

2. הילד שואף לגדילה מתמדת כשם שהאדם שואף ללידה מחמדת<sup>1</sup>. תהליך הגדילה זהה לתהליך הלידה, דהיינו תהליך של יצירת קשרים חדשים וסיפוק מקדם של הצרכים הקיומיים. מכאן למדים אנו שהילד זקוק לחינוך מתמיד בתנאי שהחינוך מתפרש כתמיכה בגדילה המתמדת.
3. בילד, כבאדם בכלל, שואפים ה"צרכים הקיומיים" למימוש מקדם<sup>2</sup>. לכן, הילד מטבעו שואף להתקשרות ולא להתקנות, ליצירה ולא להריסה, לרציונליות, לאינדיבידואליות ולא לזהות של חבר בעדר וכו'. ילד המממש את "צרכיו הקיומיים" באופן נסגני, הוא לרוב ילד שנפגע מחינוך לקוי או, במקרים נדירים יותר, בעל פגם בדיספוזיציות האורגניות או הפסיכיות שלו.
4. ולבסוף, הילד מטבעו איננו מתנגד לתהליך החינוכי אם תהליך זה מתנהל בהתאם ל"טבע האדם", להנעת המימוש העצמי והמימוש המקדם של צרכיו הקיומיים. נהפוך הוא. הילד מונע לקראת התחנכות התומכת בגדילו. וזאת בתנאי שה"עצמי האמיתי" שלו יבוא לידי מימוש בתהליך זה. תנאי שפירושו הכרה מצד הגורמים המחנכים בשונותם של הילדים אלה מאלה ובזכותם להשאר שונים<sup>3</sup>. במילים אחרות, בתנאי שהחינוך יתחשב ביחיד.
- על חפיסתו של פרום את מהות הילדות אפשר ללמוד גם מן הביקורת הנוקבת שלו על יחסו של פרויד לילד, כפי שפרום מפרש אותה<sup>4</sup>. הוא מציג את עמדתו של פרויד בשאלה האם הילד הוא טוב או רע מטבעו.
- מצד אחד משבח פרום את פרויד על שגילה, לראשונה, את עולמו של הילד. לזכותו הוא זוקף את ההבאה למודעות בני דורו כי הילד הינו אישיות בזכות עצמו, כי אין הוא נייר חלק שמוחר ואפשר לחרוט עליו כל מה שהמבוגרים רוצים. הילד תואר על-ידי פרויד כאישיות מפותחת, סקרנית, רגישה ובעלת דמיון שיש להחייחם אליה ברצינות. גילויים אלה של פרויד שייכים למה שפרום קורא – "התקופה הראשונה שביחסו של פרויד לילד". באוחה תקופה צידד פרויד, לדעת פרום, בזכות הילד, כלומר ראה אותו כסוב מיסודו. כשגילה פרויד את המיניות של הילד, ראתה החברה בתקופתו במיניות הילד ראייה לכך שהילד הוא "רע". אז, אומר פרום, הגן פרויד על הילד. הוא האשים את ההורים בהזיות הפיתוי המיני
- 
1. ראה לעיל, פרק א' סעיף ג' של החיבור.  
2. שם, סעיף 5.  
3. בהתאם לבישה האידיוגרפית של פרום למושג ה"עצמי" ראה לעיל, פרק א' סעיף 2 של החיבור.  
4. אדם לעצמו [1947]; וכן משבר הפסיכואנליזה [1970].

של הילד ומען כי הם, ההורים, יוצרים את הרקע להזיות אלו. ב"תקופה הראשונה" התייחס, אפוא, פרויד באהדה לילד, וראה בו אישיות חיובית מבחינה מוסרית, וכך אישיות מקורית וראויה לכבוד.

אלא, אליבא דפרום, קיימת גם "התקופה השנייה ביחסו של פרויד לילד"<sup>1</sup>. בתקופה זו משנה פרויד את יחסו לילד ורואה אותו כ"פושע קטן" בשל הזיחו המיניות, ולכן כ"רע" מטבעו. פרום טוען כי פרויד שינה את עמדתו כלפי הילד מפני שנכנע להשקפות בני דורו, כניעה המבטאת את יחסו הדו-ערכי של פרויד למרות החברתית. בתקופה זו, שלא כב"תקופה הראשונה", נכנע פרויד למרות החברתית ו"בגד" בילד לטובת המבוגרים. הילד נתפס מעתה כרע במהותו, כאשם בהזיחו המיניו.

פרום משווה את יחסו של פרויד לילד בתקופה זו ליחסו של אוגוסטינוס, יחס "הגורר את ההנחה שהילד נשאר בלתי מוסרי במהותו כל עוד אינו נתון לפיקוח בהתאם לדרישות החברה". לכן, אין פרויד "מטעים את סגולות הילד המאזנות לפחות את התמונה: ספונטניותו, יכולתו להיענות; כושרו לשפוט אנשים בעדינות, להכיר את הכריות מבלי להתחשב בדיבוריהם, המאמץ הבלתי פוסק מצידו להכיר את העולם"<sup>2</sup>.

מכיוון שפרויד בתקופה זו רואה את הילד כ"רע" ואף מתעלם מסגולותיו החיוביות, הוא מבחין בין הילד והמבוגר באופן חוץ. המבוגר הינו חיובי מפני שהפנים את דרישות החברה. מפני שהוא שולט ביצירתו דרך "אני עליון" בשל. ואילו הילד הינו "רע" מפני שעדיין אין הוא מבוגר.

הבאתי את הסענות הללו שטוען פרום כנגד יחסו של פרויד לילד, לא כדי להכנס לשאלה אם אכן מצויר פרום המונה נכונה של יחס זה. בירור טענותיו כנגד פרויד בנקודה זו, כבאחרות, איננו עניינו של החיבור. הבאתי את טענותיו מפני שמהן, צודקת או לא, ניתן להבליט את יחסו של פרום לילד, ועניין זה הינו משמעותי לחיבור הזה.

פרום מאמץ כמובן את יחסו הראשון של פרויד לילד: את הגילויים של פרויד על סקרנותו של הילד, רגישותו, הספונטניות שלו, ישירותו וכוח השיפוט המוסרי המקורי שלו. פרום איננו מקבל את ראיית הילד כרע במהותו, מפני שאין הוא מקבל את חורת היצרים של פרויד<sup>3</sup>. פרום רואה את החיובי שבילדות, אך איננו מציב קו תיחום חותך בין ילדות ובגרות<sup>4</sup>. המבוגר, שנשארה בו לחלוחית של ילדות הינו מבוגר חיובי. [פרום מחוון לאותן תכונות שצויינו לעיל, ולא לזיקת תלוח באס או לנרקסיזם].

1. בעיקר לפי משבר הפסיכואנליזה, עמ' 61 ואילך.

2. השפה שנשכחה, עמ' 51.

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

4. השפה שנשכחה, עמ' 60.



מתוך הצגתו הביקורתית את יחסו של פרויד לילד מסתמנות שלוש נקודות המעידות על יחסו של פרום לילד: (1) דחיית הטענה כי הילד הוא "רע" ושצריך לכופפו לדרישות החברה על מנת שיפסיק להיות ילד ויהיה למבוגר; (2) ראיית עולם הילד כעולם של משמעויות שאסור לזלזל בהן, מפני שבהן, כמו שהן, טמון הגרעין להתהוות מבוגר שפוי וחיובי; (3) ראייה חיובית של סממנים "ילדותיים" מסויימים אצל האדם המבוגר – כגון: ספונטניות, מקוריות, ישירות וסקרנות. ולכן – שלילת החיצוי הנחרץ בין ילדות לבין בגרות<sup>1</sup>.

לסיכום, פרום מציג, איפוא, תמונה חיובית ביותר של טבעו המקורי של הילד. בילד טמון המבוגר החקיקן, הביופילי, אשר מתהווה אם הילד הינו חופשי לגדול לפי החוקיות של גדילתו ומגמות התממשותו. הילד הוא חיובי במהותו, וישאר חיובי אם יינתן לו לגדול לפי מה שהוא.

מהנחותיו של פרום על הילדות עולה תביעה כלפי החינוך להניח לכל ילד להיות מה שהוא מבלי לדרוש ממנו להיות דומה ופועל כמו ילדים אחרים. אין להתייחס לילד רק כחבר בקבוצת גיל או כיתה, אלא לילד עצמו כיחיד, כבעל עולם ייחודי משלו ומגמות מימוש סבוליות משלו:

אני מאמין שיכול האדם לראות בחזונו את החוויה של  
האדם האוניברסלי השלם רק על-ידי שיגשים את עצמיותו  
ולעולם לא על-ידי שיגסה להוריד עצמו לדרגה של מכנה משותף  
מופשט<sup>2</sup>.

אל כל ילד יש להתייחס כאל "הילד הזה" ולא כאל ילד מן הילדים המייצג הכוונה מופשטת של "ילדים".

הצגת תפיסתו של פרום את טיבו של הילד מעבירה אותנו לנושא הבא: הזיקה שבין הילד לבין הרשויות המחנכות אותו.

1. ולעניין זה ראה השקפתו על חינוך המבוגרים להלן, בסעיף א' בפרק זה.
2. מעבר לאזיקים, עמ' 179 [ההדגשות שלי - נ.ג.]; וכפי שהוכחתי לעיל [בפרק א' סעיף 2 בחיבור] גישה זו מתחייבת מהיותה של תורת האישיות של פרום תורה אידיולוגית ולא נומוטטית [על-פי Ardnt, 1974]. כלומר, מהנחת הצורך הקיומי בזהות: אינדיבידואליות, ולא תואמות של עדר [לעיל, פרק א' סעיף 15].

### 3. הילד והרשויות המחנכות – ביקורת המצוי

#### א. "הסמכות האי-רציונלית"

כל תיאוריה חינוכית חייבת לענות על שאלה עקרונית בדבר טיב הסמכות החינוכית המתאימה לה. לאמור, איזה סוג של סמכות חינוכית עולה ממטרות החינוך וממהותו של הילד כפי שאלו מוצגות בתיאוריה זו.

שאלה עקרונית זו מגשדת בין החלק הנורמטיבי של התיאוריה (מטרות החינוך) והחלק הדסקרפטיבי שלה (מהות הילד או הילדות), לבין המעשה החינוכי. מענה לה מהווה אחת הסימטריה של התיאוריה החינוכית, וממנו נובעת הסקסיקה המוצעת על-ידה לתהליך החינוך.

לאחר שהצגנו את מטרות החינוך בתיאוריה החינוכית של פרום ואת תפיסת מהות הילדות בה, נעמיד עתה את שאלת טיב הסמכות המחנכת בתיאוריה שלו. שאלה זו קשה במיוחד לגבי התיאוריה החינוכית של פרום בשל הדואליזם במטרות החינוך המצוי בה – דהיינו אקולטורציה ואינדיבידואציה בעת ובעונה אחת.

את החשובה לשאלה זו נתחיל לשרטט בדרך השלילה, דהיינו – נתאר קודם איזה סוג של סמכות חינוכית שוללת תורת החינוך של פרום, ואחר-כך – את טיב הסמכות החינוכית הרצויה. פרום מרבה מאד בכתיבו לעסוק בשאלה זו של טיב הסמכות המחנכה. הוא שולל את אופייה של הסמכות החינוכית ששלטה בחינוך בעבר.

שלילה זו קשורה לאחת ההבחנות הבסיסיות והמיוחדות לפרומו – הבחנה בין "סמכות רציונלית" לבין "סמכות אי-רציונלית" בחינוך ובחברה<sup>1</sup>.

בפרק השני של החיבור<sup>2</sup> תארנו כיצד שולל פרום את "הסמכות האי-רציונלית" מחוץ תפיסתו ההומניסטית, שלפיה אי-ציות לסמכות זו היא תנאי להתקדמותו של המין האנושי. "ההומניזם הרדיקלי" של פרום תובע מן היחיד החופשי להלחם על חירותו ולא לציית לסמכויות חברתיות ותרבותיות לא-רציונליות.

---

1. לסמכות האי-רציונלית הוא קורא לפעמים גם סמכות אנונימית. ההבחנה בין סמכות רציונלית לאי-רציונלית מזכירה את התיאוריה של מ. וובר בשאלת הסמכות. אך פרום אינו קושר את התיאוריה שלו עם זו של מ. וובר.

2. ראה בהרחבה בסעיף 2ב<sup>2</sup>, לעיל.

עמדה זהה מתחייבת מיהסו של פרום אל "הסמכות האי-רציונלית" בחינוך. היא נובעת מעקרונותיו ההומניסטיים מצד אחד ומהגדרת מטרות החינוך מצד שני.

מה הם מאפייניה של "הסמכות האי-רציונלית" בחינוך?

נענה על שאלה זו על-ידי אקסטרפולציה של קביעותיו של פרום<sup>1</sup> לגבי "הסמכות האי-רציונלית בחברה, לחינוך:

1. היא נעזרת בכפייה רצונו של בעל הסמכות על הילד. בעל הסמכות הזאת משתמש בכוח כדי להפחיד את הילד ולהכריח אותו לקבל את רצונו.
2. בעל "הסמכות האי-רציונלית" מניח א י - ש ו ו י ו ן בסיסי בינו לבין הילד. אין הוא מוכן לקבל ביקורת ולכן, הוא מדכא את החוש הביקורתי של הילד.
3. רצונותיו, מאוויו ומחשבותיו של הילד אינם נלקחים בחשבון על-ידי בעל "הסמכות האי-רציונלית". אי-ההתחשבות בהם נובעת מן ההנחה כי הילד איננו יודע מה טוב עבורו, ורק בעל הסמכות יודע מה טוב לילד.
4. אך, המייצג "סמכות אי-רציונלית" קובע את "טובת הילד" על-פי האינטרסים של בעל הסמכות. הוא משרה את עצמו ולא את הילד. לכן, אין המשמש בסמכות האי-רציונלית מעוניין בילד כיחיד מתפחח או כמועמד לספוג תרבות. הוא מעוניין לממש את האינטרסים של עצמו.

קביעות אלו, המבוססות על הגדרותיו של פרום את מהות "הסמכות הלא רציונלית", מביאות אוחנו למסקנה כי "סמכות אי-רציונלית" איננה יכולה לעלות בקנה אחד לא עם חינוך כ א י נ ד י ב י ד ו א צ י ה ולא עם חינוך כ א ק ו ל ט ו ר צ י ה. שהרי מאפייניה אינם נטבליים לא על-פי עקרונות "ההומניזם הנורמטיבי", שמקורן בתרבות, ולא על-פי ההנחות על "טבע האדם" שבתורת האישיית של פרום ("מימוש עצמי", "גדילה" וכו').

פרומו עצמו מיישם את שלילתו את "הסמכות האי-רציונלית" לחינוך ה מ ו ס ר י . בספרו המוקדם אדם לעצמו<sup>2</sup> הוא מיישם את ההבחנה בין "אתיקה הומניסטית" ל"אתיקה סמכותית"<sup>3</sup> למישור החינוכי, כשה"אתיקה הסמכותית" בהקשר זה מתפרשת כאתיקה סמכותית אי-רציונלית.

1. ראה בעיקר: אדם לעצמו [1947].

2. שם, פרק ב'.

3. ראה לעיל, פרק ב' סעיף 3 בחיבור זה.



