

ניתן לסכם הבחנות אלו, לפי משנתו של פרום, בקביעה האומרת שאין חינוך ללא ציות ומשמעת.

קביעה זו מביאה את פרום לביקורת חריפה על כיוונים מסויימים בחינוך הפרוגרסיבי במאמרו "נביאים וכוהנים" מחקיף פרום את –

ההשחחה של החיבורים של החינוך הפרוגרסיבי שהובילה למיחודה שלפיה אין אומרים לילד מה לעשות, אין נוחנים לו הוראות ואין מענישים אותו בשל כשלון בציוח להן. אלא שמהיום הראשון לחייו הוא מתפטם ביראה כבוד לא קדושה לקונפורמיות, בפחד להיות שונה, מאימה להיות מורחק מכל העדר¹.

פרוט מחקיף מגמות אלו בעיקר מפני שבהן נעשה שימוש בצורך הקיומי בהתקשרות ובהשתייכות כאמצעי של לחץ לקונפורמיות. ויחור על ציות ומשמעת בחינוך מלווה בהן בהפקרת הילד לסמכות החברתית האנונימית והתוצאה – קונפורמיות².

מסגרת חינוכית רציונלית, התובעת משמעת, מונעת את כניעת הילד לסמכויות אחרות, לא רציונליות, האורבות לילד "החופשי". היא מגוננת עליו מפני הסמכות האנונימית של הרחוב, מפני סוציאליזציה וולגריה ל"אופי החברתי".

במאמר אחר³ מרחיב פרום בתיאור עמדתו כלפי החינוך הפרוגרסיבי, בהקשר לנושא שלפנינו – ציוח ומשמעת. הוא מדגיש את החיוב שבהיווצרותו של החינוך הפרוגרסיבי – היותו ריאקציה לסמכויות של המאה ה-19. לכן, הוא רואה בו הישג בחולדות החינוך. אלא שהחינוך הפרוגרסיבי – "כמו מגמות אחרות בתרבותנו החרדרר ל- laissez faire שלפיו אין מודים בשום עקרון, אין קובעים שום ערך, ואין מצוויה כל היררכיה [ההדגשה שלי – נ.ג.]. ובהמשך אותו קטע מביע פרום את עמדתו כלפי ההיררכיה הרצויה בחינוך – ממנה למדים אנו מהי טיבה של המשמעת בחינוך הרצוי:

איני חושב על היררכיה של כוח, אלא של ידע ושל כבוד לאלה שיודעים יותר. כיום אנו נחלים בהנחה הדוגמטית שלפיה ספונטאניות, מקוריות ואינדיבידואליות הינם בהכרח בקונפליקט עם סמכות רציונלית ועם הגיונם של סטנדרטים מקובלים⁴.

1. ראה המאמר: "Prophets and Priests" בתוך: אי-ציוח, עמ' 47.
2. ויש לשים לב: אין פרום מחקיף את החינוך הפרוגרסיבי, אלא את "ההשחחה שלו". כלומר, את אלה הנושאים את שמו לשוא.
3. ראה המאמר: "Medicine and the Ethical Problem of Modern Man", E., Fromm, בחורף: הדוגמה [1963].
4. שם, שם.

אמירות אלו מלמדות אותנו שפרום מתנגד לגישה חינוכית מתירנית השוללת את מקומן של היררכיה ושל סמכות בחינוך. להתנגדות זו קודמת ההנחה העקרונית שלפיה החופש (בביטוייו על-ידי ספונטאניות, מקוריות ואינדיבידואליות) אינו שרוי בקונפליקט עם ה"סמכות הרציונלית".

קבענו כי לפי משנתו החינוכית של פרום אין מטרת החינוך האקולטוריסטיות מוצגות מצויות בקונפליקט עם המטרות האינדיבידואליסטיות. (דהיינו דואליזם). עחה רואים אנו כי פרום מנסה לקיים הרמוניה גם בין חופש ומשמעת בחינוך. וזאת בעקבות עמדתו כלפי מטרות החינוך. העמדה הדואליסטית נשמרת בעקביות, בחיזוקו של המושג "סמכות רציונלית". הפיוס וההרמוניה בין חופש ומשמעת אפשריים בתנאי שהמשמעת נקבעת על-ידי מחנך המייצג "סמכות רציונלית" בלבד.

עמדתו של פרום בדבר אפשרות הפיוס בין החופש והסמכות, בין ההיררכיה והגדילה התקינה, מתנסחת כבר בספר הראשון שלו¹. שם מוצג הציות ל"סמכות הרציונלית" כשלב מעבר הכרחי בחיי הילד. הדרישה לציות היא דרישה טקטית, היא דרישה זמנית בחיי הילד. לכן, אין היא מביאה ל"דיכוי הספונטאניות", שכן מטרתה לטווח ארוך היא גידול העצמאות הפנימית של הילד². את הפיוס בין הציות לסמכות כזאת, לביין הגדילה הספונטאנית מנסח פרום כך: "ההגבלות שחינוך זה עלול להגביל את הילד הן רק אמצעי מעבר המסייעים, בחוכו של הדבר, לגידולו"³. מה גם שציות זה, נוסף לכך שהוא זמני, הוא ציות לעקרונות מנחים, ולא להיחורים ואיסורים מפורטים המגבילים לגמרי את חירותו של הילד⁴.

הציות לסמכות חיצונית-רציונלית כשלב מעבר הכרחי בחיי האדם, אמור להיחפך לצייות עצמי, למשמעת עצמית. בספרו אמנות האהבה [1965]⁵ עומד פרום בהרחבה על חשיבותה של המשמעת העצמית של האדם (באהבה בפרט ובחיים בכלל).

משמעת עצמית, החילתה במשמעת כלפי סמכויות חיצוניות. אמנם, פרום שולל בספר זה את המשמעת "של סבתותינו" (כך בלשונו) שהיתה נוקשה ובלתי מחפשת. כלומר,

1. מנוס מחופש, עמ' 193.

2. שם, שם.

3. שם, שם.

4. שלי או אני, עמ' 78; וראה גם המבוא שכתב פרום לספרו של א.ס. ניל: סמרהיל.

5. אמנות האהבה, עמ' 111.

אי-רציונלית. אך ציות ל"סמכות רציונלית" יוצר מצב שהחילתו ציות לסמכות היצונית, וסופו במשמעת עצמית.

לא ככלל שהאדם כופה על עצמו מבחץ, אלא שהיא תבוא כביסוי לרצונו של האדם, שהיא תהא מלווה בהרגשת נעימות, ושהאדם יתרגל בהדרגה לסוג כזה של התנהגות, שהוא יחסר אותה אם יחדל להתנהג לפיה¹.

משמעת ל"סמכות הרציונלית" מחקיימת באווירה של הרמוניה. הרמוניה בין הילד ובין בעל הסמכות הרציונלית בתחילת החיים, והרמוניה בין האדם הממשע את עצמו לבין עצמו בהמשכם של החיים ("הרגשת נעימות" בלשונו).

הרמוניה זו, למרות שהיא מבוטסת על כך "שהילד זקוק לאוטוריטה ומגיב לה ברצון רב", אין היא מצב חופשי מקשיים. המשמעת הרציונלית אמנם רצויה לילד ואף איננה נוגדת את עקרון החופש; אך היא מחייבת מאמץ ואחריות. אין היא מלווה בהרגשה מתמדת של נעימות.

כבר הארנו את עמדתו השלילית של פרום כלפי אותם בני נוער מודרניים המורדים בכל סמכות והמסרבים לכל משמעת, מפני שהם מפקיעים עצמם מכל מאמץ ומכל אחריות². הציות ל"סמכות הרציונלית", אמנם אין בו משום גרימת סבל ונזק כמו הציות ל"סמכות האי-רציונלית", אך ציות הוא. יסוד המשמעת ההכרחי לחינוך כרוך גם בסבל, סבל רצוי והכרחי כי -

עובדה בסיסית היא בחיים ששום דבר חשוב איננו מושג מבלי לשאח בתסכול. הרעיון שמישהו יכול ללמוד בלי מאמץ, דהיינו בלי תסכול, יש לו ערך כמו לסיסמאות פרסום, והוא לבטח לא נכון כשמדובר במיומנויות חשובות. בלי היכולת לשאח התסכול האדם בקושי היה מתפתח בכלל³.

בקטע זה מחליש פרום את ההצגה ההרמוניסטית של היחסים בין בעל הסמכות הרציונלית לבין המציינת. המשמעת בחינוך היא הכרחית, שכן בלעדיה לא יתגבר הילד על התסכול הכרוך בלימוד או בהגשת כל דבר חשוב בחיים. הציות ל"סמכות רציונלית", פנימית וחיצונית, מבצר בילד את היכולת לעמוד בתסכול המצוי אימננטית בכל עשייה חשובה בחיים, כולל לימוד. את הנחה הצורך במשמעת לסמכות מחנכת רציונלית יש לקשור להנחה שכבר דנו בה בפרק בו הצגנו את תורת המידות שלו⁴. ההנחה היא שאין האדם, כל שכן הילד, יודע מה טוב

1. אמנות האהבה, עמ' 111; הלכה זו מחאימה להלכותיו של פרום על ה"אלטרנטיביזם" והגברת החופש במנות קטנות; וראה גם לעיל, פרק א' סעיף 9 של החיבור.

2. ראה להלן, סעיף ד' בפרק זה.

3. אנטומיה, עמ' 105.

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

עבורו. לא תמיד יודע הוא מה לעשות עם החופש שלו, כיצד להפכו ל"חופש לשם". לכן, הציות לטמכות הרציונלית כשלב מעבר עד לציות האדם לעצמו איננו נוגד את מושג החופש של פרום, להיפך – מחאים הוא לו. שכן, קובע פרום, מוטעה הוא לחשוב ש-:

מה שאנשים רוצים זה טוב בשבילם. בכך אתה מחעלם מן
העובדה שתשוקות בני האדם לעמים קרובה מזיקוח להם, ומן העובדה
שהתשוקות עצמן יכולות להיות סימפטומים של חוסר פונקציונליות,
או של סוגסטיה, או של שתייהן¹.

לכן, אין חינוך בלי הדרכה, אין הדרכה ללא טמכות. אין חינוך יכול להחקיים על יסוד של *laissez faire*, שכן *laissez faire* אינו מבטיח "חופש לשם".

עמדות אקולטוריסטיות אלו מוצגות במשנה פרום כעולות בקנה אחד עם עמדותיו האינדיבידואליסטיות. שכן מושג "החופש" במשנתו קשור תמיד עם בדיקה כיוונו ויעדו של החופש אצל האדם החופשי. "חופש לשם" נותן את הצידוק והמשמעות של "החופש מאת". לכן, משמעת שיעדיה הם עיצוב התכליות ההומניסטיות של "החופש לשם", איננה נוגדת את מושג החופש. אין היא אלא מחווה את הדרך לגדילה בהתאם לחוקים של "הטבע האנושי". בקבלו את עולה של משמעת כזו מציית הילד לעצמו כאדם תקין, המבקש לממש את "החופש לשם".

בעל הטמכות הרציונלית, הורה או מורה, מנחה את הילד בהתאם לידיעתו את יעדי "החופש לשם" ואת מגמות הגדילה החקיניות של האדם בכלל, ושל היחיד שלפניו בפרט. לכן, ציות לו הינו דרישה חינוכית העולה בקנה אחד עם חירותו של הילד, שכן הוא תומך בחירות זו.

בעל הטמכות הרציונלית מגן על הילד מפני ה"אופי חברתי" השלילי, ויש לו זכות להתערב בחייו מפני שהילד פגיע מאד ועלול להשבר בנקל תחת הלחץ של "אופי חברתי" נסגני. יש לו זכות להתערב בחיי הילד מפני שהוא מחזק בו את העמידה כנגד לחצים גדולים ממנו, המאיימים לסכל את ייחודיותו. לכן דווקא התערבותו מבטיחה את החופש האמיתי של הילד.

1. אנטומיה, עמ' 349.

ג. המורה כ"סמכות רציונלית" – המורה הרצוי

במקומה רבים ושונים בכתביו מתייחס פרום לדמותו של המורה האידיאלי – המורה המגלם באישיותו ובהתנהגותו את עקרונותיה של "סמכות רציונלית". בסעיף זה אציג בצורה שיטתית את דמותו של המורה הרצוי, כפי שהיא עולה ממקורות שונים בכתבי פרום.

אחלק את התיאור לשניים:

1. אישיותו וערכיו של המורה הרצוי.
2. יחסו של המורה הרצוי לילד ושיטותיו החינוכיות.

(1) אישיותו וערכיו של המורה הרצוי

כשאנו מלמדים דעת, אנו שוכחים את הלימוד אשר הוא החשוב ביותר להתפתחותו של האדם: את הלימוד אשר יכול להינתן על-ידי הנוכחות הפשוטה של אדם בשל ואוהב¹.

שתי סגולות אישיותיות מונה, איפוא, פרום במורה הרצוי: בשלות ואהבה. סגולות אלו נכללות בתורת האישיות שלו בהוויתו של האדם הבריאה הפרודוקטיבי², ובחורתו ההומניסטית – בדגם האדם האידיאלי לפי מסורת ההומניזם³. המורה הרצוי הוא, איפוא, המורה בעל "האוריינטציה הפרודוקטיבית".

המושג "בשלות" מציין את התכונות הרציונליות של המורה הרצוי (אמונה רציונלית, חשיבה רציונלית, מודעות עצמית, שליטה באפקטים וכו'). מושג ה"אהבה" מציין את היחס הכללי של האדם הפרודוקטיבי לחיים – ב י ו פ י ל י ה , אהבת החיים, והיא תכונה מודעת ולא מודעת כאחת. המורה טוב, מעצם היווהו אדם פרודוקטיבי, הוא גם בשל וגם ביופילי.

המורה האידיאלי, איפוא, הינו בראש ובראשונה אדם בעל אופי מושלם מבחינה פסיכולוגית (אישיוחית), ובעל אופטימום המידות הטובות הנדרשות על-ידי מסורת ההומניזם בתרבות (וכבר עמדנו על הזהות בין שני המקורות, הנדרשת בעקביות במשנתו של פרום). המורה הרצוי הינו רציונלי מפני שהוא נותן אמון בכוחותיו הפנימיים ונשען עליהם. ובכך מתבטאת בשלותו, ביכולתו לחת אמון רציונלי בעצמו ובכוח שיפוטו. הוא דוחה את

1. אמנות האהבה, עמ' 188 [ההדגשה שלי – נ.ג.].

2. ראה לעיל, פרק א' סעיף 6 בחיבור זה.

3. ראה לעיל, פרק ב' סעיף 2ב' 5 של החיבור.

האמונה האי-רציונלית "המבוססת על סמכות ודעת מרובים"¹.

המורה הרצוי הוא אדם ביופילי, אוהב אנשים וחיים. מרכיב זה בפרודוקטיביות² של המורה האידיאלי הינו הכרחי ביותר שהרי – "התנאי החשוב ביותר להתפתחות אהבת החיים אצל הילד היא המצאותו בין אנשים אוהבי חיים ... אהבת החיים היא מדבקת"³.

