לבחינה מחודשת של זהותו הנוכחית ובמעשה כתיבת השיר יש משום כינון מחדש של גן העדן האבוד. השירה, אם כן, נותנת ביטוי פואטי לאותם שינויים תרבותיים ותמורות בשינוי האנושי הרואה בבית הספר מרחב "חונק". למשל, בשירים שנכתבו לאחר שנות ה-70 ניכר מפנה בתפיסת תפקידו של בית הספר, במעמדו וביחס התלמידים והמורים אליו. בית הספר חדל להיות מעוז זיכרון נוסטלגי שמתגעגעים אליו. הממד ההטרופי המוצג בשירי תקופה זו משקף תחושה של ניתוק בין המרחב הנפשי של האדם ובין המרחב הפיזי ותפיסתו. בית הספר הופך זיכרון, סממן למה שקורה בתהליך הזמן, שבו התמוסס התפקיד הראשוני שהוענק לבית-ספר והוא נותר כרישום. ברצף ההיסטורי אנו כקוראים בוחנים מה נשאר בהווה שלנו, ובאופן שבו תהליך הקריאה בשיר הוא דרך של הנצחה.

לסיכום, תרומתו המרכזית של המחקר נובעת מחשיפתו של שינוי מהותי שחל כלפי מרחב בית הספר באמצעות בחינת ייצוגיו השיריים. הממד הרגשי חושף תחושה של ניתוק בין המרחב הנפשי של האדם ובין המרחב הפיזי ודומה כי תפיסתו של פוקו שמבנה בית הספר מזכיר בית כלא על תפיסתיו הדכאניות מחלחלת אל טורי השירים. השירה מהווה תחליף סימבולי לחסך הרגשי, היא יוצרת גוף נוכחות ממשי ומשמשת אמצעי לעקיפת הגנות, כך שהמללת תכנים קשים באה במקום השתקתם. השירה מאפשרת ליצור עמדה תודעתית חדשה והיא אמצעי למאבק חברתי ולקידום רעיונות. ההיבט היישומי שעולה מהמחקר נגזר במישור מהתרומה התאורטית וקשור בחשיבות קריאת השירים על ידי אנשי החינוך לאורך ההכשרה והפיתוח המקצועי, הן על ידי מתכשרים להוראה והן על ידי מורים בפועל. הספרות משמשת מעין מעבדה שבה אפשר להתנסות בסביבה מוגנת כמצבים שהתנסות אמיתית בהם עלולה לגרום סכנה (Currie, 1995; 1998). לפיכך, יש לחשוף לקריאה בטקסטים הללו ולהזמין את אנשי החינוך להתדיין על השירים במסגרת שיח אישי ושיח עמיתים לאורך הנתיבה המקצועית. באמצעות הפילטר הספרותי השירה הממוקדת בייצוגי בית הספר תהווה זרו עבור אנשי החינוך לאתר את העמדה האידיאולוגית של הטקסט, להביע את עמדתם שלהם ולייצר קול חדש שמבקש להיקרא במפגש שבין הקורא והשיר.

ביבליוגרפיה

אזולאי, א. (2010). אחרית דבר, מרחבים ממשמעים ומרחבים לא ממושמעים. הטרופופיה (107-128). רסלינג.

איכילוב, א. (עורכת). (2010). הפרטה ומסחור בחינוך הציבורי בישראל. רמות.

אלמוג, ש. (2015). קריאת כבוד, ארגון ופרט, סיפור ומשפט. המכון הישראלי לדמוקרטיה.