בחינוך המוסרי שבו פועלת סמכות אי-רציונלית, היא משתיקה את החוש המוסרי הטבעי של הילד, את המצפון ההומניסטי שלו, ומשרישה בו "מצפון סמכותי"<sup>1</sup>. פרום מניח כי לילד מגולה טבעית, אינסואיטיבית, להבחין בין טוב לרע<sup>2</sup>. מגולה זו קשורה לתכונות ה"עצמי" של הילד, לטבעו המקורי, כפי שדאינו בסעיף הקודם. הסמכות האי-רציונלית שוחקת את ה"עצמי" של הילד ואת טבעו המקורי, ומחדירה בו את הרגשות, החשיבה וההתנהגות המוסריים הרצויים לה. סמכות זו הורסת את חוש הביקורת הטבעי של הילד ואח העזתו להיות עצמאי ומקורי בשיפוטיו. כך מתעצב בילד ה"מצפון הסמכותי", המצפון הנובע מהפנמת הסמכות האי-רציונלית. הילד ירגיש ויפעל בניגוד ל"מצפון ההומניסטי" המקורי והאישי שלו, ויהפוך לטוכן מוסרי המכוון מבחוץ, בשירות בעל הסמכות האי-רציונלית.

"הסמכות האי-רציונלית" בחינוך איננה פועלת, לא בחברתנו ולא בשום חברה, רק בתחום החינוך המוסרי, אלא בכל תחומי החינוך. היא מכוונת לעיצוב "אופי חברתי" הרצוי לחברה בילד, הכולל גם את הפנמת הנורמות האתיות המקובלות עליה, אך לא רק אותן. הסמכות האי-רציונלית פועלת להתאמה סוטאלית של הילד לחברה<sup>3</sup>. בחינוך סמכותי אי-רציונלי מפעילים "מסנת חברתית" למנוע מהילד לחשוב אחרת מהמקובל בחברה<sup>4</sup>. חינוך כזה יוצר בילדים "לא-מודע חברתי", מדייק בהם את הרצונות והמחשבות האסורות בחברה<sup>5</sup>. חינוך כזה עומד כולו, איפוא, לשירותו של האופי החברתי. הסמכות האי-רציונלית חותרת, איפוא, לסוציאליזציה של הילד; בדרכים גלויות ומסוות, מטרה חינוכית אותה דוחה פרום, הן בהסתמך על "הפסיכואנליזה ההומניסטית" והן על מסורת ההומניזם, כשמדובר בחברה לא שפויה כחברתנו.

בשני ספריו הראשונים: מנוס מחופש [1941] ואדם לעצמו [1947] מרבה פרום לחאר את שתיקתו והריסתו של הילד כתוצאה מהפעלה של "סמכות אי-רציונלית" כלפיו<sup>6</sup>. פרום מודע לכך שהסמכות החינוכית מאז ומקדם היתה ברובה אי-רציונלית, ומציאותה מאפיינת את תולדות

1. ראה לעיל, פרק ב' סעיף 3 בחיבור זה.
2. אדם לעצמו [1947]; וכן ראה: אי-ציות [1981].
3. מעבר לאזיקים, עמ' 33.
4. ראה לעיל, פרק ב' סעיף א' של החיבור.
5. ראה לעיל, פרק א' סעיף 8 של החיבור.
6. במנוס מחופש עדיין אין הוא מבחין בין סמכות רציונלית לאי-רציונלית והוא מחקיף את הסמכות בכלל. רק מ-1944 במאמרו הנזכר לעיל: Individual and Social, ומאדם לעצמו [1947] משתמע שהוא מתנגד לסמכות אי-רציונלית ומבחין בינה לבין הסמכות הרציונלית.

החינוך יותר מאשר "הסמכות הרציונלית", לאינ השוואה<sup>1</sup>. את מהותה של סמכות זו הוא מתאר בעיקר מתוך התגלוחה בחיים המודרניים. זאת הוא עושה בעיקר בספרו מנוס מחופש, כשהצגת מהותה של הסמכות האי-רציונלית בימינו מחקרת לביקורתו את החברה במאה העשרים. כיום, החמיד, סמכות זו מופעלת על-ידי רשויות החינוך השונות כדי לפגוע בייחודו, בעצמאותו ובהירותו של הילד. מתוך צרכיה של החברה כיום באה ה י ד ו ת ו ב ת ו א מ ו ת<sup>2</sup> עולה מטרחה הסמכות האי-רציונלית בימינו "כדיכוי הספונטאניות, וממילא דיכוי ההתפתחות האינדיבידואלית של הילד"<sup>3</sup>. מתחילים בה מוקדם מאד בחייו של הילד כדי שמטרותיה יושגו. ומטרותיה בדיכוי זה הן להחדיר בילד את הנסיה לאחידות ולויתור על עצמיותו. החינוך הסמכותי האי-רציונלי משרת את ה"אופי החברתי" הנדרש בחברה המודרני – אופי לא ספונטאני, לא מקורי, לא אינדיבידואלי.

חברה הרואה בקו נפ ו ר מ י ו ת חכונת אופי היובית משתמשת בסמכות החינוכית כדי להשיג אותה. "בחרבות שלנו מביא החינוך תכופות לדיכוי הספונטאניות ולהחלפת הפעולות הפסיכיות המקוריות ברגשות, מחשבות ומאווים המושאלים מחוץ"<sup>4</sup>. חברתנו איננה שונה מכל חברה אחרת, אלא שהיא נותנת "לפרט את הצורה הדרושה לה"<sup>5</sup>, בהתאם לאופי החברתי שלה.

"הצורה הדרושה" לחברה המודרנית היא צורה של אדם ללא מחשבות ורגשות מקוריים, אדם מסתגל ומותאם. "עוד בתחילת חינוכו של האדם מוכנסות מחשבות מוכנות לראשו, ואילו המחשבה המקורית אינה זוכה לעידוד"<sup>6</sup>. לכן מעודד החינוך כיום צייתנות ותואמות, אותן הוא מטיב על-ידי הריסת הספונטאניות והמקוריות של הילד. הריסה זו מסתיימת בגיבוש "עצמי מזויף" אצל הילדים והחלפת ה"עצמי" המקורי ב"אני" המתואם הרצוי לסמכויות החינוכיות.

"הסמכות האי-רציונלית" בחינוך בעולם המודרני מתבטאת, איפוא, בסוציאליזציה של הילד לערכיה של חברה לא שפויה.

1. גם לפי המאמר הנ"ל : Individual and Social [1944].

2. ראה לעיל, פרק ב' סעיף 4 בחיבור זה.

3. ראה: מנוס מחופש [1941]; וכן ראה: מעבר לאזיקים [1962].

4. מנוס מחופש, עמ' 193.

5. שם, עמ' 227.

6. שם, עמ' 197.



החברה המודרנית איננה חברה העומדת בקריטריונים של האתיקה ההומניסטית, ולא בקריטריונים של הפסיכואנליזה והסוציולוגיה הנורמטיביים. בחברה זו לא תיתכן הגשמת האקולטורציה כמטרת החינוך<sup>1</sup>, וגם לא הגשמת האינדיבידואציה, שתי מטרות שהסמכות "האי-רציונלית" בחינוך בהווה, לא יכולה ואף לא מעוניינת לממש.

לא כל הילדים נכנעים באותה מידה לסמכות המבקשת לעקור מהם את מקוריהם וייחודם. חלק מהילדים מצליחים לשמור על עצמיות מסויימת, בהתאם לחוזקם הקונסטרוטיבי; חלקם מובסים. אלה וגם אלה – נשארים מצולקים, בדרגה עצומה שונה, כתוצאה ממאבקם בסמכות האי-רציונלית. צלקות אלו הן המקור לכל נוורוזה בעתיד<sup>2</sup>.

כיצד מצליחה הסמכות האי-רציונלית להכניע את הילד, להשתלט על ה"אני המקורי" שלו לפגוע במקוריות ובספונטאניות של החשיבה ושל ההרגשה שלו, ולנטוע בו "אופי חברתי" הרצוי לה?

שאלה זו מעבירה אותנו לסעיף הבא: הרשויות המחנכות כסמכות אי-רציונלית ודרכן בדיכוי הילד.

### ב. ההורים כסמכות אי-רציונלית

בפרק א' [סעיף 3] של החיבור נגענו בקצרה בשאלת הדרכים בהם מופנם באדם "מצפון סמכותי" ונחלש בו "המצפון ההומניסטי" (אופיו ה"אמיתי"). עזה נרחיב בסוגיה זו ונתאר כיצד משתלטה הסמכות האי-רציונלית על הילד ומשיגה את מטרתה – הכנעתו.

ה"עצמי" של הילד הינו רגיש ביותר. נקל ללחוץ על הילד ולהכניע אותו לדרשותיה של הסמכות, בעיקר מחמת ה"צורך הקיומי" הבסיסי בהתקשרות<sup>3</sup>. הילד, כאדם המבוגר, שואף להתקשר ולהחקבל על-ידי הרמות המשמעותיות בחייו. אם דמויות אלו מפעילות עליו לחץ, המחבטא באיום לשלול ממנו את אהבתן ואישורן, יהיה הילד מוכן (בהתאם לאופיו ולנתונים קונסטרוטיביים) לוותר על עצמיותו ולהפנים את דרישותיהן, ובלבד שלא יוותר מבודד ודחוי.

פרום מחשיב מאד את המשפחה בעיצוב אישיותו של הילד. המשפחה היא "הסוכנת הפסיכולוגית של החברה"<sup>4</sup>. ההורים מעבירים לילד את הקווים של ה"אופי החברתי"

1. במשמעות של ערכים הומניסטיים המוקנית, כפי שכבר קבענו, למושג אקולטורציה לפי משנתו של פרום.
2. ראה במאמר הנזכר לעיל: Individual and Social.
3. ראה לעיל, פרק א' סעיף 5ג' של החיבור.
4. מעבר לאזיקים, עמ' 86.



ודרכם נפגש הילד עם החברה. דרך המשפחה נפגש הילד אף עם אותו סוג של סמכות המקובל בחברה נתונה.<sup>1</sup>

הילד מעצב את עולמו הרגשי והשכלי בהתאם להגובות הידידותיות או הלא-ידידותיות של האנשים המשמעותיים בחייו, קרי ההורים. אפילו הבעות האם, של אישור או של דחייה, הן בעלות משקל מכריע בעיצוב עולמו הנפשי או הערכי של הילד.<sup>2</sup>

כשההורים מייצגים "אופי חברתי" סמכותי אי-רציונלי הם משמשים כסוכן החברתי הראשון להריסת העצמיות והייחודיות של הילד:

כל עוד הילד הוא קטן הריהו חלוי תלות טבעית בהוריו, שאין בה משום צמצום טבעיותו. אולם, כשההורים כבאי-כוח החברה מתחילים לעצור את הספונטאניות והעצמאות שלו, להגבילו, מרגיש הילד יותר ויותר באי-יכולתו לעמוד על רגליו שלו.<sup>3</sup>

תלותו של הילד בהוריו מחמת הצורך הטבעי הקיומי שלו בהתקשרות (המחבטא באישור ובהתחברות), מקנה להם את האפשרות לפגוע בסגולות הבסיסיות של הילד ובסיכוייו להתפתח באופן חופשי ותקיין. הורים המהווים סמכות אי-רציונלית מנצלים את תלותו הטבעית של הילד בהם, כדי להגביר את תלותו. וזו נמשכה אחר-כך בתלותו של הילד בסמכות החברתית אותה הם מייצגים. כך משיגה הסמכות האי-רציונלית את מטרתה: להנציח את תלותו של הכפוף לבעל הסמכות ולבטל את חירותו ועצמיותו.

הילד מחפש, איפוא, את העוזר הפלאי ותכופות הוא מזהה עמו את הוריו, או מייחס להורים את דמותו שלו. בתקופה מאוחרת יותר מבלבל הוא רגשות אלה על מישהו אחר, למשל על מורה, בעל, פסיכואנליטיקן.<sup>4</sup>

השפעתם הסמכותית האי-רציונלית של ההורים מחבטאת, איפוא, בדיכוי היכולת של הילד לעמוד ברשות עצמו ובהתנייתו להיות תמיד חלוי בסמכות כלשהי, המסמלת עבורו את המשכה של הסמכות של ההורים. בהתאם לתורת הפתולוגיות של פרום<sup>5</sup> – רוב צורות החולי של היחיד מקורן בדיכוי היכולת של הילד לעמוד ברשות עצמו, על-ידי ריתוקו לדמות האם או האב (ה"סימביוזה היצרית", ה"סימביוזה הסדו-מזוכיסטית"; ה"קבעון לאם" וכו'). הורים לא-

1. ראה במאמרו הנ"ל: Individual and Social.

2. אדם לעצמו, עמ' 12.

3. מנוס מחופש, עמ' 144.

4. שם, שם.

5. אותה הצגתי בפרק א', סעיף 11.

רציונליים שוללים מהילד את ה"חופש מאת" ובכך מגבירים בו את "הנסיות המכוונות כנגד החיים". כלומר, "הורסים" את הביופיליות שלו בדרגות שונות של עצמיות, מדרגה קלה של חלונות ועד לנקרופיליות לצרותיה השונות.

מאחר ופרום אינו מקבל את תורת הליבידו של פרויד, הוא אף מפחית מחשיבותו של הגורם המיני בהתהוות תלוחו וכניעתו של הילד להוריו. לא רגש האשמה על המשיכה המינית להורים יוצר את הרקע להפנמת סמכות האב ולהדהות, תוך ויחור, עמו. האיסורים המיניים המוטלים במשפחות מסוימות נועדים לחזק את הסמכות של ההורים, את שליטתם בילד, אך לא בהם, כבמעכבי-ליבידו, המקור לרגשי האשמה של הילד. הם רק חלק מן המערכה נגד הילד. זיקת התלות, מקורה ב"צורך הקיומי בהתקשרות", וצורך זה מנוצל על-ידי ההורים האי-רציונליים, כדי להפוך זיקה זו לכניעה של הילד. הורים לא-רציונליים יוצרים בילד רגש אשמה על כך שהוא שואף מטבעו להיות עצמאי, חופשי.

שכן "הדרך היעילה ביותר להחליש את רצון הילד היא לעורר בו רגשי אשמה"<sup>1</sup>. רגש האשמה נוצר מפני שהילד מרגיש שאין הוא ראוי להוריו, מפני שהוא רוצה להיות עצמאי. הוא נכנע, כדי לכפר על רגש האשמה שהם מספחים בו. הוא נכנע ובלבד שיחזק על-ידם, שלא יבודד או ינודה. הילד נכנע, מפני שהוא רוצה להשיב את רצון ההורים ולהתקבל.<sup>2</sup>

אך בכניעתו אין המעגל נסגר. הילד מרגיש אשמה גם על כך שהוא נכנע. וכך הוא מוכנס לדילמה שאין ממנה מוצא, אלא הקלעות לנוורוזה. שכן, החורים משדרים לילד במישדין או בעקיפין כי עליו להחבייש ולחוש אשמה על כך שאין הוא נכנע, ופנימיותו מייסרת אותו על כניעתו, והילד נקלע בין המיצרים. וכך הופך הילד למבוגר חלש וסובל, חסר רצון ועצמאות.

ילד שנכנע לסמכות האי-רציונלית של הוריו מפחח רציונליזציות, כדי להצדיק את כניעתו ("אני חוסא, לכן עלי להכנע להורים" ולא "אני חלש ולכן נכנעתי"). הילד הנכנע לא יהיה שלם עם עצמו לעולם, שכן ויחר על עצמיותו, על ייחודו. כפרויד, סבור גם פרום, שרגש האשמה הוא המקור העיקרי להתהוותן של נוורוזות, אלא שהוא מסביר אחרת מפרויד את התהוותן.<sup>3</sup>

1. מנוס מחופש, עמ' 155.

2. אדם לעצמו, עמ' 150 ואילך.

3. "התבוסה במאבק כנגד הסמכות היא ביטוד הנוורוזה ולא בחשוקה האינצסטורית", במאמר הנזכר לעיל: Individual and Social [1944].



ילד שאינו נכנע, אלא מורד בסמכות האי-רציונלית של הוריו, גם הוא יחוש ברגש אשמה על שאיננו ראוי להוריו, שהינו דחוי. אי-סיפוק הצורך הקיומי שלו בהתקשרות יגרום לו סבל.

