

לחינוך בלתי מנוכר. מן החוג שנוצר סביב סוציולוג החינוך מיכאל יאנג<sup>1</sup> מאוניברסיטת לונדון, החוג של "הסוציולוגיה החינוכית החדשה", קיבלו מחנכים רדיקליים אלה ביסוס לגישה אינדיבידואליסטית ופלורליסטית יותר כלפי הדעת. "הסוציולוגיה החינוכית החדשה" תוקפת בעיקר את ההנחות האפיסטמולוגיות של פייטרס ושל הירסט<sup>2</sup> בדבר המעמד הסטטי של "צורות הידיעה" ותכני התרבות שיש להעביר ללומד. האסכולה של הסוציולוגיה החינוכית החדשה קושרת את הידע עם המבנה החברתי הקיים, שוללת את קיומם של "מבני דעת" אבסולוטיים ואפריוריים, ומדגישה את האופי הרלטיבי של הדעת בהתאם לנורמות משתנות בחברה.

בהשפעת רעיונות אלה גיבשו חינוכאים רדיקליים מרקסיסטיים הומניסטים, כגון סארופ<sup>3</sup>, את גישתם האינדיבידואליסטית והשוויונית יותר כלפי הדעת בחינוך. הדעת נחפסת אצלם כפיצירה שהלומד תורם להתהוותה יחד עם המלמד. לימוד לא מנוכר של דעת משמעותו ביטול האסימטריות בין המורה כיודע, לבין הלומד כלא יודע. מאחר והדעת היא משהו זרם ולא סטטי, יכול גם הלומד לבנות צורות חשיבה וארגון של הדעת, הלקוחים מסביבתו ומחוויותיו האישיות. הלומד הבלתי מנוכר איננו מתבקש לקלוט גופי דעת זרים לו וכפויים עליו. הלומד יוצר את הדעת ומקנה לה משמעויות מחוכו, כתיאורתיקן פעיל ולא כקולט פסיבי. איך הוא מופרד מן הדעת, מן האובייקטים של הידיעה.

ברעיונות אלה מושפע Sarup גם מן המושג גישה בנקאית אל הדעת של פריי. פריי שולל את הגישה הבנקאית אל הדעת שמשמעותה ראיית הלומד כקולט פסיבי של הדעת ה"מופקדת" אצלו. בגישה הבנקאית נחפסת הדעת כחפץ, כרכוש מחוץ ללומד שעל הלומד לקנות, כלומר ריאליפיקציה של הדעת. ערכה של הדעת נמדד לפי כמותה. לא כן בגישה המרקסיסטית-הומניסטית, בה הדעת עולה מן הלומד ואחו, בה הדעת איננה נחפסת כחפץ ואיננה נמדדת לפי כמות של ידע ה"מופקד" אצל החניך.

גישה זו אל הדעת אצל הוגים אלה משולבת בהשקפתם השוללת ניכור. לדעתם, גישתם של פייטרס והירסט היא גישה היוצרת ריאליפיקציה של הדעת, מפני שהיא מרחיקה אותה מן

---

1. ראה: M. Young, Knowledge and Control, New Directions for the Sociology of Education. Collier Macmillan, London, 1961.

2. ראה לעיל, בפרק זה סעיף ז'ב' של החיבור.

3. ראה: Sarup [1978]; וכן ראה: Maxine Green

הריאליה החברתית ומנציחה היררכיה בראיית העולם ובארגונו. הם רואים בגישתם של פטרס וחבריו אידאולוגיה בשירות האליטה, הקונה לעצמה עליונות, בשל שליטתה ב"צורות הידיעה" הסטטיות. גישה לא מנוכרת לדעת מחייבת, לדעתם, את שיתופו של הלומד ביצירת הדעת ובהקניית משמעויות לדעת מתוך עולמו. לכן גם יש לשלול את ההבחנה בין הפרקטי לבין התאורטי, בניגוד למקובל על החינוך הליברלי.

ההומניזציה של החברה לא תיחכן ללא הומניזציה של החינוך, והיא לא תיחכן ללא ביטול היחס המנכר אל הדעת.

ככלל, כל ההוגים החינוכאים המרקסיסטים – מרקסיסטים-הומניסטים, מרקסיסטים-אורתודוקסים ומרקסיסטים באופן חלקי, רואים בהנחלת הדעת ברוח "הליברליה" האקולטוריסטית אמצעי להנצחת המבנה הפוליטי והחברתי הקיים ולדיכוי היחיד והכלל. כולם דורשים את האינדיבידואציה בהנחלת הידע ואף בעיצובו של הידע. היחיד המעורב בעיצוב הידע הוא יחיד משוחרר ובלתי מנוכר, המופקע משליטתם של המעמדות השולטים, החובעים הגמוניה על הידע וצורות הידיעה, כשם שהם תובעים הגמוניה על היחיד עצמו.

### ג. מעמדו של הלומד בתהליך החינוך וסגנון ההנעה המועדף

בכל הגישות האינדיבידואליסטיות בחינוך מצויה הנחת יסוד כי האדם (או הילד) הוא טוב ביסודו. בגישות הפסיכולוגיסטיות נגרס כי דיכוי חינוכי שמקורו בגישה פסיכולוגית מוסעת אל הילד הוא הגורם לגדילה שלילית, הכוללת גם התנגדות לספיגת חרבות, דעת וערכים מוטריים. בגישות הרדיקליות-חברתיות לסוגיהן השונים נגרס כי דיכוי פוליטי וחברתי של היחיד, שמקורו באינטרסים של המעמדות השליטים בחברה, הוא הגורם לגדילתו של יחיד סביל ומנוכר, הנוטה לקבל ולהצטרף אל החברה המדכאת והמנוכרת כמות שהיא ולשמר אותה.

בגישות האנרכיסטיות מואשמים המדינה ומוסדותיה בשיבוש טבעו המקורי החיובי של האדם. בגישות המרקסיסטיות-הומניסטיות משמש המודל האנתרופולוגי של האדם לפי מרקס בכתבי שחרות, מודל של "טבע אנושי" טוב מיסודו, אשר החינוך בחברה הקפיטליסטית המנכרת מכין אותו לניכור הצפוי לו ביחסי הייצור.

בעוד שהגישות הפסיכולוגיסטיות הדוגלות באינדיבידואציה מדגישות את החופש כמגדיר את מעמדו של הלומד בתהליכי החינוך, מדגישות הגישות הרדיקליות-חברתיות את הזכות לגדול ללא ניכור, ואה האחריות העצמית



להתפתחותו של הלומד, כמגדירים את מעמדו. הראשונות מקנות ללומד חופש ללמוד, על-ידי בלימת כל סמכות הינוכית, והאחרונות מעוניינות בסילוק הגורמים המנכרים שמקורם באינטרסים של האליטה השלטת. הראשונות חובעות חופש, האחרונות, הרדיקליות פוליטיות – שחרור מעריצות הינוכית שמקורה בערכים של חברה מנוכרת.

ולמרות ההבדלים, כל הגישות האינדיבידואליסטיות, בהתייחסן למעמדו של הלומד בתהליכי החינוך, מעמידות את החופש בחינוך כחנאי לכך שהלומד יממש את הטוב שבו. מעמדו של הלומד בחינוך בגישות האינדיבידואליסטיות כולן, סימנו העיקרי הוא החופש (או השחרור). אך הן חלוקות זו על זו הן בהגדרת טיבו של החופש, והן בקביעה גבולותיו.

הגירסה הקיצונית ביותר של החופש באסכולות הנסקרות בעבודה זו היא גירסתו של א.ס. ניל, המוחזק כמייצג הקנאי של החינוך החופשי. נדרש על-ידי ניל כתנאי לגדילה חפה מרגשי אשמה ומהדחקות. אלה נוצרים בילד עקב הסכסוך הפנימי המחולל בו כשהוא מתנגש עם סמכויות מחנכות, המגבילות אותו. ניל הינו המתנגד החריף ביותר בין האינדיבידואליסטים לסמכויות בחינוך. החופש בגירסתו הינו דרישה פסיכולוגית, הקשורה בהפחתת עריצותו של האני העליון בילד ורגשי האשמה הנובעים מעריצות זו, רגשי האשמה שבהם נעוצה אומללותו הנפשית של האדם. נאמן לגישתו הפרוידיאנית מרגיש ניל במיוחד את החופש המיני ואת הגבלת הסמכות של הדמויות המשמעותיות בחייו הילד. ניל קושר את החופש של היחיד הגדל עם החופש של חברה הילדים. החופש בתהליך החינוך מאפשר, לפי גירסתו, את גידולו של אדם חופשי תרתי משמע: חופשי מחרדות ומרגשי אשמה, כלומר חופשי מנורוזות (חופש פנימי), וחופשי מציות לסמכויות חברתיות מדכאות, כלומר מסוגל מבחינה נפשית שלא לציית להן (חופש חיצוני). בהשפעת רייך סובר ניל, כי אדם חופשי בשני מובנים אלה לא יתפתח להצטרף להמון המציית למנהיגים, ולא יהיה זקוק לאלימות כדי לשכך את חרדותיו. כך הופך החופש (בעיקר המיני, לגירסת רייך), אמצעי לעולם בלי מלחמות, המאוכלס ביחידים עמידים בפני נסיונות המנהיגים להפכם להמון.

ברם, אף ניל מגביל את החופש בחינוך על-פי הכלל "עשה ככל שאתה חפץ כל עוד אינך מפריע לזולתך". הוא לא זיהה חופש (freedom) עם מתירנות (license), אך עמד

על כך שאת החוקים הנובעים מכלל זה תחוקק חברת הילדים ולא המורים, ושהם יחולו על הכל – כולל המורים. וזאת כדי לנחק את הגבלת החופש מן הסמכותיות של הדמויות המבוגרות.

בכך תרם ניל הרומה חשובה לחינוך לדמוקרטיה. הוא לא חשש מעריצותם של הילדים כלפי עצמם, וטען כי ילדים שאין המבוגרים מתכלים להם – אינם מתכלים לילדים אחרים<sup>1</sup>. ניל הקפיד מאד לשוות לארוע של הפרת כללים (דהיינו לארוע בו נטלו הילדים חופש מעבר למוחר על-ידי הקהילה), אופי של ארוע טכני, שעליו צריך הילד לשלם או לפצוח את הנפגע. וזאת כדי להימנע מלהעמיס על הילד רגשי אשמה על-ידי הטפה מוסרית וגיבושים מחבלים מבחינה נפשית.

להוציא את הכלל הנ"ל גורם ניל חופש מוחלט בחינוך. חופש לילד ללמוד או לעבוד או לא לעשות מאומה (הוא תמך גם בחופש מיני מלא, אך לא הגשים אותו ב"סמרהיל", מפני שפחד שיסגרו את הפנימיה). הוא שאף להפחית עד למינימום את הגבלת החופש ואת הסמכות של המבוגרים לצוות על היחיד או על חברת הילדים מצוות "עשה ולא תעשה". הוא עקר את המשמעות מן החינוך מכל וכל (להוציא משמעת לפרוצדורות אלמנטריות שמאפשרות הייס משותפים).

גישתו של ניל לחופש מבליעה בחוכה את שלילת ההנעה החיצונית מכל וכל. המבוגרים והמורים אינם אמורים להניע את הילד לשום מטלות לימודיות או אחרות. ההנעה של הילד למשחק או ללימוד צריכה לבוא מעצמו.

יסוד ההנעה העצמית מודגש ביותר בגישות הפסיכולוגיסטיות של רוג'רס ומאסלאו, דהיינו בגישות של "הכוח השלישי", של "הפסיכולוגיה ההומניסטית". עקרון זה מעוגן בהנחה הפסיכולוגית המרכזית שלהם בדבר קיום העצמי. הן מאסלאו והן רוג'רס מניחים כי בעצמי של היחיד מצוי מנגנון של "ויסות עצמי" הפועל ביחיד החופשי והמנחה אותו למימוש עצמי, להתייחדות זלגדילה. החופש בחינוך הוא תנאי לפעילותו התקינה של מנגנון זה (המתואר כעדין וכפגיע ביותר). הילד הגדל בתנאי חופש מפעיל באופן טבעי את המנגנון לויסות עצמי המצוי בו (כל עוד לא שובש ודוכא על-ידי סמכויות מחנכות בולמות), ומתפתח בהתאם לחוקיות של עצמו.

החופש נדרש, איפוא, באסכולה זו מטעמים שונים לחלוטין מאלו המשמשים את התביעה לחופש באסכולות פרוידיאניות (הפחחה רגשי אשמה והדחקות). להנחה של קיום מנגנון

---

1. א.ס. ניל, סמרהיל. הוצאת י' צ'צ'יק, [ללא תאריך].



הוויסות העצמי מחלווה ההנחה כי לילד יש כושר ורצון טבעיים ללמוד (הגלומים בעצמי שלו).

יש ליצור תנאים של חופש בביח-הספר, כדי שמנגנון הוויסות העצמי של הילד יניע אותו ללמוד. מאסלאו<sup>1</sup> מדגיש כי הכושר והרצון ללמוד נובעים מהצורך האנושי להנעה טבעית ולגדילה. מימוש צורך זה מביא למימוש הצורך העליון בהיררכיה של הצרכים האנושיים, הצורך במימוש עצמי. רק גדילה בתנאי חופש מאפשרת מימוש של הצרכים הנמוכים יותר בטבע האדם, מבטיחה את התעוררותו של הצורך במימוש עצמי.

מאסלאו מדגיש כי בפירמידת הצרכים של האדם מצוי הצורך במימוש עצמי בראש הסולם, והוא לא מגיע לכלל הופעה כצורך ללא סיפוק הצרכים הנמוכים יותר. על המחנך שומה לדאוג לכך שהצרכים בכל שלבי הפירמידה יסופקו ביחיד, כדי שגם הצורך הגבוה יופיע. הסיפוק המכריע של מאסלאו ורוג'רס לגבי סיפוק הצרכים הוא שהילד החופשי יודע בעצמו איך לספק את צרכיו. רק חינוך חופשי מבטיח את היותו "בוחר טוב", דהיינו בוחר החותר למימוש עצמי ולא ינדיבידואציה<sup>2</sup>.

החופש מבטיח את התעוררותו של "המצפון הפנימי" הקיים בטבע הפנימי של הילד (ב"עצמי") [intrinsic conscience בתוך ה- inner nature בלשונו של מאסלאו (1962)]. לכן הוא גם ערובה להתפתחות מוסרית תקינה של הילד בנוסף להתפתחותו כמגשים את עצמו.

החופש מבטיח, איפוא, גדילה תקינה, שהיא בעלת אופי אקומולטיבי. דהיינו, ככל שהאדם גדל יותר תוך הישענות על מנגנון הוויסות העצמי והטבע הפנימי, הוא מתחזק יותר להמשיך ולגדול בדרך זו. ומסכם עמדה זו מאסלאו:

אנו נשענים, איפוא, על האמונה שאם הבחירה החופשית היא אכן חופשית באמת, ואם הבוחר איננו חולה או מפוחד מלבחור, הוא יבחר באופן נכון, בדרך בריאה ובמגמת גדילה, לעתים קרובות יותר<sup>3</sup>.

רוג'רס שותף להנחות היסוד של מאסלאו מבלי שהוא מקבל את תיאורית ההיררכיה של הצרכים (הפירמידה) של מאסלאו. דהיינו, אין הוא מתנה את הופעת הצורך במימוש עצמי

---

1. מאסלאו [1962]. ל"עצמי" הוא קורא לפעמים "טבע פנימי", וההוראה זהה.  
2. ואה: א. מאסלאו, "נחונים פסיכולוגיים ותיאורית הערך". בתוך: עיונים בערכים אנושיים, ח"א, הוצאת דגה [בלי תאריך].  
3. שם, עמ' 48.

