

ספרות רליגיוזית והוראתה

רביב רייכרט *

<https://doi.org/10.54301/ILGO8486>

מילות מפתח: ספרות לירית; ספרות אפית; למידה בחברותה; למידת חקר; חינוך פרוגרסיבי

לבין מציאות, בין התעלות לבין אימננטיות ובין רוחניות לבין חומריות. הכתיבה הספרותית, על אף שהיא נתפסת כחילונית, תמיד רמזה על מורשתה הדתית ותמיד התמקדה ברוחניות ובטבע האחדותי של החוויה האנושית (Chaudhary, 2013; Nazir, 2020; Rezaei & Sadreddini, 2018).

בכל זאת נעשו כמה ניסיונות להגדיר מהי ספרות רליגיוזית, ומה מייחד אותה ביחס לספרות המתייחסת לדת ממוסדת. ראובן צור טוען שטקסט ספרותי רליגיוזי חותר לעצב איכות מיסטית, כלומר לעצב דומות מבנית לחוויה מיסטית שהקורא יכול לזהות בטקסט (Tsur, 2003). חמוטל בר יוסף טוענת ש"יצירות רבות בספרות העברית החדשה מתארות חוויות מיסטיות [...] היא "מסכימה עם חוקרי מיסטיקה הרואים בה התנסות אוניברסלית, שקיומה או הצורך בה אינם מותנים בשייכות לדת ממוסדת או לתרבות ספציפית, וסבורים שגם אנשים חילונים יכולים לחוות או להשיג חוויות ותוכנות מיסטיות" (בר יוסף 2008, עמ' 10). אמיר אור מגדיר ספרות רליגיוזית כספרות המתחבטת בחיפוש דרך אל מעבר ל'אני', "היא מקשרת נקודות מבט נבדלות ביותר אל מרכז התייחסות רליגיוזי ומבטאת רגש דתי עמוק, בין שהוא אינדיווידואלי בין שהוא נוצר בהקשר תרבותי" (אור, 1992, עמ' 13). אברהם השל תיאר את מהותה של החוויה הרליגיוזית העמוקה כ"הסתכלות שלא ניתנת לביטוי, בתימהון בפני הפלא והמסתורין, שלמעלה מכל השגה והבעה" (השל, 2011, עמ' 92).

ספרות רליגיוזית היא אפוא ספרות שמעצבת דומות מבנית לחוויה מיסטית, ומתוך ביטוי של רגש דתי עמוק, שאינו מתקשר בהכרח לדת ממוסדת, היא מתחבטת בחיפוש הדרכים אל מעבר לאני. זוהי ספרות המעצבת הסתכלות שלא ניתנת לביטוי, תימהון בפני הפלא והמסתורין, הסתכלות המובילה לאחיזה חזקה באיזו ממשות שלא מהעולם הזה.

אפשר להבחין בין שתי צורות מהותיות של ספרות רליגיוזית המבוססות על הלירי והאפי. ההבחנה הזו משתמעת מן הדיון הספרותי במקרא, שהרבה לעסוק בקשר שבין שתי הסוגות האלה לבין הטקסט המקראי (קלנר, תשכ"ו; קסוטו, תשכ"ה).

הדיון בשאלה מהי ספרות רליגיוזית, מהי החוויה שהיא היצירה הספרותית הרליגיוזית ומהו האופן שבו היא מעוצבת ונוצרת - רחב ומורכב (בר יוסף, 2008; Rezaei & Chaudhary, 2013; Sadreddini, 2018). המורכבות הזו משפיעה גם על האופן שבו ניתן ללמד אותה. ערך זה מציג את מהותה של הספרות הזו ואת אופן ההוראה הפרוגרסיבי שלה.

ג'ון דיואי הגדיר חינוך פרוגרסיבי כך: "[...] כמה עקרונות משותפים לסוגי בתי הספר הפרוגרסיביים השונים הקיימים כיום. לעומת הכפייה מלמעלה - מעמידים את הביטוי והטיפוח של אישיות הפרט; כנגד משמעת חיצונית - דוגלים בפעילות חופשית; מול הלימוד מספרים ומפי מורים - עומד הלימוד מתוך ניסיון; במקום רכישתם של מיומנויות וכושרי עשייה מבודדים בעזרת אימון - דורשים את רכישתם כאמצעים להשגת תכליות בעלות עניין חיוני וישיר; כנגד ההכנה לעתיד רחוק פחות או יותר - מעמידים את ניצולן של הזדמנויות החיים בהווה באופן המלא ביותר, ומול מטרות וחומרים סטטיים - מועמדת הכרתו של עולם משתנה". (דיואי, 2005, עמ' 578).

