**Integrating the humanities into undergraduate courses in social sciences**

Dr. Bina Nir

Head, Department of Multidisciplinary Social Sciences, Max Stern Yezreel Valley College, Israel

**תקציר**

מגמת הירידה המתמשכת של מספר הסטודנטים באוניברסיטאות שלומדים בחוגים למדעי הרוח מדאיגה זה זמן רב את העולם האקדמי. האוניברסיטאות מעודדות בדרכים שונות סטודנטים לפנות למדעי הרוח ושוקדות על פיתוחן של תכניות לימוד משולבות בנוסף לקורסי העשרה הומניסטיים בתוך תכניות לימוד קיימות. מתוך רצון לשלב ולהטמיע את מדעי הרוח בתוך תכניות לימודים במדעי החברה – אני מציעה לשלב בתכניות הלימוד הקיימות, קורסים "היברידיים" בין תחומיים מבחינת תכניהם ובכך, להטמיע בתוך קורסי הליבה הבסיסיים הנלמדים במדעי חברה את ההתבוננות הבינתחומית, החשיבה הביקורתית והמחשבה ההומניסטית שכה נחוצה בבסיס ההשכלה האקדמית המובנית שרוכשים הסטודנטים.

על בסיס רציונל זה אציג במאמר זה קורס אחד, כמקרה בוחן, לשילובה של הפילוסופיה, בתכניות לימוד לתואר ראשון במדעי החברה. הקורס "תקשורת ומחשבה הומניסטית" משלב בין הדיסציפלינה הראשית של החוג (תחום התקשורת) לבין מדעי הרוח (פילוסופיה). קורס זה בנוי כקורס בין תחומי שבמסגרתו נחשפים הסטודנטים למחשבה ההומניסטית בהיבט הביקורתי – בהקשר של דפוסי התקשורת בחברה, דעת הקהל, היחיד והעדר ועוד. באמצעות טקסטים פילוסופים מנתחים הסטודנטים במהלך הקורס מקרי בוחן מתחום התקשורת האקטואלית – תוך הרחבה של מושגים ורעיונות מעבר לתיאוריות הקלאסיות הנלמדות בתחום לימודי התקשורת ומתוך כוונה לפתח גישה ביקורתית ורחבה לתחום זה.

**Keywords**

הוראה, רב תחומי, בין תחומי, מדעי הרוח, קורס היברידי

**מבוא**

החל מסוף שנות ה-90 של המאה ה-20 החלה מגמה של ירידה במספר הסטודנטים באוניברסיטאות שלומדים בחוגים למדעי הרוח (רינון 2014, 12; פרוגל 2017, 93). למרות הערך האדיר שמייחסת החברה המערבית ליעילות ולכימות של כל תחום, דומה שדווקא השינויים האדירים שחלים בה כיום – מעלים שאלות אתיות רבות ומצריכים דיון עמוק מאי פעם – ומעטים יחלקו על הנחיצות המשמעותית של מדעי הרוח בדיונים שיכתיבו את התנהלותה של האנושות בעולם המורכב שהיא יוצרת לעצמה. ללא התעמקות בפילוסופיה, היסטוריה, אמנות, וספרות אנו עלולים לראות את האקדמיה כמוסד למסירת ידע והכשרה מקצועית בלבד. הסכנה הגדולה האורבת לנו הינה העצמת הניכור החברתי וקיומו של עדר קונפורמי של פרטים המכוונים עצמם להשגת מטרות אישיות בלבד – כפי שכתב איינשטיין "הדגשת היתר של השיטה התחרותית וההתמחות בטרם עת מתוך נקודת המבט של התועלתיות המיידית ממיתה את הרוח שבה תלויים כל חיי התרבות" (איינשטיין תשס"ה, 39). הנזק העתידי לדמוקרטיות שאזרחי העתיד שלהן בוחרים פחות ופחות להעמיק את ידיעותיהם בתשתית התרבותית המונחת בבסיס רעיון המדינה מדאיג ביותר.

לאור המצב שנוצר, האוניברסיטאות מעודדות כיום לימודים במדעי הרוח באמצעות חלוקת משאבים שונה בין תחומי הלימוד, באמצעות עידוד מלאכותי של סטודנטים לפנות למדעי הרוח, כמו גם, בפיתוחן של תכניות לימוד משולבות ושילובם של קורסי העשרה הומניסטיים בתוך תכניות לימוד קיימות. במאמר זה, אני מציעה, על בסיס ניסיון רב שנתי בתחום, לקיים קורסים "היברידיים" המשלבים בקורסי הליבה במדעי החברה גם את מדעי הרוח, בהיבט רב-תחומי.

בכדי להציע 'מרפא' מסוים למשבר זה עלינו להבין תחילה את התהליכים שהובילו לפיחותם של מדעי הרוח בשני מסלולים: המסלול החיצוני – הכולל תהליכים המתרחשים בעולם החברתי-תרבותי וחודרים אל בין כתליי האקדמיה, והמסלול הפנימי – זה שבוחן את התהליכים המתרחשים בהקשר זה בתוך המוסד האקדמי. כפי שמאפיין תהליכים רבים, לא סיבה אחת או שתיים הובילו אותנו למשבר זה – אלא תהליכי משנה לא מעטים שהתרחשו בעולם החברתי, תרבותי, טכנולוגי והאקדמי הבשילו והתנקזו לנקודת הזמן הנוכחית וגרמו להיפוך זה ביחס למדעי הרוח.

 טרם אציג את מקרה הבוחן – המדגים את האפשרות לשילובם של מדעי הרוח בתוך קורסי ליבה הנלמדים במדעי החברה, כמענה לתהליכים – אבקש להתבונן מעט בפיחות שחל בערכם של מדעי הרוח באמצעות חמישה תהליכי משנה, חיצוניים ופנימיים, שבחרתי להתבונן בהם, בהנחה שישנם, כמובן, תהליכים נוספים רבים אחרים.

**הראשון – לימודים בתחומי תעסוקה רווחיים.** התרבות הקפיטליסטית הגבירה בין השאר את נטייתם של סטודנטים להתמקד יותר ויותר בלימודים שיספקו להם תעסוקה רווחית. המרוץ אחר הצלחה כלכלית לא צמח בקפיטליזם. הקפיטליזם רק חיזק, טיפח והעמיד אותו במרכז ההוויה (ניר, 2016). ערכו של כל דבר נקבע כיום על פי מקומו בסולמות הדירוג. הנפגע העיקרי מכך הינו רעיון העולם החופשי אשר הוחלף בדוֹגמה שלפיה הדברים החשובים באמת צריכים להיות ברי מדידה במונחים כלכליים (שטרנגר, 2010). בספרו האדם החד-מימדי, טוען הרברט מרקוזה (1969), כי האקדמיה הפכה לתעשייה של דיפלומות שהמוצר שלה – הסטודנט, הינו צרכן פאסיבי של ידע ולא שותף לתהליך הלמידה. בעולם של פרסום וקמפיינים האקדמיה נאלצת, אף היא, להתמודד עם שיווק אגרסיבי – וקל יותר לשווק מקצעות רווחיים ולרמוס באמצעות שיווק זה את חשיבותם של מדעי הרוח (רינון 2014, 11-12).