כסיפוק של כל הצרכים הנמוכים. בהיותו גם מחנך, ולא רק פסיכולוג כמאסלאו, הוא עומד יותר על האמצעים הפדגוגיים שבהם יש לנקוט כדי להבטיח גדילה חופשית, ויסוח עצמי וכו'.<sup>1</sup> הלימד צריך לגדול בסביבה לימודית שבה אין איום על העצמי. יש להקנות ללומד מעמד של משתתף פעיל ביותר בתהליך הלמידה, ועדיפה למידה ה י ז ו מ ה ב י ד י ה ל ו מ ד עצמו על למידה יזומה על-ידי המורה. יש ליצור תנאים שבהם הלומד יהיה מעורב כולו, על רגשוחיו ושכלו, בתהליך הלמידה. ותנאים אלה מתקיימים באווירה של חופש והפקדת היוזמה בידי הלומד. הילד צריך לגדול באווירה שבה הוא מ ת ק ב ל , ושבה מתייחסים אליו כאל יחיד ומכבדים את עצמיותו ואת רצונותיו. כשהילד מרגיש ססומכים על ההכוונה העצמית שלו, הוא מעז יותר להשתמש בה, כדי להרחיב את התנסויותיו ולמידתו. הוא מסוגל יותר להחמסר למטרות ולמטלות הקשורות בלימוד ובמימוש העצמי, גם למטלות קשות ולא מספקות מיידית. יש ליצור תנאים לימודיים שבהם הלומד בעצמו ילמד להעריך את הישגיו ויישען על עצמו הן בקביעת מטלותיו והן בהערכת תוצאותיהן.

לסיכום, לפי הגישה "הפסיכולוגיה ההומניסטית", התהליך החינוכי אמור לתמוך בכל האפשר בכך שהיחיד יפעל, ילמד ויתחנך מכוח ההנעה העצמי שלו ומכוח הישענותו על עצמו. החופש נדרש כאמצעי לפיתוחו של היחיד כמי שיוזם בעצמו את גדילתו, נוטל אחריות לחייו ומעריך את עצמו בעצמו.

ההוגים ה ר ד י ק ל י י מ , לאסכולותיהם השונות, אינם יוצאים מהנחות פסיכולוגיות גם כשהם עוסקים במעמדו של הלומד בתהליכי החינוך. הלומד הינו המודק של התהליך החינוכי, כי תהליך זה אמור לחזק בו כיחיד את כוחותיו הנפשיים בדרך לשחרורו מעריצות ומדיכוי. מאחר ובעלי הגישות הרדיקליות (וכן גם האנרכיסטיות והמרקסיסטיות-הומניות) סבורים שהחברה קיימת למען היחיד, ולא היחיד למען החברה,<sup>2</sup> הרי שהם אף סבורים שהחינוך קיים למען היחיד ולא היחיד למען החינוך (במובן של מחויבות לתרבות או למודל של "אדם מחונך"). פרי שולל את ה ח י נ ו ך ה ב נ ק א י , החינוך העכשווי, שלפיו "מפקיד" המחנך בידי הלומד דעה, שעל הלומד לקלוט באופן פסיבי, מפני שחינוך זה איננו מכבד את היחיד. במקומו הוא מציע את

---

1. ק. רוג'רס, חופש ללמוד [1973].

2. צ. לם, התפיסה הרדיקלית של המשמעות החברתית של החינוך, החינוך המשותף, דצמבר 1975.



החינוך הדיאלוגי שבו מוקנית ללומד אוטונומיה. חוץ כדי "הדועו" של הלומד הוא אמור בעצמו לגלות את כוחותיו, ולהיות סוכן עצמאי של שחרורו, בעל חודעת "אני" עצמאי, חוש ביקורת ואי-חלוח. היחיד המתחנך איננו נדרש להסתגל למציאות, אלא לסגל את המציאות אליו. החינוך אמור לעשותו לסוכן פעיל, למשתתף בתהליך של שינוי המציאות בהתאם לצרכיו ולהכרתו<sup>1</sup>. פריי מדגיש כי החינוך צריך להתעצב בעזרת המתחנכים ולא רק למענם.

מעמדו של הלומד בגישות הרדיקליות מוגדר על-ידי ספרינג<sup>2</sup> מתוך התפיסה המשותפת לכולם, שלפיה :

הבעלות על העצמי [ownership of self] הוא ערך חשוב בתאוריות הרדיקליות של החינוך, מפני שהוא מרחיב את האדיאה של החופש מעבר למשמעות הרגילה של חופש פוליטי ושוויון בפני החוק ומדגיש שליטה של היחיד על אמונותיו ומעשיו.

הגדרה זו הולמת את הפיסת מעמדו של הלומד על-ידי פריי, והיא בהחלט הולמת גם את תפיסתו של איליץ, המבקש לשחרר את היחיד מהביורוקרטיה של "החברה המתולמדת". הקריאה לשחרור החברה מבית-הספר מבליעה בתוכה את הקריאה לשחרור היחיד מהפרוצדורות הנוקשות המכתיבות לו מה ללמוד, מתי ללמוד והיכן ללמוד. הלומד האוטונומי פונה ל"מרכזי היען", ולחברים בהתאם לצרכיו וליוזמתו. הוא היוזם את תהליכי השכלתו, הוא נושא של החתפתותו ואחראי לה. ביטול בית-הספר הינו אקט מהפכני, שביסודו מצויה המגמה לבטל את סבילותם של הלומדים (המדוכאים בעיקר). הספק - סיסמה ספק - קריאה של רוג'רס, "חופש ללמוד", מקבלת אצל איליץ משמעות חברתית-כלכלית, ולא רק דידקטית-פסיכולוגית. חופש ליחיד לשלוט בלימודיו, חופש ליחיד לקבל משרה על-ידי הוכחת יכולתו, חופש מהתלוח ב"בעלי הדעה" (שהם גם "בעלי המאה" ...).

ואכן, איליץ ורדיקלים אחרים ממשיכים את הקו של רוג'רס, מאסלאו וניל, בראיית מרכזיותו של הלומד בתהליכי החינוך כנושא עצמאי של לימודיו וקידומו, וכאחראי להם. ההבדלים ביניהם מוגדרים ומוערכים על-ידי ספרינג כך: "הפסיכולוגים ההומניסטים כגון

---

1. ראה צ. לם, בהקדמחו לספרו של פריי, פדגוגיה של מדוכאים, הוצאת מפרש, 1981.

2. Spring [1975], עמ' 33 [ההדגשות שלי - נ.ג.].

רוג'רס, נכשלו מפני שלא קשרו את אישיות [הלומד] למבנה החברה, ומפני שלא העפילו מעבר להגשמה העצמית של החברה"<sup>1</sup>. ולדעתו "הכשלון לנחח את ההשתמעויות החברתיות והפוליטיות [של "החופש ללמוד" - נ.ג.] הוא שעושה את הפסיכולוגיה ההומניסטית לשטחית".

לעומתם, פריי, איליץ והמרקסיסטים-ההומניסטים והרדיקלים האחרים מדגישים את מרכזיותו של הלומד בתהליכי החינוך, תוך הדגשת אלמנט השחרור הפוליטי-חברתי. אצל המרקסיסטים-ההומניסטים מודגש, כי כדי לעקור את הניכור מן החינוך יש לשנות את היחס אל הלומד. ויחס זה ישונה כשעקרונות הכלכלה הקפיטליסטית המיושמים לחינוך (כימות, ריאליפיקציה, ערך חליפין וכו') לא ייושמו בו עוד. הלומד יהיה משוחרר ונושא את לימודו, כשביח-הספר יפסיק להתנהל כמפעל קפיטליסטי מנכר. וכשביח-הספר יפסיק להתנהל על-פי עקרונות אלה, חהיה לכך השפעה על החברה כולה.

פתחתי את הסקירה בסעיף זה, שעניינו במעמד הלומד בתהליכי החינוך, בתיאור הגישה החופשית הקיצונית של ניל, ואחתום אותה בתיאור הגישה האנרכיסטית של ראסל, שממנה לא עולה דרישה קיצונית לחופש, למרות היותה גישה אנרכיסטית. ראסל שולל את המשמעת והסדרים בנוסח הישן, משמעת וסדרים הגורמים לסבילותו של הילד ולטיכול חשיבתו העצמית. אך הוא גורס ש"הציות והמשמעת חזקה עליהם שהם הכרחיים לשמירת הסדר בכיתה ולמתן חינוך כלשהו"<sup>2</sup>. בניגוד לניל אין הוא פיידוצנטריסט, ואין הוא גורס חופש מוחלט. הילד זקוק לסמכות מסוימת ולהכוונה על-פי עקרונות של ציות ומשמעת, בתנאי ואלה אינם מיועדים לסירוס חשיבתו, או להפיכתו לאזרח צייתן. לתרבות ולהיררכיה מעמד אינטרניזי המגביל את חירותו של הילד, בתנאי והם אינם מגוייסים לשירות האינטרס הצר של המדינה, הדת והמוסדות הביורוקרטיים.

בכל הגישות שסקרנו, החל מזו המדגישה חופש מוחלט, וכלה בזו שבה נחבע חופש המעורב עם משמעת לתרבות ולערכים אוניברסליים, ניתן ללומד מעמד של יו צ ר , ולא מעמד של קו ל ט . מעמד של אדון לגורלו החינוכי ולהתפתחותו, ולא מעמד של פרא שיש "להכניסו" לתרבות כגירסת פיטרס. הפחתת ההנעה האקסטריניזית היא משאת נפשם של כל האינדיבידואליסטים, ועמה - העמדת החינוך על הנעתו העצמית, אחריותו והכוונתו של הלומד.

1. Spring [1975], עמ' 72.

2. ראסל [1975], עמ' 112.



#### ד. מעמדו של המורה בתהליכי החינוך (סגנון ההנהגה המועדף)

בכל הגישות האינדיבידואליסטיות מוגבלת סמכותו של המחנך בתהליך החינוך. אמנם, גם בעלי הגישות האקולטוריסטיות מגבילות את סמכות המורה, אך בהבדל עקרוני אחד לפחות: בעלי הגישות האינדיבידואליסטיות מגבילים אותה בעיקר בשל המעמד שהן מקנים ללומד כסוכן אוטונומי של גדילתו. בגישות האקולטוריסטיות מוגבלת סמכות המורה בעיקר בשל המעמד שיש להכני התרבות והדעת. לאמור, הנחלת ערכי התרבות והדעה מגבילה ומכוונת את סמכות המורה שתהא בסגנון ובמידה הדרושים להנחלה זו.

בגישות האקולטוריסטיות סמכות המחנך מוקנת לו בשל שליטתו בתכני הדעה ומעורבותו בחרבות. בגישות האינדיבידואליסטיות היא מוקנית לו בשל יכולתו ומיומנותו לחמוך בגדילתו של החניך, מבלי לחבל בחירות ובאוטונומיה של החניך.

א.ס. גיל מייצג את העמדה הקיצונית ביותר בין בעלי הגישות האינדיבידואליסטיות בשלילת זכותו של המחנך להתערב בחיי הילד. הילד אמור לגדול באופן חופשי, תוך שחרור מוחלט מסמכותו של המחנך. כרייך סבור אף גיל שכדי להגיע לחברה שבה יהיה היחיד מסוגל להתנגד לסמכויות החברתיות המדכאות – עליו לגדול חופשי מסמכויות.

שניהם לוחמים בעקרונות הסמכות שמקורם במשפחה הפטריארכלית, ואצל שניהם השחרור מן המחנך הוא המשכו של השחרור מהאב – שחרור שהינו תנאי פסיכולוגי להתהוותו של אדם לא תוקפני, לא המוני ולא נזוורוטי. גיל ורייך מאמינים שהצורך בסמכותיות נובע מקלקלה פסיכולוגית שמקורה באי-סיפוק מיני, בפגם במימוש "עקרון העונג" הפרוידיאני. הצורך בקיום הסמכות, אם מיוזמתו של המחנך ואם כמשאלתו של הילד, מהווה אישור לקלקלה זו. שחרור החינוך מן הסמכותיות הינו שחרור של המחנך ושל הילד כאחד, והינו תנאי לשינוי חברתי לקראת חברה בלתי אוטוריטטיבית ואנטי פשיסטית.

מן המחנך דורש גיל לאהוב את הילד ולכבד אותו. אין הוא דורש ממנו שידע ללמד או אפילו ש"ידע את החומר". "אמנות המחנך" על-פי גיל היא אמנות ההימנעות מלהיות סמכותי. סגנון ההנהגה המועדף הוא, איפוא, שלילת ההנהגה מכל וכל.

מעמד שונה יש למורה במשנתו של רוג'רס, המייצג את "הפסיכולוגיה ההומניסטית" בחינוך. בספרו חופש ללמוד<sup>1</sup> משורטטת דמות המורה באנלוגיה לדמותו של הפסיכותרפיסט

---

1. רוג'רס, [1973], פרק 14.

הרוג'רסיאני, כשהמודל התראפויטי משמש מקור למודל החינוכי. המורה בגירסתו של רוג'רס הינו מ י י ע (facilitator) בתהליכי ההגשמה העצמית של הלומד. כמסייע הוא אינו מפעיל סמכות בולמת חופש. אך הוא מכוון את הלומד בהתאם לוויסות העצמי של הלומד ולמגמות מימוש העצמי. המורה חייב להיות ניחן באותן תכונות של התראפיסט הטוב, לגירסת רוג'רס, כשהחשובה בהן היא ה ק ב ל ה. לאמור, הוא לא יוכל להיות למסייע טוב אם לא יקבל את התלמיד כמות שהוא, אם לא יהיה מסוגל להשרות אקלים של קבלה בכיתה. המורה הטוב יוצר אווירה של חופש בכיתה, מפני שהוא מקבל את התלמידים על שונותם זה מזה. המורה הטוב הוא מי שהתוודע אל רגשותיו האמיתיים, ולכן הוא מסוגל להיות אמפטי כלפי רגשותיהם של התלמידים. הוא קומוניקטיבי, לא פורמלי, חם, אנושי, גלוי, ישיר ואמיתי. הוא מסוגל לקיים אווירה של חופש מפני שאווירה כזאת איננה מאיימת עליו. הוא מעוניין בגדילתם של בני-אדם, מפני שהוא עצמו אדם חי, אוטנטי וגדל תמיד.

שלא כניל, מחשיב רוג'רס מאד את יכולתו הדידקטית של המסייע. באווירה של חופש ובחירה, של הישענות על יוזמת התלמידים ועל קצב גדילתם הייחודי, אמור המסייע לשלוט בחומר הלימודים ובדרכי הגישה והעבודה. עליו להציע, לעורר, להפנות וכו'.

סגנון ההנהגה המועדף על-פי רוג'רס הוא, איפוא, סגנון בלתי אוטוריטטיבי וחופשי, המבוסס על מגע אנושי חם בין המורה והלומד. אך בהשוואה לניל, הסגנון שמציע רוג'רס כולל את חובתו של המורה לעורר למידה ולסייע בהחמשתה. המורה הרוג'רסיאני רואה בחופש א מ צ ע י ללמידה ולהגשמה עצמית אינדיבידואלית, בעוד שהמורה לפי גירסת ניל רואה בחופש מ ט ר ה, כמעט הכלית בפני עצמה.

ההוגים החינוכיים ה ר ד י ק ל י י מ, בעלי החזון של שינוי חברתי (אלה שאינם נשענים על תורה פסיכולוגית כניל ורוג'רס), מאחר והם מעוניינים בעיצוב אדם חדש (מהפכני) שאיננו נכנע לסמכויות החברתיות – מדגישים כי אדם כזה צריך לחנך באווירה בלתי סמכותית ובלתי מדכאת. וכמוהם גם האנרכיסטים המעוניינים "בפיתוח טכניקות (חינוכיות) לעיצוב אדם חופשי מכל שליטה"<sup>1</sup>. אלה וגם אלה שוללים מן המחנך את הזכות להפנים בילד את האידיאולוגיה שלו מכה סמכותו. לכן, הוגים אלה מציעים למחנך "שיטות לא אוטוריטטיביות בחינוך"<sup>2</sup>. נימוקיהם אינם פסיכולוגיים אלא פוליטיים. הגבלת

1. Spring [1975].

2. שם, שם.



סמכות המחנך מקורה בשאפתם לחנך אדם אוטונומי, שלא יציית לסמכויות מדכאות.