הורים אי-רציונליים מדכאים את עצמאותו של הילד גם על-ידי הגנת יתר:

יחס השלטון והבעלות מכוסה תכופות כמה שנראה כדאגה "טבעית" או כרגש של הגנה על הילד. הילד מוכלב בכלוב זהב, יכול הוא לקבל הכל בתנאי שלא ירצה לעזוב את הכלוב. התוצאה היא, תכופות, שהילד בגדלו, ירא את האהבה, כי בשבילו אהבה פירושה היכלב והכלא<sup>1</sup>.

אמצעי זה מיועד אף הוא להחלשת עצמאותו של הילד ולהנצחת תלותו. תוצאותיה המיוחדות של הגנת היתר, בצד הפגיעה בחירותו של הילד ובייחודו – מתבטאות בשיבוש הכושר לאהוב בעתיד.

הורים אי-רציונליים מקיימים לעתים קרובות פער בין התנהגותם למעשה לבין הערכים שהם מטיפים להם להלכה. הורים כאלה מפעילים עקרון מובהק של הסמכות האי-רציונלית: אי-עידוד הילד להשמיע ביקורה. הילד – מפני שהוא מחונן בחוש מוסרי טבעי, מרגיש הרעמת, מבקש להתמרד כנגד הנורמה המוסרית של הוריו.

אך בהיותו חלש ותלוי הוא אנוס לכבוש את התרעומח. לאחר זמן מה הוא יחדל לשים לב לאי-הכנות או לבוגדנות... הוא יקפח את היכולת לחשוב באופן ביקורתי, שכן דרך זו תראה לו חסרת תועלת וגם מסוכנת. מצד שני מושפע הילד מהצורך להאמין שאמו היא אשה כנה והגונה והוריו מאושרים, והוא יהיה מוכן לקבל רעיון זה כאילו הוא משל עצמו<sup>2</sup>.

הילד, המרגיש כי ביקורתו איננה רצויה, לא ישמיענה – כי הוא חלש ותלוי. יתר על כן – הוא אף יחדל לחשוב בביקורתיות. הוא יוותר על חשיבתו המקורית גם מחמת רצונו להתקבל על-ידי הוריו וגם מחמת היווכחותו כי אין תועלת בה. הוא ילך ויפנים את המוסר הכפול של הוריו ויאמין, לבסוף, במוסר זה.

הורים אי-רציונליים מתייחסים אל הילד בחוסר כנות. זהו חלק מ"חוסר כנות – תכופות שלא בכוונה – הטיפוסי למבוגר הממוצע ביחסו לילד"<sup>3</sup>. חוסר כנות זה הינו ביסווי ליחס

1. מנוס מחופש, עמ' 119.

2. בשינויים קלים, שם, עמ' 156.

3. שם, עמ' 197.

הלא-שווינוני של הסמכות האי-רציונלית כלפי הילד. חוסר הכנוח מתבטא ב"תמונה עולם בדויה" שההורים והמבוגרים האחרים מבקשים ליצור אצל הילד.

סילוף כללי של תמונה העולם... שקרים מפורשים המכוונים לכיסוי עובדות שמטעמים שונים רוצים המבוגרים להעלימם מהילדים... יחסי המין של ההורים ומריבותיהם.<sup>1</sup> שאלותיהם של הילדים נתקלות בהתעלמות עוינת או מנומסת.

גישה לא-שווינונית של ההורים כלפי הילד, המחבטת בסילוף תמונת העולם, בהסתרת אמיתות ובהבלטת נחיתותו של הילד בפני ההורים, תורמות הן להחלשת החשיבה המקורית והן לדיכוי הסקרנות.

התנהגות שלילית קיצונית עוד יותר של הורים סמכותיים אי-רציונליים מתבטאת בשלילת החום הבסיסי שכל ילד זקוק לו ו/או בהפעלת כוח פיזי כנגד הילד. מכיוון ש"התנאי החשוב ביותר להתפתחות אהבת החיים אצל הילד היא המצאותו בין אנשים אוהבי חיים"<sup>2</sup> – הורים שונאי חיים (נקרופיליים)<sup>3</sup> ומונעי חום, מייצגים את העמדה האי-רציונלית ביותר כלפי ילדיהם. הם מחניקים בידיהם את אהבת החיים הסמונה בכל אדם.

באופן עקרוני שולל פרום את השימוש בכוח פיזי בחינוך. אך הוא מעמיד קנה-מידה פנימי לגבי תוצאותיו השליליות של השימוש בכוח; קנה-מידה הכותן את אישיותם של ההורים, ולא את עצם השימוש בכוח.<sup>4</sup> המבנה האישיותי של ההורים הוא שקובע את מידת הנזק של שימוש בכוח פיזי נגד הילד. הבעות הפנימי, המביעות דחייה, ההתכוונות הסדיסטית המוסווית, מידת הנקרופיליות, מידת שלילת הילד או דחייתו – נוחנות משקל שונה למכות, מאשר המשקל שיש למכות הנחנות על-ידי הורה אוהב ומקבל. פרום טוען כי הילד חש במניעים הסמויים של ההורים המכים אותו, ובההייחסות הלא-מודעת שלהם כלפיו. הילד מבחין בין הורה שולל חיים השולל אותו, לבין הורה האוהב אותו. והבחנה זו היא הקובעת את מידת הנזק של ההכאה. יתר על כן: הורה אלים ועויין שאינו מכה את ילדו מפני שהוא "מאמין בחינוך ללא אלימות" – מעביר לבנו את עוינותו ואלימותו באופן בלתי אמצעי, גם אם אין הוא מכה אותו. לא "ההתנהגות הגלויה" היא הקובעת את

1. מנוס מחופש, עמ' 197.

2. לב האדם, עמ' 50.

3. ראה לעיל, פרק א' סעיף 11ב"4 בחיבור זה.

4. אנטומיה, עמ' 75-76.



מידת הנזק הנפשי הנגרם לילד, מכות או גילויים אחרים. "ההתנהגות הסמויה", הרחשים העוברים מן ההורה לילד, רחשים כלפיו וכלפי החיים, הם הקובעים את מידת הנזק הנפשי הנגרם. יחס שלילי כלפי הילד הינו לרוב יחס לא-מודע. יחס זה קובע את טיבה של ההתנהגות הגלויה של ההורים, הן בעניין ההכאה והן בעניינים אחרים.

בשאלת העושים בכלל קובע פרום הבחנה בין "עונש טרוריסטי" לבין עונש הקשור במישרין להתנהגות הרעה של הילד. העונש הקשור במישרין להתנהגות הילד נובע מן הארוע המסויים, והוא מוגבל באינטנסיביות שלו.

עונש טרוריסטי הוא "שדירותי, ניזון מהסדיזם של המעניש ומעוצמה יוצרת אימה. בהתחשב במזג של הילד, הפחד מעונש כזה יכול להפוך למוטיב דומיננטי בחייו, תחושת האינטגרציה שלו נשברת לאיטה, כבודו העצמי מושפל"<sup>1</sup> – עד לאובדן הזהות האישית של הילד, "עד שלא יהיה הוא 'עצמו'".

לגבי משקלם של השימוש בכוח והעונשים בכלל מתמקד, איפוא, פרום במניעים של ההורים, באישיותם, ביחסם לעצמם ולחיים בכלל וביחסם לילד. אין הוא סבור שענישה יכולה להתפרש ללא הקשרה להתכוונות הפנימית ולאישיותם של ההורים. אך מכאן אין כמובן ללמוד שהוא תומך בהכאה או בענישה של "הורים חיוביים". התמקדותו ב"התנהגות הסמויה" אין פירושה הרשאה לכל "התנהגות גלויה". היא מהווה אך מימד לבדיקת המשמעות האמיתית של פעולות גלויות.

ההבחנה שעושה פרום בין הסמוי והגלוי בהתנהגות ההורים, והמשקל שהוא מעניק לסמוי בקביעת משמעותו של הגלוי מעבירים אותנו להבחנה נוספת בין הגלוי והנסתר בהפעלת "סמכות אי-רציונלית" בחינוך.

"הסמכות האי-רציונלית" פועלת לפעמים ובאופן שיטתי באורח סמוי על הילד, עובדה שאיננה מפחיתה מחומרתה ומנזקיה. את ההבחנה הזאת מעלה פרום כחריפות במבוא שהוא כתב לספרו של א.ס. ניל ספרהיל<sup>2</sup>. במבוא זה מבחין פרום בין "סמכות גלויה" לבין "סמכות עלומה (אנונימית)". ה"סמכות העלומה" היא אחד הגילויים, המודוסים, של "הסמכות האי-רציונלית". המשתמש בה מפעיל על הילד לחץ לא גלוי, לא ישיר, בהשתמשו ב"מניפולציה

---

1. אנטומיה, עמ' 397.

2. א.ס. ניל, ספרהיל. הוצאת י. צ'צ'יק (ללא תאריך).

פסיכית" כדי להשיג את מטרותיו. הילד אינו מרגיש בלחץ המופעל עליו, ולכן איננו מתנגד. כך משיגה "הסמכות האי-רציונלית" מסוג זה את מטרותיה מבלי שתצטרך להיאבק בהתנגדותו הטבעית של הילד לדיכוי -

מאלצים את הילד לבלוע את הגלולה, אלא שהגלולה מצופה סוכר. ההורים והמורים מערבבים את החינוך הבלתי אוטוריטטיבי האמיתי בחינוך בדרך של שכנוע וכפייה סמויה<sup>1</sup>.

הפעלת "הסמכות העלומה" על-ידי סחיטה אמוציונלית [בלשונו של פרום "מניפולציה פסיכית"] וביטול התנגדות החניך על-ידי הסוואה הלחץ הסמכותי האי-רציונלי<sup>2</sup> הינו, איפוא, חחום נוסף בו מדגיש פרום כי לא ההתנהגות הגלויה של ההורים (ורשויות מחנכות אחרות) היא תמיד האינדיקציה לסוג הסמכות שהם מייצגים. ה"סמכות האי-רציונלית" יכולה להתממש, מבלי שהיא מופיעה ככזאת, מבלי שהיא מכריזה על עצמה כסמכות בכלל. אז היא יותר מסוכנת, כי היא איננה נותנת סיכוי לילד להיאבק אתה, ואולי לשמור על עצמיותו החלקית בזכות מאבק זה.

במקומות אחדים מרחיב פרום את הרעיון של התחפשות ה"סמכות האי-רציונלית" ל"סמכות האנונימית", הפועלת על-ידי "מניפולציה פסיכית" לשם הסוואת עצמה. ההורים ורשויות מחנכות אחרות מגלים יחס אי-רציונלי בחינוך ילדיהם גם כשהם מפקירים אותם ל"סמכות האנונימית", לא שלהם, אלא של החברה.

הופעה זו בולטת בעיקר בחברה המודרנית, שבה האנונימיות היא אופן הופעתה של הסמכות החברתית<sup>3</sup>. הורים מוחזקים בעיני עצמם כדוגלים בחינוך לא סמכותי וכמחזיקים באידיאולוגיה חינוכית מתירנית, בעוד שבעצם הם מבקשים לפטור את עצמם מלהתמודד עם בעיות חינוכיות ויראים הם מלהפעיל לחץ על ילדיהם. פרום רואה בתופעה זו רציונליזציה המבטאת חשש מלהתמודד עם הילדים, או היעדר עניין בהם, או חוסר ערכים להציע להם. הורים אלה מ פ ק י ר י ם [כך בלשונו] את ילדיהם ל"סמכות החברתית האנונימית" הפועלת עליהם במגע עם החברה דרך הרחוב, אמצעי התקשורת, דעת הקהל וכו', ובכך הם חורמים לסוציאליזציה וולגרית של ילדיהם אל ה"אופי החברתי" הדומיננטי, מצב שאינו יכול להתקבל על-ידי פרום, הן באקולטוריסט והן כאינדיבידואליסט. וכך מנסח פרום את התופעה:

1. ראה: ניל, סמרהיל, מבוא מאת א. פרום.
2. וראה לעניין זה מאמרו של צ. לם, "ההתנגדות לחינוך והלחץ החינוכי". בתוך: כיוונים רבים - כוונה אחת, הוצאת בית-הספר לחינוך, ירושלים תשכ"ט.
3. ראה לעיל, פרק ב' סעיף 4, של החיבור.



לשם מה נהיה זקוקים לסמכותיות בצורותיה הגלויות, כאשר הסמכות האנונימית של התואמות מכניעה את ילדך באופן מוחלט, גם אם אינם נכנעים להוריהם שלהם?<sup>1</sup>

הורים אלה, ככל שיעשו רציונליזציה של אמונה כביכול ב"חופש" ובאי-התערבות, מתנהגים בעצם בצורה סמכותית בלתי-רציונלית, מפני שהם מניחים לילדיהם להיות מושפעים מאידיאל התואמות של החברה המודרנית, שהוא אידיאל לא רציונלי לפי מערכת המושגים הערכית של פרום.<sup>2</sup>

כך, שוב, בדרך עקיפין, מופעלת ה"סמכות האנונימית" בשירותה של ה"סמכות האי-רציונלית". הסתלקות מסמכות גלויה אין פירושה הסתלקות מסמכותיות, אלא שליטתה של סמכות אי-רציונלית בדרך מוסווית.

מניסוחים אלה למדים אנו כי פרום מעדיף את ה"סמכות הגלויה" (בתנאי שתהא רציונלית וראה להלן) על זו המוסווית, ה"אנונימית", לצורחיה השונות. מפני שזו האחרונה מסתחרת, קשה להתמודד איתה, ונזקיה חמורים לא פחות, ואולי יותר. "הסתלקותה של הסמכות הגלויה ניכרת בבירור בכל תחומי החיים. הורים שוב אינם מצווים, הם מציעים שהילד ירצה לעשות זאת"<sup>3</sup>.

הטכנה העיקרית בהפעלת ה"סמכות האנונימית" על ילדים, ההסתלקות מ"סמכותיות גלויה", היא שהורים כאלה אינם מתמודדים עם דרכם החינוכית, שהרי לכאורה אין הם מפעילים סמכות. הם מפקירים את ילדיהם לחוקי התואמות החברתית, או ל"מניפולציה פסיכית", המחליקה את החדרת הסמכות, ונמנעים מלהתמודד ברצינות עם שאלת סמכותם כהורים ועם המשמעות האמיתית של החופש בחינוך. הם נגררים אחרי "החידושים האחרונים" [כך בלשוננו, שם] מבלי להבינם, משום שאין להם בעצם הכרות פנימית משלהם ועוז להתמודד עם מהותם כהורים. וכך הם נמצאים למדים מהילדים "התנהגות מתאימה מהי"<sup>4</sup>. ההורים המפקירים את ילדיהם ל"סמכות האנונימית" של החברה "לומדים" מהילדים את מה שאלה קולטים מן הרחוב, בו שולט אידיאל התואמות. וכך, הן ההורים והן הילדים הופכים לחניכי "האופי החברתי" של החברה המודרנית, והמעגל נמשך. ההורים המפקירים את ילדיהם ל"סמכות האנונימית" של עצמם, חושפים אותם לחולשותיהם ולמניעיהם הלא-מודעים השליליים, ומחזקים בהם את המשך המעגל הנוורוסי ואת ההתנהגות הלא רציונלית.

1. החברה השפויה, עמ' 159.

2. ראה לעיל, פרק ב' סעיף 4 של החיבור.

3. החברה השפויה, עמ' 156.

4. שם, שם.

## ג. המורה ובית-הספר כסמכויות אי-רציונליות

רוב הסימנים שנותן פרום בהורים המתנהגים בצורה סמכותית אי-רציונלית, נותן הוא גם ברשויות האחרות – המורים ובתי-הספר, הפועלים כך. רשויות אלו, מתערבות בחיי ילד בחקופה מאוחרת יותר בחייו. פרום דן בהם ביחוד בהקשר של פעילותם בחברה המודרנית.

