

כלומר: זיקתו לעולם היא זיקת הבנה וידיעה, ולא אך זיקה של ביצוע ועשייה. הוא מקדים ידיעה לביצוע, הבנה למעשה.

כך קובע גם הוטשינס שדרך הקניית הדעת ופיתוח הרציונליות מפתח החינוך הליברלי את כוחות ההבנה והשיפוט של הילדים. חינוך כללי זה קודם לחינוך מקצועי מפני ש"האדם" באדם קודם לאיש המקצוע שבו.

הרציונליות והאוריינטציה של הידיעה כהישג חינוכי מרכזי של האקולטוריסם, מתלווים ומחניטים את השגתו של יעד נוסף בחינוך זה: יכולתו של הלומד לבור מהוך התרבות אמות-מידה מוסריות וחברתיות ולהתנהג לפיהן. אלמנט זה מודגש מאד על-ידי ר. לוינגסטון¹. התרבות, שאליה מתייחס הילד בצורה רציונלית וביקורתית, מקנה לו גם את תחושת הגדולה ההומניסטית המשוקעת בה; ממנה הוא שואב אמות-מידה ועקרונות מוסריים ואסתטיים השולטים בחייו. ובלשונו של הוטשינס:

האדם המחונך באופן ליברלי חייב לדעת איך לקרוא לכתוב ולחשוב. הוא מוכרח לדעת ולהבין את האידיאות שהזינו את האנושות ... הוא מוכרח לדעת את המסורת שבתוכה הוא חי ... הוא חייב שיהיה לנגד עיניו תמיד החזון של גדולה, שבלעדיו כמו שאמר וייטהר, שום חינוך אמיץ איננו אפשרי².

עמדה זו בוטאה על-ידי אדלר והוטשינס, על-ידי גיבוש הרעיון של "מאה ספרים גדולים". תלמידיהם חוייבו בקריאה ובלימוד של מאה ספרים גדולים ממיטב מורשת התרבות. הנחתם היא שמפגש עם מאה ספרים גדולים עשוי להקנות ללומד אמות-מידה נצחיות, ערכים נעלים העולים מן התרבות וההופכים לנחלתו של הלומד. כך מכשיר החינוך האינטלקטואלי את חינוך האופי וצועד בד בבד עמו. המפגש עם התרבות תורם הן להתפתחותו הרציונלית של הלומד, והן לגיבוש אופיו, עמדותיו המוסריות, טעמו האסתטי וכיו"ב.

ההישגים המבוקשים בחינוך בגישה האקולטוריסטית הם, איפוא, גדילתו של אדם רציונלי, בעל ידיעות רחבות, המפנים את עקרונותיה של התרבות והמטוגל לקלוט ולממש את האידיאלים ההומניסטיים של התרבות מתוך עמדה בוחנת ומבררת.

1. ר. לוינגסטון, חינוך בעולם נבוך. הוצאה בית-הספר לחינוך, 1960.

2. ראה: Hutchins [1952], עמ' 51.

ב. מעמדם של התכנים בתהליכי ההוראה

הגישות האקולוטוריסטיות בחינוך מדגישות בדרך-כלל שלושה עקרונות קובעים את מעמדם של התכנים הנלמדים:

1. התכנים הנלמדים נקבעים לפי מידת השיבוטים בתורת (על-ידי האליטה הרוחנית והפדגוגית המעורה היטב בתרבות).
2. התכנים הנלמדים לשמם, כלומר – לא כדי שימשו איזו תכלית מעשית.
3. יש להפגיש את הלומד עם כל צורות הרוחניות היסודיות של הידע האנושי, כדי להקנות לו את הבסיס למעורבות חרבותיה רחבה ככל האפשר.

נחיל בעקרון מס' 3 :

הירסט, שהינו מייצג מובהק של הגישה הליברלית-אקולוטוריסטית כיום, קובע הלכה שלפיה כל אדם על-מנת שיהיה אדם מחונך, חייב להכיר את "הצורות היסודיות" של הידע האנושי (Forms of Knowledge) מכאן הדרישה ל"חינוך כללי", דהיינו להקניית השכלה רחבה לכל אדם כתנאי להפיכתו לאדם רציונלי ויודע. חינוך הראוי לשמו, לפי תפיסה זו, חייב להפגיש את הילד עם העקרונות הבסיסיים של כל ענפי הידע האנושיים, שאם לא כן נחסמת דרכו של הילד לידיעה ולהבנה רציונלית של העולם. ואכן, כבר ממחיו ארנודל ומקרדינל גיומן נמשכת הדרישה הזאת, שבבסיסה ההתנגדות לכך ששכלו של הילד יפותח רק באמצעות דיסציפלינות מסוימות, ויוגבל בשל אי-הכרה של המבנים היסודיים של כל המדעים¹.

עמדה דומה עולה גם מ"ח הרווארד"², שחבר על-ידי שנים-עשר פרופסורים מאוניברסיטת הרווארד ושפורסם בשנת 1945, ובו הגנו המלומדים על הצורך בחינוך כללי בחברה הדמוקרטית של ימינו.

אולם בתקופה האחרונה, אפילו אקולוטוריסטים מובהקים כפיטרס, מעלים את השאלה אם עמדה זו של הפגשת כל ילד עם כל הצורות היסודיות של הידיעה היא ריאלית, רצויה ופורה. העמדה האקולוטוריסטית של "חינוך כללי" מאופיינת על-ידי הדרישה להקנות לילד את עקרונות החשיבה המדעית כדי שיהפך לצרכן אקטיבי של דעת. הפגשתו עם "צורות

1. ראה: R.S. Peters, Education and the Education of Teachers. Routledge and Kegan, London 1977.

2. ראה: חינוך כללי בחברה חופשית. הוצאה בית-הספר לחינוך של האוניברסיטה העברית ומשרד החינוך וההרבות, ירושלים, חשי"ט [דו"ח הרווארד].

הידיעה" נועדה למנוע את קליטת הדעת כאינפורמציה גרידא. התכנים חייבים להימסר בדרך שבה הילד יבין אותם מלגו ולא רק מלבר. כך מובטח גידולו של אדם חבונני, המעורה בדעה ובתרבות. אלא שעל כל האקולטוריסטים מקובל שאי-אפשר להקנות לילד את עקרונות הדעת מבלי להקנות לו חכמים. חכמי הדעת, לפחות אלו הנקבעים על-ידי המומחים כחשובים, חייבים להיות מוקנים בחהליך הלמידה בין אם רוצה בהם הילד ובין אם לאו.

נעבור לעקרונות מס' 1 ומס' 2 :

צבי אדר¹ קובע שלפי הגישה ההומניסטית על החינוך (הזהה כאמור עם הגישה האקולטוריסטית) "תרבות יהודה ותרבות יוון ההיינה תמיד הבסיס והמקור לתפיסה ההומניסטית של האדם". שתי תרבויות אלו מהוות את הבסיס החכמי לכל חינוך הומניסטי, כך גם קובע דו"ח הרווארד כי "החוש למורשה הוא הבסיס המשוחף של אחדים מביין הרעיונות המונחים ביסוד מעשינו החינוכיים: אנו פונים למורשה במקצת בתור סמכות, ובמקצת למען יבהיר העבר מה שחשוב בהווה"².

התכנים הבסיסיים בחינוך האקולטוריסטי הם, איפוא, יצירות המופת וההישגים הרוחניים של העבר, בנוסף להכרח "צורות היסוד" של הדעת כתנאי לרציונליות, מודגש בחינוך זה הצורך במכנה משותף חריב ותי שחייב להיות מוקנה בכל חינוך ראוי לשמו. כפי שקובעים מהברי דו"ח הרווארד: "אנו עומדים בפני גיוון כה עצום בחינוך עד, שעם כל מעלותיו, הריהו חותר תחת טובת החברה, שכך הוא מביא להריסת הבסיס המשוחף של חינוך והשקפות: בסיס הכרחי לכל חברה"³.

הדרישה לבסיס משותף מקנה לחינוך האקולטוריסטי אופי רומנטי בלשהו. תכנית הלימודים האקולטוריסטית יש בה תמיד מחוייבות כלפי תכנים גדולים מן העבר. חכמים בעלי ערך הומניסטי. כפי שקובע ליבינגסטון: "מאחר שהקולם חי בכח היצירה והבנין, ולא בזכות השליה וההרס – מוטב לגדול בחברתם של נביאים מבחרתם של בעלי ביקורת"⁴. הישגי התרבות בעבר מהווים את הבסיס המשותף שמתוכו מצופה שהלומד ירכוש אמות-מידה לבחינת ההווה ולתיקונו. החינוך בהווה אמור לקלוט את מיטב המורשת התרבותית מן העבר

1. צ. אדר, חינוך מהו [תשכ"ג], עמ' 109.

2. חינוך כללי בחברה חופשית [תשי"ט], עמ' 13.

3. שם, עמ' 12.

4. ליבינגסטון [1952], עמ' 52.

ולחמשיכו אל ההווה לשם חקנת ההווה. וכדברי הוטשינס: "האדם המחונך באופן ליברלי חייב להיות מסוגל להמשיך את הדיאלוג הגדול שהחל בשחרר ההיסטוריה והממשיך בימינו ושדוגמתו המופתית היא הדיאלוג הסוקרטי"¹.

התפיסה האפיסטמולוגית בחינוך המודרך על-ידי עקרונות אקולטוריסטיים היא תפיסה היררכית וסלקטיבית כלפי תכני הדעה האנושית. התכנים המועדפים הם תמיד אותם תכנים שיש להם משקל רב יותר בעיצוב האינטלקט של הלומד, בגיבוש הסתכלותו על העולם ובהקניית עקרונות יסוד של חשיבה והרגשה. כך למשל קובע פיטרס² שלהיסטוריה, ספרות ופילוסופיה יש משקל רב יותר מאשר לספורט או למשחקים.

חלק מן האקולטוריסטים כגון פיטרס וליבינגסטון מחשיבים יותר תכנים הומניים מאשר ריאליסטיים, מפני שהראשונים קשורים יותר לעיצוב עולמו הרוחני הומניסטי של האדם. כך למשל קובע ליבינגסטון כי "חזונות של גדולה בחייהם ובדמותם של בני שם מופיעים בפנינו בשני מקצועות הנלמדים בכל בית-ספר – הספרות וההיסטוריה. בהם נמצא, איפוא, חזונות של כל המשובח בחיי האדם ואופיו"³. וכן: "הטוב והמעולה בטבע האדם ובהתנהגותו מצוי בשפע בהיסטוריה ובספרות, ועלינו רק להביט כדי לראותו שם"⁴.