פאולו פריי, שפעל בעצמו כמורה של איכרים חסרי השכלה, טוען כי את "הפדגוגיה של המדוכאים"<sup>1</sup> יש לעצב בעזרתם ולא למענם. אין ללמד את המדוכאים מתוך עמדה פטרונלית של "סעד". יש לעזור להם לגלות ולעצב את מודעותם ולהימנע מעמדה מתנשאת כלפיהם. על כן על המורה לעבור שינויים אישיים קיצוניים, כדי להימנע מ"להפקיד" ידע באופן "בנקאי" בידי הלומד הפסיבי. אסור למורה ליצור אווירה לימודית, שבה קיימת א-סימטריה בינו לבין הלומדים. (יודע – לא יודעים, חכם – טפשים, מדבר – שומעים, חושב – דלי חשיבה וכו'). עליו לקיים את הלימוד תוך כדי יצירת מגע של דו-שיח, של דיאלוג עם הלומדים. עליו ללמדם תוך כדי הדגשת השותפות בינו לבינם בפתרון הבעיות הקיומיות שלהם<sup>1</sup>. המורה בגישה זו מופיע כמעורר את הלומד לגלות את עולמו ובעיותיו. אין הוא אינדוקטרינר ואין הוא "מפעיל" את הלומד בדרך מניפולטיבית. סגנון ההנהגה המועדף על-ידי פריי הוא, איפוא, סגנון אינדיבידואליסטי וחופשי, המופק מן המושג המרכזי שלו בנושא זה, הדיאלוג.

איוואן איליץ', בשללו את ביה-הספר מכל וכל, מטיל את בעיית ההנהגה והסמכות של המורה, מפני שהוא מעמיד את רכישת הדעת והלימוד על יצירת זיקות אחרות בין הלומד לאינפורמציה, ללא תיווכו של המורה. זיקות אלו ב"מרכזי היען" ובהתקשרויות החופשיות, חפות מכל סמכות ומכל הנהגה.

ראסל<sup>2</sup>, הוגה החינוך האנרכיסטי, מקבל באופן עקרוני את הצורך בשמירת המשמעת בחליף החינוכי. הוא מעוניין יותר לסלק את הסמכויות של המדינה מאשר את סמכותו של המורה. כאנרכיסט, אין הוא מעניק למדינה את הזכות לקבוע את תוכנית הלימודים. המורה ראוי שיקבע מה שילמד על-פי מומחיותו ומעורבותו בתרבות. אך גם בהניחו את הצורך במשמעת ובשליטתו את החירות הגמורה בחינוך, הוא תובע מן המורה "לכבד את זכויות הילדים", להוקיר אותם, ולקיים משטר לימודים בו דיעות אינן נכפות וחופש המחשבה נשמר בקפדנות. ברם, "אף כי יש לכבד את החירות בחינוך ככל שהדבר מתיישב עם ההוראה,

1. פריי [1971], פרקים 2, 3.

2. ראסל [1975], (בהוצאה העברית).

ואף כי יש להרשות הרבה יותר חירות מכפי המקובל בלי לפגוע בהוראה, הרי עם זה ברור שאין מנוס מסטייה מסויימת מחירות גמורה אם אמנם רצוננו ללמד משהו לילדים...<sup>1</sup> לכן, "אין מנוס מן המרות בחינוך, והמחנכים חייבים למצוא דרך להפעיל את המרות בהתאם לרוח החירות"<sup>2</sup>. ראסל רואה בהוראה ברוך סכר בפני מרות ומשמעת מיותרים. המורה הטוב המוקיר את הילד "מבקש לציידו ולחזקו... לשם המטרות שאותן רוח הילד עצמו מחפשה במעורפל". ראסל מאמין במשמעת, אך יותר במשמעת עצמית מאשר במשמעת כפויה. הוא מאמין שניתן להגיע למצב של הפחחה משמעותית בשליחת החופש, אם המורה ילמד בצורה משמעותית ויוקיר את הילד. ניסוחיו בשאלה זו של טיב ההנהגה החינוכית קרובים לניסוחיו של האקלטוריוזם המתון, למרות שבבסיסם מונחים האינדיבידואליזם והחופש כעקרונות חשובים. ראסל מנסה ליצור סינחזה בין הנהגה סמכותית לבין הנהגה מתירנית, בין חופש ומשמעת.

מעמד המורה בתיאוריות החינוכיות הרדיקליות של המרקסיסטים-הומניסטים [מצזרוס, מאדן סארופ ובמידה מסויימת גם רחל שרף] הוא מעמד של סוכן להומוניזציה של החינוך. תפקידו העיקרי הוא לעקור מבית-הספר את הגורמים המנכרס, שהועתקו לבית-הספר מהאתום השלט ביחסי היצור בכלכלה הקפיטליסטית. המורה אמור לסלק מבית-הספר את "רוח המסחר"<sup>3</sup> השלטת בו. הוא מופקד על יצירת "זיקות אנושיות" בין כותלי בית-הספר, בין הילדים למושאי הדעת, ובין הגורמים האנושיים המצויים בבית-הספר לבין עצמם. מאדן סארופ גורס כפררי כי על המורה שומה לעקור את היחס הא-סימטרי בין מורים ותלמידים, האופייני להפיסה של החינוך הליברלי שבהנהגת פיסרס<sup>4</sup>. עליו להצניע את "מומחיותו" ולתת לילדים לבנות וליצור את המשמעות של הלמידה ואת צורות החשיבה והארגון של החומר. עליו לבטל את הגישה הריטואלית שבסיסה ריאליפיקציה של החינוך, הפיכתו ל"דבר" שרוכשים אותו. עליו לסלק את המיתולוגיזציה של החינוך ולהפכו לתהליך אמיתי וחי, ולא לתהליך של הסתגלות ורכישה של דעת סגורה, המקובלת על האליטה. תפקידו של המורה הוא לשוות לתהליך החינוכי אופי שונה מזה המקובל במפעל קפיטליסטי. אל לו לראות את תלמידיו כפועלים. עליו להילחם ב"לימוד מנוכר" האנלוגי ל"עבודה

1. ראסל [1975], עמ' 104-105.

2. שט, שט.

3. כך אצל Mészáros [1970].

4. ראה Sarup [1978].



מנוכרת". המורה הרצוי, לפי גישה זו, מונע את חדירת האידיאליים המנוכרים של החברה הקפיטליסטית לבית-הספר (תחרות, ציונים, אגואיסטיות, ערך חליפין וכו').

רחל שופ<sup>1</sup>, הנוקטת עמדה מרקסיסטית שמעבר ל"הומניזם המרקסיסטי", מבחינה בין Authoritativeness לבין Authoritarianism, כשהי צורות של הופעה הסמכות הממנכת. סמכותיות לשמה היא שוללת (1). אך לא סמכותיות הנדרשה כדי להדע את הלומד לשליטי שבחברה הקפיטליסטית (2). המורה צריך להיות סמכותי, בעיקר בשליחותו החינוכית בחיקוניה של החברה. עמדה זו כרוכה אצלה וגם אצל באולס-וגינסים בשלילת האינדיבידואליזם הקיצוני האופיינית לדעתם לחינוך הרפורמטורי הסתגלני. עמדה זו מתרחקת מן העמדה האינדיבידואליסטית שבה אנו עוסקים, מחמת זיקחה למרקסיזם אורתודוכסי יותר, הרחק מתחום הזיקה המרקסיסטית של א. פרום.

נסכם: מעמדו של המורה בגישות האינדיבידואליסטיות בחינוך הוא מעמד של תומך, מסייע, ולעתים אף מכוון את הלומד ללמוד ולהתחנך. במרכז מעייניו – שמירת חירותו של הלומד לממש את גדילתו בעצמו ולהיות אחראי בעצמו להחפתחותו. סגנון ההנהגה המועדף בכל הגישות האינדיבידואליסטיות הוא סגנון דיאלוגי, לא סמכותי ושוויוני. כל זאת, בהבדלים משמעותיים בין נציגי חפיסה זו לבין עצמם.

כל הגישות האינדיבידואליסטיות שהצגנו, גם הפסיכולוגיות וגם הרדיקליות, מעמידות את היחיד במרכז ההליך החינוכי, דוגלות בחופש (או בחירות) כתנאי לגדילתו של אדם בריא (או משוחרר), ורואות בהליך החינוכי מנוף לשינוי בני-אדם וחברה. כולן יוצאות מביקורת החברה (או היחיד) העכשוויה, ולכולן טענות חמורות ביותר כנגד החינוך הקיים.

נעבור עתה לתאר את הגותו החינוכית של א. פרום כהגות אינדיבידואליסטית.

---

1. ראה: Sharp [1980].

ה. משנתו החינוכית של א. פרום כמשנה אינדיבידואליסטית

מתוך משנתו של פרום עולה<sup>1</sup> גם תפיסה חינוכית אינדיבידואליסטית ייחודית, המהווה סינתזה בין גישות פסיכולוגיות לבין גישות רדיקליות ומרקסיסטיות-הומניסטיות באינדיבידואליזם. יתר על כן: היא אף מהווה סינתזה בין גישות פסיכולוגיות מנוגדות [בין זו של ניל לבין זו של רוג'רס ומאסלאו].

הסינתזה בין תפיסות פסיכולוגיות באינדיבידואליזם לבין תפיסות רדיקליות באינדיבידואליזם, בעיקר בין התפיסה של "הפסיכולוגיה ההומניסטית" לבין המרקסיסטית-הומניסטית, היא פנומנולוגית. לאריך פרום. מסינתזה זו נבנית תפיסתו האינדיבידואליסטית של פרום, והיא הסינתזה הקטנה במשנתו החינוכית כולה. הסינתזה הגדולה היא בין עמדתו כאינדיבידואליסט לבין עמדתו כאקולטוריסט<sup>2</sup>.

נבדוק עתה את טיבה של "הסינתזה הקטנה" דהיינו, את מקומו המיוחד של פרום כאינדיבידואליסט, ונראה האם היא מכשירה את "הסינתזה הגדולה" דהיינו, את ההרמוניה בין אינדיבידואליזם ואקולטורציה במשנתו.

שלושה סימנים משותפים נחננו<sup>3</sup> בכל התפיסות האינדיבידואליסטיות, ככל שהן שונות זו מזו:

1. היחיד במוקד התהליך החינוכי.
2. החופש כמאפיין מרכזי של התהליך החינוכי.
3. הצפייה לשינוי באישיותו של היחיד ובאופייה של החברה כתוצאה מתהליך חינוכי אינדיבידואליסטי. שינוי, המתבקש בכל האסכולות הללו מתוך עמדה ביקורתית כלפי האדם והחברה בימינו.

בהגותו החינוכית של פרום (בפן האינדיבידואליסטי שלה) מצויים כל שלושת הסימנים הללו<sup>4</sup>. אך, כשם שבין האסכולות האינדיבידואליסטיות האחרות לבין עצמן מתבטאים הסימנים הללו בצורה שונה – כך גם במשנתו של פרום הם נמצאים בצורה מקורית וייחודית. נבדוק עתה זו תוך השוואת עמדתו של פרום לעמדות האינדיבידואליסטיות שהצגנו.

1. לצידה של התפיסה האקולטוריסטית שתארנו אותה לעיל, בפרק זה, סעיף 1ה.
2. סינתזות אלו מוצעות על-ידי ועולות מתוך מחקרי בתורה החינוך המובלעת של פרום. הוא עצמו לא היה מודע למורכבות של חרותו החינוכית המובלעת והמפורשת.
3. בסעיף 2 בפרק זה.
4. כמפורט לעיל, בפרק ג' של החיבור.



## (1) החינוך המצוי מול המטרות הרצויות של החינוך

בפן האינדיבידואליסטי של משנתו של פרום, בקביעת מטרות החינוך וההישגים המבוקשים ממנו, לבעלי הגישות הפסיכולוגיסטיות באינדיבידואליזם מצד אחד, ולמייצגי הגישות הרדיקליות-חברתיות וההומניסטיות-מרקסיסטיות באינדיבידואליזם מצד שני.

זיקתו לגישות הפסיכולוגיסטיות מחבטת את האידאלי של האדם הבריאה כמטרת החינוך. אמנם פרום איננו מנסח את מטרת החינוך כך במישרין – אך היא מתחייבת ממעמדן כפוסטלאטים של הנורמות הפסיכולוגיות שב"פסיכואנליזה ההומניסטית" שלו. היחיד השפוי, הבריאה, הפרודוקטיבי, הביופילי, הוא משאח נפשה של תורתו הפסיכולוגית, ובמובלע הוא גם יעדה של משנתו החינוכית האינדיבידואליסטית. שכן, בהגדרתו את מטרת החינוך כאינדיבידואליזם<sup>1</sup>, קובע פרום כי "חינוך הינו זהה עם עזרה לילד לממש את הפוטנציאלים שלו"<sup>2</sup>. מימוש הפוטנציאלים של היחיד ובדילתו הינם תנאי לבריאות הנפש של היחיד – וממילא אף יעדה הנוכחי.

בעמדה זו כלפי מטרת החינוך זהה עמדתו של פרום עם עמדתם של ק. רוג'רס וא. מאסלאו, נציגי ה"פסיכולוגיה ההומניסטית". היעד של מימוש עצמי כיעד שנקבע לחינוך על-ידי הפסיכולוגיה, הוא יעד שתכליתו להבטיח את בריאותו הנפשית של היחיד. כל מערכת ההישגים הקשורה ליעד זה – גדילה, מימוש צרכים ומימוש אינטרסים – מקורה בחפיסה פסיכולוגית שממנה מופקות אצל פרום, רוג'רס ומאסלאו, מטרות החינוך.

תהליך החינוך הרצוי לפי שלושתם הוא תהליך שבו גדל יחיד בריא מפני שהוא מממש את הצרכים הפסיכולוגיים שלו באורח תקין [אצל פרום: "צרכים קיומיים" באורח מקדם]<sup>3</sup>. עד כאן לגבי הזהות בין פרום לבין נציגי ה"פסיכולוגיה ההומניסטית" בהגדרת מטרות החינוך.

ובאשר להשוואה בינו לבין בעלי הגישה הפסיכולוגיסטית – פרוידיאנית באינדיבידואליזם: כגון א. ס. ניל. פרום שונה מהם, מבחינה עקרונית, מפני שאיננו פרוידיאני. לכן, אכן משתמעת לתורתו החינוכית הדרישה שמטרת החינוך תיקבע על-פי קריטריונים של הפחתה מקסימלית של רגשי אשמה שמקורם

1. ראה לעיל, פרק ג' סעיף 1 של החיבור.

2. אדם לעצמו, עמ' 207; וכן באותו נוסח באמנות האהבה, עמ' 124.

3. ראה לעיל, פרק א' סעיף 5 של החיבור.

בקבעון ליבידונאלי. אך קירבה מיוחדת קיימת בין משנתו של פרום לבין משנתו של ניל בהגדרת מטרת החינוך כהליך בו גדל אדם בריא וחף מרגשי אשמה, בזכות סילוקה של הסמכותיות של הדמויות המחנכות מחיי הילד. בנקודה זו הדמיון בין ניל לבין פרום הוא גדול. שניהם רואים בסמכותיות (ה'לא רציונלית' בהגדרה המיוחדת לפרום), הבולמת את הספונטניות והמקוריות של הילד, יסוד המסכל את השגת היעד המרכזי של החינוך: גדילתו של אדם בריא. אלא שההסבר שלהם שונה: בעוד שניל [ובעיקר רייך] מטבירים את מקור עוצמתה של הסמכותיות בשיבוש חיי הילד, במונחים פרוידיאנים, על רקע הדרמה הליבידונאלית, המתרחשת בשלבים שונים בחיי הילד, מטביר אותה פרום על רקע תורת ה'יצר הבלתי ליבידונאלי' שלו. המבוגר הסמכותי (הלא רציונלי בגירסתו) מנצל את ה'צורך הקיומי בהתקשרות' של הילד ומשבש את הוויתו, מפני שהוא מאיים עליו בנידוי ובפירוד. והדברים אמורים בעיקר על-פי ניסוחיו החריפים של פרום בנושא זה בספרו הראשון מנום מחופש [1941], שבו עדיין אינה עולה ההבחנה בין 'סמכות רציונלית' ל'סמכות אי-רציונלית'. בספר זה בולט הדמיון בינו לבין ניל בצורה שאינה חוזרת על עצמה בספריו המאוחרים יותר. ההליך החינוכי כהליך חף מסמכותיות נועד, על-פי ניל ופרום לאפשר את גדילתו של אדם בריא, מאושר, ספונטני, מקורי ויוצרני.

