

היחיד והטעות ב"אופי חברתי" מקבע ומקפד. נדון בחשובים שבהם:

[1] ערכים ואידיאלים, העולים מן התרבות וממסורת ההומניזם, עשויים לשנות את "האופי החברתי", שכן "האופי החברתי", לפי פרום, נקבע לא רק על-ידי המצב הכלכלי (בניגוד לגירסת מרקס), אלא גם על-ידי רעיונות ואידיאות<sup>1</sup>. היחיד הנחמך על-ידי הינוך אקולטוריסטי עשוי להתחזק בעמדתו הביופילית כלפי החיים, ולחרום לשינוי "האופי החברתי" בכיוון של הומניזציה שלו. יחיד המצופה להלחם לבדו ב"אופי חברתי" שלילי – לרוב יכנע בשל שבירותו של מנגנון מימוש העצמי.

[2] היחיד חשוף ל"אופי החברתי" המודע ול"לא מודע החברתי" הפועלים עליו דרך "המסננת החברתית"<sup>2</sup>. אם יגדל בחופש מלא ומחוך הישענות בלעדית על מנגנוני מימוש העצמי והצרכים הקיומיים – עשוי הוא, בלא שירגיש, להפנים את ערכי "האופי החברתי" הפועל עליו גם ברמה הלא מודעת דרך "המסננת החברתית". מסננת זו חמצע בעדו מלהתוודע לרעיונות ולאידאלים שלחברה לא נוח להכיר בקיומם. אם, לעומת זאת, המחנך האקולטוריסטי יודע אותו לערכים, לאידיאות ולאידאלים שמקורם בתרבות, הוא יחזק בו את יכולת ההחגוננות בפני המניפולציות של ה"לא מודע החברתי". הוא יחדיר בו ערכים ואידיאות הומניסטיות (ההולמים את טבעו האנושי. נזכור!) שהחברה ("המשווקת" למשל, זו שלנו) איננה מעוניינת בהם ומדחיקה אותם. הצירוף בין אינדיבידואליזציה ואקולטורציה הוא הכרחי בנקודה זו מפני שהמחנך ההומניסטי מעלה למודעותו של הילד את מה שהחברה אוסרת, ובכך מציל אותו (ובדיעבד גם את החברה וגם את התרבות), מהדחיקת אידיאלים של מורשת התרבות הזהים עם מיטב המגמות של "טבע האדם", כפי שמחאר אוחם פרום.

ובהמשך לאותו רעיון: הורישה להרמוניזציה בין המטרות והאמצעים עולה גם בשל המקום המיוחד שיש לפרום בקרב ההוגים האינדיבידואליסטים<sup>3</sup>, דהיינו היותו מצרף נימוקים פסיכולוגיים עם נימוקים חברתיים-רדיקליים להצדקת האינדיבידואליזציה. הפן הרדיקלי, המרכסיסטי-הומניסטי, שבמשנתו מחבטא באוריינטציה הביקורתית החריפה, המצויה בה כנגד "החברה המשווקת", פולחן היעילות והצריכה של חברתנו ו"האופי המשווק". המיוחד להגותו ההומניסטית של פרום הוא הגילוי וההבלטה של הוגים ותורות

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

2. שם, שם.

3. ראה בפרק זה סעיף ב' של החיבור.

במסורת התרבות, שמהם הוא שואב מושגים ורעיונות לביקורת החברה המודרנית<sup>1</sup>. מושגים ודיעות אלו הוא מצרף לרעיונותיו של מרקס (בעיקר אלה הקשורים בניכור ובהשחתת טבעו המקורי של האדם), ועושה אותם חטיבה אחת של עקרונות ביקורתיים בהם הוא משתמש כנגד החברה המודרנית. עקרונות התרבות ההומניסטית מגוייסים עם הביקורת המרקסיסטית ההומניסטית, ולשם תמיכה בה. מיטב מורשת התרבות מתפרש במשנתו של פרום במושגים ביקורתיים ורדיקליים, כשהמרקסיזם ההומניסטי מאבד מאופיו הבלעדי בשל הצגתו האנלוגית למקורות התרבות.

והנה, הצירוף בין אינדיבידואליזם ואקולטורציה בחינוך בימינו מתבקש מתוך מעמדו המיוחד של ההומניזם<sup>2</sup> כתומך בשחרור היחיד והחברה מערכיה של "החברה המשוקת". החברה בימינו איננה עומדת בקריטריונים של המרקסיזם ההומניסטי ושל ה"הומניזם הנורמטיבי" שבמסורת התרבות, המצורפים למסכת אחת של קריטריונים.

מכיון שפרום יודע מה יש לתקן בחברה מנוכרת ומדוע, ומכיון שידע זה שאוב ממיטב מורשת התרבות וממיטב מורשתו של מרקס – הרי שאין הוא מסוגל להכריע לטובת אינדיבידואליזם אקסוקלוסיבי בחינוך, בדרך-כלל, ובמיוחד כיום. הוא חייב לדרוש הרמוניה, שכן מצופה מהיחיד המתחנך שיתקן את החברה ברוח הקריטריונים שפרום מציע לתיקונה. ההרמוניה בין אינדיבידואליזם ואקולטורציה בהקשר זה היא הרמוניה העולה מהתפיסה הדינמית של התרבות, של ראייתה כגורם משחרר-מהפכני. האינדיבידואליזם והאקולטורציה בחינוך הם בעלי ברית של האוריינטציה המהפכנית של "אני" כנגד ה"שלי" – אוריינטציה ה"אופי החברתי המשוק", בה יש ללחום.

היחיד הגדל בחברה שלנו, זקוק לפי קו מחשבה זה, להדרכה ברוח התרבות והביקורת המרקסיסטית (שפרום מאחדם) למימוש עצמו כיחיד שיאבק בחברה זו. מכאן, מחפסה מיליטנטית-דינמית וביקורתית של התרבות, עולה הצורך ליצור סינתזה בין הפנמה ביחיד לבין התפתחותו כיחיד.

[3] ככל שפרום מחשיב את החופש בתהליכי הגדילה הספונטנית ברוח האינדיבידואליזם, מסרב הוא לזהות חופש עם מחירנות (laissez faire) ואף שולל את האחרונה<sup>3</sup>. הוא רואה במחירנות גשר אל הפקרת הילד לסמכות של החברה. החופש הינו דרישה שפרום מעלה הן

---

1. בעיקר בספרו שלי או אני [1976]; ראה גם לעיל, פרק ב' סעיפים 2ב-3ב<sup>6</sup> של החיבור.

2. ראה בפרק זה, סעיף 3א של החיבור.

3. ראה לעיל, פרק ג' סעיף 5ב של החיבור.

מחורתו הפסיכולוגיה והן מתפיסחו ההומניסטית. וכמוה גם הדרישה לאינדיבידואליות<sup>1</sup>. שחי דרישות אלו מתנקזות לתמיכה באי-ציות לסמכויות חברתיות וחינוכיות לא רציונליות<sup>2</sup>. ברוח זו הוא תומך בנוער המהפכני שאינו מציית לסמכויות אלו. התמיכה בחופש, באינדיבידואליות ובאי ציות ממקורות ההומניזם, דהיינו ממיטב המקורות שבחברות, מתנסחת בהגדרתו המייצגת את ההומניזם: "אמון ביכולת האדם להשתכלל על-פי כוחותיו ולהגיע להרמוניה פנימית"<sup>3</sup>. עד כאן דרישות חופפות לגמרי לדרישות של תפיסת האינדיבידואליזם בחינוך. דרישות אלו יכלו, לכאורה, לתמוך בגישה אינדיבידואליסטית אקסקלוסיבית בחינוך. אלא שעולה מחורתו של פרום הצורך לצרף את הגישה האקולטוריסטית גם מתוך תפיסחו את "טבע האדם".

ראשית, מניח פרום שבטבע הילד קיים צורך באוטוריטה משמעותית. הילד מטבעו זקוק ל"סמכות רציונלית". זקיקות זו מבטלת לדעתו את הניגוד בין חינוך סמכותי לחינוך של *laissez faire*<sup>4</sup>. אך, בשל הסכנות האורבות לילד עקב חולשתו של מנגנון העצמי, או מחמת נחונם קונסטיטוטיוניים שליליים – מצוי במשנתו החינוכית של פרום חשד מחדש כלפי מתן חופש ללא הגבלה לילד. חשד זה הינו תוצר של האמונה הרציונלית באדם, אמון שאינו מלא, אלא נשמר על-ידי גבולות רציונליים. הילד מועד להכנע ל"סמכות האנונימית", למרוד ללא טעם ותכלית<sup>5</sup>, להיות כבול לחשוקות לא רציונליות<sup>6</sup>, להחמכר לעקרון העונג ההדוניסטי, לשבוע נחת מ"פסבדו עונג" ומ"פסבדו אושר", לשקע ב"נחת" בהווה, לגלות נהייה חזקה לחסות אמהנית שלילית וכו'. כל אלו מתאפשרים בגישה מתירנית. תפיסה נכונה של החופש אינה מאפשרת אותם. אמנם רגרסיות אלו, האורבות לילד, אינן נובעות מטבעו המקורי של האדם, כפי שהוא מתואר בחורת האישינות של פרום. אמנם אין הן מעובנות בעצמי ובמגמה האוניברסלית של מימוש ה"צרכים הקיומיים" באופן מקדם. אך אין לשכוח שהיחיד האידיאלי הינו טיפוס אידיאלי, יצור שאין לו אלא ממשות תיאורטית. כל יחיד חי בחברה, יש לו הורים, סביבה, נחונם גנטיים, וכיו"ב. לכן, החהליך החינוכי הקונקרטי

1. ראה לעיל, פרק ב' סעיף ב' של החיבור.
2. ראה שם; ראה גם בפרק ג' סעיף 4 של החיבור.
3. הומניזם סוציאליסטי [1965], וכן, והייתם כאלהים [1966].
4. שלי או אנני, עמ' 38.
5. ראה לעיל, פרק ג' סעיף 4 של החיבור.
6. ראה לעיל, פרק ב' סעיפים ב'3, ב'2, ב'4; וכן פרק ג' סעיף 4 של החיבור.

יכול להישען על מודל ערטילאי של ילד הגדל באורח ספונטני ומממש את עצמו בחופש מלא. החשד המתמיד איננו כלפי הילד בטהרה, אלא כלפי הילד הקונקרטי. על כן, מידת החופש שמקצה לו פרום הוא של חופש על הניא, על הנאי שאכן באמצעות חופש זה הוא מממש את צרכיו באופן מקדם, מממש את עצמו, גדל ולא נסוג וכו'. זוהי מהות החופש בגירסתו הפרומית.

ומכיוון שמן התרבות וערכיה ההומניסטיים יכולים אנו ללמוד חופש מהו, יחיד תקין מהו, הגשמה של צרכים תקינים מהם – חוזרים אנו להרמוניה הנדרשת. האידיאליים ההומניסטיים הללו, העולים בקנה אחד עם צרכי האמיתיים של היחיד, מחייבים הרמוניה בין גישה אינדיבידואליסטית לגישה אקולטוריסטית, שכן הגישה האקולטוריסטית מקנה למחנך את אמות-המידה, הדוגמאות והמודלים של שימוש נכון בחופש. ושימוש נכון של חופש קשור תמיד בצירוף של יסודות משמעותיים אליו. התרבות ועקרון המשמעת מהווים מעין חיישנים לבדיקת השימוש בחופש הניתן לילד. המשמעת-מוחדרת להינוך כל אימת שהמחנך הדואליסטי חש שהחופש מתדרדר להפקרות, או כשנסכרה בפני הילד הדרך למימוש מקדם של הווייתו.

ההרמוניה בין הגישות המנוגדות נדרשת מפני שהמשמעת נתפסת כבת בריתה של החופש, כתומכת. בחופש אמיתי – וזאת בתנאי שהיא מופעלת על-ידי "סמכות רציונלית" ולפי חזון החופש ההומניסטי.

נסכם: במישור העקרוני-אסטרטגי, אכן משנתו של פרום היא משנה חינוכית הרמוניסטית, המצדיקה מחנך הגיונה הפנימי כשיטה פסיכולוגית, סוציולוגית, פילוסופית וביקורתית, את הצירוף של מטרות ושל אמצעים מנוגדים בחינוך. ההצירוף או ההרמוניה מחבקשים גם מפני שתהליך החינוך מתרחש תמיד בקונטקסט חברתי המצריך אותם, גם מפני שאופיו של הילד, חובע אותם, וגם מפני שהאחוס הביקורתי – מתקן כלפי החברה כיום נזקק להם. ככלל, ההרמוניה ברמה העקרונית במסרת החינוך ובאמצעיו, בין התפיסה האינדיבידואליסטית לבין התפיסה האקולטוריסטית, מתבקש הן מפני שממשנת פרום עולה ביטול עקרוני של ההבדלים בין שתי התפיסות במצב האידיאלי (של חברה תקינה), והן מפני הזקיקות ההדדית של שתי התפיסות זו לזו בעיקר כהוראת שעה. האינדיבידואליזם זקוק במיוחד בדורנו להגדרת מטרות ואמצעים ממקורות התרבות והחינוך המסורתי (אקולטורציה), כדי לשמור על דמותה ולא להישחת.

אמנם, משתמע כי פרום מעניק לאינדיבידואליזם פרימאט על האקולטורציה, ומציע היררכיה מסויימת ביניהם<sup>1</sup>. אך היררכיה זו מחבטת בהרמוניה בחינוך העכשווי בעיקר, מפני שכדי להילחם בחולאיה של החברה, אי-אפשר לסמוך על התפתחותו הספונטנית של היחיד ללא פיקוח ממקורות התרבות השוללים יחד עם טבעו המקורי של היחיד, את החברה הזאת. הרמוניה זו מחבקשת בחינוך בכל חברה (להוציא את החברה המתוקנת-אידיאלית, שעוד לא קמה) ובמיוחד היא מחבקשת כהוראת שעה בחברתנו הלא-שפויה והמועדת לפורענויות גדולות, אם לא תתקן ברוח ערכי התרבות.