אך גם בעלי גישה זאת מדגישים שכל התכנים שלהם משקל בגיבוש דמותו הרציונלית של האדם עדיפים על אלה המשרתים את הכליוחיו המשניות. (כגון: פיתוח הגוף, קניית מקצוע וכו').

גישה זו נקראת גם אסנציאליזם, דהיינו, בחירה אותם תכנים מן התרבות שהם מהותיים יותר לעיצוב ה"אנושי" שבילד, לעיצובו האינטלקטואלי והמוסרי. הם מהותיים יותר ללומד מפני שהם מהותיים יותר בתרבות. הם בעלי ערך אינטרינזי מכה מעמדם בתרבות, וממילא גם בעלי ערך חינוכי. וכדברי ליבינגסטון: "גדל בני אדם במחיצתו של המעולה באמנות, במחשבה, במוסר או בכל דבר אחר, ובאורח אינסטינקטיבי הם יגלו מה נחות"⁵.

1. הוטשינס [1952], עמ' 52.

2. ראה: R.S. Peters (edt.), The Concept of Education. Routledge and Kegan, London (1967).

3. ליבינגסטון [1960], עמ' 54 [ההדגשה שלי - נ.ג.].

4. שם, עמ' 65.

5. שם, עמ' 74.

התכנים המוקנים בגישות האקולטוריסטיות נלמדים אמנם, לשמם, מפני שיש להם ערך אינטרינזי (כהישגים של תרבות האדם). אך בכל הגישות האקולטוריסטיות מודגש ה"רווח המשני" של הפגשתם עם הלומד: עיצובו כבן תרבות. וכך יש לפרש את העקרון מס' 2 שהצגתי, כעקרון המונח בהשחיה היחס אל התכנים בגישות האקולטוריסטיות: יש להפגיש את הלומד עם המעולה שבתרבות מפני שהמעולה ראוי מכח עצמו להילמד. להפגשה זו אין ערך שימושי, אלא "רווח משני" של גיבוש האדם שבילד, של עיצובו כבן תרבות.

ג. מעמדו של הלומד בתהליכי החינוך וסגנון ההנעה המועדף

כל הגישות האקולטוריסטיות (ההומניסטיות) הנסקרות על-ידינו, ולא רק הן, חובעות את מעורבותו של הלומד בתהליכי ההוראה, כסוכן רציונלי ופעיל. הגישות האקולטוריסטיות, ובעיקר זו הליברלית, רואות, כאמור לעיל, בפיתוח הרציונליות של הלומד מטרה ראשית של החינוך, ואמצעי עיקרי להפיכתו לבן תרבות. על כן, לא יתכן חינוכו ללא פיתוח מתמיד של תבונותיו. ולא יתכן פיתוח מתמיד של תבונותיו אם הוא מוחזק כסוכן פסיבי בתהליך חינוכו.

תפיסת הלומד כסוכן רציונלי ואקטיבי בתהליך החחנכותו מחייבת את הנחייתו להבנת

ה ע ק ר ו נ ו ת של הדעת ושל התרבות, ולהזדהות תוך הבנה עמהם.

דרישה זו עולה כבר בהגותו של קרדינל ניומן¹, מאבות חינוך הליברלי. הוא אמנם מניח

כי בשנים הראשונות להתחנכותו חייב הילד לרכוש דעה כקולט פסיבי, שכן ללא בסיס אינפורמטיבי לא יכולה להתפתח הבנה. אך הוא מדגיש שמטרת החינוך הליברלי איננה הקניית "סתם ידע" (mere knowledge) הידע המוקנה צריך להרכש תוך כדי הגברת כשרי ההתמצאות, הניתוח, הארגון, ההשוואה, ובעיקר – כשרי השיפוט של הילד. על הילד לרכוש את העקרונות ואת המיתודות שבאמצעותם יוכל לשפוט את חכמי הדעה ולהעריך אותם.

עמדה זו מתחזקת בהגותו של פ. הירסט², מממשיכיו הבולטים בדורנו של החינוך הליברלי.

הלומד צריך לקלוט את צורת ה ידיעה, ולא את הידיעה בלבד. יש לפנות להגיון של הלומד ולהעשיר אותו בהבנת יסודות הידיעה. אין ללמד את המסקנות של המדעים, אלא

1. ראה: C. Newman [כנ"ל] בחור: Discourse, V.

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

חוך כדי הקניית הסמלים והמבנים הלוגיים שלהם. הלומד נתפס כשותף לחשיבותו של בעל הדיסציפלינה המדעית, ולא כקולט את מסקנותיו הסופיות בלבד.

הירסט, בספר הנ"ל, טוען שגישה זו יש להחיל בחינוך כל הילדים. אין זו גישה אקסקלוסיבית ואריסטוקרטית לדעתו. עוול הוא לקבוע שילדים מסויימים אינם כשירים להתקבל כסוכנים אינטלקטואליים. לכל ילד מידה מסויימת של יכולת לחפוס עקרונות, סמלים ומיתודות. ועל כן יש להתייחס לכל ילד כאל מי שמסוגל לא רק לדעת, אלא גם להכיר. והכרה משמעותה שליטה במבנים הלוגיים והמדעיים של הדיסציפלינות הנרכשות.

מעמדו של הלומד בגישות האקולטוריסטיות מתחדד על-ידי ההבחנה שעורך פיטרס בין חינוך לבין אימוץ¹. בתהליך החינוכי התקין מתייחסים אל הלומד כאל סוכן רציונלי ופונים אל הבנתו. בתהליך של אימוץ מסתפקים בהקניית מיומנויות ללא פניה להבנתו של הלומד. החינוך הליברלי שולל את האימוץ, מפני שהוא מבקש להשריש בלומד את ידיעת הסיבות (knowing that) ולא רק את היכולת לבצע (knowing how).

התביעה למעורבותו של הלומד בתהליך הלמידה, אין פירושה שבגישות האקולטוריסטיות מניחים את היוזמה להתחנכות בידי הילד, או שמשתמעת מהן חמיכה בכך שהילד יגלה את עולם הדעת בעצמו. יתר על כן, אין בעלי הגישות האקולטוריסטיות מפקידים את קביעת תכנית הלימודים בידי הלומד, כשם שאין הם מניחים שהלומד עשוי בעצמו לגלות או לשחזר את המבנים הלוגיים ואת לשון הסמלים של הדיסציפלינות השונות.

במאמו "הוראה ולמידה בדרך הגילוי"² קובע ר"פ דירדן, מן הבולטים באסכולת לונדון בימינו, המייצג גישה אקולטוריסטית-ליברלית מובהקת, כי אין הלומד מגלה את הדעת, במשמעות של הבנה וחדירה לעקרונות, בעצמו. בכל גילוי אמיתי של הילד חדורה הכוונה שמקורה במורה. הגילוי כחוויה פסיכולוגית איננו מעניין את דירדן, מפני שאין הוא ממש את האופי ההישגי שיש למושג "גילוי" (achievement word). בכל גילוי ממש משחזר הלומד את דרך החשיבה של איש המדע. ולשם כך הוא צריך להיות מודרך על-ידי המורה. חמיד מכוון המורה את ההחלטות של הילד לקראת "למידת משהו המוחזק כבעל ערך חינוכי". דירדן איננו שולל את הלמידה בדרך הגילוי, אך טוען כי למידה זו – כשהיא משמעותית – היא מכוונת. ללמידה זו מקום בצד לימוד שאיננו גילוי. לימוד זה יכול להיות מבוסס על טכניקות מגוונות של הוראה, לא רק על הוראה מילולית-פרונטלית. אך גם בשיטת הגילוי וגם

1. ראה בחוך : Dearden, Hirst, Peters, (edt.), A Critique of Current Educational Aims. Routledge and Kegan, London 1972.

2. ראה בחוך: Peters [1967].

בשיטות הלימוד האחרות – אין הילד נחפס כמי שמכוון בעצמו את לימודו, וכמי שחודר להבנת המדעים והחברות בכוחותיו ובפיוזמתו בלבד.

כל האקולטוריסטים, ובעיקר במאה ה-20, עומדים על כך שאין טעם ואין ערך בלימוד ללא התחשבות במוכנות הפסיכולוגית והקוגניטיבית של הלומד. אלא, שהגישות האקולטוריסטיות אינן מקבלות את ההלכה האינדיבידואליסטית שלפיה היוזמה, המוכנות והרצון של הלומד צריכים לנבוע מן הלומד עצמו.

בפרסומים הרבים שיצאו בלונדון אנו מוצאים התקפה חריפה מצד אסכולת לונדון על המושגים הרלבנטיים לעניין זה, שמקורם בגישות האינדיבידואליסטיות¹. הם חוקפים בעיקר את המושגים "צרכים", "אינטרסים" ו"גדילה", שהינם מושגי יסוד, או, מוטב לומר, ערכי יסוד בחפיסות האינדיבידואליסטיות של החינוך.

האקולטוריסטים אינם מקבלים את "הצורך ללמוד" כנחון טבעי ומוכן מאליו אצל האדם. לדעתו של הירסט "צורך" (במשמעות של צורך משני) הינו נורמה חברתית ולא מגמה טבעית המצויה בילד². לא הילד יודע או קובע מה הם צרכיו. כשאנו אומרים שהילד צריך משהו אנו בעצם קובעים מה שהוא צריך על-פי הנורמה החברתית השלטת. בטבע אנו מוצאים רק את הצרכים הראשוניים.

דירדן³ תוקף את הגישה האינדיבידואליסטית שלפיה חכנית לימודים המתבססת על "צרכים" – חפחור את בעיית המוטיבציה. לדעתו המשפט "x צריך y" איננו כולל את המשפט "x רוצה y". כדי שהילד ירצה לממש צורך בלימוד הוא צריך להרגיש אותו, להתוודע אליו. חובת המחנך היא להעלות את ה צ ו ר ר ך לרמה ה צ ו ן . וזאת בהנחה שיש בכלל צרכים מקוריים בלומד. וגם אם כן, הצורך ללמוד איננו אנלוגי לצרכים פיזיולוגיים בסיסיים שתקנתם היא בהפגת המתח שהם גורמים, על-ידי סיפוקם. הרצון ללמוד הוא עניין סבוך הרבה יותר מאשר הצורך לספק רעב. והוא אמור להתעורר בכח תבונתו של המחנך ובדרך הצגת התכנים הראויים בפני הלומד.

והוא הדין גם באינטרסים. לדעתו של הירסט – אינטרסים יש ליצור. אין לילד אינטרסים העולים מעצמם. חינוך הקין צריך ליצור אינטרסים ראויים בהתאם למטרות

1. בעיקר בפרסומים של ה- Education, בהוצאת Routledge and Kegan, ולרוב בעריכת ר.ש. פיטרס ולפעמים בעריכה משותפת עם דירדן והירסט.