ספרות רליגיוזית: הגדרה

ההבחנה בין דת, כמערכת של אמונות, דוקטרינות וטקסים, לבין רליגיוזיות שהיא השימוש בשפה ובסמלים דתיים בתחומים אחרים, שאינם דתיים במובהק, היא אבחנה מורכבת. על מורכבות זו מעידים הכלים הדומים המשמשים במחקר של הדת ושל הרליגיוזיות במדעי החברה והרוח.

המורכבות הזו גדולה במיוחד בקשר שבין הספרות לבין ההבחנה הזו. שכן הספרות, בדומה לדת, תמיד הייתה מקושרת לרליגיוזיות, משום שהיא מאתגרת את הגבולות שבין פנטזיה

* ד"ר רביב רייכרט הוא מרצה במכללות סמינר הקיבוצים והמכללה האקדמית לחינוך ע"ש קיי. חוקר ספרות, דמוקרטיה וחינוך דמוקרטי. ספריו 'לקפוץ בחבל טרזן - מסע בין חינוך דמוקרטי לדמוקרטיה' (2021) ו'בין קונפליקט לדיאלוג - חינוך וספרות ותיקון עולם' (2023) ראו אור בהוצאת פרדס. בקרוב יראה אור ספרו 'הוריייה דמוקרטית - ליצור בחופש ולזמן חירות' בהוצאת כרמל.

מהי אפוא מהות הקשר של הרליגיוזי עם שתי הצורות האלה?

יוהאן גתה במאמרו המכונן 'צורות טבעיות של שירה' שפורסם לראשונה בשנת 1811 (Goethe, 1997) תיאר את המונחים 'לירי' ו'אפי' כצורות ביטוי טבעיות העוברות מדור לדור. הוא תיאר את הביטוי הלירי כביטוי שעוסק בסיטואציית האני בשיחה ובעלילה החווייתית הנפרסת בינך לבינך. ברוקס הוסיף לדברי גתה וטוען שהלירי הוא פרדוקסלי ושהאמת שהמשורר מבטא אינה מושגת אלא במונחים של פרדוקס. דיי לואיס טען שהלירי מזמן "ריגוש פיוטי" (Day Lewis, 1961; Brooks, 1947).

האפי לפי גתה הוא ביטוי שעוסק בסיטואציית ההשתייכות, בתיאור חברה שמחוצה לאדם. האפי עניינו בנושאים היסטוריים לאומיים דוגמת היווצרותן של אומה או מדינה, מלחמות בין עמים, גורלן של אומות וכדומה. חוקרים אחרים הרחיבו את הדיון במושג. אריך אוארבך אפיין את האפי בעמדה השלווה, המרוחקת והלא מעורבת שמאפיינת את סגנונו של המספר (אוארבך, 1958). סטייגר קבע שהאפי מתאפיין בפעולה שעושה הגיבור מתוך יחס רציני ובלי לפקפק או להטיל ספק באמיתותה ובערכה, והיא מבוססת על רצונו החופשי (Staiger, 1969).

בבסיס הרליגיוזי הלירי עומדת אם כך עלילה פנימית פרדוקסלית המעצבת ריגוש פיוטי, המזמן לקורא חוויה של מפגש בפלא. ואילו בבסיס הרליגיוזי האפי עומדת עלילה חיצונית הנמסרת על ידי מספר מרוחק, המתארת מסע של גיבור השואף לכוון אחדות בין אדם לעולם. היא מאופיינת ביחס רציני, שאין בו פקפוק, אל פעולת הגיבור ואל האמיתות והערך של הנעשה (בר יוסף, 2008; קלנר, תשכ"ו; Kline 2016).