### ג. משנתו החינוכית של פרום – הרמוניה חלקית ודיסהרמוניה ברמה המעשית

ההרמוניה המוצעת לחינוך, מתוך משנתו של פרום, בין מטרות ואמצעים אינדיבידואליסטיים ואקולטוריסטיים, עולה יפה במישור העקרוני. האנלוגיה טבע – חרבות וקביעת חפיקי התרבות בשמירה על הטבע (החקין) מעוגנים היטב הגיונותיו. הם גם נובעים מהגיונותיו על החברה המודרנית, המשחיתה את הטבע ואת התרבות כאחת. ברם, משמעינים אנו בהצעותיו המעשיות-סקטיות לחינוך, אלו הנכתבות במפורש, ואלו הנלמדות על-ידינו מדינונו בנושאים אחרים<sup>2</sup>, אנו נוכחים לדעת שפרומו איננו מצליח תמיד לצרף את ההגיונות הסותרים, ואיננו מציג עמדה הרמוניסטית מלאה של אמצעים מנוגדים בחינוך. ברמה זו, הגיונותיו על החינוך מעלים בחלקם הרמוניה בין המטרות והאמצעים המנוגדים, ובחלקם מייצגים דיסהרמוניה. נתחיל בתיאור אותם תחומים מעשיים בהם כולטת הדיסהרמוניה, בהם התביעה העקרונית להרמוניה איננה זוכה להצעות מעשיות הרמוניסטיות שיממשו אותה.

### (1) הסמכות הרציונלית – שיטת ההוראה

בהגיונותיו על החינוך מחופש<sup>3</sup> מופיע פרום כמי שמגן בלהט על התפתחותו הספונטנית של היחיד, ברוח מובהקת של תפיסת החינוך כאינדיבידואליזם<sup>4</sup>. מספר זה עולה

1. ראה לעיל, פרק ג' סעיף 1 של החיבור.

2. ראה לעיל, פרק ג' של החיבור.

3. מנום מחופש [1941], עמ' 156, 174, 194, 197, 198 ועוד.

4. ראה לעיל, פרק ג' סעיף 2 של החיבור.

דרישה חזקה ביותר ל"חינוך חופשי" ולאנדיבידואליזם. רק חינוך כזה עשוי לגרום לגידולו של אדם חופשי, יצירתי, עצמאי ומממש את עצמו. פרום שולל בספר זה את זכות המבוגרים להחניק את ה"אני האמיתי" של הילד, שיכול להתגלות רק בחנאי חופש וטפונטניות.

בקטעים (מפוזרים) רבים הוא מגן על זכות הילד לפתח רגשות, מחשבות ופעילויות מתוכו. שלילת הסמכות המחנכת היא קיצונית ביותר בספר זה.<sup>1</sup> הסמכות המחנכת, בעיקר בחברתנו, מדלדלת את עצמיותו של הילד, את מקוריותו, את יוזמתו ואת העזתו. היא עושה אותו ללא "הוא". היא אנטי-חינוכית.

אמנם כבר בספר זה כותב פרום :

שאינן לומר שהחינוך מוכרח להביא בכל מקרה לדיכוי הספונטניות אם מטרתו האמיתית היא גידול העצמאות והעצמיות הפנימית של הילד. ההגבלות שחינוך כזה עלול להגביל את הילד הן רק אמצעי מעבר המסייעים בחוכו של הדבר, לגידולו.<sup>2</sup>

בשורות אלו מכשיר פרום את הקרקע לגיבוש המושג "סמכות רציונלית" שפוחה כבר בספרו השני.<sup>3</sup> מקטע זה אנו למדים שהמחנך בעל "הסמכות הרציונלית" – מטרתו האמיתית היא גידול העצמאות הפנימית והעצמיות של הילד. אך אנו גם למדים שלשם השגת מטרה זו מותר להגביל את הילד על-ידי הגבלות "שהם רק אמצעי מעבר המסייעים לגידולו".

שיטותיו הדידקטיות של בעל "הסמכות הרציונלית" כפי שהן מוצגות באדם לעצמו [1947], וכן במאמר אחד בחקופה הביניים שביין מנום מחופש ו-אדם לעצמו<sup>4</sup> מאימות לחלוטין לשיטותיו של המורה המסייע בגירסתו של רוג'רס; דהיינו גישה אנדיבידואליסטית מובהקת.<sup>5</sup> בחקופה זו של עבודתו מתאר פרום, איפוא, את שיטת ההוראה של בעל הסמכות החינוכית הרציונלית במושגי הסיוע האופייניים להגות האנדיבידואליסטית.

ברם, כבר בספרו החברה השפויה [1955], המנתח את חולאי החברה המודרנית, מורגש מפנה מכריע בשרטוט דרכי עבודתו של המחנך בעל "הסמכות הרציונלית". מפנה זה

1. ראה בפרק זה, סעיף 3ב'<sup>1</sup>.

2. מנום מחופש, עמ' 193.

3. אדם לעצמו [1947].

4. ראה: E. Fromm, Individual and Social Origins of Neurosis, Am. Soc. Rev. IX, 1944.

5. ראה סעיף 2ד' בפרק זה; וכן ראה לעיל, פרק ג' סעיף 3 של החיבור.

חל מאותו נימוק שהעלתי בסעיף הקודם: הצורך בסממנים אקולטוריסטיים בחינוך, כהתגוננות בפני הסמכות האנונימית של "החברה המשוקת"<sup>1</sup>. כבר בספר זה מעדיף פרום שההורים "יצו" [כך בלשוננו] ו"ילמדו" במקום ש"יציעו" לילד לבחור<sup>2</sup>. מצב זה עדיף בעיניו על מצב שבו הילדים "מופקרים לחוך החואמות" של ה"סמכות האנונימית".

וכך בעיקר בספרו זן בודהיזם ופסיכואנליזה [1960] במאמרו על "אי הציות"<sup>3</sup>, ובספרו שלי או אני [1976], מצייר פרום את דמותו של המחנך בעל ה"סמכות הרציונלית" בקורים הזהים לדמות המורה האקולטוריסטי הקיצוני<sup>4</sup>. בספרים אלה מוצגת הערגה למורה כדמות רוחנית מופתית, שהילה של סמכותיות כמעט רליגיוזית, מרוחקת, פסקנית ותובענית קשורה לה. הילד אמור לציית למורה זה ("ציות אוטונומי" אמנם). ומעתה אין פרום מחאר את בעל הסמכות הרציונלית כמי שמגביל את הילד כאמצעי מעבר ה"מסייע לגידולו" בלבד.

כמנוס מחופש [1941] אין הוא כותב על ציות כלל, אלא על הגבלה קלה של חירותו של הילד. אך עתה הוא מגלה יחס נלהב למיתודת ההוראה הלוחצת של מורה הזן<sup>5</sup>.

אי-אפשר ליישב בין שיטותיו החינוכיות והדידקטיות של המורה כפי שהן מתוארות בחלק האינדיבידואליסטי במשנתו של פרום<sup>6</sup> לבין דמות המורה ושיטותיו החינוכיות והדידקטיות כפי שהן מתוארות בחלק האקולטוריסטי של משנתו<sup>7</sup>. ולשני סוגי מורים וסגנונות הוראה אלה קורא פרום רציונליזם.

אינני רואה כל אפשרות להרמוניה בין שני "סוגי" רציונליות אלה: בין תמיכה בגדילה ספונטנית ברוח מנוס מחופש לבין מיתודת ההולדה הסוקרטית ברוח זן בודהיזם ופסיכואנליזה. בין "ציות אוטונומי" לבין המשמעת הנוקשה המוטלת על-ידי מורה הזן. בין דמות מחנך-מסייע לבין דמות מופתית שאליה יש להתייחס ביראת

1. החברה השפויה, עמ' 156, 159.

2. שם, עמ' 156.

3. בחוך: אי ציות [1981].

4. ראה בפרק זה סעיף א'.

5. וראה בהרחבה לעניין זה, סעיף א' בפרק זה.

6. ראה בפרק זה, סעיף ב'.

7. ראה בפרק זה, סעיף א'.

כבוד. בין מחנך המציע עזרה במימוש עצמי לבין מחנך היוזם והכופה את המיתודה. בין מחנך החומך בגדילה לבין מחנך "הממוטט רציונליזציה אחרי רציונליזציה", (באנלוגיה לתראפיסט הטוב שגם הוא בנירסת פרום – מורה טוב) עד שהוא "שובר" את התלמיד.

בחיאורים המנוגדים של "הסמכות הרציונלית" מציג פרום, איפוא, קצוות של

התנהגות סמכותית של המורה שאינני רואה כל צידוק להכניסם בכפיפה אחת של "רציונליות" או אפשרות של יצירת הרמוניה ביניהם.

התנהגותו הסמכותית של מורה הזן, שפרום קורא לה רציונלית, איננה מחייבת אף עם התנהגות סמכותית של מורה אקולטוריסטי מתון, השואף לעצב את הילד תוך שיתופו בתהליך החחנכותו<sup>1</sup>. שהרי מורה הזן דורש ציות מוחלט מן התלמיד והסכמה מלאה ללכת בנתיב שמראה המורה. אי-אפשר, איפוא, ליישב את דרישתו של פרום ל"ציות אוטונומי" עם הערצתו למורה הזן, ובוודאי שאי-אפשר ליישב הערצה זו עם תיאורו של בעל הסמכות הרציונלית כמחנך מסייע.

מתוך משנתו של פרום אי-אפשר לגזור, איפוא, את ההרמוניה בין חופש

ומשמעת דרך מושג "הסמכות הרציונלית".

ובהמשך לאותו נושא: מתוך משנתו של פרום אי-אפשר, ברמה המעשית, ליישב בין מטרת החינוך האקולטוריסטית, המנוסחת כ"הטבעה [בחניך] של האידיאלים המנחים את הרבותו ואת נורמות ההתנהגות שלה"<sup>2</sup> עם מטרת החינוך האינדיבידואליסטית, כפי שהוא מנסחה כ"עזרה לילד לממש את הפוטנציאלים שלו"<sup>3</sup>. כלומר, גם אם ברמה העקרונית האידיאלים והנורמות של התרבות זהים לפוטנציאלים הממומשים של הילד – הרי ששיטות החינוך כהטבעה אינן זהות לשיטות החינוך כעזרה למימוש עצמי. ופרום עצמו קובע במקום הנ"ל, שבו הוא מגדיר את מטרת החינוך כאינדיבידואליזציה, ששיטות החינוך שלפיהן מחדירים לחניך את הרצוי ומכחידיים את הלא רצוי הן "מניפולציה". אין אנו למדים ממשנתו החינוכית של פרום כיצד אפשר הלכה למעשה ליישב בין שיטות הוראה של "הטבעה" עם שיטות הוראה של "עזרה". פרום עצמו קובע שעיקר פעולת החינוך היא educere ולא educare

1. למשל לפי פיטרס בסזביו השונים [ראה בנספח הביבליוגרפי], או אדר בהתינוך מהו [השכ"ג].

2. החברה השפויה, עמ' 346 [ההדגשה שלי - נ.ג.].

3. אדם לעצמו, עמ' 207; וראה גם לעיל, פרק ג' סעיף 1 של החיבור.



כלומר "להוביל החוצה את זה שחבוי בפנימיותו של האדם"<sup>1</sup>, ולא להטביע בו הכנים וערכים. אני סבור שפרום איננו מראה לנו את הדרך כיצד אפשר לצרף וליישב את שני סגנונות ההוראה והחינוך העולים משתי הגדרות אלו, כשם שאין הוא מראה לנו את הדרך ליישב בין שתי הפנים (או אפילו שלוש הפנים) שבדמות המורה המייצג "סמכות רציונלית", וזאת גם אם נקבל את ההשקפה המובלעת בשיטתו שהכרחי למצוא דרך ליישב ביניהם. אמנם, כפי שנראה בהמשך, עולה מפסוק אחד שלו פתרון לבעיה זו: התעלמות ממנה, פשוטו כמשמעו. אך התעלמות איננה בבחינת הצעה למיזוג בין שני סגנונות שונים בהוראה.

## (2) החינוך המוסרי והינוך האופי

מתורת האישיות ומתורת המידות של פרום עולה הדרישה לחזור בחינוכו של הילד לאיזון "המצפון ההומניסטי" עם "המצפון הסמכותי"<sup>2</sup>. כלומר, שהילד ילמד להאזין לעצמו ולצייט לעצמו, הוך איזון עם ציות ל"סמכות רציונלית". זו דרישה לצירוף עקרון החופש עם עקרון המשמעת ברוח ההרמוניזם השליט בחורת פרום. ברם, במישור המעשי, מפני שפרום מציג דגמים מנוגדים כל-כך של סמכות רציונלית, אין אנו למדים ממשנתו הלכה ברורה כיצד ליישב בין "המצפון ההומניסטי" לבין "המצפון הסמכותי" בחהליך החינוכי. שהרי, לפי ההלכה שמפתח פרום בהחברה השפויה, ה"מצפון הסמכותי" הרציונלי היא הסמכות האבית, התקינה, אותה צריך הילד להפנים תוך סינתזה עם המצפון האמהי, שהוא גלגולו של "המצפון ההומניסטי" המתואר באדם לעצמו.

מאחר ופרום מציג, כפי שהוכחנו לעיל, דגמים שונים כל-כך של פעילותה של הסמכות המחנכת (האבהית-הרציונלית), אין אנו יכולים ללמוד ממשנתו הלכה מעשית ברורה אלו התנהגויות חינוכיות של הסמכות האבהית כשירות לייצג את "המצפון הסמכותי" הרציונלי. בעוד שלגבי מגמותיו ותכניו של "המצפון ההומניסטי" "האמהי" (החקין) אין אנו שרויים במבוכה, מפני שפרום מיטיב לתארם באורח חד-משמעותי, הרי שלגבי טיב "הסמכות האבהית" שרויים אנו במבוכה בשל הפלורליזם בתיאור התנהגות המחנכת כאמור לעיל.

1. אדם לעצמו, עמ' 207, וב-החברה השפויה, עמ' 348; ראה גם פרק ג' סעיף 1 של החיבור.