וישנו קו דמיון נוסף בינו לבין ניל בהגדרת יעדיו של החינוך, שאיננו קיים בינו לבין בעלי "הפסיכולוגיה ההומניסטית" – רוג'רס ומסלאו (למרות שפרום קרוב לאחרונים בתורתו הפסיכולוגית הלא-פרוידיאנית): ניל, רייך ופרום קושרים את מטרת החינוך בגדילת אדם בריא ומאושר עם המטרה החברתית והפוליטית של מאבק בדיכוי, במלחמות ובאי-שוויון בעולמנו. לשלושתם הכלית זהה, שמקורה בביקורת החברה והתרבות. לשלושתם חזון של חברה חדשה, משוחררת מדיכוי, מסמכותיות, מהמוניות וממלחמות. מטרת החינוך היא לגדל יחידים שיצרו את החברה החדשה ויהיו מסוגלים להתנגד ללהצים להסתגלות אל החברה הקיימת, מפני שהם גדלים ללא פחד מסמכותיות. בחזון הרדיקלי של שינוי חברתי כתוצאה מגדילת אדם בריא שותף, איפוא, פרום לניל ולרייך, למרות שאין הוא שותף להם במצע הפסיכולוגי של הגותם.

בתיאור האדם הבריא דומה תיאורו לתיאור של רוג'רס ומסלאו; אך שונה הוא מהם, מפני שהוא בעל חזון רדיקלי של שינוי חברתי בדומה לניל ולרייך. זיקתו לניל, המשתמעת גם מההקדמה שהוא כתב לספרו סמרהיל, והמתבטאת בשלילת הסמכותיות בחינוך, איננה נובעת רק מהדאגה לגדילתו התקינה של היחיד, אלא מן הערצה לשינוי פני החברה לחברה לא סמכותית, שבה לא ייתבע היחיד לנוס מהחופש.



עד כאן לגבי קירבתן של מטרות החינוך על-פי פרום למטרות החינוך שבגישות הפסיכולוגיסטיות. מעמדה המיוחד של שיטתו כשיטה אינדיבידואליסטית נובע מכך שפרום, למרות קירבתו האמיצה ל"פסיכולוגיה ההומניסטית" של רוג'רס ומאסלאו בתיאור האדם הבריא, מזדהה עם ההגות הרדיקלית באינדיבידואליזם. הזדהות זו כוללת הזדהות עם העמדה הרדיקלית של ניל ורייך.

זוהי אך חלקה של "הסינתזה הקטנה" במשנתו, סינתזה בין גישות פסיכולוגיסטיות שונות לחינוך: היותו קרוב הן לניל ולרייך והן לרוג'רס ולמאסלאו. אך סינתזה זו, על אוחו רקע, מתרחבת לכלל מיזוג בין גישה פסיכולוגיסטית באינדיבידואליזם לבין גישה רדיקלית-חברתית בה. שכן: פרום הינו מבקר חקיף של החברה המודרנית<sup>1</sup> (של החברות הקפיטליסטיות ושל החברות הקומוניסטיות).

מטרות החינוך כאינדיבידואליזם, המשתמעות או המנוסחות במשנתו, אף דומות או זהות למטרות החינוך כפי שהן מוגדרות על-ידי הוגים רדיקליים, אנרכיסטים ומרקסיסטים-הומניסטיים, היוצאים כנגד הדיכוי וההשחחה של האדם בחברתנו. השפעתם החזקה של רעיונותיו של מרקס עליו, ושל הדיעות המהפכניות שהוא קיבל מפרויד (מן "התקופה המהפכנית" של פרויד, לפי גירסתו)<sup>2</sup>, סוללות את הדרך לאיתור מקומו בין ההוגים הרדיקליים, מעבר לשהותו החלקית עם הוגים "פוסט פרוידיאנים", או "ניאו-פרוידיאנים", שפרום שוייך אליהם שלא בהסכמתו<sup>3</sup>.

זיקתו להגות הרדיקלית בסוגיות השונות בחינוך עיקרה בכך שפרום, כמו רבים מן הבולטים שבהוגים אלה, תופס את האינדיבידואליזם גם כמכשיר לשינוי חברתי, מפני שהאינדיבידואליזם "מעודדת מבני אופי לא סמכוהיים ומהפכניים"<sup>4</sup>, "יוצרת אדם חדש שיוכל לתפקד בחברה חדשה"<sup>5</sup>. פרום עומד בקריטריונים הללו שמציב Spring להגות הרדיקלית. הוא הוגה רדיקלי<sup>6</sup>, מפני שאיננו רואה באינדיבידואליזם אמצעי לפיתוחו של

1. ראה לעיל, פרק ב' סעיף 4 של החיבור.
2. בעיקר לפי מעבר לאזיקים [1962]; תפיסת האדם [1961א']; וכן: מחשבת פרויד [1980].
3. ראה ההקדמה ללב האדם [1964].
4. Spring [1975] בהקדמה.
5. שם, שם.
6. בעצם יוחד רפורמטורי מרדיקלי. וראה לעניין זה בסוף הפרק. (למרות שהוא רואה את עצמו כרדיקלי).

היחיד תוך הסתגלות לחברה הנתונה, אלא אמצעי מהפכני-חברתי לשינוי החברה הנתונה.  
נבדוק אם זיקחו להגות הרדיקלית בחינוך:

נתחיל בהוגה הרדיקלי החביב מאד על פרום, פאולו פריי<sup>1</sup>. מטרת החינוך לפי פריי היא תידוע (conscientization) של היחיד למציאות חיו, שחרורו מהבורות בה הוא שוי, כדי שדרך התודעה למציאות האמיתית של חיו תוצה בו החשוקה לשינוייה. והנה, מהגותו של פרום עולה עמדה דומה. פרום, המושפע מאד מהדרישה המרקסיסטית לביטול האשליות ומבני העל-האידיאולוגיים המטעים, ומן הדרישה הפרוידיאנית לביטול הרציונליזציות והאשליות, מציב בפני החינוך מטרה הדומה מאד למטרתו של פריי: ה כ ר ת ה א מ ת ; התודעות למציאות האמיתית של האדם, חיצונית ופנימית כאחת. כדינו בסוגיות שונות בחינוך ובלימוד, חוזר ונשנה אלמנט זה: תפקיד החינוך בעקירת המחסומים המונעים מן היחיד להכיר את האמת (לא-מודע אישי ולא-מודע חברתי, ההסעיות של השפה ושל הלוגיקה השלטת בחברה מסוימת וכיו"ב)<sup>2</sup>. פרום, כהוגה אינדיבידואליסטי, שותף לגמרי לפריי בדרישה להנך "אדם מודע, ביקורתי ופעיל"<sup>3</sup>, אך הוא מוסיף עליה את הדרישה לתידועו של היחיד גם לכוחות הדינמיים הלא מודעים הפועלים עליו והמונעים ממנו את הידיעה. וזאת מחוץ המקורות הפסיכולוגיים עליהם הוא נשען [פרויד] ובהסתמך על תורתו הפסיכולוגית שלו.

מטרת התידוע של היחיד למציאות האמיתית, הן לפי פרום, והן לפי פריי, כמטרה העיקרית של החינוך, עולה מתוך המטרה הראשונית של ההגות הרדיקלית, האנרכיסטית והמרקסיסטית-הומניסטית: ה ו מ נ י ז צ י ה של החינוך, כאמצעי להומניזציה ולשחרור של היחיד ושל החברה. היחיד המתודע אמור לשאוב מתידועו כוח ורצון לשנות את פני המציאות.

התידוע הוא תנאי להומניזציה רדיקלית של החינוך, מפני שהוא מהווה שלב הכרחי ב ש ח ר ו ר ו של היחיד מסמכויות חינוכיות וחברתיות הכולמות את התממשותו כיחיד, כאדם. פרום, כהוגה חינוכי רדיקלי, תוקף קשות את המיסד החינוכי בימינו ואת הביורוקרטיה החינוכית השלטת בחינוך<sup>4</sup>. הוא שולל אותן מפני שהן מונעות מן היחיד חינוך המאפשר לו להתממש כאדם.

1. ראה: מהפכת התקוה, עמ' 104.

2. ראה לעיל, פרק א' סעיפים 7, 8; ופרק ב' סעיף א', של החיבור.

3. צבי לם בהקדמה לספרו של פריי, פדגוגיה של מדוכאים [1981].

4. ראה לעיל, פרק ג' סעיף ה' של החיבור.



אמנם פרום איננו מרחיק לכת כאיליץ<sup>1</sup>, בדרישה לבטל את בית-הספר ולנתק את החינוך מן הביורוקרטיה והמימסד החינוכי מכל וכל. אך אנו מוצאים בהגותו קווים דומים להגותו של איליץ<sup>1</sup>. פרום מתקיף את הביורוקרטיה החינוכית ואת המימסד החינוכי, מפני שהם אינם משתפים את הלומדים בהכרעות לגבי טיב הלימוד, תכניו ותהליכיו. כאיליץ<sup>2</sup> סבור אף פרום, שהביורוקרטיה החינוכית מעוניינת בכמות – (מספר הלומדים, כימות הישגים, כימות אינפורמציה וכו'); ולא במהות – באדם הלומד ובלמוד משמעותי. דרישתו לשיתוף הסטודנטים בהנהלת האוניברסיטאות, תמיכתו באי-ציות עיוור למימסד, אהדתו לתלמיד המהפכני (לא המורד), התקפתו על פולחן האינטליגנציה, ומבחני האינטליגנציה, הצעותיו בדבר "קבוצות המפגש" בבתי-הספר עצמם<sup>2</sup> – מעלות קווי דמיון בין הגותו של פרום להגותו של איליץ<sup>2</sup>. ועיקרם: המאבק בביורוקרטיה החינוכית ובערכיה, כדי לשחרר את היחיד מן המוסכמות של "החברה המחולמדת", מוסכמות של למידה ורכישת דעת הקשורות בציונים, בחעודות ובקבלה פסיבית של הפרוצדורות המקובלות במימסד החינוכי. שלא כאיליץ<sup>2</sup> סבור פרום, שהשחרור של היחיד צריך להיעשות על-ידי הומניזציה של בית-הספר ולא על-ידי ביטולו. כאן מסתיימת הקירבה בין פרום ואיליץ<sup>2</sup>. אך גם קירבתו לפררי איננה יכולה להיות שלמה, מפני שפררי אינו עוסק בבתי-הספר הרגילים אלא בחינוך מבוגרים, חקלאים מדוכאים בדרום אמריקה, הזקוקים לתידוע כדי לשנות את מצבם כמדוכאים.

פרום, כהוגה רדיקלי ואינדיבידואיסטי, מתייחס לבתי-הספר הקיימים, ומהגותו עולה הדרישה לשינויים, להומניזציה שלהם ולעקירת הניכור מהם מבלי לבטלם. לכן במלחמתו במימסד החינוכי של הביורוקרטיה החינוכית דומה הגותו יותר להגותם של האנרכיסטים ראסל וגודמן, מאשר להגותו של איליץ<sup>2</sup>. שכן כמותם אין הוא שואף לבטל את בתי-הספר, אלא להילחם בהשלטות "האופי החברה" (ובעיקר של חברתנו) עליהם.

כראסל דורש אף פרום לכבד את "זכויותיהם של הילדים" על-ידי שחרור בית-הספר מן הביורוקרטיה החינוכית וערכיה. כמוהו דורש אף הוא שהחינוך לא יחתור לדיכוי עצמאותם המחשבתית של הילדים, ולהמלה צנטרליסטית של נורמות חינוכיות ולימודיות על הלומד. כראסל דורש אף פרום שהחינוך יירחם לגידולו של אדם לא קונפורמי, לא סביל, ביקורתי ופתוח. כמוהו דורש אף פרום שהחינוך יחתור לגידולו של אדם שיחא אזרח העולם, שיראה

---

1. ראה ההקדמה שכתב פרום לספר: I. Illich, Celebration of Awareness. Penguin Education, 1973.

2. כל הנושאים הללו תוארו לעיל, בפרק ג' של החיבור, בו הצגתי את תורת החינוך העולה ממשנתו של פרום.

עצמו בן למין האנושי בראש ובראשונה, ולא אזרח צייתן, המקבל את סמכותן של המדינה ושל הדת כמובנת מאליה. רעיונותיו של פרום בדבר "אי-הציות" והמהפכנות, והתנגדותו להשתלטות הסמכות המחנכת הלא רציונלית על הילד, דומים מאד לרעיונותיו האנרכיסטיים של ראסל.

בנקודה זו של שחרור הילד מסמכויות הינוכיות, התובעות לעצמן זכות להשחלט על הילד, על מחשבתו והתפתחותו, דומים בהגותם ניל, פרום וראסל – הנשענים אמנם על הנחות שונות. אך הדמיון בין ראסל ופרום עולה על זה שבין ניל ופרום. וזאת, מפני שהן ראסל והן פרום רואים בהנחלת התרבות והדעת מטרה מרכזית של החינוך [בניגוד לניל], ומפני ששניהם שמים סייג לחופש, ותובעים משמעת בחינוך (אמנם משמעת לדרישות ולסמכויות רציונליות בלבד), וגם זאח בניגוד לניל.

ההדגש האנוסי – קפליסטי – בהגותו החינוכית של פרום מעלה נקודות להשוואה בינו לבין האנרכיזם של ראסל וגודמן, ובעיקר בינו לבין המרקסיסטיים – הומוניסטיים. כגודמן סבור אף פרום שהחינוך המשועבד למטרותיה של הכלכלה הקפיטליסטית איננו מאפשר גדילה משמעותית. כמוהו סבור הוא, שסוציאליזציה לחברה הנתונה איננה מאפשרת לילד לגדול חוץ מימוש טבעו האנושי, כשם שאין היא מאפשרת לו לעבוד "עבודת גבר", דהיינו עבודה שהוא יתממש דרכה, יתגאה בה ויבטא את עצמו בה. היאור "הגדילה האבסורדית" על-ידי גודמן דומה לתיאור האבסורד שבלימוד הלא משמעותי ושבעבוד הילד לסמכות האנונימית של "החברה המשוקת" במשנתו של פרום.

אך מקומו העיקרי של פרום כהוגה חינוכי אינדיבידואליסטי ורדיקלי הוא בין ההוגים החינוכאים המרקסיסטיים – הומוניסטיים, המושפעים במישרין מהגותו של מרקס הצעיר ומכתבי שחרות שלו. הבולטים ביותר הם הם מאדן סארופ ומקסין גרין באנגליה, ועמם אחרים משוייכים פחות או יותר ל"סוציולוגיה החינוכית החדשה" של מיכאל יאנג (בחלקם לא תמיד הם מרקסיסטים הומניסטיים)<sup>1</sup>. המשותף לפרום ולהוגים אלה הוא בהעמדת אידיאלים חינוכיים העולים מהמודל האנתרופולוגי של מרקס ומהגיונותיו על הניכור<sup>2</sup>. אידיאלים אלה מביאים אותם לשלילת הקפיטליזם, ולחזון של חברה לא מנוכרת, בה יוכל האדם להתממש

1. כגון: Sharp [1980].

2. ראה לעיל, פרק ב' סעיף ב' של החיבור.



דרך מימוש "צרכיו האנושיים". קירבה זו בינם לבינו נלמדה על-ידי גם מחוך דברים מפורשים שכותב פרום בענייני חינוך, אך בעיקר מחוך יחסו למרקס ולכתביו המוקדמים, כפי שהיא באה לידי ביטוי בהרבה מכתביו של פרום<sup>1</sup>.

פרום עצמו, מכיוון שלא ראה את עצמו כיוצר של תיאוריה חינוכית, לא ניסה "לשייך" את עצמו לאסכולה חינוכית זו או אחרת. הוא מסתפק במקומות אחדים בכך שהוא משבח, תוך ציון קירבתו אליהם, הוגים, כמו ניל פריי ואיליץ<sup>2</sup>. אך בשל מרכזיותה של השפעתו של מרקס הצעיר עליו ובשל מרכזיותו של מושג ניכור במשנתו – קירבתו להגות החינוכית המרקסיסטית – הוסיף לומר כי היא מכרעת, יותר מקירבתו לאסכולה של "הפסיכולוגיה ההומניסטית" באינדיבידואליזם.