הוראת טקסט ספרותי רליגיוזי

הדיון בפדגוגיה ובאופני ההוראה של שירה רליגיוזית במסגרות לימודיות הוא רחב, אולם הוא מתמקד באופני הוראת טקסטים דתיים או בקשר שבין הוראת הדת לבין ספרות. כמעט שלא התקיים דיון בהוראת טקסטים רליגיוזיים שאינם קשורים לדת ממוסדת. דיון בהוראת טקסטים רליגיוזיים בהקשרים של הוראה פרוגרסיבית כמעט אינו זוכה לתשומת לב מחקרית. אני סבור שאופן ההוראה הראוי לטקסט רליגיוזי הוא כזה שמזמן לקורא מפגש משמעותי עם האיות המיסטית שיש בטקסט מן הסוג הזה. לואיז רוזנבלאט (Rosenblatt, 1978) קוראת בספרה המכונן את הגישה הפרוגרסיבית 'הספרות כגילוי' לזמן ללומד מפגש אישי עם הספרות. בספרה 'הקורא, הטקסט והשיר' (Rosenblatt, 1978), שבו היא ניתחה תהליכי למידה של סטודנטים בשיעורים שלה, היא קוראת ללמידה פעילה, לתהליך למידה שבו התלמיד בונה לעצמו את השיר שהוא קורא ולומד בהתבסס על תגובותיו לטקסט. לתפיסתה, הוראת ספרות צריכה

להעמיד במרכזה את ההדדיות בין קורא לטקסט. ההדדיות הזו, המזמנת יצירה מחודשת של הטקסט, היא אופן הלמידה הראוי של הטקסט הרליגיוזי. העשייה המחקרית והחינוכית של ג'ון דיואי, שותפה הגדול של רוזנבלאט לתפיסה החינוכית הפרוגרסיבית הולידה מתודות רבות שמזמנות את ההדדיות שעליה מדברת רוזנבלאט. הפרוגרסיביות שניסח דיואי (1960) חותרת להתאמת הסביבה החינוכית ללומד ולתהליכי הלמידה שאליהם חותר המורה מתוך הקשבה ללומד. זהו תהליך למידה שבבסיסו הדדיות בין הלומד לבין הסוגה.

מתודה מתאימה להדדיות עם טקסט רליגיוזי **לירי** היא החברותה. החברותה היא מתודת למידה שמקורה בעולם בית המדרש, והיא אומצה על ידי החינוך הפרוגרסיבי בשל מהותה הפרוגרסיבית. מתודה מתאימה להדדיות עם טקסט רליגיוזי **אפי** היא למידת החקר – מתודה פרוגרסיבית מובהקת (אלבז ואחרות, 2005; בירן ואחרים, ללא תאריך).

אדגים את המתודות הפרוגרסיביות השונות בשני טקסטים: האחד, רליגיוזי לירי והשני רליגיוזי אפי, ואציג את הרלוונטיות של המתודות לטקסטים ולסוגה הרליגיוזית.

הוראת שירה רליגיוזית לירית כמזמנת הארה והדדיות בלמידה

החוויה הרליגיוזית הטבועה במחזור השירים של לאה גולדברג 'שירי סוף הדרך' קשורה קשר מובהק לחוויית ההארה, חוויה רליגיוזית לירית המתארת הבנה פתאומית החורגת מן היום-יום, מעבר של האדם ממצב הכרה שגרתית למצב תודעתי עליון ונשגב. הארה פירושה נגיעה בטבע המהותי שלך ובעת ובעונה אחת נגיעה בטבע המהותי של היקום ושל כל הדברים (Dumoulin, 1976). תהליך ההארה משלב בתוכו את המיידית והפתאומית עם ההדרגתי (Carrette & King, 2005). ב'שירי סוף הדרך' מעצבת לאה גולברג חוויה שהיא חוויה של הארה המשלבת בתוכה את שני משכי הזמן ששילובם הוא מהותה של ההארה, ואת אותה פליאה מול ממשות שלא מן העולם הזה, שהיא כאמור מהות הרליגיוזית הלירית.

ההארה נבנית במחזור כתהליך של תודעה והבנה הולכת וגוברת הנובעת מהתבוננות של אדם בדרך חייו (מזור, 2002) המעוצבת בשני השירים הראשונים של המחזור. שני השירים מתארים השתחררות תהליכית ממצב ההכרה השגרתית המלווה אדם לאורך דרך חייו ומגיעה עם הזקנה. השיר השלישי במחזור מציג אפשרות של שחרור מיידית ופתאומית, שאינו תלוי גיל. השחרור שהשיר השלישי מעצב הוא בעת ובעונה אחת על-זמני ותלוי זמן, שכן הדוברת בשיר הזה מבקשת ללמוד עכשיו את שנודע בשני השירים הראשונים עם בוא הזקנה. היא מבקשת לחוות כבר עכשיו את שינוי האישיות החרוף המעביר את האדם ממצבו הרגיל למצב תודעתי אחר, והמאפשר לו לראות את היופי שבעולם ובעצמו ולהשתחרר מן השגרה התפלה בלי

