

אורנה לוי

מבתי ספר הממיתים אל בית הספר של החיים

יהודה עמיחי, בנימין תמוז ויאנוש קורצ'אק – מבט ספרותי-פדגוגי

"בילדותי נאלצתי לקטוע את לימודיי כדי ללכת לבית הספר" (ברנרד שאו).

במאמר זה נדון במושג המטפורי "בית הספר של החיים" ובקווי הביקורת שהוא מעלה ביחס לבית הספר המוסדי. מטרת המאמר למצב את סיפורו של יאנוש קורצ'אק "בית הספר של החיים" כטקסט שממשמע ספרותית ומסביר פדגוגית שני טקסטים ישראליים המאוחרים לו בזמן: השיר "אני זוכר שאלה" ליהודה עמיחי והסיפור "אופק" לבנימין תמוז. הניתוח שיוצע לכל אחד מהטקסטים הללו יתמקד בדיאלוג המתהווה בין שני בתי הספר ובנקודות המפגש ביניהם. במובן זה, האקטואליות של קורצ'אק מתגלה שוב ומבליטה את ייחודו כיוצר, כאיש רוח ובעיקר כמחנך.

בית הספר המוסדי ובית הספר של החיים

מאין צמח הביטוי השגור על פינו "בית הספר של החיים"? כבר במחצית הראשונה של האלף השלישי לפני הספירה פעל במזרח התיכון בית ספר שנקרא אז "בית הלוחות" (לוח תפקד אז כספר). בנפת מצרים התקיימו הלימודים במקדש, אשר בסמוך לו פעל "בית החיים", שהיווה בית ספר גבוה להתמחויות כדוגמת רפואה, מגיה, אסטרונומיה ועוד (שופק, 2019). ייתכן שזהו המקור להיווצרות הצירוף המטפורי "בית הספר של החיים".

בימינו, צירוף זה מבקש להדגיש את קיומו של בית ספר נוסף, המצוי מחוץ לגבולותיו של בית הספר המוסדי. בית הספר של החיים מתנהל כישות אוטונומית חסרת מסגרת מוקפדת. כל בני האדם הם תלמידים בבית הספר הזה, חלקם משמשים גם כמורים בעבור אחרים. תוכני הלימוד משתנים מתקופה לתקופה ומאדם לאדם, ובאופן עקרוני אינם מוכתבים מראש, אלא נתונים לרצף התפתחות האישיות והמנגנונים החברתיים. למעשה, בין בית הספר המוסדי לבית הספר של החיים נרקם דיאלוג אמתי המבקש לטעון כי יש דברים הנלמדים בבית הספר האחד ואחרים בבית הספר האחר.

אולם האם יש מרחב משותף לשני בתי הספר הללו? האם יש תכנים הנלמדים או כישורים הנרכשים בשניהם? במובן הרווח של המושג עומד בית הספר של החיים כאנטייתזה לבית הספר המוסדי. במרחב בית הספר של החיים נלמדים כישורים חברתיים ורגשיים – מנת המשכל של הלב בניסוחו של קורצ'אק (1978). לכישורים הללו נודעת חשיבות בקידום ההצלחה של תלמידים בבתי הספר ובחיים שמחוצה להם (Szente, 2007). יש ונלווה למושג בית הספר של החיים אבק הרחוב, ממד קיומי של מצוקה, ואולי משום כך בוגרי בית הספר הזה הם אנשים פשוטים שחכמתם איננה אקדמית כי אם חכמת החיים. אקדמיית הרחוב ובייחוד חוש ההישרדות וההצלחה שהיא מטפחת, מצדדים בחשיבותו של בית הספר של החיים.

זאת ועוד: ההכשרה שמעניק בית הספר המוסדי יורדת לטמיון אם בוגר בית הספר אינו משכיל לשלב נכון בין הידע והכישורים שרכש ובין חכמת החיים שעימה הוא נפגש שעה שהוא יוצא משערי בית הספר אל עבר הרחוב על כפל משמעויותיו. מכאן, לא רק שבית הספר של החיים הנו בעל ערך קיומי חשוב, אלא שלעיתים הוא עולה בסולם ההיררכי על בית הספר המוסדי. במילים אחרות, אדם יכול שלא להצליח בבית הספר או אפילו לא להיות תלמיד בו, אך להגיע להישגים נאים בבית הספר של החיים. מן העבר השני, הוא יכול להצליח כתלמיד בבית הספר, אך לנחול מפלה בהגיעו אל בית הספר של החיים. בכל אחת מהמשוואות הללו ובוורסיות נוספות שיכולות להתקיים לצדן, ברור שבית הספר המוסדי הוא רק תחנה בדרך אל בית הספר של החיים. הצלחה או כישלון בבית הספר המוסדי אינן בהכרח מנבאות הצלחה או כישלון בחיים הבוגרים (Duckworth & Carlson, 2013). כאן, אגב, כדאי להזכיר את ההצלחה חסרת התקדים של ילדי בית היתומים בניהולו של קורצ'אק (זקס וכהנא, 1989, עמ' 103) המחזקת אף היא את הטענה שבית הספר המוסדי טפל בחשיבותו ביחס לבית הספר של החיים.

מספר חשבון לחשבון נפש

שירו של עמיחי הידוע בשם "אני זוכר שאלה" הוא השיר העשירי במחזור שירים מתוך ספרו האחרון של המשורר (עמיחי, 1998, עמ' 71–72). זהו שיר מודרני העומד בקווי המתאר הפואטיים של שירת עמיחי ובהם סגולת האימאז' והלשון המטפורית (אלמוג, 2005). בהלימה לפואטיקה הקונקרטיית המאפיינת את שירת עמיחי (צוויק, 1988, עמ' 11–13) השיר מעמיד במרכזו זיכרון של שאלה בספר

לימוד החשבון אשר מצית אצל הדובר הבוגר חשבון נפש אישי. המעבר משיעור החשבון לחשבון הנפש משתלב עם נוכחותה של סוגיית עיצוב הזהות המלווה את שירי הקובץ כולו (למברגר, 2013).

השיר בנוי משלושה חלקים כמעט סימטריים: חלקו הראשון של השיר עוסק בשאלה שנשאלה בספר החשבון; חלקו האמצעי של השיר דן בסדרת שאלות שלא נשאלו, אך הדובר ששאלן עודנו טרוד בהן; בחלקו האחרון של השיר חוזר הדובר אל הספר, הפעם לא כדי לפתור את שאלות החשבון, אלא לצורך חשבון הנפש הפרטי שהוא עורך בינו ובין עצמו.

עיקרו של השיר, אם כן, עוסק בשאילת שאלות. השאלות בשיר מצליבות בין הרמה הפשוטה של שאלות חשבוניות שיש להן תשובות ברשימת הפתרונות בסוף הספר ובין שאלות מהותיות כגון "בְּמָה צְדָקָתִי וּבְמָה טְעִיתִי" (עמיחי, 1998, עמ' 72), שאלות שאין להן בהכרח תשובה אחת אם בכלל.