**השני – עליית מושג המדעיות.** "במדעי הרוח המטרה ... להזין את רוח האדם בתובנות, רגישויות, משמעויות וידיעות, כדי לכונן הוויה אנושית עשירה יותר באמת, יופי, צדק, חירות, עניין, טעם, אושר ופשר" (אלוני 2005, 215). לאורך אלפי שנים נתפסו הטקסטים הספרותיים והפילוסופיים לא כתחום מחקר מדעי, אלא כתוכן חינוכי. המחנכים ההומאניסטים האמינו שלחינוך צריכה להיות מטרה מוסרית Kallendorf, 2002)). בתוכניות לימודים, שלא רק בתחום מדעי הרוח, שולבו לימודים קלאסיים גם להכשרת אנשי מעשה. גישה זו שלטה במאה ה-19 והייתה לה השפעה גם בראשית המאה ה-20 (Winterer, 2002).

עם התרחבותה של התפיסה שהאקדמיה צריכה להיות אובייקטיבית ומדעית, נזנחה ההשכלה הרחבה. בשנות השמונים של המאה ה-19 הביע הפילוסוף פרידריך ניטשה (1969) דאגה מהמחיר הכבד שהאנושות עלולה לשלם אם תשליט על תרבותה את ראיית העולם המדעית פוזיטיבסטית (אלוני 2005, 220), ובשפתו של ניטשה "היומרה, שצודק רק הסבר עולם שכזה, המוכיח את צדקתכם אתם, שהמחקר והעיון בו אפשריים רק על דרך... ספירה וחישוב ושקילה... יומרה זו היא בגדר גסות-רוח ותמימות" (ניטשה 1969, 404-405). הבעיה המרכזית של מדעי הרוח, כיום, כפי שסובר רינן (2014) אינה רק האיום מבחוץ (הדרישה לפרקטיות) אלא גם קריסת ההצדקה העצמית מבפנים. מדעי הרוח, בניגוד למדעי הטבע, הם מדעים שעוסקים בשאלות אתיות ובשאלות של משמעות, ולכן אינם יכולים להיות כפופים למתודות הוכחה אובייקטיביות. מדעי הרוח, לגישתו של פרוגל (2014) אינם מדעים חלשים אלא מדעים שהוחלשו. גישה נכונה למדעי הרוח, דורשת פיתוח של רפלקסיה אינטלקטואלית הפתוחה לחשיבה רב-תחומית. כפי שמצטט פרוגל את אמירתו הנוקבת של הוסרל "מדעים של עובדות בלבד יוצרים בני אדם של עובדות בלבד" (שם, עמ' 107). לדידו של הוסרל (1996) מה שנחוץ לנו הוא "הרהור אקזיסטנציאליסטי" – כזה שיקיים עימות באופן ביקורתי בין המבנים האובייקטיביים של המדע לבין מציאות החיים היומיומית של האדם.

**השלישי – המהפכה הדיגיטלית.** גורם חיצוני נוסף שגרע ממעמדם של מדעי הרוח ניתן לראות במהפכה הדיגיטלית. יובל נח הררי (2015) טוען כי המהפכה הדיגיטלית לא נופלת בעוצמתה מהמהפכה התעשייתית. המהפכה התעשייתית ריסקה את הסביבה הטבעית והמהפכה הדיגיטלית מאיימת לרסק את הסביבה הפוליטית. הטכנולוגיה אכן מעשירה את החיים ומוסיפה להם משהו שלא היה בהם קודם. אך לצד ההוספה היא גם גורעת מהם. מה שהטכנולוגיה מוסיפה תמיד זוהר, ומה שהיא לוקחת מעורפל וכמעט בלתי נראה (2003 McLuhan,).

בני אדם ננעלים בעולם חברתי ובעולם אינטלקטואלי שצבוע בצבעים שלהם עצמם וכשזה קורה, המרחק בינם לבין בני אדם אחרים גדל, והעולם נהיה מקוטב (גודמן 2021, 18-19). ההתכווצות האינטרנטית לקבוצת השווים מגבירה את הקיטוב ומצמצמת את הפתיחות (פייטלסון 2019, 452-454). תאגידי תשומת הלב מצליחים לשנות את ההרגלים שלנו, הבחירות שלנו ואת ההתנהגות שלנו. ולמהפכה זו ישנה השלכה אדירה על בחירת חוגי הלימוד, היחס לטקסטים שלא ניתן רק 'לצייץ' אותם והיחס למדעי הרוח באופן כללי.

אנחנו חשופים היום לכמות אדירה של ידע במרחק הקלקה. במקביל לזינוק בכמות הידע הזמין, ישנה ירידה ביכולת לקלוט אותו. ככל שהמידע זמין ונגיש, מעמדו של מתווך הידע, המרצה בקמפוס, יורד ואיתו הדיון וההעמקה. אפלטון התייחס בדבריו לסוגייה זו בהקשר של כתב היד שאפשר קריאה ללא תיווכם של מורים ומחנכים – "שכן לכשיוודעו להם דברים הרבה ללא הוראה, יהיו בעיניהם מרבי דעת, בעוד שעל פי הרוב יהיו חסרי דעה; וקשה תהיה חברתם, כיוון שיהיו חכמים-לכאורה, ולא חכמים" (אפלטון ג', "פידרוס" 1999, 418-419).

**הרביעי** – **איכות ההוראה.** למרות שהוראה היא אחד התפקידים המרכזיים של המרצה באוניברסיטה, פיתוחה, טיפוחה והערכתה, כמעט ואינם זוכים לתשומת לב. קידומם של המרצים באוניברסיטה תלוי בכמות ובאיכות מחקריהם ולא באיכות ההוראה שלהם. איינשטיין סובר (תשס"ה) כי רבות הן הקתדרות אך נדירים הם המורים בעלי שאר הרוח. כדי לשנות באמת את מצב מדעי הרוח, אחת הפעולות שיש לנקוט לפי דלבנקו (2012), היא לדאוג לכך שבמוסדות להשכלה גבוהה יהיו יותר מורים שההוראה חשובה להם. הבעיה המרכזית של רבים מהמרצים, כך הוא טוען, היא חקירה המתמקדת בקוצו של יוד בנושאים שמעוררים עניין מוגבל ביותר בקרב אנשים צעירים שזקוקים להשכלה כללית ((Delbanco, 2012.

כאשר העיסוק בהומניסטיקה אינו רק מדעי אלא גם חינוכי, הרי שהמרצה הוא גם מחנך – אדם הרואה את תפקידו לא רק כמוסר של ידע אובייקטיבי, אלא כמי שאמון על הפיתוח המוסרי של חניכיו. בחינוך הכוונה לא בהנחלת תפיסת העולם של המרצה למאזיניו, אלא בטיפוח יכולות החשיבה והביקורת העצמאית – הזמנת הסטודנטים לדיאלוג חופשי, לשיח משחרר, לכינון עצמי, לשיח של תבונה וביקורת. "מחנכיך ומעצביך האמיתיים מגלים לך את מקור המשמעות האמיתי של ישותך ואת חומרי היסוד שלה, משהו שכשלעצמו אינו ניתן לחינוך ולעיצוב... מחנכיך אינם אלא משחרריך וזה סוד החינוך כולו" (ניטשה תשנ"ט, 26).