מאחר ופרום מקבל את ההנחה הפרוידיאנית שהשנים הראשונות בחיי הילד הן הקובעות ביותר לגבי גיבוש אופיו<sup>1</sup>, הוא מרחיב בעיקר בחיבור התנהגותם של הורים לא רציונליים וחוצאותיה לגבי הילדים. מתאור זה אפשר ללמוד גם לגבי הסמכויות המחנכות האחרות, שהשפעתן ויכולתן אמנם פחותות מאלו של ההורים בהכנעת האני המקורי של הילד. מורים ומוסדות חינוך אי-רציונליים מכוונים בראש ובראשונה לסוציאליזציה של הילד. מטרתם בחינוך איננה מתיישבת עם תפיסת מטרות החינוך של פרום, כפי שהצגנוה בראשית פרק זה. "שיטות הכשרתם של הילדים, המקובלות בחברות נחונה, ממלאות את הפונקציה של עיצוב אופיו של הילד בכיוון רצוי מבחינה חברתית"<sup>2</sup>. מאחר ו"האופי החברתי" של רוב החברות האנושיות עד ימינו, ושל החברה המודרנית בכללן, איננו מקובל על פרום, אין הוא יכול לראות כרציונלית את שיטות החינוך המקובלות, ואת המורים והמוסדות המסגלים ל"אופי החברתי" הנתון.

המורה ובית-הספר בייצגם מטרה זו, ממשיכים את המגמה האי-רציונלית של ההורים מטיפוס זה. הם מעמידים בפני הילד את הדרישה להיות "ילד טוב" קרי – ילד צייתי. בכך הם ממשיכים את הקו האי-רציונלי של דיכוי עצמיותו של הילד, ושל עצירת התפתחותו הספונטנית. ומי הוא "ילד טוב" לפי תפיסה סמכותית אי-רציונלית זו? לכך נותן פרום תשובה כבר בספר מוקדם שלו<sup>3</sup>:

המורה נוהג לקרוא לתלמיד "טוב" אם הוא צייתן, אינו מעורר בעיות ומאשר אותו... הילד ה"טוב" עלול להיות מפוחד וחסר בסחון הרוצה אך להשביע את רצון הוריו על-ידי כניעה לרצונם, בעוד שהילד ה"רע" יתכן ויש לו רצון משלו ושאיפות מקוריות, אך רצון ושאיפות כאלו שאינן משביעות את רצון הוריו.

המורה האי-רציונלי משתמש בכוח שיש בידו כדי להכניע את הילד ולתאמו ל"אופי החברתי", שכן הוא רואה עצמו בראש ובראשונה כסוכן של "האופי החברתי". אין הוא נותן אמון בילד. הוא רוצה להבטיח שהילד יהיה כמו שהחברה רוצה שהוא יהיה.

1. אמנם לא באותה מידה של החשבת הילדות המוקדמת כמכריעה לגמרי. פרום, לעומת פרויד, סבור שאין להגזים בדרמיניזם של הילדות המוקדמת על גיבוש אופיו של הילד, והוא יותר אופטימי ממנו לגבי ההשפעה שאפשר להשפיע על הילד בגיל מאוחר יותר. ובכל זאת הוא מייחס למשפחה חשיבות מכרעת בגיבוש אופיו של הילד.

2. מעבר לאזיקים, עמ' 86.

3. אדם לעצמו, עמ' 12.



הוא חושש שהילד שיינתן בו אמון יתפתח שלא לפי ציפיות החברה. ולכן אין הוא נותן בו אמון. אין הוא מתייחס אליו באורח שוויוני, שהרי אין הוא מקנה חשיבות לרצונו של הילד ולמנגנון וויסות העצמי שלו. אין הוא מעריך ואין הוא מפתח את הספונטאניות של הילד, שהרי הוא מעוניין בהכנעתו.

המורה המצליח בחינוך המודרני הינו מורה המשולל יחס של כבוד לילד. שכך – "כבוד הינו היכולת לראות אדם כפי שהינו, להיות מודע לאינדיבידואליות הייחודית שלו. כבוד משמעו הסבת תשומת הלב לכך שהזולת יגדל ויחפחח למען עצמו"<sup>1</sup>. אמון וכבוד לילד אינם עולים בקנה אחד עם שירות לאינטרסים של "חברת השוק" ואוריינטציה ה"שלי". מורה המעמיד עצמו בשירות ערכים אלה נוקט בשיטות של אינדוקטרינציה, שמטרתן להטמיע את היחיד ולהאמו לאוריינטציה ה"שלי"<sup>2</sup>. מורה זה מחערב התערבות המבטלת את האוטונומיה של הילד ומופיע בחיי הילד כסוכן מובהק של האידיאליים המנוכרים של החברה המודרנית.

מורה וביית-ספר בחברה שבה הסמכות החברתית השלטת היא אי-רציונלית (כמו בחברה שלנו בעיקר דרך "הסמכות האנונימית") משתמשים "בכל מיני דרכים וטכניקות של חינוך הילדים היכולות להגשים אותה מטרה". כלומר, בדרכי חינוך המתאימות ל"סמכות אי-רציונלית", כדי להפנים את "האופי החברתי" הרצוי.

בחברה המודרנית, עקב היחס המניפולטיבי לדעת והיחס לתלמיד כצרכן של אינפורמציה גרידא, הפכה "מערכת החינוך למכשיר להתקדמות בחברה, או במקרה הטוב ביותר למכשיר לניצול הידע לצורך פרנסתו של האדם"<sup>3</sup>. במערכת זו שבה אפילו "הוראת-המקצועות ההומניים ... הנה שכלתנית ומנוכרת"<sup>4</sup>, מתפקדים "מורים ... ביורוקרטים המסווים את חוסר החיות שלהם בכסות של מחלקי דעת"<sup>5</sup>. מורים המסוגלים "להעניק לפרט מידע הנחוץ לו לצורך תפקודו בחרבות מתועשת, ולצורך עיצוב אופיו על-פי הדפוס הדרוש ... המסוגלים להקנות להלמידיהם את הידע הנחוץ לצורך מילוי תפקידיהם המעשיים בחיים ואח תכונות האופי המבוקשות בשוק האישיות"<sup>6</sup>.

---

1. אמנות האהבה, עמ' 28.

2. שלי או אני, עמ' 78.

3. מהפכת התקוה, עמ' 103.

4. שם, שם.

5. שם, שם.

6. החברה השפויה, עמ' 346 ואילך.

המורה ובית-הספר האי-רציונליים נוקטים בדרך-כלל בשיטות הוראה המדלדלות את המחשבה המקורית של הילד. מצב זה נמשך גם בבית-הספר ההיכוך ובאוניברסיטה. המצב הוא של "הרגשת ידיעת העובדות, או מוטב לומר – אינפורמציה. יש אמונת הבל פחטית שעל-ידי ידיעת עוד ועוד עובדות מגיעים לידיעת המציאות"<sup>1</sup>. שיטות ההוראה הננקטות על-ידי סמכויות אי-רציונליות הן של שונון והעברת אינפורמציה, ללא פנייה לחשיבתו המקורית של הילד. שיטות אלו, בהנשקטן על-ידי מורים בעלי אישיות והשקפות המתאימות לבליתם הילד, מביאות להתגבשותם של ילדים מנוכרים, אמנם צייתנים ונכנעים<sup>2</sup>, אך מעוקרים ממחשבה מקורית וספונטאנית.

כשהמורה ובית-הספר מייצגים "סמכות אי-רציונלית", מדכאים את הילד ועושים אותו לאובייקט של האינטרסים של הסמכות החברתית, כשהם מצליחים להפוך אותו לצייתן – הם פועלים לפי המודל של יחסי אדון – עבד<sup>3</sup>, ולא לפי המודל הנורמטיבי של יחסי מורה – תלמיד<sup>4</sup>.

כלומר, אין פרום רואה ב"סמכות הינוכית אי-רציונלית" הגשמה של המשואה הנכונה שצריכה לשדור ביחסי מורה-תלמיד. המשואה השוררת בזיקה שבין ה"סמכות האי-רציונלית" לבין הילד, היא משואה הלקוחה ממישור אחר, לא מהעולם ההינוכי. זוהי משואה המצביעה על זיקת בעלות של בעל הסמכות כלפי הילד. כשם שהאדון דואג לאינטרסים של עצמו ומנצל את עבדיו כדי לממש אותם – כן המורה האי-רציונלי דואג לאינטרסים של החברה ומסגל את הילדים אליה, שלא בטובתם. חינוך סמכותי אי-רציונלי הוא ניצולו של הילד ושעבודו, לפי ההלכה החינוכית של פרום.

המורים המתפקדים כך הינם מורים ביורוקרטיים, המייצגים הן באישיותם והן בדרכי עבודתם את "הסמכות האי-רציונלית" של ה"אופי החברתי" המודרני. המורה המצליח בחינוך המודרני הוא מורה מנוכר שאיננו מעוניין בגדילתו האמיתית, ב"היות" של הילד, אלא בהאמתו לחברה המנוכרת.

מאחר והמורה בחברה שלנו איננו מעוניין בגדילת אדם מקורי, ספונטאני ובעל אורינטציה של "היות" – אין הוא מעורר את התלמיד להיות "מודע לחשיבותן של בעיות

1. אדם לעצמו, עמ' 197.

2. שם, עמ' 10-12.

3. אי-ציות, עמ' 20; וכן ראה במאמרים: כנ"ל ; E. Fromm, Individual and Social ;  
1- E. Fromm, "Faith as a Character Trait". Psychiatry, Vol. V, 1942.

4. ראה להלן, בסעיף 5ג' על ה"סמכות הרציונלית", בחיבור זה.



הפילוסופיה, הפסיכולוגיה, הסוציולוגיה והאנתרופולוגיה לחייו האישיים [של התלמיד] ולחיי החברה"<sup>1</sup>. אין הוא מעוניין בהתעניינות אמיתית של תלמידיו בכעיות קיומיות. אין הוא רוצה להפגיש עם תכני התרבות בצורה העשויה לחדד אצלם את עירנותם לטיבם של חיי החברה בהווה, או למשמעות קיומם, ל"היות" שלהם.

כמי שמשרת את הביורוקרטיה החינוכית המשועבדת למטרות ה"אופי החברתי" של ההווה, חוטא המורה המודרני הן למגמות הגדילה של הילד, והן לערכים ההומניסטיים, המתנגשים בערכי ההווה של "החברה המשווקת". הוא חוטא ל"עצמי" של הילד ולייעודה של התרבות בהומניזציה של החברה. "והתוצאה היא שרק החלמידים הפחות מוכשרים יגלו עניין בשיעורים" – מפני שאין המורה מעוניין להפגיש את הילד עם התרבות מחוץ מגמה שפגישה זו תחולל התגבשות של אישיות פרודוקטיבית המורדת ב"אופי חברתי" המודרני.

וכך – "המאמץ החינוכי, שהוא כה רב למראית-עין מחרוקן מכל תוכן ומחפה על חוסר עניין במיטב הישגיה של התרבות האנושית"<sup>2</sup>.

המורים והמוסדות החינוכיים המשרתים את הביורוקרטיה החינוכית המודרנית – מפני שהם מזלזלים גם בילד הגדל ובהתעניינותו וגם בתרבות ובמפגש משמעותי אתה – אשמים בכך ש"התלמידים אינם מרוצים מהמזון האינטלקטואלי שמגישים להם ברוב המוסדות [למרבית המזל, לא בכולם]. ולכן, נוטים הם לבטל את כל הספרות, הערכים והרעיונות המסורתיים"<sup>3</sup>. המורים אינם רוצים ואינם יכולים להיות "לחברים ללמידה לתלמידיהם" [כך בלשונו], מפני שהם שקודים לתאמם ל"אופי החברתי" המוגבל של חברתנו.

לסיכום, בטענות אלו כלפי המורה המודרני מבליע פרום את ההנחה המרכזית בשיטתו החינוכית, שלפיה גדילה תקינה – ספונטאנית ואוטנטית של היחיד, זקוקה למפגש אמיתי, חי וכן עם הישגי התרבות וערכיה. הנחה זו משמשת עילה עיקרית לביקורתו את המורה המודרני המשחעבד לביורוקרטיה החינוכית ולאידיאליים שלה, שמקורם ב"אופי חברתי" המודרני. מורה זה איננו מורה טוב הן מבחינת הצרכים של היחיד והן מבחינת האידיאליים של ההומניזם. עיקר פעילותו היא בסיגול, בתיאום של הילד ל"חברה המשווקת". ומאחר וחברה זו היא חברה מנוכרת, המורה המצליח בה הינו מורה מנוכר ומנכר.

---

1. שלי או אני, עמ' 104.

2. שם, שם.

3. שם, שם.

פרום מדגיש "שדרכים הנראות [ההדגשה במקור] זהות בכל זאת הן שונות בגלל מבנה האופי [ההדגשה שלי - נ.ג.]. של הנוקטים את הדרכים האלו"<sup>1</sup>. כלומר, מה שבעיקר מכריע במגען של סמכויות חינוכיות עם הילד אינן דרכי החינוך וסכניקות ההוראה, אלא מבנה האישינות וההתכוונות הנפשית של העוסקים בחינוך, קרי - המורים.

גם בנושא זה נוקט פרום באותו הקו שהוא נוקט בו לגבי ההורים: לא המעשים הגלויים קובעים, אלא ההתכוונות, האופי והיחס הפנימי של העוסקים בחינוך.

מורה סמכותי אי-רציונלי נבחן בראש ובראשונה על-פי יחסו לתפקידו וליילד, ולא על-פי מעשיו הגלויים ודרכי החינוך וההוראה שהוא נוקט. עמדתו כלפי התפקיד ומידת הזדהותו עם "האופי החברתי" שאותו הוא מייצג, הן שקובעות את סיבו כמורה. ככל שגדולה יותר תפיסתו העצמית כסו כן ה ב ר ת י - כן רבה יותר מידת אי-הרציונליות של סמכותו המחנכת. אי-האמון בילד ובלימת גדילתו הפרודוקטיבית מבטאים בעיקר עמדה נפשית של המורה הסמכותי האי-רציונלי, והיא המכריעה מבחינת הנזקים הנגרמים לילד יותר מאשר השימוש בטכניקות ובשיטות הוראה קלוקלות.

#### ד. מעמדה של הדעת בחינוך בחברה המודרנית

את ביקורתו כנגד ה"סמכות המחנכת האי-רציונלית" ממקד פרום בביקורת החינוך בעידן המודרני. פרום מבקר את החינוך בתקופתנו על-פי אותן אמות-מידה שלפיהן הוא מבקר את החברה המודרנית<sup>2</sup>. כשם שהוא שולל את ה"אופי החברתי" השולט בחברתנו, כך הוא שולל את החינוך המבקש להשריש בילד אופי זה.

החינוך בתקופתנו מעוניין בטוציאליזציה של הילד (תואמות, הסתגלות)<sup>3</sup> על-ידי השרשת "האופי המשוק" באישיותו. אופי זה, שהוא הדומיננטי בחברתנו, הינו אופי נסגני, הן לפי תורת האישיות של פרום, והן לפי ערכי ה"הומניזם הנורמטיבי" שלו<sup>4</sup>. החינוך המודרני איננו מעוניין בגדילה אדם "פרודוקטיבי" ו"ביופילי".

היחס אל הדעת בחינוך בחברה המודרנית, מהווה ביטוי לאוריינטציה של "שלי", כלומר, לאוריינטציה של האדם בעל "האופי המשוק". יחס זה מתבטא באי-הערכה לדעת בפני עצמה,

1. שלי או אני, עמ' 104.

2. ראה לעיל, פרק ב' סעיף 4 של החיבור.