"אני שואל – משמע אני קיים"

תרבות שאילת השאלות כמשאב אנושי קיומי היא בגדר פילוסופיית חיים שאיתה נולד האדם ואותה הוא נדרש לפתח ולשכלל בהתאמה לכל אחד משלבי התפתחותו. על קורצ'אק נהוג לומר כי ידע להעמיד את השאלות הגדולות עד שהמשנה הפדגוגית שלו זכתה לכינוי "פדגוגיה של שאלות" (זקס וכהנא, 1989, עמ' 104). לא לחינם קיימים סוגים שונים של שאלות, שכן לכל שאלה מהות ייחודית לה. לענייננו, שאלות מעשירות את התודעה של השואל ומחזקות את הידע שלו על העולם. שאלות הן אסטרטגיה לימודית המפתחת את החשיבה, תורמת להטמעת החומר ומסייעת בשליפתו לאחר זמן. אם הן מתקיימות בסביבה דיאלוגית הן אף תורמות לגיבוש קשר משמעותי בין השואל והנשאל (שואל, 2011). כוחה של הסביבה הוא משתנה מרכזי באסטרטגיית שאילת השאלות. ההשפעה הסביבתית משליכה על כמות השאלות ועל תוכן בהלימה לשני עקרונות מנחים: העידוד שהיא מקרינה כלפי שאלות והתשובות שאותן היא מספקת לילד השואל (לוין, 2003).

בתחום החינוך ניכרת חשיבותן של השאלות עד כדי תפיסתן כמרכיב יסוד בהוראה (Yopp, 1988; Dillon, 1982) בייחוד בדגם הפרונטלי שלה. דיואי חתר לטיפול שאלות חקרניות אצל ילדים משום שזיהה קשרי גומלין בין החשיבה והחינוך (דיואי, 1960). כמצופה, השינויים החלים בדרך שאילת

השאלות יש בהם כדי לבטא תמורות פדגוגיות (שילה, 2002) כמו גם לסמן כיוונים עתידיים שאליהם יש לשאוף (גוטמן, 2011).

לבד משאלות המורים את תלמידיהם קיים גם מצב שבו תלמידים שואלים את מוריהם. כאן מגיע הילד-התלמיד אל הרמה הגבוהה במדרג, שכן הוא עצמו מגלה התנהגות חוקרת ומנסח שאלות. תהליך החקר מתחיל בחיי היום יום של הילד הצעיר (נטור ושכטר, 2008), וכאן מככבות שאלות ה"למה?" לסוגיהן. לשאלות אלו סגולה חינוכית חשובה במיוחד, והן מיוצגות בטקסטים ספרותיים כחלק ממשאב ספרותי-פדגוגי (לוי, 2019). על המחנך מוטלת האחריות לדעת לא רק מה אלא בעיקר כיצד להשיב על שאלות הילד במטרה לשמר ולטפח את הסקרנות הטבעית. במלאכת שאילת השאלות על ידי הילד מתגלה חשיבה מסדר גבוה הכרוכה בחשיבה יצירתית או ביקורתית וכן בשיפוט ערכי (גלובמן וקולא, 1992). אספקט נוסף של הערך החינוכי שיש לשאילת השאלות על ידי הילד נובע מכך שבאמצעות השאלות יכול המחנך להבין את קשיי הילד באופן שבו השאלה חושפת את מחשבות הילד ואת תפיסתו המושגית (ארן, 2012). כמו בשאלות המורים גם בשאלות התלמידים נמתח לעיתים פער בין הפוטנציאל הפדגוגי הטמון באסטרטגיית שאילת השאלות ובין המצב המסתמן בשטח:

מעולם לא הסביר אדם למה הילדים מלאים שאלות כרימון כשהם מחוץ לבית הספר (עד כדי להטריד אנשים מבוגרים, אם רק ניתן להם עידוד כלשהו), ומניין היעדר בולט זה של גילוי סקרנות בנוגע לחומר הלימוד של שיעורי בית הספר (דיואי, 1960, עמ' 127).

גם במקרים של גילוי סקרנות בין כותלי המוסד הלימודי יש לעיתים שהתלמיד שואל שאלה טובה והיא נותרת באוויר ואיננה זוכה לתגובה הולמת מצד המורה (Alexander, 2004). דומה כי כזה הוא המקרה המתואר בשירו של עמיחי. שאלה טריוויאלית בספר הלימוד מציתה בדמיונו של התלמיד שאלות הרות גורל שאינן מקבלות ביטוי. ניסוח הדברים על דרך הרטוריקה השוללת "ואף אחד לא שאל..." (עמיחי, 1998, עמ' 72) מעמיד את שאלות הדובר כתופעה חריגה שאין לה אח ורע בין שאר התלמידים.

המקרה המתואר בשיר מספק הסבר נוסף למיעוט השאלות בקרב התלמידים, אך הוא גם מעמיד את פני הדברים באור פרדוקסלי. מסתמן כי השימוש באסטרטגיה של שאילת שאלות חותר נגד ערכים חינוכיים שאותם הוא אמור דווקא לעודד (Wood, 1992; Lemke, 1990). בהשראת אמרתו של

איינשטיין, אם נדמה את הסקרנות לחמצן קדוש הרי שהאטומים שמהם מורכב החמצן הם הם השאלות:

מה שחשוב הוא לא להפסיק לשאול שאלות. לסקרנות יש סיבה משל עצמה להצדקת קיומה. אדם אינו יכול לא לתמוה כאשר הוא נתקל במסתורין של היקום, של החיים, של המבנה המופלא של המציאות. די בכך שאדם מנסה להבין אפילו מעט ממסתורין זה מדי יום. אף פעם אל תאבד את הסקרנות הקדושה (Clark, 1971, p. 623).

הדובר בשירו של עמיחי מתייחס לספר הלימוד כשם קוד לשיטת לימוד שבה השאלות הלא נשאלות אינן ראויות להישאל כלל. במובן זה בבית הספר המוסדי לכל שאלה בספר החשבון יש תשובה, אך לא לכל שאלה של תלמיד בשיעור חשבון יש מקום. אולם מבנה השיר מסמן כיוון אחר שלפיו התובנה המאוחרת, זו של התלמיד שהפך מבוגר, מזהה את אותן שאלות כעיקר הקיום וכשיעור החשוב ביותר שלמד אי פעם, דווקא מתוך האין.