פרום קובע הלכה שלפיה התחנכות בין אנשים נקרופיליים מעודדת התפתחותה של נקרופיליה בילד⁴. מכאן שהמורה הרצוי חייב להיות אדם ביופילי, המשרה מתוקף אהבתו לחיים זיקה דומה של הילד לחיים.

בציטטה שהבאנו בראשית סעיף זה קובע פרום שהמורה, אם הוא בעל "נוכחות פשוטה של אדם בשל ואוהב", מעביר לחניכיו לימוד שהוא "החשוב ביותר להתפתחותו של האדם", דהיינו לימוד המוקנה לחניך מעצם "נוכחותו הפשוטה" של המורה. במילים אחרות, הוא מלמד אותו משהו שהוא חשוב יותר מן הדעת אותה הוא מלמד. עתה, משרשנו אה כוונתו ב"בשל ואוהב", מתבררת כוונתו של פרום במשפט זה, לאמור:

המורה האידיאלי, בהיותו אישיות פרודוקטיבית – מקנה לחניכיו את התכונות של בשלות וביופיליות, תוך כדי תהליך ההוראה. הוא מקנה להם את זיקתו שלו לחיים. זהו הלימוד הסמוי אותו סופגים התלמידים מן המורה הרצוי, לימוד שהינו חשוב יותר מן הלימוד הגלוי, שכן הוא קשור בהטבעת זיקת יסוד של אופי פרודוקטיבי ושל גישה מקדמת במימוש "צרכים קיומיים" אצל הילד.

לכן, מדגיש פרום, לא הדעת המוקנית היא החשובה ביותר (על-פי המסורת ההומניסטית אליה הוא מתייחס בהקשר זה) אלא – "עקבות אישיים של מופתי התנהגות"⁵, המוקנים דרך אישיותו השלמה של המורה הרצוי.

בספרו זן בודהיזם ופסיכואנליזה [1960] עורך פרום השוואה בין מטרותיה של הפסיכואנליזה לבין מטרותיו של הזן-בודהיזם. מהשוואה זו עולה הדמיון המפתיע בין

1. אמנות האהבה, עמ' 118.

2. לדעתי המושג ביופיליה מתאים יותר לתאן אה האדם האידיאלי לפי משנתו של פרום, אך הוא כוללו בפרודוקטיביות ולא להיפך. ראה לעיל, פרק א' סעיף 6 של החיבור.

3. לב האדם, עמ' 50.

4. ראה לעיל, פרק א' סעיף 11ב' 4 של החיבור.

5. אמנות האהבה, עמ' 118.

המטרות של זרמים כל-כך מרוחקים ושוניים לכאורה זה מזה. תוך כדי השוואת שני זרמים רוחניים אלה מדגיש פרום את הדמיון בין ההתראפיסטים הרוחניים לבין מורה הזן. בתארו את תכונותיו של מורה הזן אין פרום מופיע כמתאר אובייקטיבי. ניכרה בעליל אהדתו העזה למורה זה. אהדה, שאני מפרשה, לפי הנימה בה היא מבוססת, כהמלצה ברורה למורה המערבי בימינו ללמוד ולקבל מתכונותיו של מורה הזן. אפשר להקשות ולומר שפרום משווה בין התראפיסט לבין מורה הזן, ולכן כוונתו שהתראפיסט ילמד ממורה הזן ולא המורה. אלא שפרום סבור שהתראפיסט הטוב הינו, בעצם, מורה טוב, מורה רוחני¹. על כן, יש לפרש כגירסתי, שפרום ממליץ בפני המורה המערבי להדמות בתכונותיו. [ובטעיה הבא נראה שגם במעשיו] למורה הזן.

מה הן תכונותיו האישיות של מורה הזן שפרום מייחל שיהיו אף תכונותיו של המורה המערבי בן זמננו?

מורה הזן הוא בראש ובראשונה אישיות בעלת משקל רוחני ומוסרי גבוה. בשל כך הוא ראוי להיות מדריך רוחני, שהרי הוא "התגבר על מגבלות הכרתו ופתחה עד קצה גבולה, ולפיכך מסוגל הוא להעביר לתלמיד את הדבר היחיד הניתן להעברה – קיומו"². כלומר, מורה הזן הוא אדם גלוי עיניים. הוא "יודע" במובן הפנימי של מושג הידיעה. ידיעה זו (שהיא אנלוגית לידיעתו של האנליסט שצמצם באישיותו את מרחב הלא-מודע ועשאו למודע), יוצרת אצלו אופן קיום שונה מזה של האדם הלא-יודע, אותו הוא מעביר לתלמידיו. כלומר, אופן קיום המורכב מקווי אישיות במובן הפסיכולוגי ומערכים רוחניים ומוסריים העולים מן הידיעה, מן ההכרה העצמית והכרת העולם³, והמביאות לשליטה באפקטים שליליים ואי-רציונליים.

אופן קיומו של מורה הזן מקנה לו את הזכות להיות למורה רוחני, דהיינו את הזכות להשפיע על נפשם ורוחם של תלמידיו מעבר להקניית דעת ומיומנות.

פרום קובל על העובדה שבחקופתנו, בעולם המערבי בעיקר, הולך ונעלם המודל של המורה כדמות רוחנית הראויה שהשפיע על נפשם ורוחם של התלמידים. במקום המורה כדמות מופת, קובל פרום, מעריצים את שחקן הקולנוע, איש העסקים וכו'⁴. בין שהאשמה במצב זה נעוצה במורים ובין אם בחברה, או בשניהם, מצטער פרום על העובדה שהמורה המערבי

1. זן בודהיזם ופסיכואנליזה, עמ' 173.

2. שם, עמ' 184-185.

3. וראה לעניין מהות הידיעה האמיתית לעיל, פרק ב' טעיה ב'2 של החיבור.

4. אמנות האהבה, עמ' 118.

המודרני, בניגוד למורה הזן, איננו מייצג "חזון של חיים בשלים", וזו אחת הסיבות לכך שאנו מצויים בפני "ההסתברות שכל מסורת תרבותנו תחמוטט"¹.

מורה הזן יכול לשמש מופת למורה המערבי בממשו את אופן הקיום של "אני" ("היות - being"). בכך הוא מהווה דגם האידיאלי של ה"סמכות הרציונלית" שזה אחד מסימניה². מכיוון שהוא "אישיות שהגיעה לדרגה גבוהה של גדילה ואינטגרציה"³ הוא מעוניין הן בעצמו והן בזולתו בטיפוח ה"היות", בגידול והתעשרות של ה"אני" ולא בגידול ה"שלי", רכוש, כסף ושאר דברים חיצוניים. הוא מורה המעוניין ב"התחוות אמיתית"⁴ שלו ושל זולתו בחיים. ומכיוון שעיקר כוחו הוא ב"היותו" הוא "מתאפיין בעת ובעונה אחת בהיעדרה הגמור של סמכות אי-רציונלית ובנוכחותה המרשימה של סמכות שקטה"⁵. כלומר, התקבלותו כסמכות איננה מותנית בכפייה של אישיותו על החלמיד, אלא עצם אישיותו גורם להתקבלותו⁶.

המורה הרצוי והאנליסט הטוב, בדומה למורה הזן, משרים בטחון על הלומד "מעצם נוכחותם האנושית" (being there) במובן של *dasein* של היידגר, ולא מסתם מילים שאינן אלא בולמות את המטופל מהתחוות במה שרק הוא עצמו יכול להתחוות"⁷.

המורה הרצוי מחואר, איפוא, על-ידי פרום במושגים אקזיסטנציאליסטיים מובהקים. מורה הזן והתראפיסט הטוב משמשים דגם של מורים המממשים מושגים אלה. המורה הרצוי הוא בעל "נוכחות אנושית", קיום אמיתי, אוריינטציה של "היות" וכו'. עד כאן לגבי חכונותיו, נעבור עתה לתיאור דרכי עבודתו של המורה הרצוי.

1. אמנות האהבה, עמ' 118.

2. ראה לעיל, בפרק זה, סעיף 5א.

3. שלי או אני, עמ' 37.

4. זן בודהיזם, עמ' 185.

5. שם, שם.

6. ראה לעיל, בפרק זה סעיף 5א על מאפייניה של ה"סמכות הרציונלית".

7. זן בודהיזם, עמ' 193.

(2) יחסו של המורה הרצוי לילד

הנחת יסוד היא בתורת החינוך של פרום, שעל מנת שילד יגדל (גדילה חקינה) צריך שהאדם, שהוא משמעותי לאותו ילד, יאמין בו¹. המורה הרצוי מאמין בילד, מכיוון שהוא מאמין בעצמו. כשם שפרום מניח כי אהבה עצמית היא תנאי לאהבת הזולת², כך הוא גם מניח כי אמון עצמי הוא תנאי לאמון בזולת.

האמון בילד נובע לא רק מאופיו של המורה הטוב כמאמין בעצמו. הוא נובע גם מכך שלמורה הרצוי יש אמונה רצינית באדם ובחינוך. במאמר "אמונה כסגולת אופי"³ מבהיר פרום מהי אמונה רציונלית; וכיצד היא מתגלה כאמון באדם ובילד.

אמונה רציונלית איננה סברה. היא עמדה שביסודה מצויה ידיעה, ידיעה טבע האדם. המורה הרצוי מאמין בילד גם מפני שהוא מסוגל רציונלית להצדיק אמון זה מתוך ידיעתו את טבע האדם. על כן, זהו אמון מפוכח. אמון של אדם גלוי עיניים ולא סתם של "איש טוב". האמון בילד איננו מבטא עמדה סנטימנטלית ואיננו מלווה באשליות, הוא מבוסס על ידיעה.

האמון בילד מצטרף לאהבה שאוהב המורה הרצוי את הילד [ראה בסעיף הקודם], הנובעת מהכיוופליות שלו.

להלן נשרטט את דמותו של המורה הרצוי על-פי האנלוגיה בינה לביין דמותו של התראפיסט הטוב. חוקפה של אנלוגיה זו קיים מפני שפרום בעצמו רואה את התראפיסט הטוב כמורה. אנלוגיה זו מוסיפה קווי דמות למורה הרצוי מתחום הפסיכואנליזה, והיא משלימה את האנלוגיה למורה הזן. בסוף הסעיף נראה גם את גבולותיה של האנלוגיה. וכך קובע פרום את האנלוגיה:

בשנים של עבודה משותפת עם המטופל חורג האנליסט אל מעבר לתפקידו המקובל של רופא; הוא נעשה למורה, למופח ואולי אף למורה רוחני, בתנאי שלעולם אינו מחשיב את עצמו כמי שעבר אנליזה, אלא בהגיעו למודעות עצמית מלאה ולחופש מלא ובהתגברו על ניכורו ועל בדילותו שלו⁴.

1. אמנות האהבה, עמ' 124.

2. ראה לעיל, פרק א' סעיף 11ב'3 של החיבור.

3. ראה: E. Fromm, "Faith as a Character Trait". *Psychiatry*, Vol. V, 1942.

4. זן בודהיזם, עמ' 173 [ההרגשות שלי - נ.ג.].

האמוץ והאהבה לילד גורמים לכך שהמורה הטוב (כמוהו כחראפיסט הטוב) איננו מתייחס לילד בגישה אובייקטיבית, בזיקתו לילד הוא מחגבר על עמידה שמנגד ועל הדיכוסומיה "אני" – "אתה".

המורה הרצוי מקיים ביחסו לילד את הכלל הבא: "אני מביץ את האדם רק בזיקה אליו, כאשר הוא חדל להיות מושא מפוצל והופך להיות חלק ממני ... כשהוא הופך ל"אני", ועם זאת נשאר גם "לא אני"¹.

ברעיונות אלה, המזכירים מאד את רעיונותיו של מ. בובר² מתבררת זיקת המחנך לחניך כזיקה בה אין רואה המחנך בחניך מושא, אובייקט בלבד. על המחנך לראות בחניך חלק מעצמו, כלומר לכלול בהוויתו את הווית הילד. על-ידי הזדהות אמפטטית זו מתבטל החיץ שבין "אני מחנך" לבין "אתה ילד". הילד הופך לחלק מה"אני" של המחנך. הדיכוסומיה מתבטלת, אך במקומה מתקיים יחס דיאלקטי. שכן, הילד נשאר גם "לא אני". אין המחנך מבטל את "עמידתו ברשות עצמו" של הילד, את היותו הוויה בפני עצמה, לה זכות להיות שונה מהווית המורה. לכן, הוא רואה בילד גם "אני" וגם "לא אני", מקיים עמו יחס דיאלקטי של הכללות ושל הפרדה באופן סימולטני.

יחס זה אפשרי רק -

אם אני פתוח אליו ונענה לו - ופירושו בדיוק - אם יש לי זיקה אליו ... אם אני נשאר משקיף מרוחק הרי אני רואה רק התנהגות גלויה לעין, ואם זה כל מה שאני רוצה לדעת, יכול אני לבוא על סיפוקי בהיותי מסחכל. אבל בעמדה זו מתמלט ממני הזולת בשלמותו³.

המחנך הרצוי, דרך שבירת הדיכוסומיה "אני" מול "אתה", מתקרב אל הילד. התקרבות זו מתבטאת במעבר מן המגע עם ההתנהגות הגלויה של הילד אל ראייתו - פניו שלו, למגע עם פניו חו. המחנך הטוב מחגבר על ההטעייה שיכולה להיגרם על-ידי היענות להתנהגות הגלויה בלבד. הוא יודע את תלמידו מפני שהוא "רואה" אותו,

1. מעבר לאזיקים, עמ' 149; מן הראוי לציין כי בתרגום משפט זה בהוצאה העברית טעה המתרגם, שכן צריך היה לתרגם "חלק ממני", ולא כפי שתרגם ושיבש את הוראתו של כל המשפט.
2. פרום איננו מציין כאן את קירבת הרעיונות הללו לרעיונותיו של בובר, אך היא גלויה לעין.
3. מעבר לאזיקים, עמ' 149.

כלומר עובר מן המגע עם התלמיד כחפץ, כצדור של התנהגויות, אל מגע עם פנימיותו, המושג על-ידי פתיחות והתקרבות.

כיצד מצליח בכך המחנך הטוב? ראשית הוא חייב להיות "הוא עצמו" – כלומר להתנסות בפתיחות ובהיענות אל עצמו.

ואז, אם מסוגל הוא לקיים זיקה אמיחה עם עצמו הוא "יכול לגייס את ההתנסות האנושית שלו עצמו, לגייסה ולהיחלץ לימין האדם חברו"¹. כלומר, זיקת מחנך-חניך אידיאלית, זו של אמפטיה וראיית פנים, תיחכן רק אם המחנך הינו אדם היוצא מעצמו אל הילד. הוא מעוניין בעצמו, ולכן גם בילד. "להיות מקורב פירושו להיות מעוניין ... פירושו לא להיות בחוץ ... הידע המעוניין, הידע של "היות בפנים" מוליך אל התשוקה לעזור"².