- בארת, ר., (2004). דרגת האפס של הכתיבה. רסלינג.
- בן דור, י. (2007). זכרונות, תמונות עולם וזהויות. בתוך: י' בנזימן (עורך). משחקי זיכרון (29-50). מכון ון ליר והקיבוץ המאוחד.
- גילת, י. וונגרוביץ, נ. (2018). מעמד המורה בחברה הישראלית של היום. דפים 68, 11-27.
- הרשפי, א. והרשפי, ס. (2019). דבר העורכים. עתה טו, 7-8.
- חזן, ח. (1992). השיח האנתרופולוגי. אוניברסיטה משודרת.
- יעקובסון, ר. (1987). מבחר מאמרים - פואטיקה בלשנות, סמיזטיקה (עורכים: אבן זהר וגדעון טורי). הקיבוץ המאוחד.
- ישראל, י. (2019). בית החינוך לילדי עובדים על שם ארלזחורוב בירושלים בימי המנדט הבריטי. מעגלי חינוך 8, 2-21.
- לב ארי, נ. (2020). אוטוביוגרפיה בעידן הנרקיסים: על הפואטיקה של דימוי הרשת בשירת אגי משעול. החינוך וסביבו מב, 183-198.
- לובין, א. (2003). אישה קוראת אישה. אוניברסיטת חיפה.
- לוין, א. (2019). שברצף: תנודות פואטיות ביצירת נעמי פרנקל. מאגנס.
- לם, צ. (1973). ההגיונות הסותרים בהוראה: מבוא לדידקטיקה. האוניברסיטה העברית.
- מאירי, ג. (2020). לאין שיעור. מקום לשירה. מידיני, א. וצור, נ. (2012). קול קורא בעז: פוליטיקה ושירה בישראל. האגודה הישראלית למדע המדינה.
- מנדלסון-מעוז, ע. (2009). הספרות כמעבדה מוסרית. אוניברסיטת בר-אילן.
- סוברן, ת. (2006). שפה ומשמעות: סיפור הולדתה ופריחתה של תורת המשמעים. אוניברסיטת חיפה.
- פויס, י. (2006). טקסט, קורא ומורה - פתח דבר. דפים 42, עמ' 13-23.
- פוקו, מ. (2010). הטרוטופיה (תרגום: א' אזולאי). רסלינג.
- פלג, מ' (2010). מצב הצבירה של החברה הישראלית: נחיצות הדיאלוג הערכי. עיונים בשפה וחברה 32(2), 13-32.
- קינן, ע. (2014). אפילו. בתוך: הכשרת מורים במבוכ החדשנות הפדגוגית (עורכת: י' פויס). מכון מופ"ת.
- רבינוביץ, ג. (2013). על הגעגועים. רסלינג.
- רייכל, נ. (2008). סיפורה של מערכת החינוך הישראלית: בין ריכוזיות לביזור; בין מוצהר לנסתר; בין חיקוי לייחוד. מכון מופ"ת.
- שביד, א. (1996). ההיסטוריה של העידן שבא 'אחריה'. עיונים בתקומת ישראל 6, 18-43.
- שקדי, א. (2011). המשמעות מאחורי המילים: מתודולוגיות במחקר איכותני - הלכה למעשה. רמות.
- תמיר, י. (2015). מי מפחד משיויון? על חינוך וחברה בישראל. ידיעות אחרונות.

- Adorno, T. W. (2020). Lyric poetry and society. In *Critical Theory and Society A Reader* (155-171). Routledge.
- Barthes, R. (1975/5/Z: *An Essay*. Hill and Wang.
- Bourdieu, P. (1977). *Outline of a theory of practice*. Cambridge university press.
- Cameron, D. (2006). Ideology and language. *Journal of Political Ideologies* 11(2), 141–152.
- Currie, G. (1995). The Moral Psychology of Fiction. *Australasian Journal of Philosophy* 73(2), 250-259.
- Currie, G. (1998). Realism of Character and the Value of fiction. In: J. Levinson (ed.) *Aesthetics & Ethics: Essays at the Intersection* (161-181). Cambridge University Press.
- Foucault, M. (1972). *The Archaeology of Knowledge and the Discourse on language*. Pantheon Books.
- Kupferman, D.W. (2018). Dangerous liaisons: Metonymic effects between school and education. *Policy Futures in Education* 16(7), 906–917.
- Zamir, S., & Baratz, L. (2018). Victim themes in contemporary History Curricula in Israel: Can the past construct future consciousness of victimhood?. *International Journal of Research on History Didactics, History Education, and History Culture* 39, 189-205.

יצירות מקור

- <https://xmusic.co.il/lyrics/%D7%90%D7%95%D7%A4%D7%A7-%D7%94%D7%9E%D7%9C%D7%90%D7%9A/%D7%91%D7%99%D7%AA-%D7%A1%D7%A4%D7%A8>
אופק המלאך (חסר תאריך). מילים לשיר בית ספר.
- <https://shironet.mako.co.il/artist?type=lyrics&lang=1&prfid=21090&wrkid=47829>
אורן, י. ושכנר, ד. (חסר תאריך). בית הספר בלזו. שירונט.
- אליהו, א. (2018). אגדת אל הילדים. עם עובד.
- אליהו, א. (2020). אלה היו החוקים. לאין שיעור. מקום לשירה.
- <https://www.zemereshet.co.il/m/song.asp?id=3208>
אפשטיין, י. (1902). עברים אנחנו. זמרת.
- <https://www.zemereshet.co.il/song.asp?id=661&artist=75>
אשמן, א. (1940). עוז עוז. זמרת.
- <https://www.zemereshet.co.il/song.asp?id=11120>
בזרנו, נ. (1953). שלום לבית ספרנו. זמרת.
- <https://shironet.mako.co.il/artist?type=lyrics&lang=1&prfid=1203&wrkid=11243>
ביגי ושורטי (חסר תאריך). המורה. שירונט.
- ביטון, א. (2013). נופים חבושי עינים. הקיבוץ המאוחד.
- בן הרוש, מ. (2010). לא הולך לשום מקום. רסיס נהרה.