דגם מופת של חינוך מהסוג הזה מציג רינון (2014) כאשר הוא עוסק בסוקרטס, המחנך הדגול, אשר עמל לפתח אצל תלמידיו את יכולות השיפוט העצמאיות. ההוראה הסוקראטית כמקדמת את העיקרון הדמוקרטי לפיו לכל אחד יש מה לתרום לאמת ולכל אחד יש חובה מוסרית לחיות חיים של בחינה עצמית, חיים של בחירוֹת מוּדעוֹת, ולא לקבל קביעות סמכותניות וחברתיות. ניטשה (1978) מבקש להציב לפנינו דגם של למידה לשם השראה ולא למידה לשם ידיעה או הבנה. מן הדגם הזה יוכל להפיק תועלת, כמובן, רק מי שיש לו כיוון מובהק משלו ואשר אינו זרוע בספקות. רק אדם כזה הוא בר למידה של ממש. "מן ההכרח שביום מן הימים יתקוממו נגד היותו של האדם תמיד רק מצטט, מעתיק, מחקה את שקדמו לו" (ניטשה 1978, 99).

**החמישי – המודל הכלכלי ללמידה.**  המודל הכלכלי של האוניברסיטאות מתבסס על אולמות מלאים שבהם קשה לקיים דיאלוג אמיתי. זאת ועוד, ימי הסגר של תקופת הקורונה חשפו את היתרונות הגדולים של תקשורת דיגיטלית – והזום אף הציל אותנו בימי המשבר (גודמן 2021, 57). האוניברסיטאות עברו תוך ימים ספורים להוראה מרחוק, וכעת, רבים ממוסדות ההשכלה הגבוהה מבינים את התועלת הכלכלית בשילובם של קורסים מקוונים ללמידה מרחוק ומעודדים לתנועה בכיוון זה גם בשל רצון ה'לקוחות'. יחד עם זאת, עלינו לעמוד על החסרונות הגדולים: התקשורת הייתה מרגשת פחות ומקרבת פחות. היו אלו ימים של תקשורת בחיות מופחתת. הטכנולוגיה הופכת את התקשורת לסטרילית – התכנים עוברים, אבל 'האנרגיה' לא עוברת. מפגש דיגיטלי הוא מפגש בו נוצר קשר בלי שניתן מענה לצורך האנושי בקשר (Turkle 2015, 59-78). מנדלסון (2020) שערך מחקרים על תקשורת באמצעות זום טוען כי בהיעדר קשר עין יורדת האיכות הרגשית של הקשר ומרבית האינפורמציה לא עוברת ומדווח על Zoom Fatigue.

אחד האתגרים שניצבים בפתחם של מדעי הרוח עוסק בשאלה כיצד ניתן לעודד למידה 'דיאלוגית' בעידן של למידה 'דיגיטלית'. משנתו החינוכית של מרטין בובר, כפי שמסביר כהן (1976) עניינה בלמידה דיאלוגית במהותה. במרכז ההוראה עומדת השיחה, עומד הדיאלוג, דיאלוג של שאלות ותשובות, שאלות משני הצדדים ותשובות משני הצדדים, דיאלוג של התבוננות משותפת באדם, בטבע, באומנות ובחברה.

בניסיון להבהיר מה היא שיחה אמיתית, מציין בובר (1980) כי האדם יוצר את עצמו באמצעות הדיאלוג (בובר 1980, 23). בשיעור בו מתקיימת שיחה אמיתית, ישנה קבלה של האחר אף אם עומדים מול דעתו. בשיעור כדיאלוג פונה מרצה לסטודנט וסטודנט למרצה כאדם אל אדם מתוך שותפות וזיקה – ונשאלת השאלה האם הסטודנטים נחשפים באמת לתרבות של מחלוקת ודיון ודיאלוגים בלמידה מרחוק – שהאוניברסיטאות כה מעודדות את המעבר אליה משיקולים כלכליים ושיווקיים.

**משבר כמנוף לשינוי?**

Reitter & Wellmon (2021) טוענים כי מערכת הידע האוניברסיטאית הנוכחית על רעיונותיה, לא נוצרה כדבר הכרחי, ולכן הייתה יכולה ועדיין יכולה להיות אחרת. לטענתם, המשבר הזה של מדעי הרוח אינו חדש – למעשה, הוא ישן כמו מדעי הרוח עצמם. במהלך המאות ה-17 וה-18 חוקרים ואנשי אקדמיה החלו להתייחס בזלזול למדעי הרוח מכיוון שהם לא הכשירו את הסטודנטים לפרקטיקה מסוימת והציעו ידע כללי שנועד לטפח אליטה. במאה ה-19 חל המפנה החיובי באבולוציה של מדעי הרוח ונראה כיום כי המטוטלת שוב נעה לכיוון השני (Delbanco, 2012). האבולוציה של מדעי הרוח מדגישה את טבעם הבלתי-יציב, יחד עם זאת, הגמישות שבהגדרת "מדעי הרוח" גם מסייעת להם להסתגל בדרכים הגיוניות לנסיבות החומריות, החברתיות והטכנולוגיות המשתנות Reitter & Wellmon, 2021)).

**קורסים במדעי החברה משלבי מדעי הרוח** – מתוך רצון לשלב ולהטמיע את מדעי הרוח בתוך תכניות לימודים במדעי החברה – אני מציעה לשלב בתכניות הלימוד הקיימות, קורסים "היברידיים" – בין תחומיים ורב תחומיים – מבחינת תכניהם ובכך, להטמיע בתוך קורסי הליבה הבסיסיים הנלמדים במדעי חברה את ההתבוננות הבינתחומית, החשיבה הביקורתית והמחשבה ההומניסטית בבסיס ההשכלה האקדמית המובנית שרוכשים הסטודנטים. שילובם של מדעי הרוח בתוך קורסי חובה הנלמדים בחוגים עם אוריינטציה של הכשרה מעשית מהווה פתרון בכמה היבטים. הסטודנטים אינם 'בוחרים' בקורסים אלו, התכנים משלבים בין הפרקטי לעיוני תוך פיתוח ה"הרהור האקזיסטנציאליסטי" כפי שמכנה זאת הוסרל (1996) ומאפשרים בחינה עצמית ואתית ביחס לעיסוקם העתידי.

על בסיס רציונל זה, אני מלמדת, בהצלחה גדולה, מזה מספר שנים בחוג לתקשורת ובחוג הרב תחומי, במכללה האקדמית עמק יזרעאל, מספר קורסים ברוח תפיסה זו. בחלקם משולבים טקסטים ספרותיים ובאחרים קטעי הגות. אציג כאן כמקרה בוחן, קורס אחד להדגמת שילובה של הפילוסופיה, באופן רב תחומי, בתכניות לימוד לתואר ראשון במדעי החברה.