הוראת שירה רליגיוזית אפית כמזמנת הדדיות בלמידה

'שבחי עמל' הוא שיר שכתב אברהם שלונסקי, בן דורה של גולדברג ומנהיג חבורת היוצרים שאליה השתייכה, חבורת השבועון 'כתובים'. זהו שיר המעצב רליגיוזיות אפית, הממשיכה ומפתחת את הרליגיוזיות האפית המתקשרת לדמות המשורר הנביא שעיצב ביאליק בעקבות המסורת הספרותית הסלאבית (חבר, 1994).

השיר נכלל במחזור השירים 'גלבע' והוא מעצב את יום העמל החלוצי כפולחן דתי. סמלי הדת עוברים בו תהליך של חילון באמצעות הענקת מסך קדושה לעמל (למשל, "עֲטָפָה אֶרְצִי אור פְּטִילִית / וְנִכְרָצוּת תְּפִילִין גּוֹלְשִׁים כְּבִישִׁים סָלְלוּ כְּפִים").

סלילת הכבישים של החלוצים מתוארת בשיר באמצעות התמונה המטאפורית של רצועות התפילין הנסללות (כלומר נכרות) בכפותיהם של החלוצים, בתי החלוצים מדומים לטוטפות, והאור העוטף את המולדת בשעת השחרית, שבה יוצא הדובר לעמל יומו, מדומה לטילית. השיר מבטא רצון להציג את החלוצים ואת עבודת הכפיים, שסימלה אותם יותר מכל, כממשיכה של מסורת יהודית רצופה ושל אביזרי הפולחן שלה. השייך המחודש של לשון המסורת מעניק לאתוס החלוצי משקל שווה ערך למעמדם של סמלי הדת היהודית. הערכים והסמלים המסורתיים הופכים מתוך כך למושגים המתארים הווייה חילונית, ובכיוון ההפוך רוכשים להם מרכיבי האתוס החלוצי מעמד דתי לאומי, המופיע ברצף אחד עם העבר היהודי (חבר, 1994). השיר נחתם באנלוגיה בין הפייטן הסולל החווה את יום העמל החלוצי לבורא. האנלוגיה הזו מעצבת רצף אפי (המבוסס על התמונה של יום העמל העוטה קדושה של דובר השיר) מתוך כך שהיא הופכת את יום העמל של הפייטן הסולל, דובר השיר, למסע אפי של יצירה, קדושה ופלא של בריאה.

למידת החקר היא דרך הלמידה שתזמן הדדיות עם הרליגיוזיות האפית הזו. למידת חקר היא מתודת למידה פרוגרסיבית שניסח ג'ון דיואי. הוא טען כי חקר הוא תהליך שבו הבלתי מוגדר והבלתי ידוע נעשה באורח מכוון ומבוקר לשלמות אחידה וברורה. למידת החקר מבטאת מהויות של תלמיד העומד במרכז תהליך הלמידה ושל למידה מתוך התנסות. שתי אלו מעודדות תהליכי למידה משמעותיים המאופיינים בהבניית ידע באמצעות חיפוש של פתרונות לבעיות או לשאלות, לימוד פעיל, חווייתי, התנסותי וקשור לסוגיות רלוונטיות המעניינות את התלמיד (אלבו ואחרות, 2005; Loyens & Rikers, 2011).

למידת החקר מזמנת הדדיות עם 'שבחי עמל'. יש לקשר את תהליך הלמידה של השיר להבניית הידע שמזמנת למידת החקר. זו הופכת את המסע האפי הבלתי מוגדר והבלתי ידוע של הפייטן הסולל, הגיבור שבשיר, ואת משמעותו לשלמות אחידה וברורה. מתוך כך למידת החקר מזמנת ללומד לימוד

לחכות לזקנה. עם זאת, השיר השלישי המעצב את הקריאה הזו הוא עצמו סופה של דרך, דרך מחזור השירים ששני שיריו הראשונים שמעצבים, כאמור, שחרור תלוי גיל. בשל כך 'שירי סוף הדרך' הם שירים רליגיוזיים ליריים המאופיינים בהתבוננות במעמקי הנפש לאורך זמן שהוא בעת ובעונה אחת מתמשך וחסוף ומזמן מתוך כך הארה.