2. ראה לעיל, פרק א' סעיף 3, וכן פרק ג' סעיף 2 של החיבור. דרישה זו איננה עולה באדם לעצמו [1947] בו שולל פרום את "המצפון הסמכותי". אך בהחברה השפויה [1955] עם גלגול המושג "מצפון הומניסטי" ל"מצפון אמהי" ו"מצפון סמכותי" ל"מצפון אבהי" עולה הדרישה לאיזון, והיא מחוזקת באי ציות [1981] במאמר על אי-הציות [עמ' 34].

לכן, הדרישה לאיזון בנושא זה הינה דרישה תיאורטית המעוגנת במשנת פרום, אך רק ברמה העקרונית, ולא ברמה המעשית.

עד כאן לגבי נושאים שונים הקשורים בשיטת ההוראה של המורה המייצג סמכות רציונלית, בהם אינני רואה אפשרות להרמוניה בין התפיסות השונות. בהמשך נראה שכשמדובר על קווי ישיבת של המורה הסמכותי הרציונלי עולה שוב האפשרות להרמוניה בין שתי התפיסות. וזאת בעיקר דרך האנלוגיה מורה טוב – פסיכותרפיסט טוב.<sup>1</sup>

נעבור עתה לחומים מרכזיים לא פחות, בהם גם ברמה המעשית עולה הרמוניה בין מטרות ואמצעים מנוגדים (אקולטורציה ואינדיבידואציה) במשנת פרום.

### (3) שליית הסמכות האי-רציונלית

לעומת הקושי, שנתקלנו בו לעיל, ליישב את התפיסה האינדיבידואליסטית עם האקולטוריסטית בשאלה ה"סמכות הרציונלית", הנה שתי התפיסות הללו מצטרפות היטב בשלילה שעולה מהן כלפי ה"סמכות האי-רציונלית".<sup>2</sup> כלומר, מתוך השלילה עולה ההרמוניה. משתי התפיסות נלמדת התנגדות למטרותיו ולאמצעיו של המורה (וההורה) האי-רציונלי.

ראשית, משתינן נלמדת שליית מטרות: סוציאליזציה לחברה נתונה, עיצוב הילד ברוח הקונפורמיות, האחידות והתואמות אל החברה בדרך-כלל, ואל ערכיה של "החברה המשווקת" בימינו בפרט. שנית, וזה לענייננו עתה, משתי התפיסות (לא באותה הדגשה) עולה שליית האמצעים שנוקט בהם המורה האי-רציונלי: הפחדה, ניצול חולשתו של הילד, הדגשת אי-השוויון בין הילד לבין המורה, אי-התחשבות ברצונותיו ובמאוויו של הילד, ניצולו של הילד לטובת בעל הסמכות וכו'. אמנם לא בכל השאלות בנושא זה זהות שתי התפיסות, אך יש מקום נרחב לראות הרמוניה ביניהן: מטרות שתי התפיסות היא למנוע את איבודו של היחיד ואת הרס חשיבתו העצמאית ומקוריותו בתהליכי החברות לחברה חולה.

1. ראה לעיל, פרק ג' סעיף ג'1 של החיבור.
2. ראה לעיל, פרק ג' סעיף ג'3 של החיבור.

בעלי שתי התפיסות שוללים את הנצחת החלות של הילד בהורים או במורים. משתי התפיסות עולה תמיכה בכך שהילד יעמוד על רגליו שלו. משתיהן עולה הדרישה שהילד יתחנך בתנאים של אהבה וקבלה, של אי-שימוש בכוח מילולי ופיזי כנגדו, ושהוריו ומחנכיו יהיו אנשים ביופיליים.

א ד י א ל ה ת ל מ י ד בעיני המחנך האי-רציונלי, כתלמיד ציחן ופסיבי, נשללת על-ידי פרום, ושלילה זו נתמכה גם היא על-ידי שתי הפנים שבמשנחו החינוכית. גם הגישה האקולטוריסטית וגם הגישה האינדיבידואליסטית חובקות כבוד לילד, כבוד לייחודיותו ולתבונותו, והן שוללות את האינדוקטרינציה האופיינית לגישה אי-רציונלית.

#### (4) היחס להוראה ולדעת – זהות בעמדות ולא בשפוטות

בשאלת היחס להוראה ולתהליכי רכישת הדעת ההרמוניה קשה, שכן הגישה האקולטוריסטית, כאמור [גם של פרום], מחירה את "ההטבעה" ביחיד בעוד שהגישה האינדיבידואליסטית [גם היא של פרום] מחירה את "העזרה במימוש עצמי" בלבד, וכל הטבעה דורשת צייתנות ופסיביות מסויימת. וכך חוזרים אנו לנקודה שכבר הצגנו לעיל, כשהצבענו על חוסר יכולתו של פרום להציע לנו הרמוניה בין שיטות של "הטבעה" לשיטות של "עזרה".

את הקושי הזה עוקף פרום על-ידי זה שהוא טוען ש"דרכים הנראות לנו זהות בכל זאת הן שונות בגלל מבנה האופי של הנוקטים בדרכים האלו"<sup>1</sup>. מכאן למדים אנו שאפשר ליחס לו גם את ההשקפה שדרכים הנראות שונות, בכל זאת הן זהות בגלל מבני האופי של הנוקטים בדרכים אלו...

פרומו עוקף, איפוא, את הקושי שבהרמוניה שבין "הטבעה" לבין "עזרה במימוש עצמי" בדרכי החינוך, על-ידי הפחתת החשיבות של ההתכוונות הנפשית ומבני האישיות של העוסקים בחינוך. לאמור, תיתכן הרמוניה בין הגישה האקולטוריסטית והאינדיבידואליסטית, למרות השוני בדרכי ההוראה, אם ההתכוונות של העוסקים בהוראה משני עברי המתרחס תהא זהה. ואז השימוש בדרכי ההוראה פלורליסטיות וגם מנוגדות, איננו פרובלמטי, כי איננו חשוב. חשובים ההתכוונות והיחס לילד, לתכנים, לערכים ולחברה.

1. שלי או אני, עמ' 104; ראה גם פרק ג' סעיף ג' של החיבור.

ואכן, בדרך שבה הוא מציג את יחסו של המורה האקולטוריסט לתהליך החינוך ולרכישת הדעת<sup>1</sup>, ואת יחסו של המורה האינדיבידואליסט לאותו תהליך<sup>2</sup>, הוא מחזיר את ההרמוניה בין שתי התפיסות בנושא זה: במה דברים אמורים?

הלכותיו לגבי היחס אל הדעת ניתנות לסיכום במשפט אחד: יש להורות את הדעת בצורה משמעותית, ולא כאוסף סחמי של אינפורמציות. הדעת צריכה לחולל משהו משמעותי בלומד, ולפי הגירסות האקולטוריסטיות והאינדיבידואליסטיות של פרום שהצגנו לעיל<sup>3</sup>, אף מפנה בחברה. שתי התפיסות מתאחדות, איפוא, במשנתו לא על-ידי הצעת מיתודות למימוש יחס אמיני לדעת, אלא בדרישה להקניית משמעות, להקניית זיקה רצינית לדעת, המשמשת מנוף לשינוי, לשחרור, להעשרה של הלומד. משתי התפיסות עולה במשנתו שלילה של גישה פרגמטית-שווקית לדעת, דהיינו – שלילת ריאליסטיקה של הלימוד ותכנון. שתייהן, האקולטוריסטית והאינדיבידואליסטית, מצטרפות במשנתו בהתנגדות לגישה כמותית אינפורמטיבית חיצונית ומתולמדת לדעת. משתייהן יש ללמוד שאין להעמיד את ההוראה בשירות ערכיה של חברה מנוכרת. כי שתייהן, אחת דרך ערכי ההומניזם – והשניה דרך הסתמכות על הירותו של הפרט – אויבות לניכור בכלל ולניכור הלימוד והדעת בפרט. עמדתו האקולטוריסטית של פרום<sup>4</sup> הוגדרה על-ידי באקוולטוריסט – ד י נ מ י ; ל ו ח ם . לפיה, הכרת הממשות והאמת היא אמצעי לשחרור חברתי ומוסרי. עמדה זו נובעת גם מעמדתו כאינדיבידואליסט, והיא ניתנת לסיכום כראייה משותפת של הדעת כאמצעי מוסרי ומשחרר. על כן, התנגדותו של פרום לבתי-הספר של היום שבהם "מיוצרות חבילות הידיעה המכילות הכל"<sup>5</sup>. כלומר, שבהם מולעטים התלמידים באינפורמציה סתמית, מקורה הן בחפיסתו האקולטוריסטית והן האינדיבידואליסטית.

כך למדים אנו, ששתי התפיסות מגיעות לצירוף במשנתו החינוכית של פרום באספקט של "הלא תעשה" ובאספקט ההתכוונותי ללימוד ולדעת. את האספקט של "עשה" – שיטות חינוך – עוקף פרום בהניחו כי שיטות ההוראה פשוט אינן חשובות  
בל-כב.

1. ראה לעיל, בפרק זה סעיף א' של החיבור.
2. ראה לעיל, בפרק זה סעיף ב' של החיבור.
3. ראה לעיל, בפרק זה סעיף א', ו-ב'; וכך בפרק ג' סעיף ד' של החיבור.
4. ראה לעיל, בפרק זה סעיף א'.
5. שלי או אני, עמ' 41.

## (5) קווי האישיות של המורה הרצוי

בראשית סעיף זה הבעתי הסתייגות מהאפשרות ליישב בין החיבורים המנוגדים של ד ר כ י ע ב ו ד ת ו ושיטותיו הדידקטיות של המורה הרציונלי, מפני שהם מחוארות בכחבי פרום פעמים מתוך חפיסה אינדיבידואליסטית ופעמים מתוך חפיסה אקולטוריסטית (ואפילו נוקשה). לא כן אמורים הדברים כשמדובר ב ק ו י א י ש י ו ת של המורה הרציונלי ובהתכוונותו הכללית של הילד. התכונות שמונה פרום במורה הטוב<sup>1</sup> – בשלות, פרודוקטיביות, ביופיליות וכיו"ב הן חכונות העולות הן מביטחו האינדיבידואליסטית, והן מגיטחו האקולטוריסטית. הדרישה, שהמורה הטוב יממש באיטיותו ובאורח חייו את הערכים ההומניסטיים, משותפת לשתי הגישות. אמנם בתארו את מורה הזן הוא מפליג לעבר שרטוטו כדמות מופתית בעלת הילה של שלמות, וקשה לראות בדמות מיסטית זו דגם ריאלי למורה מצוי לפי שתי החפיסות. (מה גם ששיטת הוראתו, כאמור לעיל, אינן מתייטבות עם שתי החפיסות הנדונות). אולם, ככלל, הן מורה הזן, הן האנליסט הטוב (המוצג כמורה) והן המורה הרציונלי – מחוארים כבעלי איטיות בעלת משקל, כמגשימי ערכים, כהומניסטים – ותיאור זה בהחלט מכשיר הרמוניה בין החפיסות המנוגדות.

כשפרום מתאר את יחסו של האנליסט הטוב למטופל<sup>2</sup> (והרי ראינו שבעיניו אנליסט טוב = מורה טוב), חיבור ממנו למדים אנו על יחסו של המורה האידיאלי לתלמיד, עולה, איפוא, עוד תחום שבו מושגים אינדיבידואליסטיים מצטרפים למושגים אקולטוריסטיים בתהליכי החינוך: "אמון רציונלי" בילד, אהבת הילד, זיקח מעורבות בעולמו של הילד, אמפטיות, הקפה, חדירה לפנימיות, יחס סובייקטיבי שמעורבים בו סממנים של ריחוק, התעניינות, פתיחות, מסירות ללא צפייה לגמול, רצון לשחרר את הילד מהתלות וכו' – כל אלו דרישות שצינו לעיל<sup>3</sup> העולות הן מהאספקט האקולטוריסטי (בגוון בוברי – אקזיסטנציאלי) במשנת פרום, והן מהאספקט האינדיבידואליסטי. בנקודה זו שוררת ההרמוניה, שלא כבשאלת שיטת הלימוד, כפי שהוכחנו לעיל.

ההרמוניה שבין שתי החפיסות עולה אף מהתייחסות של פרום ל ב י ו ר ו ק ר ס י ה ה ח י נ ו כ י ת . ביקורתו של פרום כלפי הביורוקרטיה החינוכית השלטת בימינו<sup>4</sup>,

1. ראה לעיל, פרק ג' סעיף ג' של החיבור.
2. ראה שם, בפרק ג' לפי משבר הפטיכואנליזה [1976].
3. ראה לעיל, פרק ג' סעיף ג' של החיבור.
4. ראה לעיל, פרק ג' סעיף ב' של החיבור.

נשענת גם היא הן על טענות אינדיבידואליסטיות-רדיקליות והן על טענות אקולטוריסטיות. שתי הגישות אינן תומכות במ י ר כ ו ז בחינוך. גם בתי-הספר הציבוריים ה- Public Schools באנגליה, המהווים דוגמה מובהקת למוסדות אקולטוריסטיים, וגם בתי-הספר החופשיים – שואפים לעצמאות מבירוקרטיה חינוכית צנטרליסטית. הפולחנים המודרניים של כ י מ ו ת (התלמידים, המסיימים, הציונים וכו') זרים הן לתפיסה אקולטוריסטית אמיתית ובוודאי לתפיסה אינדיבידואליסטית ורדיקלית כלשהי. עצמאות למורה כמומחה נחבעת הן על-ידי החינוך הליברלי והן בכל גישה אינדיבידואליסטית. (או למעט, עצמאות למוסד החינוכי). שלילת התערבותה של המדינה בתכניות הלימודים נדרשת הן על-ידי החינוך הליברלי, והן בגישות הרדיקליות [ראסל] – אינדיבידואליסטיות, ובמשנת פרוט<sup>1</sup> הן מצטרפות. (תכניות לימודים המשוחררות מאינטרס לאומני בהיסטוריה, בפילוסופיה וכו'). שלילת הגישה המכנית בחברה המתולמדת למספר המסיימים כקריטריון להצלחה וכו').