הקורס "תקשורת ומחשבה הומניסטית" משלב בין הדיסציפלינה הראשית של החוג (תחום התקשורת) לבין מדעי הרוח (פילוסופיה). קורס זה בנוי כקורס רב תחומי ובין תחומי שבמסגרתו נחשפים הסטודנטים למחשבה ההומניסטית בהיבט הביקורתי – בהקשר של דפוסי התקשורת בחברה, דעת הקהל, היחיד והעדר ועוד. באמצעות טקסטים פילוסופים מנתחים הסטודנטים במהלך הקורס מקרי בוחן מתחום התקשורת האקטואלית – תוך הרחבה של מושגים ורעיונות מעבר לתיאוריות הקלאסיות הנלמדות בתחום לימודי התקשורת ומתוך כוונה לפתח גישה ביקורתית ורחבה לתחום זה.

**שם הקורס: תקשורת ומחשבה הומניסטית**

**רקע – כפי שנכתב בסילבוס הקורס**

השינויים הטכנולוגים שאנו חווים בעשורים האחרונים הינם כה מואצים עד כי נדמה לנו לעיתים כי כל דפוסי ההתקשרות החברתית שלנו השתנו - לשינויים הללו ישנה גם השפעה על אמצעי תקשורת ההמונים ולכך יש השפעות חברתיות, תרבותיות ופוליטיות. יחד עם זאת, שאלות בדבר מהות הטבע האנושי כמו גם ההשתייכות החברתית שלנו – נותרו שאלות יסוד ובחינתן לאור השינויים הטכנולוגיים חשובה מתמיד. במהלך הקורס יעמיקו הסטודנטים בדיון על אופני ההתקשרות והתקשורת בקהילה תוך עיון ודיאלוג בטקסטים גדולים של תרבות המערב.

עיון פילוסופי טקסטואלי יקנה לסטודנטים כלים להתבוננות מעמיקה ומבדילה בין הפלטפורמה התקשורתית בה מתקיים השיח החברתי לבין שאלות היסוד המשמעותיות. עיון זה יאפשר לנו לקיים דיאלוג עמוק עם שאלות יסוד כמו: האם יצר לב האדם טוב או רע מנעוריו, מהו רצון חופשי, האם הבדידות הינה מצב קיומי ומדוע אנו זקוקים כל כך לאישורו של ה"עדר". מהי אמנות החיים והתכלית האנושית, מהי חירות ומדוע אנו נסים מפניה. הטקסטים הגדולים נבחרו מראשית התרבות ועד ימינו והם מלמדים אותנו כי שאלות פילוסופיות מהותיות העוסקות ברוח האדם – טבעו וערכיו, נותרו עדיין שאלות יסוד עמוקות בתרבות המערבית על אף כל השינויים הטכנולוגיים וריבוי פלטפורמות התקשורת.

**מטרות הקורס:**

א. להקנות לסטודנטים פרספקטיבה רחבה בדבר אופייה של הקהילה האנושית וההתקשרות העומדת

 ביסודה.

ב. להקנות לסטודנט מיומנויות בסיסיות לקיומו של דיאלוג בין טקסטים "גדולים" לתיאוריות, מודלים וסוגיות

 אקטואליות בתחום התקשורת.

ג. להפגיש את הלומדים עם סוגיות יסוד בנושא טבע האדם, ערכיו והתכלית האנושית תוך דיון בנושאים עכשוויים

 העולים לסדר היום התקשורתי והציבורי.

**תפוקות למידה:**

עם סיום הקורס בהצלחה יהיה הסטודנט מסוגל:

1. להבדיל בין מהות השיח לפלטפורמה בה מתקיים שיח זה.

2. לבחון שאלות יסוד בהקשרן הרחב.

3. להבחין בין שאלות יסוד חברתיות לבין התנהגות חברתית פוליטית נקודתית.

4. לנתח סוגיות חברתיות בהקשר בו הן מתרחשות.

**דרכי ההוראה:**

הקורס יכלול הרצאות פרונטליות ודיונים כיתתיים עם הטקסטים הרלוונטיים.

 **הדגמה באמצעות שישה שיעורים** **נבחרים** **מתוך קורס המונה ארבעה עשר מפגשים:**

**שעור 1-2 : מאפלטון עד היום – המערה כמשל לאמצעי התקשורת ודעת הקהל**

בשיעור הראשון לנושא זה פוגשים הסטודנטים את הטקסט לראשונה ונחשפים לרקע קצר על אפלטון וסוקרטס ולמשל הידוע באשר לחינוך וחוסר חינוך. כמו גם את ההבנה כי את הדרך אל מחוץ למערה צריך כל אדם לעשות, בסופו של דבר, בעצמו. העלייה בשלבי ההכרה היא תלולה וקשה. כדי לעשות את המעבר יש צורך בהתגברות על הדבקות במה שמקובל (האזיקים), וכי המעבר כרוך בהסתגלות למצב החדש (אפלטון 1997 "אפולוגיה'', 206-238).

בשיעור השני, לאחר שאנחנו קוראים פסקאות נבחרות במשל המערה מתקיים דיון באנלוגיה לעולם התקשורת העכשווי והסטודנטים מפרשים תוך כדי דיון בכיתה את רעיון 'קיר המערה' למסכי הטלוויזיה או לשלל רעיונות שהם מעלים, את היושבים במערה באנלוגיה למושג 'דעת הקהל' או לתיאוריית 'ספירלת השתיקה'. את הצללים על קיר המערה אנו משווים לתיאוריות מתחום התקשורת כגון 'סדר היום התקשורתי', ואת הנמצאים מאחורי החומה, יצרני הצללים והקולות – לעיתונאים תוך הדגמה של תיאוריות נאו-מרקסיסטיות שהם לומדים בתקשורת המונים. את החשיכה והאור הם מפרשים בהתאם למה שעולה בדיון – בנוסף, מתקיים דיון לגבי אפשרויות ההשתחררות מסביבת המערה, כיום. השתחררות משטחיות, מבורות, מפייק ניוז, מעיוות האמת שמוצגת על קיר המערה וחיפוש אחר האמת כבני אדם שיושר וכנות הם ערכים חשובים עבורם אך גם בהיבט הפרקטי, כעיתונאים לעתיד, שעליהם להילחם בשקר ובהונאה שבזיוף האמת ובפער בין המקורי והמהותי ליומרני ולשטחי.