מטרת החינוך בגירסה המרקסיסטית היא הומניזציה של בית-הספר על-ידי עקירת הניכור השורר בו. התהליך החינוכי הרצוי הינו תהליך של שחרור החלמיד, שהוא שלב בשחרור האדם והחברה מהאלמנטים הדה-הומניים והמנכריים השולטים בהם בימינו. האינדיבידואליזם נחפסת, בגירסה זו, כשחרור החלמיד מהמצב הפסיבי (המביא לניכור) של קבלת עולה של האוטוריטה החינוכית, הן לגבי חכמי הלימוד, והן לגבי תהליכיו.

פרום, כפי שראינו לעיל<sup>3</sup>, סובר כי הגדרתו שלו את הניכור חופפת להגדרתו של מרקס את הניכור בכתביו הכלכליים-פילוסופיים. שלושה אלמנטים מצויים בהגדרתו של פרום את הניכור: (1) ניכור האדם ל"עצמו" בחינת מי שאיננו מהווה המקור למחשבותיו, רצונותיו ופעולותיו; (2) "ניכור מפרודוקטיביות", כלומר אין האדם מממש את מהותו האנושית דרך פעילותו, אלא עובד כדי להתפרנס בלבד; (3) ניכור על-ידי ריאליפיקציה, דהיינו ראיית דברים, אנשים ויחסים בין-אישיים, רק דרך ה"ערך החפצי" שלהם, ערך החליפין, והשתעבדות האדם לחפצים שהם מעשי ידיו, בשל ערכם כחפצים בלבד.

ביקורת החינוך העכשווי על-ידי החינוכאים המרקסיסטים-ההומניסטים (המושפעים כאמור גם מן "הסוציולוגיה החינוכית החדשה"), דומה מאד למשנתו של פרום על הניכור, אם נעשה אקסטרפולציה של מושגים אלה לביקורת החינוך הקיים. מביקורתו של פרום את החינוך העכשווי משתמע שהוא מבקר אותו בשל היותו משרת את צרכיה של חברה מנוכרת; לכן הוא חינוך מנוכר ומנכר. דרך ביקורת זו עולות מטרותיו של

---

1. ראה במבוא לחיבור, בסעיף "ציוני דרך בחייו ובעבודותיו של פרום".  
2. כגון במבואות שכתב לאיליץ [1973] ולניל [ספרהיל].  
3. ראה לעיל, פרק ב' סעיפים 44 ו'41 של החיבור.

של החינוך הרצוי כחינוך בלתי מנוכר. בלא שפרום מגדיר זאת במפורש יש לקבוע כי הוא שותף למרקסיסטים-ההומניסטיים בראיית החינוך העכשווי כחינוך מנוכר, שקיימים בו כל שלושת הסימנים הנ"ל של הניכור החברתי.

1. הילד מתנכר לעצמו, איננו מהווה מרכז ומקור של התפתחותו, מחשבותיו, רצונותיו, לימודו ומעשיו. וזאת מפני שהסמכות המהנכת בחברה המודרנית "מתאמת" ו"מאחדת" אותו, משתלטה עליו על-ידי מנגנוני הסמכות הישירה והאנונימית.

2. "ניכור העבודה" מתגלגל לניכור הילמו. לאמור, בשל תוכנית הלימודים המתעלמת מרצונותיו, מרקעו, מקצב התקדמותו ומהאינטרסים שלו, אין הילד ממש את עצמו כלומד בבית-הספר. הלימוד הוא תהליך מחוצן שאיננו מאפשר (בשל הגישה הכמותית, האינפורמטיבית וכו'), כפי שראינו לעיל בביקורתו של פרום על החינוך בתקופתנו) לילד לממש את "צרכיו הקיומיים" באופן מקדם דרך הלימוד (יצירה, אוריינטציה רציונלית, התעלות וכו')<sup>1</sup>.

3. ניכור החינוך על-ידי ריאליזציה של החינוך. הדעת והלימוד הופכים לחפצים להם משתעבד הילד. החינוך העכשווי משליט ריאליזציה בכל החחומים והזיקות בחינוך: הן ביחסים הבין-אישיים בחוץ המערכת (בגלל הביורוקרטיה החינוכית והסמכות האי-רציונלית), והן ביחס אל הדעת והלימוד (גישה של "שלי" לתכני הדעת, לימוד אותה דעה בלבד שיש לה "ערך חליפי" כ"חברה המשווקת", גישה פרגמטית וחינוכית לדעת ללימוד וכיו"ב).

למעשה, כל ביקורת החינוך הגלויה והמובלעת במשנתו החינוכית של פרום<sup>2</sup>, מהווה ביקורת על הניכור הקיים בחינוך המצוי, מבלי שפרום משתמש במושג זה בהקשר החינוכי (הוא משתמש בו רק בביקורת החברה). בכך זהה עמדתו של פרום, בפן האינדיבידואליסטי-רדיקלי שלה, לעמדתם של החינוכאים המרקסיסטים-ההומניסטיים. והדברים נלמדים גם משלילתו את ה"סמכות האי-רציונלית בחינוך", שהיא סמכות המשעבדת את הילד, משלילתו את היחס אל הדעת בחינוך המצוי שהוא יחס של חיפון וריאליזציה, משלילתו את המורה ובית-הספר המצויים, העוסקים בסוציאליזציה לחברה מנוכרת, ומשלילתו את דרכי החינוך והלימוד היוצרים ניכור בין הילד לתכנים ובין הילד למורים ולבית-הספר.

1. ראה לעיל, פרק א' סעיף 5 של החיבור.

2. ראה לעיל, פרק ג' סעיף 3 של החיבור.



ה ה ו מ נ י ז צ י ה של בית-הספר, לפי דרישתם של ההוגים המרקסיסטים-הומניסטים, פירושה החדרת סולם ערכים חדש לבית-הספר, סולם ערכים שונה מזה המקובל בחברה הצרכנית והמשווקת של היום. סולם ערכים שלפיו מן הראוי שמערכת החינוך תתנהל ללא סממנים מנכריים, וחאפשר לילד לגדול מבלי להפנים את ערכיה של ה"חברה המשווקת", על מנת שהוא ישנה עם חבריו את החברה בה יחיה. בנושאים אלה דומה, איפוא, עמדתו של פרום לעמדתם ללא סייג.

מושגיו של פרום על החינוך הרצוי<sup>1</sup>, בעיקר מושגיו על היחס לדעת בחינוך הרצוי (יחס של "אני", של "היות"), על חשיבותה של הידיעה - ידיעת האמת וביטול הרציונליזציות והשקרים, שמקורם ב"האופי החברתי" הנתון, יחסו לאי-ציוח ולא למנטים מהפכניים מסויימים בהתנהגותו של הנוער וכו' - אף הם מחזקים את הדמיון בין הגותו החינוכית של פרום בפן האינדיבידואליסטי-דייקלי שלה להגות החינוכית המרקסיסטית-הומניסטית.

לסיכום סוגייה זו של קביעת מקומו של פרום בין מבקרי החינוך העכשווי ומצועי האלטרנטיבות האינדיבידואליסטיות לחינוך זה נדגיש, כי משנתו, בפן האינדיבידואליסטי שלה, מהווה סינתזה בין גישות פסיכולוגיטיות לגישות רדיקליות, היא "הסינתזה הקטנה" במשנתו. מטרת החינוך בפן זה מבוססת על אידיאל האדם הבריא (בעיקר בדומה ל"פסיכולוגיה ההומניסטית") מצד אחד, ועל אידיאל האדם המשוחרר והלא מנוכר מצד שני (בעיקר בדומה לתפיסה ההומניסטית-מרקסיסטית וכן בדומה לפרוי, לאיליץ ולאנרכיסטים כראסל וגודמן). במשנתו החינוכית חוברים, איפוא, שני האידיאלים החינוכיים הללו. (בפן האינדיבידואליסטי שלה).

## (2) תהליכי החינוך והלימוד ומעמדם של המשתתפים בהם

בתת-סעיף זה אבחן כמה מעדותיו של פרום בנושאים ספציפיים מרכזיים במחשבת החינוך, ודרך בחינה זו אחזק את קביעת מקומו בין ההוגים האינדיבידואליסטים והרדיקלים השונים.

בסוגיית מעמדה של הדעת שונה בתכלית עמדתו של פרום מעמדתו של ניל. א.ס. ניל איננו סבור שהמחנך צריך לדאוג להתפתחותו האינטלקטואלית של הילד,

---

1. ראה לעיל, פרק ג' סעיף 5 של החיבור.

שכן זו תבוא מאליה. עיקר תהליך החינוך הוא לאפשר לילד לבטא אמוציות דרך משחקים ופעילויות אחרות לפי בחירתו של הילד, כדי להבטיח את בריאותו הנפשית. יתור על כך: ניל מגלה יחס מזלזל כלפי ספרים, הוראה מסודרת של דעה וחינוך קוגניטיבי. אמנם גם פרום בתארו את "קבוצות המפגש" מדגיש את החשיבות של ביסוס אמוציונלי בחינוך על-ידי "חוויות אמנותיות משותפות", ריקודים, משחקים וכיו"ב. והוא מדגיש זאת גם באזהרה שהוא מזהיר את האדם המודרני מפני פיצול בין רגש לשכל והשתלטות השכלתנות (המונוצבראליזם) עליו, על חשבון פיתוח האמוציות<sup>1</sup>. אך עמדתו שונה מזו של ניל, מפני שהוא מחשיב מאד את החינוך האינטלקטואלי ואת התפתחותו של הילד כיועד.

בנושא זה דומה עמדתו של פרום לעמדתם של מאסלאו ורוג'רס שחורחם הפסיכולוגית דומה לתורתו. כמי ששותף להם בהנחת ה"עצמי" ובראיית המימוש העצמי כמטרת החינוך, הוא אף שותף להם בראיית רכישת הדעת ופיתוח האינטלקט חלק מהותי ביותר בתהליך החינוך. שכן, הילד מממש את עצמו בעזרתם של הדעת והלימוד. עצם הדרישה שלו שהדעת תלמד כך שהיא תגביר בלומד את האוריינטציה של "אני", שהיא תגע בהוויתו כאדם, מקנה לתהליך של רכישת הדעת את הערכים של "הגשמה עצמית" ו"מימוש האינטרסים" של הלומד. הדעת בגריטה זו, לה שותפים רוג'רס מאסלאו ופרום, עוזרת לאדם "להיות". וזאת כחנאי שהיא נרכשת כשהתלמיד בשל, ושרכישתה עולה מחוץ הצרכים והאינטרסים שלו. כשפרום מדגיש כי תלמיד – הזן איננו חייב לבוא וללמוד – אלא מרצונו הוא בא<sup>2</sup>, הוא מדגיש את האלמנט המשותף הזה – הקניית דעת בהתאם לאינטרסים של הלומד, לרצונו ולמוכנותו.

גם אהדתו לדרך ההוראה של הזן – שבה המורה מלמד תלמיד כיחיד, ומתאים תכנית לימודים לכל יחיד ויחיד לפי צרכיו ועילת בואו אליו – אנלוגית לאהדתו הגיונות כגון הגיונותיו של רוג'רס בנושא האינדיבידואליזם של חכנית הלימודים והתאמת התכנים ודרכי ההוראה באופן דיפרנציאלי<sup>3</sup>.

אך מעבר לעמדה שלפיה לדעת תפקיד ב"הגשמה העצמית" של היחיד, דומה עמדתו של פרום כלפי הדעת לעמדתם של ראסל ובעיקר לעמדתם של ההוגים הרדיקליים פריי ואיליץ ושל החינוכאים המרקסיסטים-הומניסטיים. עמדתו של פרום דומה לעמדתם בהקניית מעמד של גורם שחרור לדעת. בזיקתו כלפי הדעת מרחיב פרום את העמדה שלפיה הדעת עניינה רק ב"הגשמה עצמית", במובן המצומצם של התעשרותו של היחיד – בכיוון של הדגשת הערך האינטרומנטלי של הדעת בשרור אדם וחרוה.

1. ראה לעיל, פרק ב' סעיפים 14 ו-14ד' של החיבור.

2. ראה: זן בודהיזם [1960].

3. להלן בסעיף 3ג' בפרק זה נראה כי העמדת האידיאל של מורה הזן כאידיאל של סמכות חינוכית רציונלית היא בעייתית מאד הן לפן האינדיבידואליסטי והן לפן האקולטוריסטי של משנתו.



לדעת לא תהיה עוצמה משחררת אם היא תלמד בצורה של הפקדת אינפורמציה בלבד. בעניין זה זהה עמדתו לעמדתו של פרוי, השולל את "הגישה הבנקאית" אל הדעת. שניהם שוללים את "הפקדת הדעת", מפני שהיא מהווה ריאליפיקציה של הדעת. הדעת כחפץ, כנכס בשוק החליפין איננה יכולה ליצור בלומד מוטיבציה להשתמש בה לשינוי פני המציאות ולמאבק. אך בעוד שפרוי מתנגד ל"גישה הבנקאית" מתוך שהוא הובע את שותפותו של הלומד ביצירת הדעת ומעורבותו בגילוייה, מתנגד פרום לשיטה "הבנקאית" בעיקר מפני שהיא מהווה הפקדה של אינפורמציה בלבד. אינפורמציה עקרה הנדחסת בלומד איננה יכולה לדרבן אותו להיות מעורב בשינוי המציאות.

בתפיסתו את חשיבות הדעת במאבק בנרקסיזם הלאומני (דרך הוראה נכונה וחוכנית לימודים חדשה בהיסטוריה בעיקר, וגם באנתרופולוגיה ובפילוסופיה), מציג פרום עמדה הדומה מאד לעמדתו של ראסל. לחינוך האינטלקטואלי הפקיד בעיניו של ארזח העולם, שלו זיקת שייכות למין האנושי בכללותו, ועמדה ביקורתית וספקנית כלפי רצונה של הסמכות החינוכית לתאמו לחברתו, למדינתו ולדתו בלבד.

למרות שעמדתו של פרום בשאלת מעמדה של הדעת בחינוך קרובה מאד ואף זהה לעמדתם של ההוגים המרקסיסטיים – הומוניסטים, דהיינו – החנגדות להוראה מנוכרת של דעת, הרי שפרו, מפני שהוא אף אקולטוריסט, ומפי שלא עסק באופן ישיר ושיטתי בחורת חינוך, אין לראותו כשותף להם במושגים ובדרכי הניתוח הביקורתיים כלפי ההוראה של דעת מנוכרת. הוגים אלה, שרובם הושפעו מן "הסוציולוגיה החינוכית החדשה", רואים באקולטוריסט של פטרס והירסט גישה מנוכרת לדעת. הם מתקיפים את המושג "צורות הידיעה" ואת הגישה האלטיסטית וההיררכית כלפי תכני הדעת, כשם שהם שוללים את הא-סימטריה שבין הלומד והמלמד, ואת הפסיביות הנדרשת מן הלומד הנחבץ לקלוט תכנים ודרכי חשיבה מוכנים מראש.

פרו לא עסק בסוגיות אלה, ואף איננו שותף במובלע להוגים אלה בניתוח הסיבות והמקורות של רעות אלו. אמנם, גם הוא מגנה את הפסיביות האופיינית ללימוד המנוכר בבתי-הספר של ימינו. אף הוא שולל את הלימוד המחבט בצבירה סתמית של אינפורמציה. אך, מחוץ עמדתו הנוספת כאקולטוריסט, משתמע<sup>1</sup> גישה מסורתית-תרבותית סטטית למדי לגבי הדעת – חכניה ודרכי הוראתה. זאת ועוד: מגישתו האקולטוריסטית עולה דווקא שהפגשה עם תכנים נעלים של תרבות ובדרך סמכותית למדי (מורה הזן, הגישה הסוקרטית וכו')

1. ראה לעיל, סעיף 1ה' בפרק זה.