מבחינת היחס הבסיסי אל המטופל או אל התלמיד אין, איפוא, הבדל בין התראפיסט הסוב לבין המורה הטוב. שניהם אמורים להיות מוריס רויס (בדומה למורה הזן), שניהם אמורים להתחוות במה שמושא עיסוקם מתחווה, להיות שקועים "לגמרי, פתוח לקראתו ומגיב כלפיו ... כאילו רוי בו בקירבת מרכז אל מרכז"³.

בשיחות שקיים פרום עם ריצ'רד אוונס⁴ הוא מתאר שני מישורי יחס מצד המטפל כלפי המטופל. המישור האחד הוא המישור בו מופיע המטפל כאובייקט לטרנספר. אמנם כל אדם-מורה, אשה, ידיד וכו', מופיעים באופן חייו של המטופל כאובייקטים לטרנספר; אלא שבמישור זה מתבדרת מומחיותו הספציפית של התראפיסט. רק הוא שולט באמצעים ובשיטות האנליטיות כדי להיעזר בטרנספר בפתרון בעיותיו של המטופל.

במישור זה מתייחד האנליסט מן המורה. כאן גבול האנלוגיה. המורה איננו שולט במיומנויותיו של האנליסט, ואם הוא מורה טוב – אסור לו להתיימר להדמות לאנליסט בנושא הטרנספר.

לא כן במישור השני, האנושי. במישור זה, כפי שראינו, האנלוגיה קיימת. שניהם מופיעים בפני הילד או המטפל, כבני-אדם ולא כמומחים, בעיקר לא כמתבוננים אובייקטיביים בלבד. שניהם נדרשים לבטא את עצמם, כלומר מה שהם חושבים, "להכנס למצב" של מי שלפניהם כאישים, כבני-אדם⁵.

1. מעבר לאזיקים, עמ' 150.

2. שם, שם.

3. זן בודהיזם, עמ' 171.

4. ראה: Evans [1966].

5. ראה לעניין האנלוגיה בין תראפיסט ומורה מאמרו של פ"מ סייסמונד: "בין המורה לתראפיסט", בחוך כספי-לם, תורת החינוך, אוצר המורה, ת"א 1967.

בהשוואה זו בין האנליסט הטוב למורה הטוב נוקט פרום עמדה שאני קורא לה
א ד ו ק צ י ה ש ל פ ס י כ ו ל ו ג י ה . עמדה זו הפוכה לעמדה מקובלת
יותר במחשבת החינוך המודרנית והיא פ ס י כ ו ל ו ג י ז צ י ה ש ל
ה ח י נ ו ך ¹ . לאמור, לא המורה הטוב מחנהג כפסיכולוג, אלא הפסיכולוג הטוב הינו מורה
טוב, שכן כשהוא מחמקד נכון הוא מופיע כמורה רוחני.
לא "הדימוי הפרופסיונלי" של מורה צריך להדריך את המורה ביחסו לילד, אלא התערותו
האנושית בחייו, ולא מתוקף סמכותו הפרופסיונלית צריך הוא לפעול, אלא מתוקף התקשרותו
הבלתי אובייקטיבית לילד כזולת.
אלא, שפרום מאמין כי האנליסט (והמורה הטוב) אינם מאבדים את ראייתם האובייקטיבית
אח המטופל או החלמיד, גם אם הם אינם מתייחסים אליו באופן אובייקטיבי. שכן "יכול אדם
להיות אובייקטיבי לגמרי עם שהוא שקוע לגמרי. "אובייקטיבי" פירושו כאן לראות את
הפצייאנט כמות שהוא, ולא כפי שאני רוצה שיהיה"² .
המחנך, כמטפל, נחבט לא להטיל על הילד את דימויו על "איך שהילד צריך להיות".
הוא נחבט להכיר בזכותו של הילד להיות הוא עצמו. אך לא די בכך: האנליסט (והמורה
הטוב) יכול "להיות אובייקטיבי רק אם איננו רוצה מאומה לעצמו, לא בהתפעלותו של
הפציינט, לא בכניעתו, אף לא ב"רפואתו"³ . כלומר, היחס המבטל חציצה ועמידה מנגד, היחס
של אדם לאדם אסור לו שיביא את המורה לציפיה שתלמידו יחזיר לו יחס דומה: "ברצון הכן
לעזור אינני מתאוה למאומה לעצמי, גם אין אני נפגע בהערכתי העצמית כאשר אין מצבו של
הפאציינט משתפר, גם אין אני חש התרוממות רוח עקב ההישג "שלי" כשהוא מבריא"⁴ . בדרישה
זו המזכירה את זיקת האני-אתה הפרדגוגי של בובר⁵, מוצגת הסתייבות מיחס פדגוגי של
"אני-אתה" מלא. אין המורה רשאי לצפות שתלמידו "יקיף" אותו כשהם שהוא מקיף את החלמיד.
המורה (והאנליסט) נחבט להיות אנושי, אך גם יו ת ר מ א נ ו ש י . שכן הוא
אמור שלא לצפות להערכתו ולתודתו ואפילו לא להצלחתו של החלמיד. נדרש ממנו לקיים יחס

1. ראה: J.J. Schwab, "On the Corruption of Education by Psychology". in: *School Review*, Vol. 66, 1958, pp. 169-184 ;

וכן הוויכוח בין פיטרס ומקלור בנושא זה - ראה: R.S. Peters, *Mental Health as an Educational Aim*. in *Studies in Philosophy and Education*, Vol. 3, Spring, 1964.

2. מעבר לאזיקים, עמ' 152-153.

3. שם, שם.

4. שם, שם.

5. וראה מ"מ בובר, "בעיית האדם". הוצאת מחברות לספרות, חש"ג.

של קירבה המלווה בריחוק, יחס אנושי אך בלא הדדיות מלאה, מעורבות עם אובייקטיביות, ומבלי לצפות ליחס דומה מצד הילד.

הסתייגות זו מיחס בין-אישי הדדי מלא ביחסי מורה-תלמיד, מתחזקת כשאנו מבינים את טיב סמכותו הרציונלית של המורה כלפי הילד, על-פי פרום: זיקת האנושיות שפרום עושה אותה לאבן הפינה ביחסי מורה-תלמיד איננה צריכה להביא לשטוש ההבדלים ביניהם או לביטול עמדתו הסמכותית (הרציונלית) של המורה כלפי תלמידו.

כשם שדורש פרום כי היחסים בין האנליסט לבין המטופל יהיו "ריאליסטיים ומשותררים מכל סנטימנטליות"¹, כך, דרך יחסו של מורה הזן לתלמידו, עולה הדרישה מן המורה הטוב לאהוב את תלמידו –

אהבה ריאליסטית ובשלה ... אהבה בלתי סנטימנטלית
וריאליסטית ... המשלימה עם המציאות של הגורל האנושי, שבה
אין אף אחד מאתנו יכול לגאול את חברו, ושבה עלינו בכל זאת
לעשות בלי הרף כל מאמץ לעזור למען יוכל חברנו לגאול את
עצמו.²

המושג אהבה ריאליסטית משלים את המושג אמוני ריאליסטי, שכבר עמדנו על חשיבותו כסגולתו של המורה הטוב.³ בשניהם מבוטא סיוג מפני יחס "אנושי" רגשי וסימביוטי. המורה הרצוי אוהב את תלמידו, אך לא אהבה המקלקלת את השורה. הריאליזם שבאהבה מחבטא בכך שאין הוא נמנע מלהציג תביעות כלפי התלמיד, תביעות רציונליות-הממריצות את התלמיד להחמץ ולקדם את עצמו. אהבה ריאליסטית מחבטאת בכך שאין המורה נוהן לאהבתו את הילד לשטוש את העובדה הקיומית שעל התלמיד נוטל להיאבק במשך גדילתו; ושאין המורה יכול לחסוך ממנו, מתוך אהבה, מאבק זה. המורה הטוב איננו נוטל על עצמו את מה שמוטל על התלמיד לעשות למען עצמו. באהבתו את הילד מדרבן אותו המורה הטוב להיאבק ולהתקדם, ואינו חס עליו על-ידי פינוק והסוואת העובדה הקיומית שעל האדם להתאמץ ולהתמיד בעשייה ובלמוד. בציטטה הנ"ל מתפרשת אהבת המורה-בעזרה שהוא מוכן להושיט לילד בדרכו הקשה כאדם בעולם. העזרה המושטת צריכה להינתן בצורה כזאת שתהיר לתלמיד כי את עיקר המאמץ עליו לעשות בעצמו. "כל אהבה שאינה יודעת את המגבלה הזאת, וסוענת שיש בכוחה לגאול מישהו אחר – היא אהבה שלא ניצרה מעצמה את הרהב והשאפתנות"⁴.

1. זן בודהיזם, עמ' 171.

2. שם, עמ' 191.

3. ראה לעיל, בתחילת סעיף זה של החיבור.

4. זן בודהיזם, עמ' 192.

האהבה הריאליסטית של המורה את תלמידו מהווה עמדה המאפשרת סינתזה בין זיקת אדם לאדם מצד המורה לתלמיד לבין ה"סמכות הרציונלית" שעליו לייצג כלפיו. בהיותה ריאליסטית היא מאפשרת למורה לשמור על פרופורציות נכונות בזיקתו האוהבת לילד, לא לוותר על אותה הדרכה שהילד זקוק לה כדי להתמודד עם "הסיטואציה האנושית".

המורה הטוב, בהפעילו את סמכותו הרציונלית, איננו כופה עצמו על התלמיד, אך גם איננו משלה אותו כי יוכל לוותר על שיטותיו החינוכיות, ושוב נזקק פרום למורה הזן כדי ללמוד גם הלכה זו, שהיא המאפיין הראשון של סמכות רציונלית, כפי שאינו לעיל¹.

המורה איננו קורא לתלמיד; אין הוא דורש ממנו כלום, אף לא שיגיע להארה. התלמיד בא מרצונו החופשי. אבל במידה שרוצה הוא ללמוד מהמורה – עליו להכיר בעובדה שהמורה יודע את מה שברצון התלמיד לדעתו אך עדיין איננו יודעו².

על כן, על התלמיד להסתגל לשיטות הלימוד של המורה מרצונו החופשי, ולהסכים ללחץ החינוכי המופעל עליו.

הפשרה בין חופש ומשמעת³, בהקשר זה של יחסו של המורה לתלמיד, מסתכמת בקביעה כי רק אם קיים רצון חופשי בילד להיות מודרך – ידריך אותו המורה. ואז הוא – התלמיד, חייב לציית להדרכה זו, גם היא קשה ומכאיבה.

במהליך ההוראה אין המורה הטוב אלא "עוזר לתלמיד לעזור לעצמו"⁴. אין הוא כופה עליו את האמת, אלא את הדרך. לא את ההשגה הסופית של הידיעה, אלא את המסיתוה. "המורה מוכן להורות את הדרך... להדריכו בהליכה בנתיב התלול"⁵. שליטתו של המורה במיחודה, בנוסף לשליטתו בתכנים, מקנה לו את הזכות להיות סמכות מחנכת. אין זו מיחודה של הלעטה באמיתות ובתכנים. אלא מחודה של הדרכת הילד להגיע בעצמו לאמיתות ולתכנים, תוך התחשבות בייחודו של הילד⁶. שכן, גם כשהוא כופה עליו את הדרך, לוחץ עליו ב"אהבתו הריאליסטית" – אין הוא רשאי לחדול מלהתלבט ולשאול את עצמו "איך יכול האדם להיות בן-חורין, איך הוא יכול להיות אנוש במלוא מובן המילה, איך הוא יכול

1. ראה בפרק זה, סעיף 5א⁶.

2. זן בודהיזם, עמ' 185 [ההדגשה שלי - ג.ג.].

3. ראה בפרק זה, סעיף 5ב⁶.

4. זן בודהיזם, עמ' 185.

5. שם, עמ' 191.

6. להרחבה בעניין המיחודה הרצויה, ראה להלן בסעיף הבא.

להיעשות מה שהוא יכול להיות"¹. כלומר, שחוך כדי כפיית הסמכות הרציונלית, המורה אינו חדל מלהתכוון לחירותו של הילד, להתחשבות באינטרסים של התלמיד. וזאת, גם כשאין הילד מודע לכך שזו כוונתו של המורה והוא רואה בו סמכות בלבד. המורה הטוב רוצה שהתלמיד יהיה מה שהוא.

גם בנושא זה נאמן, איפוא, פרום לעמדתו הדואליסטית וההרמוניסטית, בהצגת מטרות החינוך והקונפליקט שבין חופש ומשמעת. שיטות ההוראה נכפות על התלמיד (אקולטורציה, משמעת) אך רק אם הוא רוצה ללמוד (חופש). וגם כשהן נכפות עליו – מתכוון המורה הטוב שהן תתאמנה לטבעו, לחירותו ולמימוש העצמי שלו (אינדיבידואציה). הדואליזם ההרמוניסטי מטתכם, איפוא, במשפט מפתח אחד שכבר צוטט לעיל: המורה "עוזר לתלמיד לעזור לעצמו" – זו כל התורה כולה על רגל אחת.

המורה הרצוי, ההולך בדרכו של מורה הזן, המגשר לדעת פרום בין חופש ומשמעת, מתנהג בדרך סמכותית רציונלית. דרך זו, בלשונו של פרום, "גורמת מבוכה לקורא המערבי המודרני, הלכוד בהצגת הברירה בין סמכות אי-רציונלית המגבילה את החופש ומנצלת את הכפופים לה, לבין היעדר כל סמכות מתוך רוח של "laissez faire"².

מציטטה זו למדים אנו עד כמה שואף פרום שהמודל של מורה הזן ייקלט בחינוך המודרני כמודל של המורה הטוב. שכן, בדרכו של מורה הזן רואה פרום פתרון לדיכוטומיה, המקובלת על הקורא המערבי, שבין משמעת וחופש. דיכוטומיה אותה מבקש פרום במישרין ובמובלע לבטל, כשם שמשמע מתורתו ביטול הדיכוטומיה שבין אקולטורציה ואינדיבידואציה. המורה הטוב והרצוי, בהליכתו בעקבות מורה הזן, אמור, איפוא, להיות נושא הדגל של ביטול ניגודים מקובלים במחשבת החינוך.

עד כאן לגבי יחסו של המורה הרצוי לילד, אותו גזרנו בעיקר מתיאור יחסו של האנליסט הטוב למטופל ומיחסו של מורה הזן לתלמידו. נעבור עתה לתיאור מעמד הדעת בחינוך הרצוי ולתיאור שיטות ההוראה הננקטות בו, בעקבות מעמד זה ובעקבות יחסו של המורה הרציונלי אל הילד.

1. מעבר לאזיקים, עמ' 153.

2. זן בודהיזם, עמ' 185.

ד. הדעת – הוראתה ולמידתה בחינוך הרצוי

(1) מעמדה של הדעת בחינוך הרצוי

המורה האידיאלי, המורה הרצוי, מקנה לתלמידיו יחס שונה אל הדעת מן היחס המוקנה להם על-ידי המורה האי-רציונלי.