3. ראה לעיל, סעיף 3א בפרק זה של החיבור.

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



האמורה לתרום הן להתפתחותו של הלומד כיחיד, והן להכנסתו בברית התרבות.  
החינוך המודרני מפתח בילד יחסים רכושניים לדעת, כשם שהחברה המודרנית מעוניינת שיחידיה יהיו בעלי אוריינטציה רכושנית החפצים ולכסף.  
דרכי החינוך, הננקטות להשרשת ה"אוריינטציה המשוקת" בילד, מכוונות להקנות אחת חכמי הדעת כרכוש, שהילד אמור לקנות כדי ש"יהיה לו". לכן, דרך השינון לשם קליטת אינפורמציה לשמה, היא הדרך האופיינית ביותר בה נוקט החינוך בחברתנו. בדרך השינון וההלעטה הופך החינוך המודרני את הדעת לאינפורמציה. גישה זו מטסה את הלומד מן היחס הפנימי-האמיתי לדעת<sup>1</sup> אל היחס המוחצן את הדעת כאל אינפורמציה. וכך כותב פרום:

מבית-הספר היסודי לגבוה מטרה הלמידה היא לאגור כמה שיותר אינפורמציה שבעיקרה תהיה שימושית למטרותיו של השוק. החלמידים אמורים ללמוד כל-כך הרבה דברים שבקושי נשארים להם זמן ואנרגיה לחשוב. לא עניין בנושאים הנלמדים, בדעת או בראייה חודרת לשמש; אלא בערך החליפין הנצבר של הדעת הוא המניע העיקרי לרצון חינוך רב יותר וטוב יותר. אנו מוצאים היום החלהבות ענקית לדעת ולחנוך, אבל בד בבד גם יחס ספקני ובז למה שנראה כחשיבה חסרת מעשיות או חסרת תועלת העוסקת "רק" באמת ושאינן לה ערך חליפין בשוק.<sup>2</sup>

שתי טענות מעלה פרום בקטע מוקדם זה כלפי היחס אל הדעת בחינוך המודרני. שתיהן משלימות זו את זו ונובעות מגישה אקולטוריסטית מובהקת:

1. החינוך המודרני איננו מספח בלומד יחס אמיתי אל הדעת מפני שהערך הכמותי של אינפורמציה חשוב יותר בחינוך זה.
2. החינוך המודרני ממוקד בלימוד אותה דעת בלבד, שיש לה ערך תועלתני או פרגמטי מבחינה ערך החליפין שלה. הצלחתו החברתית-כלכלית של הלומד היא המכתיבה איזו דעת תלמד, ולא הערך האינטרינזי של הדעת לשמה.

ביח-הספר מציב כמטרה את המחקר של כמות מסויימת של "רכוש תרבותי" לכל תלמיד, ובסופם של הלימודים לתת לחלמידים אישורים המעידים שיש להם לפחות כמות מסויימת של דעת. מצופה מהתלמידים לקרוא ספר כדי שיוכלו לחזור על הרעיונות העיקריים של המחבר.<sup>3</sup>

- 
1. ראה להלן על הדעת והאוריינטציה של "אני".
  2. אדם לעצמו, עמ' 76.
  3. שלי או אני, עמ' 34.

אוחה תופעה בחינוך ובחיים: ה כ י מ ו ת <sup>1</sup>. אוחה תופעה שלילית של "האופי המשוק" – הנהייה אחר הכמות שהיא חלק מן ההפשה בחינוך ובחיים: ההתרחקות מיחס אמיתי אל העבודה, אל המוצרים ואל הדעת, אי-ראייתם כפעילות אנושית וכ"מוצרים אנושיים".

היחס אל הדעת בחינוך המודרני דרך מושגי הכימות וההפשטה הוא, איפוא, יחס של נ י כ ו ר <sup>2</sup>. במושגים שהצענו בפרק ב' של החיבור מבנה פרום את ה ר י א י פ י ק צ י ה של הדעת כאחת הרעות החמורות ביותר בחינוך המודרני. והריאפיסקציה הלא היא גילוי מבילויי הניכור. פרום עצמו עורך את ההשוואה בין התופעה הזאת בעבודה ובכלכלה לבין מקבילתה בחינוך (מבלי להשתמש במונח ריאפיסקציה):

ההבדל בין רמות שונות של חינוך מביח-הספר התיכון ועד לאוניברסיטה מתבטא בעיקרו בכמות הרכוש התרבותי הנרכש, המתקשר בערך לכמות של הרכוש החומרי שהתלמידים מצופים לרכוש להם במהלך חיייהם <sup>3</sup>.

הדגשת הכמות של הדעת קשורה גם ב"אמונת ההבל הפחטית שעל-ידי ידיעת עוד עובדות מביעים לידיעת המציאות" <sup>4</sup>.

אינפורמציה הנדחסת בכמות מירבית וללא יחס פנימי אליה, איננה מקרבת את התלמיד לידיעת המציאות, אלא הופכת לרכוש פסיבי ועקר של הלומד:

התוכן איננו הופך לחלק מהמערכת החשיבתית שלהם, איננו מעשיר ומרחיב אותה. התלמידים והתכנים... נשארים זרים זה לזה. התלמידים השדויים בדפוס של "יש לי" יש להם אך מטרה אחת: "להחזיק במה שלמדו", אם על-ידי החדרתו בכוח לזכרונם או על-ידי שמירה זהירה של רשימותיהם <sup>5</sup>.

גם האספקט השני של הניכור – ה ת נ כ ר ו ת ה א ד מ ל ע צ מ ו – כפי שהעלנו מהגותו של פרום על הניכור <sup>6</sup>, מובלע בחיבור היחס אל הדעת בחינוך המודרני.

1. ראה לעיל, פרק ב' סעיף 4ה' של החיבור.
2. ראה שם סעיפים 4ד' ו-4ה'. פרום איננו משתמש במפורש במונח זה, בהקשר שלפנינו, אך מחיבורו את היחס ללימוד ולדעת אנו למדים שאליו כוונתו (והוא הדין במונח ריאפיסקציה).
3. שלי או אני, עמ' 35-36.
4. מנום מחופש, עמ' 198.
5. שלי או אני, עמ' 28.
6. ראה לעיל, פרק ב' סעיף 4ד' בחיבור זה.



שהרי היחס הכמותי אל הדעת מביא אף לדלדול החשיבה המקורית של הלומד. יחס זה מנוון את חשיבתו ואת חוש הביקורת של הלומד, ולומד אשר חשיבתו המקורית מתדלדלת אינו יכול להיות אדם המממש את עצמיותו והמהווה מקור למעשיו, דהיינו אדם לא מנוכר. ובלשונו של פרום:

אלו הקרויים כביכול תלמידים מעולים הינם אלה המסוגלים בדיוק המירבי לחזור על מה שהפילוסופים השונים אמרו. דומים הם למדריכים במוזיאון המצויידיים היטב באינפורמציה. מה שאינם לומדים הוא מה שקיים מעבר לרכוש של ידע זה. אין הם לומדים לשאול את הפילוסופים ולשוחח עמם<sup>1</sup>.

בפרק ב' של החיבור<sup>2</sup> עמדנו על מאפייניה של הגישה ההומניסטית של פרום. ראינו כי ההומניזם לגירסתו פירושו: "אמון ביכולת האדם להשתכלל על-פי כוחותיו ולהגיע להרמוניה פנימית". הוכחנו כי יעד זה של ההומניזם לא יכול להיות מושג ללא פיתוח הרציונליות, האובייקטיביות, החופש והאינדיבידואליות של האדם. אחר-כך קשרנו את חוסר היכולת "להשתכלל על-פי כוחותיו" עם מושג הניכור העולה ממשנתו (כחשא כלפי ה"עצמי").

והנה, הוראת הדעת בחברה המודרנית מעצבת יחיד מנוכר, לא רציונלי, לא אובייקטיבי ולא חופשי ועצמאי, מפני שאין היא מקנה לו את הדעת שיכולה לפתח תכונות אלו בו. והדברים אמורים הן בתוכן המוקנה והן בדרכים בהן הוא מוקנה.

הנחלת הדעת ככמות מירבית של אינפורמציה – איננה מעצבת לומד רציונלי, אובייקטיבי ואינדיבידואלי. כמוה "כהתניה... עוסקים אנו בגרוי פשוט שבעזרתו האדם מופעל על-ידי גרוי הצורך שלו בשבח, בטחון, הצלחה וכו"<sup>3</sup>. הצרכים האקסטרינזיים של הלומד מנוצלים ליצירת המוסיביצייה ללמידתו. הדעת עצמה איננה מוצגת כך שהשגתה תהווה מוטיבציה ללומד. "תלמידים מלקטים קצת פה וקצת שם ובשם של ספונסאניות וחופש אינם מעודדים להתרכז בנושא אחד, ואפילו לא לסיים לקרוא ספר אחד"<sup>4</sup>. לומד רציונלי ואובייקטיבי איננו יכול לגדול בסביבה חינוכית שבה שלטת אוריינטציה מכמחת, המחייבת שטחיות ופיזור. אין הוראת הדעת בצורה זאת פונה למיטבו של הלומד, אלא היא מרדדת אותו כצרכן דעת שטחי.

1. שלי או אני, עמ' 35-36.

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

3. אנטומיה, עמ' 323.

4. שלי או אני, עמ' 41.

וכך מתבטא אספקט נוסף של הניכור, אוחו שאל פרום ממרקס במישרין – ניכור העבודה, ולענייננו: ניכור החינוך. כלומר, אין הלומד מחממש כאדם דרך רכישת הדעת. הלימוד איננו מסייע לו לממש את אנושיותו, כשם שהעבודה בחברתנו איננה מאפשרת לעובד לממש את אנושיותו<sup>1</sup>.

לכן, קורא פרום לבתי-הספר שלנו "בתי-החרושה בהם מיוצרות חבילות הידיעה המכילות הכל"<sup>2</sup>. באנלוגיה זו בין בתי-הספר לבתי-החרושה בחברה המודרנית מתרמז האופי המנכר של הלימוד בחקופתנו במקביל לאופי המנכר של העבודה בחברה המודרנית<sup>3</sup>. היחס אל הדעת הינו יחס מנוכר גם מפני שדרך הלימוד איננה מאפשרת ליחיד להתממש ולגדול דרך פגישתו עם הדעת, וגם מפני שהלימוד והדעת נתפסים כמכשירים למטרות שמחוץ להם (תעודות, הצלחה בחברה וכו'). ואלה הם שני האפיונים העיקריים של הניכור הן בגירסתו המרקסיסטית והן בגירסתו הפרומית [כנזכר לעיל].

כך מונחלת הדעת בחינוך המודרני כשהרשויות המחנכות מכוונות לפתח בילד אוריינטציה אופי של "שלי" ולא של "אני". הדעה מוקנית בחינת "יש לי דעת" ( I have knowledge ) ולא בחינת "אני יודע" ( I know ) ולכן היא דעה מנוכרת. ה"אני" אינו ניצב במרכז התהליך של רכישת הדעת, אלא זיקת הבעלות המנוכרת על הידע.

השיטה המועדפת, טוען פרום, להעברת הדעת בדפוס זה של אוריינטציה ה"שלי" היא שיטת השינון של הרצאות פרונטליזט. זוהי הדרך החינוכית החרושתית שבה "חבילות הדעת" מופקדות בידי התלמידים. שיטה זו יעילה לטווח קצר, להצלחה בבחינות מהסוג הבודק שליטה באינפורמציה, אך אין היא מקנה דעת אמיתית ללומד. היא מפתח זכרון מנוכר שאינו דומה לזכרון הנובע מעניין<sup>4</sup>. "מורים יכולים לראות כי תלמידים הרושמים בשקידה כל משפט של ההרצאה, קרוב לוודאי שיבינו ויזכרו פחות מאותם תלמידים הנוחנים אמון ביכולתם להבין, ולכן לזכור, לפחות את המהותי"<sup>5</sup>.

שיטת ההוראה הנובעת מאוריינטציה ה"שלי" הולמות את הצורך המידי הבעלחני על האינפורמציה. אך לטווח ארוך אין הן מחוללות למידה והבנה. הוראה המכוונת לעצב

1. ראה לעיל, פרק ב' סעיפים ב'4 ו-ג'4.

2. שלי או אני, עמ' 41.

3. ראה לעיל, פרק ב' סעיף ד'4. גם את האספקט הזה בניכור בחינוך אני מסיק מדבריו. אין הוא משתמש במונחים ניכור וריאיפיקציה בהקשר החינוכי, אך הם מובלעים בדבריו.

4. שלי או אני, עמ' 32.

5. שם, שם.



בתלמיד אוריינטציה כזאת, מעודדת את -

התלמיד בעל האוריינטציה של "שלי" להאזין להרצאה, לרשום כל מילה במחברתו חלושת הדפים ... אך התוכן לא יהפוך לחלק מקיומו כחושב, לא יעשיר אותו ולא ירהיב אותו ... התלמידים והתכנים של ההרצאות ישארו זרים זה לזה.<sup>1</sup>

בית-הספר ההולך בדרך זו מעודד גם קריאת ספרים על-פי עקרונות הצריכה המקובלים בחברתנו. התלמיד, הגדל באווירה של "שלי", אמור לקרוא ספרים כדי להכיר את העלילה, ואולי אף כדי לספוג איזו חוויה שטחית וחיצונית. אך אין הוא נדרש להשתתף השתתפות פנימית בספר. אין מצופה ממנו שהספר יחולל בו שינוי, רושם עמוק. "תלמידים לומדים לקרוא ספר כדי שיוכלו לחזור על הרעיונות העיקריים של המחבר"<sup>2</sup>. כך מתחנך צרכן הספרים ולא הקורא המעמיק המצפה מן הספר שיעשיר את קיומו.

לסיכום, פרום מבקר את הוראת הדעה בחינוך המודרני, תוך שהוא משתמש במושגים הלקוחים ממשנתו ההומניסטית ומביקורת החברה המודרנית. תופעת הניכור שלטת בחינוך כשם שהיא שלטת בחיים בכלל, ושלייתה מהווה את מוקד הביקורת של פרום.

#### ה. ביקורת הביורוקרטיה החינוכית המודרנית

הביורוקרטיה המודרנית מבקרת קשות על-ידי פרום במסגרת השגותיו כנגד החברה המודרנית<sup>3</sup>. הוא רואה בביורוקרטיה המודרנית גורם מנכר ראשון במעלה של האדם והחברה בימינו. הוא מגייס הנחות מחורת האישיות שלו (מחורת הפחולוגיות) וממשנתו ההומניסטית, כדי לתאר את השלילה שבהתהוות "האופי הביורוקרטי" באדם המודרני, בצידו וכמשלימו של "האופי המשוק".

וכשם שהוא מבקר את הביורוקרטיה המודרנית בדרך-כלל, הוא מבקר את הביורוקרטיה החדשה הנוכחית, את הממסד החינוכי. הוא, לרוב, כורך ביקורת זו עם ביקורתו כנגד הממסד הביורוקרטי הכללי.

1. שלי או אני, עמ' 25.

2. שם, שם.

3. ראה לעיל, פרק ב' סעיף 4ה'3 של החיבור.

הביורוקרטיה החינוכית מהווה "סמכות אי-רציונלית", מפני שהיא משליטה את עקרון ה כ י מ ו ח האופייני ל"אופי החברתי" של ימינו על החינוך. ובלשונו: "עקרון הצמיחה הבלתי פוסקת והבלתי מוגבלת שולט גם ... במערכת החינוך. ככל שעולה מספר בוגרי הקולג' נראה המצב טוב יותר"<sup>1</sup>. כך הוא כותב באירוניה. הביורוקרטיה מעוניינת בכמות של בוגרים, כשהם שהיא מכתובה למורים להיות מעוניינים בכמות האינפורמציה הנקלטת. "רק מעטים מעוררים את שאלת האיכות, מעטים שואלים מהי התועלת שבגידול הכמותי", קובל פרום.