כתיבתו של עמיחי נטולת פתוס, ועל אף פשטות השיר ניכר כי הדובר משתעשע במילים כדי לבנות רבדים רבדים של משמעויות (אלמוג, 2005) סביב המילים "שאלה", "ספר" ו"חשבון". השיר מייצר דיכוטומיה ברורה בין השאלה שבספר לשאלות שנותרו בלבו של הדובר. למול ספר הלימוד המייצג מיקוד בתוצאה ומתבסס על טכניקה, ניצב ספר החיים המתמקד בתהליך ומבוסס על כישורים מהותיים. בעוד שספר הלימוד הוא כלל-אנושי ולכל התלמידים ניתן אותו הספר בתחילת שנת הלימודים, ספר החיים הוא ספר אישי אשר נכתב תוך כדי הדפדוף בו. האנלוגיות הללו מוכיחות כי גם הפעם גובר בית הספר של החיים על בית הספר המוסדי.

לבחירה של הדובר במקצוע החשבון כמה רבדים הקשורים למבנה השיר. כאמור, בחלק הראשון מתוארות בעיות חשבוניות בספר הלימוד, החלק השני כמוהו כסגירת חשבון עם הממסד החינוכי, והחלק האחרון מוקדש לחשבון הנפש של הדובר עם עצמו. בחשבון הנפש של הדובר מתגלה השקפת העולם הרואה ערך בתהליך ולא בתוצר הסופי, במהות ולא בטכניקה. כאשר בודק הדובר את המאזן הפנימי, הוא מבחין בין מה שעשה נכון ובין מה שלא עשה. לכאורה, המשוואה צריכה להיות בין מה שעשה נכון ובין מה שעשה לא נכון. הבחירה של הדובר מסמלת את ההבדל שבין לעשות לא נכון ובין לא לעשות, כך שהיעדר עשייה מעיד על תפקוד שגוי, אך לעשייה יש ערך מצד היותה ניסיון, מאמץ, גם אם הדבר אינו מביא לתוצאה הנכונה. השימוש במילים "עכשיו

מִתָּר" (עמיחי, 1998, עמ' 72) משרת את ההבחנה בין הטכני למהותי. ברובד הטכני משמשת המילה "מִתָּר" במשמעות אפשר ומסמלת מכשול שהוסר. ברובד המהותי מדובר בהתרה וכאן מתאים הדימוי של אבן שנגולה. השיר מייצג את התפיסה שלפיה לא הכול מתחיל ונגמר בספרי הלימוד הנלמדים בבתי הספר. להפך, יש לעצור ולשאול דווקא את השאלות הלא-נשאלות בספרים הללו. השיר רווי נימה ביקורתית, אך סיומו במילת "אמן" – אשר במבט ראשון נראית תלושה ומכאנית – מעניק לו דואליות האופיינית לשירתו המאוחרת של עמיחי (גורדינסקי, 2008): הסיום משדר השלמה עם המצב הקיים וכן תפילה המופנית אל העתיד, אל האופק.

להגיע אל קו האופק

הסיפור "אופק" לבנימין תמוז, שנדפס לראשונה בשנת 1946, הוא סיפור לירי העוסק בחווייתו של ילד העובר תהליך של התבגרות כנגד הנוף והמצואות של בית הספר (תמוז, 1990). בסיפור מתואר ילד בעל עולם פנימי עשיר אשר נכשל בניסיונו להשתלב במוסד הבית ספרי. הקונטקסט שבתוכו נכתב הסיפור מסביר את העובדה שלחריגותו של הילד אין שם מדויק או מינוח מקצועי. ובכל זאת ברור לקורא שבגין חריגותו זו נתפס הילד על ידי המורה ועל ידי שאר ילדי הכיתה כטיפוס מוזר, תמהוני ונלעג (גולן, 1984).

המספר מארגן את סיפורו כך שהטבע מתואר באופן סובייקטיבי, ולעומתו תיאורי בית הספר הם אובייקטיביים יחסית, ונמסרים מפי המספר הכל-יודע המתנתק מתודעתו של הילד (שם). במערך הזיאורי הפנים סיפורי נראה כי נקודת התצפית של הילד בתיאורי הטבע מהווה את היחידות הליריות של הסיפור, ואילו הקטעים הנמסרים מפי המספר ובהם מתואר בית הספר הם יחידות ריאליסטיות בסיפור (גולן, 2004). האנלוגיה הניגודית בין היחידות הללו נותנת ביטוי למתח שבין בית הספר של החיים ובין בית הספר המוסדי. במובן זה מגבש הסיפור עמדה ביקורתית על דרך הניגוד בין עולם החוויה הבלתי אמצעית ובין העולם השכלתני של בית הספר. מעניין שגיבור הסיפור הוא ילד, והמספר מתמקד בסוגיית חינוך הבנים, סוגייה שנודעת לה חשיבות בהיבט המגדרי (Gurian, 2010).

אף שהסיפור עומד בהגדרה של סיפור ריאליסטי, ניכרת בו מגמה מרכזית של היעדר מלאות ריאליסטית. ביטויים לכך הם חוסר היכולת של הקורא למקם את המרחב ואת הזמן שבהם מתרחש הסיפור וכן אנונימיות הדמויות.

אולם אלו הם שנותנים לסיפור שנדפס בשנת 1946 את הממד העל-זמני של קיומו. ובכל זאת, כל קריאה פרשנית בסיפור ניזונה משני הקשרים תרבותיים, זמן כתיבת הסיפור וזמן קריאת הסיפור.

הנחת המוצא היא שהסיפור מורכב מחמש אפיזודות בהלימה לצייני הזמן הכלליים (כאמור, אין הגדרה של זמן קונקרטי): חורף, קיץ, הבקרים של עונת הקיץ, אותו היום, ממחרת היום. צייני הזמן מסייעים בחלוקה, ויוצרים מבנה שבו האפיזודה הרביעית מהווה את עיקר העלילה מבחינת כמות הטקסט. לפיכך, אתמקד כעת בחלק זה של הסיפור שבו מתגלה שגרת יומו של תלמיד בבית הספר של החיים.

הילד, שנהג לאחר תדיר לבית הספר, מופתע לגלות בבואו לכיתה שהתלמידים והמורה אינם. שמש בית הספר מודיע לו שהכיתה יצאה ליום סיור לימודי. אגב, המספר טורח לאפיין את דמות אב הבית בתור "האיש היחיד בין כתלי בית זה שלא נזף בו מעולם ולא ליגלג עליו ולא בא עליו בתואנות ובתוכחות" (תמוז, 1990, עמ' 37). החזרה המשולשת על המילה "לא" מעצבת את המשפט כולו כטכניקה רטורית המכונה ליטוטס. זהו היגד המבוטא על דרך שלילת הדבר, כאשר לשם הבנת ההיגד נדרש השומע או הקורא להשלים מתוך האין את היש. כלומר, באמצעות אפיון דמותו של השמש כאיש היחיד ש"לא..." מסיק הקורא שני דברים הקשורים זה בזה: האחד הוא היות השמש דמות אוהדת מעצם היותה לא ביקורתית ביחס לילד, והשני הוא העמדת דמות השמש כניגוד מוחלט לכל יתר הדמויות במרחב הבית ספרי.