**שיעור 8-9: המנוס מחופש – אנחנו ומנגנון התואמנות האוטומטית**

את הדיון בספרו 'מנוס מחופש' של אריך פרום אנחנו מתחילים בשיעור השמיני לאחר שהסטודנטים קראו את הפרק החמישי בספרו ובכיתה מוצג רעיון החופש האנושי לדיון. השיעור נפתח בשאלות שאת חלקן מעלה פרום בספרו, כגון – מהו החופש כחוויה אנושית? האם השאיפה לחופש טבועה באדם מטבע ברייתו? האם זו חוויה זהה לכל בני האדם בלא קשר לתרבות שהם חיים בה, או שמא זוהי תופעה אחרת המשתנה בהתאם למידת האינדיבידואליזם שהשיגה חברה מסוימת? האם החופש הוא אך ורק היעדר לחץ חיצוני, או שמא הוא גם נוכחות של דבר-מה – ואם כך, נוכחות של מה? מהם הגורמים הכלכליים והחברתיים בחברה המגבירים את השאיפה לחופש? האם החופש עלול להיהפך לעול, כבד מכדי שהאדם יוכל לשאתו, דבר מה שהוא מנסה לפרוק מעליו? מדוע החופש הוא בעיני אנשים כה רבים מטרה נעלה, ואילו בעיני אחרים הוא מהווה איום? האם ייתכן שבאדם, פרט לתשוקה הטבועה בו מלידה לחופש, מקנן גם רצון לכניעה? שאם לא כן, כיצד נוכל להסביר את הקסם הרב שמהלכת כיום הכניעה למנהיג על אנשים רבים כל-כך? האם הכניעה היא תמיד כניעה לסמכות חיצונית, או שמא קיימת גם כניעה לסמכויות מופנמות, כמו חובה או מצפון, לדחפים פנימיים או לסמכויות אלמוניות כמו דעת קהל? (פרום 1992, 17-18).

עיקר הדיון מוקדש, מטבע הדברים, כיוון שהסטודנטים לומדים בחוג לתקשורת לנושא הכניעה לדעת הקהל. לאחר מכן מוצגת סקירה היסטורית קצרה מספרו של פרום בנוגע להיעדר חופש הפרט בהיסטוריה של המערב תחת שלטון הכנסייה הקתולית. הסטודנטים מבינים כי האדם לא היה חופשי במובן המודרני אך הוא גם לא היה בודד ומבודד. הוא היה בעל מקום מוגדר, בלתי משתנה ובלתי ניתן לערעור בעולם החברתי מרגע הולדתו ואילך (פרום 1992, 38-40).

בהמשך הסקירה, הם נחשפים להולדת האינדיבידואל במובן המודרני – תרבות הרנסנס הצמיחה את האינדיבידואליזם. תרמה לכך גם הרפורמציה של לותר וקלווין. העבודה נעשתה ערך עליון והכול התבסס על מאמצים אישיים ולא על בטחון במעמד מסורתי. קלווין שטיפח את האמונה בגזירה מראש, טען, כי עוד בטרם הולדתו נקבע האם יזכה האדם לישועה או לא. האדם יוכל לגלות זאת אם יהיו לו סימני בחירה כמו כסף (פרום 1992, 50-72). החברה התעשייתית הגבירה את חשיבותו של היחיד ועם זאת הפכה אותו לחסר אונים. היא הגדילה את החופש – וגרמה לסוגי תלות שונים. בחברה המודרנית האדם נעשה עצמאי יותר, הוא סומך יותר על עצמו, הוא ביקורתי יותר, הוא חופשי יותר – אבל הוא בודד יותר, מבודד יותר, מפוחד יותר. הבדידות מפחידה ואנשים מחפשים מפלט מהחופש (כאן מתקיים דיון על בדידות בעידן המודרני).

בשיעור התשיעי (השני לנושא זה) הסטודנטים לומדים להכיר את מנגנוני המנוס (פרום 1992, 97-136).

א. סמכותנות – מנגנון המנוס הראשון שמציג אריך פרום, הוא הנטייה לוותר על עצמאות האישית, ולהתמזג עם משהו או מישהו שמעבר לעצמי, כדי להשיג את הכוח החסר לעצמי הבודד. זוהי הנטייה לחפש "קשרים משניים" כתחליף לקשרים הראשוניים שאבדו. מנגנון זה מתגלה לרוב בכמיהה לכניעה ולשליטה. נטייה זו יכולה ללבוש פנים רבות. המאפיין המשותף לכל חשיבה סמכותנית היא האמונה, שהחיים נקבעים על-ידי כוחות שמחוץ לאדם עצמו, בניגוד לרצונותיו ולמשאלותיו. האושר היחיד טמון בכניעה לכוחות אלו.

ב. הרסנות – שורשיה נעוצים בחוסר אונים ובבדידות קשה מנשוא של היחיד. אני יכול להימלט מהרגשת חוסר האונים שלי בהשוואה לעולם שמחוצה לי בכך שאני הורס את העולם הזה. הרס העולם הוא הניסיון הנואש האחרון להציל את עצמי מהאפשרות שהעולם ירמוס אותי. אנרגיה המכוונת לחיים מתפוגגת והופכת לאנרגיה המכוונת להרסנות. ככל שיצר החיים מסוכל יותר, כן מתחזק יצר ההרס. ככל שהחיים מוגשמים יותר, כן נחלש כוחה של ההרסנות. ההרסנות היא תוצאה של חיים שאינם זוכים למימוש.

כסטודנטים לתקשורת עיקר הדיון נעשה על המנגנון השלישי – תואמנות אוטומטית.

ג. תואמנות אוטומטית – מנגנון מיוחד זה הוא הפתרון שרוב האנשים הנורמאליים מוצאים לעצמם בחברה המודרנית, כמנוס מחופש ואחריות לחופש האישי. היחיד מפסיק להיות הוא עצמו. הוא מאמץ לגמרי את סוג האישיות שמציעים לו הדפוסים התרבותיים. ולפיכך הוא הופך להיות דומה בדיוק לכל אדם אחר, וממלא את הציפיות של אחרים. כשבודקים מה דעתם של אנשים בנושאים מסוימים, למשל, בנושאים פוליטיים. הם יציגו את מה שקראו בעיתון כדעה אישית שלהם ויאמינו בלב שלם שמה שהם אומרים הוא פרי מחשבתם. האדם הממוצע הולך לבקר במוזיאון ומביט בתמונה של צייר מפורסם ואומר שהיא יפה ומרשימה. אם ננתח את שיפוטו, נגלה שהתמונה לא עוררה בו שום תגובה פנימית מיוחדת, אך הוא חושב שהיא יפה, משום שהוא יודע שהוא אמור לחשוב שהיא יפה. אבדן העצמי והמרתו בעצמי מדומה גורמים לחוסר בטחון עצום. כדי להתגבר על הבהלה הנובעת מאבדן זהות מעין זה, האדם נאלץ להתאים עצמו לסביבה, ולחפש את זהותו בעזרת אישורים והסכמה מתמדת מאחרים. כאן מתקיים דיון על זהויות בפרופילים ברשתות, תעשיית הפרסומות ועוד.

השיעור מסתיים בשאלה 'מהי אם כן משמעות החופש לגבי האדם המודרני'?

האדם בימינו השתחרר מהכבלים החיצוניים שמנעו ממנו לעשות ולחשוב כרצונו. הוא היה יכול לעשות ככל העולה על רוחו, אילו ידע מה הוא רוצה, מה הוא חושב ומה הוא מרגיש. אך הוא אינו יודע זאת תמיד. אנשים נראים כמתפקדים היטב במישור הכלכלי והחברתי. אך יהיה זה מסוכן להתעלם מהאומללות העמוקה החבויה מאחורי חזות זאת. זהו מעבר טבעי לשיעור הבא העוסק בנושא היחיד והעדר ורק לאחר מכן מוקדש שיעור לנושא ה'יצירה עצמית' בהתבסס על ניטשה.