הגישה הכמותית המוכתבת לחינוך על-ידי הביורוקרטיה החינוכית מתבטאת גם בפולחן האינטליגנציה והמבחנים הבודקים אותה. החינוך בימינו נתפס לכימות גם כשהוא מעריך את נתונייהם האישיים של התלמידים. מודדים ומעריכים אינטליגנציה, מהירות וכשרים מנטליים מניפולטיביים – במקום לעודד מקוריות, תבונה והבנה לעומק.<sup>2</sup> גישה זו נובעת מהנטייה ה"מונוצרבילית" האופיינית ל"אופי הביורוקרטי"<sup>3</sup>. המצע הרגשי לפעילות הלומד איננו נחשב, למרות שיתכן ויש לו משקל רב בהישגיו בעתיד, אלא נתוני האינטליגנציה המכומחים והמאחזים. פולחן מבחני האינטליגנציה גורם להערכת התלמיד הקולט, הזוכר, המהיר, ולא להערכתו של התלמיד המעמיק, המקורי והאוטנטי – לדעת פרום.

כבר בספר מוקדם שלו מחקיף פרום את בחינות האינטליגנציה.<sup>4</sup> בחינות אלו בודקות את "ההתאמה המנטלית" [כך בלשונו] של הילד אל האידיאלים של החברה המודרנית. לכן יש לקרוא להן "בחינות של הסתגלות מנטלית". הן יוצרות היררכיזאציה בין הילדים בהתאם למידת יכולתם להתאים את עצמם ללימוד השטחי והכמותי המבוקש.

פרום מבחין בצורה חריפה בין אינטליגנציה לבין תבונה. מבחני האינטליגנציה אינם בודקים את יכולתו של הילד לחדור אל המהותי שבדעת, לאסנציאלי; אינם בודקים את הבנתו וכושר החעמקותו, את התקשרותו ומידת המעורבות שהוא עשוי לפתח אל הדעת. אין הם בודקים תבונה. הפולחן סביבם קשור לדימוי האדם, מבוגר או תלמיד, בחברה המשוקת, הצרכנית. פולחן האינטליגנציה נובע מן השטחיות וחד-המדידות הן של האדם המודרני והן של החינוך המודרני, והוא משרת את גיבוש האישיות "הביורוקרטית" ו"המשווקת".

1. מהפכת התקווה, עמ' 40.

2. אדם לעצמו, עמ' 76.

3. ראה לעיל, פרק ב' סעיף ה'4 של החיבור.

4. אדם לעצמו, עמ' 5.



**הגישת כמותית-חיצונית בהערכת האדם נמשכת לכל אורך ימי-חיינו:**

**הקריירה האישית של הפרט ניהנת לחיזוי על-פי הציונים  
בבית-הספר היסודי, התיכון והאוניברסיטה, ועל-פי התוצאות של  
המבחנים הפסיכולוגיים. אפשר לחזות מראש את דרך חייו של  
האדם<sup>1</sup>.**

בקטע זה כורך פרום את פולחן הצינונים בבתי-הספר עם פולחן מבחני האינטליגנציה. שני הפולחנים נובעים מה"דימוי המוגבל של האדם"<sup>2</sup>. האדם נתפס כמוצלח אם הוא מקבל ציונים טובים בבית-הספר ותוצאות טובות במבחנים הפסיכולוגיים. אך לאמיתו של דבר, דימוי זה של "מוצלחות" מבוסס על מידת התאמתו של האדם לקריטריונים של הצלחה ב"חברה המשווקת" ולא על סגולותיו כאדם חושב, מעמיק ואוטנטי. הביורוקרטיה החינוכית אשמה בפולחן הציונים הפוגע בלומד ובמורה כאחד, גם מפני שהוא הופך את הלימוד למנוכר ואת הדעת למכשיר.

הביורוקרטיה החינוכית, כביורוקרטיה הכללית, בשל דבקתה בפולחן הציונים ומבחני האינטליגנציה, לא רק שהיא מנכרת את היחיד ללימוד, היא גם חושפת את איך-אונותו מולה, את היותו נחון לחסדיה. איך אונות זו מהווה הפרה של זכויותיו של היחיד כאזרח. ובלשונו של פרום: "המבחנים הפסיכולוגיים, שהם כיום תנאי להשגת משרה טובה, מהווים הפרה של חירויות האזרח"<sup>3</sup>. זכויות האזרח, ילד או מבוגר, מופקעות בשל אגירת ממצאי המבחנים וחשיפתם לרשויות הביורוקרטיות, הקובעות את עתידם של הילדים וסיכוייהם על-פי תוצאות מבחני האינטליגנציה. מבחנים, שלעתים נעשים בשחר ימיו של האדם, ואיך הוא יכול להשתחרר מתוצאותיהם לעולם. מבחנים "שחלק ניכר מהם מחבסם על הדימוי המוגבל של האדם, שנוצר על-פי דרישות המינהל"<sup>4</sup>.

רשות זו שנוטלת לה הביורוקרטיה החינוכית מהווה גורם מנכר, מפני שחוסר אונים של יחיד בהכרה בפני כוחות גדולים ממנו, השולטים בו והמכוונים אותו, יוצר ניכור<sup>5</sup>. אחת הרעות הגדולות של הביורוקרטיה המודרנית היא היותה מערכת חד-כיוונית: "פקודות, הצעות ותוכניות באות מראש הפירמידה והן מכוונות כלפי החתימה"<sup>6</sup>. מצב זה קיים

1. מהפכת התקוה, עמ' 47.

2. שם, שם.

3. שם, שם [ההדגשה שלי - נ.ג.].

4. שם, שם.

5. וזאת לפי Merton בחון Coser [1964]; וראה גם לעיל, פרק ב' סעיף 4א' של החיבור.

6. מהפכת התקוה, עמ' 40.

גם בחינוך. המורה והתלמידים מצויים בתחיה הפירמידה והם מצויים לקבל הוראות מלמעלה ולקיים אותן. מצב זה יוצר ניכור, מפני שבו – גם המורה וגם התלמידים אינם שותפים בקביעת פעילויותיהם. (נזכור: הגדרת הניכור לפי פרום – מצב שבו האדם מנוע להיות המקור לפעילויותיו ולרגשותיו). המינהל החינוכי, ברמותיו השונות, הוא מירכוזי, בנוי חמיד על קו אנכי "מלמעלה למטה". לכן הוא מינהל לא הומני, מנכר, לפי מערכת המושגים של פרום על מינהל חקין<sup>1</sup>.

פרום דורש כי גם בחינוך, כמו בכלכלה ובמדיניות, יבוטל הריכוז ותיעשה הומניזציה של המערכת, על-ידי שינוי מעמדם של המורה ושל התלמידים ממבצעי ההחלטות לשותפים בקבלתן. וכך הוא אומר: "הוכח כבר בכמה אוניברסיטאות בארצות-הברית ומחוצה לה... שכאשר שותפו הסטודנטים בקבלת ההחלטות פחתו החיכוכים בינם לביין ההנהלה"<sup>2</sup>. פרום, הקורא להומניזציה של החברה ולהפחתת הניכור על-ידי שיתוף היחיד בהכרעות לגבי חייו וחיי החברה, תומך גם בדרישות דומות בתחום החינוך:

תביעות הסטודנטים ברחבי העולם להשתתפות מרובה יותר בניהול האוניברסיטאות ובהכנת חוכניות הלימודים אינן אלא סימנים חיצוניים לשאיפה לשינוי כללי במערכת החינוך. אם הבירוקרטיה החינוכית לא תביץ את אותות הזמן, ירד ערכה בעיני הסטודנטים וגם בעיני שאר האוכלוסיה. אולם אם תיעשה פתוחה ורגישה יותר לדרישות הסטודנטים צפויים לה הסיפוק והאשר שהם שכרה של פעילות בעלת משמעות<sup>3</sup>.

כשם שפרום דורש את שיתוף הפועלים בהנהלות המפעלים ובתכנון הכלכלי – כך הוא דורש את שיתוף הסטודנטים בניהול האוניברסיטאות ובתכנון הלימודים. והוא משמש באותו מושג כדי לתאר את המטרה של הדה-בירוקרטיזציה: הומוניזציה של החינוך. היא, כהומניזציה של החיים המודרניים בכללם, יכולה להתחולל רק חוץ מאבק במירכוז ובהיררכיה, באי-ההתחשבות ב"נתינים" של המערכת החינוכית. וכך בלשונו:

ההומניזציה של מערכת החינוך חייבת להתבצע כמובן לא רק במוסדות להשכלה גבוהה. עליה להתחיל בגן הילדים ובבית-הספר היסודי. כבר הוכח בעבודתו של פרופ' פריי [Freire] בברזיל, ועתה גם בצ"ל, שניתן ליישם שיטה זו בהוראת קרוא וכתוב למבוגרים, רובם אכרים עניים ודיירי שכונות עוני<sup>4</sup>.

1. ראה לעיל, פרק ב' סעיף 14'1 של החיבור.

2. מהפכת התקווה, עמ' 95.

3. שם, עמ' 103-104 [ההדגשה שלי - נ.ג.].

4. שם, עמ' 104 [ההדגשה שלי - נ.ג.].



הביורוקרטיה החינוכית בהווה איננה הומנית, גם מפני שהיא בנויה על הפיסה סלקטיבית של הכוונה ללימוד, בנוסף לכך שאין היא מתחשבת ברצונותיהם, דיעותיהם וכבודם העצמי של אלה המצויים בתחומי הפירמידה. לכן, אומר פרום, ש"גיהן להרחיב את העקרון [הבלתי סלקטיבי והבלתי היררכי - נ.ג.] על כל מערכת החינוך, לאפשר לכל אדם גישה ללימודים גבוהים, ואף לדאוג למילגה שתאפשר לכל סטודנט קיום נאות בעת הלימודים"<sup>1</sup>. וזאת במסגרת "שיפור החינוך הציבורי והרחבת היקפו".

ההומניזציה של המערכת קשורה, איפוא, בדמוקרטיזציה שלה, בהפחתת הפיקוח והסלקציה, בגישה פחות מירכזית ויותר שוויונית. אלו הן הדרישות שפרום מפנה לביורוקרטיה החינוכית המודרנית, והן דומות ונובעות מחביעותיו כלפי הביורוקרטיה המודרנית בכלל.

#### 4. על אי-הציות לסמכות החינוכית המודרנית וגבולותיו

בפרק ב' של החיבור<sup>2</sup>, בו הוצגו עקרונות ההומניזם לפי פרום, נאמר כי פרום רואה באי-הציות לסמכויות חברתיות אי-רציונליות דרישה הומניסטית. אי-הציות הוא הביטוי האקטיבי של האדם המממש את החופש שלו. מימוש זה קדם את האנושות מאז ומקדם, מצורות ארכאיות של קיום אנושי לצורות אנושיות יותר. לכן, רואה פרום בציות של האדם המודרני לסמכויות אי-רציונליות מצב המסכן את עתיד המין האנושי.

הדרישה לאי-הציות משווה להומניזם של פרום אופי רדיקלי<sup>3</sup>, וממנה נובעת הערצתו למהפכן בעל הפרקסיס של אי-הציות ומאבק לא-אלימים:

עלינו לזכור כי הכושר לפריקת עול הוא מידה טובה לא פחות מכושר הציות ... עלינו לזכור שלפי המיתוסים של העברים והיוונים החלה ההיסטוריה האנושית במעשה של פריקת עול ... המרי היה המעשה הראשון של התירות, תחילתה של ההיסטוריה האנושית ... הציותנות עלולה להביא לאחריה של ההיסטוריה האנושית<sup>4</sup>.

1. מהפכת התקוה, עמ' 113.
2. ראה לעיל, בפרק ב' סעיף ב'2 של החיבור.
3. ראה למשל: מהפכת התקוה [1968]. Funk [1982] מייחס חשיבות רבה לרעיון זה של פרום, ורואה בו את גולת הכותרת לחשיבתו ההומניסטית.
4. מעבר לאנשים, עמ' 166-167.

כך בחיים בכלל, וכך גם בחינוך. חמיכחו של פרום בדרישת הסטודנטים לשתתף בהנהלת האוניברסיטאות ובתכנון הלימודים, מבטאת את עמדתו השוללת ציות לסמכויות חינוכיות לא-רציונליות. לציות זה הוא קורא "ציות הטרונומי" במובחן מ"ציות אוטונומי", ציות לסמכויות רציונליות שאותו מקבל פרום<sup>1</sup>. הציות ההטרונומי מתבטא בקבלת עולץ של סמכויות אי-רציונליות והוא נוגד את ההתנהגות היאה לאדם הפרודקטיבי והביופילי על-פי עקרונות ההומניזם.

מאחר ופרום רואה בסמכות החברתית החינוכית המודרנית "סמכות אי-רציונלית", הוא מגלה הכנה וחמיכה בתנועות הסטודנטים של שנות ה-60 וה-70.

הוא תומך בסטודנטים מפני שהוא רואה באי-הציות שלהם ביטוי חיובי של מרי כנגד הערכים של החברה "המשוקת" וה"אוריינטציה של "שלי". מריים מתבטא לא רק בדרישות, הגיוניות לדעתו, כלפי האוניברסיטאות, אלא מבטא ערגה להוויה אנושית אחרת, הומנית ורציונלית, מזו המקובלת על חברתנו. הם מעדיפים מסעות ונדודים וחוויות אנושיות אחרות, שבמוקדן לא נמצאות האוות הרכוש והקריירה, הרכישה והצבירה. באי-ציות לנורמות של "האופי החברתי" המשוק הם מגלים את השוקתם לחיות חיים של "היות" (being). יש בהם עוז להתנסות בחיים שבהם אין שיקולי רווח והפסד, שבהם מטרת החיים איננה לצבור הון ולעשות קריירה. אין הם חפצים ליצור לעצמם אגו מלוטש וחלקלק, הנדרש בשוק החליפין של חברתנו<sup>2</sup>. הם מחפשים דרכים כדי "להיות", להיות בעלי "אני" ממשי ואמיתי.

פרום רואה בחיוב את הביקורתיות בה מתייחסים הצעירים בדורנו לאורחות-החיים ולנורמות של החברה המשוקת המודרנית. וכך הוא אומר:

בשנים האחרונות קרה שוב ושוב שבני נעורים בגיל 12-20 הביעו בפני הוריהם את ספיקותיהם על היושר שבהטפותיהם ועל ההגיון שבמעשיהם. ... הילדים ניצבים בפני הוריהם, הסובלים מסתירה עמוקה בחייהם, פוקחים לעתים קרובות את עיניהם וממריצים אותם להשקיף על העולם ביתר כנוח ובמבט פחות מיואש<sup>3</sup>.

ולא רק ביחסים שבין אבות ובנים רואה פרום בחיוב את הביקורתיות בה מתייחסים הבנים לאבות, ביקורתיות שבה טמון הסיכוי לשינוי אורחות-החיים. גם במישור הפוליטי מצוי

---

1. אי ציות [1981].

2. שלי או אני, עמ' 75.

3. מהפכת התקוה, עמ' 128; יש לשים לב שרעיונות אלו בוטאו בסוף שנות ה-60 הסוערות של מרידות הסטודנטים.



הסיכוי לשינויים בהתנגדות הצעירים. "... במיוחד הדור הצעיר שבולמוס הצריכה נמאס לו והוא רעב לחיים, מוכן להבוע שינויים פוליטיים וחברתיים כאלה שישקמו את החיים"<sup>1</sup>.  
עד כאן בשבחי אי-הציות. אלא, שעמדתו כלפי אי-הציות של הנוער איננה מסתכמת בשבחים בלבד. הוא שם לה גבולות.