היא שיכולה לסייע בעקירת הניכור אל הדעה בחינוך המודרני. דרישתם של סארופ, גריין, רחל שרפ ואחרים לרלטיביזציה של הדעה, לפלורליזם של תכנים בהתאם לשייכותם החברתית והסביבתית של הלומדים בגילוי מבני הידיעה – זרה למשתמע מחורתו. פרום נסוע חזק בהערכה של תכנים קבועים מן העבר. מרשמיו לעקירת הניכור ולשחרור הלומד הם ד ו ו ק א ברוח של יחס אקולטוריסטי אל הדעה, שאותו הוא מעמח עם היחס הפרגמטי, האינפורמטיבי והמכמת, האופייני לחינוך ש"בחברה המשווקת". הדיאגנוזה שלו דומה לשלהם – ניכור בהוראת הדעה בחינוך העכשווי. הפרוגנוזה שלו – שונה משלהם – עקירת הניכור על-ידי חזרה ל א ס נ צ י א ל י ז ם בגישה אל הדעה.

בסוגיית מעמדו של הילד בתהליך החינוך שותף פרום לכל ההוגים האינדיבידואליסטים בהנחה כי הילד הוא טוב מיסודו<sup>1</sup>. וזאת, הן על-פי תורתו הפסיכולוגית, הן לפי הנחותיו ההומניסטיות והן בהסתמכו על המודל האנתרופולוגי של מרקס. הנחה זו מביאה לדרישה של חופש בחינוך.

בפן האינדיבידואליסטי והרדיקלי של משנתו החינוכית של פרום מצאתי ה ת פ ת ח ו ת ברורה בדרישה לחופש בחינוך. החל מדרישה לחופש מכל משמעת<sup>2</sup>, עבור לדרישה לריסון החופש על-ידי ה"סמכות הרציונלית", וכלה בהמית מושג החופש במושג השחרור. בעוד שבמנוס מחופש מצויות דרישה חזקה לחופש בחינוך והתקפה חריפה על כל הגבלת חירות של הילד, הרי שכבר באדם לעצמו, ועוד קודם בכמה מאמרים<sup>3</sup> ובספריו המאוחרים<sup>4</sup>, על-ידי ההבחנה בין "סמכות רציונלית" ל"סמכות אי-רציונלית", מרסן פרום את הדרישה לחופש בחינוך.

במנוס מחופש דומה דרישתו לזו של ניל, הנציג הנלהב של "החינוך החופשי". כמוהו מונה אף פרום את הנזקים הנגרמים לבריאותו הנפשית של הילד בשל שלילת חירותו וכניעתו לסמכויות. כמוהו (אם כי בהסבר אטיולוגי שונה), הוא מתאר את שלילת החופש כמקור להתפתחותו של אדם נברוטי, חלש ומלא רגשי אשמה. כמוהו קושר הוא את שלילת החופש בילדות עם כניעתו של המבוגר לסמכויות, עם מנוסתו מהחופש ובחירתו בעריצות המנהיג, המפלגה וכו'.

---

1. ראה לעיל, פרק א' סעיף 5 של החיבור, וזאת למרות שבמקומות אחדים מתאר פרום את האדם כ"נויטרלי" – לאמור לא טוב ולא רע. המטר המרכזי ממשנתו הוא שהאדם הוא טוב מלידה.

2. בעיקר במנוס מחופש [1941].

3. למשל: E. Fromm, "Individual and Social Origins of Neurosis", in Psychiatry, 1944.

4. ראה לעיל, סעיף 1ה' בפרק זה של החיבור.



ברם, כבר בהבחנתו באותו ספר בין "חופש מאת" ו"חופש לשם", ואחר-כך בהבחנה המהותית לשיטתו בין "סמכות ורציונלית" ל"סמכות אי-רציונלית", מציג פרום עמדה מרסנת כלפי החופש בחינוך. האט עמדה מרסנת זו קשורה רק בעובדה שפרום הינו גם אקולטוריסט בעמדותיו החינוכיות? לא. שכן גם בגישות אחרות של אינדיבידואליזם, להוציא זו של ניל, הן הפסיכולוגיסטיות, ובוודאי באלו הרדיקליות, נדרשת הגבלת החופש.

פרום קרוב בשיטתו הפסיכולוגיה והחינוכית לרוג'רס ולמאסלאו. כמוהם דוגל אף הוא במימוש עצמי ובהנעה עצמית של הילד המתפרשים בחינוך כחופש. כמוהם סבור אף הוא [בעיקר במנום מחופש] שאין לפגוע בספונטניות ובמנגנון העדין של ההנעה העצמית של הילד, כחנאי לגדילתו בהאם לסבוע הראשוני, החיובי.

אך, כשם שרוג'רס מאפשר למסיע [רוג'רס מעדיף לקרוא למורה - מסייע] להתערב בתהליכי הגדילה של הילד, על-ידי יצירת תנאים וגרויים שבזכותם מתרחשת למידתו - כך גם פרום מאפשר למורה המהווה "סמכות רציונלית" להתערב בגדילה של הילד ולכוון אותה. "החופש ללמוד" מתמשש הן אצל רוג'רס והן אצל פרום בתוך מסגרת מכוונת. גם אצל פרום וגם אצל רוג'רס מודגש ההסמכות בין הילד לבין המורה, כדרך שבה מתאפשרת למידה מתוכננת ומסודרת. אך גם עקרון החופש; "הוויסות העצמי" איננו לגמרי ב"עצמי" - הוא בפיקוח המסייע בגירסת רוג'רס, או של המורה הטוב, הרציונלי, בגירסת פרום.

בהתנגדותו של פרום להשחתה של החינוך הפרוגרסיבי המחבטא ב- laissez faire ולהפקרת הילד ל"סמכות האנונימית", ובחמיכתו בחינוך לפי עקרונות מנחים (שאיננו מגביל לדעתו את הספונטאניות), עדיין אין הוא חורג מחפיסה אינדיבידואליסטית של החינוך, שהרי אף רוג'רס מייחד מקום להתערבות המסייע בהתפתחותו של הילד. שניהם רואים בהתערבות זו מיכה בגדילתו של הילד ולא הגבלת החופש.

אך בשל היותו של פרום אף הוגה אקולטוריסטי, אין ספק שהוא מתיר את הגבלת החופש של הילד יותר מאשר רוג'רס. הוא קרוב מאד לראסל בהנחה שאמנם יש לצמצם מאד את הטלת המשמעת על הילד, אך אין להימנע ממנה לגמרי. הן ראסל והן פרום מגנים את אי-כיבוד הילד על-ידי הטלת משמעת לא-רציונלית ושדירוהית, אך מצדדים בהגבלת חופש רציונלית.

כהוגה אינדיבידואליסטי-רדיקלי שותף פרום להוגים כמו פריי, איליץ' והמרקסיסטים-ההומניסטים המפרשים את החופש בחינוך כשחרור<sup>1</sup>.

1. פרום עוסק אך ורק במושג החופש במשנתו הפסיכולוגית והחברתית. גלגול מושג זה למושג השחרור הינו מסקנה שלי מחוץ עיון משווה בין המשתמע מתורתו לחינוך לבין ההוגים החינוכאים שעל קירבתו אליהם אני מצביע.

אמנם, אין הוא עצמו מודע למפנה זה – אך הוא עולה ממשנתו. שכן, אם נסכים עם Spring<sup>1</sup> ש"הבעלות על העצמי" היא מהות החופש בחפיסות הרדיקליות – "שליטה על היחיד על אמונותיו ומעשיו" – הרי שתפיסתו של פרום דומה לתפיסות אלו מאד. אם נתבונן בהגדרת הניכור על-ידי פרום בחברה השפויה [1955] נראה שפרום מגדיר את הניכור כמצב שבו היחיד איננו שולט על אמונותיו, מעשיו, מחשבותיו וכו'. מכאן ש"הבעלות על העצמי" – היא תנאי לגדילתו של יחיד לא מנוכר בחברה לא מנוכרת. כך מתפרש ה ש ח ר ו ר בהגות הרדיקלית, שחרור משעבוד ה"אני" לסמכות האי-רציונלית. ובחירתו של פרום – שחרור מ"הסמכות האנונימית" של "החברה המשוקת", מהאוריינטציה של "שלי", מתואמה, מהסתגלות וכו'. מכאן שישנה אצל פרום, בלי שהוא מודע לכך, התקפה של מושג ההופש למושג שחרור. או – מעבר מתפיסה פשטנית-טכנית של החופש בחינוך דהיינו, "לתת לילד לעשות כלבבו", לתפיסה מורכבת יותר שלפיה מותר להתערב בחיי הילד ולא לתת לו לעשות ככל העולה על רוחו, אם אכן מסתבר כי הרשאה זו עלולה להסתיים בשעבוד ל"סמכות האנונימית" של החברה.<sup>2</sup> המאבק בניכור הוא מוקד תפיסת החופש המורכבת הזאת: שחרור מהגורמים המנכריים. המאבק בניכור כשחרור מצריך ומחייב את הגבלת ההופש, הן את החופש לשעבד את "העצמי" לגורמים חיצוניים ("הסמכות האנונימית"), והן את החופש לשעבדו ללא-אני הפנימי ("חשוקות אי-רציונליות", חמדה וכו'). שני סוגי שעבוד אלו נוגדים את החופש, מפני שדרכם איננה מתממשת "הבעלות על האני", אלא הפקרתה לכוחות השליליים של "האופי החברתי". התקפה זו של ההופש לשחרור מחייבת, הן במשנתו של פרום והן במשנתם של פרום ושל המרקסיסטים-ההומניסטים, את ההתערבות של הסמכות המחנכת הרציונלית המודעת למה וממה יש לשחרר את הילד. כגון, שחרור מבערות ומכניעה למבני על אידיאולוגים התומכים באליטה מדכאת, או שחרור מביורוקרטיה חינוכית ומערכיה של "החברה המתולמדת". אם שחרור מערכים קפיטליסטים שחדרו לחינוך, משליטת הדת והמדינה בחינוך, או בגירסתו של פרום – מ"הסמכות האנונימית" המבקשת להפוך את החלמיד לעובד את אלילי פולחן הייצור והצריכה. באופן דיאלקטי מתגבל, איפוא, מושג ההופש למושג השחרור, כשהשחרור מגביל את החופש ומרטן אותו. וכל זאת בפן האינדיבידואליסטי של משנתו החינוכית של פרום. כך יש לפרש את המשמעות החינוכית של צמד המושגים המפורסם של פרום – "חופש מאת" ו"חופש לשם".

1. Spring [1975], עמ' 33.

2. ראה המבוא של פרום לניל, טפרהיל.



ביחס למעמדו של מורה נבוכה, בפן האינדיבידואליסטי של משנתו החינוכית של פרום, הרי שהתכונות שמונה רוג'רס ב"מורה המטייע" דומות לתכונות שמונה פרום במורה הטוב. דמיון זה עולה מפני ש:

1. שניהם יוצאים ממודל של פסיכותרפיסט טוב בגיבוש מודל של מורה טוב<sup>1</sup>.
2. לשניהם תורה פסיכולוגית דומה ותפיסה דומה של הזיקה בין מטפל ומטופל.  
על כן, המורה הטוב (כתרפיסט הטוב) ניהן בהכונות של קבלה, אמפטיה, מעורבות, כושר האזנה, חמימות, קומוניקטיביות, היעדר פורמליות וכיו"ב. הוא אדם אמיתי, כגירסת רוג'רס, ואדם ביופיו, כגירסת פרום. הוא מאמין בעצמו, ולכן עשוי לחת אמון (רציונלי כגירסת פרום) בילד. שניהם מתארים אותו כמי שמסוגל לבטל את היחס הפורמלי שבין מורה ותלמיד, שלא להתייחס לילד "באופן אובייקטיבי". אך פרום מפליג מעבר לעמדה זו מפני שהוא נתפס גם לדמותו של מורה הזן, ובדרך האנלוגיה אליו משווה לתהליך הלימודי אופי סוקרטי שאיננו עולה בקנה אחד עם עמדתו הנ"ל ועם עמדת רוג'רס. בנקודה זו גוברת אצלו מגמתו האקולוטוריסטית הקיצונית על מגמתו כאינדיבידואליסט והוא מפליג בשבחי ההובלה הסמכותית של הילד אל האמת<sup>2</sup>.

להוציא סטייה זו, הנובעת מהאתוס האקולוטוריסטי במשנתו של פרום, הוא מתאר את היחס בין המורה והתלמיד במונחים אינדיבידואליסטים של קבלה ותמיכה ושל זיקה דיאלוגית בין המורה והילד. עמדה זו דומה לעמדתו של רוג'רס, אך במיוחד לעמדתו של פ. פרי המציע חלופה ל"גישה הבנקאית" בחינוך.

החלופה המוצעת על-ידי פרי היא היחס הדיאלוגי שצריך לשרור בין המורה והתלמיד. על המורה להכנס לרו-שיח, לדיאלוג עם התלמיד, לא להתנשא מעליו, להתערבות בהוויתו ויחד אתו לקיים למידה. אנו מוצאים אצל פרום בזן בודהיזם ופסיכואנליזה [1960] עמדה ממש זהה. עמדה שמקורה ללא ספק בפילוסופיה הדיאלוגית של מרטין בובר<sup>3</sup>. היחס הדיאלוגי האמיתי [שפרום, כאמור, אינו נאמן לו חמיד] הוא יחס אינדיבידואליסטי מובהק – שכן בו מתבטלות הסמכותיות וההתחצנות, והמורה מקדם את התפחחותו של

---

1. רוג'רס [1973], וכן ב-[1961] פרק 14; ופרום בזן בודהיזם [1960].  
ויש לשים לב לדמיון הרב בין פרום ורוג'רס בגזירת מסקנות פדגוגיות ממודלים של פסיכותראפיה מוצלחת. ההבדל ביניהם הוא בכך שרוג'רס מודע לגזירה זו מאד, ופרום מבליע אותה וכמעט שלא מודע לה כלל (למעט כמה רמזים בזן-בודהיזם).  
C. Rogers, On Becoming A Person. Constable, London, 1961.

2. ראה להלן דיון בבעיה זו בסעיף 33 וכן בסעיף 34.

3. ראה הקדמתו של צ. לם לפריי [1981], עמ' 19.

הלומד מתוך חדרה להויתו, ומעורבותו בצרכיו ובאישיותו.

בנושא זה של מעמדו של המחנך מציג פרום עמדה שיש בה היתוך של רעיונות מן הפסיכותראפיה הרוג'ריאנית הדומה לפסיכותראפיה שלו, עם הגיונות אקזיסטנציאליים שחדרו אף לתורתו הרדיקלית של פ. פריי.

אך עמדה זו עולה בקנה אחד גם עם עמדתם של המרקיסיסטים – הומוניסטים, המקנים למורה מעמד של "סוכן להומניזציה" או "סוכן לעקירת הניכור" [סארופ<sup>1</sup>, מצרוס<sup>2</sup>, וגם רחל שרפ<sup>3</sup>]. שהרי היחס הדיאלוגי הוא הביטוי המובהק ביותר של יחס לא מנוכר. פרום שותף, איפוא, גם להוגים אלה דרך גישתו התומכת ביחס דיאלוגי בחינוך בחיבור המורה הטוב. ממשנתו עולה דרישה מרקסיסטית מובהקת לעקירת "רוח המסחר" מן החינוך ולשירוש הערכים של "החברה המשווקת" ממנו. המורה המסוגל לקיים יחס דיאלוגי עם תלמידיו הוא המורה המסוגל לנהל חהליך חינוכי לא מנוכר.

לסיכום, בפן האינדיבידואליסטי של משנתו החינוכית קרוב פרום להוגים חינוכאים פסיכולוגיסטיים כגון ניל, רוג'רס ומאסלאו ומשנתו עולה כסינתזה ביניהם. הסינתזה הזאת מתרחבת ויוצרת את הסינתזה הקטנה במשנתו החינוכית, כפי שאני קורא לה, לאמור: סינתזה בין רעיונות אינדיבידואליסטיים-פסיכולוגיסטיים לבין רעיונות אינדיבידואליסטיים-רדיקליים ואנרכיסטיים. שכן, פרום קרוב מאד גם להוגים רדיקליים כגון פריי, איליץ, ולהוגים אנרכיסטיים כגון ראסל וגודמן.