<https://shironet.mako.co.il/artist?type=lyr>. בנטוב א. (חסר תאריך). בית ספר לשטויות. שירונט. [ics&lang=1&prfid=7503&wrkid=27988](https://shironet.mako.co.il/artist?type=lyrics&lang=1&prfid=7503&wrkid=27988)

<https://www.zemereshet.co.il/m/song.asp?id=1875>. ברוידס, א. (1950). בית ספרנו. זמרשת.

<https://www.zemereshet.co.il/song.asp?id=2857>. דודית, ר. (1935). דן השובב. זמרשת.

<https://www.zemereshet.co.il/m/song.asp?id=3070>. הצפון שלנו (חסר תאריך). זמרשת.

ויג, ש. (2019). חרא בית ספר. לאין שיעור. מקום לשירה.

https://www.zemereshet.co.il/m/song.asp?id=153&perf_id=159. ויסוטסקיה, א. (חסר תאריך). ריח דבש וריח מנטה. זמרשת.

זלדה, (1985). בית חינוך עיוורים הישן. הקיבוץ המאוחד.

חסן, ר. (2015). מורשת רבין. ידיעות אחרונות, 27.10.15, 12.

<https://shironet.mako.co.il/artist?type=lyric>. טנא, ז. (חסר תאריך). החיים הם בית ספר. שירונט. [s&lang=1&prfid=370&wrkid=35102](https://shironet.mako.co.il/artist?type=lyrics&lang=1&prfid=370&wrkid=35102)

<https://yitzchakm.wordpress.com/2010/10/18/%D7%94%D6%B8%D7%9C%D6%B0%D7%9B%D6%B8%D7%94-%D7%9E%D7%95%D6%B9%D7%A8%D6%B8%D7%AA%D6%B4%D7%99-%D7%9C%D6%B0%D7%A2%D7%95%D6%B9%D7%9C%D6%B8%D7%9E%D6%B8%D7%94%D6%BC/>

<https://shironet.mako.co.il/artist?type=lyrics&lang=1&prfid=6697&wrkid=37929>. מדלי, ד. וממן, ד. (חסר תאריך). מועדון החנונים. זמרשת.

http://zemer.nli.org.il/song/Bait_Lazemer003866286. מוהר, ע. (1973). שיעור מולדת.

<https://shironet.mako.co.il/artist?type=lyrics&lang=1&prfid=58&wrkid=12108>. מנור, א. (חסר תאריך). געגועים לבית הספר. שירונט.

ניסים, מ. (2016). מורה עובדת קבלן. פרדס.

<https://shironet.mako.co.il/artist?type=lyrics&lang=1&prfid=749&wrkid=961>. סאבלימינל. (חסר תאריך). בית הספר הישן. שירונט.

<https://www.zemereshet.co.il/song.asp?id=1825>. סילמן, ק. י. (1922). אם יעזור לנו אלוהינו. זמרשת.

עוז, ד. (2020). חצר הבטון. לאין שיעור. מקום לשירה.

עוזר, י. (2015). המכה העשירית. ננופואטיקה 7, 77.

עמיחי, י. (2020). חצר בית הספר. לאין שיעור. מקום לשירה.

<https://www.zemereshet.co.il/song.asp?id=2980>. פינס, נ. (1901). שירת בית הספר. זמרשת.

<https://www.zemereshet.co.il/song.asp?id=13673>. צווינגבוים, י. (1956). בית ספר ארלחורוב. זמרשת.

צלגוב, ע. (2020). התקווה. לאין שיעור. מקום לשירה.

קורן, ג. (ללא ציון תאריך). ימי בית ספר התיכון. שירונט. [https://shironet.mako.co.il/artist?type\(=lyrics&lang=1&prfid=258&wrkid=22826](https://shironet.mako.co.il/artist?type(=lyrics&lang=1&prfid=258&wrkid=22826)

קושמרו-אברהם, א. (2018). תודה לך מורי. הגיע זמן חינוך. <https://www.edunow.org.il/article/2806>

קצנלסון, י. (1924). חמש שנים. זמרשת. https://www.zemereshet.co.il/m/song.asp?id=257&perf_id=1295

רוזנצויג, ש. (2020). מורה מעודכן. לאין שיעור. מקום לשירה.

שפילמן קרפל, נ. (2018). מורה ישראלית. הגיע זמן חינוך <https://www.edunow.org.il/article/2806>

שריד, י. (2020). פגישת מחזור. לאין שיעור. מקום לשירה.