היחס אל הדעת בחינוך האי-רציונלי תואר בהרחבה בחלק הראשון של פרק זה [סעיף 3ד]. זהו יחס האופייני לאוריינטציה של "שלי", לאמור – יחס קנייני, רכושני ופרגמטי, המיועד לאפשר לרוכשו "להסתדר" בחברה המשוקת של ימינו.

לא כך הוא יחסה של ההוראה הרציונלית, הנובעת מן האוריינטציה הקיומית של "אני" אל הדעת, ולא זו היא הזיקה שהיא מבקשת להקנות לתלמידיה אל הדעת. המורה הטוב, המייצג סמכות רציונלית, מבקש להטביע בתלמידיו אוריינטציה אופי של "אני", של "היות". לכן, לא בעלות על הידיעה או ערכה השווקי עומדים בראש מעייניו, אלא יצירת מפגש משמעותי בין הלומד ובין הדעת, מפגש שמטרתו העיקרית היא להעשיר ולהעמיק את אופן הקיום, את ה"היות" של הלומדים. כלומר, להעניק להם חינוך ברוח האידיאליים ההומניסטיים ולעשותם לאנשים פרודוקטיביים וביופיליים¹.

פרום מציע את המושגים **י ש ל י י ד ע** (I have knowledge)
ו א נ י י ו ד ע (I know) לצורך ההבחנה בין שתי הגישות. ההוראה הרציונלית מעוניינת בפיתוח האדם היודע, ולא בטיפוח האדם הרוכש דעת לשם בעלות עליה. ופרום מסביר את מהות הידיעה בגישה של "אני": "ידיעה (במשמע של "אני יודע") הינה פונקציונלית ומשמשת רק כאמצעי בתהליך של חשיבה פרודוקטיבית"². לאמור, הידיעה מוקנית לא מתוך התכוונות פרגמטיסטית. היא איננה מוקנית כדי להבטיח הצלחה בשוק החליפין, אלא מתוך התכוונות פונקציונלית: חמיכה בגדילתו של האדם, בתהליך החגבשותו כאדם פרודוקטיבי. מאחר והידיעה מבטיחה את הרציונליות³ של האדם, היא תומכת בחיזוק "האוריינטציה הפרודוקטיבית" בו.

הדעת ממלאת, אפוא, בהוראה רציונלית הן דרישה מהורת האישיות של פרום (חמיכה ב"פרודוקטיביות" של הלומד), והן דרישה של "ההומניזם הנורמטיבי" (חמיכה ברציונליות ובאוריינטציה של "אני").

1. וראה לעניין זה גם פרק א' סעיף 10ה' ופרק ב' סעיף 2ב'3 של החיבור.

2. שלי או אני, עמ' 39.

3. ראה פרק ב' סעיף 2ב'1 של החיבור, שבו תיארנו את הרציונליות כדרישה הומניסטית בסיסית.

הדעה המוקנית במסגרת של אוריינסציה ה"אני" מעצבת את החלימד המעוניין בדעת, המעורה בה, מפני שהוא רואה את הקשר בין הידיעה לבין קיומו כאדם. הלימוד הינו תהליך חי, שבו הלומד איננו עומד מנגד לדעת. הוא תופס את הדעת כאינטרס ממשי שלו, אינטרס קיומי-פנימי ולא שימושי-חיצוני. מדוע?

יחסו החיובי של הלומד לדעת בחנאים אידיאליים אלה, שבהם עונה הדעת על האינטרסים הקיומיים של הלומד, מתאפשר מפני שהמורה משכיל ליצור אצל החלימד את ההרגשה כי ככל שהוא יודע יותר הוא מכיר יותר את המציאות, חודר אל המציאות הן של עצמו והן של הממשות החיצונית. הכרת המציאות היא היעד האמיתי של הדעת, והיא הנאי להתגבשות של אדם פרודוקטיבי. היא גם צורך קיומי שלו (באוריינסציה). ומהי היא הכרת המציאות? בהשפעת מרקס ופרויד רואה פרום את עיקר תפקידה של הדעת לסייע לאדם הלומד לעקור את האשליחות [לפי מרקס] ואת הרציונליזציות [לפי פרויד] החוסמות באדם את הכרת האמת¹. ללא הכרת האמת אין האדם יכול להיות חיים משמעותיים, לפתח אוריינסציה משמעותית אל קיומו.

ידיעה – משמעותה לחדור מבעד למעטה כדי להגיע לשורשים, כלומר לסיבות... לדעת משמע "לראות" את המציאות במערומיה. לדעת אין פירושו של דבר לרכוש את האמת, פירושו לחדור מבעד למעטה ולחזור באופן ביקורתי ופעיל כדי להקרב לאמת כמה שאפשר יותר².

ההנחה האפיסטמולוגית של פרום, בעקבות פרום ומרקס, היא שהדעת האמיתית מקנה ללומד את המהותי ואת הסיבתי שבעולם החיצוני ובעולמו שלו הפרטי [פרום מזהה את המהותי עם הסיבתי]. ההנחה האונטית המתלווה להנחה האפיסטמולוגית היא שהמציאות האמיתית מסתהרת מאחורי המציאות הגלויה. הדעת האמיתית מעבירה את הלומד מן המציאות הגלויה אל האמיתית. המציאות הגלויה איננה המציאות האמיתית, ולפעמים היא ממש סותרת אותה. באמצעות הדעת חודר הלומד אל המציאות האמיתית ונגאל מן הטעויות והשקרים. עתה, מבינים אנו מדוע מניח פרום שהוראת הדעת היא תנאי לאנושיותו (לפרודוקטיביות בלשונו) של הלומד. הדעת במובן זה מאפשרת ללומד לסלק שקרים, להפחית באופן מחמיד את הטעויות והאשליות, ולכן – להתגבר על הילדות שבו, לאפשר את "לידתו המתחדת", את יחסו הבשל למציאות. אך לא רק בהפגשה עם המהותי ועם הסיבתי מתמצה אופייה של הקניית הדעת.

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

2. שלי או אני, עמ' 40.

בכתביו של פרום מוצאים אנו התייחסויות מעטות לגבי התכנים הספציפיים שיש ללמד, כלומר התייחסויות מעטות לשאלת חוכנית הלימודים. וזאת מפני שהוא מעולם לא יצר תורת חינוך שיטתית. הוא מציג דרישה כללית בסיסית לגבי תוכנית הלימודים, שהיא יותר דרישה כלפי המיתודה הרצויה מאשר כלפי החוכן, ובכל זאת היא מרמזת לגבי החוכן הרצוי, ומוסיפה פן נוסף למעמד הדעה במשנתו. וכך הוא אומר:

בתחום המאמץ החינוכי עלינו להעתיק את הדגש... ממגמה סכנית גרידא למגמה מדעית, לאמור: עידוד חשיבה ביקורתית, אובייקטיביות, הענות למציאות ומושג של אמת אשר אינו כפוף לגזירות, ואשר יש לו תוקף מהקבל על הדעה בכל חברה. אם יוכלו אומות התרבות לעורר את המגמה המדעית בחורת מגמה יסוד בקרב הצעירים, יהיה זה צעד גדול קדימה במאבק בנרקסיזם¹.

מקטע זה למדים אנו שפרום דורש שהוכנית הלימודים תהיה יותר מדעית ופחות סכנית. (בהוראה של סכנית, סתמית). דרישה זו עולה בקנה אחד עם מעמד הדעה במשנתו, שכן המדע עניינו בסיבתי, בחקר שורשיהן של התופעות. הוא כותב על פיתוח "מגמה מדעית", דהיינו על פיתוח זיקת אופי של גישה מדעית אצל הלומדים. תוכנית הלימודים אמורה, איפוא, לתמוך בצורך הקיומי המקדם של התמצאות רציונלית בעולם. פרום קושר את פיתוח הזיקה המדעית עם פיתוח הפרקסיס החברתי והפוליטי של הלומדים, ובכך הוא מוסיף פן נוסף למעמד הדעה במשנתו. שכן, מקטע זה למדים אנו שהוכנית הלימודים המגבירה את האוריינטציה המדעית בלומדים, אמורה לסייע במאבק בנרקסיזם בעולמנו. כלומר, אין הדעה והמדע ערכים לכשעצמם, אלא הם מ כ י ר י ם להפחתת הנרקסיזם לצורותיו השונות (אישי, שבטי, לאומי, דתי, וכו')². עקירת הסעויות והאשליות, החדירה למהותי, הבנת הסיבות וכו', במסגרת של "מגמה מדעית" – הינם תנאים לתיקון חברה ואדם.

הפגישה האמיתית של הלומד עם הדעה אמורה להביא את הלומד לחוש בחוויות יסוד אנושיות שהוא לבטח שותף להן, אלא שאין הוא יודע זאת עד שהוא קונה דעה בצורה חקינה. הדעה המוקנית בצורה חקינה אמורה ליצור בלומד –

1. לב האדם, עמ' 102 [ההדגשה שלי - נ.ג.].

2. ראה לעיל, פרק א' סעיף 11ב'2; פרק ב' סעיף 1ב'1 ו-2ב'6.

חוויה של הכרה שאחה חלק מן האנושות, חוויה של חיים לפי מערכת ערכים אשר בה מלוא ההתנסות באהבה, צדק ואמת היא המטרה המרכזית בחיים וכל השאר כפוף לה. פירוש הדבר – שאיפה מתמדת באדם לפתח את כוחות האהבה והתבונה שבו עד לדרגה בה תושג הרמוניה חדשה עם העולם.¹

עמדה זו הולמת את תפיסתו ההומניסטית של פרום,² שלפיה השתכללות האדם לפי כוחותיו (רציונליות, מדעיות) היא מטרת ההומניזם, בצד המטרות של כינון עולם שוחר שלום ואחדות המין האנושי. והנה, חכנית לימודים בעלת "מגמה מדעית" אמורה להגשים את שלוש המטרות הנ"ל של ההומניזם הנורמטיבי³ והיא מתבקשת ממנו כשם שהיא מתבקשת מתורת האישינות של פרום (שחרור מנרקיסיזם ו"לידה מתמדת" החגברות על "צורות איחוד ראשוניות", והשתרשות באנושות כולה כצורך קיומי³ וכו').

נוכל לסכם, איפוא, עניין זה ולומר שלדעת בחינוך הרצוי יש גם מ ע מ ד א י נ ס ר ו מ נ ט ל י במשנתו של פרום. זהו אינסטרומנטליזם הומניסטי, לא אגואיסטי ולא תועלתני. הדעת ו"חכנית הלימודים המדעית" מהווים מכשיר חברתי ומוסרי מפני שהם גורמים להחקרבוה בני-אדם זה לזה, להסרת חומות בין עמים ולהפחתת הסתגרות לאומנית, פרי של בערות, אי-רציונליות וידיעת המציאות הגלויה בלבד.

ברוח זו תובע פרום כי – "ספרי הלימוד בהיסטוריה צריכים להכתב מחדש בתורת ספרי לימוד של תולדות העולם, תוך הצגה חיה של כל אומה בפרופורציות נכונות, התואמות את המציאות ולא מעוותות אותה"⁴.

הערה נדירה זו בכתיבו לגבי תוכנית הלימודים מחזקה את הקביעה דלעיל לגבי מעמד הדעת והמדע בחינוך הרצוי. השינוי המוצע לגבי תוכנית הלימודים בהיסטוריה בכיוון הומניזציה ואוניברסליזציה של הלימוד וגביבוס "אזרח העולם", נובע מן ההנחות לגבי מהותה של הדעת. שינוי זה – בכיוון של הפחתת התחושות הנרקיסיות של הלאומנות, הינו פועל יוצא של גישה מדעית אובייקטיבית להיסטוריה ולהוראתה. הסענה המובלעת במשפט זה היא שהוראת ההיסטוריה כיום איננה הוראה רציונלית, מפני שהיא משועבדת לאינטרסים לאומניים פרטיקולריים, ולגביבוס "אזרח הארץ הזאת" בלבד. אין היא הוראה המקנה את הדעת האמיתית על ההיסטוריה.

1. מעבר לאזיקים, עמ' 156.
2. ראה פרק ב' סעיף ב'1 ו-ב'2 של החיבור.
3. ראה לעיל, פרק א' של החיבור.
4. לב האדם, עמ' 101, הערה 14 [ההדגשה במקור].

בהמשך לקו זה מעלה פרום דרישה נוספת כלפי תוכנית הלימודים: יש להורות את הפילוסופיה ההומניסטית ואת האנתרופולוגיה. הוא מנמק דרישה זו בנימוקים דומים לאלה שבהם הוא משתמש להנמקת החדרת ה"מגמה המדעית" ולתיקון תוכנית הלימודים בהיסטוריה: העשרת התודעה של הלומד לשם חינוך "אזרח העולם", המתנסה בחווית שותפות "באנושות כולה", דרך לימוד מקצועות אלה.¹

גישה אינסטרומנטלית זו אל הדעת, הדעת בשירות אידיאות חברתיות הומניסטיות, איננה פוגעת לדעתו באובייקטיביות שהיא תנאי לרציונליות ולגישה מדעית, אובייקטיביות שאותה דורש פרום במיוחד בכתביו הראשונים.² גם כשהוא כותב על "אמת לשמה" אין להסיק מכך שהוא רואה בדעת ובמדע רשויות המופקעות מאינטרס אידיאי או ערכי. בעקבות מרקס בעיקר [וגם פרויד]³ מאמין פרום כי גישה מדעית, אובייקטיבית ורציונלית היא גישה שמניה וביה יש לה ערך אידיאי, פוטנציה משחררת מבחינה חברתית ואישית. "אמת לשמה" איננה מופרדת באפיסטמולוגיה של פרום מערכה השימושי בתיקון אדם וחברה.

הדרישה להשרשת הגישה המדעית בלימודים, לתיקון הוראת ההיסטוריה ולהוראת האנתרופולוגיה והפילוסופיה ההומניסטית, שהוא מעמיד בפני ההוראה הרציונלית, עלולות ליצור את הרושם המוטעה שהערותיו הספורות של פרום בנושא של תוכנית הלימודים הן בכיוון של אינטלקטואליזציה של הלימוד בלבד. ולא כך הוא.

בספרו החברה השפויה [1955] טוען פרום כי אחת השגיאות של החינוך כיום היא "ההפרדה בין ידע להלכה לבין ידע למעשה".⁴

הוראה תקינה, לדעתו, חייבת להחגבר על הפיצול בין ידע תיאורי לבין ידע מעשי. הוא מגנה את הפיצול הזה בו הוא רואה את אחת הסיבות לניכור של האדם מעבודתו. שכן, אדם העושה משהו מבלי שהוא מבין מה הוא עושה – הינו מנוכר למעשי ידיו.

וכך בלשונו: "כדי שהעבודה תהיה פעילות המושחתת על הכרת האדם והבנתו לגבן מה שהוא עושה אז דרוש, אמנם, שינוי בשיטת החינוך שלנו, במובן של שילוב הוראה תיאורטית עם עבודה מעשית מן ההתחלה".⁵ והוא ממשיך: "לגבי צעירים חייבת עבודה מעשית

1. לב האדם, עם 102.