אך עיקרה של הסינתזה הזאת – הוא במיזוג של רעיונות פסיכולוגיסטיים עם רעיונות מרקסיסטיים-הומניסטיים באינדיבידואליזם. פרום מציע משנה חינוכית אינדיבידואליסטית הנשענת הן על מקורות פסיכולוגיים שונים, והן על היסודות המרקסיסטיים שבתורתו. יחסו המובלע לאידיאת החניך במרכז הוא יחס המבוסס הן על עקרונות החופש, שבמרכזם אידיאת האדם הבריאה, והן על עקרונות השחרור שבמרכזם אידיאת האדם והחברה הבלתי מנוכרים.

אך לא לנו לשכוח שפרום הינו אף הוגה חינוכי אקולטוריסטי. כיצד מתיישבת עובדה זו עם היותו הוגה חינוכי אינדיבידואליסטי? האם וכיצד מחגבשת במשנתו הסינתטית הולדה בין אינדיבידואליזם ואקולטורציה. על שאלות אלו אענה בסעיפים הבאים.

1. Sarup [1978].

2. Mészáros [1970].

3. Sharp [1980].



### 3. משנתו החינוכית של פרום כמשנה משלימה – הצגה ודין

#### א. הדרישה להשלמה בין מטרות ועקרונות מנוגדים במחשבת החינוך

משנתו החינוכית של פרום, הנלמדת מתורותיו השונות ומדבריו שכתב בענייני חינוך במישורין, היא משנה דואליסטית שבה מקננות גישה אקולטוריסטית וגישה אינדיבידואליסטית בחינוך בכפיפה אחת. פרום עצמו איננו מודע לכפל הגישות המשתמע מתורתו לחינוך. אין הוא מודע, ולכן איננו עוסק בשאלה האם וכיצד אפשר ליישב אח מצדאותן של שתי גישות במשנתו<sup>1</sup>.

במסורת המחשבה החינוכית, ובעיקר בתקופתנו, מקובל בדרך-כלל להציג את שתי הגישות הללו כגישות מנוגדות, כחלופות במשנת החינוך. כך למשל מתאר אותן צ. לם כהגיונות סותרים<sup>2</sup>. בהוראה<sup>2</sup>. לאמור, אם המחנך בוחר בדפוס העיצוב (אקולטורציה) פירוש של דבר שאין הוא בוחר בדפוס הפיתוח (אינדיבידואציה). המחנך בוחר בדפוס מסויים חייב להיות מודע לכך ש"כל הכרעה לצד אחד הסגנונות של ההוראה כרוכה בסיכון אובדן היתרונות האפשריים של סגנון אחר", שכן "לא ניתן להורות בו-זמנית על-פי כל הגיונותיה של ההוראה ואף לא ניתן להורות על פיהם לסירוגין". אמנם לם מציע את הגישה הדיאלקטית, שלפיה על המורה להתאים את הכרעותיו "על-פי נחוני המצב שבו היא מתחוללת" כלומר, לבחור בין ההגיונות הסותרים על-פי שיקול דעת הנובע מדיאגנוזה של מצב התלמידים, ולהיות גמיש במעבר בין ההגיונות על-פי דיאגנוזה זו. אך עליו להיות מודע לכך שהבחירה באלטרנטיבה אחת כרוכה באובדן היתרונות של האלטרנטיבה השנייה.

לעומת עמדה זו המבליטה את ההבדלים שבין הגישות (למרות שהיא מלווה בהמלצה על גמישות ביישומן) – מצויות היאוריות חינוכיות המתארות את התהליך הלימודי והחינוכי כתהליך המתרחש מתוך ריטמוס דיאלקטי בין עיצוב ופיתוח, בין אקולטורציה, אינדיבידואציה וסוציאליזציה, ובין חופש ומשמעת. ריחמוס זה מוצג בתיאוריות אלו כמגדיר את מהות החינוך באופן אימננטי. לגירסתן הפנומנולוגית החינוכית הוא מניה וביה תהליך דיאלקטי המורכב מניגודים במטרות ובאמצעים המשלימים זה את זה.

---

1. להוציא מקום אחד בו משתמעת מפסוק אחד שלו היררכיזציה מסויימת בין גישות אלו [החברה השפויה, 1955], עמ' 348] וזאת בלי להכנס לפירוט, וחוך כדי הצנעת ההצעה, ועוד נחזור לכך.

2. וכך נקרא ספרו [1973].

3. שם, עמ' 74-75.

מן הראוי להעיר שגישה זו, שלפיה קיים יחס ריחמי-דיאלקטי בין מטרות בחינוך ובין עקרונות החופש והמשמעת, הולמת את גישתם המודעת, ולרוב הלא-מודעת, של אנשי חינוך רבים בשדה. מחנכים ומורים חשים כי פעולת החינוך בנויה על השלמה הכרחית בין הגיונות סותרים, ושהשלמה זו היא בעצם מהות הפעולה החינוכית התקינה. לאמור, מציאת האיזון הנכון, הריחמוס המתאים שבין הניגודים. האם משנתו של פרום מסייעת למורים אלה לאשש את תחושתם זו, האם היא נותנת להם בסיס עיוני? זאת נראה בהמשך.

אציג עתה שני הוגים חינוכאים, אחד מן העולם הגדול ואחד מישראל, כדי לתאר גישה זו. מטרתה העיקרית של הצגתם היא לקבוע האם ובאיזו מידה משנתו הדואליסטית של פרום מצטרפת לגישה זו, הומכת בביסוסה ומעמיקה אותה.

שני ההוגים המייצגים עמדה זו הם א.נ. וייטהד<sup>1</sup>, וצ. אדר<sup>2</sup>, מוייטהד נוטלים אנו את המושג ריחמי, בו השתמש בהרצאתו שקרא לה "המשחק הריחמי בין חופש ומשמעת"<sup>3</sup>. בהרצאה זו קובע וייטהד כי "חופש ומשמעת הם שני יסודותיו המהותיים של החינוך" מפני ש"הניגוד בין חופש ומשמעת אינו חריף באותה מידה שאפשר לדמות מניתוח הגיוני של משמעות המונחים האלה".

אליבא דוייטהד בנוי ההליך החינוכי כמעגל גדול, ובו מעגלים קטנים, שבהם מתחולל ההליך החינוך, תוך משחק דיאלקטי של יסוד המשמעת ויסוד החופש. כל מעגל חינוכי, גם זה הגדול – האנלוגי לתהליך החינוכי השלם בו עובר הלומד – וגם אלה הקטנים, הממלאים אותו, בנוי על משחק ריחמי-דיאלקטי שבו שלושה מהלכים: חופש – משמעת – חופש וחוזר חלילה. כל מעגל כזה תחילתו בחופש, שביטוייו במחן דרור להתעניינות של התלמידים, ליצר הסקרנות שלהם ולרוחם ההרפתקנית. לשלב זה קורא וייטהד שלב הרומנטיזם, שבו מחחיל כל מעגל חינוכי.

השלב השני בכל מעגל הוא שלב המשמעת, שבו זקוק הילד להדרכה ולהכוונה כדי לארגן ולמשע (מלשון משמעת) את מה שכלל וספג בשלב הרומנטי. בשלב זה נחבע הילד לדייק, להמשיג ולשליך את תוצאות סקרנותו לעולם המדע והדעת. לשלב זה קורא וייטהד שלב הדייק.

1. א.נ. וייטהד, מטרות החינוך. הוצאת מ. נוימן, ירושלים-תל-אביב.
2. צבי אדר, מבוא לחינוך ולהוראה. הוצאת צ'ריקובר, תל-אביב 1974.
3. וייטהד, שם, עמ' 51 ואילך.



השלב השלישי, הוא שלב של חופש, שלב של ה ל ל ה , בו שוב חופשי התלמיד להיות פעיל ולממש מה שלמד על-ידי הכללחו, יישומו ומציאת קשרים חדשים ודרכים חדשות בעזרת הדעה שכבר רכש.

ריתמוס זה שבין חופש ומשמעה מחוור על-ידי וייטהד כתכונה מהותית של כל ההליך חינוכי. ביטוי החיובי ביותר הוא כשהלומד מטיל על עצמו את המשמעה. אך עד שהוא כשיר לכך, יש להטילה מבחוץ. וגם זאת, במידה המינימלית ההכרחית בלבד לריסון הרומנטיות של הילד ולהכנחו לשלב ההכללה. שכן, ללא משמעה אין סיכוי שהלמידה של הילד תקבל את עידונה וארגונה במסגרת של ידע מאורגן ושל תרבות.

קביעה "ריתמוס שלוש השלבים" בכל מעגל התחנכותי מעלה, במשנתו של וייטהד, את ההכרחיות של הצירוף בין אמצעים מנוגדים (חופש ומשמעה) כשהראשון מזוהה עם מטרת החינוך כאינדיבידואציה והשני עם מטרת החינוך כאקולטורציה.

אך בכך לא מסתיימת הרומחו של וייטהד לרעיון של הצירוף בין אקולטורציה ואינדיבידואציה. וייטהד חרם למחשבה החינוכית את הדרישה הנחרצת מכל מורה, המבקש להקנות דעה לתלמידיו, שלא ללמד "מושגים נטולי חיים" (inert ideas). ב"מושגים נטולי חיים" מתכוון וייטהד "למושגים שהאדם קולט בתודעתו בלי שישתמש בהם למעשה, בלי שיבחן אותם או יצרפם בצירופים חדשים"<sup>1</sup>. וייטהד דורש שהמורה ילמד מושגים שהילד יכול "להפוך אותם לקניינו שלו ויבין כיצד חלים הם על המציאות – כאן ועתה"<sup>2</sup>. כלומר, כוונותיו האקולטוריסטיות הטובות ביותר של המורה אין בהן ערך אם אין הוא מצליח לקשור את החכמים והמושגים הנלמדים עם עולמו הממשי של הילד. כך קושר וייטהד בין זיקתו של המורה לחרבות עם זיקתו לצרכיו של הילד. "שימושה היחיד של ידיעת העבר היא לצידנו לקראת ההווה"<sup>3</sup>. הוא רואה בהקניית חרבות ערך, רק אם היא מתקשרת עם "זרם הארועים המהווה את חיינו", כלומר, אם אפשר להשתמש בהקנייה זו כדי לענות על הצרכים של הילד בהווה. שכן, "חינוך הוא הקניית האמנות של השימוש בדעת". במושג "שימוש" אין הוא מתכוון לערך הפרגמטי-חינוכי של הדעת, אלא לערך שלה בהתקשרותה עם עולמו הרוחני של הילד, במתן חשבות לשאלות המעסיקות אותו, בספקה את סקרנותו וכו'. העיקר הוא ש"הדעת תשאר חיה".

1. וייטהד, שם, עמ' 11.

2. שם, עמ' 13 [ההדגשה שלי - ג.ג.].

3. שם, עמ' 13.

דרך המושג "אידיאות מתות" מבליט וייטהד את השגיאה שבאקולטורציה דוגמטית.  
דרישתו להקניית דעת המתקשרת לעולמו החי של הילד מהווה דרישה שיסודות  
אקולטוריסטים ואינדיבידואליסטים מעורבים בה.

צ. אדר, שבספרו החינוך מהו [חשכ"ג], מעמיד את התפיסה ההומניסטית של החינוך  
כנגד התפיסה האינדיבידואליסטית, מציג מאוחר יותר, בספרו מבוא לחינוך ולהוראה [1974]  
הפיסה שלפיה יש "לצרף את שתי הגישות היסודיות לחינוך – הגישה החופשנית והגישה  
המשמעתית". צירוף זה הינו פן אחד במסגרת של צירוף שלוש התיאורים  
החילופיות בחינוך: תפיסה חברתית, תפיסה אינדיבידואליסטית ותפיסה הומניסטית. אדר  
טוען שיש להגביל כל אחת מן התפיסות הללו בשל התביעות המוצדקות שבתפיסות האחרות.  
על כן הוא תומך בגישה הרמונית למטרות החינוך, הגישה המכירה בכך  
שחינוך עניינו גם במימוש עצמי, גם בסיגול לחברה וגם בהקניית תרבות. הצירוף בין  
חופש ומשמעת הוא פועל יוצא של ההכרה בלגיטימיות היחסית של כל שלוש המטרות הללו.  
אדר מודע לכך שקשה לצרף את שלוש המטרות הללו "שכל אחת מהן חשובה לעצמה וכולן  
מצטרפות למערכת אחת"<sup>1</sup>. אך הוא מאמין "שאף במוקד של שיעור אחד על משימתו הספציפית  
יכולות וצריכות להשתזר המטרות המרכזיות של החינוך".

בסחוננו כי ניתן לצרף בין שלוש המטרות של החינוך ובין עקרון החופש לעקרון  
המשמעת, נובע מאמונתו שאין קונפליקט עקרוני בין הילד לבין התרבות, ושיש מהלך  
פנימי של התפתחות בילד, התומך בקבלת התרבות. אמנם אין הוא מכחיש כי בילד  
מתרוצצות "נכונות ואי-נכונות כאחת" ללמוד. אך בתהליך החינוכי יש להשען על  
נכונותו של הילד, ולחזק אותה על-ידי משמעת חיצונית.

אדר מתאר את הצורך בצירוף בין חופש ומשמעת ואת הצורך בגישה הרמוניסטית לשלוש  
המטרות המרכזיות של החינוך, מתוך ניתוח אימננטי של הניגודים לכאורה. מתוך ניתוח  
זה לומד הוא שעקרון המשמעת זקוק לעקרון החופש, לא כצירוף מיכני ביניהם, אלא  
כזיקות דיאלקטיות, שלפיה שני העקרונות משלימים זה את זה. וכן לגבי מטרות החינוך  
והצורך בהרמוניזציה ביניהן. המימוש העצמי (אינדיבידואליזציה) לא יתכן ללא הגבלת עצמו  
הנובעת מכך שהילד גדל בתוך חברה מסוימת. לכן, אי-אפשר לפתח בו את "כל הפוטנציאל"  
מבלי להביא בחשבון שהילד צריך לתפקד בחברה. בשקילה האינטרסים של היחיד חייבים  
להביא בחשבון את האינטרסים של הכלל לסובחו של יחיד זה. והוא הדין בהרמוניה עם

1. אדר [1974], עמ' 23.



מטרות החינוך כהומניזציה. הפיכתו של הילד לבן תרבות חייבת להביא בחשבון את "מימוש העצמי" ואת חברותו כדרישות העולה מן ההומניזציה שלו. מכאן ששלוש המטרות דרושה לחינוך, ואין האחת מחמצית בשניה או נכפפת לה, שכן היא נדרשת בזיקת הלוח הכרחית באחרות. הצירוף האורגני של שלוש המטרות בחינוך מביא את המחנך לצירוף האורגני בין חופש ומשמעת "ומימוש כל המטרות החינוכיות חייב להתבסס על משחק מתמיד בין השניים"<sup>1</sup>.

מבחינה מעשית מציע אדר לפתור את הניגוד לכאורה בין חופש ומשמעת, על-ידי הצנעת הסמכות המטילה משמעת. "הדרך הטובה ביותר להטלת משמעת היא לפעול מתוך סמכות מבלי להפעיל אותה למעשה". כלומר, להטיל משמעת, כשהטלה זו מוצנעת ונשענת בהדרגה על המשמעת שמטיל ההלמיד על עצמו. המחנך חייב להיות ניהן באינטואיציה כדי "לדעת מתי למחות ומתי להניח ועד כמה למתוח ועד כמה להניח"<sup>2</sup>. האינטואיציה של המחנך היא הכלי שבאמצעותו הוא שולט על הריתמוס ההכרחי בין חופש ומשמעת. אדר סובר כי שיקול דעת אינטואיטיבי זה (קביעת היחס שבין חופש ומשמעת) היא חמציתה של אמנות החינוך.

ממשנותיהם של וייטהד ואדר למדים אנו על קיומן של תיאוריות חינוכיות המנסות לגשר בין מטרות ואמצעים בחינוך בהצביען על הניגודים כניגודים לכאורה, ועל מהות הפעולה החינוכית כפעולה המצרפת והמשלימה בין הניגודים.

האם גם תורת החינוך של פרום היא תורה שממנה עולה דרישה להעמיד את פעולת החינוך על השלמה והרמוניה בין מטרות ואמצעים?