הגילוי המסעיר מפיח בילד שמחה עצומה, והוא נחפז לחגוג את יום החופש שבו זכה. אך טבעי הוא שהילד שם את פעמיו אל מקום המקלט הקבוע, אל ביתו השני, אל בית הספר של החיים – הטבע. ביושבו על פסגת הגבעה ובהביטו לשמיים לומד הילד באופן חווייתי ומשמעותי, תוך שימוש באסטרטגיות של סקרנות, שאילת שאלות וניסוי ותעייה, על קיומה של נקודת האופק. למעשה, זוהי תמצית עבודת החינוך שאליה שאף קורצ'אק – חינוך לחיי משמעות ומשמעות בחיים (בסמך מור, 2016). סדרת התיאורים הפיוטיים של אותו "מקום שהשמים והארץ מצויים שם יחדיו" (תמוז, 1990, עמ' 38) מחדדת את חשיבותה הסמלית של הסצנה כולה. שכן, השהות בטבע היא שהעניקה לילד בסיס ללמידה, וניכר שהילד מתנהג כאוטודידקט וניחן בכישורי למידה המאפשרים לו להגיע לתובנה בעקבות הלמידה. כבר בשלב זה ברור לקורא שבית הספר של החיים, שבו התלמיד מתפקד כמורה, עומד במקביל לבית הספר

המוסדי, אולם בכך לא די. הסיפור מבטא קו מחשבה שלפיו האפשרות לחוות למידה בבית הספר של החיים באה על חשבון הלמידה בבית הספר המוסדי. במילים אחרות, אלו הן שתי ישויות שלא יגיעו לעולם לנקודת אופק משותפת.

"היום שאחרי": הפוסט-טראומה בסיום

העובדה המתגלה בעמוד הבא של הסיפור, שלפיה תלמידי הכיתה למדו גם הם על האופק, מעצימה את האנלוגיה הניגודית בין בית הספר של החיים ובין בית הספר המוסדי. לכאורה, עיקר העלילה מתרחש באפיזודה הרביעית המתארת את הלמידה בטבע. לשם מה דרוש לסיפור חלקו האחרון הנפתח במילים "וממחרת היום"? עיון מעמיק בקטע קצר זה מגלה כי בו טמונים חיצו הביקורת של המספר כלפי המורה כנציגו של ממסד בית הספר. בסצנה זו נשאל הילד לפשר המושג אופק כהשלמה של חומר הלימוד שהחסיר ביום הקודם. תשובתו מובילה לסילוקו לאלתר ולתמיד מבית הספר. המספר ממשיך ומתמקד באיסוף החפצים וביציאת הילד מהכיתה כחתימה לסיפור.

יש לעמוד על מערכת היחסים במשולש מורה-תלמיד-כיתה הנוצר בסיום הסיפור. כבר בתחילתו ולאור אפיון השמש ברי לקורא שהילד סובל יחס ביקורתי ולעגני מצד "הבית העוין אותו" (תמוז, 1990, עמ' 36) על תלמידיו ומוריו. מעניין שלאורך הסיפור כולו לא מזכים המספר והמורה את הילד בכינוי "תלמיד", כך שגם בכך ניתן לזהות יחס מזלזל מצד המערכת. מאזן הכוחות בין המורה לתלמידיו ניזון מחזרה משולשת על המילה "כל" המתארת את תפקודם הקולקטיבי של תלמידי הכיתה. התלמידים מזהים שמהו עומד להתרחש, והם כולם מביטים "בציפיית זדון לראות מה יעשה בילד" (תמוז, 1990, עמ' 39).

בהמשך הם מגחכים כולם נוכח התנאי שמציב המורה. המשפט האחרון בסיפור מתאר כיצד כל ידי התלמידים הורמו כאחת לשאלת המורה "מהו אופק?". הצגת התלמידים כמקשה המצטרפת אל המורה איננה ברירת מחדל, אף שכך היא מוצגת בסיפור. מעניין לשער מה היה קורה אילו חשב המורה להתנקם בתלמיד המקובל בכיתה. האם גם אז היו התלמידים כולם מצטרפים אל המורה או שהיו מהם בודדים או רוב שהיו יוצאים להגן על חברם לכיתה? האספקט הזה מסמל את אזלת היד של הילד בסיפור "אופק", ומעלה השערה המאומתת בהמשך, שלפיה הסוף ידוע מראש והילד לא ישרוד בבית הספר המוסדי.

ככל שהקורא מתקדם בקריאת הטקסט, הוא נחשף לפגיעה האתית של המורה בתלמיד. האתיקה המקצועית של מורים הינה בסיס נורמטיבי לפדגוגיה, והיא מתפקדת הן במישור הפורמלי הן במישור האינדיבידואלי (אלוני, 2016). אולם המורה בסיפורו של תמוז מתנהג בצורה לא אתית בכל אחד מהמובנים שהוזכרו. לחידוד מהות הביקורת חשוב להתמקד באפיון המורה בקטע האחרון בסיפור. שאלותיו הפרוצדורליות ומיקוד המבט שלו במרחב הכיתה מזהים כי עיקר מטרתו היא להעמיד את הילד על מקומו. התנאי שמציב המורה הוא שאם ידע הילד להשיב על שאלתו, מה טוב. אולם אם לא ידע הילד להשיב, הוא יישלח הביתה ויידרש להביא את אימו. סיום הסיפור בסילוק הילד לצמיתות והדהוד המילים הקשות "לך מכאן. מקומך לא יכירך אצלנו" (תמוז, 1990, עמ' 39) מבליט את אי עמידת המורה בתנאי שהציב. לבסוף, התיאור המדוקדק של מחוות הגוף "הניף שתי ידיו מתוך שרווליהן הקצרים ועמד עמידת מתנצח" (שם) משקף את הלכי הנפש של המורה. מכאן, השאלה התמימה שנועדה לבדיקת ידע מתגלה כמלחמה של החזק בחלש.

ידע כמושג וכחוויה

שאלת הידע הניצבת במרכז הסצנה מתגלה כסוגיה כפולת פנים בהלימה לשני הצדדים: הילד והמורה. לכאורה, הילד למד אתמול בכוחות עצמו מהו אופק, ומשום כך הוא מסוגל לענות על שאלת המורה. אולם האם ידע הילד להסביר במילים מהי ההגדרה למושג אופק? כאן מתחדדת ההבחנה בין שני סוגי הידע: יש ידע הנרכש כהמשגה שכלית; זהו ידע תיאורטי והוא מיתרגם לביטוי מילולי. לידע שכזה חתרה שאלת המורה בסיפור. אולם יש גם ידע חווייתי המבוסס על חיזיון או על התנסות ישירה. ידע כזה לא בהכרח מותנה בקיומו של המישור השפתי (Moll, 2013). זהו הידע המצוי ברשתו של הילד ביחס למושג "אופק". חינוך טוב הוא כזה המשלב בין מדע מעשי ובין התבוננות אסתטית, שתי מתודות בגישתו ההומניסטית של דיואי, באופן המגשר על הפער ביניהם (ברוך, 2017).