2. למשל באדם לעצמו, עם 104.

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

4. החברה השפויה, עם 347-346.

5. שם, עם 346.

להיות משנית בחשיבותה לעומת למידה תיאורטית, לגבי אנשים שמעל לגיל בית-הספר יהיה הסדר הפוך".

יחס תקין אל הדעת קושד, איפוא, את התיאוריה עם המעשה, מכוון ליישום התיאוריה במעשה ולביסוס המעשה על התיאוריה. דרישה זו היא בעצם דרישה להקניית משמעות לעשייה על-ידי ידיעת הבסיס התיאורטי. לכן היא דרישה לגיבוש "אני" הפועל ועושה מתוך הבנה וידיעה ולא מתוך סתמיות ורוטיניות.

דרישות אלו כלפי ההוראה עולות בקנה אחד עם הראייה האינסטרומנטלית של הדעת ותפקידה המוטרי-אנושי. בקטע זה מעמיק פרום את דרישתו שלא לראות בעיסוק המדעי הסתגרות במגדל שן, המנותק מן החיים ומעולמו הקונקרטי של האדם. פרום, בהתווחו "דרכים לשפיות הדעת" בספרו הנ"ל¹, בפרק הדין בתיקונה של החברה המודרנית, קובע הלכה מפורשת לגבי החינוך, ברוח דברים אלה:

שום צעיר לא יוכל לסיים את בית-הספר בלי שלמד מלאכת יד מסוג כלשהו, באורח מספק ומשמעותי; שום חינוך יסודי לא ייחשב שלם בסדרם ירכוש התלמיד מושג בההליכים הטכניים הבסיסיים של העשייה. בוודאי שבית-הספר החיכוך חייב לשלב עבודה מעשית בטכניקה מלאכת יד ובטכניקה העשיתית מודרנית עם הוראה תיאורטית.

בקטע זה מציע פרום הצעות מעשיות לחוכנית הלימודים הרצויה ברוח דחיית ההפרדה בין ידע תיאורטי לידע מעשי. הדרך הנראית לו כיעילה ליצירת הזיקה בין תיאוריה למעשה היא דרך של שילוב לימוד מלאכות עם הלימוד התיאורטי.

ההנחה הדידקטית המובלעת בהצעה זו היא שתלמיד הלומד מלאכת-יד והיודע משהו על טכניקה העשיתית מודרנית, יפתח אוריינטציה של האחדת העולם העיוני עם העולם המעשי, של ביטול ההתנשאות וההסתגרות שבגישה עיונית לעולם ושל היענות ליישום העיון במעשה. נסכם: אותה מגמה עולה מעמדתו כלפי הוראת המדעים, התיקונים בתוכנית הלימודים (בהיסטוריה, אנתרופולוגיה ופילוסופיה הומניסטית) מצד אחד; וכלפי הוראת הטכנולוגיה מצד שני. והיא: חינוך תקין קושד את הדעת עם העולם הממשי של הלומד – עם עולמו האישי והחברתי: השאלות המוטריות והפוליטיות של היחיד ושל החברה, והצרכים הטכנולוגיים של החברה. חינוך תקין מקרב את הלומד אל האמת, מפני שידיעת האמת קשורה במישרין עם שיפור היחיד והכלל. הדעת המדעית איננה מנותקת בו מהידע הטכנולוגי והמעשיית, והוא חותר ליישום העיון בשיפור הטכנולוגיה וליישום התיאוריה ביצירה.

1. החברה השפויה, עמ' 346.

(2) דרכי ההוראה בחינוך הרצוי

כדי להשיג את יעדיה של הקניית הדעה האמיתית, על החינוך הטוב להתמקד בפיתוח התבונה של הלומדים ולא בהדגשת האספקטים האינסטינטיביים של הלימוד¹. הלימוד הנכון מכוון להרגיל את הילד לחפש אחרי הסיבתי והמהותי, ולפעולה זו קורא פרום פעולה הקשורה בחבונה ולא באינסטיגנציה. שכן, הוא מפרש את האינסטיגנציה ככושר של מניפולציה חיצונית באינספורמציה, או ככושר להחאמה לערכיה של החברה בלבד².

הוראה חקינה איננה מסתפקת בהצגת העובדות, אלא מבקשת להעביר את הלומד לגילוי הסיבות. פרום מאמין כי גילוי הסיבות, נוסף לכך שהוא מתבקש מבחינה אפיסטמולוגית, הוא גם מתבקש מבחינה מוטיבציונית. שכן פרום מניח הנחה פסיכולוגית-חינוכית שלפיה הלומד מעוניין לדעת את האמת (וזאת בחנאי שהוא בעל אוריינטציה של "אני" או שאוריינטציה זו מתפתחת אצלו). ההתקרבות לאמת נובעת מן האינטרסים הנפשיים שלו, דהיינו מהצורך הקיומי באוריינטציה רציונלית (אם הוא אדם תקין)³.

דרך זו של "מעבר לעובדות אל האמת" מחארת על-ידי פרום כך:

המשמעות של גירויים פשוטים ומפעילים היחה מכריעה בבעיה של הלמידה. אם למידה משמעותה חדירה מהעטיפה של התופעות אל שורשיהן – כלומר, לסיבות, מאידיאולוגיות מסעות לעובדות העירומות ובכך להתקרב לאמת – הרי זה תהליך מלהיב, אקטיבי, המהווה תנאי לגידול אנושי⁴.

בקטע זה מאחד פרום את ההנחה הפסיכולוגית עם ההנחה האפיסטמולוגית, ומצדיק את הלמידה המובילה את הלומד אל הבנת הסיבות, אל המהותי. למידה זו היא אקטיבית ומלהיבה מפני שאיננה מנוגדת לרצונו-טבעו של הלומד. לכן יש לה כוח הנעה הבא מן הלומד; והיא גם נכונה מבחינת מהותה של הדעה.

המיחודה המוצעת על-ידי פרום להוראה הרציונלית, המובילה אל המהותי ואל הסיבתי, היא מיתודה המזכירה את שיטתו של סוקרטס.

1. ראה: באדם לעצמו [1947]; וכך ראה גם: בשלי או אני [1976]. ועל ההבחנה בין אינסטיגנציה ותבונה ראה בחיבור האוריינטציה הפרודוקטיבית לעיל, פרק א' סעיף 10ה' של החיבור.
2. ראה לעניין זה בהרחבה לעיל, סעיף 5ג' בפרק זה.
3. ראה לעיל, פרק א' סעיף 5ז' של החיבור.
4. אנטומיה, עמ' 323.

מורה הזן והאנליסט הטוב, המהווים דגמים של מורים טובים – ממשיים אה סמכותה הריאליסטית והרציונלית, בצורה דומה מאד לדרך בה נוקט המורה הסוקרטי¹, המורה כמיילד. ובלשונו של פרום: "שיטת ההוראה של זן היא כאילו ללחוץ את התלמיד אל הקיר"². הלחץ הינו אמצעי מיתודי דידיקטי. התלמיד נלחץ להתגבר על סעויותיו ולהוסיף ולהתקדם על-ידי ציותו לסמכות הרציונלית, התובעת זאת ממנו. מורה הזן והמורה הטוב, וכמוהם גם האנליסט הטוב, ממוססים בתלמיד – "רציונליזציה אחר רציונליזציה, קנה רצוף אחרי קנה רצוף, עד כי אין המסופל יכול להמשיך ולברוח, ובמקום זאת פורץ הוא מבעד לפיקציות הממלאות את מוחו ומתחוה בממשות"³.

תיאור זה, למרות לשונו התראפויטית המובהקת, הולם להפליא את המיתודה של המורה הסוקרטי. ממנו משתמע טיבו של המורה המייצג סמכות רציונלית. מורה זה אמנם אינו חובע אלא שתלמידו יתקדם על-פי כוחותיו, אין הוא כופה עליו את האמת, אלא "מיילד" אותו, עוזר לו "ללדת" את הישגיו. אך לשם כך הוא אנוס כאילו "להתאכזר אליו", למוסט את החבצרותו בסעויותיו, אה הסטטיות הנוחה לו, את ההומואסטזיס המרגיע.

אין המורה הטוב נוח תמיד לחלמידו, למרות שהוא אנושי (ואולי בגלל שהוא אנושי...), שכן עליו ליצור מידה של חרדה בתלמידו, חרדה שבלעדיה אין התקדמות. אמנם, חרדה זו לעיתים "עלולה למנוע את הפריצה [באנלוגיה של התלמיד – אל האמת, אל ההתקדמות – נ.ג.] אלמלא נוכחותו משרת הבטחון של האנליסט"⁴. הזיקה האנושית (של המורה הטוב כאנליסט הטוב ומורה הזן) מאפשרת את הלחץ החיובי, מפני שהיא מושתתת את החרדה וממתנת אותה עד לביטולה (ככל שהתלמיד הולך ומשתחרר מן הסמכות המחנכת).

על המורה לזעזע אה הלומד, לנער אותו מן הסעויות בהן הוא מהזיק ולהוביל אותו אל המהותי, קרי – הסיבתי. אמנם זהו "ההליך מלהיב ואקטיבי", אך הוא גם מזעזע, כלומר מכאיב. ההליך זה של חדירה מבעד למעטה של העובדות החיצוניות לא יכול להיעשות ללא תמיכתו הסמכותית של המורה הרציונלי, מפני שעל הלומד להתגבר, וזה מכאיב, על אשליית הידיעה.

חחום מיוחד, בו עוסק פרום, שממנו אפשר ללמוד עוד אפיון למיתודת הוראת הדעת, הוא חחום היחס אל המיליס. פרום מזהיר כי ה"פטישיזם של המילה"⁵

1. למשל ב"מנון" של אפלטון [נ.ג.].
2. זן בודהיזם, עמ' 193.
3. שם, שם.
4. שם, שם.
5. מעבר לאזיקים, עמ' 155 ואילך.

השכיח בכל חרבות, יוצר מסך בין האדם לבין הממשות. המילים יוצרות, בשל הקונוטציות המוקנות להן בחרבות מסוימת, מין ממשות משלהן, והן חדלות מלייצב את הממשות האמיתית אוהה הן אמורות לייצג.

ההוראה הנכונה היא הוראה החותרת, בעזרת מיתודה רדוקציונית, להפגיש את הלומד עם ההוויה האמיתית המסתתרת מאחורי המילים. הוראה זו מביאה את הלומד לבדוק מילים ומושגים ולגלות את התוכן האמיתי המיוצג, לעיתים קרובות, בשקרים על-ידן.

זאת ועוד: ההוראה הנכונה אמורה להביא את הלומד לגילוי הווייה האמיתית שלו, המטשטשת לעיתים קרובות, בשל שימוש במילים ריקות. המאבק בפטישיזם של המילים מסייע ללומד לחוש את עולמו הפנימי, להתודע אל האמת שלו במקום להתלות במילים מקובלות, המבטאות הווייה שאיננה הווייתו האמיתית.

המורה הרציונלי מעורר, על-ידי אי-השקט החיובי שהוא יוצר בלומד, את הנכונות לבדוק את אמיתותו המוצהרות, ולגלות את ההווייה האנושית האמיתית הנחבאת בתוכו. בדיקה זו כוללת גם את בדיקה המילים והמושגים שבאמצעותם מורגל האדם להאמין במה שבאמת אינו מאמין. למיתודה זו יש, אפוא, משמעות מוסרית ואנושית ראשונה במעלה, מפני שדרכה, דרך "תיקון הלשון", המילים והמושגים, אמורה להתחולל תמורה עמוקה באישיותו של הלומד בכיוון האנשתי.

מיתודה זו מחקרת לאספקט האינסטרומנטלי של הדעה, שהצגנו בסעיף הקודם. שכן, דרך המאבק בפטישיזם של המילים משיגה ההוראה הנכונה של הדעה את מטרותיו ההומניסטיות של החינוך.

(3) הלומד הטוב בתהליך הלמידה

הלומד הטוב הינו זה המוכן להשתתף בתהליך הלמידה, למרות הקשיים והלחץ שהוא נתון להם, בשל המיתודה שנוקט בה המורה הרציונלי. הלומד הטוב הוא הלומד שהתפתחה ומתפתחת בו האוריינטציה של "אני" והוא לומד מפני שהוא מעוניין ויכול לגדול – דהיינו הינו "טיפוס פרודוקטיבי".

כדי להשיג את המטרות של ההוראה הרציונלית נדרש הלומד לפתח כמה חכונות של לומד טוב. ראשית, הוא נדרש לפתח עמדה דואליסטית אל הדעת: מצד אחד הוא נחבע לגלות עמדה אובייקטיבית אל מושאי הדעה, שכן זהו תנאי להתקרבות אל האמת¹. האובייקטיביות מובטחת

1. על-פי אדם לעצמו, עמ' 104.

רק אם הוא אמון ל ר ח ו ש כ ב ו ד ל מו שאים הנלמדים. לזיקה זו שעל המורה הרציונלי לפתח בלומד אני מציע לקרוא "זיקה של ממול". דהיינו, על הלומד ללמוד להתרחק ממושאי למידתו, להתייחס אליהם בכבוד ובאובייקטיביות, כתנאי להחקרבותו אל האמת.

ומצד שני, פרום מסווג את הדרישה של "העמידה ממול" על-ידי הדרישה שעמידה זו תהיה ממוזגת עם מה שאני מציע לקרוא "עמדה מתקרבת", לה הוא קורא ה ת ע נ י נ ו ת¹. כלומר, אין לפרש אובייקטיביות כניחוק (detachment) ממושאי הלמידה. הלומד הטוב ממוזג התרחקות עם התקרבות, כבוד למושאים עם התעניינות בהם.

אספקט נוסף של ההתעניינות האמיתית אפשר ללמוד ממקור אחר של פרום. בספרו מהפכת התקווה [1968]² הוא מגנה את התופעה של "ההחום הנפער [בעולם המודרני - נ.ג.]. בין מחשבה ורגש, בין השכל ללב, בין אמת וחשוקה". הטענה הנטענת כאן היא שגישה רציונלית לדעת אין פירושה היעדר יחס רגשי אליה. להיפך, ללומד הטוב יחס רגשי למושאי למידתו. יחס רגשי שמקורו באיכפתיות כלפי העולם. ה"עמדה המתקרבת" מהפרשת כאן כעמדה רגשית שמקורה בביופיליות של הלומד. "החשיבה ההגיונית איננה רציונלית אם היא הגיונית בלבד ואיננה מודרכת גם על-ידי הדאגה לחיים, והנסיון להכיר את תהליכי החיים הממשיים על מכלול השלכותיהם וסתירותיהם"³. היחס הרגשי למושאי הלמידה המבטא איכפתיות, קשור בפיתוח תחושה של שייכות לעולם, של רצון קיומי להכיר אותו אל נכון ולשנות אותו, מפני שהכרה זו מגבירה את הקשר החיובי אל החיים.