החברותה היא דרך הלמידה שתזמן הדדיות עם ההארה הטמונה ב'שירי סוף הדרך'. החברותה הייתה כאמור חוויית הלימוד המרכזית של בית המדרש היהודי לדורותיו, ובמהותה – לימוד של הטקסט המקודש בדרך של חקירה, שאילת שאלות, ערעור על תפיסות ואמונות. נוסף לכך היא הייתה גם מקום לצמיחה אישית, לעיסוק אינטימי קרוב בשאלות של התפתחות החיים ואף מקום לשיתוף אישי חברי בתחושות, במצוקות, בשמחות ובעולם הרגש בכללו.

כאמור, החינוך הפרוגרסיבי אימץ את שיטת הלמידה של החברותה הודות למהויות הפרוגרסיביות הטמונות בה. היא מוגדרת כלימוד עצמי של קבוצה קטנה של לומדים שאין בה מלמד. היא לימוד המורכב משלוש צלעות: אני – אחר – טקסט. במהלך החברותה נוצרים בין הלומדים זיקה ודיאלוג, ונוצרת אמפתיה בין הלומדים כאשר הלומד רואה ומבין את הלומד האחר וגם נראה ומובן על ידו. יתרון הלימוד של החברותה הוא שהיא מזמנת ללומד מציאה של דרכו מתוך 'הליכה בדרך'. הלמידה כוללת התנסות, טעייה וחיפוש דרך. וכל זה עם שותף או שותפים לדרך, שתפקידם להאיר או לערער על ההבנה המתפתחת מתוך הפריה הדדית (בירן ואחרים, ללא תאריך).

החברותה מזמנת הדדיות עם 'שירי סוף הדרך' ועם ההתחבטות בחיפוש הדרכים אל מעבר לאני שהשיר מציג. ראשית משום החיבור המהותי שיש בה עם עולם שחתר להארה – העולם של בית המדרש היהודי. שנית משום שמהותה, שהיא כאמור מציאה של דרכו של הלומד מתוך התנסות וטעייה, יחד עם שותף לדרך. היא רלוונטית במיוחד להוראה של טקסט רליגיוזי לירי שמהותו עיצוב של ריגוש פיוטי המזמן חוויה של מפגש בפלא. זאת משום שהזיקה, הדיאלוג והאמפתיה בין הלומדים, שמאפיינים את החברותה, מאפשרת את החיפוש אחר החוויה האישית מאוד של התבוננות במעמקי הנפש, שהיא מהותו של המפגש בטקסט רליגיוזי לירי.

האופן שבו נכון להבנות את הלמידה של השיר בחברותה כך שתעצב הדדיות עם 'שירי סוף הדרך', היא ניסוח של משימות לחברותה, שיזמנו ללומדים מפגש הדרגתי עם הידיעה וההבנה ההולכים וגוברים מתוך ההתבוננות של האדם בדרך חייו שמעצב המחזור, ששיאם הוא המפגש הפתאומי והמידי בפלא שבסופו.

קאסוטו, מ"ד (תשכ"ה). **תורת התעודות וסידור ספרי התורה**. מאגנס.
 קלנר, ויקטור (תשכ"ו). עיונים בשירה המקראית. **עיונים, ל"ו**.
 ההסתדרות הציונית.

Carrette, J. & King, R. (2013). *Selling Spirituality: The Silent Takeover of Religion*. Taylor and Francis.

Chaudhary, S. L. (2013). Glimpses of Religion in English Literature, *American International Journal of Contemporary Research*, 3, 12, 1-8.

Day Lewis, C. (1961). *The Poetic Image*. Jonathan Cape.

Dumoulin, H. (1976). *Satori: Zen Enlightenment — Origins and Meaning*. Shambhala Publications.

Goethe J. W. (1997). Natural Forms of Poetry. In H. B. Nisbet & C. Rawson (eds.) *The Cambridge History of Literary Criticism, Vol. 4: The Eighteenth Century*. Cambridge.

Kline, J. (2016). The Oldest Story, the Oldest Fear, the Oldest Fool: The Religious Dimension of the Epic of Gilgamesh. *Jung Journal*, 10, 2, 24-36.