שתיקת הילד לנוכח השאלה "מה זה אופק?" (תמוז, 1990, עמ' 39), מעלה את זעמו של המורה, והוא דוחק בילד בשאלה נוספת שניסוחה לכאורה גובל בייתור: "היודע אתה מה זה אופק או שאינך יודע?" (שם). ייתכן שהכפילות בשאלה נועדה לעורר את הקורא לכפל מישוריו של המושג ידע.

האירוניה היא בכך שהמורה שואל על הידע המושגי, והילד מסוגל לענות על הידע החווייתי, כך שלא קיימת נקודת אופק שאליה יוכלו להגיע במסגרת השיח השבור ביניהם. יתר על כן, מהלך הסיפור יוצר הזדהות של הקורא עם דמות הילד וביקורת כלפי המורה. הסיום מאיר את הילד כנעלה במהותו שעל עולם בית הספר (גולן, 2004), ותפקידו ליצור פואנטה הממשיכה את האפקט האירוני של הסיפור כולו. לא בכדי נחתם הסיפור בהפניית אותה השאלה, הפעם בחגיגות, אל יתר התלמידים. תגובתם של תלמידי הכיתה בהרמת ידיים קולקטיבית היא התמונה הנחקקת אצל הילד שעה שהוא אוסף את חפציו ועוזב את הכיתה. אגב, הנפת הידיים של כלל תלמידי הכיתה בבת אחת היא תמונה אידיאלית אולי, אלא שהפן הרובוטי והתופעה הקולקטיבית צובעים גם את התמונה האחרונה בסיפור באור אירוני וביקורתי.

המורה בסיפור מייצג את הידע המושגי. הילד לעומתו אוהו בידע החווייתי, והקורא מתוודע לפערים המתקיימים בין שתי הדמויות בתפיסתם את מושג הידע. כאשר הילד יוצא מן הכיתה לבלי שוב, רק הקורא הוא שיוודע שהילד יודע לצייר את קו האופק ולתת לו תיאור פיוטי, אך לא אמון על ההגדרה המדעית של המושג. מכאן שהשימוש שעושה תמוז במושג "אופק" מאפיין ברמת העומק של הסיפור את טיב הקשר בין המורה והתלמיד. ברשימתו "כזה וכזאת על ילדים" שכתב קורצ'אק בשנת 1937, ביטא את השאיפה הבאה שכה מתאימה לסיפורו של תמוז: "כל אימת שיתקיימו בתי הספר מברך אני את הילדים בכל העולם כולו, שמוריהם יודו שאינם יודעים" (קורצ'אק, 1978 אצל זקס וכהנא, 1989, עמ' 127). כישלוננו של המורה בסיפור "אופק" נעוץ באי הידיעה ובאי ההודאה, והוא שמוביל להיעדרה של נקודת האופק בין המורה ובין הילד שעל טיפוחו הוא מופקד.

מבחינה זו, ביקורתו של תמוז עולה קומה בחריפותה. בעוד שעמיחי התפלמס עם ספר הלימוד, תמוז מתנגח במורה כנציגו של בית הספר. הסיפור "אופק" מבקר את התנהגויות המורה, ורואה באי ההצלחה של התלמיד את כישלון המערכת. לדבריו, לא רק שהלימוד המשמעותי-החווייתי מתרחש מחוץ לכותלי בית הספר המוסדי ואין לו מקום בתוכו, אלא שלשם כך כלל לא דרושים מורים, ודאי לא כאלו מסוג המורה המיוצג בסיפור.

כאן חשוב לחזור ולהדגיש את תפקידו של הקורא הדין בסיפור בהקשרו התרבותי הנכתב והנקרא. ביקורתו של תמוז מתייחסת למציאות תרבותית מוגדרת, ויחד עם זאת היא שואפת להיות בעלת קיום נצחי. השאלות שאותן

צריך הקורא לשאול את עצמו בשלב זה מבוססות על ההקשר התרבותי שבו הוא נטוע, אך חשוב שלא יתעלמו מההקשר של זמן הופעת הסיפור. למשל, קשה להתעלם מקרבת הכותרת "אופק" ל"אופק חדש", ובד בבד קשה לשער שלכך חתר תמוז מלכתחילה. שאלות בעלות הקשר תרבותי העשויות לצוץ הן, למשל, מה הם היחסים בין תפיסת הידע כמושג ותפיסתו כחוויה בתהליך הלמידה וההוראה? האם ידע מושגי צומח רק במרחב בית הספר המוסדי? האם ידע חווייתי צומח רק מחוץ לגבולותיו של בית הספר המוסדי? על פי אילו אמות מידה מוגדר הידע הנבדק על ידי המורים בבית הספר המוסדי? אף כי כל שאלה כאן היא חשובה בפני עצמה, מטרת הדיון איננה לענות על סדרת השאלות או על שאלה בודדת, כי אם לחדד את המרחב התרבותי הנוצר בין הטקסט שנדפס בשנת 1946 ובין הקורא המתבונן בו מנקודת הזמן הנוכחית. זהו הרובד השלישי והאחרון של המושג "אופק" העומד בחזית הסיפור. שכן, אופק היא נקודה בנוף שאיננה בת השגה. ככל שנקדם אליה היא תלך ותתרחק. האומנם רפורמת רכישת הידע היא בגדר תקווה אוטופית?

בית הספר של החיים ובתי הספר הממיתים: מסיפור פנטסטי לתכנית חינוכית

בנקודה זו במאמר ניגש אל אחד הטקסטים הספרותיים-פדגוגיים של קורצ'אק בניסיון לברר את תרומתו לליבון הסוגיות שהועלו עד כה בתחום שאילת השאלות ורכישת הידע כאבני נגף של בתי הספר המוסדיים וכנקודות חוזקה של בתי הספר של החיים.

קורצ'אק ביקר את המוסד החינוכי הקרוי בית ספר, ולא נמנע מלהטיח ביקורת נוקבת במערכת החינוך בת זמנו. קורצ'אק טען כי בית הספר הקיים אינו טוב לילד, והנזק שהוא גורם לו עולה על התועלת (זקס וכהנא, 1989, עמ' 117). שלילת בית הספר בהגותו של קורצ'אק ניזונה משני מקורות: ניסיונו האישי כתלמיד (Newerly, 1966) והשקפת עולמו על הילד ועל דרכי חינוכו. לאלו נוספה גם עובדת הקמתם של בתי ספר חדשים במסגרת תנועה חינוכית רפורמיסטית שממנה הושפע קורצ'אק (אדן, 1955).