2. וראה מאמרו בתוך: Hirst, Peters, Dearden [1972] לנושא זה.

3. ראה מאמרו, שם.

החינוך של הוראת הדעת וההכנסה לתרבות. גם פיטרס [1977] סבור שאינטרסים יש ליצור בלומד, אלא שבניגוד להירסט הוא מרכז את העמדה הליברלית, ורואה גם באינטרסים החוועלתיים והשימושיים של היחיד מנוף ליצירת מוטיבציה ללימוד לשמו; בחינת "מחוך שלא לשמה – בא לשמה". על המחנך להתחשב גם באינטרסים המידיים של הילד, ולהשתמש בהם כדי ליצור בו אינטרסים העולים מחוך הביעוהיה של התרבות.

ככלל סבורים האקולטוריסטים כי את צרכי הילד ואת האינטרסים שלו בהחזנכות, אין לנתק מנורמות חברתיות הקובעות אותם.

עמדה דומה נוקטים הם אף כלפי המושג "גדילה". האקולטוריסטים קובעים כי אין למצוא באדם "כיוון טבעי של גדילה" בדרך-כלל אין הם מקבלים את ההנחה שיצר האדם טוב מנעוריו. גדילה הקינה לדעתם היא דרישה תרבותית הנסמכת על קריטריונים לא נטורליסטיים. על כן אין לסמוך על גדילתו הטבעית של הילד, אלא לכוונה בהתאם לנתוניו האישיים, אמנם, אך על-פי קריטריונים של הראוי הנובעים מהתרבות.¹

לדעת פיטרס² המושג גדילה היא מספורה ביולוגית בלתי מוצלחת כשמנסים להעביר אותה לחינוך ולערכים תרבותיים. במימד החינוכי והתרבותי אי-אפשר להשתמש בדימויים הלקוהים מעולם הטבע כגון "צמיחה" ו"גדילה". אדם אינו גדל כמו עץ. אדם גדל משהוא הופך לאדם, כלומר לאיש מחונך. ולכך צריך לכוונו ולהכשירו.

ביחס למושג "עצמי" טוען דירדן אותה הטענה הנטענת כלפי המושגים "צרכים", "אינטרסים" ו"גדילה". כל הרבות מהעניינת בעצמי אחר, וכוללת במושג העצמי תכנים אחרים אי-אפשר לסמוך על ה"עצמי הטבעי" של הילד, גם אם נניח את קיומו. החינוך אינו יכול להתנהל על-פי הנחה נטורליסטית מפקפקת בדבר קיומו של "עצמי טבעי" השואף להתממשות. עמדה זו מוצאת את ביטוייה בהתייחסותם של האקולטוריסטים למושגים נוספים הנגזרים בגישות האינדיבידואליסטיות מן הפסיכולוגיה (בנוסף לצרכים, אינטרסים וגדילה).

כך למשל בהתייחסות למושג א ו ש ר סבור דירדן³, שאין המחנך רשאי לנתק את החתירה לאושרו של הלומד מערכים מוטריים ותרבותיים, ולהעמידה על חפיסה פסיכולוגית אגוצנטרית או הרוניסטית. אושרו של התלמיד צריך להשתלב, בעיניו של מחנכו, עם שאר קווי

1. ראה: Dearden, "Needs and Education", in Hirst, Peters, Dearden (ed.) 1972.

2. ראה: R.S. Peters, Rejoinder to MacClure. Studies in Phi. of Educ., Vol. 3, No. 4,.

3. ראה הערה מס' 1 לעיל, בעמוד זה.

דמותו כחבר בקהיליה, כאיש תרבות וכממש עקרונות מוסריים. אין המחנך מתייחס אל תלמידו כמי ש"ראוי להיות מאושר", אלא במידה ואושרו זה משתלב עם הוויתו הכללי כאדם רציונלי ותרבותי. כך שגם אם נגדיר את מטרת החינוך כעיצוב אדם מאושר יגזרו הקריטריונים לאושר מן המסורת התרבותית, ולא ממושגיה של הפסיכולוגיה.

כך קובעת גם חברה אחרת באסכולת לונדון, ג.פ. וויט¹, שאין לבזור את המושג "יצירתיות", השכיח כל-כך בתביעות האינדיבידואליסטיות, מן הפסיכולוגיה. יצירתיות, בהקשר החינוכי, איננה זהה לתחושה הנפשית של היות יצירתי. הילד נתפס כיצירתי, אם הוא יוצר משהו בתחום מסוים מתוך ידיעת התיאוריות, הפרוצדורות והחוקים המקובלים בתחום. אין האקולטוריסטים מתמקדים בלהלך הנפש של הילד כדי לקבוע את ערכיות התופעה, אלא בערכם של החוצרים מבחינה אובייקטיבית. אם יש ערך תראפויטי לכך שהילד משרבט סתם, מבלי שהוכנס בסוד חוקי הצירור, אין זאת אומרת שיש לכך גם ערך חינוכי. על כן עדיף להכניס את הילד בסוד האמנות והתרבות במקום לתת לו לעסוק בביטוי חופשי של "יצירה". רק לאחר הכנסתו יוכל לפתח את יצירתיותו האמיתית מבחינה חינוכית ותרבותית.

התנגדותם של האקולטוריסטים למושגים הנ"ל כמכוונים את תהליך החינוך, מושגים שהינם מרכזיים בתפיסה האינדיבידואליסטית של החינוך, מובילה אותנו להבנה עמדתם כלפי בעיית החופש בחינוך. הגישה האקולטוריסטית רואה את האדם כחופשי רק אם הוא מצטרף לחרבות והופך להיות לבן תרבות רציונלי. החופש הוא חופש של האדם מהיצרים והנסיוח המצויים בו, והמונעים אותו מלהיפך לבן תרבות. הילד איננו חופשי כההליך התחנכותו. דירדן² אף טוען שגם בעלי הגישה החופשית בחינוך מצפים שהילד יעשה מה שהם מצפים ממנו, ושלא ישתמש בחופש שלו לרעה. ולכן, מגבילים הם את "החופש" של "הילד החופשי".

עמדה ביקורתית זו כלפי ערכי היסוד של הגישות האינדיבידואליסטיות ביחס למעמדו של הלומד נובעת מיחסם של האקולטוריסטים לפסיכולוגיה בחינוך. ככלל, הם מתנגדים להגזמה בהתחשבות בנורמות פסיכולוגיות בקביעת אופיו של התהליך החינוכי.

1. ראה: P. White, Creativity and Education, A Philosophical Analysis, שם.

2. ראה: Dearden, Hirst, Peters [1972].

פיטרס מדגיש במקומות רבים כי הינו חינוך הינו חינוך ולא שי ק ו ס (reform)¹. אין להתייחס אל הלומד באמת-מידה דומה לזו שהפסיכולוגיה מתייחסת בה אל הסעון שיקום נפשי. הלומד צריך להחפס כיצור רציונלי, אשר בתהליך החינוך מתחזקת הרציונליות שלו והוא רוכש דעה. את האידיאלים החינוכיים אין לחפש בפסיכולוגיה, אלא בחינוך עצמו. על כן, בריאות נפשית איננה יכולה להיות יעד חינוכי, אלא יעד פסיכולוגי (מה גם שפיטרס מנסה להוכיח במאמרו זה, כי חלק גדול מהרכיבים של הבריאות הנפשית מיוצגים ממילא במסורה התרבות במושג רציונליות). הפסיכולוגיה יכולה לעזור למחנך להתוות את דרכי החינוך, כך שאלה לא יפגעו בבריאותו הנפשית של הילד. אך אין היא יכולה לספק יעדים ומטרות לחינוך. פיטרס אף מנסה להוכיח במאמר זה שהמושגים "גדילה" ו"הגשמה עצמית" אינם מושגים פסיכולוגיים, אלא מושגים שאובים מן התרבות. הם מושגים ערכיים שאינם כלולים ממילא בהגדרה דסקרפטיבית של אדם בריא.

כך רואים אנו, שהאקולטוריסטים מסרבים להעמיד את החינוך בשירות הפסיכולוגיה, ולהקנות לתהליך החינוכי אופי של חמיכה בצרכים הפסיכולוגיים של הלומד. חינוך איננו ריפוי כי החיים אינם מחלה. על כן אין המורה מרפא ואין הלומד חולה, אומר פיטרס.

הנעה הרצויה של הלומד לפי הגישה האקולטוריסטית מתרחשת כאשר התכנים הנלמדים מושכים אותו ללמוד. כלומר, ההנעה הנכונה היא זו המתחוללת מתוקף הערך האינטרינזי שיש לתכנים. הילד ההולך ומכיר בערך זה – גוברת הנעתו ככל שהוא מעורה בתכנים. עקרונות, שוללות הגישות האקולטוריסטיות הנעה אקסטרינזית (פרסים, שבחים וכו')², אך לא באוחה מידה כמו ששוללות אותה הגישות האינדיבידואליסטיות.

הגישות האקולטוריסטיות ממעטות לדון במעמדו האינדיבידואלי של הלומד, אם כי גם הירסט³ תובע מן המחנך להתחשב בהבדלים אינדיבידואליים. בדרך-כלל הן דנות בלומד בהכללה, כשמוקד התעניינותן הוא בתכנים המוקנים ולא בהבחנות בין לומדים שונים.

כל הגישות האקולטוריסטיות תובעות מן הלומד להקריב משהו מן ההווה שלו, מן הסיפוק וההתענגות בהווה, בתהליך התחנכותו. תהליך הכניסה לתרבות הוא קשה, ועל הילד שומה לדעת לדחות סיפוקים ולגדול מתוך הסתכלות במימד העמיד.

1. למשל במאמרו: R.S. Peters, Mental Health as an Educational Aim . in Studies in Phil. and Educ., Vol. 3, Spring 1964.

וכן במאמר: R.S. Peters, Education and the Educated Man. in: Dearden, Hirst: [1972] and Peters J. Wilson, 'Mental Health' as an Aim of Education . שם .

2. ראה: R.S. Peters, Reason and Compassion. Routledge and Kegan, London, 1973.

3. ובישראל בעיקר צ. אדר [תשכ"ג].

לסיכום, מעמדו של הלומד בתהליך הלמידה לפי הגישות האקולטוריסטיות הוא מעמד של אדם המוכנס לתרבות. בתור שכזה יש להתייחס אליו כמי שיהיה פעם בן תרבות, כלומר כאל יצור רציונלי בפוטנציה. לכן, אין לעשות בו מניפולציות, ואין לעקר בשום אופן את תבונותו. הערכים והנורמות התרבותיים, לרוב ערכי ההומניזם (כאמור), מהווים מקור בלעדי להגבלות המוטלות עליו על מנת לסייע לו לממש את אנושיותו ולהתגבר על אוהו חלק מטבעו שהוא "בלתי תרבותי!"