**שיעור 10-11: היחיד והעדר – מסנקה לניטשה ועד לרשתות החברתיות**

בשני שיעורים אלו מתקיים דיון אקטואלי על נושא 'היחיד והעדר' על בסיס שלושה טקסטים קצרים – שניים של סנקה והאחד של ניטשה. הראשון – סנקה (מכתב ז') דן בנושא 'להתרחק מההמון, הבליו ואכזריותו.' תחילה מוקדש זמן לקריאה משותפת של הטקסט והבנתו נכון לתקופתו (כמו האכזריות שההמון צופה בעבדים נלחמים מול אריות) ואת עדותו האישית של סנקה – "כשאני יוצא אל ההמון לעולם אינני חוזר במידותיי הטובות שיצאתי אליו". במהלך השיעור אנחנו מנהלים דיון במושגים העכשוויים הרלוונטיים לטקסט זה, כמו אפיון ה'המון' הנמצא היום ברשתות. מתקיים דיון על כך שישנם כמובן גם צדדים יפים לרשתות החברתיות כגון סיפורים המוציאים אנשים מאדישותם והם מתגייסים לסייע – אך אנו דנים גם על הצד המכוער של הרשתות שהוא בריונות, שיימינג, פורנוגרפיה ותעשיות מפחידות של ניצול.

אנו דנים בנזק הנגרם כיום לילדים ברשתות באנלוגיה למה שכותב סנקה לפני כאלפיים שנה – כי יש להרחיק את הנפש הרכה מהשפעת ההמון. על האכזריות ברומי בימיו של סנקה שהקהל צופה בהתלהבות, בקרב בין חיות לאנשים, אנו משווים לתכניות ראליטי עכשוויות – גם אם הן פחות אכזריות. מתקיים דיון בהתלבטות של סנקה 'האם לחקות את ההמון או לשנוא אותו', והסטודנטים מעלים הצעות אקטואליות, ומוצגת הצעתו של סנקה שהיא דרך האמצע – להיות שייך רק למי שאני בוחר להיות שייך (וגם בנושא זה מתקיים דיון נכון לתקופתנו). העדר מיוחס לנעשה ברשתות החברתיות והסטודנטים מוזמנים לקרוא, כקריאת רשות, מאמר גנאלוגי שכתבתי על תופעת ה'ביוש' שמופיע בסילבוס .(Nir, 2018) מכך הם למדים כי על אף שינוי הפלטפורמות התקשורתיות ההתנהלות החברתית לא עברה שינוי מהותי ”מַה שֶּׁהָיָה הוּא שֶׁיִּהְיֶה, וּמַה שֶּׁנַּעֲשָׂה הוּא שֶׁיֵּעָשֶׂה, וְאֵין כָּל חָדָשׁ תַּחַת הַשָּׁמֶשׁ “ ([קהלת א](https://he.wikisource.org/wiki/%D7%A7%D7%94%D7%9C%D7%AA_%D7%90), [פסוק ט](https://he.wikisource.org/wiki/%D7%A7%D7%98%D7%92%D7%95%D7%A8%D7%99%D7%94%3A%D7%A7%D7%94%D7%9C%D7%AA_%D7%90_%D7%98)).

הטקסט השני של סנקה – מכתב מז – 'להתנהג עם אנשים על פי ערכם הפנימי'. סנקה מלמדנו לא להעריך בני אדם על-פי עיסוקם אלא על פי מידותיהם. העיסוק הוא גורל שנגזר על בני האדם והמידות נתונות לאחריותו של האדם. לאחר הבנת הטקסט, נכון לתקופתו, מתקיים דיון אקטואלי על עידן התדמיות והמסכות – כיצד אנו נוטים להתרשם מהרושם החיצוני שיוצרים עלינו אנשים המשקיעים מאמצים מכוונים ביצירת אותו רושם. סנקה, לפני 2000 שנה, מודע לתדמיות ולסטריאוטיפים האוחזים בבני האנוש בנוגע להתרשמות שלנו ממראה, מקצוע ותדמית. הסטודנטים לומדים במקביל לטקסט הפילוסופי על 'אפקט ההילה' – שאנו מייחסים למישהו הילה בשל ייחוס, כסף, תואר ולא למהות האמיתית שלו. סנקה טוען כי "לא על פי אומנותו אעריך אותו, כי אם על פי מידותיו. את מידותיו קובע לו אדם בעצמו, את אומנותו קובע לו המקרה" – כאן נעשה קישור בין הטקסט הפילוסופי לבין אפקט ההילה כדוגמה להטיה קוגניטיבית – אפשר לקבל רושם מוטעה על אדם, לטובה או לרעה, היות שמסיקים מתכונה אחת שלו על התנהגותו הכללית (Parrett, 2015).

את השיעור השני בנושא זה של 'היחיד והעדר' אנו מקדישים לטקסט קצר של פרידריך ניטשה מתוך הספר *כה אמר זרטוסטרא*: 'מן העדריות אל האינדיבידואליות: הדיאלקטיקה של חירות ובשלות'. בדומה לטקסט בו מזהיר אותנו סנקה להתרחק מההמון הבליו ואכזריותו דן ניטשה בחשיבותה של ההתבודדות מההמון לשם יצירה עצמית. אנו קוראים יחדיו את הטקסט לאחר רקע קצר על ניטשה. "המבקש אתה, אחי, לצאת אל ההתבודדות? המבקש אתה לחפש את הדרך אל עצמך?" ניטשה סבור שהדרך לעצמנו אל הזהות הפנימית שלנו היא בהתרחקות מן העדריות – זו הדרך אל האינדיבידואליות – והסטודנטים מתבקשים לחשוב כיצד ניתן היום 'לחפש את הדרך אל עצמנו' ולהתנתק מעט מההמון שמגיח ממסך הטלפון החכם שלנו כל היום כאשר אנחנו חוששים מהחמצה. אנו דנים בנושא התקשורתי, כיצד תאגידי תשומת הלב מצליחים לשנות את ההרגלים שלנו ואת ההתנהגות שלנו. נוצר צורך חדש – הצורך להיות מחוברים תמיד. כיצד נוצרו חרדות חדשות כמו החרדה להחמיץ משהו חדש והחרדה להיות לבד (FOMO - Fear of Missing Out).

"השתהה נא עוד מעט והקשב לי. כל המחפש על נקלה יאבד בעצמו... כל התבודדות אשמה היא: זה דברו של העדר, וימים רבים איש העדר היית..." כשהיחיד מבקש להתבודד 'העדר' מאשים אותו, מגנה אותו, מרכל עליו, מדיר אותו או מבייש אותו (תלוי בעדר) אך בכל מקרה שופט אותו וגורם לו להרגיש אשמה וכאן מתקיים דיון על הקונפורמיות העכשווית. "אך מבקש אתה ללכת בנתיב תוגתך שהוא הנתיב אל עצמך?"... ואנו נכנסים לדיון בנושא הפחד מהבדידות כיום בעידן הרשתות Nir & Ariel, 2019)). הטכנולוגיה מביאה לשגשוג התקשורת האנושית והאינטרנט פירק חומות שהיו בין בני-אדם. מרחק גיאוגרפי ומרחק תרבותי נעשו קרובים דיגיטלית. אך מתברר שאנשים מרגישים לבד לא על אף שהם חיים בעידן הדיגיטלי; הם מרגישים לבד בגלל שהם חיים בעידן הדיגיטלי. "והישמר מפני "הצדיקים והישרים"! הם צולבים ברצון את אלה הממציאים לעצמם מידה טובה משלהם – הם שונאים את הבודד"... מתקיים דיון על מי הם "הצדיקים והישרים" כיום – כמו מובילי דעת קהל וכו'.