פרום איננו חומך במרד טוטאלי של הנוער בחינוך ובהורים ובסירוב מוחלט להתחנך. הוא מגלה אהדה לאי-ציות מתון, לביקורת, לדרישה להשתתף בהכרעות המינהל החינוכי, לחיפוש אורחות-חיים הומניות יותר, שימשו דוגמה לדור המבוגרים, השרוי בהוויה צרכנית ומטריאליסטית. הוא מקווה כי הנוער ירצה ויוכל לחת דוגמה למבוגרים בחיפוש דרך לחיים אנושיים יותר. אך זהירותו הפדגוגית מונעת ממנו לעורר מרד של צעירים, לחמוך באי-ציות גלוי ומוחלט של בני נוער. ולא רק זהירותו הפדגוגית מסבירה עמדה זו. שכן פרום במשנתו ההומניסטית הרדיקלית שולל את המרדנות היא אי-ציות לשמה, שלילה ללא חיוב, הריסה ללא בנייה. לא כן היא המהפכנות. בילד המדוכא על-ידי הסמכויות החינוכיות האי-רציונליות של חברתנו רואה פרום את הגרעין להתהוותו של המבוגר המהפכני, זה שיתרום לשינוי חברתנו המנוכרת והמשווקת-אין הוא חומך במרד של הנוער, מפני שאין הוא מיחל שבני הנוער יהפכו למורדים בהחבגנם, דהיינו, לשוללים של הקיים מבלי שיציעו חלופה קונסטרוקטיבית במקומו.  
במקום אחד<sup>3</sup> מתייחס פרום לאי-ציות של ילדים כאל עובדה שיש להבין אותה על רקע השגיאות הפדגוגיות של הורים ושל סמכויות מחנכות אחרות. במקום זה הוא מסביר כיצד, על רקע שגיאות אלו, מתהווה האדם בעל ה"אופי המהפכני", ממנו הוא מצפה למאבק קונסטרוקטיבי בחברה הלא שפויה ובסמכויותיה המדכאות והמנכרות.  
אביא קטע זה בשלמוחו מחמת חשיבותו להבנת האטיולוגיה של אי-הציות המהפכני של האדם המבוגר, בו חומך פרום:

1. מהפכת החקוה, עמ' 128.
2. אי-ציות ומאמרים אחרים [1981], הספר שיצא אחרי מותו של פרום ונקרא על-שם המאמר: E. Fromm, On Disobedience as a Psychological and Moral Problem  
שם, עמ' 16.
3. שלי או אני, עמ' 269.

המהפכות שהתחוללו בהיסטוריה אל להן לשטש את העובדה שתינוקות וילדים גם הם עושים מהפכות; אך מאחר והם חלשים, עליהם להשתמש בשיטות משלהם, שיטות של לוחמת ברילה. הם נאבקים נגד דיכוי החופש שלהם באמצעים אינדיבידואליים שונים כגון – סרבנות עקשנית, סירוב לאכול, סירוב להלכות נקיון, הרטבה, ואף ליוחר מזה: שיטות של נסיגה אוטיסטית ופיגור שלי מדומה. המבוגרים מתנהגים כמו כל אליטה שהעוצמה שלה נחונה בסכנה. הם משתמשים בכוח פיזי, המעורב חכופות בשיחוד, כדי להגן על מעמדם. וכחוצאה מכך – רוב הילדים נכנעים, ומעדיפים כניעה על עינוי מתמיד. אין רחמים במלחמה זו עד שמושג הנצחון, ובתי החולים שלנו מלאים מנפגעים. בכל אופן זו עובדה הראויה לציון שכל בני האדם, ילדי החזקים כילדי החלשים, שותפים להתנסות של היות פעם חטרי אונים ולמאבק למען חירותם. ועל כן – ניהן להניח שכל אדם, מחוץ לצידו הביולוגי, רכש בילדותו פוטנציאל מהפכני אשר למרות השארותו רדום במשך שנים – אפשר שיונע בתנאים מסויימים [ההדגשות שלי – נ.ג.].<sup>1</sup>

בקטע זה מסביר פרום את התהוות ה"אופי המהפכני" של האדם המבוגר. זהו הסבר חינוכי-פסיכולוגי, המבליט את הקשר בין סבלו וסרבנותו של הילד לבין התהוות אופיו המהפכני הלוחם בדיכוי הפוליטי והחברתי. מהותו של חינוך סמכותי אי-רציונלי היא לחימה בחירותו של הילד. הילד נאבק על חירותו בשיטות שונות, גלויות ומוסוות, מודעות ובלתי-מודעות. לרוב הוא מוכנע.<sup>2</sup> אלא, שזרע ההתקוממות כבר נזרע בו, ו ב ת נ א י ם מ ם ם ם ם [בלשונו של פרום] הוא עשוי להעורר מחדש ולהניע את המאבק בסמכויות האי-רציונליות השולטות בחברה. סיכוי זה של התהוות ה"אופי המהפכני" כתוצאה מדיכוי בילדותו, מוצג על-ידי פרום כ"מתוק שבעז", כחוצר הלוואי החיובי מהדיכוי העגום של הילדות. פרום מעוניין במבוגר, אשר בילדותו סבל והתקומם כנגד ה"אליטה" של המבוגרים, שיהפוך סבל זה לפרקטיס פוליטי וחברתי, כ"נקמה" באליטה המדכאת באשר היא. אך אין הוא מאמין, ואף איננו מסיף, למרד של הנוער בחינוך, לסירוב להחנך. מצפה הוא שיבשילו זרעי הדיכוי ויתגלו בעיתם בגישה מהפכנית של מבוגרים.

גבולות אי-הציוח נקבעים, איפוא, לפי אמת-המידה המבחינה בין פ ה פ כ נ ו ה לבין מ ר ד נ ו ת . מכיוון שאין פרום מקבל את האדם המורד, נער או מבוגר, שעניינו במרד לשמו, ללא גישה בונה האופיינית למהפכן – אין הוא מקבל את כל הגילויים של מרידות הנוער המודרני בהוריו או במערכת החינוך. מרידות הנוער בדורנו רק בחלקן מבוססות הן

1. שלי או אני, עמ' 269.

2. על כניעת הילד בדרך-כלל עומד פרום במקומות רבים וכבר תארנו אותה [ראה לעיל, סעיף ג' 1 ו-ג' 2 בפרק זה]; ראה בעיקר: מנוס מחופש, עמ' 194; אך בדרך-כלל הוא מתאר את כניעת הילד כסופית וכמחסלת את עוצמתו כיחיד, ופה הוא מתאר אותה כמקור אפשרי להתהוות אי-ציות פורה בגיל מאוחר יותר.



על "חופש לשם" בצד ה"חופש מאת"<sup>1</sup>. בחלקן נעדר יסוד ה"חופש לשם". הן חסרות מטרה, חסרות יעד שהמרי אמור להוביל אליהן. לכן, שולל פרום מרידות בחינוך ובמימסד, המבטאות התנחקות בלתי סלקטיבית מערכי העבר והתרבות. מרידות אלו מייצגות סוג של נרקיסיזם והתפרקות ילדותיים שיש לדחותן. הוא שולל את אותן מרידות של הנוער ש"באופן בסיסי האידיאל שלהם היה "להיות שוב ילדים קטנים"<sup>2</sup>.

האידיאל הזה של חלק מבני הנוער המורד בזמנו, "להיות שוב ילדים קטנים", מתבסא ביחסם לעבודת הוואה וריות. הם מגלים גישה של התפרקות והתנערות, שאותה מגנה פרום. במקום אחד הוא מתייחס לנושא זה בהרחבה, וזאת בעקבות "מרד הסטודנטים" והגל ההיפי:

באשר להתנגדות אלי שאני "שמרני" בהתייחסותי כשאני עומד על כך שחוסר האפשרות לעבוד והיעדר אחריות הינן תכונות שליליות, הרי הדבר מביא אותנו לחשוב על שאלה גורלית כקשר לרדיקליזם של הנוער כיום. דבר אחד הוא לאדם שלא להתעניין בנושאים מסויימים או להעדיף אחרים או גם לדחות את בית-הספר מכל וכל; אך המנעות מאחריות וממאמץ רציני מגבשת כישלון מסויים בתהליך הגדילה, עובדה שאין להפריכה על-ידי האשמת החברה. כל החושב שתכונות של התפזרות הינן מהפכניות אינו אלא טועה. מאמץ, התמסרות, ריכוז – הינן תכונות מהותיות באדם המפותח במלואו, כולל האדם המהפכני. אנשים צעירים החושבים אחרת ייטיבו לעשות אם יחשבו על אישים כמו מרקס, אנגלס, לנין, רוזה לוכסנבורג, מאו טסה-טונג – שכל אחד מהם היה שותף לאחרים בשתי תכונות חיוניות: יכולת לעבוד קשה וחוש אחריות<sup>3</sup>.

ההמנעות מאחריות ממאמץ ומעבודה איננה כלולה, איפוא, באותו אי-ציות בחינוך שבו הוא תומך. אפילו עד כדי דחיית בית-הספר מכל וכל בניסוח זה, אך לא עד כדי דחיית ערכים אלה מפני שהיא מבטאת "חופש מאת" ללא "חופש לשם".

אספקטים שליליים אלה במרד הנועורים בימינו מתנסחים גם במושגים אחרים בכתביו של פרום, מושגים שהכרנו אותם בפרק הראשון של החיבור: "העקרון האבהי" ו"העקרון האמהי"<sup>4</sup>. פרום מאשים את הנוער המודרני המורד ללא מטרה (כשם שהוא מאשים את החברה המודרנית בכלל) בטיפוח מגמה אמנהנית שלילית כלפי החיים. בלשונו: "מגמות אמהניות

1. ראה לעיל, פרק א' סעיף 5 של החיבור.

2. שלי או אני, עמ' 68.

3. אנטומיה, עמ' 515 [ההדגשות שלי – נ.ג.].

4. ראה לעיל, פרק א' סעיף 5 של החיבור, לעניין מקורם של מושגים אלה בחורתו של באכהופן.

מסויימות אפשר לראות בכמה מיגזרים של הנוער הרדיקלי פחות או יותר<sup>1</sup>.

אי-הציות הנובע ממגמה זו מתבטא בבישה אנטי-סמכותית בלתי דיפרנציאלית, ולכן לא רציונלית (לאמור, דחיה גם של הסמכות הרציונלית). הוא מתבטא בהשתלטות "העקרון האמהני" ללא איזון עם "העקרון האבהי", ובכך להשתלטות היסודות השלייליים של "עקרון האמהות" על הנוער. כך מטופחת אוריינטציה ילדותית, שלפיה יש לספק כל חשוקה וכמה שיותר מהר, עמדה הנשללת הן לפי תורת האישינות של פרום<sup>2</sup>, והן לפי תורתו ההומניסטית<sup>3</sup>. עמדה זו מתבטאת בהתחברות לקבוצת השווים הנוטלת על עצמה את התפקיד של האם הסוטאלית. הקבוצה חומכת ביחיד בטיפוח עמדה טבילה-קולטנית כלפי החיים, בסיפוק מידי של חשוקות שליליות על-ידי סמים, מין קבוצתי וכו'. ועל כך אומר פרום:

היסוד המדאיג בניאו-אמהנות הזאת הוא שזוהי סתם שלילה של האבהנות ונסיגה ישירה למתכונת אינפנטילית, ולא דווקא התקדמות דיאלקטית אל צורה גבוהה יותר של אמהנות ...<sup>4</sup>

חלקו של הנוער הלא מציינת והמורד במימסד מגלה שמניעיו שלא לציית נובעים מבישה נהנהנת-קולטנית אל החיים, ובכך אין הם שונים מן המבוגרים בעלי ה"אופי הצרכני-משוק" של היום. "מרד" מסוג זה מייצג בעצם אותו העקרון שעליו מבוססת החברה הלא-שפויה – שבה כביכול הם מורדים. לכן אין הוא מרד כלל, שהרי הצעירים המורדים מטיפוס זה אינם מייצגים שום עקרון קיומי אותו הם מציעים לחברה לאמץ במקום "עקרון הצריכה הסוטאלית" והגישה ההדוניסטית אל החיים.

פרום איננו יכול לקבל עמדה זו שהרי במשנתו ההומניסטית הוא שולל את ההדוניזם המבוסס על מימוש של חשוקות אי-רציונליות<sup>5</sup>. כמו-כן אין הוא יכול לקבל את הפרסנטוצנטריזם המתבקש מעמדה זו, כלומר את ההגמוניה של ההווה בחיי האדם, שהוא פועל יוצא של גישה הדוניסטית לחיים.

בני נוער אלה שונים בהכליית מחבריהם המהפכנים, שאותם מקבל פרום מפני שהאחרונים מציעים עקרונות קיום היוביים לחברה אותה הם רוצים לשנות.

1. משבר הפסיכואנליזה, עמ' 118.
2. ראה לעיל, פרק א' של החיבור.
3. ראה לעיל, בפרק ב' סעיף 2ב' על שלילת ההדוניזם והחשוקות הלא רציונליות.
4. משבר הפסיכואנליזה, עמ' 120.
5. ראה לעיל, פרק ב' סעיף 2ב' על שלילת "פסבדו-עונג", "פסבדו אושר" וכו'.



מגישחו המסוייגת והביקורתית כלפי אי-הציות המרדני של חלק מבני הנוער כיום, עולה ביקורתו החריפה כלפי מ ר ק ו ז ה , אותו הוא רואה כמי שהומך במגמות האמהניות-קולטניות של בני נוער אלה. פרום מאשים את מרקוזה במפורש בעידודה של המגמה לסיפוק צרכים מיידית, (בפולחן ההווה) תוך התעטפות באיצטלה מהפכנית של חתירה לחברה בלתי מדכאת. סיפוח מגמה זו, שולל מן אי-הציות את תכליתו הבונה והרציונלית. וכך בלשונו: "הוגים כמו מרקוזה סיפקו את האידיאולוגיה המהאימה שלפיה החזרה לילדות – לא התפתחות הבשלות – היא המטרה הסופית של הסוציאליזם והמהפכה"<sup>1</sup>. מרקוזה, אשר ניסה ליישם את עקרון העונג של פרויד במסגרת תפיסה מרקסיסטית של חתירה לחברה בלתי מדכאת, יש לו חלק ביצירת הלך-רוח אצל הנוער של אי-ציות ללא מטרה ואחריות. הלך-רוח זה, שמהותו היא רדיפה אחרי העונג, מסתיים, לדעת פרום, ביציאה מהירה של בני הנוער מן האפוריה האמהנית-קולטנית, ובכניסה אל דפוסי החיים של חברת הצריכה, המבטיחים סיפוק עונג, אמנם במסגרת של חיים רוויי אפטיה ואי-נחת, אך עקרון העונג מתגשם בהם.

אל לנוער בדורנו לשכוח כי "שום דבר בחיים אינו מושג בלי מאמץ, העזה והסתכנות, ותכופות – מידה של סבל"<sup>2</sup>. אי-הציות צריך שיהא מלווה במשמעת עצמית, בריכוז, באחריות – במטרה חיובית שלשמה הוא בא.

לסיכום, פרום מסביר את השורשים החינוכיים-פסיכולוגיים של היכולת שלא לציית לסמכויות אי-רציונליות אצל האדם המבוגר, ומברך אי-ציות כזה, שכן בו סמוך הסיכוי לשינוי החברה ולעקירת חולאיה (מהפכנות). פרום חומך באי-ציות של הנוער לסמכות המחנכת האי-רציונלית בתנאי שאי-ציות זה יהיה רציונלי, בונה ומביא עמו אלטרנטיבה קיומית לנוער ולחברה המודרניים. פרום שולל אי-ציות מרדני, המבטא גישה ילדותית, קולטנית, נהנחנית וחסרת אידיאלים בונים<sup>3</sup>. לכן, במישור החינוכי עמדתו כלפי אי-הציות היא דו-ערכית: משבחה ומגבילה כאחת, תומכת וביקורתית כאחת.