ליחס רגשי זה קורא פרום "רגשיות רציונלית", שכן - "לא החשיבה בלבד, גם הרגשות יכולים להיות רציונליים... התבונה נובעת ממיזוגה של חשיבה רציונלית עם רגש רציונלי"⁴.

מעורבותו הרגשית של הלומד מבטיחה התעניינות, וללא התעניינות, שמקורה ביחס מחייב חיים, אין הלומד מסוגל לרכוש רכישת אמת את הדעת.

הרגשת האלמנטים האמוציונליים בלימוד מקבלת חיזוק גם מהתפתחו החריפה של פרום על האדם המודרני המונוצבראלי (שהוא קורה לו גם - סכיזואידי או קיברנטי)⁵. האדם המודרני

1. אדם לעצמו, עמ' 104.

2. מהפכת התקווה, עמ' 43.

3. שם, שם.

4. שם, שם.

5. ראה לעיל, פרק ב' סעיף 4ה'3 של החיבור; שם עמדנו בהרחבה על מהות תופעה זו ועל נזקיה.

המונוצרביראלי הינו חד-צדדי. חד-צדדיותו מתבטאת בהתכחשות לרגשות ובגישה קרה ושכלתנית, לא ביופילית, לחיים.

הלומד הטוב איננו מונוצרביראלי, איננו איש של מוח בלבד. שני הצדדים בהוויתו של הלומד מפותחים – שכלו ורגשותיו. ואז – "משעה שנעשתה האוריינטציה על העולם אוריינטציה של עניין נלהב הרי כל המחשבה על העולם וכו' הולכת בדרכים אחרות"¹.
הלומד הטוב הוא, איפוא, הילד שרגשותיו הביופיליים לא דוכאו. לכן, מסוגל הוא להתייחס אל הלימוד כאל הרפתקה, שכן –

כל תגלית חדשה היא הרפתקה, והרפתקאות מחייבות לא רק מידה ידועה של בטחון פנימי, אלא גם היוניות ושמחה שאותן אפשר למצוא רק באנשים שלגביהם החיים אינם רק מחץ פורקן למחחים והמנעות מכאב. על מנת להוריד את הרמה הכללית של הסכלות, אין אנו זקוקים ליוחר "אינטלקט", אלא לסוג אחר של אופי: אנשים שהם עצמאיים, הרפתקניים ומאוהבים בחיים².

הלומד הטוב מקבל, איפוא, אה מרוחו של המלמד הרציונלי, על כל הקשיים הכרוכים במיתודה הסוקרטית, מפני שהוא בעל בטחון פנימי ושמחה חיים הדוחפים אותו להוסיף ולדעת. הוא מחייחס ללימוד כאל הרפתקה. הלומד הטוב, מפני היותו ביופילי, הוא בעל אוריינטציה של "אני". מעורבותו הרגשית והאינטלקטואלית בתהליך הלמידה נובעת מהרגשתו כי הלימוד מעשיר אותו ותורם לגדילתו, ולכן:

לתהליך הלמידה יש איכות שונה לחלוטין אצל תלמידים שריויים בדפוס ה"אני" (being) של ההתייחסות לעולם... הם חושבים מראש על הבעיות שהוצאות תתמקדנה בהן, ולהם שאלות שונות ובעיות שהחפורו אצלם, תגובות, שאלות חדשות ורעיונות חדשים. הקשבתם היא תהליך חי... תגובה למה שהם שומעים³.

הלימוד מחזק בו את הביופיליות ואח "אוריינטציה האני". וכך נוצרת התנהגות המחזקת את עצמה. הלמידה מחזקת את האוריינטציה, וזו מגבירה את הלמידה לפי אותה אוריינטציה.

הלומד הטוב מודע לכך שאפשר רק ל ה ת ק ר ב לאמת, שאין אמת מוחלטת הניתנת להשגה סופית. אך, עצם ה ת ה ל יך מהנה ומעשיר אותו. הלומד הטוב נהנה מתהליך הלימוד, לכן "הקשבתם היא תהליך חי" וכו'. ובלשונו של פרום: "מטרת הידיעה

1. מעבר לאזיקים, עמ' 155.

2. שם, שם.

3. שלי או אני, עמ' 30.

[ללומד הטוב – נ.ג.] היא לא הוודאות של "אמה מוחלטת", משהו שאפשר לחוש בסחון אתו, אלא התהליך של האישור העצמי של התבונה האנושית"¹. תהליך הלימוד מהנה ומחזק מבחינה פסיכולוגית, כי הלומד מרגיש בגדילתו, תוך הצטרפותו לתהליך בו מאשרת את עצמה התבונה האנושית.

ככלל, הלומד הטוב הינו ניגודו של הלומד בעל האוריינטציה של "שלי". אין הוא לומד לשם מטרת אקסטרניזיות, אין הוא לומד לשם הערכה, אין הוא צרכן של אינפורמציה, אין הוא משנן ואין הוא אדיש לקשר שבין הלימוד לבין הויתו הקיומית².

לסיכום נושא זה של הוראה ולמידה בחינוך הרצוי, הרציונלי, נדגיש כי הן בחיבור המורה הטוב, והן בחיבור התלמיד הרצוי מדגיש פרום את המרכזי בהאישיותו, יותר מאשר שיטת ההוראה או שיטת הלימוד. לאמור, לא המיתודה הננקטת בתהליך הלימוד היא הקובעת את הצלחתו, אלא אישיותם של המעורבים בתהליך היא הקובעת. הלימוד כהרפתקה – דהיינו כהחליך המלווה במעורבות, בהתעניינות ובשמחה, מותנה ברמת הכסחון הפנימי, החיוניות והביופיליות של הלומד והמלמד.

6. החינוך והחברה השפויה

עד כה הצגתי את תורת החינוך העולה מכתביו של פרום, תוך העמדה סימטרית של החינוך המצוי מול החינוך הרצוי. החינוך המצוי איננו רצוי, מפני שהוא חינוך הנוגד את טבע האדם ואת האידיאות ההומניסטיות, ומתאים לאינטרסים של החברה הלא-שפויה. החינוך הרצוי עולה מהגותו של פרום כחורת חינוך כללית, שהיא גם דרך מן הדרכים לתיקון החברה בת זמננו ברוח האידיאות ההומניסטיות ובהתאם ל"טבע האדם".

1. שלי או אני, עמ' 30.

2. ראה לעיל, סעיף ג' 4 בעבודה זו.

בכתביו של פרום אנו מוצאים גם כמה הצעות קונקרטיות המכוונות ישירות לרתימת החינוך להומניזציה ולשפיותה של החברה המודרנית. הצעותיו הקונקרטיות מהוות דרך מן "הדרכים לקראת שפיות הדעת"¹ של חברתנו, והן מתקשרות לתיאורית החינוך הכללית שלו, כשם שהן קשורות לדרכים האחרות לתיקון החברה.

הצעותיו הקונקרטיות בתחום החינוך לתיקון החברה הן בשני תחומים:

1. החינוך האמנותי והחינוך המבוגרים.
2. מטגרת הינוכית חדשנית – "קבוצות המפגש".

א. החינוך האמנותי והחינוך המבוגרים

פרום רואה בחינוך האמנותי מרכיב הכרחי בכל מערכת חינוכית רצויה, רציונלית. החינוך האמנותי מפחח את רגשותיו של הלומד ומשלים את פיתוח כשריו האינטלקטואליים והטכניים. החינוך האמנותי הפקידו למנוע את הלומד ממונוצרבוליות², משכלתנות חד-צדדית ומפיצול שבין שכל ורגש. וכך הוא כותב: "על מנת שיחוש בעולם כבביתו חייב האדם לדעת אותו לא רק באמצעות ראשו בלבד, כי אם בחושיו כולם – באוזניו ובכל גופו"³. כדי להשיג מטרה זו על האדם ללמוד "להגיב כלפי העולם בחושיו בדרך משמעותית, מקצועית, יוצרת, פעילה, דרך של השתתפות"⁴. החינוך האמנותי, איפוא, הינו אמצעי להגברת מעורבותו הרגשית של הלומד בעולם ולהעמקת היענותו האמוציונלית.

יתר על כן, החינוך האמנותי מכוון לסייע ליחיד "לצמוח ולהגיע מהאוריינטציה הקולטת אל זו היוצרת"⁵. לשם כך – "חייב האדם להתייחס אל העולם באורח אומנותי ולא פילוסופי או מדעי בלבד. אם החרבות איננה מאפשרת זאת, אין האדם הממוצע מחפח מעבר לאוריינטציה של קליטה או אוריינטציה של שיווק"⁶.

מאחר והאדם המודרני לוקה ביחסו הרגשי לעצמו ולעולם, ובאוריינטציה הקיומית שלו בכלל – מציע פרום, כדרך לתיקונו, לחזק את החינוך האמנותי. אך אין די בחינוך האמנותי השגור, המטפח יחידים מוכשרים שהאמנות חא עיסוקם, וגם אין די בחינוך אמנותי

-
1. ואכן, כך נקרא פרק ח' בספרו החברה השפויה [1955].
 2. ראה לעיל, סעיף ד'3 בפרק זה, ובפרק ב' סעיף ה'4 בחיבור זה.
 3. החברה השפויה, עמ' 348.
 4. שם, שם.
 5. שם, עמ' 349.
 6. שם, שם.

המיועד ליחיד החובב ולהנאתו האינדיבידואלית בלבד.

פרום מציע את ה"אמנות הקולקטיבית" – מסגרות קולקטיביות בהן תוצר חוויה אסתטית משותפת, כמעט פולחנית, כדרך מן הדרכים המיועדות להבראתה של החברה החולה. כל יחיד אמור לקחת חלק ב"חוויה אמנותית משותפת" במסגרת כזו. פעילות זו אמורה לבוא במקום הפולחן הדתי בחברה הומניסטית תקינה, ולמלא את הצורך האנושי בהתנסות אמנותית-קבוצתית.

החינוך האמנותי, במסגרות אלו, אמור, איפוא, לסייע בסיפוק מקדם של הצרכים הקיומיים של התעלות, התקשרות ואחוה. החינוך האמנותי אמור לתרום ליחיד (הגברת הפרודוקטיביות והביופיליות). ולכלל – חינוך כזה יתרום לליכוד חברתי, דהיינו לשיפור היחסים בחברה בזכות החוויות האמנותיות המשותפות. בזכות חוויות אלו, במסגרות המוצעות, יוצר ליכוד חברתי, שאין עמו הרחקות נסגנית לקולקטיב, מפני שפעילות אמנותית היא מלכת בדרך סובלימטורית (היא יוצרת אחווה אך לא הרחקות נסגנית).

פרום מבסס את הצעתו לסוג כזה של חינוך אמנותי על ניתוח המצב הקיים. וכך

בלשונו:

למה מצפיט אנו מן הדור הצעיר? מה יעשו בהיעדר הזדמנות לפעילות משמעותית, משתתפת, אמנותית? מה עוד נותר להם לעשות מלבד בריחה אל השכרות, ההזייה בהקיץ תוך צפייה בסרטים, פשע, נוירוזות ואי-שפיות ... מה הבצע בהיעדר כמעט מוחלט של אנאלפאביות ובהינוך גבוה למספר רב יותר של בני אדם ... אם חסר לנו ביסודי קולקטיבי לאישיותנו השלמה ... אם אין לנו אמנות ופולחן משותפים¹.

החינוך האמנותי, בתרומתו לפרט ולכלל, אמור להציע לנוער תחליף לפעילויות המבטאות יאוש, בדידות והזנחה; תחליף אותו לא יכול לתת החינוך האינטלקטואלי בלבד. החינוך האמנותי צריך להכשיר את הנוער "לשיר בצוואת, לסייל בחברותא, לרקוד ביחד – להעריץ יחדיו – יחדיו ולא-כביטויו התמציתי של ריזמאן – כ"יחידים בקהל של בודדים"². מחינוך זה מצפה פרום לתרום להפיכת החברה "מחברה אטומיסטית לחברה שיתופית".

1. החברה השפויה, עמ' 350.

2. שם, שם.

פרום אף רומז לגבי תנאי התממשותה של הדרישה לחינוך לחוויות אומנויות משותפות בתכנית הלימודים: "האמנות הקולקטיבית תחיל במשחקי גן הילדים. המשכה יהיה בבית-הספר ובחיים שלאחר מכן. יהיו לנו מחולות, מקהלות, מחזות, מוסיקה ותזמורות משותפים"¹. רעיונותיו של פרום על הצורך ב"החזרות אמנותית קולקטיבית", שממנה למדנו על סיבו של החינוך האמנותי הרצוי, מהווים המשך ופיתוח לרעיונותיו בדבר חשיבות ההתעניינות הרגשית בלמידה בכלל, גם בלימוד העיוני והמדעי. החינוך האמנותי והחינוך האינטלקטואלי מודרכים, על-פי הנחה זו, ליצור ללומד הזדמנויות למעורבות רגשית, לביסו ולסיפוק אמוטיביים – יסודות שבלעדיהם עלולה להיות גישתו של הלומד לעולם גישה קרה, חד-צדדית ומנוכרת.

אך בציטטה דלעיל אומר פרום ש"האמנות הקולקטיבית" היא תהליך מתמשך מ"גן הילדים" ו"בחיים לאחר מכן". דהיינו, שאין הוא תוחם את משך ההתחנכות במסגרות, שבהן מתרחשת "אמנות קולקטיבית" לתקופת החינוך הפורמלי בלבד. גם הבוגר והמבוגר בחברה שפויה רוצים וצריכים לקחת חלק ב"פעילויות קולקטיביות אמנותיות", ולא רק אמנותיות.

במסגרת "הדרכים לשפיות הדעת" המתוארת בהחברה השפויה², עומד פרום על כך שאחת הדרכים לתיקונה של החברה הוא ייסודן של מסגרות קהילתיות בהן תתבצע "מהפכה תרבותית", עד כדי התהוותה של "דת הומניסטית", ואפילו פולחן ההולם אותה³. פרום מציע, איפוא, כי דרך הפעילות האמנותית המשותפת, ופעילויות תרבותיות אחרות משותפות, יימשך חינוכו של היחיד כל ימי חייו. על כן רואה הוא בחינוך הממבוגר את המסגרות אלו, דרך מן הדרכים להבראתה של החברה הלא-שפויה.

פרום מניח שהאדם יכול להגביר את הפרודוקטיביות שלו, אח יצירתיותו במשך כל ימי חייו. גישה זו אף מחייבת ממושג מרכזי בתורה האישיה שלו, מושג "הלידה המחמדת"⁴, דהיינו היות האדם החקין מצוי בחהליך מחמיד של היוולדות וגדילה, כלומר בחהליך של חינוך מחדש.

1. החברה השפויה, עמ' 351.

2. שם, פרק 8.

3. ראה לעיל, פרק ב' סעיף 4³ של החיבור.

4. שם, סעיף 4.