כמובן שאי-אפשר לחזור להרמוניה בשאלת מ ק ו מ ו ש ל ה י ל ד בתהליכי קבלת ההכרעות לגבי לימודו. כאן השונות היא רבה, ופרום בשאלה זו אכן מציג עמדה אינדיבידואליסטית ורדיקלית בולטת (אי-ציות ...). את שבחי אי-הציות והמהפכנות המתונה של הנוער ואת הדרישה לשיחוף הסטודנטים בהנהלות, המצויים במשנתו, יש לקשור לפן האינדיבידואליסטי-רדיקלי שלה בלבד. אך יש לזכור שגם אלמנטים אלה גוזר פרום ממסורת ההומניזם<sup>1</sup>, אלמנטים שאמנם לא נקלטו בגישות האקולטוריסטיות לחינוך, ושפרום מביא להם עדנה על-ידי צירופם למגמות הרדיקליות והמרכסיסטיות המצויות במשנתו.

ס י כ ו ם: משנתו של פרום היא משנה דו א ל י ס ט י ת ה ר מ ו נ י ס ט י ת . מבחינה עקרונית מחבטלים בה ההבדלים בין מטרות החינוך כאינדיבידואליזם, לבין מטרות החינוך כאקולטורציה, בשל זהות הנורמות העולות מתורתו הפסיכולוגיה עם נורמות ההומניזם שבמסורת התרבות, שהוא דוגל בהם. מבחינה מעשית, לאור ביקורת החברה, מגוייסת העמדה האקולטוריסטית לסייע למחנך לכוון את הילד לגדילה תקינה ולמימוש עצמי תקין בחברה חולה, בה חשוף היחיד להשפעות מחבלות. מבחינה טקסטית ודידקטית אין במשנתו הדרכה כיצד לשלב את שתי המטרות של החינוך, וכיצד לשלב בין עקרון החופש והמשמעת בשיטות הוראה. הגיונותיו, המפורשים והמובלעים, על הסמכות המחנכת הרציונלית, פעמים שהם מעלים דמות של מורה סמכותי מאד, ופעמים דמות של מורה סמכותי מתון, מסייע וחומך. פעמים שעולה ממשנתו שלילת מוחלטת של כל

---

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

סמכות וכל משמעה, ופעמים משחמעת ממנה קריאה לסמכותיו בדרגות שונות של עצימות. נעבור עתה לסעיף האחרון של החיבור, בו נעסוק בהערכתה של משנתו החינוכית של פרום, ונציג נשקול את ערכה לאור מה שסמוך בה לחיזוק העמדה ההרמוניסטית בחינוך, ולאור אותן נקודות שהעלינו, שבהן אין הוא מצליח להציע הרמוניה.

#### 4. הערכת תרומתה של משנתו של פרום למחשבת החינוך

##### מבוא

בסעיף אחרון זה של החיבור אעסוק בהערכתה של משנתו החינוכית של פרום, ששיחזרתי והוכחתי את מהותה כמשנה דואליסטית-הרמוניסטית המצליחה, בחלקה העיוני בעיקר, להציע צירוף והרמוניה בין מטרות מנוגדות ואמצעים מנוגדים בחינוך. במסגרת הערכה זו אתייחס אף לבעייתיות של מושגים מרכזיים והנחות יסודיות במשנתו הכללית של פרום. אין בכוונתי לבקרה ולהעריכה מעבר לתחומו של החיבור – תחום החינוך. שכן, ביקורת והערכה שיטתית של הפסיכולוגיה, הסוציולוגיה, האתיקה וביקורת החברה של פרום, היא מעל ומעבר ליסודיו של חיבור זה. לכן, אגע רק במושגים ובהנחות מתורות אלו שיש להם משמעות מרכזית למשנתו החינוכית ששיחזרתי.

##### א. הנחות מרכזיות בתורתו של פרום בעיני הביקורת ובעיני שלי

על המחנך והחינוכאי, המבקשים לאמץ את משנתו החינוכית של פרום לדעת, כי משנתו החינוכית נובעת מכלל משנתו, מענפי דעה שונים המרכיבים אותה. המאמץ את משנתו החינוכית של פרום חייב לקבל, ולו חלקית, גם את הנחותיה הבסיסיות של משנתו הכללית. וכדי לקבל את הנחותיה הבסיסיות של משנתו של פרום עליו לדעת אלו הנחות ותפיסות, הקשורות לחינוך במישרין או בעקיפין, מהות מסרה לביקורת מכיוונים שונים, ומדוע. רק אחרי היכרות עם הפרובלמטיקה המוצגת בביקורת על תפיסותיו והנחותיו הרלבנטיות, יוכל להחליט אם משנתו החינוכית מקובלת עליו, אם לא.

אציג עתה את הביקורות הבולטות ביותר כלפי הנחות המרכזיות בתורתו, שלהן נגיעה ישירה לתורת החינוך, ואת תגובתי עליהן. ביקורות אלו מקורן בעיקר בארבע

- אסכולות שונות: (1) האסכולה הפרוידיאנית האורתודוכסית [Jacoby] ;  
(2) האסכולה הניאו-מרקסיסטית והפרוידיאנית [מרכוזה, אנשי אסכולת פרנקפורט];  
(3) האסכולות הפסיכולוגיות השונות [Mullahy ואחרים];  
(4) האסכולה הפילוסופית-אקזיסטנציאליסטית [J.Schaar ואחרים]<sup>1</sup>.

(1) טבע האדם ומדע האדם

תורחו החינוכית של פרום נשענת על המודל של "טבע האדם האוניברסלי", שפרוה טוען למדעיותו<sup>2</sup>. מבקרים רבים מחכיפים את פרום בנקודה זו. נציין שניים מהן שטענותיהם דומות ומטכמות את הביקורת בשאלה זו: H.S. Kariel<sup>3</sup> ו-John Schaar<sup>4</sup>. שניהם מעלים טענה מרכזית כלפי תביעתו של פרום למדעיותו של מודל האדם, והיא: אין פרום, ולא שום אדם, יכול לבנות מודל של טבע האדם, מפני שאין הוא יודע ה כ ל על טבע האדם. הפסקנות של פרום בעניין מהות האדם מקוממת מבקרים אלה. Schaar חולק על הקביעה הפסקנית של פרום שהאדם, כל אדם, הוא ביופילי במהותו ורוצה לחיות. לדעתו, בחנאים מסויימים, האדם אינו רוצה לחיות. חד-צדדיותו של המודל מקומט את Schaar. אין זה משכנע לדעתו לטעון שהאדם במהותו הוא נטול שנאה, קנאה, אכזריות, גאווה ואגואיזם. לכן, מטכם Schaar וקובע, כי המודל של פרום על טבע האדם איננו מודל מדעי, אלא תערובת של פוסטולאטים פילוסופיים ממקורות שונים.

פרוה עצמו הרגיש בבעיה זו של מדעיותו וחד-משמעותיותו של המודל שלו לטבע האדם<sup>5</sup>. בתקופה מסויימת אף נסוג לעסוק ב"מצבו של אדם" במקום בחיבור "טבעו האוניברסלי". אך אחר-כך חזר להחזיק בו ולאשו<sup>6</sup>.

אני סבור שאכן הביקורת בנקודה זו צודקת. ולדעתי, המחזיק בתורת "טבע האדם" של פרום ייטיב לעשות אם יכיר בכך שמודל זה הינו ספקולטיבי-פילוסופי ביסודו, ובעל איכות של "רצון טוב" שמקורו בחפיסה האתית של פרום.

- 
1. מראי מקומות - ראה להלן, בהמשך הסעיף.
  2. ראה לעיל, פרק א' סעיף 1 של החיבור.
  3. ראה: H.S. Kariel, *The Normative Pattern of E. Fromm's Escape from Freedom*, in: *Journal of Politics*, Vol. 19, 1957.
  4. Schaar [1961] מבקרו החריף המקיף והעמוק ביותר, לדעתי.
  5. כפי שציינו לעיל, פרק א' סעיף 1 של החיבור.
  6. בעיקר לב האדם [1973].



## (2) תורת הצרכים הקיומיים

תורת הצרכים הקיומיים<sup>1</sup> נובעת מן המודל של פרום על "טבע האדם". Israel [1971] מתקיף אותה בצורה חריפה ביותר. התקפה זו ממשיכה את קו הביקורת שבסעיף הקודם. Israel טוען שפרום אינו מוכיח שאכן תורת הצרכים שלו היא כללית ומתארת את צרכיהם של כל בני-האדם. לדעתו תורה זו איננה אמפירית והיא מהווה אוסף של פוסטולאטים. Israel אף מצביע על המעגליות העולה מהגדרת האדם הבריא, כמי שמספק את צרכיו הקיומיים באופן מקדם. שכן, מיהו הבריא? מי שמספק את צרכיו באופן מקדם. ומיהו המספק את צרכיו באופן מקדם? האדם הבריא, וכו'.

Morton<sup>2</sup> טוען שתורה זו עמומה מאד. שכן, פרום איננו מבהיר מתי מתפתחים הצרכים וכיצד. בילדות? בבגרות? וכן טוען הוא כנגד פרום שאין הוא עוסק בבעיית ההתנגשות בין צרכים קיומיים בסיסואציה מטויימת. אף Schaar תוקף את תורת הצרכים וגם בעיניו אין אלה צרכים בכלל, אלא פוסטולאטים ערכיים שפרום מעלה אותם מתוך חרבותו שלו ומקנה להם אופי אוניברסלי. לדעתו של Schaar כל "הצרכים הקיומיים" הינם משתנים חרבותיים תלויי הקשר חברתי. מה שמפריע ל-Schaar במיוחד הוא, שפרום הופך מימוש צרכים לחובה מוסרית, דהיינו שלפי משנתו ל צ ר כ י ם יש מעמד א ת י .

אני סובר שאכן גם ביקורת זו כקודמתה (שהרי היא ממשיכה את אותו רעיון שבקודמתה) צודקת. תורת הצרכים הקיומיים של פרום מקורה בחפיסה פילוסופית של מהות האדם וצרכיו. השאלות לגבי האוניברסליות שלה חקפות, ופרום אמנם מתמודד אתן<sup>3</sup> ומציע פחרון פרוגרסיבי שלפיו הצרכים הקיומיים מופיעים בעצימות גוברת בהתפתחות האדם. אך כאן בא Schaar וטוען שפרום הופך הישגים של התפתחות חרבותית לאימפרטיב ביולוגי ("צרכים"). לכך אין לפרום תשובה.

אני מסכים עם מבקרו כי האוידנציה המדעית בנושא זה חלשה, כמו בכמה נושאי מפתח אחרים בתורתו הפסיכולוגית. כללל, תורתו הפסיכולוגית של פרום היא ספקולטיבית-נורמטיבית (וכזאת יש לקבל או לדחות אותה), בעיקר מפני שהיא מושפעת מאד מאידיאות

---

1. ראה לעיל, פרק א' סעיף 5 של החיבור.

2. ראה: D. Morton, The Civilized Roots of Human Destructiveness, in Contemp. Psychiatry, Vol. 20, No. 2, 1975.

3. ראה לעיל, פרק א' סעיף 5ח של החיבור.

הומניסטיות ותרבותיות, שפרום היה מעורה בהן יותר מרוב הפסיכולוגים "הניאו-פרוידיאנים" או ה"פוסט-פרוידיאנים", לכן מעמדם של "הצרכים הקיומיים" הוא יותר נורמטיבי מאשר דסקרפטיבי, אידיאי, ולא אמפירי.

### (3) ליבידו, סנטוס והנחת קיומו של היצר הבלתי ליבידוניאלי

דחיית תורת היצרים של פרויד על-ידי פרום זכתה לביקורות מכוונות שונים. המחלוקת המפורסמת בין פרום למרקוזה היא בחלקה הגדול סביב שאלה זו<sup>1</sup>. וכן התקיפו אותו בנושא זה פרוידיאנים אורתודוכסים ואנשי אסכולת פרנקפורט, שאליהם השתייך במשך זמן מסויים. מרקוזה טוען שדחיית תורת הליבידו של פרום היא עדות לכניעתו של פרום לאידיאולוגיה בורגנית, ועדות לכך שפרום לא הביין את פרויד ואת הפוסטנציאל המשחרר שיש לתורת הליבידו בביקורת החברה. מרקוזה טוען שדחיית תורת הליבידו של פרום היא עדות לכניעתו של פרום לאידיאולוגיה בורגנית, ועדות לכך שפרום לא הביין את פרויד ואת הפוסטנציאל המשחרר שיש לתורת הליבידו בביקורת החברה. מרקוזה גם טען שפרויד טועה ומפרש את יצר המוות הפרוידיאני כהרסנות. לדעתו, יצר המוות שואף לנירוונה, לבגור המתיחות, ולא להרס, לכן הוא דומה ליצר החיים.

פרום, לעומתו, טוען שאחיזתו של מרקוזה בתורת היצרים הפרוידיאנית מהווה ביטוי לניהליזם שלו, וכן עדות לתפיסה אינפנטילית של החברה המשוחררת, בה יוגשם עקרון העונג הפרה-גנטיאלי – משאלה אבסורדית בעיניו, שאף חוטאת באי-הבנת פרויד.

מרקוזה, והוגים מאסכולת פרנקפורט וממשיכיהם בנסיונות לצירוף פרוידיאניזם ומרכיזם, רואים בנטישת תורת היצרים הפרוידיאנית ובהנחת קיומו של יצר חיים בלתי ליבידוניאלי על-ידי פרום, ביטוי לרביזיוניזם בורגני אצל פרום. כך למשל קובע הורקהיימר שתורה פסיכולוגית בלי ליבידו איננה תורה פסיכולוגית. (וכמוהו גורסים

---

1. וראה לנושא זה: M. Jay, The Dialectical Imagination. London, Heineman 1973.

D. Hausdorf, Erich Fromm. Twayne Publishers, N.Y., 1972.

A. MacIntyre, Marcuse, Fontanna, Collins 1970.

R. Bocoock, Freud and Modern Society. Holmes, N.Y. 1978 ובעיקר :

וכן פרום: מהפכת התקווה [1968], הערה מס' 3 לפרק ב', עמ' 96-97; וכן

משבר הפסיכואנליזה, עמ' 27-30, 32-34. כן ראה מרקוזה, האפילוג לספרו:

Eros and Civilization. Vintage Book, 1962.