ד. מעמדו של המורה (סגנון ההנהגה המועדף) וסוג הפעילות המועדף

מעמדו של המורה בגישות האקולטוריסטיות נקבע מהיותו סוכן של תרבות¹. בחור שכזה הוא נחשב לייצג סוג של סמכות מנחה הדרושה כדי להתגבר על ההתנגדות של הילד להתחנך, מפני שאין הכניסה לתרבות תהליך טבעי ומובן מאליו בהווייתו של הילד.

במאמרו "נפש ורוח בחינוך"² מבטא י. קויפמן עמדה אקולטוריסטית, קיצונית, הרבה יותר קיצונית מזו של "החינוך הליברלי" באנגליה, או של צ. אדר בישראל³. בהתייחסו לשאלת מעמדו של המורה אומר קויפמן כי "פעולת החינוך היא לפי עצם מהותה פעולה אוטוריטטיבית"⁴. מפני שהחניך צריך להיות מוכנס אל התרבות גם בניגוד לרצונו, והכנסה זו "אינה נובעת-מנפשו", "לעולם יש מתח הכרחי בין החינוך ובין המתונך". המורה אמור לגשר על מתח זה על-ידי הפעלת סמכותו. בקצף רב יוצא קויפמן כנגד החינוך הפרוגרסיבי (פרוטגורי בגירסתו), הדורש מן המורה "שלא יהיה אבסורטיטיבי כלפי חניכיו", "העצה הטובה ביותר שהוא משיא למחנך היא: אל תחנך!"⁵. וכך יוצא קויפמן כנגד החינוך המודרני הדורש מהמורה להיות "חבר" ו"לצפות לדעה המתהווה מאליה בקהל החניכים בינם לבין עצמם". בקיצור – "עליך להתקרב אל האפס ובזה תמלא תפקידך"⁶.

1. צבי לם [1973], עמ' 251.

2. יחזקאל קויפמן, "נפש ורוח בחינוך", בחוך ח"י רות (עורך) על החינוך התיכוני בארץ-ישראל, ירושלים 1939.

3. צ. אדר [תשכ"ג].

4. קויפמן [1939], עמ' 248 [ההדגשה שלי - נ.ג.].

5. שם, עמ' 254.

6. שם, עמ' 255.

לעומת זאת תובע קויפמן, בשם הגישה האקולטוריסטית הקיצונית שהוא מייצג, שהמורה אל לו "לכבוש את משפטו... חובה עליו להביע את דעתו עד סופה, להסביר כל נימוקיו, להגן על דעתו בכל תוקף"¹. אמנם, מדגיש קויפמן, שאסור למורה "להכריח את תלמידיו לקבל דעתו, לקפח את המתנגדים לדעתו, להתייחס אליהם באיבה וכו' – אך חובה עליו לנסות לעצב את מחשבת תלמידיו ולהשפיע עליה"².

למורה מותר, ואף מומלץ, להשליט משמעה ואף להעניש באופן הוגן בשם "יראת הכבוד" בפני התרבות. כלומר, מותר לו להשתמש באמצעי כפייה מתקבלים על הדעה כדי לכבוש את הילד לתרבות, ולהשליט בו את "הרוח" על "הנפש".

עד כאן עמדתו של קויפמן, עמדה שמכוחיה קיצונית.

בשרטטו את ההשקפה ההומניסטית בחינוך מציג צבי אדר [תשכ"ג] גישה מתונה יותר, אך גם אקולטוריסטית במובהק, לגבי תפקידו של המורה ההומניסטי וטיב סמכותו. אדר מדגיש יותר את תפקידו של המורה כמזיע וואריאנטים שונים של ערכים העולים מ"אחדות יסודית, ביטויים שונים של האידיאה המרכזית"³. המורה הטוב מוצג על-ידו כהרבה פחות חד-משמעתי ופסקני. יתר על כן, המורה צריך "להכיר את רוח הדור", את "אקלים הדיעות המודרני", כדי להתאים את הערכים ההומניסטיים העיקריים אל הנתונים כיום". (וגם כדי לדעת עם מה להתמודד ולמה להתנגד בשם האידיאות ההומניסטיות). אדר מצפה מהמורה ש י ש פ י ע, אך לא על-ידי שיהיה שחלטני וחסר פשרה. יתר על כן: אדר, שלא כקויפמן, מחייב את "המחנך ההומניסטי למצוא את ההתאמה בין האידיאה הכללית של האדם לבין האישיות המיוחדת של החניך"⁴. הוא דורש ממנו לקשר את "האידיאה של האדם לאינדיבידואליות של החניך". לכן אין אדר משחמש במונחים כגון "כיבוש", "הטבעה" וכו'. האקולטורזם המוצג על-ידו מביא בחשבון את אישיותו של הלומד ושואף לכך שהחניך "ישיג אותו צירוף ערכים ההולם את אישיותו".

אדר דורש מן המחנך ההומניסטי לא רק שידע את התרבות ויהיה מעורה בה. הוא דורש ממנו שידע את גפש החניך, כדי שיוכל להדריכו להגשים את עצמו כבן תרבות. אך דרישה נוספת יש לאדר מן המחנך: שיהיה ד מ ו ת מ ג ש י מ ה. "תפקיד עיקרי לו להראות דרך עצמו דוגמה לחניך"⁵. ועוד: "אין הוא דורש כלל מהחניך שילך בדרכו שלו.

1. קויפמן [1939], עמ' 261.

2. שם, שם.

3. אדר [תשכ"ג], עמ' 112.

4. שם, עמ' 120.

5. שם, עמ' 121.

אמנם אין הוא יכול לעמוד מן הצד, והוא אף חייב למסור את עצמו לחניכיו, אך אין הוא מראה בכך לחניך את הדרך שיש ללכת בה, אלא דוגמה בלבד¹. ומסיים אדר עניין זה בנימה שונה מאד מזו של קופפמן: "בשום פנים לא יהא דבר הכוח הזה [כוחו של המחנך] כזה ראה וקדש, אלא אך ורק כזה ראה, לך ומצאת את עצמך"². כוחו של המחנך הינו בדוגמא האישית שהוא מציג, דוגמה של אדם המממש ערכים של תרבות. אין הוא כופה אותם, אלא מציג אותם.

עמדתו של אדר לגבי דמותו של המחנך וסיב הסמכות המחנכת ההומניסטית קרובה מאד לעמדות שנוקטים בשאלה זו אנשי אסכולת לונדון. עמדות אלו בולטות בעיקר בדיוניהם בשאלת החינוך המוסרי אך גם בנושאים של הוראה ולימוד.

היסוד המשותף לעמדות אלו הוא התנגדות עזה לאינדוקטרינציה במיחודה חינוכית. המורה אל לו לעולם להשתמש באינדוקטרינציה כשהוא מעביר דעת, או כשהוא מבקש לעצב את גישתם המוסרית של תלמידיו. למה הם מתכוונים באינדוקטרינציה? למשל, J.A. Snook מגדיר אינדוקטרינציה כך: "אדם עוסק באינדוקטרינציה כשהוא מלמד מתוך כוונה שהתלמיד או התלמידים יאמינו במה שהוא מלמד אותם מבלי להחשב בראייתו"³.

הגדרה זו מייצגת את עמדתם של האקולטוריסטים, ושל אנשי אסכולת לונדון במיוחד, כלפי גבולותיהם של הסמכות המחנכת ושל זכויות המורה. המורה האקולטוריסטי אינו רשאי לדרוש שיאמינו למה שהוא אומר. הוא חייב להוכיח, כי אכן מה שהוא אומר או מלמד זו אמת. הוא מפתח אצל תלמידיו עירנות כלפי דרכי ההוכחה. הוא חייב לפתח בתלמידיו את כוח השיפוט. לכך הוא כבול לפרוצדורות של רכישה הדעת ואינו רשאי להציג סברה כידיעה והשערה כחוק. המורה הטוב מעוניין יותר בהקניית דרכי הרכישה של הדעת מאשר בהקניית המסקנות. לכך בהשחמשו בכל שיטת הוראה שהיא, אסור לו לשלול מן התלמידים את ידיעת הצידוקים שמצויים או שאינם מצויים מאחורי קביעותיו. לא זו בלבד שאסור לו ללמד משהו כאמיתי בידועו שאין הוא אמיתי, אלא אף אסור לו ללמד משהו כאמיתי

1. אדר [תשכ"ג], עמ' 122 [ההדגשוו שלי - נ.ג.].

2. שם, עמ' 121. להלן נראה כיצד עמדתו של אדר מגיעה בספרו המאוחר יותר [1974] לכלל דרישה לסינתיזה בין גישה אקולטוריסטית וגישה אינדיבידואליסטית בחינוך. וראה: צ. אדר, מבוא לחינוך ולהוראה. הוצאת א"צ ריקובר, ת"א 1974.

3. ראה: I.A. Snook, Indoctrination and Education. Routledge and Kegan, London, 1972, p. 47.

ביודעו שאין הדבר בטוח, שאין מספיק הוכחות לאששו. הוא חייב לשחף את התלמידים בקביעת הראיות בכל מקרה.

כך למשל דורש Passmore¹, אף הוא מאסכולת לונדון, שהמורה הטוב יחנך את תלמידיו להיות ביקורתיים גם כלפי המוסכמות והנחות היסוד שעליהן מושחתים תוצרי הדעת. על המורה לשחף את הלומדים בהתמודדות עם הנורמות והקריטריונים, ולא להקנות להם אותם כמוחלטים וכסופיים. דרישה זו מוצגת בצורה מתונה יותר על-ידי פיטרס², המודע לכך שיש להתחשב בנתונים התפתחותיים כשמבקשים לשחף את הילד בידיעת העקרונות וההנחות של המדע והמוסר כאחד. יתר על כן, כדי להגיע להבנת העקרונות ודרכי ההוכחה על המורה לצייד את תלמידיו במטען בסיסי של ידע, לפני שהוא מכניס אותם בסוד הבנת העקרונות. אל לו למורה, לפי פיטרס, להשעבד להקניית העקרונות כשהתלמיד לא בשל להבנתם. ככלל קובע פיטרס שהמורה הטוב צריך להיות ער לשאלת הפרודורו בהן מוקנית הדעה, לשאלת הדרך בה היא מושגת, שכן אלה קובעים את אופי קליטת הדעה אצל הילד ואח יחסו לאמת. ברם, אין להשעבד לנושא הפרודורות, כפי שחוטאים לדעתו בעלי הגישה האינדיבידואליסטית. אין להפוך את הדרך לבעיה הראשית בחינוך, ואין להתיירא מלהקנות תכנים ראויים, גם אם בשלב זה או אחר התלמיד עדיין אינו בשל להבין את העקרונות.