סיפורו של קורצ'אק הנושא את השם "בית הספר של החיים" (קורצ'אק, 2003) הוא אוטופיה בדיונית המתארת בית ספר מתוקן. הסיפור, שכתב היד שלו לא נמצא עד כה, נכתב ככל הנראה סמוך לחזרתו של קורצ'אק ממלחמת רוסיה-יפן בשנת 1906, ופורסם בהמשכים בשבועונים פולניים בשנים 1907–1908 (אדן, 1955; קורצ'אק, 2003, עמ' 320). הסיפור נכתב על רקע השאיפות החברתיות

והחינוכיות במעבר שבין המאה התשע-עשרה למאה העשרים והוא מגולל את סיפור הקמתו של מוסד ששמו "בית הספר של החיים". "בית הספר של החיים" הוא מוסד חינוכי המקבל אל שורותיו את כלל התלמידים, ללא ההבדל המעמדי שבו ראה קורצ'אק נגע חמור. זהו בית ספר מיוחד המכיל בתוכו הרבה מתחומי החיים. קורצ'אק כותב על קשיי הקמתו ועל הדילמות החינוכיות המאפיינות אותו, ומצייר תמונה של בית ספר אידיאלי המחנך לחיים האמיתיים.

חזונו של קורצ'אק לאלטרנטיבה חינוכית-חברתית משתקף היטב בסיפור, וכפי הנראה הוא שעמד לו כבסיס לשיטתו החינוכית בבית היתומים (אדן, 1955; וולושין, 1995; זקס וכהנא, 1989, עמ' 124). כתוספת חשובה לסיפור צורפו קטעים מיומניו, נאומיו והערות בלתי מחייבות שנמצאו בעיזבוננו של קורצ'אק (קורצ'אק, 2003, עמ' 322–340). עיון בסיפור ובתוספת הנלווית לו מאיר מכיוון נוסף את הניסיון לבירור המטפורה "בית הספר של החיים". כאן תודגשנה תפיסותיו החינוכיות של קורצ'אק כפי שהן מגולמות בטקסט הספרותי. במיוחד יובלט ממד הביקורת כלפי בית הספר המסורתי, שאותו מכנה המחבר בתואר "בית ספר ממית" כאנלוגיה ניגודית לרפורמה המוצעת על ידו.

הנחת היסוד המונחת בבסיס הסיפור היא שבתי הספר המסורתיים חסרים משמעות פנימית אמיתית; הם בגדר "טעות איומה או שקר נפשעי" (שם, עמ' 191). לפיכך הקמתו של מוסד חלופי דורשת שינוי מן היסוד:

נייסד בית ספר שבו לא ילמדו את החניכים אותיות מתות מעל גבי נייר מת. הם ילמדו את דרך החיים של בני האדם, מדוע חייהם הם כאלה ולא אחרים, איך אפשר לחיות באורח שונה, מה צריך לדעת ומה צריך לעשות כדי שהחיים יקבלו את מלוא המשמעות של חיי רוח חופשיים (שם, 186). את ניסיונו החינוכי שאב קורצ'אק משלושה מקורות: משיעורי העזר שנתן לילדים, מהדרכה בקייטנות ומשנות עבודתו הרבות בבית היתומים (אדן, 1955; זקס וכהנא, 1989, עמ' 101). ניסיון זה הוביל אותו לבחור בשיטה של למידה באמצעות עשייה, והדבר מקבל ביטוי בסיפור הנידון. לדידו, יתר השיטות מדכאות את מוחם של התלמידים. יותר מכול פסול בעיניו השימוש בספר כחומר לימוד יחידי:

מתמטיקה אמורה היתה לאמן את המוח, שפות – את הזיכרון, ספרות – את החושים האסתטיים. הנפש חולקה למשבצות ולכל משבצת נכתבו ספרים אחרים – ורק ספרים. כל האידיאות של גדולי הרוח רוסקו

ופוררו – ובישלו מהם תקצירים עם סעיפים ומספרים (קורצ'אק, 2003, עמ' 193).

הסיבה שבגינה שולל קורצ'אק את השימוש בספר נובעת מהדגשת היתר של החומר התיאורטי על חשבון החוויה האנושית של הלמידה. בתי הספר גידלו את תלמידיהם "לדעת על" בלא "לדעת את" (שם, עמ' 194, 218). כאן טמון הנזק שבנינו יוצאים התלמידים מבתי הספר בתחושות מעורבות של רווחה והקלה מכאן ובוז וקללה מכאן.

קורצ'אק מתייחס לתחושת החיות באמצעות מוטיב העיניים. הוא מתאר כי אף שבבית הספר עיני התלמידים עצומות, מחוץ לכותלי המוסד "בני הנוער מתהלכים בעיניים פקוחות, והם גם חושבים" (שם, עמ' 197). מתגלה כאן נקודת חיבור מעניינת במיוחד לסיפורו של תמוז. שכן, גיבור הסיפור, אותו ילד קטן בעל נפש פיוטיות גדולה, זכה לפקוח עיניים וגם לחשוב רק בשעה שיצא מחוץ לכותלי המוסד החינוכי. לא נעדר גם חיבור לשירו של עמיחי שהעמיד את הניגודים בין העבר להווה באמצעות ההצצה ברשימת הפתרונות שבסיום ספרי הלימוד: "וְאִזְ הָיָה אֶסוּר לְהִסְתַּכֵּל בָּהֶם וּלְהִשְׁתַּמֵּשׁ בָּהֶם. עֲכָשׁוּ מְתָר" (עמיחי, 1998, עמ' 72). כפי שניסח זאת קורצ'אק: בעוד שהעיניים הפקוחות מסמלות למידה בהתגלמותה, התלמידים בבית הספר מורגלים להתהלך בעיניים עצומות. רשימות נוספות המובאות בחלקו השני של הסיפור מדגישות מכיוון פדגוגי מוצהר את העמדה המרכזית שביטא הסיפור, שלפיה בתי הספר המסורתיים מביאים להרס אנושי שעה שהם מתרכזים בלימוד באמצעות הספר ומתעלמים מהאדם-התלמיד האוחז בו. אליבא דקורצ'אק, תלמידי בית הספר "גויסו" בעל כורחם, כמו חיילי קסרקטין (זקס וכהנא, 1989, עמ' 118). תחושת הכפיות עולה, למשל, בקטע בסיפור הנושא את השם "שעת אמונה", ובו מספר קורצ'אק על נער בן שש-עשרה שהגיע מהרחוב אל בית הספר של החיים (קורצ'אק, 2003, עמ' 282–285). משפט מפתח לדיון הנוכחי הוא אמירתו הגלויה של הנער: "אלמלא בית הספר של החיים הייתי גומר בכלא עם עבודת פרך" (שם, עמ' 283). ההיבט השיקומי מתגלה לא רק לאור מאפייניו של בית הספר של החיים, אלא גם ובעיקר למול חוסר היכולת לשרוד במערכת הקונבנציונלית:

בית הספר הממית עיקר במשך שנים את מוחות הילדים, רידד את נפשותיהם, חיסל במודע ובצורה שיטתית כל גילוי של עצמאות, כל השראת נעורים, ביער בעודו באיבו כל גרעין של דחף טבעי לחופש (שם, עמ' 284).