כל החברים באסכולת פרנקפורט).<sup>1</sup> Jacoby רואה בנטישת תורת האינסטינקטים נטישה של תיאוריה לטובה "השכל הישר" הבורגני האופייני ל"ניאו-פרוידיאנים", ביניהם הוא מונה את פרום. הבריחה מה-id ומהאינסטינקטים היא ביטוי למטרנות בורגנית וחוסר עוז להתמודד הן עם התיאוריה הפרוידיאנית והן עם המרקסיסטית, ושאיפה לאידיאליזציה של היחיד בחברה נתונה.

הביקורת, והוויכוח בעקבותיה, נסובים בעיקר סביב השאלות הבאות: (1) מי הבין יותר טוב את פרויד; (2) האם נטישת תורת היצרים הפרוידיאנית היא ביטוי לאידיאולוגיה בורגנית; (3) האם הציע פרום חלופה רצינית לתורת האינסטינקטים של פרויד.

אין זה מחפיקי בחיבור זה להכנס בעובי הקורה של הוויכוח הזה. הבאתו רק על-מנת להדגיש שאיש ההינוך המאמץ את פרום חייב לדעת כי הטענה הפרומית שהאדם מונע לא על-פי היצרים שלפי התורה הפרוידיאנית, מעלה בעיות קשות וויכוחים נרגשים.

אני מצטרף לדעתו של Hausdorf [1972] שאכן פרום לא עשה מאמץ כדי להוכיח את מציאותו של יצר לא-ליבידואלי, וגם לא טרח לאפיין ולהסביר עניין זה כמעט בכלל, מלבד לקבוע שיצר זה קיים. אף זו נקודה חלשה בתורת האדם של פרום.

דחיית תורת היצרים הפרוידיאנית היא משמעותית ביותר לגבי התפיסה החינוכית של פרום. השאלה האם יש לה צידוק והאם יש לה תחליף, היא שאלה שמן הדין להעמיק בה אם הפצים לאמץ את משנתו החינוכית של פרום.

#### (4) מושג "העצמי"

הנחת קיום "העצמי" היא הנחה מרכזית ביותר בתורתו של פרום, הכלליה והחינוכית.<sup>2</sup> בפן האינדיבידואליסטי של משנתו היא חופטה מקום מרכזי, בשל הדרישה שהתהליך החינוכי יהיה תהליך שבו יאופש ליחיד לממש את הפוטנציאלים של עצמו. מן הדין שנעמוד, ולו על קצה המזלג, על הסיבוכים העיוניים הקשים שמעלה הביקורת, באגפיה השונים, כלפי מושג זה.

Jacoby [1975] טוען שבהצעה קיומו של "העצמי" שותף פרום לניאו ולפוסט פרוידיאנים, המעדיפים להחמק ביחיד ולנטוש את המאבק בחברה. המצאת ה"עצמי" הוא ביטוי לנסיון לעסוק ביחיד תוך בידודו מן החברה, ולגלות בן אפשרויות ופוטנציאלים המופקעים משיכותו החברתית. לדעתו, ה"עצמי" הוא המצאה של חברה לא הומנית המבקשת

1. ראה: R. Jacoby, Social Amnesia. Beacon Press, Boston, 1975.

2. ראה לעיל, פרק א' סעיף 2 של החיבור.

להנציח את עצמה בהטילה את האחריות לגדילה על היחיד. היחיד בעל ה"עצמי" הוא יצור מלאכותי, שפרום וחבריו עשו ממנו אידיאולוגיה. ה"עצמי" הינו המצאה שנועדה גם להכשיר את המעבר מן הלא מודע למודע ומהאיך לאגו. בפנייה ל"עצמי" פונים לחוש המוסרי של היחיד, מתעלמים מהקשיים של חורח האינסטינקטים ומהדיכוי החברתי, ומצפים שהיחיד יגאל את עצמו בתנאים הנחונים בזכות הספיקה המפוקפקת הזאת – ה"עצמי".

Mullahy<sup>1</sup>, Chase<sup>2</sup> ו-Schaar חוקפים בעיקר את הצידוק העיוני שבהנחת ה"עצמי". לטענתם, ה"עצמי" הינו מושג מעורפל הרבה יותר מהמושג הפרוידיאני ego. פרום ואחרים שהניחו את מציאותו, מעולם לא הוכיחו אותה. כיצד אפשר להבחין בין "עצמי אמיתי" ו"עצמי מזויף" שואל Mullahy. היכן מתחילה השפעת הסביבה ונפסקת הוויחו העצמית של היחיד? הוא שואל. ו-Schaar מקשה: מנין בכלל שיש ליחיד פוטנציאלים למימוש? לדעתו, פרום מגדיר את "עצמי" מתוך הערכים ותפיסות האדם של תרבותו שלו. לכן, במושג ה"עצמי" הוא טוען את ערכיה של חברה מסוימת. לדעתו, לא הוכח ש"העצמי" קיים ובוודאי לא שהוא אוניברסלי במגמות המימוש, הגדילה והיחס אל החיים. Schaar סבור שפרום השליך את כל יתרו על ההנחה בדבר קיומו הסובסטנטיבי של ה"עצמי" וחורת האישיות שלו כולה מחערקת מפני שהנחה זו היא הנחה מטפיזית ולא מדעית.

מושג ה"עצמי", עליו נשענת במידה מרובה תורת החינוך של פרום (בפן האינדיבידואליסטי שלה), זוכה, איפוא, לביקורת קשות ביותר מאגפים שונים של הביקורת כנגד פרום<sup>3</sup>. רק אח חלקן הצגתי ...

אין בדעתי להיכנס, במסגרת חיבור זה, בעובי הקורה של הצידוקים או ההפרכות בשאלת קיומו של ה"עצמי". אך ההתקפה מן האגף הפרוידיאני [Jacoby] איננה נראית לי. בניגוד ל-Jacoby אינני סובר שפרום החזיק במושג ה"עצמי" כדי לעשות אידיאליזציה של היחיד בחברה נתונה. פרום מחשיב מאד את עוצמתה של החברה בעיצוב היחיד. בהגיונוחיו על החופש (אלטרנטיביזם) ועל "האופי החברתי" הוא מביא בחשבון בצורה משמעותית את תפקיד

1. ראה: P. Mullahy, "Philosophical Anthropology v.s. Empirical Sciences" in Psychiatry, Vol. 18, 1957.

2. ראה: R. Chase, "Analysis at Dead Center". in Partisan Review, 18, 1951

3. Hausdorf [1972] קובע שמושג זה הינו הבעייתי ביותר, החשוב ביותר והשנוי במחלוקת ביותר בחורת האישיות של פרום.

החברה בגיבוש היחיד<sup>1</sup>. האחריות המוסלת על היחיד, בגירסת פרום, היא חמיד מסוייגת, ו"העצמי" מתואר כעמוד שדרה אינדיבידואלי שביד ביוחר. נכון הוא שפרום מחזיק במושג זה מפני שהוא מאמין ביחיד. ולכן, פונה הוא ליחיד בחברה נתונה בתביעה לעשות מאמץ אישי ולגלות את אנושיותו לשם מאבק בחברה. אין ללמוד מכאן שזה "אידיאל בורגני", שמקורו בהצדקת החברה הקיימת ובהסלת כובד האחריות כולו על היחיד. בהנחה קיומו של "העצמי" משוקעים אמנם עקרונות מספייניים רגולטיביים המפרידים במידת מה בין היחיד והחברה. אך אין בכך משום רביזיוניזם במשמע של אידיאולוגיה המתמקדת ביחיד והמתעלמת מהצורך בשינוי חברתי. נהפוך הוא: בעמדתו של פרום בנושא זה מצויה הערכה מסוייגת באשר ליכולתו ולחובתו של היחיד להתגדר כיחיד, ולשנות את החברה. פרום מעולם איננו מתעלם מהקשיים של גילוי העצמיות הייחודית של הפרט במסגרת הלחצים המופעלים עליו. אך לעולם אינו מותר על הפנייה ליחיד כיחיד. עמדה זו דווקא מחזקת את המחנך המרוכז בחינוך היחיד, והמצפה ממנו להתחזק ביחידותו כנגד חברה לא שפויה או מדכאה.

(5) האדם הפרודוקטיבי והאוריינטציה הפרודוקטיבית

האידיאל הפסיכולוגי וההומניסטי של האדם במשנת פרום הוא אידיאל "האדם הפרודוקטיבי"<sup>2</sup>. אדם זה, השפוי, הביופילי, ובעל אוריינטציה "האני" מהווה אף אידיאל במשנתו החינוכית. בהליך החינוכי יש להכוון לעיצובה של "אוריינטציה פרודוקטיבית" ביחיד המתחנך. והנה, ראשית כל, תורה הטיפוסים של פרום כולה, אותה גיבש בעקבות פרויד<sup>3</sup>, זכתה לביקורת מצד אדורנו, מן הבולטים באסכולת פרנקפורט, שטען כנגד גישה טוטליטארית. לאמור, כנגד קונצפציה של טיפוס אינטגרטיבי, מפני שטיפוס כזה פשוט אינו קיים. לדעתו, תורה הטיפוסים של פרום היא מכניסטית<sup>4</sup>.

ביקורתו של Schaar בשאלה זו מעניינת יותר וקשורה לנושאנו החינוכי. Schaar מחקיף במיוחד את האפיונים שמקנה פרום ל"אדם הפרודוקטיבי". בניתוח פילוסופי (אקזיסטנציאליסטי) מבריק מקשה Schaar על פרום בשאלת הכלית קיומו וטיב חייו של "האדם הפרודוקטיבי". Schaar טוען שפרום לא הציב בפני "האדם הפרודוקטיבי" שום מטרה

1. ראה פרק א' סעיפים 7, 9, ופרק ב' סעיף א' של החיבור.
2. ראה פרק א' סעיף 10ה', ופרק ב' סעיף 2ב' 5 של החיבור.
3. ראה פרק א' סעיף 10 של החיבור.
4. לפי Jay [1973] המסתמך על מכתב של אדורנו שלא פורסם.

שלמענה כדאי לחיות. אין Schaar מסכים לכך שהאדם "חי בשביל לחיות" או "בשביל לעצב את עצמו". Schaar טוען ש"לאדם הפרודוקטיבי" אין שום מטרה, שום יעוד; שהוא "מספק צרכים" באופן רדוד, אוהב באופן רדוד, ושואף לחיות בחברה ללא קונפליקטים ואחגרים מוסריים.

Schaar מתקיף בחריפות את מושג האהבה הפרומי, שהוא אמת-המידה העיקרית לפרודוקטיביות של היחיד. לדעתו, פרום, בדרישתו שהאדם יאהב את "האנושות כולה", מציב מושג שטחי ואף בלתי אפשרי של האהבה. לאהוב אפשר רק מעטים, אי-אפשר לאהוב את הכלל האנונימי. אהבת "האדם הפרודוקטיבי" חסרה אף את הנפחולים והמעמקים של האהבה. היא מין תחושה קלושה של שייכות ואחוזה, אך לא אהבה. אף מרקוזה ו-Jacoby חולקים (מזוית אחרת אמנם) על תפיסת האהבה של פרום ומגדירים אותה כתפיסה מוסרנית, המתעלמת מן הדיכוי הליבידוניאלי בחברתנו.

Schaar אף מעלה פרכות כנגד המושג "מצפון הומניסטי" (בהמשך להחקפתו על ה"עצמי") של "האדם הפרודוקטיבי", וטוען שמושג זה יכול להיות לכל היוחר פוסטולאט של החבונה אך לא אידיאה של הנסיון. שכן, כיצד ומתי יכולים אנו לדעה מתי אדם מציית למצפוננו שלו ומתי לגורם חיצוני? מתי יוכל היחיד לדעה היכן נגמר "הוא" והיכן מתחילה "החברה"?

ביקורת זו כלפי היחיד ה"פרודוקטיבי" קשורה לביקורת התפיסה החברתית של פרום והאתיקה שלו, מפני שהיא קשורה באיכות החיים של "האדם הפרודוקטיבי" ושל החברה השפויה. אציג את עיקריה ואגיב לשתי הנקודות גם יחד:

#### (6) החיים הטובים והחברה הטובה

אידיאל האדם הפרודוקטיבי שנחורת פרום, כאמור, מתואר על-ידי Schaar כאידיאל של אדם בינוני, שבע רצון מעצמו וחסר אתגרים ומטרות. אדם כזה, טוען Schaar, הינו חסר חזון מוסרי ואחריות מוסרית, מפני שהוא "מממש צרכים" ותו-לא.

Schaar טוען שפרום הציב בפני האדם הפרודוקטיבי חזון של חברה שפוייה שבה האתיקה נספגת לתוך הסוציולוגיה. לאמור, החזון האוטופי של פרום מבטל את הקונפליקטים המוסריים של האדם ואח המטרות המוסריות שלשמן כדאי לחיות. מה יעשה אדם ב"חופש לשם" שלו? שואל Schaar, וקובע שלפרום אין לכך תשובה. פרום, טוען Schaar, הפך את הבעיות המספזיות של האדם לבעיות סוציולוגיות ובכך רידדן את החברה והן את האדם.

גם Mullahy טוען שפרום מבטל את אחריות היחיד בחברה המתוקנת, מפני שאם היא מתוקנת (ועוד על יסודות מדעיים), כפי שטוען פרום, לא נותר ליחיד לממש כל אהגר מוסרי<sup>1</sup>. Green<sup>2</sup> טוען שפרום הוא נאיבי בחזון שלו, שכן מצד אחד הוא מבקש להשתתף את החברה המתוקנת על הספונסניות של היחיד, ומצד שני הוא משתתף אותה על מוסדיות נוקשה והסדרים חברתיים ריגורדיים למדי.