### ב. משנתו החינוכית של פרום – הרמוניזם ברמה העקרונית וכהוראת שעה

#### (1) קביעות

בחלקו הראשון של פרק זה הוכחנו כי תורת החינוך העולה ממשנתו של פרום היא גם תורה אקולטוריסטית, וגם תורה אינדיבידואליסטית. האם דואליזם זה במטרות החינוך ובאמצעיו הוא

1. אדר [1974], עמ' 78.

2. שם, עמ' 94.

דואליזם הרמוניסטי, או דואליזם פרטני? האם מטרת החינוך כאקולטורציה ועקרון משמעה מגיעים במשנתו לכלל היתוך וסינחזה ("הסינחזה הגדולה") עם מטרת החינוך כאינדיבידואציה ועם עקרון החופש, או שמטרות ועקרונות אלו ניצבים זה בצד זה ללא השלמה ופיוס ביניהם? כדי להשיב על שאלות אלו נפריד תחילה בין המישור העקרוני והאסטרטגי, לבין המישור המעשי והטקטי.

חשובתי היא שבמישור העקרוני-אסטרטגי אכן משנת החינוך של פרום היא משנה הרמוניסטית, שבה הדואליזם ההרמוניסטי במטרות החינוך ובמצעיו עולה כאימפרטיב לתהליך חינוכי חקין. במישור המעשי-טקטי משנתו היא דואליסטית-פרטנית והרמוניסטית כאחד, בה הניגודים בין מטרות ואמצעים מגיעים לכלל צירוף ופיוס באופן חלקי בלבד.

בשל תשובתי החיובית (בחלקה) בדבר היותה של משנתו משנה הרמוניסטית מבחינת עקרונות החינוך שהיא מעלה, עלינו לקבוע כי תיאוריית החינוך של פרום, המובלעת והמפורשת, שיכת למשפחת התיאוריות החינוכיות המשלימות וההרמוניסטיות בדומה לתיאוריות של וייטהד וצבי אדר.

## (2) ה נ כ ה נ ת

משנתו של פרום כולה עומדת בסימן של האחדות ניגודים והרמוניזציה בין מושגים סותרים, הן בתוך התורות השונות המרכיבות אותה, והן ביחסי הזיקה בין התורות השונות.

[א] ההאחדה, ההרמוניזציה המשמעותית ביותר בתורת האישיות שלו, שלה השלכות מרכזיות על כל תורת האישיות שלו ועל תורת החינוך ההרמוניסטית, היא ההרמוניזציה הנדרשת בין העקרונות האמהיים לבין העקרונות האבהיים באישיותו של היחיד ובהוויתה של החברה<sup>1</sup>. האדם החקין הוא האדם המפנים, תוך כדי גדילתו, את היסודות החיוביים של האמהות (חמלה, שוויון, אחווה, חופש ואישור החיים) עם היסודות החיוביים של האבהות (רציונליות, הפשטה, מצפון, חוק והיררכיה)<sup>2</sup>.

1. ראה לעיל, טרק א' סעיף 5' של החיבור.

2. החברה השפויה, מעמ' 54 ואילך; וכן ראה: משבר הפסיכואנליזה, עמ' 157.



הדרישה להרמוניה זו ביחיד התקין (שלעומתה מוצגת הפנמת העקרונות השליליים של האמהות והאבהות ביחיד החולה), מהווה את אבן היסוד לתביעה להרמוניה בין אינדיבידואציה לבין אקולטורציה במשנתו החינוכית של פרום. העקרון האמהי תומך באינדיבידואציה (קבלה, שוויון, חופש), אך הוא צריך להתרסן על-ידי יסודות תרבותיים המיוצגים על-ידי העקרון האבהי הנשען על החרבות (תבונה, מצפון, חוק וכו'). שני עקרונות אלו, בחיבורם התקין באישיותו של הילד, מבטיחים את תקינותו. זוהי הרמונית יסוד במחשבתו של פרום, שלה השלכות מפליגות לגבי הדרישה לצירוף האינדיבידואציה עם האקולטורציה, והחופש עם המשמעת.

[ב] דואליזם הרמוניסטי זה נלמד מתורת האישיות, וממנה הוא נמשך לתורת החינוך המשוחזרת על ידינו, בהבחנה שבין "מצפון הומניסטי" ל"מצפון סמכותי"<sup>1</sup>. אמנם פרום מניח שלילד "מצפון הומניסטי", הווה אומר – מנגנון של ויסות עצמי של התפתחותו המוסרית, המתגלה ללא התערבות של סמכות חיצונית<sup>2</sup>. ואף אמנם הוא ממליץ לגדל ילדים חוץ מחץ אפשרות למצפון העצמי הזה להתפתח. עד כאן קו אינדיבידואליסטי-חופשני מובהק. אך פרום אינו מבטל לגמרי את הצורך ב"מצפון סמכותי"<sup>3</sup>. על הילד להפנים גם "מצפון סמכותי" הנובע מעקרון האבהות החקיקן, ולצרפו ל"מצפון ההומניסטי", בהנאי שהדמויות המשמעותיות בחיי הילד, המפנימות בו מצפון זה, יהיו דמויות רציונליות. עמדה זו היא אקולטוריסטית-משמעתית. גם ממנה עולה הדרישה להרמוניה בין עקרונות מנוגדים בהתפתחותו של הילד ובחינוכו (כגון הרמוניה בין ויסות עצמי ו"ציות אוטונומי").

[ג] תורת הצרכים הקיומיים מהווה אבן יסוד בתורת האישיות של פרום<sup>4</sup>. היא מתארת את צרכיו האוניברסליים של האדם, כשהיא נשענת על תורת הנעה לא ליבידוניהלית, שלפיה מונע האדם מעצם הסיטואציה האנושית המיוחדת לספק צרכים אלה. כיצד מתקשרת חורה זו לדיונו הנוכחי? ובכן, בדרך הצגת האלטרנטיבות העומדות בפני האדם לממש את צרכיו הקיומיים – נסגנות מול קידמה – מבליע פרום את ההרמוניה בין האישיות לבין תורת החרבות או ההרמוניה שבין תורת

1. ראה לעיל, פרק א' סעיף 3 של החיבור.

2. אדם לעצמו, עמ' 159.

3. שם, פרק שני; וכן: שלי או אני, עמ' 34.

4. ראה לעיל, פרק א' סעיף 5 של החיבור.

שכגירסתו<sup>1</sup>. אם נתבונן בכל חמשת הצרכים (וגם בשישי – הצורך בחופש) נראה, כי אה האלטרנטיבות המקדמות של סיפוקם גוזר פרום מערכים שהוא רואה אותם כערכים בסיסיים של התרבות. הערכים הם: "חופש מאת" (מהכרעה אינסטינקטיבית של פעולה), אהבה, יצירה, אחרות, אינדיבידואליות, רציונליות. ואלו הן גם האלטרנטיבות החיוביות מבחינה פסיכולוגית של סיפוק צרכים באדם. ערכים פסיכולוגיים ותרבותיים אלה קשורים במישורין לפוסטולאטים שגוזר פרום מן התרבות כפוסטולאטים של ההומניזם<sup>2</sup>:

1. אמון ביכולת האדם להשכלל על-ידי כוחותיו ולהגיע להרמוניה פנימית.
2. אמונה באחדות המין האנושי.
3. אמונה ביכולת האדם לכונן עולם שוחר שלום.

מימוש פוסטולאטים אלה מותנה בסיפוק מקדם של הצרכים הקיומיים.

והנה, מאחר שלפי תורת האישיות של פרום האדם מונע מטבעו לממש בצורה מקדמת את "צרכיו הקיומיים" (אינדיבידואציה – חופש), ומאחר וקידום זה עולה בקנה אחד עם דרישותיה של התרבות (אקולטורציה – משמעת) עולה הרמוניה בין היחיד וצרכיו, לבין התרבות ותביעותיה. כך אנו גוזרים את אחת ההלכות הבסיסיות בתורת החינוך של פרום: ההלכה שאין נגיב וד בין אינדיבידואציה של היחיד לבין אקולטורציה שלו, הלכה שלה השלכות על נושאים שונים בחינוך, שפרום עוסק בהם במישורין או במובלע.

[ד] זאת ועוד: במשנתו של פרום אנו מוצאים מערכת כפולה של היאורים של אידיאל האדם החקין. מערכת אחת נובעת מהורח האישיות הפסיכולוגית שלו, בה מתואר האדם החקין, השפוי, כביופילי, כפרודוקטיבי – כממש "צרכים קיומיים" באופן מקדם<sup>3</sup>. מערכת שניה נגזרת מתורתו ההומניסטית ומהאתיקה שלו, גם בהן מתואר האדם החקין כבעל אוריינטציה של "אני", כמשכלל אה קיומו כאדם, וכביופילי<sup>4</sup>. כבר עמדנו על כך שבמשנתו של פרום נעשה מאמץ רב להוכיח את זהות שתי המערכות. לאמור, אה זהות הנורמות לקביעת חקינותו של האדם שמקורם בפסיכולוגיה וב"אתיקה ההומניסטית". זהות זו מבטלת אה כפילותה של מערכת

---

1. וכבר עמדנו לעיל שאצל פרום כמו אצל רבים מהאקולטוריסטים מפרשה מורשה התרבות כמורשה "מיטבה", לאמור – האידיאלים ההומניסטיים שנוצרו בה.

2. ראה לעיל, פרק ב' סעיף ב' של החיבור.

3. ראה לעיל, פרק א' סעיף 6 וסעיף 10ה' של החיבור.

4. ראה לעיל, פרק ב' סעיף ב' 5 של החיבור.



הנורמות ועושה אותה לאחת. זהות זו – שמקורה הן ב"טבע האדם", והן במהות החרבות, מצדיקה את הראייה ההרמוניסטית בין מטרת החינוך האינדיבידואלית ומטרת החינוך כאקולטורציה שאנו לומדים מפרוס (ברמת העקרונות בחינוך). שכן, לפי הגיון זה בין אם אתה חותר לאידיאל פסיכולוגי בחינוך האדם ובין אם אתה חותר לאידיאל תרבותי בחינוך האדם – תגיע לאותו מקום.

אך כאן אפשר להעלות פרכה: אם אין ניגוד בין אינדיבידואלית לבין אקולטורציה, לשם מה ובין מה ההרמוניזציה? יכולים אנו לגרום אינדיבידואלית בלבד ולקוות, לפי ההגיון הנ"ל, שדרישותיה של החרבות ימולאו על-ידי אדם שגדל באופן חופשי בחליך אינדיבידואלי תקין. ולא כך!

משנתו של פרום היא משנה הרמוניסטית מפני שהיא מניחה הן ברמת המטרות והן ברמת האמצעים (הכלליים, האסטרטגיים) את הצורך בפיקוח הדדי בין שני ההגיונות הללו בחינוך. [ריתמוס בלשונו של וייטהד, צירוף בלשונו של אדר], וזאת, גם בחינוך בדרך-כלל ובעיקר כהוראת שעה בחינוך בחקופתנו. אמנם, פרום רואה ב"עצמי" של היחיד מקור וגורם רגולטיבי להתפתחותו של היחיד. אמנם רואה פרום בגדילה הספונטנית של היחיד, המשוחרר מסמכויות, ערובה בגדילתו התקינה כממש ערכים הומניסטיים וכנכנס מצדו לחרבות<sup>1</sup>. אך בתאוריות הפסיכולוגיות וההומניסטיות שלו הוא מעלה סייגים מרובים מפני ההישענות הספונטנית על ה"עצמי" החופשי בלבד.

הסייג העקרוני והראשוני עולה מדיוניו על החופש המסחמים במושג אלוטרניזם<sup>2</sup>. פרום טוען שהיחיד לעולם איננו חופשי לגמרי, אלא נקבע במידה מסוימת על-ידי האופי החברתי. החופש הוא חופש יחסי במסגרת של הקבעות, חופש שאדם יכול להגביר אותו ב"מנות קטנות". כלומר, היחיד נקבע וקובע כאחד (עמדה שפרום רואה אותה כעמדה ביניים בין דטרמיניזם לבין אינדרטרמיניזם).

פרום עצמו לא עמד על הקשר המתבקש בין עמדה זו לבין הסייגים שיש לשים על התפתחותו הספונטנית של היחיד. אך עלינו לקבוע כי עמדתו האלוטרניסטיסטית כלפי החופש היא עמדה שממנה עולה סייג כלפי האינדיבידואלית או ההתפתחות החופשית. ומדוע?

---

1. וזאת בעיקר לפי ספרו הראשון מנום מחופש [1941].

2. ראה לעיל, פרק א' סעיף 9 של החיבור; בעיקר לפי לב האדם [1964], פרק 6.

מכיוון שכל יחיד כפוף, במידה זו או אחרת, למציאות החברתית בה הוא חי, ומאחר וכל יחיד נקבע הן על-ידי מציאות זו והן על-ידי מגמות המימוש התקין של ה"עצמי" עולה ( ipso facto ) הצורך לפקח על התפתחותו של היחיד והחממתו כיחיד, כהגנה על יחיד זה בפני כניעה או ויתור ל"אופי החברתי". צורך זה קיים בכל החברות האנושיות, כולל ובמיוחד, בחברה המודרנית. מאחר ואין החינוך מתחולל בחלל ריק, אלא במציאות חברתית נתונה שאת רוב ערכיה שולל פרום, עולה הצורך לצרף אל תהליך החינוך האינדיבידואלי את הפיקוח או הבקרה של האמצעים והמטרות של החינוך כאקולטורציה. הווה אומר – הצירוף שבין המטרות והאמצעים האינדיבידואליים והאקולטוריסטים הינו הכרחי, כדי להגן על היחיד מפני סוציאליזציה אוטומטית לערכיה של חברה כלשהי. ומאחר שכפי שראינו לעיל, במשנתו של פרום ישנה הלימה מלאה בין צרכיו ומטרותיו של היחיד התקין (הנובעים מ"טבעו") לבין הערכים והאידיאלים של התרבות – הרי שמחבקש מאליו שבתהליך החינוך יודגשו המטרות (והאמצעים) של חינוך אקולטוריסטי לשם שרידה על המטרות והתהליכים של החינוך האינדיבידואלי.

ההרמוניה התכנית בין מטרות היחיד וערכי התרבות מצדיקה את החדרתם של אמצעים המקובלים בחינוך כאקולטורציה, כדי לתמוך במימושו של היחיד ובמטרות האינדיבידואליה, מפני שעדיף לכוון, להגביל ולהדריך את שימושו של היחיד בחופש ובספונטניות שלו על-ידי חינוך אקולטוריסטי, מאשר להפקירו לסמכות של החינוך כסוציאליזציה לחברה קיימת.

התרחבות היא בת בריתו של היחיד כנגד הרס החופש והעצמיות שלו על-ידי "האופי החברתי" המקבע והשולל את החופש ואת העצמיות. אמור מעתה: ההרמוניזציה בין אקולטורציה ואינדיבידואליה במשנת פרום היא כוונה (לא יגונה – בשל זהות המטרות והאידיאלים), הנובע מהסכנה לחופש ומהיות היחיד מועד לוותר על החופש שלו. פיקוח על תהליך התחנכותו מתוקף ערכי התרבות על-ידי "סמכויות רציונליות" מבטיח הגנה מטויימת (לא מלאה) מפני איבוד מלא של החופש ומפני מימוש נסגני של ה"צרכים הקיומיים". שהרי הן האינדיבידואליה והן האקולטורציה גורסות את חשיבותו של החופש בגדילה ואת חשיבותו המכרעת של המימוש המקדם של צרכיו הקיומיים של האדם. מכיוון שקיימת הרמוניה חכנית בין המטרות המנוגדות – נדרשת התפיסה האינדיבידואליסטית לתפיסה האקולטוריסטית, כדי להיעזר בה הן כמצפן לאיתור המטרות, והן באמצעים שהיא מספקת.

ואכן, בחורותיו הפסיכולוגיות והאחיות של פרום עולה בהקשרים שונים עמדה זו של הצורך בהפעלת אמצעים ובהצגת מטרות חרותיות והומניסטיות, כחריס בפני אובדנו של