בדברים הללו ניתן לראות קרבה גדולה לשירו של עמיחי, אשר יוצא חוצץ כנגד שיטות הלימוד הנהוגות בבתי הספר. למעשה, ביקורתו של עמיחי התחדדה לנוכח ההשוואה בין ספר הלימוד לספר החיים, וגם בנקודה זו מסתמן דמיון בין שני הטקסטים, של עמיחי ושל קורצ'אק. קורצ'אק מתייחס למדע הרפואה ולהכשרת הרופאים, וטוען כי מרב המאמצים מושקעים בקריאה של חומר כתוב מתוך ספר, "והאדם הממשי הופך לנקודה, פסיק קטן ביותר על גבי פסל ענק המורכב מפגרי אנשים ופגרי ספרים" (שם, עמ' 293). כתוצאה מכך, כאשר ניצב הרופא מול חולה הזקוק לטיפולו, הוא מתקשה לעשות את המעבר מהספר אל החיים:

הדבר הזה שזו איננו ספר. מה עלי לעשות בו? הספר מסביר את הכל, משלים, כל מילה ניצבת במקומה, מוכרת ומובנת. אבל הדבר הזה שזו הוא משהו זר, זה ספר שנכתב בשפה זרה מיוחדת במינה – שפת החיים (שם, עמ' 293).

מעניין כי קורצ'אק וכמוהו עמיחי אינם שוללים את הספר, כי אם את השימוש שנעשה בו בבתי הספר. במקום אחר קורצ'אק מבאר שלא הורגלנו לקשר בין מה שאנחנו רואים ובין מה שאנחנו קוראים עליו: "לגבינו החיים הם דבר אחד, ודבר אחר – הספר. מפני שלאמיתו של דבר מלמד אותנו בית הספר את הדברים שאין להם כל קשר לחיים; איש לא לימד אותנו 'להאמין' לספר" (שם, עמ' 305). במילים אחרות, חסרונו של בית הספר הוא בניתוק הלמידה מהחיים כך שהחיים לחוד והספר לחוד (זקס וכהנא, 1989, עמ' 123). במצב מן הסוג הזה נוצר ואקום שאינו מאפשר שפה ערכית, שהיא היא לב החינוך (טבול, 2015). מתוך דבריו הקשים כלפי המערכת ניתן להבין מה מאמין קורצ'אק שחייב להיכלל בספרי הלימוד:

ספרי הלימוד של בתי הספר הממיתים לא הביעו אף פעם השערה, לא הודו מעולם שיש משהו בלתי ידוע, ואם פלטו פעם וידוי מגומגם, לא הוסיפו מעולם שאנחנו מחפשים, חוקרים כדי לדעת ונדע בבוא היום. מכאן האמונה העקרה בדוגמות ששיתקה את היצירתיות, את היוזמה והעצמאות של בני הנוער (קורצ'אק, 2003, עמ' 307).

על אף מרחק הזמן וההתפתחויות שחלו בשדה הפסיכולוגיה החינוכית קורצ'אק ועמיחי מתייחסים לאותה הנקודה בחיסרון שאותו הם מזהים בספרי הלימוד – היעדר שאילת השאלות על ידי התלמיד:

תלמידי בית הספר הממית קיבלו תשובה עוד לפני שהתעוררה השאלה בלבם – תשובה שטחית, מנוסחת תמיד בצניות ובביטחון מתנשא. ומשום כך הם אינם יודעים לשאול וחוששים בפני כל אמת חדשה שלא קודשה על ידי הרב-מג הגדול. והם מאמינים בתמימות בכל אמת יחסית שזכתה לאישורו של ה"חכם מכל" בניד ראש (שם, עמ' 312).

לצד הדמיון של קורצ'אק לטקסט של עמיחי על הביקורת העולה ממנו, נראה כי קיים דמיון בין תפיסותיו החינוכיות של קורצ'אק ובין חזונו הספרותי-פדגוגי של תמוז בהתייחס לממד החוויה ברכישת הידע. בפתחת הקטע שכותרתו "מסע בארץ" ובו מתואר מסע לימודי-חוויתי, מנסה קורצ'אק להסביר את צמד המילים השגור על לשונו של התלמיד בימיו:

"אינני זוכר" – זאת אומרת מידע מיותר נדחס בכוח לתוך זיכרוני. התלמידים של בתי הספר בימינו אינם זוכרים דבר: לא היסטוריה ולא גיאוגרפיה. התלמידים שלנו זוכרים כל דבר והם אינם חושבים במילים, אלא באמצעות תמונות [...] החניכים שלנו אינם דוגרים על ניירות מתים, מפני שהם יודעים להתבונן, לשאול ולדבר [...] להתבונן, לשאול, להשיב לשאלות – זהו תוכן החיים, זאת תמצית הפדגוגיה החדשה שלנו (שם, עמ' 288–289).

כמו בסיפורו של תמוז גם כאן מתואר תלמיד שהמניע ללמידה שלו הוא פנימי, וכליו הם מאפייני הבסיס של האדם באשר הוא. לא עוד מידע דחוס בכוח אל הזיכרון, אלא רכישת ידע מתוך חוויה וצריבת הדברים לנצח. החשיבה באמצעות תמונות משתלבת היטב הן עם תגלית קו האופק על ידי הילד בסיפור "אופק" הן עם שתיקתו ואי יכולתו לחשוב במילים על שאלת המורה במרחב הכיתה. במונח זה, הפער בין בתי הספר המסורתיים, הממיתים, ובין בית הספר של החיים שאליו חותר קורצ'אק עולה גם מתוך האנלוגיה הזו. מסתבר כי משנתו של קורצ'אק שואבת את חיוניותה מאהבת הילד ומההבנה לנפשו, והם המשאירים אותה אקטואלית הן כיום הן בעתיד (זקס וכהנא, 1989, עמ' 100).