Jacoby טוען שפרום איננו מהפכן חברתי אמיתי. מפני שהוא מציע רפורמות חברתיות וכלכליות שטחיות ביותר לתיקון החברה, ללא התייחסות לתיאוריה רצינית של שינוי חברתי. שהוא דבק ב"צעדים" של "שכל ישר", המרדדים את חזון המהפכה החברתית תמורת הישגים מידיים. שהוא מציע רביזיה לערכים הומניסטיים (עשרה הדברות, בודהיזם ועוד) במסגרת של רפורמיזם שטחי, במקום להתמודד עם תיאוריה ביקורתית מהפכנית רב מימדית של החברה. בביקורת זו ממשיך Jacoby את ביקורתו של מרקוזה כנגד פרום. מרקוזה טוען שפרום, דרך זיקחו לאתיקה המסורתית, עושה אידיאליזציה בורגנית של האושר. ולכן, טוען מרקוזה, פרום איננו יכול לצפות להחזרת האדם המהפכני בשל כך ובשל זיקחו לאתיקה המסורתית.

בכל הטענות הללו (וכן אחרות במקומות רבים) מתקיימים את פרום בשתי נקודות:  
(1) שטחיותו של האדם האידיאלי ("הפרודוקטיבי") ורפיפותה של המוסריות שלו.  
(2) שטחיותה של החברה המתוקנת כפי שהיא מחוארת על-ידו ["עורך-דין של השינוי המידי" קורא לו Jacoby]. האדם והחברה בחזונו האוטופי הם, לפי טענות אלו, הוויות פושרות ללא מימד עומק של מוסריות מהפכנית ביחיד, או של תמורות משמעותיות בחברה.

תקותו של פרום כי בחברה המתוקנת לא ישדור ניכור זוכה לביקורת חריפה מצד Schaar. הוא טוען שפרום מסלק את מימד העומק ממושג הניכור, ושאינן לו יחס פילוסופי רציני למושג זה. וכן, ששאיפתו לסילוק הניכור היא שאיפה נאיבית, שאיננה מביאה בחשבון את מצבו הקיומי האמיתי של האדם בעולם. גם Israel [1971] טוען שפרום מרדד את בעיית הניכור ומערפל אותה על-ידי אנאלוגיות ואימאג'ים. וכן, שאין במשנתו

1. וכן ביקורתה של Kariel באותו קו, במאמרו: "The Normative Patterns of Erich Fromm's Escape from Freedom" in Journal of Politics, Vol. 19, 1957.

2. ראה: A.W. Green, "Sociological Analysis of Horney and Fromm" American Journal of Sociology, Vol. 51, 1945/6.

טיפול באפשרות שהניכור הינו מצב קיומי ששום רפורמה סוציאלית לא תשנה.

תפיסת "החיים הטובים" על-ידי פרום, מותקפת על-ידי Schaar הן בשל היותה מושחתת על קונצפציה נטורליסטית של תורת המידות<sup>1</sup> והן בשל הפתרונות החברתיים שהוא מציע, המטלקים כביכול את הקונפליקטים המוסריים ואת מושג החובה בחברה המחקנת ובאדם הפרודוקטיבי. בכך הוא מצטרף ל-Jacoby הטוען גם הוא שפרום ספג לתוך הסוציולוגיה שלו את הבעיה האתית.

לסיכום: בשני טעמים אלה, שעניינם הביקורת על ה"יחיד הפרודוקטיבי" ועל החברה המחקנת במשנת פרום, אנו רואים שפרום הותקף על-ידי הוגים ממסורות שונות בשל החולשות במשנתו, בתיאור האדם החברה והחיים הטובים:

1. חד-מימדיותו של "הטיפוס הפרודוקטיבי" (מצידו של Schaar שאיננו מרקסיסט דווקא).
2. היעדר מושג החובה והקונפליקטים המוסריים ב"חיים הטובים" לגביו (ספיגת האתיקה לתוך הסוציולוגיה).
3. תיאור אידיאליסטי ורפורמיסטי של החברה הטובה, ללא עומק מהפכני. העדפת שינויים קלי ערך על תיאוריה מהפכנית של שינוי חברתי.
4. עיקור הבעיות הפילוסופיות והמטפיזיות הקיומיות מחיי האדם הפרודוקטיבי ו"החברה השפויה" על-ידי תיאור רדוד של הרמוניה בין היחיד המתוקן והחברה המתקנת.
5. שימוש ב"שכל ישר" רפורמיסטי בגיבוש האתיקה הביקורתית שלו (ברוח האתיקה המסורתית), כדי להשיג שינויים מידיים, במקום להתמודד עם החיבוריות המהפכניות ב"אמת"-הפרודיאנית והמרכסיסטית.

לחלק מן הטענות הללו משיב פרום בעצמו במסגרת ויכוחיו עם מרקוזה. כך, למשל, הוא עומד בחוקף על כך שבחברה המחקנת, לפי חזונו, ימשיכו לשרור קונפליקטים קיומיים ודילמות אנושיות<sup>2</sup>. דווקא מרקוזה חותר, לפי דעו של פרום, לחברה רדודה שבה ייעלמו

---

1. נושא שהחפלטמחי עליו לעיל כנגד Schaar בפרק ב' של החיבור סעיף 33, ובו טענתי שפרום איננו נטורליסט בתורת המידות שלו, שכן אידיאות תרבויות משמשות במשנתו כעקרונות רגולטיביים ל"טבע הראוי", ולא אחזור על זה כאן.

2. מהפכת התקוה, עמ' 96-97.



כל הקונפליקטים האנושיים בשל הסרת הדיכוי המיני והחזרה למיניות הפרה-גנטיאלית. את הרדיקליזם של מרקוזה הוא מכנה "הזייה ילדותית" ואת התביעה לרדיקליזם בנוסח מרקוזה הוא רואה כתביעה שאי-אפשר לממשה, ולכן היא מבטאת יאוש. לעומת זאת, את הצעותיו הרפורמיות שלו, הכוללות חזרה לערכים מסורתיים, הוא רואה כהצעות ריאליות לתיקון החברה, בניגוד למכסימליזם הבלתי ריאלי והניהליסטי של מרקוזה.<sup>1</sup>

פרום טוען שאידיאל האדם שלו הולם את מושגיהם של פרויד ושל מרקס, בניגוד לאידיאל האדם של מרקוזה שהוא אידיאל של אדם אינפנטילי, המשועבד לעקרון העונג.<sup>2</sup> במקום אחר דוחה פרום את הטענה שגישתו היא אידיאליסטית.<sup>3</sup> הוא טוען שהיחיד נחבע על-ידו להגשים את עצמו, לבחור בין דיכוסומיות, להיאבק ולהכריע. ואין זו עמדה אידיאליסטית. גם מושגי האהבה והאינטגרציה של האישיות אינם אידיאליסטיים, כפי שטוען מרקוזה. שכן, גם הוא [פרום] מודה שבחברה שלנו קשה לממשם. אך אין להרים ידיים. למרות שהחברה כיום היא מנוכרת, יש לפעול לשינויים בתוכה. אין להפסיק לעסוק במטרות ההומניסטיות של החיים. עמדתו של מרקוזה, שהיא כביכול רדיקלית, היא עמדה של הרמת ידיים, של ניהליזם במסווה של רדיקליות. כלומר, שהטענות כלפיו [כלפי פרום] שהוא חוזר לאתיקה הבורגנית אידיאליסטית (משמרת חברה) אין להן רגליים, מפני שהוא חותר לשינויה של החברה, אך איננו רואה פסול בגישה רפורמיסטית-אחית, ובהחדרת רעיונות הומניסטיים שייצרו את השינויים המבוקשים.

לדעתו, חלק מהביקורת שהוטחה כלפי פרום בשאלת האדם והחברה המתוקנים והאתיקה הרצויה, צודקת, וחלקן לא. וגם מחלקן הצודק אין משמעת חמיד בהכרח המסקנה שיש לרחות את עמדתו העצמאית. אציין את עמדתו כלפי חלק מן הבעיות שהועלו:

[1] אמנם צודק Schaar בטענתו שבתיאור 'האדם הפרודוקטיבי' עושה פרום, בתחילת דרכו, אידיאליזציה של דמות שיש בה עקרונות מסויימת.<sup>4</sup> כלומר, באמת קשה לראות בדמות

---

1. שם, הערה מס' 3 בסוף פרק ב'; וכן ראה: משבר הפסיכואנליזה, עמ' 27. וזאת בנוסף לטענתו שמרקוזה לא הבין את פרויד ואת מרקס, אך אין עניין זה מעניינו של חיבורנו.

2. שם, עמ' 32-34.

3. ראה: E. Fromm, "The Human Implications of Instinctivist Radicalism" in Dissent II, 1955.

4. בעיקר באדם לעצמו [1947].

זאת איזה פתוס מוסרי, התמסרות ונכונות להילחם על רעיון. אך בשלי או אני [1976] מתקן פרום את דמות האדם האידיאלי במשנתו ומקנה לה איכויות טובסטנטיביות מובהקות למדי<sup>1</sup>. אין Schaar מתייחס לפיתוח דגם האדם האידיאלי לפי פרום, פשוט מפני שספרו [1961] נכתב לפני ספרו הנ"ל של פרום [1976]. כך שניקורתו בעניין זה נופלת. היא נופלת מפני שאי-אפשר לקרוא לאדם בעל אוריינטציה של "אני" ה"עוזב את הכל כדי להיות", אדם רדוד, שטחי וחסר מטרות.

[2] נכון הוא שפרום סופג חלק מן האתיקה שלו לתוך הסוציולוגיה. אך מצב זה הינו אופייני לכל גישה שבבסיסה מצויה התקווה לשינוי חברתי. בכל גישה מתקנת, רפורמטיבית או רדיקלית, מצוי גרעין אוטופיסטי, שלפיו חלק גדול מן הקונפליקטים האתיים ייעלמו בחברה המתוקנת. והדברים אמורים הן במשנתו של מרקס, והן בחזונו של פלוייד ש"במקום שיש איך יהיה אגו". שהלא זו טיבה של המהפכנות: ליצור חברה שתפחית עד כמה שאפשר את עקת "עקרון המציאות" על האדם. ואף מרקוזה, כמובן, לא מנוקה ממגמה זו. האם מסיר פרום מן היחיד, הן בחברה העכשווית והן בחברה המתוקנת, את האחזיות המוסרית ואת החובה מכל וכל? סבורני שלא.

אמנם, הגדרתי לעיל<sup>2</sup> את תורת המידות של פרום כתורת מידות טלאולוגית בוואריאנט של אגואיזם אתי (או אגואיזם נאור). לכאורה אפשר ללמוד מכך שפרום מסיר את מושג החובה מתורת המידות שלו ומזהה "מימוש עצמי" עם ערך מוסרי. אלא, מאחר שראינו שאגואיזם במשנת פרום אינו אגואיזם, ושפרום שולל מימוש של צרכים הדוניסטים שאינם כלולים ב"עצמי האמיתי", ומכיוון שפרום מחדיר את עקרון ה"זולת" לאתיקה שלו ואינו רואה סתירה בין "אהבה עצמית" ו"אהבת הזולת" – אני סבור שהוא אינו מסלק את מושג החובה ממשנתו. הוא מעניק לה משמעות אחרת: חובתו המוסרית של האדם היא להילחם בצד האי-רציונלי שבהוויתו, חובתו לחנך את עצמו להישמע ל"מצפוננו ההומניסטי" ול"אהבתו העצמית" הכוללת את אהבת הזולת. חובתו לא לציית לסמכויות אי-רציונליות חיצוניות וללחצים אי-רציונליים שמחוכו.

---

1. ראה פרק ב' סעיף ב'2-3ב'5 של החיבור.

2. ראה פרק ב' סעיף 3 של החיבור, ובניגוד לדעתו של Schaar.

Schaar אינו צודק כשהוא מתאר את האתיקה הפרומית כאתיקה נטורליסטית. "האדם הפרודוקטיבי" (ופה נוסף: בעזרת החינוך), נתבע להרבה מאמצים ומילוי חובות כדי להגיע למימוש טבעו האמיתי, ואין הדברים באים בקלות לפי נוסחה של מימוש צרכים = סילוק החובה.

[3] נכון הוא שפרום מציג עמדה אידיאליסטית שלפיה חזרה לערכים הנעלים של העבר יש בה כדי לתקן את ההווה. גישה זו נשללת על-ידי מרקוזה ו- Jacoby.

אני איני רואה בגישה זו ביטוי לבריחה מהרצון לשנות את החברה ולאידאולוגיה בורגנית. פרום (בעניין זה עמדתו היא "הינזכית") מגייס את העבר ואת התרבות ההומניסטית במסגרת של ביקורת חברתית, אך לא משתמע מכך ויתור על שינוי חברתי.

[4] נכון שפרום הינו יותר מחקן ר פ ו ר מ ס ו ר י מאשר מחקן ר ד י ק ל י. הוא מנסה לראות את החיובי גם במצב הקיים (למשל יחידים מסויימים יכולים לאהוב באמת גם בתקופתנו, ואף להיות פרודוקטיביים), ולצאת ממנו להגדלת החיובי. פרום באמת מעוניין בשינוי ר ד י ק ל י של החברה, אך מוכן ל ה ת ח י ל בשינויים ר פ ו ר מ ס ו ר י י מ (אם כי סימולטנית), וחוך הישענות על החיובי שבמצב הנתון. דוקא עמדה זו מעלה את ערך החינוך הנכון בחברה הנתונה, שכן דרך הפגשת הילד עם ערכי התרבות ועם עצמו, יכולים להתרחש שינויים בעלי משקל, בסופו של דבר.

[5] נכון הוא שהצעותיו המתקנות בתחום הכלכלה ויחסי העבודה והייצור (שיתוף הפועלים), אסיפות העם והמועדונים – הינן נאיביות במידה מרובה. פרום איננו מעמיק באדריכל מדעי של המפכנות, והתיאוריה האקלקטית שלו בנושאים אלה היא חובבנית למדי. נכון שהוא "עורך-דין של השינוי המיידים" כפי שמגדירו Jacoby. ללא תיאוריה מעמיקה של פרקטיס רציני במצב המסובך של עולמנו. אך נושא זה הינו מעבר לעניינו של החיבור.