**אפילוג**

במאמר זה מוצגת הצעה לבניית קורסים 'היברידיים' המשלבים בין מדעי החברה ומדעי הרוח. ברור לכותבת המאמר כי קורסים מסוג זה לא 'יפתרו' את המשבר הפוקד את מדעי הרוח. הרקע למשבר זה הוצג באופן מזערי בלבד ומשבר זה נוצר בשל תהליכים רבים נוספים שלא הוזכרו. יש, כמובן, צורך להתעמק גם בתהליכים שכן צוינו, שכן הם הוזכרו באופן תמציתי ביותר והמשבר הינו עמוק ומורכב יותר. הצגתם המתומצתת של חלק מתהליכי המשנה היוותה במאמר זה רקע רעיוני פדגוגי למקרה הבוחן שהוצג.

 כאמור, למשבר זה ישנם תהליכים חברתיים חיצוניים שאינם תלויים באקדמיה בצד תהליכים פנימיים. נראה כי העולם האקדמי נדרש לנהל דיון פנימי מעמיק ונוקב לא רק ברמת הממסד הכולל אלא גם בתוך הקמפוסים, בין צוותים של חוקרים ומרצים, ואולי אף נדרשת הבעת עמדה כנגד תהליכים כלכליים הפוגעים בהוראה המעמיקה והדיאלוגית. מצב בו האולמות עמוסים סטודנטים וריבויים של קורסים מתוקשבים, כמו גם קידומם של מרצים על בסיס מחקרי בלבד, ללא התייחסות להוראה מקשה על קיומה של הוראה דיאלוגית ועל ההרהור האקזיסטנציאליסטי. הוראה מהסוג המשלב את מדעי הרוח בשיעורים בתחום מדעי החברה כולל פיתוחה של מחשבה עצמאית וביקורתית – יכולה בסופו של דבר, בתהליך מוטמע, להשפיע גם על העולם החיצוני אך לשם כך נדרשים התנאים הנכונים – כיתות קטנות, קידום ההוראה בקמפוסים ועוד.

בשפה העברית המילה "הוראה" יש לה כפל משמעות האחד מלשון "פקודה" והשני מהשורש ר.א.ה להראות דרך וכיוון. אם נישאר לרגע בכפל המשמעות העולה בשפה העברית נראה כי הוראה איכותית עניינה לא בהוראה מלשון "פקודה" אלא הוראה מבית מדרשו של סוקרטס – הוראה 'מיילדת' (יגורי, 2008). תכליתה של הוראה מסוג זה אינה הנחלת ידע, אלא ליילד ידיעה. הדיאלוג הסוקרטי – מורכב משאלות מכוונות ומגלם את מהלך ההוראה הראוי. המורה אינו קובע עובדות – אלא שואל. התלמיד הוא זה המוצא את התשובות הנכונות. אם לשפוט לפי סוקרטס, מורה טוב צריך לדעת לשאול את השאלות הנכונות כדי לעזור לתלמיד "ללדת" את הידיעה שלו (אפלטון "מנון" 1979, 431). הוראה היא תמיכה, הכוונה וליווי בתהליך של גילוי עצמי.

נראה כי ביקורת על הוראה משננת וכמיהה להוראה מיילדת הינה דילמה עתיקת יומין. אפלטון (1997) מבקר את תפקודם של המורים היוונים כאשר הוא מתאר את התנהלותם בעמידתם מול תלמידיהם "... נותנים להם לקרוא על ספסליהם שיריהם של משוררים טובים, ומכריחים אותם ללמדם בעל פה, ובהם מצויים דברי מוסר לרוב, וסיפורים הרבה ושבחים ותהילות לאנשים מצוינים שהיו בימי קדם, למען יקנא בהם הילד ויחקה אותם וישתוקק להיות כמותם... מדוע איפוא הולכים ומקלקלים הרבה בנים של אבות מצויינים" (אפלטון "פרוטגורס" 1997, 30-31). אפלטון יוצא כנגד האידיאל היווני אליו שאפו המורים – להפוך את תלמידיהם להעתקים של אנשים שקדמו להם שנחשבו למצוינים. הדיאלקטיקה הסוקרטית טוענת כי באמצעות ההוראה – על האדם להכיר בבורותו (יגורי, 2008).

אחת ממטרות ההוראה גם כיום באקדמיה, לעניות דעתי, ובעיקר בתהליך הכשרתם של אנשים לפרופסיות, כגון הפרופסיה העיתונאית המוצגת במקרה הבוחן, הינה ערעור האמונות והדעות הרווחות, ודיון על תפיסות המוסר המקובלות בחברה. ערעור זה מוצע בקורסים מסוג זה שהוצג במקרה הבוחן – באמצעות טקסטים של הוגים גדולים ורפלקסיה אישית וחברתית.

גישה מסוג זה ניתן למצוא ביצירה "המורה" של פרנק מק'קורט "לא די ללמד את השיר. צריך גם "לעורר ולדלות תגובות" ליצור מעורבות של התלמידים בחומר. להלהיב אותם... צריך לשאול שאלות מפתח כדי לעודד השתתפות..." (מק'קורט 2007, 65). אלבר קאמי (1995), בספרו 'אדם הראשון,' מתייחס אף הוא לאלמנטים דומים אשר אפיינו את הוראתו של מר ברנאר ז'רמן: "בשיעוריו של מר ברנאר, על כל פנים, הוא טיפח ... (את) הרעב הגלוי. אין ספק שגם בשיעורים אחרים לימדו אותם דברים רבים, אבל במקצת כמו שמפטמים אווזים. הגישו להם מזון מן המוכן וביקשו מהם שיואילו לבלוע אותו. בשיעוריו של מר ז'רמן הרגישו לראשונה שהם קיימים ... הם נמצאו ראויים לגלות את העולם... הציג להם את עמדותיו – לא את השקפת עולמו" (קאמי 1995, 126).

קורסים היברידיים רב תחומיים חייבים לשלב דיון מעמיק במהלך השיעורים. גישה זו לא תפתור את המשבר במדעי הרוח אך זה המעט שניתן לאמץ בקלות יחסית לקורסים לא מעטים – במקביל לפעולות נוספות שעלינו לנקוט. אחת הבעיות המרכזיות בבניית קורסים מסוג זה הינה הכשרתם של מרצים רב-תחומיים. לחילופין ניתן לבנות קורסים שילמדו בשיתוף בין שני מרצים או יותר שיציגו את הנושאים הנלמדים, מהזווית ההומניסטית הרלוונטית לקורס הנלמד, ואת המומחיות של חוקרים מתחום מדעי החברה. סטודנטים מדווחים על שביעות רצון מקורסים בינתחומיים בהם מתבצעת עבודת צוות (Potter, Louis, Swartz, & Cole 2021). הצעה זו הוצגה כולה מתוך התובנה כי ניתן להבין את מדעי הרוח כפרספקטיבות שונות של רוח האדם ואת הרב-תחומיות כפן מהותי של מדעי הרוח. לכן, אל לנו לוותר על ה"הרהור האקזיסטנציאליסטי" שתפקידו להרחיב את ההבנה האנושית בתחומי דעת אחרים (פרוגל 2017, 116).