Loyens, S. M. M., & Rikers, R. M. J. P. (2011). Instruction based on inquiry. In R. E. Mayer & P. A. Alexander (eds.), *Handbook of Research on Learning and Instruction* (pp. 361-381). Routledge.

Nazir, F. (2015). Literature and spirituality in the post-secular age. *Journal of Social Sciences and Humanities*, 54, 2, 45-55.

Rezaei, M. S., & Sadreddini, F. (2018). The impact of religion and spirituality on literature: A systematic review. *Asian Journal of Language, Literature and Culture Studies*, 1(1), 1-8.

Rosenblatt, L. M. (1968). *Literature as exploration*. Noble and Noble.

Rosenblatt L. M. (1978). *The Reader, The Text, The Poem: The Transactional Theory of the Literary Work*. Southern Illinois UP.

Tsur, R. (2003). *On The Shore of Nothingness: Space, Rhythm, and Semantic Structure in Religious Poetry and its Mystic-Secular Counterpart—A Study in Cognitive Poetics*. Imprint Academic.

פעיל שבו הוא יבנה בעצמו, מתוך החקר, את משמעותו של מסע הגיבור עבורו.

האופן שבו נכון להבנות את למידת החקר כך שתזמן הדדיות עם 'שבחי עמל' הוא חקירה מעמיקה של ההקשרים של השיר, היהודיים והציוניים – חלוציים, באופן שיזמן הדדיות עם משמעותו הרליגיוזית של יום העמל החלוצי, ומתוך כך הוא יזמן מפגש משמעותי של הלומד החוקר עם האופן שבו 'שבחי עמל' מעצב את הרליגיוזי ומקשר אותו באופן רציני, שאין בו פקפוק, לחלוציות הציוניות וליהדות ולשילוב ביניהם.

לסיכום, הספרות הרליגיוזית היא ספרות המעצבת הסתכלות שיש בה תימהון בפני הפלא והמסתורין. באמצעות תפיסה פרוגרסיבית של הוראת הספרות ניתן לזמן מפגש עם הטקסט הרליגיוזי הלירי או האפי המעוצב מתוך הקשבה לצרכיו של הלומד ומתוך החברותה האפשרית לו. כך תתאפשר למידה משמעותית מתוך תהליך גילוי שיוצא מהאני אל מחוצה לו, במונחיה של רוזנבלאט.

המקורות

אוארבך, א' (1958). צלקתו של אודיסאוס, מתוך **מימזיס התגלמות המציאות בספרות המערב** (תרגום: ב' קרוא) (עמ' 3-19). ירושלים הוצאת מוסד ביאליק.

אור א' (1992). המשוררים, **הליקון**, 6, 33-50.

אלבו, ט', זוהר, ע', רוזנברג, ע' ואלבוחר, ו' (2005). הוראה ולמידה בדרך החקר. **נתיבים להוראה משמעותית: מניפת מודלים יישומיים להוראה משמעותית** (עמ' 29-35). המנהל הפדגוגי, משרד החינוך.

בירן ע' ואחרים (ללא תאריך). **הוראה ולמידה בחברותא**. מנהל החינוך הממלכתי-דתי, משרד החינוך.

בר יוסף, ח' (2008). **מיסטיקה בשירה העברית במאה העשרים**. משכל, ידיעות ספרים.

דיואי ג' (1960). **הילד ותוכנית הלימודים - בית הספר והחברה** (תרגום: ח' ברנר). אוצר המורה.

דיואי, ג' (2005). חינוך מסורתי לעומת חינוך פרוגרסיבי. בתוך ב' אלוני (עורך), **כל שצריך להיות אדם: מסע בפילוסופיה חינוכית - אנתולוגיה** (עמ' 578). הקיבוץ המאוחד.

השל, א"י (2011). **אלוהים מאמין באדם** (עריכה ותרגום: ד' בונדי). דביר, מכון שכטר.

חבר, ח' (1994). **פייטנים ובריונים, צמיחת השיר הפוליטי העברי בארץ-ישראל**. מוסד ביאליק.

מזור, ל' (2002). לאה גולדברג מדברת עם קהלת, או: חכמת הציפור המזמרת, על הפרק: **כתב עת למורים לתנ"ך בבתי-הספר הכלליים**, 19, 33-42.