[6] אני מסכים עם Schaar שמושגיו של פרום על הניכור ועל אפשרות ביטולו בחברה המחוקנת חסרים עומק מיטפיזי-פילוסופי. פרום התייחס למושגים אקזיסטנציאליים, אך בסה"כ לא ראה את עצמו כאקזיסטנציאליסט. אמנם פרום חוזר וטוען כי "הדיכוסומיות הקיומית" אינן ניתנות לביטול, וכמובן זה הוא ביותר משהו מודה שמצבו הקיומי של האדם מאופיין במידה מסויימת של ניכור קיומי מתמיד. אך האופטימיזם הנחרץ שלו מביא אותו [בעיקר בהתבררה השפויה] לדיון שטחי במידה לא מבוטלת במושג הניכור; ממנו עולה שהניכור הינו חופעה האופיינית לחברה המודרנית בלבד, ושהוא עשוי להתבטל בחברה המחוקנת.

[7] אינני מסכים עם Sykes<sup>1</sup> הטוען שפרום, כדי להיות פופולרי, הפך אחרי מנוס מחופש ל"נחמד", ל"אמריקאי", למחליק דברים. וכן אינני מסכים עם הטענה שהוא מקריב רצינות ואמת של מדען חמורת "אופטימיזם רצינוני קל", כדי להתקבל על-ידי קהל גדול. ביקורת זו מזכירה את ביקורתו של Jacoby, שלפיה מותר פרום על חיבוריה ועל החמודדות עם תורת האינסטינקטים של פרויד כדי לספק משנה אופטימית של שינויים מידיים ו"נעימים". יכול להיות שישנה אצלו [Schaar כטענה] קלילות מסוימת ושטחית, המתבטאת באי-בדיקה הנחות מסוימות. אך אני מאמין כ- Jay [1973] שהאופטימיזם (היחסי) של פרום, היכול להפרש כפופולריזם, הוא ביסוסי לאישיותו שהיתה פחות אירונית, ביקורתית וספקנית מאישיותו של אנשי אסכולת פרונקפורט. ולטענתו של Jacoby – אני סבור שפרום הוכיח דווקא אומץ לב והסחכנות, שאכן יבוקר כפי שבוקר, בוותרו על התיאוריה הפרוידיאנית, מפני שלא האמינו בה<sup>2</sup>. פרום פרש מפרוידיזם, מפני שחדל להאמין בתורת האינסטינקטים. אך פרום לא חיפש לו בית תחליפי אחרי שאיבד את ביתו הפרוידיאני או הפרנקפורטי. הוא, באומץ ובבדידות, מתקיף גם את הניאו וגם את הפוסט-פרוידיאנים. הוא מתעקש על אמינות פרשנותו לתורת פרויד. הויתור על התיאוריה האורתודוכסית לא בא לשם פופולריות, אלא מפני שפרום אכן האמין בדרכו ובמושגים החילופיים שהציע לתורת האדם של פרויד.

ומה לנו כי נלין עליו, שקל הוא לקריאה, ויכול להסביר עניינים מסובכים בלשון המובנת לכל קורא משכיל כטענה Sykes? אולי יש בכך יתרון לא רק לקורא בהם, אלא גם מבהינת הגיונם של רעיונות שאפשר להבין אותם?

[8] יש לזכור שהאופטימיזם של פרום, שהוא כביכול תוצאה של ויתורו על קשייה של תיאוריה, הוא אופטימיזם יחסי. הרבה פעמים שומעים אנו אצלו את קולו של הספק "אם יתגבר האדם"<sup>3</sup>. וכך, בסוף ספרו מהפכת התקווה הוא כותב: "אנו נמצאים עתה בעיצומו של משבר האדם המודרני. הזמן דוחק. אם לא נחיל לפעול עכשיו, יהיה מאוחר מדי. אך התקווה קיימת"<sup>4</sup>. באקורד זה הוא אף מטיים את ספרו לב האדם [1964]. פרום מקווה אך איננו בטוח שהמין האנושי ישתנה. והתקווה

1. ראה: G. Sykes, The Hidden Remnant. N.Y. Harper and Brothers, 1962, פרק 13, הנקרא: The Americazation of E. Fromm.

2. ואין דברים אלה סותרים את טענתי לעיל (מס' 5) שפרום איננו מצליח לגבש תיאוריה חברתית-כלכלית מעמיקה.

3. כשם ספרו: E. Fromm, May Man Prevail? Golden City, N.Y. Doubleday, 1961b.

4. מהפכת התקווה, עמ' 139.

היא ביטוי לאופטימיזם "על הנאי" ולא לאופטימיזם [נאיבי] מוחלט. ואולי, בשל התקווה הזאת, הוא מעדיף רפורמות על פעילות רדיקלית ושינויים על גישה מהפכנית אורתודוקסית. דומני שהצגתי את עיקר הביקורת כנגד מושגים והנחות מרכזיות בתורותיו של פרום, שיש להם נגיעה ישירה לתורת החינוך. לא הצגתי אותם אלא כדי לוודע את הקורא לבעייתיות שלהם. דיונים מעמיקים בכל נושא מן הנושאים שהועלו מחייבים הרחבה ניכרת, שלא מעניין החיבור.

אעבור עתה לביקורת ולהערכה שלי את משנתו החינוכית של פרום בה אשלב, לפי העניין, את הרלבנטי מן הביקורות כלפי תורתו הכללית שהועלו לעיל, ואת עמדתו כלפיהן.

### ב. תרומתה של משנתו החינוכית למחשבת החינוך – סיכום, הערכה וביקורת

אחד מהמשתתפים בחיבור קובץ המאמרים שכונסו לכבוד פרסום מנום מחופש ב- Psychiatry<sup>1</sup>, M.F.A. Montagu, כתב כבר אז [1942] כי רעיונותיו של פרום בדבר הסכנה האורבת ליחיד המוותר על חירותו בשל סמכויותיה של החברה, הם מן הרעיונות העמוקים ביותר שבוטאו בתקופתנו, וכי ספר זה הוא מן החשובים שנכתבו בעידן המודרני. במאמרו הוא מעלה טענה שפרוים אף פעם לא טען אותה, גם לא אחרי מנום מחופש והיא – שרק שינוי רדיקלי בדרך כי החינוך עשוי למנוע את המצב של בריחה היחיד בדורנו מן החופש. רק חינוך נכון יכול לשנות את מצבו של האדם המודרני, לא מהפכות אלימות ואף לא שינויים אחרים.

דומני שדברים אלה שנכתבו על פרום לאחר צאתו לאור של ספרו הראשון (!) הם נכונים גם עתה, כשכל משנתו של פרום מונחת לפנינו. מתורותיו של פרום עולה קריאה נואשת להצלת היחיד והחברה המודרניים, אך גם נובעת תורת חינוך העונה לקריאה זו, מן הטעמים הבאים:

[1] תורת האדם של פרום היא תורה אופטימיסטית ביסודה. פרום מאמין כי האדם איננו רע מיסודו, וכי החברה, דרך סמכויותיה השונות, משרישה בו "אופי חברתי" שלילי.

מוטכם, בדרך-כלל, שכל פעולה חינוך היא פעולה שבבסיסה חייב להיות גרעין של אופטימיזם המתבטא בהתכוונות ליצירת עתיד טוב יותר ליחיד ולכלל. תורת האדם של

1. ראה: Psychiatry, Vol. V, 1942.

פרום ממש מחייבת תרגום של משמעותה לחינוך, מפני שהיא מכילה את הצידוקים הפסיכולוגיים והערכיים לבסס אופטימיזם (זהיר אמנם), ביחס לאפשרות לגדל יחיד פרודוקטיבי-ביופילי חופשי, שיינצל ויציל את החברה האנושית מן הרעות המאיימות עליה.

[2] תורת האדם ותורת הברה של פרום מתקזזת לתפיסה שלפיה היחיד, ברוב התקופות בהיסטוריה, ובמיוחד בתקופתנו, חייב להיזהר מהשתעבדות ל"אופי החברתי" המודע והלא-מודע המעוניין להשתלט עליו. הפער בין הפוטנציות הביופיליות ומגמות המימוש העצמי של היחיד לבין אי-שפיותה של הברה הוא מן המסרטים העיקריים של תורתו שלו. והנה, לתוך פער זה משחלבת תורת החינוך ששחזרנו. עיקר מהותה של תורה זו, דרך מושג ה"סמכות הרציונלית", היא הנסיון לגדל יחיד שיהיה עמיד בפני ערכיה של חברה לא שפוייה. תרומתו החשובה ביותר של פרום למחשבת החינוך היא ההדגשה שהתהליך החינוכי מכוון כל כולו לתמיכה בכוח עמידותו של היחיד כנגד ה"אופי החברתי" הלא שפוי, וכנגד סמכויות אי-רציונליות ואנונימיות המאיימות עליו.

פעולת החינוך האמיתית היא חפיף פעולה המתכוונת ליחיד, המבקשת בסבלנות לעצב יחיד אמיתי ואוטנטי. חינוך איננו מעצב המונים ואיננו פונה ליצר ההמון של היחיד. תרומתו של פרום למחשבת החינוך היא משמעותית, מפני שהיא עומדת כולה על פעולה חינוכית המתדעת את היחיד לכוונתו מצד אחד, ולחובתו וליכולתו לגדול ולחיות מתוך מרחק ביקורת מסויים מן החברה, עד שזו תשתנה.

דווקא מה שמרקוזה, Jacoby ואחרים דורשים לגנאי אצל פרום – פנייתו ליחיד – אני דורש לזכותו. הפנייה ליחיד איננה השתמטות מתיאוריה מהפכנית, אלא אתוס חברתי ומוסרי, שלפיו חברה לא תשתנה ללא שינוי ביחידים. לכך תורותיו של פרום מזמינות כל-כך תורת חינוך, שהוא עצמו לא טרח, משום מה, לעצב באורח שיטתי בעצמו.

פעולת החינוך איננה יכולה להיפסק אף פעם. אי-אפשר לצפות ולחכות לתיקון החברה ובינתיים להפסיק לחנך. ביקורתו של Jacoby כלפי פרום שהוא "הנביא של הפעולה-המיידיית", רפורמטור המותר על תיאוריה מהפכנית רדיקלית, נדרשת לזכותו מזווית הראייה של החינוך. תורת החינוך של פרום אומרת לנו מה אפשר ומה צריך לעשות עכשיו, גם עתה בחברה הלא מתוקנת שבה אנו חיים. העמדת התהליך החינוכי על חיזוק היחיד, עקירת הנכור מבית-הספר, הומניזציה של ההוראה ושל הקניית הדעת – כל אלה ויסודות אחרים שלמדנו ממשנתו – הם אמנם הצעות רפורמטריות, אך בהן יכול המחנך להאחז, ועל פיהן יכול הוא לפעול.

[4] במשנתו קיים חוסר פרופורציה בולט בין עומק הניתוח של מחלתם של החברה המודרנית ושל היחיד, לבין שטחיותן של ההצעות המחקריות בהחברה השפויה ובמקומות אחרים. דומני שפרום במהותו, ומבלי שהכיר בכך, היה איש חינוך יוחר מאשר מהפכן מעמיק בעל חוכמה מסודית ומקיפה של שינוי חברתי וכלכלי. כלומר, הוא לא הכיר בכך שהצעותיו לשינוי חברתי-כלכלי הן רופפות ומטולאות, בעוד שהצעותיו המובלעות בתחום החינוך הן הרבה יותר עמוקות ופוריות. אני טוען שלפי הגיוןן של התיאוריות השונות של פרום ע י ק ר השינוי המבוקש בחברה ובאדם תלוי בחינוך, ולא בהצעותיו בתחום יחסי הייצור ו"קבוצות המפגש". תורתו הפסיכולוגית והסוציולוגית, תורת המידות שלו, זיקתו לחברות וכו', מגבשות ח ו ר ה ח י נ ו כ י ת שלה סיכוי לשנות מציאות יותר מאשר למסקנותיו האקטיביות האחרות. תורת החינוך שלו, שאותה שחזרתי ותארתי, מגשרת, איפוא, על פער נוסף במשנתו: הפער שבין הדיאגנוזה של המצב הקיים לבין הפרוגנוזה של שינוי. אני טוען שאנו למדים בהכרח, כי הפרוגנוזה לחברה ולאדם מתוקנים, תלויה, לפי משנת פרום, בראש ובראשונה בחינוך. בחינוך יחיד הניצל על-ידי חינוך תקין מ"אופי חברתי" מעוות.

בנוסף לחרומחו של פרום למחשבת החינוך בתחום הבנת הזיקה שבין היחיד לחברה, והעמדה התהליך החינוכי על מודעות למחח הקיים בזיקה זו – תרומחו המיוחדת היא, כמובן, ההרמוניה העולה ממשנתו בין גוון מקורי של אקולטורציה לבין גוון מקורי של אינדיבידואציה. הרמוניה זו שהצגתי והערכת אתה<sup>1</sup> היא קונסטרוקציה שלי. פרום עצמו לא היה מודע לכפל הגישות שלו לחינוך ולהרמוניה האפשרית ביניהן. לכן, אולי, אין הוא עקבי בשאלה זו. שכן, בעוד שבמישור העיוני-אסטטטי עולה ההרמוניה הזאת יפה, במישור הדידקטי והפרקטי היא נתקלת בקשיים.

ולמרות הקשיים אין לי ספק כי, מפני שהתיאוריה החינוכית שלו עולה מתורת אישיות פסיכולוגית, מתורה סוציולוגית ומתורה פילוסופית-אתית, השזורות זו בזו והמשלימות זו את זו לכלל משנה אחת – בכוחה לתרום למשפחת התיאוריות ההרמוניסטיות. היא תורמת לה מצע פסיכולוגי, סוציולוגי ונורמטיבי מלוכד לחיזוק התביעה להרמוניה. התביעה להרמוניה במטרות החינוך ובאמצעיו איננה עולה בהגותו (בניגוד לרוב התיאוריות בחינוך) ממקורות פילוסופיים נורמטיביים בלבד. היא עולה מתוך הישענות על ענפי דעת בסיסיים שיש בכוחם לאשש ולחזק את התביעה לצירוף ולהשלמה בין מטרות ועקרונות סותרים בחינוך. היא מציעה

---

1. ראה לעיל, בסעיף 3 בפרק זה של החיבור.