בשאלת החינוך המוסרי נוקט פיטרס עמדה דומה לזו של אדר. המורה איננו רשאי לשאוף לעצב בחניכיו "קוד מוסרי" קבוע, מעין "שולחן ערוך" של מותר ואסור. עליו לפתח בתלמידיו את החשיבה המוסרית, את הרצון והיכולת להיות סוכנים מוסריים אוטונומיים. אלא, שאין פירושו של דבר המנעות מהקניית עקרונות יסוד, שבלעדיהם לא תיתכן חשיבה מוסרית. פיטרס מפתח את עקרונות היסוד של המוסר הקנטיאני, (ה"דוקציה הסרנסצנדנטאליה"), ורואה בהם עקרונות שהמורה רשאי ואף חייב להקנות לתלמידיו³. עקרונות אלה מסייעים בהכרעות מוסריות אך בשום אופן לא עד כדי קביעת הכרעות אחידות. הירסט עומד אף יותר מפיטרס על החשיבות של פיתוח הכלים להכרעות רציונליות בחומו המוסר, והוא שולל אף יותר ממנו את זכות המורה להשפיע על בחירותיו של הילד. אך

1. ראה: J. Passmore, On Teaching to Be Critical, in Peters, 1967

2. במאמר: What is Educational Process, בחוך: Peters [1967], ובמקומות אחרים.

3. ראה לעניין זה: R.S. Peters, The Philosophy of Education, Oxford, 1973; University Press; יכז: Peters [1966], Hirst [1974] ועוד.

בעיקרו של דבר רוב האקולטוריסטים מקנים למורה זכות לנסוח ולהשפיע על התלמידים לקבל עקרונות יסוד שלכולם יש אופי הכני הומניסטי מובהק (התחשבות באינטרסים של הזולת, קבלת עקרון אי-האפלייה, הצדק וכו'), שהם רואים אותם כאבני יסוד של התרבות. על בסיס עקרונות אלה, שברובם אמנם הם פורמליים, ישאף המורה שתלמידיו יפתחו את האוטונומיה שלהם ויכריעו בהחלט למצפונם. כפי שמסכם זאת פיטרס¹:

אני ליברלי, וכפי שאני מבין זאת, הליברליזם מבוסס על יחס של כבוד לזולת, הכולל את עידודו להחליט בעצמו על עמדתו המוסרית.

נטכס: המורה הטוב בגישה האקולטוריסטית איננו אינדוקטרינטור ואיננו "מעביר דעת". הוא מורה הפונה לשכלו של התלמיד, והמבקש להשרישו בתרבות בדעת ובמוטו תוך כדי הפנמת עקרונותיהם, ופיתוח יכולת התמודדות עמהם. סגנון ההנהגה שלו נובע מיעדים אלה.

עד כאן סקרתי את העמדה האקולטוריסטית בחינוך, תוך כדי הצגת אפיוניה בשאלות מרכזיות בחינוך ובהוראה. במהלך ההצגה השתדלתי לסקור את ההוגים המרכזיים באגף זה של מחשבת החינוך.

סקירה זו תשמש אותנו לגלות באיזו מידה (ואם בכלל) מקומו של פרום הוא בין הוגים אלה, או גם בין הוגים אלה. כמובן שהצגה זו הבליטה את המשותף, ופסחה במידה מרובה על ההבדלים והמחלוקות בין בעלי הגישה הזאת לבין עצמם. אך אי-אפשר להימנע מכך בסקירה קצרה שעיקר מטרתה היא להציג את המשותף לגישות האקולטוריסטיות בעשרות השנים האחרונות.

1. Peters [1973], עמ' 10. ואין ספק שבמונח 'ליברלי' טוען פיטרס את עיקרי התפיסה ההומניסטית בתרבות.

ה. משנתו החינוכית של א. פרום כמשנה אקולטוריסטית

משנתו החינוכית של פרום קרובה בהנחות יסוד אחדות שלה, ובדרך שבה מתלבנות בה כמה סוגיות מרכזיות בחינוך, לזרמים האקולטוריסטים במחשבת החינוך כיום.

ראשית, בדומה לכל הגישות האקולטוריסטיות שסקרנו, מפעמת במשנתו של פרום הערכה לתרבות במ י ס ב ה, כלומר, לאידיאלים של ההומניזם ולהישגי הדעת של האדם – הערכה המביאה אותו לראות בהם את יעדיו של החינוך.

לכן, הקביעה המיוצגת על-ידי כל האקולטוריסטים, שלפיה מטרת החינוך היא הכנסת הילד לתרבות מהווה אף דרישת יסוד (לא בלעדית) במשנתו של פרום¹. פרום מופיע כאקולטוריסט מובהק כשהוא מגדיר את מטרת החינוך כ"הטבעה" או כהפגשת הילד עם מ י ס ב המורשה של התרבות [קרי, ההומניזם]. ככל האקולטוריסטים הוא שואף לכך שהילד יפנים את האידיאלים המוסריים העולים ממסורת ההומניזם ואח דרכי החשיבה והישגי הדעת שהצטברו בתרבות.

בשליטת החינוך כסוציאליזציה בכלל, וכסוציאליזציה לחברה המודרנית בפרט, שותף פרום להוגים האקולטוריסטים לא פחות משהוא שותף להוגים האינדיבידואליסטים, כשם שפיטרס² מדגיש שמחויבות המורה לתרבות ולערכיה היא מחויבותו הראשונית, שממנה נגזרת מחויבותו לעצב את הילד כבן תרבות, ושאינן המורה עובד סוציאלי או סוכן של צרכי החברה, כך גם פרום. ובעיקר הדברים אמורים בשליטת הסוציאליזציה לחברה המודרנית ולערכיה, בשם הערכים ההומניסטיים שאינם ממומשים בחברתנו. בנושא זה דומה הגותו להגותו של ליבינגסטון, התובע את האקולטורציה של היחיד בדורנו מתוך תקווה כי ההפגשה של הילד עם התרבות ונכסיה ההומניסטיים תהווה סכר מפני הוולגריות, הריקנות והשטחיות של האדם המודרני. השקפה דומה עולה גם מדו"ח הרווארד וגם מהגותם של צ. אדר ואקולטוריסטים נוספים.

בניסוחים שלו למטרות החינוך הוא קרוב מאד לר.ס. פיטרס ולהוגים האחרים של 'החינוך הליברלי', בהדגישו את הערך האינטרניזי שיש לתרבות, ואת המסקנה שהילד 'הופך לאדם' כשהוא מסוגל להכיר בכך, ולשמר על-ידי הצטרפותו לתרבות את מסורת התרבות "בת חמשת אלפים שנה".

1. ראה לעיל, פרק ג' סעיף 1 של החיבור, בו הצגנו את הגדרתו האקולטוריסטית את החינוך לפי החברה השפויה [1955].

2. במארו: Educ. as Initiation, בחוך: Peters [1966].

ברם, בניגוד ל"חינוך הליברלי" ולאסכולת לונדון [בעיקר בניגוד למתיו ארנולד ולפאול הירטס] – הניואנס המיוחד לפרום כאקולטוריסט בקביעת מטרת החינוך מתבטא בדרישה להטבעה של הערכים ושל הנורמות האתיות שבמסורת ההומניזם בתרבות ביחיד המתחנך, ובדורנו דוקא, ולא של צורות הידיעה או של הדעת בעיקר. האקולטוריסט של פרום הוא יותר מורליסטי מאשר אינטלקטואלי. החינוך ההומניסטי אמור לגרום לבני דורנו להתוודע לערכים ול"מופתי ההתנהגות" שבמסורת התרבות, כדי שיחלצו דרכם ממבוכת הערכים של ימינו. הנחת יסוד במשנתו ההומניסטית של פרום היא שהתורות ההומניסטיות הגדולות, וגדולי ההומניסטים עצמם, על-ידי המופתים שלמדו ודרך אורחות-חיים, מהווים את המקור הבסיסי לערכים שמן הראוי שדורנו הנבון יאמץ. לכן, עיקר מטרתה של הפגשת הילד עם התרבות היא לוודע אותו לאתוס העולה מן התרבות. עמדתו זו מרחיקה אותו לא רק מהאקולטוריסטים האנגלים הנ"ל, אלא, ובעיקר, ממורטימר אדלר האמריקאי המייצג את הגישה השכלחנית הניו-אריסטוטלית באקולטוריסט.

אמנם פרום כאקולטוריסט וכהומניסט מחשיב מאד את פיתוחו האינטלקטואלי של הלומד, ואת "הקניית הגישה המדעית", על-ידי הלימוד. אך בהפגשה עם מסורת התרבות הוא, כליבינגסטון, כצבי אדר וכאחרים – מדגיש את האספקט המורליסטי, דהיינו את הספיגה של האידיאלים ההומניסטיים כחלק מביקורת החברה המודרנית וערכיה. האקולטוריסט שלו הוא [בלשונו] הומניזם רדיקלי. הוא עולה מתוך שליטת הנורמות של החברה המודרנית ומאיחור הערכים העשויים לשנות נורמות אלו במסורת ההומניזם שבתרבות. כמו אצל צבי אדר וליבינגסטון, עולה ממשנתו של פרום זיקה חזקה לתרבות היהודית-נוצרית ולתרבות יוון כמקורות לערכים אלה. שלא כמותם, הוא מחייס גם לתרבות המזרח [זן בודהיזם] כמקור לערכים היכולים לשפר את חיינו.

המיוחד בפרום הוא ההדגשה שהערך הפנימי של תרבות העבר ושל ההומניזם למקורותיו השונים מוקנה להם על רקע של ניתוחה של החברה המודרנית הלא שפויה. אין במשנתו מחוייבות מטפיזית כלפי התרבות בנוסח יחזקאל קויפמן, אלא מחוייבות לחיקון חברה ואדם בדורנו באמצעות חזון "החיים הבשלים" שבמסורת התרבות¹.

1. וראה להלן, בסעיף 3ב³ בפרק זה, לגבי צירופה של השקפה זו להגותו הרדיקלית-מרכטיסטית של פרום.

ב"החינוך הליברלי", כדגם של החינוך האקולטוריסטי, מודגשה הקניית "ההשכלה הכללית" כיעד מרכזי של החינוך. "ההשכלה הכללית" במובחן מהחינוך המקצועי ומהחינוך המוסרי מיועדת לעצב את האדם שבאדם, את האדם כיועד. לידיעה לכשעצמה יש ערך מוחלט בגישה זו. [תמורות במצבו הקוגניטיבי של הלומד בלשונו של פֵיטרס (1966)]. חלק מן האקולטוריסטים רואים בעצם השגתם של הידיעה ושל צורות הידיעה את יעדו של החינוך¹.