הילד והמבוגר נמצאים על רצף אחד של חינוך שאין להפסיקו. על כן, חינוך המבוגרים הוא משימה חיונית של כל חינוך תקין. בחברתנו המנוכרת הוא משימה הקשורה בשינוי החפיסה לגבי מהות החינוך. הוא קשור בשינוי האוריינטציה החינוכית מסוציאליזציה לערכיה של החברה המשווקת, לאוריינטציה של אינדיבידואציה ואקולטורציה – דהיינו לתפיסת מסרת החינוך כפיתוחו וכהשלמתו של היחיד. שינוי זה עשוי לתרום לשפיותה של החברה. וכך בלשונו:

העובדה שאנו מכוונים בראש ובראשונה להפוך את אזרחינו מועילים לצרכי המכונה החברתית ולא לדאוג להתפתחותם האנושית מתגלה בכך שאנו חושבים את החינוך חיוני עד גיל 14, 18, או לכל היותר שנות העשרים המוקדמות. מדוע תחוש החברה אחריות לחינוכם של ילדים בלבד, ולא לחינוכם של המבוגרים בני כל הגילים?¹

לא רק שחינוך המבוגרים הינו חיוני לשפיותם של היחיד ושל הכלל, אלא גם שהוא מעשי ויעיל יותר לפעמים מאשר חינוך הילדים. שכן, קובע פרום, מקצועות מסויימים כגון היסטוריה, פילוסופיה, דת וספרות – מחאימים יותר ללימוד לאדם המבוגר מאשר לצעיר. על כן מערכת החינוך התקינה צריכה להתמקד בחינוך המבוגרים לא פחות מאשר בחינוך הילדים. ובלשונו: "לגבי רבים מאיתנו מתאים הרבה יותר גיל ה-30 או ה-40 ללמידה במובן של הבנה יותר מאשר חינוך בהשוואה לגיל בית-הספר או הקולג'²".

בשורות אלו מבוטא ספקנות מסויימת לגבי ערכו הממשי של הלימוד לגילים הצעירים מבחינת הבנת מקצועות מסויימים. ספקנות, שאולי בגללה אין פרום נאחז בחינוך כגורם הראשון במעלה בשינויים החברתיים שהוא מציע. ספקנות שאולי בגללה לא פיתח פרום תורת חינוך שיטתית. גיל מבוגר מתאים יותר ללמידה מאשר "תקופת הנעורים הסוערת" הוא קובע. ולכן – מערכת החינוך, כמו גם מערכת העבודה והביטוח הסוציאלי, חייבות להתאים את עצמן לכך שבגיל מבוגר "צריך האדם להיות חופשי להחליף באופן מוחלט את מקצועו וחייבת להינתן לו הזדמנות לשוב ללימודים"³.

1. החברה השפויה, עמ' 347.

2. שם, עמ' 346.

3. שם, שם.

נסכס: החינוך האמנותי, דרך המסגרות הקולקטיביות של פעילות אמנותית לכל הגילים וחינוך המבוגרים במסגרות לימוד אחרות, מהווים ביטוי לרעיון של החינוך המתמשך, שהוא דרך מן הדרכים לתיקונה של החברה. הם נובעים ממערכת ערכי החינוכיים של פרום (השתכללות מתמדה של האדם ולימוד מתמיד) ומצרכיה של החברה (לימוד חברתי, חוויות משוחפות, מאבק בניכור וכו').

ב. מסגרת חינוכית חדשנית – קבוצות המפגש

בין הצעותיו של פרום לתיקונה של החברה ולהבראתה בולטת ההצעה להקים קבוצות מפגש ומועדונים הומניסטיים רדיקליים, שבהם יפגשו הבריות לשם פעילות לימודית, פוליטית וחברתית.¹

במקומות אלה יתגשם חינוך המבוגרים שעליו עמדנו בסעיף הקודם, בד בבד עם היותם מוקד לוויכוחים פוליטיים וחברתיים לשם גיבוש דעות שישפיעו על המימשל, וגם מקום לבילוי. קבוצות המפגש והמועדונים יגבירו את רוח האחוה החברתית ואת שותפותם של הבריות בניהול החברה.

קבוצות המפגש, כמוקד לימודי, יתנהלו על-ידי כך ש"כל קבוצה תציב לעצמה משימה שתוצאה להגשימה, חפתה חיי חרבות משלה ותשתדל לרכוש אותה ידע שמערכת החינוך שלנו איננה מקנה לחלמידיה"².

קבוצות המפגש מוצעות, איפוא, כמוקדים ללימוד (בצד מטרותיהן האחרות), גם מתוך יאוש מסויים ממערכת החינוך המצויה. הן מוצעות כהשלמה לחינוך הפורמלי הקיים, שאיננו מוחזק על-ידי פרום כחינוך רציונלי וחקיץ. ובלשונו: "הם ישמשו בתי אולפנים לאלה הסובלים באשמת מערכת החינוך מתח-חזונה חינוכית, ויהיו מרכז תרבותי בו ילמדו את שמחת החיים"³.

קבוצות המפגש כמוקדים של חינוך מיליטרי אינן מוצעות למבוגרים בלבד. הן מוצעות גם לילדים ולנוער בצד החינוך הפורמלי. שכך אומר פרום במפורש ש-"קבוצות המפגש צריכות להיות חלק בכל מפעל עסקי, מוסד חינוך, או מוסד בריאות"⁴.

1. ראה בהרחבה לעניין זה, לעיל, פרק ב' סעיף 4'3 של החיבור.

2. מהפכת התקווה, עמ' 133.

3. שם, עמ' 128.

4. שם, עמ' 100 [ההדגשה שלי - נ.ג.].

קביעה זו מלמדת אותנו הלכה עקרונית והיא: שפרום איננו מציע לבטל את מערכת החינוך הפורמלית הקיימת, למרות שהוא שולל אותה ["תת-חזונה חינוכית...! - בלשוננו]. הוא מציע ל ה ש ל י מ א ו ח א , לילדים ולמבוגרים, על-ידי יצירת המסגרת של "קבוצות המפגש". כלומר, פרום איננו עושה את הצעד הרדיקלי הקיצוני שעושה איואן איליץ', הקורא ל"ביטול בית-הספר"¹. אין הוא מציע להחליף את בית-הספר על-ידי יצירת מסגרות שונות ושיטות שונות של לימוד והחלפת מידע. אלא מציע שגם בחוץ בית-הספר ומחוצה לו, יוקמו "קבוצות מפגש" להשלמת החינוך הפורמלי. פרום, ככל שהוא מיואש ממערכת החינוך הקיימת, איננו מאמין, כנראה, שהדרישה לביטולה היא דרישה ריאליסטית. לכן הוא מציע להשלים אותה ולא לבטלה. ובלשוננו: "יש לחתור לשיפור החינוך הציבורי והרחבת היקפו"². שמע מינה, שלא רק שאין לבטל את החינוך הציבורי, אלא יש אף להרחיבו. להרחיבו על-ידי יצירת מסגרת משלימה, שתחקן את העיוותים הקיימים בו.

במה שונה הלימוד ב"קבוצות המפגש" מן הלימוד המקובל במערכת? ראשית, הקבוצה קובעת את המשימה שהיא צריכה להגשים [ראה בציטטה לעיל]. כלומר, מקור הסמכות לפעילות הוא בקבוצה הלומדת ולא בסמכות חיצונית. שנית, הלימוד בה מבוסס על פ ע י ל ו ה ק ב ו צ ת י ת . כלומר, מתרמזת כאן דידקטיקה אחרת. שלישיית, "קבוצת המפגש" תעסוק בידע ש"מערכת החינוך שלנו איננה מקנה לתלמידיה"; הווה אומר: תכניח לימודים (שהקבוצה קובעת), בעלת אופקים אחרים.

כל האפיונים הללו מקנים לפעילות ב"קבוצת המפגש" אופי דומה לפעילות בבית-הספר הפתוח.

פרום בעצמו מציב את המטרה של הלימוד ב"קבוצת המפגש":

בקשר לאינפורמציה שיש להעביר לקבוצות אלו נשאלות השאלות (הבאות: א) כיצד ניחן להעביר לקבוצה את האינפורמציה הדרושה? ב) כיצד יכולה מערכת החינוך להגביר את יכולתו של התלמיד לחשיבה ביקורתית במקום להפכו לצרכן של אינפורמציה?³

הווה אומר: ב"קבוצות המפגש" - בשל השינויים במקור הסמכות, בדרך הלימוד ובתכנים הנלמדים - תושג אחת המטרות הבסיסיות של החינוך הרצוי לפי פרום: הגברת כשריו הביקורתיים של הילד. דהיינו השרשת יחס רציונלי לדעת וללמידה.⁴

1. ראה: א. איליץ', ביטול בית-הספר, מסדה, חל-אביב 1970; ולעניין זה ראה בהמשך, פרק ד' של החיבור.

2. מהפכת התקווה, עמ' 113

3. שם, עמ' 19.

4. ראה לעיל, סעיף ד' בפרק זה.

הגברת הכושר לחשיבה ביקורתית מושגת ב"קבוצת המפגש" מפני ששם מתנהל הלימוד בדרך שונה מן הלימוד בכיתה, וכך מתאר פרום את "קבוצת המפגש": "קבוצות המפגש" מנהלות את פגישותיהן על בסיס של דיונים, של שיחות בין המשתתפים. לא ויכוח לשם ויכוח, ללא רוח של קרב מילולי עוקצני או סיסמאי. ופרום מרחיב לגבי אוירת הדיונים המבוקשת:

הכרחי להגיע למצב, בו כל אדם יהיה פתוח להאזין לדברי חברו, ומוכן להבין את כוונתו, בלי להקפיד על הצורה בה הוא מבטא את רעיונותיו. בכל שיג ושיח פורה חייב כל משתתף לסייע לחברו ולברר את רעיונותיו, במקום להכריחו להגן על נוסחאות שלגביהן יש לדובר עצמו פקפוקים¹.

מתיאור זה למדים אנו כי דרך הלימוד האופיינית ל"קבוצות המפגש", היא דרך של הוראה לא – פרוטו – ת, הוראה המבוססת על השיחה. תרבות השיחה היא שקובעת את טיב הקבוצה, וממילא גם את טיב הלימוד. ההאזנה, הבירור חכך של מחשבות ורעיונות, החתירה לתוכן ולא לצורה של השיחה, לאמת ולא לנוסחה – כל אלה הם סממניה של שיחה אמיתית, אותה מציע פרום ל"קבוצות המפגש".

את השיחה הלימודית באפיונה אלה הוא מעמיד כנגד ההוראה הלוקיה השוררת בחינוך הפורמלי. אמנם אין הוא מצוין זאת במפורש, אך בהחלט יכולים אנו להסיק כי דידיקטיקה זו מוצעת כנגד מה שהוא רואה כהוראה פרוטוטלית המקובלת בחינוך הפורמלי כיום. הלימוד המתנהל על-ידי שיחה, שבה תורמים המשתתפים את תרומתם לחבריהם, ושבו אין המורה מוקד והמקור הבלעדי לאינפורמציה ולדיעות, הוא הלימוד המוצע לביה-הספר באמצעות גיבושן של "קבוצות מפגש" בו. מכאן מסיקים אנו שפרום איננו חסיד ההוראה הפרוטוטלית, כפי שהיא מתנהלת לדעתו כיום, שהוא בעד ההוראה המבוססת על יצירת זיקה הדדית פתוחה בין הלומדים והמלמד המתמקדת בשיחה, ושהוא בעד העתקת מוקד הלימוד לקבוצה הלומדת עצמה.

האם עמדתו הדידקטית העולה מרעיונותיו על "קבוצת המפגש" סותרת את עמדתו הדידקטית [שתוארה לעיל²], העולה מתיאור המורה הרצוי ומדרכי ההוראה בחינוך הרצוי? לא. שכן:

(א) את "קבוצות המפגש" מציב פרום בצד החינוך הפורמלי להשלמתו, ולא במקומו.

(ב) דרך השיחה המוצעת כאן יכולה להיות אחת הדרכים התקניות להוראה רציונלית,

1. מהפכת התקוה, עמ' 99.

2. ראה לעיל, סעיפים ג' 25 ו-ד' 5 בפסק זה של החיבור.

בצד ה"מתודה הטוקרטיית" וכמשלימה אותה. (ג) אין ללמוד מביקורתו המובלעת כלפי ההוראה הפרונטלית הקלוקלת בחינוך כיום, לדעתו, על התנגדות להוראה פרונטלית בכלל, כלומר להוראה פרונטלית רציונלית, שאיננה בולמת את החשיבה הביקורתית של הילד ואיננה מלעישה אותו באינפורמציה גרידא.

עד כאן לגבי הצעותיו החינוכיות של פרום במסגרת הצעותיו לתיקון החברה המודרנית, למאבק באי-שפיותה של החברה.

ובכך מסתיים פרק זה בו שורטטה תורת החינוך המובלעת והגלויה של פרום, דרך הצגת החינוך הלא רצוי, מול החינוך הרצוי.

לסיכום, נבליט את העקרונות הבסיסיים של תורת החינוך של פרום:

1. פרום שולל את הסוציאליזציה כמטרת החינוך. מטרת החינוך לפי משנתו הן אקולטורציה ואינדיבידואציה כאחד, חוך נסיון, לעתים מפורש, ולרוב מובלע, ליישב ביניהן.
2. המושג "סמכות רציונלית" הינו מושג המפתח בתורת החינוך של פרום. באמצעותו, תוך הנגדתו למושג "סמכות אי-רציונלית" עולה נסיון הפיוס בין חינוך כאקולטורציה לבין חינוך כאינדיבידואציה, בין חופש לבין משמעת, בין ציות לאי-ציות לסמכויות המחנכות.
3. החינוך בחברה המודרנית זוכה לביקורת חריפה בתורתו של פרום. ביקורת זו משולבת בביקורת החברה המודרנית בכלל. חינוך זה מתואר כחינוך לא רציונלי המכוון לסוציאליזציה לחברה המודרנית הלא שפויה. לכן, אין מוגשמים לא עקרונות החינוך כאינדיבידואציה ולא עקרונות החינוך כאקולטורציה במשמעות של חינוך תקין שפרום רואה לנגד עיניו.
4. תיאור החינוך הרצוי (המיוצג על-ידי הסמכות הרציונלית) מובא במשנת פרום גם במסגרת ההצעות לתיקון האדם והחברה המודרנית. תורת החינוך העולה מכתביו היא תורת חינוך המשלבת עם הגותו הרדיקלית, שחזון של שינוי החברה מצוי במרכזה. נעבור עתה, לחלק הרביעי של החיבור בו נבחן את תורת החינוך ששיחזרנו מכתביו של פרום, בחינה פנימית וחינוכית כאחת. נבחן אם משנתו החינוכית היא בעלת לכידות פנימית ועקבית, כלומר אם היא משנה קוהרנטית. כן ננסה למקמה ולהציב אותה במסגרת של משנות חינוכיות דומיננטיות בתקופתנו. הווה אומר, לגלות את זיקותיה למחשבת החינוך בימינו.