תורת אדם (פסיכולוגיה של האישיות) ותורת חברה ("הסוציולוגיה הנורמטיבית") התומכות בה, והיכולות להחגיגים לתמיכה בתיאוריות הדומות לה בתביעה לסינחזה. אמנם תיאוריה זו, בניגוד לזו של צ. אדר למשל, איננה כוללת את הסוציאליזציה במסגרת ההרמוניה שבין מסרות החינוך. אך הדבר נובע-מהנימוקים שהעלינו בראשית סעיף זה. ראיית המתח ההכרחי ע כ ש י ו בין היחיד והחברה כקו מנחה לחינוך. מתח שאם החינוך לא ידגיש אוחו, הוא לא ימלא את ייעודו, לפי החפיסה של פרום. ע ק ר ו נ י ת יש ללמוד שגם מסרת החינוך כסוציאליזציה היא מטרה לגיטימית, שיש לצרפה למטרות האחרות – בתנאי שהחברה אליה מסגלים את הילד היא חברה תקינה. משנחו – כמשנתו של אדר – היא ס ר י א ו ל י ס ט י ת בעקרון (חתירה להרמוניה בין שלוש מסרות), אך דואליסטית למעשה.

פוריותה של תיאוריה חינוכית זו למחשבת החינוך ה ה ר מ ו נ י ס י ת [בלשונו של לם] או ה מ צ ר פ ת [בלשונו של אדר] מותנית בנכונות של ההוגה החינוכי, או המחנך בפועל, לקבל אח מסקנות היסוד של ענפי הדעת השונים שבתורתו של פרום התומכים בקו מחשבה הרמוניסטי זה. ועל הקשיים שמעלה הביקורת לקבלה זו כבר עמדתי לעיל<sup>1</sup>.

כמשנה הרמוניסטית, הווריאנט המיוחד שהיא מייצגת מתבטא בכך, שבניגוד לאדר ולוייסהד למשל, עיקר הצורך בצירוף חופש ומשמעת, ואינדיבידואציה עם אקולטורציה, נובע בה מן המאבק בערכי החברה המודרנית הלא שפויה. ההרמוניה (בעיקר באמצעים – חופש ומשמעת) היא בעיקרה הרמוניה של ה ו ר א ת ש ע ה. בחברה מתוקנת לא יהיה צורך במשמעת, שביסודה נועדת היא להגן על הילד מה"סמכות האנזימית" ומה"אופי החברתי" הלא רציונלי של תקופתנו.

גדולתה של תורת החינוך של פרום היא בכך שבאמצעות תורת האדם שלו ו"ההומניזם הנורמטיבי" היא מכטלת את הניגוד הבסיסי שבין חופש ומשמעת, בין אקולטורציה ואינדיבידואציה, ולא רק כהוראת שעה.

פרום מצליח ברמה העקרונית להציג תורת חינוך, המבוססת על עקרונות פסיכולוגיים, סוציולוגיים ותרבותיים, שלפיה החופש כעקרון חינוכי תובע את המשמעת השומרת עליו, ושלפיה גדילה ספונטנית איננה גדילה אנרכית, והיא נשארת ספונטנית גם אם היא מכוונת

---

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



על-ידי מקורות תרבותיים ותוך התוודעות לנכסי הרוח ולערכי ההומניזם. גדולתו של פרום היא בעומק ובהיקף של הביסוס העיוני ממקורות כל-כך שונים להאחדת טבע האדם עם התרבות, גדילה חופשית עם יניקה ממקורות התרבות, חופש עם משמעת, אהבה עצמית בחינוך המוסרי עם עקרון הזולתיות ומושב החובה.

אך דא עקא שבגדולה זו לרוב מחבטאת במישור העיוני. כשלונה הגדול של התיאוריה החינוכית של פרום הוא, כמו ברוב התיאוריות, במישור היישום למעשה. כפל המשמעות של המושג "סמכות רציונלית", ערבוב שיטות ההוראה ה"מטביעות" עם ה"עוזרות", תיאור הלומד כסוכן אקטיבי וחופשי עם דרישה לציינתנות ברוח הזן – כל אלה חוברים יחדיו ומציגים את יישום תורתו החינוכית כבעיה. המצע העיוני לצירוף מצוי, והיישום מחייב מחשבה נוספת.

אציין עתה, לסיום, נקודות מרכזיות פחות, מהן עולה תרומה חשובה לחינוך מתורת החינוך של פרום:

1. תורה זו מכילה סגור יריה נלהבת על הילד. את כל כובד האשמה על סילוף גדילתו היא מטילה על הסמכויות האי-רציונליות, על החברה הלא-שפויה והאופי החברתי שלה. גם הגבלת החופש של הילד והכנסתו לתרבות מוצגות תמיד כפעולות שנועדו למנוע מהילד להשתבש על-ידי "אופי חברתי" נסגני. פרום הוא הסניגור הנלהב של הילד, של היחיד. תורת החינוך שלו כל כולה באה להגן על הילד ולאפשר לו גדילה תקינה.

2. תרומה חשובה של תורת החינוך של פרום, הנובעת מתורת האישייות שלו, היא ההבנה עד כמה חשובה לילד ההתקשרות (כצורך קיומי). ראינו לעיל<sup>1</sup>, שלפי תורת האישייות שלו, מקור רוב השיבושים והפתולוגיות בחיי האדם הם לקויי התקשרות לאב, לאם ולדמויות המשמעותיות האחרות. פירושו המקורי של פרום לתסביך אדיפוס, הכנת שיבושי ההתקשרות העולים ממגע עם אב סמכותי, ושיבושי ההתקשרות שביטויים היא הערבה לעזור לאם המקבעה והקושרת, הינן מהרומותיו החשובות לחינוך. מתורו למדים אנו, שהנוטלים על עצמם להגן ילד, הייבים בראש ובראשונה להיות אנשים ביופיליים המסוגלים לחזק בילד את האהבה כביטוי ליצר ההתקשרות שלו<sup>2</sup>. גדילה בתנאים של אהבה והתקשרות אמיתיים מאפשרת את ההגבלות ההכרחיות

---

1. ראה לעיל, פרק א' סעיף 11 של החיבור.

2. מפני שהאהבה, לפי תורתו, היא הביטוי המקדם של סיפוק יצר ההתקשרות. ראה לעיל, פרק א' סעיף 5ב' של החיבור.

- על החופש, הנובעות מן הסיבות השונות שהעלנו. נזקיה של הסמכותיות (הרציונלית) בטלים בשישים אם הילד גדל בין אנשים ביופיליים, שהאבה לילד ולחיים היא הסממן העיקרי של אופן קיומם.
3. אחד הלקחים החשובים של תורת החינוך של פרום היא האזהרה מפני הפקרת הילד (בשם חופש מדומה) ל"סמכות האנונימית", שלה עוצמה רבה, בעיקר בחברה המודרנית. נושא זה מחייב מחקר וניתוח של עוצמת החשיפה של הילד בתקופתנו לסמכויות האנונימיות השונות. הצירוף שבין חופש ומשמעת ואינדיבידואליזם ואקולטורציה במשנתו, עיקר תרומתו עתה היא ביצירת תהליך חינוכי שיגן על הילד מפני סתמיותה ועריצותה של ה"סמכות האנונימית", סמכות הרחוב והאוריינטציה המשוקת. תורתו מהווה תרומה חשובה למחנך הדוגל בחופש והמתיירא, ובצדק, שחופש זה יגלוש למתירנות ולהפקרת הילד למניפולציות. הסכר שהיא מציעה ("סמכות רציונלית") מפני תופעה זו הוא בעל ערך רב.
4. מלחמתו של פרום בביורוקרטיה החינוכית אף היא מתרומותיו החשובות לחינוך. החיפוש של סכנותיה של הביורוקרטיה בכלל ושל החינוכית בפרט, בעיוות המטרות האמיתיות של החינוך, מהווה תרומה נוספת שלו למחשבת החינוך. פרום מעלה בפני המחנך את האתגר של שיתוף התלמידים בהכרעות, של אמנציפציה של המחנך ושל ביה"ס מהצנטרליזם הביורוקרטי, ובכך תורם תרומה חשובה לאוטונומיה של המשתתפים בתהליך החינוכי. וזאת, מבלי שיתמוך במרדנות לשמה או באי-ציות שמקורו בערגה להשתמטות מלימוד ומחובות.
5. פרום תורם למחנך גישה אמיתית וחינוכית לבבי תפקיד הנחלת הדעה בחינוך. העמדת הדעת כגורם אקזיסטנציאלי, הקשור להווייתו של האדם, ל"אני" שלו, ההתנגדות לזיהוי אינפורמציה עם דעת, ראיית הדעת כגורם משחרר מן ההטעיות של "האופי החברתי" ומן הרציונליזציות האישיות, ניתוק הדעת מערכה השימושי-שוקי וכו' – הם מן הלקחים החשובים הנלמדים מתורתו ההרמוניסטית בחינוך.
- חסרון בולט בנושא זה בתורתו החינוכית הוא שאין אנו למדים ממשנתו שום הלכה לגבי הנחלה דיפרנציאלית של דעת. פרום איננו רומז לנו בשום מקום כיצד יש להתייחס לילד האיטי, טעון-הטיפוח או חסוך-התרבות. לא יכולנו להעלות ממשנתו רעיונות בכיוון זה. גישתו מעוגנת בהוויה בורגנית ומלווה בניואנס אליטיסטי, הנשלט על-ידי הפן האקולטוריסטי של משנתו.

6. ההסטה של הבעיה המרכזית של החינוך מבעיית חופש מול משמעת לבעיית השחרור מהניכור אף היא הרומה מרכזית של פרום למחשבת החינוך. הסטה זו, בעקבות השפעתו של מרקס עליו, מאפשרת את הצירוף בין חופש לבין משמעת במסגרת מאמץ רציונלי לעקור את הרעה הגדולה ביותר בחיי האדם בימינו: הניכור. משמעת רציונלית איננה יוצרת ניכור, וחופש בלתי מבוקר עלול דווקא ליצור אותו. רעיון עקירת הניכור מביח-הספר כשלב לעקירת הניכור מן החברה כולה הוא מן הרעיונות הפוריים ביותר במחשבת החינוך של פרום.
7. במשנתו החינוכית של פרום חרומה חשובה להכשרת המורים. ממנה למדים אנו שבהכשרה זו יש להתמקד בפיתוח האוריינטציה של "אני" אצל מורה העתיד. ממנה למדים אנו שעיקר ההכשרה צריך שיהיה עיצוב אישיות ביופילית, מתקשרת ופרודוקטיבית. אמנם פרום איננו רומז לנו איך לעשות זאת. אך ממנו למדים אנו שאישיוח המורה היא העיקר ולא שיטוח ההוראה שהוא ינקוט בהן. המורה המסוגל לקיים זיקה-יחס אמיתי עם תלמידיו הוא המורה המבוקש. מורה כזה – סמכותיוחו מתבקשת, איננה מזיקה ואף הכרחית.
8. פרום איננו מצליח, אמנם, להציע לנו משנה עקבית של שיטוח ההוראה של המורה הטוב. אך חרומתו הגדולה היא בהבנת מהותו האישית של המורה הטוב באנלוגיה לפסיכותרפיסט הטוב, דרך מושגי הזיקה, הדיאלוג, הפתיחות, ההיענות וכו', והיא מהווה חלק חשוב ביותר בתורתו החינוכית. תיאור הזיקה החינוכית כמושגים פסיכותראפיים ואקזיסטנציאליסטיים – מעורבות תוך ניתוק, סגת פנימי תוך שלילת החלות, אמפטטיות, המלווה בראייה אובייקטיבית וריאליסטית, היא מן התרומות החשובות שלו למחשבת החינוך.
9. תרומתו למחשבת החינוך בתחום חינוך המבוגרים (הלמידה המתמדה באנלוגיה לגדילה מתמדת) ורעיונותיו על "חינוך אומנותי קולקטיבי" (בקהילה) אף להן ערך חינוכי לא מבוטל.

אריך פרום הפסיכולוג, הסוציולוג והפילוסוף, מבקר את החברה המודרנית וחווה לה חזות מרה אם לא תתחולל הומניזציה שלה. בעבודה זו הוא הוצג כהוגה חינוכי לפי המפורש והמובלע בתורותיו השונות. הגותו היא הגות הומניסטית-רדיקלית, שבה, דרך צירוף המטרות והאמצעים המנוגדים בחינוך, נסללת דרך להומניזציה של החינוך כתנאי להומניזציה של החברה. תורת חינוך, שדרך התגברותה (החלקית) על הניגודים בין חופש ומשמעת, אינדיבידואליזם ואקולטורציה, מציעה למחנך הרציונלי לשמור על חירותו של הילד ועל גדילתו החופשית. וזאת, הוך כדי עמידה על המשמר שילד זה יהיה בן תרבות ולא יופקר ל"סמכות האנונימית" של החברה הלא שפויה. היא מציעה למחנך מצע תיאורטי שלפיו אין ניגוד בין טבע האדם השואף לחופש, לבין קליטת ערכי התרבות וההומניזם. היא מרחיבה את מושג החופש לשחרור מניכור, ומאחדת מטרות פסיכולוגיות, תרבותיות ומרקסיסטיות-הומניסטיות של החינוך לכלל תורה מגובשת, שעיקר מעייניה בהצלת היחיד והחברה בזמננו מאובדן ושקיעה. היא חלשה בצד היישומי. היא חזקה ומחזקת את המחנך המחפש נקודות משען לגישה חינוכית שתסמוך על היחיד, אך גם תכוון אותו לאור הערכים הנעלים של העבר.

עניינים שונים בהגות זו צריכים עיון וביסוס, כחינה ומחשבה נוספים. בחיבור זה ביקשתי אך להעלות את פרום על המפה של ההוגים החינוכיים, ולסלול את הדרך למחשבה נוספת בדבר ערכה של הגותו של פרום בחינוך בעולם נבוכ.