---

1. שלי או אני, עמ' 75; וראה גם מאמרו: E. Fromm, "The Human Implications of Instinctivist Radicalism, A Reply to Herbert Marcuse, Dissent, Vol. II, 1955.

2. מעבר לאזיקים, עמ' 139.

3. ריסון זה של החופש, בשם עקרונות ההומניזם, מהווה ריסון של המגמות האינדיבידואליסטיות במשנתו החינוכית של פרום וסולל את הדרך להרמוניה בין אינדיבידואליזם ואקולטורציה. ועל כך בהרחבה ראה להלן, בפרק ד' של החיבור.

עד כאן תארנו את השקפותיו של פרום על החינוך המצוי, החינוך האי-רציונלי, בדרך-כלל ובחברה המודרנית בפרט. חינוך זה הינו אי-רציונלי מפני שהוא עושה שימוש שלילי בסמכות של המחנך, מסגל את הילד לחברה אי-רציונלית, לא שפויה. כחוליית ביניים תארנו את דעותיו על אי-הציות לחינוך זה.

נעבור עתה לחלקו הבא של פרק זה, בו נחאר את השקפותיו של פרום על החינוך הרציונלי, החינוך הרצוי. גם תיאור זה ייעשה תוך ארגון ושיחזור דעותיו של פרום בנושא זה, דעותיו המפוזרות והזרועות באורח לא שיטתי בכתיבו הרבים.

## 5. הילד והרשויות המזנכות – הרצוי

### א. הסמכות הרציונלית

התייחסויותיו, המפורשות והמובלעות של פרום לשאלות חינוך אינן מסתכמות רק בתיאור החינוך הסמכותי הלא רציונלי בכלל והחינוך המודרני בפרט, ובביקורתו. מול המצוי בעבר ובהווה מציב פרום גם את הרצוי. החינוך הרצוי נשען על "הסמכות הרציונלית", סמכות המנוגדת ל"סמכות האי-רציונלית". "הסמכות הרציונלית" מחנכת לפי הנורמות של ה"פסיכואנליזה ההומניסטית" ושל ה"אתיקה ההומניסטית", העולות בקנה אחד.

המושג "סמכות רציונלית" לקוח מתורת המידות שלו והוא מהווה נורמה למוד על-פיה את טיב הסמכות הפוליטית, החברתית, המוסרית והחינוכית כאחת.

בספרו השני של פרום אדם לעצמו [1947]<sup>1</sup>, הספר היחידי אותו הקדיש פרום כולו לעיסוק בחורת המידות, מצוי תיאור מאפייניה של הסמכות הרציונלית, תיאור לו נשאר נאמן בכל עבודותיו, מאז ועד לספרו האחרון.

ואלה מאפייניה של הסמכות החינוכית הרציונלית<sup>2</sup>:

1. אין היא נשענת על כפיית רצונו של בעל הסמכות על הילד. כלומר, בעל ה"סמכות הרציונלית" איננו מכריח את הילד לקבל את סמכותו על-ידי הפחדה, הענשה או מניפולציה פסיכולוגית כלשהי.

1. ראה לעיל, פרק ב', בסעיף "הומניזם ושליטת הסמכות האי-רציונלית".
2. חלקם של המאפיינים מציין פרום במפורש בהקשר החינוכי, וחלקם אני מסיק מתוך אכסטרפולציה של דבריו. שהוא כותב על הסמכות הרציונלית בהקשר חברתי או מוסרי.



2. בעל ה"סמכות הרציונלית" רואה את עצמו כראוי לייצג סמכות כלפי הילד, לא מפני שהילד הוא קטן וחלש והוא גדול וחזק. אין הוא נשען על הנחת אי-שוויון בינו לבין הילד, שמקורו בנחיתותו הפיזית או הרוחנית של הילד מול עליונותו שלו. את סמכותו כלפי הילד הוא שואב מן העובדה שהוא (בעל הסמכות) יודע יותר מהילד ומיומן יותר ממנו בחומים מסויימים בהם הילד נזקק לסמכותו, ורק בהם. "היא מבוססת על המיומנות של האדם בעל הסמכות לתפקד כיאות בהתחשב במשימה המדריכה שעליו לבצע"<sup>1</sup>.
3. בעל ה"סמכות הרציונלית" רואה את מצב העניינים בו יש לו עדיפות בידיעות ובמיומנויות על הילד, כמצב זמני. על כן הוא יחנהג כמי שיש לו עדיפות רק עד אותו זמן שבו עדיפות זו חפוג<sup>2</sup>. הוא מייחל להגיע למצב זה ושואף לקיצורו של הזמן עד להשגתו. כלומר, הוא מצפה שהילד ישתווה אליו מבחינת ידיעותיו ומיומנויותיו ולא יראה בו עוד בעל סמכות, שכך א ין הוא רוצה להיות בעל סמכות.
4. בעל ה"סמכות הרציונלית", בניגוד לבעל ה"סמכות האי-רציונלית", פועל תמיד לטובתו של הילד ולמען האינטרסים שלו. אין הוא פועל לעולם למען האינטרסים של עצמו או של החברה אותה הוא מייצג. ולכן, איננו יכול לפעול לסוציאליזציה של הילד לחברה לא שפויה, ולחתור לסיגולו ולהתאמתו לחברה זו.
5. ובתור שכזה, בעל הסמכות הרציונלית מדריך את הילד הדרכה בלתי מחייבת, מבלי שהדרכה זו תהא נוגדת את מגמות גדילתו הטבעית והתממשותו כיחיד. אין הוא בולם את התפתחותו העצמית, ואין הוא מכוון אותה, אלא מדריך את הילד בהתאם למגמות התפתחותו. ובלשונו של פרום: "הסמכות הרציונלית ... מסייעת לאדם הנשען עליה לגדול"<sup>3</sup>. בעל ה"סמכות הרציונלית מעוניין בגדילתו של הילד, ומכיוון שזו איננה אפשרית ללא חופש וספונטניות – אין הוא שולל אותם מן הילד. על כן הוא מסייע לגדילה ולא מכוון אותה.
6. בעל ה"סמכות הרציונלית" איננו חושש מביקורת ואיננו מדכא את חוש הביקורת של הילד, מפני שאין הוא מבקש להכניע את הילד או לחאמו. ולסיכום המאפיינים – אילוסטרציה שפרום מביא בעצמו: בעוד שהיחסים בין בעל ה"סמכות האי-רציונלית" לבין הכפוף לו דומים ליחסי אדון-עבד, דהיינו יחסי ניצול,

- 
1. ראה במאמר הנ"ל: Individual and Social  
2. אדם לעצמו, טרק ב".  
3. שלי או אני, עמ' 37 [ההדגשות שלי - נ.ג.].

השתלטות ומימוש האינטרסים של בעל הסמכות – היחסים בין בעל הסמכות הרציונלית לבין הכפוף לו הינם כיהסטים (האידיאליים) שבין מורה – תלמיד, שכן – "האינטרסים של המורה ושל התלמיד מכוונים לאותה תכלית"<sup>1</sup>.

תכלית זו הם האינטרסים של התלמיד, הילד, ולכן בעל הסמכות הרציונלית לא יחכן שירצה בדיכוי, בהתאמתו ובהריסת ייחודו של הילד.

כל הסימנים הללו שנותן פרום בסמכות החינוכית הרציונלית מנוגדים לסימניה של הסמכות האי-רציונלית. הם מתישבים היטב עם תפיסת החינוך כאינדיבידואציה<sup>2</sup>, אך לא עם תפיסת החינוך כאקולטורציה, שכן אין פרום, במקום זה, מקנה לבעל הסמכות הרציונלית את הזכות "להטביע" (או אפילו "להפגיש") מחוקף סמכותו את התרבות על הילד. יסוד הסיוע וההדרכה בהתאם למגמות המימוש העצמי של הילד עושה חסד לפן אחד בהגדרת מטרות החינוך על-ידי פרום, ולא לפן האחר. בהמשך נראה שבמקומות אחרים בכתביו מתוארת הסמכות הרציונלית בחינוך כמי שאף מממשת עקרונות אקולטוריסטיים בחינוך. בספרו שלי או אני [1976] מפתח פרום את מושג "הסמכות הרציונלית" ומתאר בהקשר למערכת המושגים "שלי" (having) ו"אני" (being).

הסמכות הרציונלית היא סמכות של "אני" של "היות". בעל הסמכות הזאת ראוי לה, מפני שהוא הגיע לדרגה גבוהה במימוש אישיותו, בקיומו כאדם. מתוקף הצלחתו לממש את עצמו כאדם הוא ראוי להיות לסמכות כלפי אחרים. ובלשונו של פרום:

סמכות של "היות" [אני being] מבוססת לא רק על המיומנות של האדם לבצע אי-אילו פונקציות חברתיות, אלא במיוחד על טיבה הפנימי של אישיותו שהגיעה לדרגה גבוהה של גדילה ואינטגרציה<sup>3</sup>.

זוהי חוספת משמעותית להגדרת טיבו של בעל הסמכות הרציונלית, מפני שהיא מוסיפה אל מניסיון אישי ויחסיים כצידוק לסמכותיות. אין די בידע ובמיומנויות. ניסוח מאוחר זה קושר את הסמכות הרציונלית עם אוריינטציה "אני", המנוגדת לאוריינטציה השלטת בחברתנו. אין בעל האופי החברתי המשווק או ה"בירוקראטי" יכול

1. אי ציות, [1981], עמ' 20.

2. ראה לעיל, סעיף א' בפרק זה.

3. שלי או אני, עמ' 37; וראה גם להלן, בסעיף ב' בפרק זה, הרחבה בעניין דמות המחנך הרצוי.



להיחשב כסמכות רציונלית, מפני שהוא איננו בעל אוריינטציה של מימוש אישיותו כאדם.

המחנך הרציונלי, המייצג אוריינטציה של "אני", ברור שיהיה מעוניין בגדילתם של תלמידיו. פעילותו החינוכית חיה בסימן של פיתוח אוריינטציה של "אני" בילד. אם יפעל כך – בין כהורה ובין כמורה – אין הוא צפוי להתנגדות הילד לסמכותו, שכן זו מופעלת בהתאם למגמות הגדילה של הילד. ובלשונו של פרום:

לו היו ההורים יותר מפותחים בעצמם ויוחר מעוגנים במרכז הקיום שלהם, הניגוד בין חינוך סמכותי לבין חינוך של laissez faire לא היה כמעט קיים. בהיותו זקוק לאוטוריטה של "אני" ["היות" being] היה הילד מגיב לה ברצון רב<sup>1</sup>.

בקטע זה קובע פרום הלכה עקרונית לגבי ההתנגדות לחינוך, או ההתנגדות לסמכות המחנכת. מצד אחד, מניח פרום כי הילד מתנגד לסמכות חינוכית אי-רציונלית: "הילד מורד כנגד לחץ או הזנחה או "הזנת יתר" על-ידי אנשים המוכיחים על-ידי התנהגותם שהם בעצם לא הצליחו במה שהם מצפים מהילד שיצליח"<sup>2</sup>. כלומר, הילד מורד ב"סמכות האי-רציונלית" של הורים ומורים שלא הגשימו את עצמם, שיש איזה שקר בקיום שלהם.

ולעומת זאת, קובע פרום, שהילד זקוק ורוצה, ב"סמכות רציונלית", באוטוריטה של "היות", ושלה אין הוא מתנגד מטבעו. ההלכה הנקבעת כאן היא שאין ניגוד מהותי בין הילד לבין הסמכות הרציונלית, מפני שאין ניגוד בין האינטרסים של הילד (גדילה, חופש, מימוש עצמי) לבין כוונותיה ודרך פעולתה של הסמכות הרציונלית.

בניסוח זה של מהותה של "הסמכות הרציונלית" המוקנית למורים ולהורים מתוקף היותם בעלי אוריינטציה של "אני" (being), מחקן פרום את ההטייה שהצבענו עליה לעיל, כאילו ה"סמכות הרציונלית" מוחנית בגישה אינדיבידואליסטית בלבד למטרות החינוך. שכן, כפי שראינו<sup>3</sup> הדרישה ל"היות" היא גישה הומניסטית מובהקת לפי ההלכה של פרום. היא עולה לשיטתו ממיטב המורשת של התרבות ההומניסטית. המחנך בעל האוריינטציה הזאת ינו בהכרח אדם המממש באישיותו לפחות חלק מהאידיאלים המצויים בדגם האדם הרצוי שבמסורת ההומניסטית<sup>4</sup> פרום מניח שמחנך זה מייצג "סמכות רציונלית" העולה מאישיותו. יתר על כן:

1. שלי או אני, עמ' 38.

2. שם, שם.

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

4. ראה שם, סעיף ב'2.

הוא מניח שהילד מטבעו שואף (אפילו "זקוק" בלשונו) לאוטוריטה מסוג זה, אוטוריטה של "אני" ו"היות".

ברור שמחנך זה מגשים בפועלו, דרך אישיותו, את המטרות האקולטוריסטיות של החינוך. מטרות אלו מוצגות כעולות בקנה אחד עם המטרות האינדיבידואליסטיות שתוארו קודם כמאפיינות את בעל הסמכות המחנכה הרציונלית. הילד מתואר כמי ששואף להיות מודרך על-ידי בעל הסמכות הרציונלית, ה ת ו מ ך ב ג ד י ל ת ו , שהוא מינייה וביה גם מי ש מ פ ג י ש א ו ת ו ע ס ה ת ר ב ו ת , שהרי הוא (המורה) מממש אותה באישיותו.

כך ממשיך פרום לשמור על ה ד ו א ל י ז ם העקבי שלו בהתווית מטרות החינוך, באמונתו כי אינדיבידואליזם ואקולטורציה מתיישבות זו עם זו כמאפיינות את החינוך הרציונלי.

קביעתו שהסמכות הרציונלית (על כפל החכוונותה כפי שהוכחתי) איננה מופעלת בניגוד לרצונו של הילד, והילד אף "מגיב לה ברצון" – מעבירה אותו לנושא הבא: סיבה של המשמעת בתהליך החינוכי המתנהל על-ידי מחנכים המייצגים "סמכות רציונלית".

#### ב. ציות ומשמעת בתהליך החינוכי הרצוי

בתהליך החינוכי הרצוי פועלים ההורים, המורים וסוכנויות מחנכות אחרות, על-פי עקרונותיה של הסמכות הרציונלית. התערבותם של מחנכים בעלי "סמכות רציונלית" בגדילת הילד נראית לפרום הכרחית, והיא אף רצויה לילד, כפי שקבענו בסעיף הקודם.

פרום, ככל שהוא מאמין בגדילה ובהתפתחות חופשיים וספונטאניים של הילד, איננו מבטל, ואף דורש במפורש, את קיומם של המשמעת והציות בתהליך החינוכי, וזאת – בהנאי שיהיו אלו ציות ומשמעת ל"סמכויות רציונליות".

במאמר מוקדם, שעל שמו נקרא ספרו האחרון של פרום [על אי-הציות ומאשרים אחרים, 1981] קובע פרום ש"ציות אוטונומי" הוא ציות חיובי. ומהו "ציות אוטונומי"? קבלת הדרכתו של בעל הסמכות הרציונלית. "ציות אוטונומי" – הינו היפוכו של "ציות הטרנונומי". האחרון הוא שלילי, כי פירושו ציות ל"סמכות אי-רציונלית".

פרום איננו דן באפשרות של ציות אי-רציונלי ל"סמכות רציונלית", או של ציות רציונלי ל"סמכות אי-רציונלית". המציית האוטונומי הוא רציונלי מפני שהוא מקבל את הדרכתה של הסמכות הרציונלית.