סיכום

במאמר זה בחנו את פשרו של הצירוף המטפורי "בית הספר של החיים" כפי שהוא מיוצג בשיר מאת עמיחי, בסיפור מאת תמוז ובסיפור מאת קורצ'אק. ניתוח הטקסט שילב בין המבט הספרותי לזה הפדגוגי, והבליט את האנלוגיה הניגודית בין בתי הספר המוסדיים ובין בית הספר של החיים המהווה כר פורה

(ואולי גם הכר היחידי) ללמידה. תפיסותיו הפדגוגיות של קורצ'אק נוסחו בראשית המאה העשרים, אלא שהן מתעלות מעבר לזמן וממשיכות להיות רלבנטיות ואקטואליות. הניתוח שהוצע הדגיש כי בשני מוקדים בולטים מהדהדת הפדגוגיה הקורצ'אקית מבין הטקסטים הספרותיים של עמיחי ותמוז – שאילת שאלות ורכישת ידע. אמרתו הידועה של קורצ'אק "להתבונן, לשאול, להשיב לשאלות – זהו תוכן החיים", מסכמת נאמנה את תרומתו להבניית המשמעויות הפדגוגיות המצויות בטקסטים של תמוז ועמיחי. שכן, סיפורו של תמוז העלה על נס את הלמידה באמצעות מבט סקרן וידיעה חווייתית, ואילו עמיחי הדגיש בתהליך הלמידה את כוחן של השאלות, בייחוד אלו המצויות מחוץ לספרי הלימוד. על השאלה אם תמוז ועמיחי הכירו או לא הכירו את סיפורו של קורצ'אק קשה יהיה להשיב. אבל עצם השאלה יש בה כדי להעצים את תרומתו הייחודית של קורצ'אק כסולל דרך בחינוך הדורות שבאו אחריו.

מקורות

- אדן, שבח (1955). אוטופיה וריאליזם אצל קורצ'אק. עיונים במורשתו של יאנוש קורצ'אק, 5, עמ' 145–155.
- אלוני, נמרוד (2016). אתיקה וחינוך. החינוך וסביבו, לח, עמ' 371–376.
- אלמוג, גאולה (2005). נא להכיר: זה דוד! זה רון וזו עמנואלה, עמיחי גם לילדים. עיונים בספרות ילדים, 15, עמ' 50–61.
- ארן, צילה (2012). ושאינו יודע לשאול, את פתח לו. מכלול, 28, עמ' 85–96.
- בסמן מור, נורית (2016). חינוך ומשמעות החיים במשנתו של יאנוש קורצ'אק. עיונים בחינוך, 13–14, עמ' 447–459.
- ברוך, הרצל (2017). בין מדע מעשי להתבוננות אסתטית: עיון מחדש בגישתו ההומניסטית של ג'ון דיואי. גילוי דעת, 11, עמ' 95–116.
- גוטמן, קובי (2011). תובנות מחדר הכיתה. החינוך וסביבו, 33, עמ' 107–123.
- גולן, ארנה (1984). בין בדיון לממשות: סוגים בסיפור הישראלי, יחידה 7. רעננה: האוניברסיטה הפתוחה.
- גולן, ארנה (2004). גבר, אישה, תעודת זהות: שאלות של זהות בספרות העברית. תל אביב: חורב.
- גורדינסקי, נטשה (2008). 'על שולחני מונחת אבן שכתוב עליה' אמן': פואטיקה של שינוי ב'פתוח סגור פתוח'. מחקרי ירושלים בספרות עברית, כב, עמ' 523–532.
- גלובמן, רבקה וקולא, עליה (1992). ושודע לשאול – שאילת שאלות על ידי ילדים כמרכיב בתהליך של פיתוח לומד עצמאי. תל אביב: רמות.
- דיואי, ג'ון (1960). דמוקרטיה וחינוך – מבוא לפילוסופיה של החינוך (תרגום: י' הלמן). ירושלים: מוסד ביאליק.
- וולושין, סטיפן (1995). הערות לסיפור 'בית הספר של החיים'. עיונים במורשתו של יאנוש קורצ'אק, 5, עמ' 129–144.
- טבול, ראובן (2015). "לחזור קדימה" – על האפשרות לחנך לערכים: הרהורים היסטוריים וספרותיים. אורשת, 6, עמ' 213–229.
- לוי, אורנה (2019). פדגוג במסווה של משורר: אסרטיביות שאילת שאלות בשירי הילדים של אברהם שלונסקי. עיונים בחינוך, 19–17, עמ' 218–238.
- לוי, גדעון (2003). תרבות של שאלות או שאלות של תרבות: על תרבות השאלה במערכת החינוך. החינוך וסביבו, 25, עמ' 7–20.

- למברגר, דורית (2013). כינון-מחדש של הסובייקט בספרו של עמיחי 'פתוח-סגור-פתוח'. *Hebrew higher education*, 15, עמ' 43–71.
- נטור, מאי ושכטר, טלי (2008). מה קדם למה? הביצה או התרנגולת? דע-גן, 1, עמ' 54–61.
- עמיחי, יהודה (1998). פתוח סגור פתוח. ירושלים ותל אביב: שוקן.
- צוויק, יהודית (עורכת). (1988). יהודה עמיחי – מבחר מאמרי ביקורת על יצירתו. תל אביב: הקיבוץ המאוחד.
- קורצ'אק, יאנוש (1978). דת הילד. לוחמי הגטאות: בית לוחמי הגטאות.
- קורצ'אק, יאנוש (2003). כתבים כרך ח. תל אביב: הקיבוץ המאוחד.
- שואל, איל (2011). חינוך באמצעות דיאלוגים משמעותיים. עיונים בחינוך בחברה בטכנולוגיה ובמדע, 11, עמ' 42–44.
- שופק, נילי (2019). 'בית ספר', מורים ותלמידים וחומר נלמד בישראל של ימי הבית הראשון. JSIJ, 17, עמ' 1–15.
- שילה, גילה (2002). שאילת שאלות על פי שלוש רמות הבנה. דפים, 34, עמ' 154–167.
- תמוז, בנימין (1990). מבחר ספורים. ירושלים: כתר.
- Alexander, Rubin. (2004). *Dialogic teaching: Rethinking classroom talk*. Cambridge: Faculty of Education.
- Clark, Ronald W. (1971). *Einstein: The life and times*. New York: World.
- Dillon, James T. (1982). The effect of questions in education and other enterprises. *Journal of Curriculum Studies*, 14 (2), pp. 127–152.
- Duckworth, Angela Lee & Carlson, Stephanie M. (2013). Self-regulation and school success. *Self-regulation and autonomy: Social and developmental dimensions of human conduct*, 40, pp. 208–230.
- Gurian, Michael (2010). *The minds of boys: Saving our sons from falling behind in school and life*. San Francisco: John Wiley & Sons.
- Lemke, Jay L. (1990). *Talking science: Language, learning and values*. Norwood, New Jersey: Ablex.

- Moll, Luis C (2013). *LS Vygotsky and education*. New York: Routledge.
- Newerly, Igor (1966). *Zywe wiazanie*. Wydawnictwo: Czytelnik.
- Szente, Judit (2007). Empowering young children for success in school and in life. *Early Childhood Education Journal*, 34 (6), pp. 449–453.
- Wood, D. (1992). Teaching talk. In: K. Norman (Ed.) *Thinking voices the work of the National Oracy Project*. London: Hodder & Stoughton.
- Yopp, R. H. (1988). Questioning and active comprehension. *Questioning Exchange*, 2 (3), pp. 231–238.