פרק ד' - מקומו של פרום במחשבת החינוך

מבוא

בפרק זה, המסיים את החיבור, אציג את משנחו החינוכית של פרום במסגרת משנות חינוך קרובות לה, כדי לקבוע את המיוחד במשנחו מחד גיסא, וכדי להעריך את תרומתה של משנתו לוויכוח בין משנות חינוך חילופיות מאידך גיסא.

התיזה של חיבור זה תיבדק במסגרת הצגה זו: התיזה היא שמשנתו החינוכית של אריך פרום, העולה מתורותיו השונות, היא משנה חינוכית הרמוניסטית, המגשרת בין תיאוריות חינוכיות מנוגדות.

השאלה העיקרית שאעסוק בה בחלקו השני של הפרק הזה היא כיצד, ובאיזו מידה של הצלחה, אמנם מגשרת משנתו החינוכית בין תיאוריות חינוכיות רחוקות. כמו-כן, אעסוק בהערכתה של משנתו החינוכית לכשעצמה, דהיינו בבדיקת עקביותה, שיטחיותה ולכידותה (גם לאור הביקורת הרלבנטית המצויה בספרות כנגד הנחות מרכזיות בתורותיו השונות).

בפרק השלישי של החיבור הצגתי את משנחו החינוכית של פרום, כמשנה שבה משולבים עקרונות מובהקים של אינדיבידואליזם, כעמדה חינוכית, עם עקרונות מובהקים של אקולטורציה¹.

האם משנתו של פרום מצליחה לבטל את הניגודים בין אינדיבידואליזם לבין אקולטורציה? ואם כן – כיצד? האם מוצעים בה ואריאנטים חדשים של אקולטורציה ושל אינדיבידואליזם?

אלו תהיינה השאלות העיקריות בהן אעסוק בפרק שלפנינו. כדי שאוכל לענות עליהן, אציג בחלקו הראשון של הפרק כמה משנות חינוך אקולטוריסטיות וכמה משנות אינדיבידואליסטיות, שפותחו על-ידי הוגים שונים במאה ה-20. אבחר בתיאוריות דומיננטיות במיוחד במחשבת החינוך של חקופתנו, אך רק בתיאוריות (משני הקטבים) שמשנת החינוך של פרום קרובה אליהן. תוך כדי הצגתן יחודדו ההבדלים וקווי הדמיון, ותינתן תמונה של מחשבת החינוך בחקופתנו. על רקע תמונה זו אבדוק את משנתו של פרום כמשנה משלימה ומגשרת.

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

1. התפיסה האקולטוריסטית במחשבת החינוך במאה ה-20

התפיסה האקולטוריסטית במחשבת החינוך איננה תוצר של המאה ה-20. נהפוך הוא. התפיסה האקולטוריסטית היתה מאז ומעולם דרך המלך בחינוך. המאה ה-20 מצטיינת דווקא בנסיגות מרובים של העמדת תיאוריות חינוכיות אינדיבידואליסטיות הלוחמות בשצף קצף בתפיסה האקולטוריסטית. ובכל זאת, גם במאה ה-20, באנגליה, בארצות-הברית (בעיקר אחרי שיגור הספוטניק הראשון על-ידי הרוסים) וגם בישראל, פותחו תיאוריות אקולטוריסטיות מובהקות, שאותן אתאר כעת.

מאחר ואנו מעוניינים בהצגת העקרונות המשותפים לכל הגישות האקולטוריסטיות אשהמש (בשינויים קלים) ב"מפה הקוגניטיבית של ההוראה" של צבי לם¹, בה מופיעים חשעה מימדים בהוראה, שביחס אליהם מתגדרת העמדה האקולטוריסטית מול העמדות האינדיבידואליסטיות והסוציאליזטוריות. נציין את ההוגים המרכזיים בחקופחנו שבישחם היא אקולטוריסטית, חוך הצגת המכנה המשותף להם בהתייחסותם לחלק מן המימדים שמביא לם.

ואלה המימדים שבישחתי לצורך זה מתוך "המפה הקוגניטיבית של ההוראה" (בשינויים ובצירופים חדשים):

- א. מהותם של מטרות החינוך ושל ההישגים המבוקשים.
- ב. מעמדים של התכנים בתהליכי ההוראה.
- ג. מעמדו של הלומד בתהליכי החינוך (סגנון ההנעה המועדף).
- ד. מעמדו של המורה בתהליכי החינוך (סגנון ההנהגה המועדף).

א. מהותם של מטרות החינוך ושל ההישגים המבוקשים

הנציג המובהק של גישה אקולטוריסטית למטרות החינוך בימינו הוא ר. ס. פ. ס. ר. [R.S. Peters] מאוניברסיטת לונדון, שיחד עם חבריו, בעיקר פאול הירסט, ר"פ דירדן, ג'ון וייט ואחרים², מייצג במשך יותר מעשרים השנים האחרונות את "אסכולת לונדון"³.

1. צ. לם, ההגיונות הסותרים בהוראה. ספריה הפועלים, מרחביה, 1973, עמ' 252.
2. פרסומיהם של הנ"ל יצאו בעיקר בהוצאת "International Library of the Philosophy of Education", Routledge and Kegan, London. וראה להלן, מראי מקום.
3. ראה: S.E. Nordenbo, "Philosophies of Education in the Western World", in Inter. Rev. of Educ., Vol. XXV, 433-459.

בפילוסופיה של החינוך, למרות שגישתם בראשיתה היתה בעיקר גישה אנליטית, שהתכוונה לבירור מושגי היסוד בחינוך, היא התגבשה לגישה סינסטתית בעלת כיוון נורמטיבי אקולטוריסטי ברור.

במאמרו המפורסם *Education as Initiation*¹ מחאר פיטרס את מטרת החינוך לפי העמדה האקולטוריסטית. מטרת החינוך היא להכניס את הילדים, המוחזקים בראשית דרכם החינוכית כ"ברברים", אל שעריה של התרבות (הציביליזציה). הכנסה זו (initiation) היא תפקידו העיקרי של התהליך החינוכי. ומדוע יש להכניס את הילדים אל התרבות? לכך ישנה תשובה המשותפת לכל האקולטוריסטים, היא התשובה המהווה את המטרה האולטימטיבית של התהליך החינוכי בגירסתם: התרבות האנושית שהתגבשה במשך אלפי שנים, מאפשרת את הפיכת הילד לאדם. דהיינו, מטרת החינוך לפי גישה זו היא "לעשות את החניך אדם"².

התרבות מתפרשת בתפיסה זו כסך-הכל של הדעת האנושית, שהצטברה במשך אלפי שנים. הילד אינו יודע, וכל עוד שאין הוא יודע – הריהו כ"ברברי הנמצא מחוץ לשערים", לפי ניסוחו של פיטרס. כל עוד אין הוא מעורה בתרבות לא יוכל האדם לממש את עצמו כאדם. הדעה שהצטברה בתרבות כוללת גם את האידיאלים והאידיאות המוסריות שהתגבשו בה.³ מטרת החינוך היא לגדל את האדם היודע, דהיינו לפתח את האינטלקט שלו, אך גם את רצונו ויכולתו לממש את האידיאלים המוסריים של התרבות, דהיינו לבגש את אופיו.

לכן, מסכם פיטרס ואומר, כי מטרת החינוך היא "האדם המחונך", והאדם המחונך הוא האדם שהישיגה של התרבות הופנמו בו. מטרת התהליך החינוכי היא ליצור תמורה מיוחדת במצבו ההכרחי של הילד, להביא אותו ל- "valuable states of mind" כחנאי להזדהותו עם האידיאלים של התרבות.

פיטרס, ועמו האקולטוריסטים האחרים, מניחים שלתרבות יש ערך אינסטיגנטי, ערך פנימי. הפגשת הילד עם ההכנים המובהקים של התרבות (worth while activity) אמורה לגבש את הווייתו כאדם. והווייתו כאדם היא עניינו המרכזי של החינוך.

עמדתו זו של פיטרס מהווה המשך למסורת ארוכה במחשבת החינוך שנקראה באנגליה בשם החינוך הליברלי, ושנציגיה המובהקים בדורות הקודמים היו מתיו ארנולד⁴

1. בחוך: R.S. Peters, *Ethics and Education*. Allen and Unwin, London, 1966

2. צ. אדר, החינוך מהו, לבירור מטרת החינוך והסמכות המחנכת. הוצאת מאגנס, ירושלים, חש"ג, עמ" 93.

3. על כן, הגישות האקולטוריסטיות בחינוך הן בדרך-כלל גם גישות הומניסטיות מפני שהוגיהן רואים במסורת ההומניסטית את מיטב התרבות, ובעיקר התרבות המערבית.

4. ראה: M. Arnold, *Culture and Anarchy*, ed. by Wilson O.D., Cambridge, 1966

וקרדינל ניומן¹. החינוך הליברלי ראה בהקניית הדעת את מטרתו המרכזית של החינוך. הדעת היא שהופכת את הילד לג'נטלמן, דהיינו לאדם מחונך.

ההדגשה בחינוך הליברלי הקלאסי היא על האספקטים הקוגניטיביים של ההפגשה עם התרבות. ההנחה המובלעת היא ששינויים קוגניטיביים, המתבטאים ברכישת הדעת, אמורים לעצב ביחיד עמדות מוסריות והולמות וקווי אישיות רצויים המתלווים לרכישת הדעת.

נציגים מובהקים של הגישה האקולטוריסטית במאה ה-20 בארצות-הברית הם ר.מ. הוטשינס ומורטימר אדלר². עמדתו האקולטוריסטית של אדלר, הנשענת על הפילוסופיה של אריסטו, מתמצית גם היא במשפט הנ"ל "מטרת החינוך הוא האדם המחונך". ומיהו אדם מחונך? הוא זה המפתח את הספיקה האנושית המפציפית, את השכל. על כן, דרך קניית הדעת שהתגבשה בתרבות מתגבש האדם כאדם. אדלר עומד על כך שמטרה זו היא המטרה המוחלטת והאוניברסלית של כל חינוך. פיתוח השכל על-ידי רכישת דעת מוצג בגישתו כמסקנה הכרחית בלעדית מן הפילוסופיה החינוכית האמיתית האחת לדעתו – האריסטוטלית. וכמוהו קובע אף הוטשינס³ כי "מטרת החינוך היא לשפר את האדם". החינוך עוסק בשיפור האדם, לא בהכשרה מקצועית או בהקניית מיומנויות. וחינוך האדם הוא בראש ובראשונה "פיתוח הכוחות האינטלקטואליים של האנשים".

כל הגישות האקולטוריסטיות בחינוך יוצאות מן ההנחה, כי ההפגשה של הילד עם התרבות גורמת לילד לממש את המיטב שבו, והדברים אמורים הן בפיתוח האינטלקטואלי והן בפיתוח האופי, המשלימים זה את זה. כולן מניחות שהלומד יממש את עצמו כאדם על-פי הדגמים של התרבות שהופנמו בתוכו.

עיצוב הילד כבן תרבות נוסע בילד את החשוקה לממש את האידיאלים המשוקעים בתרבות. אידיאלים אלה קשורים בחזון האדם השלם והחיים הטובים. לכן הגישה האקולטוריסטית היא במהותה גישה הומניסטית⁴. (ואכן בספרות החינוכית פעמים היא נקראת כך ופעמים כך⁵).

1. ראה: Cardinal, J.H. Newman, On the Scope and Nature of University Education, J.M. Dent and Sons, London [ללא תאריך].

2. ראה: M. Adler, In Defence of Philosophy of Education. N.S.S.E., 41, 3, 1942.

3. ראה: R.M. Hutchins, The Conflict in Educ. in a Democratic Society. Harper and Row, N.Y. 1953.

4. ראה לעיל, פרק ב' סעיף 2, ופרק ג' סעיף 1 של החיבור; כן ראה ההערה לעיל.

5. אדר, שם, השכ"ג.

הגישות האקולטוריסטיות כולן מושחתות על שתי אמונות יסוד: האחת בקשר למהות האדם, והשניה בקשר למהות התרבות, המאפשרות להן להניח את ההנחות ההומניסטיות.

האמונה בקשר למהות האדם היא שעם הפיכתו של הילד לבן תרבות, דרך עקירת היסודות האי-רציונליים שבהוויתו, מתגלה "טבעו האמיתי", דהיינו דמותו האנושית, ועמה נכונותו לממש את האידיאלים ההומניסטיים של התרבות.

האמונה בקשר למהות התרבות היא שהחזון ההומניסטי על האדם השלם והחיים הטובים הוא תוצר של התפתחות התרבות האנושית. לא היחיד "מכיל בתוכו" את האידיאל של החמשתו האנושית. רק במשך התפתחותה של התרבות התעצב החזון של האדם השלם ושל החיים הטובים. לכן, ללא הפגשת הילד עם התרבות והטמעה מיטבה באישיותו, לא יגיע זה למימוש האידיאלים ההומניסטיים, ולרצון וליכולת לחיות את החיים הטובים.

רכישת הדעת והרציונליות הן הדרישות הראשוניות של "החינוך הליברלי" המסורתי ושל "האסכולה הלונדונית" של פיטרס ועמיתיו. הם מדגישים שההישג האמיתי של קניית הדעת הוא קניית הדעת לשמה, לא לשם שימוש או תועלת. רק הדעת לשמה משכללת את האדם, עושה אותו ל"יותר אדם", ומאפשרת את עידונו והתממשותו האנושית. החינוך הליברלי עניינו בהשכלה כללית בלתי מקצועית, ולא באמון ספציפי. הידע לשם ידע מצד אחד, וידע מקיף מצד שני, נדרשים על-ידי מחו ארנולד וקרדינל ניומן בעיקר, וגם על-ידי פאול הירסט, מן הבולטים ב"אסכולה לונדון" ועמית לר.ס. פיטרס, עמו ערך והוציא כמה ספרים.¹

הירסט מדגיש², כי החינוך הליברלי מעוניין בפיתוח הרציונליות של הלומד, שכן הרציונליות היא תנאי הכרחי וגם יעד של רכישת הדעת. ואכן כל הגישות האקולטוריסטיות מדגישות את הרציונליות כהישג חינוכי ראשוני במעלה. הרציונליות מאפשרת את רכישת האמת, וחינוך האדם לא יהכך בלעדיתה³. פיטרס מדגיש כי החינוך לרציונליות מחד בלומד את עצמאותו המחשבתית, את חוש הביקורת שלו ואת עמידותו בפני דיעות קדומות ואמונות אי-רציונליות כובלות. האדם הרציונלי מתייחס אל חכמי הדעה והתרבות באופן רציונלי. כלומר, אין הוא בחינה ספוג הקולט מידע. הוא מפנים את העקרונות הרציונליים ובאמצעותם הוא מתייחס לידע ולדיעות. אדם זה הוא אדם "היודע את" ולא רק "היודע איך"⁴.

1. בהוצאה הנ"ל של ה - International Library of the Philosophy of Education

2. ראה: P.H. Hirst, Knowledge and the Curriculum. Routledge and Kegan, London, 1974.

3. ובמיוחד M. Adler [1942].

4. ראה: Peters [1966].