**ביבליוגרפיה**

איינשטיין, אלברט. (תשס"ה). *רעיונות ודעות*. ירושלים: האוניברסיטה העברית. הוצאת הספרים ע"ש י"ל מאגנס.

אלוני, נמרוד. (2005). *כל שצריך להיות אדם – מסע בפילוסופיה חינוכית*. הוצאת הקיבוץ המאוחד ומכון מופ"ת.

אפלטון. (1979). "מנון", בתוך: *כתבי אפלטון*, כרך ו', תרגום: י' ג' ליבס. תל אביב: שוקן.

אפלטון. (1997). "פרוטגורס" בתוך: כתבי אפלטון, כרך א' (עמ' 11-71). ירושלים ותל-אביב:

 הוצאת שוקן.

אפלטון. (1997). "אפולוגיה", בתוך: כתבי אפלטון, כרך א' (עמ' 206-238). ירושלים ותל-אביב:

 הוצאת שוקן.

אפלטון. (1999). "פידרוס", בתוך: *כתבי אפלטון*. כרך ג', תרגום: י' ג' ליבס. ירושלים ותל אביב : הוצאת שוקן.

בובר, מרטין. (1980). *בסוד השיח, על האדם ועמידתו נוכח ההוויה*. ירושלים : מוסד ביאליק.

גודמן, מיכה. (2021). *מהפכת הקשב: העידן הדיגיטלי – השבר והתיקון*. הוצאת דביר.

הוסרל, אדמונד. (1996). *משבר המדעים האירופיים והפנומלוגיה של הרוח*. (תרגום: ירמיהו יובל). האוניברסיטה

 העברית ירושלים: הוצאת הספרים ע"ש י"ל מאגנס.

הררי, יובל נח. (2015). *ההיסטוריה של המחר*. הוצאת כנרת זמורה-דביר.

יגורי, תמר-אילת. (2008). *דיאלוג אנושי עם המוחלט- הסולם של קירקגור לפסגת הקיום הרוחני*. ירושלים:

 האוניברסיטה העברית, י"ל מאגנס.

כהן, אדיר. (1976). *משנתו החינוכית של מרטין בובר*. תל-אביב: הוצאת "יחדיו".

מרקוזה, הרברט. (1969). *האדם החד מימדי*. מרחביה ותל-אביב : ספרית פועלים/דעת זמננו. הוצאת הקבוץ הארצי, השומר הצעיר.

מנדלסון, אבי. (2020). זו לא (רק) השיחה, זה המדיום: חוקר מוח מסביר מה הבסיס המדעי מאחורי "עייפות זום"

<https://www.haaretz.co.il/misc/article-print-page/.premium.highlight-MAGAZINE-1.8803849>

מק'קורט, פרנק. (2007). *המורה*. תל אביב: מטר.

ניטשה, פרידריך. (1969). *המדע העליז*, (עמ' 404-405). תרגום: ישראל אלדד. תל-אביב: הוצאת

 שוקן.

ניטשה, פרידריך. (1975). *כה אמר זרטוסטרא*, (עמ' 11-16). תרגום: ישראל אלדד. תל-אביב: הוצאת

 שוקן.

ניטשה, פרידריך. (1978). "כיצד מועילה ומזיקה ההיסטוריה לחיים", *דמדומי שחר*, שוקן.

ניטשה, פרידריך. (תשנ"ט). *מסות על חינוך לתרבות*. (תרגום: יעקב גולומב). האוניברסיטה העברית ירושלים:

 הוצאת הספרים ע"ש י"ל מאגנס.

ניר, בינה. (2016). *כישלון ההצלחה*. תל-אביב: הוצאת רסלינג.

סנקה, לוקיוס א. (תשכ"ב). *מכתבים*, (מכתב ז'). תל-אביב: הוצאת דביר.

סנקה, לוקיוס א. (תשכ"ב). *מכתבים*, (מכתב מז). תל-אביב: הוצאת דביר.

פייטלסון, דרור. (2019). *עידן הימין; ישראל 2018-1977 בראי הנתונים*. הוצאת כרמל.

פרוגל, שי. (2017). "המדע החלש": הרוח והמדעים, *גילוי דעת*, 12, 117-93

פרום, אריך. (1992). *מנוס מחופש*. (פרק 5, עמ' 97-138) זמורה-ביתן, מוציאים לאור.

קאמי, אלבר. (1995). *אדם הראשון* (א' המרמן, מתרגמת). תל אביב: עם עובד.

רינון, יואב. (2014). *משבר מדעי הרוח*. אדום: הוצאת הקיבוץ המאוחד.

שטרנגר, קרול. (2010). *אני, פרויקט מיתוג – אינדיבידואליות ומשמעות בעידן הגלובלי*. (עמ' 80-109) כנרת, זמורה-ביתן – מוציאים לאור.

Delbanco, Andrew. (2012). *College: What it was, is, and should be*. Princeton University Press.

Kallendorf, Craig W. (2002). *Humanist Educational Treatises*. Harvard: Harvard University Press.

. *Understanding Media: The extensions of man*. MIT press.(2003McLuhan, Marshall. (

Nir, B & Ariel, Y. (2019). "Online Connectedness as a Cure for Loneliness?", in *Emotions and Loneliness in a Networked Society*. (Edited volume) by Bianca Fox. London: Palgrave Macmillan, pp. 271-280

Nir, B. (2018). The Individual and Society: The Social Role of Shame. *Journal of Philosophical Criticism*, 1(2), 36 -70. doi: 10.17605/OSF.IO/JF32V

Parrett, M. (2015). Beauty and the feast: Examining the effect of beauty on earnings using restaurant tipping data. *Journal of Economic Psychology*, 49, 34-46

Potter, J., Louis B., Swartz, M & Cole T. (2021). Student Satisfaction with Team-Taught

Interdisciplinary Courses, *International Journal of Multidisciplinary and Current*

*Educational Research*, 3 (4), 37-49. ISSN: 2581-7027

Reitter, P & Wellmon, C. (2021). *Permanent Crisis: The Humanities in a* *Disenchanted Age*. Published by University of Chicago Press.

Turkle, S. (2015*). Reclaiming Conversation: The Power of Talk in a Digital Age*. Penguin Press.

Winterer, C. (2002). *The Culture of Classicism; Ancient Greece and Rome in American Intellectual Life, 1780-1910*. Baltimore and London: The Johns Hopkins University Press.

Potter, J., Louis B., Swartz, M & Cole T. (2021). Student Satisfaction with Team-Taught

Interdisciplinary Courses, *International Journal of Multidisciplinary and Current*

*Educational Research*, 3 (4), 37-49. ISSN: 2581-7027