אף פרום מחשיב מאד את הקניית הידע והגישה המדעית ללומדים, אך גישתו לידיעה איננה ברוח "ההשכלה הכללית" של החינוך הליברלי. אמנם, יש להקנות לאדם דעת ותוך כדי כך להשריש בו את הערכים הבסיסיים של ההומניזם – רציונליזם ואוניברסיטיות. ואף פרום מתנגד, כשאר האקולטוריסטים, להקניית דעת לשם סוציאליזציה לחברה נחונה. אך, עצם הידיעה בלבד, כולל מעורבות במבני הדעת, אינם תכלית הוראת הדעת לפי פרום. הכרת המציאות (בזכות הידיעה הרציונלית והאוניברסיטית) הפנימית והחיצונית, יעודה הוא שנינוי המציאות³. תכלית הכרת האמת היא הסרת הרציונליזציות והשקרים לשם מלחמה בנרקסיזם האישי והקיבוצי, ולשם יצירת חברה טובה יותר ואדם טוב יותר.

הדגשים אלה ברוח מרקסיסטית ופרוידיאנית מקנים לפרום מעמד מיוחד כאקולטוריסט, מעמד שאין לרוב האקולטוריסטים, מפני שהם מייצגים בדרך-כלל גישה סטטית כלפי התרבות והדעה. פרום מתייחס אל תכני התרבות והדעה בגישה דינמית – רדיקלית. המציאות החברתית, הרוחנית והפסיכולוגית אמורה להשתנות על-ידי הפגשת הילד הן עם הערכים ההומניסטיים של התרבות והן עם הדעה שנצברה בה.

אמנם גם ליבינגסטון וגם אדר ואקולטוריסטים אחרים שואפים לכך שההפגשה של הילד עם התרבות תשפיע על שינוי הנורמות בחברה המודרנית. אך פרום מרחיק לכת הרבה יותר מהם הן בביקורת החברה המודרנית, הן בדרישה לשינויים רדיקליים שצריכים להתחולל בה והן בשילוב החינוך במערך נרחב הרבה יותר של מאבק פוליטי, סוציאלי וכלכלי כנגד אורחות-החיים בעולם המודרני.

1. בעיקר הירסט וקרדינל ניומן.

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

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

לכן, אני מציע לקרוא לאקולטוריות של פרום א ק ו ל ס ו ר י ז ם
ד י נ מ י שהינו ביטוי של ההומניזם הרדיקלי כפי שהוא מכנה את משנתו. התרבות
נחפסת במשנתו כמכשיר לשינויים משמעותיים, לא כמאגר של דעה ודיעות, ואפשר אפילו
לקרוא לעמדתו א ק ו ל ס ו ר י ז ם מ י ל י ט נ ט י .

מיוחד אותה אפיון נוסף – א ק ז י ס ט נ צ י א ל י ס ט י , שהוא פועל יוצא מן
הגישה הדינמית, הרדיקלית והמיליטנטית. התכלית של הטמעה התרבות בילד, של הפגשתו עם
התרבות הוא בעיצוב אוריינטציה של "אני" ("being") בלומד¹. הפגשת הילד עם התרבות
ועם ערכי ההומניזם אמורה ליצור ש י נ ו י י ס ק י ו מ י י ם בלומד. "חזון
החיים הבשלים" וההתוודעות אל האמת דרך המדע והידיעה מתנסחים במשנתו במושגים של
תמורות ביחיד ברוח האקזיסטנציאליזם.

ההוגים האקולטוריסטים בדרך-כלל אינם מייחסים לרכישת הדעה ולפגישה עם
האידיאלים ההומניסטיים משמעות אינטימית-פנימית כל-כך, כפי שמייחס להן פרום. אצל
רובם – הסיטואציה הלימודית מצטיירת יותר כתמורה קוגניטיבית ורכישת נורמות, מבלי
לחולל מהפך קיומי-פנימי.

דרישתו של פרום שהיחיד המודרני יתייחס אל מהות קיומו, ולא אל צרכיו החומריים
המדומים, היא אמנם דרישה שפרום גוזר אותה ממסורת ההומניסטים הגדולים, לאו דווקא
אקזיסטנציאליסטים. אך בניסוחו הוא משווה לה קונוטציות חזקות להגות
האקזיסטנציאליסטית. שהרי פרום מצפה שהפגשת הילד עם התרבות תחולל בו גישה
א ו ט נ ט י ת לחיים, עירנות למימוש הקיומי, יחס ד י א ל ו ג י עם תכני
התרבות, עמידה בפני שקרים והטעויות, חדירה למהותי ורצון לקבע את מהותו כאדם.

גימה אקזיסטנציאליסטית זו מחזקת את מקומו המיוחד של פרום כאקולטוריסט
מיליטנטי ורדיקלי². יש לה ביטוי בדרישה שלו ששום לימוד לא יילמד "סתם" כדי להקלט
כאינפורמציה, (דרישה העולה גם מהגותם האקולטוריסטית של הוגים לא אקזיסטנציאליים),
וכן בהדגשת חשיבותם של מקצועות כגון ההיסטוריה, הפילוסופיה והאנתרופולוגיה מפני שהם
מחדדים (בגישה נכונה) את התשובות לשאלות הקיומיות של הלומד. פיטרס מדגיש את

1. בעיקר לפי שלי או אני [1976].

2. ראה להלן, סעיפים 3ב' ו-3ג' בפרק זה של החיבור.

הערך האינטרינזי של מקצועות מסויימים מפני שהם מקצועות המייצגים את התרבות כמובהק (intrinsic value). ואמנם גם פרום מציין את חשיבותם של מקצועות אלה, אך בהדגשה קיומית – ב י ק ו ר ת פ ת, דהיינו בהדגשת ערכם לשינוי אופני קיומו של האדם המודרני.

כאמור, בניגוד להירסס ולהינוך הליברלי (וגם בניגוד לרוחו של דו"ח הרווארד) לא עולה ממשתחו של פרום הדרישה שהאדם יכיר את כל "צורות הידיעה", מפני שפרום מחשיב יותר את ההעמקה, ההתמקדות והפגישה המשמעותית של הלומד עם חכני הדעה העשויים לתרום להתממשותו האנושית. לא "השכלה כללית" דרושה לאדם המודרני, אלא השכלה מעמיקה, שעיקרה פגישה עם אותם תכני חרבות שיש בהם כדי לסייע לו להבין את מצבו הקיומי ולקבוע את מהותו האנושית.

עד כאן לגבי מקומו בין האקולטוריסטים בהתייחס למטרות החינוך והלימוד. נפנה עתה לאספקטים אחרים בהם פרום מופיע כאקולטוריסט.

בשליטת הפרסונל צנטריזם בחינוך דומה עמדתו של פרום לעמדה של כל האקולטוריסטים. אנו מוצאים אצלו¹ ניסוחים ברורים וחד-משמעיים בזכות ההקרבה של חלק מן ההווה של הילד למען עתידו. ניסוחים שמהם משתמעת דרישה ברורה למאמץ, לשקידה ולאחריות בתהליך הלימוד. שכן "שום דבר בעל ערך" [כך בלשונו] איננו מושג בלעדיתם. הוויכוח שלו עם מרקוזה, שבעטיו הואשם² ברביזיוניזם ובאידיאולוגיה בורגנית, מקורו באחיזתו בעמדה התרבותית הקלאסית שלפיה יש לרסן את עקרון העונג על-ידי משמעת היצרנית ופנימית. ניסוחיו בנושא זה הם קיצוניים מאד לעתים ומזכירים את עמדתו של יחזקאל קויפמן. הם אף מזכירים את עמדתם של דירדן ופיטרס בשאלה מקומו של האושר כיעד חינוכי. פרום, בהתאם לעמדתו ההומניסטית, מקבל את האושר כיעד וכתחושת לוואי הכרחית בתהליך גדילתו ובהייו של האדם. אך בדומה לעמדתם של האקולטוריסטים אף הוא מתנה את האושר על-ידי הרציונליות. לאמור, ילד צריך לגדול ולהיות מאושר אך לא "פסבדו-מאושר", אלא מאושר על הנאי – על הנאי שאושרו נובע ומשחלב בהגשמת חובות וערכים ההולמים את מהות האדם כיצור רציונלי.

כאקולטוריסט, המבקש להפנים בילד את "ההבנה מבפנים" של התרבות, את הבנת העקרונות של הדעת, את ידיעה המהותי והסיבתי – שותף הוא לאקולטוריסטים האחרים בדרישה להתייחס

1. בעיקר בזן בודהיזם [1960]. הפרסונל צנטריזם היא גישה שלפיה להווה ערך מוחלט בחיי האדם. האדם צריך לחשוב רק על ההווה ולהתמכר לו מבלי לחשוב על עתידו או עברו. חינוך ברוח זו מתמקד במה שטוב לילד עכשיו.

2. ראה להלן, עיף 4א' בפרק זה של החיבור.

ילד כאל סוכן רציונלי ופעיל. בסוגיה זו של מעמד הילד שותף הוא לאסכולה זו בדרישה לפנות לתבונתו של הילד ולעצב אותה ברוח התרבות, כיוצר פוטנציאלי של נכסי תרבות בעתיד. העקרונות האקולטוריסטיים בנושא זה, המסתכמים בשליטת זכוהו של המורה לעסוק באינדוקטרינציה ולהתעלם מהיותו של הילד יצור רציונלי שיש לפתח את חשיבתו האוטונומית, ובקביעה שיש לפתח את חוש הביקורת שלו ואח קליטתו את עקרונות הדעה – מקובלים על פרום כהוגה הינוכי אקולטוריסטי. בסוגיה זו של מעמדו של הילד בתהליך הלמידה מרחיק הוא לכת גם מעבר לאקולטוריסט לכוון האינדיבידואליזם הקיצוני, המסלק את הזכות לעצב את הילד מכל וכל¹. אך בחלק האקולטוריסטי של דיוגנו במעמד הילד הוא מופיע כמי שחומך בזכותו של המחנך לעצב בילד (הוך כבוד לחשיבתו ולאוטונומיה שלו) את הזיקה לתרבות ואת ההבנה לעקרונותיה.

עמדה זו עולה במיוחד מיחסו של פרום לסמכות המחנכת הרציונלית. אמנם, עמדתו כלפי זכויותיהם וחובותיהם של מייצגי הסמכות כלפי הילד, בעיקר כפי שהיא מתנסחת בספריו המוקדמים² מתיישבת דווקא עם גישה אינדיבידואליסטית בחינוך³. לאמור, הוא מתאר את בעל ה"סמכות הרציונלית" כמי ש ת ו מ ך בגדילתו של הילד ולא כמי ש מ ע צ ב אוהו, או מפנים בו עקרונות יסוד ועמדות רצויות כלפי התרבות. אך במקומות אחרים, ובעיקר בספרו זו בודהיזם ופסיכואנליזה [1960] מוצגת עמדה אקולטוריסטית מובהקת בסוגיה זו. עמדה המקנה למורה הרציונלי סמכות להתערבות פעילה מאד בגדילתו של הילד ולהכוונה נוקשה למדי של למידתו. דהיינו גישה אקולטוריסטית מובהקת הסותרת את גישתו האינדיבידואליסטית.

בסעיפים הסוקרים את עמדתם של האקולטוריסטים בשאלת מעמדו של הילד ושל הסמכויות המחנכות בראשית פרק זה⁴, ראינו כי הם אינם משאירים בידי הילד את ה י ו ז מ ה לכוון ההחנכות והלימוד, וכי הם מפקידים בידי המורה את חכנון חוכניה הלימודים ואת חכנון הקניית מושגי היסוד וחכניות היסוד של המדעים בתודעתו של הלומד⁵.

והנה, עולה מ ח ל ק ממשתחו של פרום דמיון ברור לעמדותיהם של האקולטוריסטים בסוגיה זו.

-
1. ראה להלן, בסעיף הבא בפרק זה.
 2. בעיקר באדם לעצמו [1947], ובמנוס מחופש [1941].
 3. ראה להלן, סעיפים ב' ו-ג' בפרק זה של החיבור.
 4. ראה לעיל, סעיפים א' ו-ד' בפרק זה של החיבור.
 5. ראה בעיקר Dearden [1972] בשיחוף עם Hirst ו- Peters ; וכן Hirst [1974].

ראשית, מאחר שהוא מצדד בציונות אוטונומית¹ (במובחן מ"ציונות הטרונומית")¹ הרי הוא תובע מן הילד לוותר (באופן חלקי אמנם) על עצמאותו, ולהפקיד את חכנון התחנכותו ולמידתו בידי הסמכות הרציונלית, לה הוא אמור לציית. פרום, בפן האקולטוריסטי של משנתו, תובע מן הילד משמעה מפני שהוא, כאקולטוריסטים שחארנו, מתנגד לעמדה של (laissez faire) בחינוך. אמנם ההנמקה שהוא מביא לצידוקם של "הציונות האוטונומית" ושל המשמעה, יש בה ניואנס שונה מן הנימוק האקולטוריסטי הרגיל. הוא מצדד בציונות אוטונומית כדי למנוע מהילד מליפול לזרועותיה של הסמכות החברתית האנונימית של חברתנו החולה, ולגלוש לקונפורמיות לערכיה. זו הנמקה שמקורה ברגישות למצבו המיוחד של האדם המודרני. אך קיימת אצלו גם הנחה בדבר צורך אוניברסלי בציונות ובמשמעה, שכן הילד "מטבעו" רוצה לציית. פרום, בפן האקולטוריסטי של משנתו החינוכית, שוחף לכל ההוגים האקולטוריסטים התובעים מן החינוך לרסן את "החופש מאח" לשם "החופש לשם".

שנית, מתוך הערכתו את מורה הזן² עולה עמדה אקולטוריסטית מובהקת ואפילו קיצונית, בשאלת מעמדם של הילד ושל בעל הסמכות הרציונלית בההליך החינוכי. אמנם, פרום מדגיש כי התלמיד בא אל מורה הזן מרצונו, זאת אומרת שהיזומה ללמוד היא יוזמת התלמיד. אך לאחר שהביע רצונו ללמוד הוא חייב לציית למיתודה אותה מתווה מורה הזן. פרום רואה את סמכותו של מורה הזן כ"סמכות רציונלית". ופרום הריהו. הסניגור הנלהב של "סמכות רציונלית" בחינוך. ואף רואה הוא במורה הזן דגם לחיקוי על-ידי המורה המערבי. מכל זה משתמע שפרום חומך בההליך חינוכי שבו למורה זכות בלעדית לקבוע את מיחודת הלימוד, להחיות את הדרך, לדרוש משמעה נוקשה למדי, לא לשתף את התלמיד בשיקוליו התכניים והמיחודיים, ואף לסלק את התלמיד המסרב להשמע לו. פרום מייצג עמדה אקולטוריסטית קיצונית ביותר, דומה לזו של י. קויפמן ורחוקה מאד מעמדתו של צ. אדר, ביחס לזכותו של המורה לכוף על התלמיד את טיבו של התהליך החינוכי. (נזכור: זהו רק פן אחד במשנתו).

שלישית, ובהקשר לנקודה הקודמת – אנו מוצאים אצל פרום משאלה שהמורה הטוב, בעקבות מורה הזן והתרפיסט הטוב, יהיה באישיותו בהתנהגותו, ד מ ו ת מ ו פ ת י ת, דמות של מורה-רוחני שתוערץ על-ידי התלמיד. משאלה זו היא בעלת גוון אקולטוריסטי מובהק. היא מהווה מקור להצדקה של האסימטריה האימננטית ביחסי מורה-תלמיד. המורה הטוב לא רק שהוא נחפס כמי שמופקד על חכנון הלמידה, הכוונחה ואופייה, אלא גם כדמות, שמפני שהיא מגלמת בהויחיה את מיטב הערכים התרבותיים, ראוייה לחיקוי ולהערצה. עמדה

1. ראה מחשבת פרויד [1980].

2. ראה: זן בודהיזם [1960]; ראה גם לעיל, סעיף ג' בפרק ג' של החיבור.

זו מקובלת מאד על האקולטוריסטים, אך בגירסה של פרום היא מוצגת בקיצוניות, מפני שהיא עולה בהקשר לסמכותו המיסטית כלשהו של מורה הזן.

גם צ. אדר, המייצג אצלנו בארץ עמדה אקולטוריסטית מחונה¹, עומד על חשיבות היות המורה דמות מ ג י מ ה, המהווה דגם של מימוש ערכים בפני התלמיד. אך, בניגוד לפרום, הוא מדגיש שעל המורה ל ה צ י ע את דרכו מבלי שיפסול או שימנע מתלמידיו לגבש את דרכם השונה מדרכו. העמדת מורה הזן כאידיאל משווה לאקולטוריסט של פרום אופי נוקשה מאד, וקשה מאד ליישבה עם עמדתו המייצגת החילופית – האינדיבידואליזם.

ורביעית, מתוך תיאור עבודתו של התראפיסט הטוב, אותו רואה פרום כמורה רוחני הדומה באישיותו ובדרכי עבודתו למורה הזן, עולה האנלוגיה שערכנו בין המורה הטוב, בגירסתו, למורה הסוקרטי². פרום מופיע כאקולטוריסט נוקשה ביותר בשעה שהוא מתאר בהתלהבות את מ י ת ה ו ל ד ה האופיינית לתראפיה טובה ולהוראה טובה לפי חלק זה בהגותו. באמצעות התיאורים: "ללחוץ את התלמיד אל הקיר", "לזעזע אותו... למוטט בו רציונליזציה אחרי רציונליזציה", כשהם מופקעים אל ההקשר הלימודי, מן ההקשר התראפויטי, מצטיירת סיטואציה לימודית, בה נוטל לעצמו המורה (הרציונלי) זכויות של הנהגה ולימוד נוקשות ביותר. אף הקיצוניים ביותר מבין האקולטוריסטים שחארנו, כגון י. קויפמן או מ. אדלר, אינם מנסחים את פעילות המורה בצורה כל-כך סמכותית. פרום, המוקסם מדמותו של מורה הזן מצויר (כאן!) סיטואציה חינוכית אוטוריטטיבית ביותר. המורה במרכז – אקטיבי, יוזם ומפעיל את התלמיד על-ידי לחץ. והתלמיד – בו מ י י ל ד המורה דעת, מוצג כפסיבי, כמי שמכיל טעויות כרימון, שיש לעקרן, ולהעמידו על מקומו.

האם אפשר ליישב תיאור זה, בו נוטל לעצמו המורה, כמייצג חרבות, זכות לעקוף בדרך זו את בורותו של הלומד "הנמצא מחוץ לשערים", כפי שמנסח זאת פיטרס, עם עמדותיו המנוגדות של פרום כפי שהן מוצגות בפן האינדיבידואליסטי של משנתו? האם אפשר אפילו ליישבו עם עמדות אקולטוריסטיות מחונות כגון זו של אדר, פיטרס, דירדן ואחרים, שמהן עולה סגנון הנהגה סמכותי אמנם, אך ממוזג בהחלט עם סובלנות וסבלנות כלפי בורותו של הילד? על כך נענה בסעיף הביקורתי של החיבור².

1. ראה לעיל, פרק ג' סעיפים 5ג' ו-25' של החיבור.

2. ראה להלן, סעיף 3ג' בפרק זה של החיבור.

החינוכאים האקולטוריסטים דוחים בדרך-כלל את ההתחשבות המוגזמת בפסיכולוגיה בשיקולים חינוכיים¹. אחדים מהם ממש מחקיפים את הפסיכולוגיזם האופייני לחינוך המודרני [קצ'פמן], ואחרים סורחים להוכיח שאין לזהות חינוך עם פסיכולוגיה, ושאין לתת לנורמות פסיכולוגיות להשתלט על הנורמות הנקבעות בחינוך [כפיטרס, כירדן וכאחרים]. לכאורה, בשל סוגיה זו בלבד יקשה עלינו לראות את פרום כהוגה חינוכי אקולטוריסטי. שהרי משנתו כולה נשענת על הורחתו הפסיכולוגית ומהווה מקשה אחת, ששיאה בביקורת החברה המודרנית. פרום מייחס ערך ראשוני למסקנות של "הפסיכואנליזה ההומניסטית" שלו כמקור לגזירת נורמות אחרות, חברתיות וגם חינוכיות.

אך, למעשה, הפסיכולוגיזם האדוק של פרום איננו מונע אותנו מלראותו כהוגה חינוכי אקולטוריסטי (בצידו של הפן האינדיבידואליסטי), אלא מקנה לו מעמד מיוחד כאקולטוריסט². וזאת, משום שבהגותו של פרום נעשה מאמץ אדיר (לא בהכרח שיטתי, ולא תמיד מודע) להוכיח כי האידיאלים ההומניסטיים ומיטב מורשת התרבות חופפים לנורמות ולמושגי בריאות הנפש של "הפסיכואנליזה ההומניסטית". על כן הגותו החינוכית היא (גם) הגות אקולטוריסטית, למרות הפסיכולוגיזם האופייני לשיטתו, מפני שמודגשות בה החפיפה וההלימה בין מושגים, מטרות ונורמות פסיכולוגיות, לבין אותם מושגים במסורת התרבות וההומניזם³. כשפרום תובע את ריסון החשוקות, את הגבלת החופש (על-ידי "החופש לשש"), את הציות הרציונלי, את הפיקוח על הגדילה וכו' – הוא מופיע כאקולטוריסט המעמיד דרישות אלו גם על עקרונותיה של הפסיכולוגיה, בעוד שהאקולטוריסטים בדרך-כלל מבססים תביעה זו על עמדה אתית, או נקודת מוצא פילוסופית בלבד. ייחודו של פרום כאקולטוריסט הוא, איפוא, בהשענות השיטתית על נורמות פסיכולוגיות בקביעת מהות החינוך, מתוך הטענה שהשענות זו איננה "פסיכולוגיזם", אלא אקולטוריסט הזוכה לתמיכתה ולהגנתה של הפסיכולוגיה. כך, למשל, שונה דעתו של פרום מדעתם של פיטרס, דירדן וקויפמן בשאלת קיום ה"עצמי", מגמת ה"גדילה" הסבעית בילד, וכו'. אך "עצמי" זה שפרום (בפן האקולטוריסטי של משנתו) מעוניין בו, "גדילה" זו שהוא תומך בה, חופש זה שהוא מחיר, זהים במידה רבה במשנתו ובמשנותיהם. יתר על כן, בשל הסמכות שהוא מקנה למחנך, הוא שותף להם במסקנותיהם האופרטיביות לגבי החינוך – דהיינו במסקנות לגבי הצורך

1. ראה לעיל, סעיפים א1 ו-א1' בפרק זה של החיבור.

2. ראה בהרחבה לעניין זה בהמשך החיבור, בסעיפים א3 ו-א3' בפרק זה.

3. לעניין זה דומה מאד עמדתו לעמדתו של ר.ס. פיטרס, כפי שזו בוטאה בוויכוח שלו עם הפסיכולוגיזם בחינוך. ראה: R.S. Peters, Mental Health as an Educational Aim. in Studies in Phil. and Educ., Vol. 3, 1964.

למש יעדים חינוכיים, תוך העזרה באמצעים חינוכיים המקובלים במסורת החינוך האקולטוריסטית.

גם בהתייחסו למושגים אחרים שמקורם פסיכולוגי משתמעת מעמדתו עמדה הדומה לעמדתם של האקולטוריסטים, בעיקר של דירדן ופיטרס. כך, למשל, כניין מעמדם של המושגים "צרכים" ו"אינטרסים" בחינוך. פרום מסייג במשנתו ההומניסטית והפסיכולוגית את העקרון של "האדם קנה המידה"¹ להשתכללותו, שכן אדם המתמכר לתשוקות לא רציונליות איננו יכול להתקבל כמקור לקנה-מידה להשתכללות. אדם המעיד על התענגות מ"סיפוק נסגני" של צרכיו הקיומיים שריו, לפי ההלכה הפרומית, במצב של "פסבדו-אושר" ולא של אושר. לכן, העדות הסובייקטיבית על סיפוק הצרכים והאינטרסים איננה מספיקה לשם שיפוט ערכה. האמון באדם, כמי שנאמן על סיבה של פעילותו, מסוייג במשנתו של פרום. מעמדה זו מקבלים אנו חיזוק נוסף לפן האקולטוריסטי של משנתו החינוכית, ברוח הגישה הביקורתית של דירדן ופיטרס כלפי המושגים אינטרסים וצרכים בחינוך. שכן עצם מציאותם של אינטרסים או צרכים בילד עדיין איננו מצדיק תמיכה בהם. תמיכה זו חנינת רק בהנאי שהמחנך נוכח לדעת שהאינטרסים והצרכים הללו עולים בילד המסויים בכיוון מ ק ד ס, בהתאם לקריטריונים ההומניסטים של שכלול האדם ולקריטריונים של האדם הבריא. יתר על כן, משתמעת מעמדתו של פרום בנושא זה, שהמורה, כנציג התרבות, אף אמור ליצור בתלמיד אינטרסים בהתאם לערכיה של התרבות וכלפי ערכים אלה. ההבדל העיוני בין פרום לבין פיטרס ודירדן בנושא זה מחבטא בכך שהוא, לעומתם, מניח כי בהווה הפוטנציאלית של האדם מצויים צרכים ואינטרסים הדוחפים למימוש מקדם ולגדילה תקינה של האדם. אך, הלכה למעשה בחינוך, קרוב הוא להם בתביעה מן המחנך לפקה, להעריך, לעודד ואף לדכא או ליצור אינטרסים וצרכים בהתאם לקריטריונים אובייקטיביים (בהתאם לנורמות ההומניסטיות ולנורמות של בריאות הנפש), שמחוץ לילד עצמו.

הלן נדון בשאלה האם מצליח פרום ליישב עמדה זו עם הפן האינדיבידואליסטי של משנתו, שלפיו הוויסות העצמי של הילד הוא ערך ראשוני, ושאינן להציב קריטריונים חיצוניים לבדיקתו או לוויסותו, שכן אז הוא איננו "ויסות עצמי", אלא "ויסוח עצמי מווסת"².

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

2. וראה הרחבה של הדיון בסוגיה זו בסעיפים 3ב' ו3ג' בפרק זה.

לסיכום, בחלק ניכר מהגותו החינוכית פרום הינו הוגה אקולטוריסטי, במפורש ובמובלע. אמנם יש לו מעמד ייחודי בין האקולטוריסטים בשל האופי המיליטנטי והרדיקלי שהוא מייחס לרכישת הדעה ולערכי התרבות. אך הן ברמת האמצעים והן ברמת המטרות הוא מציג עמדות אקולטוריסטיות בחינוך. הפסיכולוגיזם במשנתו מרוסן היטב על-ידי ערכים שממסרות התרבות. ערכים מרכזיים בחינוך שמקורם בפסיכולוגיה זוכים אצלו לריסון שמקורו במורשת ההומניזם בתרבות, ובכך הוא עושה "אקולטורציה" של מושגי היסוד של הגישות האינדיבידואליסטיות בחינוך, כפי שנראה בהמשך.

2. התפיסה האינדיבידואליסטית במחשבת החינוך במאה ה-20

מבוא

ראשיתה של התפיסה האינדיבידואליסטית בחינוך עוד לפני המאה ה-20. חלק מעקרונותיה הבסיסיים מחוארים כבר בספרו של רוסו אמיל. תפיסה זו המשיכה להתפתח גם במאה ה-19 על-ידי הוגים ומחנכים כטולסטוי ואחרים. אולם, אין ספק שפריחתן של התפיסות האינדיבידואליסטיות בחינוך התחוללה במאתנו. ההגות החינוכית במאה ה-20, ובמידה פחותה ממנה הפרקטיקה, עשירות מאד בתורות חינוך, שונות ומנוגדות זו לזו בשאלות רבות, כשהמשותף להן היא האוריינטציה האינדיבידואליסטית אל החינוך.

הוואריאנטים של הגישה הזו במחשבת החינוך הם הרבה יותר רבים מאשר של הגישה האקולטוריסטית. לכן גם סקירתה קשה יותר. אנו נחמקד בסקירתנו רק בתיאור אותן גישות אינדיבידואליסטיות שמשנת החינוך של פרום קרובה אליהן או דומה להן, וגם זאת – בנושאים שבהם עולים קירבה או דמיון. נעריך את קירבתה של המשנה החינוכית של פרום אל התפיסות האינדיבידואליסטיות – וזאת, כדי לענות על שאלתנו המרכזית: האם וכיצד מהווה משנתו של פרום משנה מגדלת בין התפיסה האקולטוריסטית של החינוך לבין הגישה האינדיבידואליסטית.

העקרונות המשותפים לכל הגישות האינדיבידואליסטיות בחינוך, ככל שהן שונות זו מזו (ולפעמים מאד), הם:

1. ה י ח ד. האידיאה המרכזית המשותפת לכל הגישות האינדיבידואליסטיות היא שהחינוך צריך להתמקד בפיתוחו של היחיד מתוך צרכיו הממשיים של היחיד, ולא מתוך קונצפציה תרבותית המגדירה את צרכיו. החרבות והישגיה הם אמצעים לפיתוחו של היחיד בהתאם לצרכיו, והם אינם מהווים ערכים אינטרינזיים ורגולטיביים כשלעצמם.
2. ה ח ו פ ש. כל הגישות האינדיבידואליסטיות מעמידות את אידיאת החופש כאידיאה מרכזית נוספת של החינוך. אידיאה זו מתפרשת אמנם בצורות מאד שונות באסכולות האינדיבידואליסטיות השונות. אך כולן – החל מהאסכולות הפסיכולוגיות שמהן התפתח "החינוך החופשי", עבור לאסכולות של "החינוך הפרוגרסיבי", וכלה באסכולות הרדיקליות לזרמייהן השונים, רואות בהעמדת התהליך החינוכי על בסיס של חירויות של הילד הנאי ויעד של החינוך. החופש בחינוך מתפרש כצורך פסיכולוגי באסכולות מסוימות בזרם זה. לגבי דידן ללא חופש אין חינוך אמיתי המכוון לבדילה של אדם תקין. באסכולות אחרות הוא מתפרש כפוסטולאט הומניסטי-פילוסופי, שבלעדיו אין שחרור מעריצות ומדיכוי המסתחרים מאחורי המצב החברתי הקיים או מאחורי אידיאה התרבות. אך תמיד נתפס באסכולות האינדיבידואליסטיות אידיאל ההתחנכות החופשית של הילד כאידיאל ההתחנכות האמיתית.
לעומתן, האסכולות האקולטוריסטיות בחינוך רואות את בעיית החופש בעיקר כבעיה של השחררותו של הילד מעצמו, דהיינו של חירותו מיצריו ונטייתו, הכולמים אותו מלהיפך לאיש תרבות.
הגישות האקולטוריסטיות כולן, אינן ממקדות את בעיית החינוך בשאלת מקומו של אידיאל החופש בתהליך החינוכי. כולן גורסות מידה כלשהי של כפייה חיצונית כאמצעי הכרחי בתהליך החינוך, אמצעי לשחרור הילד מעצמו.
לעומתן, כל הגישות האינדיבידואליסטיות ממקדות את התעניינותן בחירותו של הילד מכפייה חיצונית בתהליך החינוך, ורואות בכפייה חיצונית מקור ועילה לחינוך מזויף, ולגדילתו של אדם לא תקין בחברה לא תקינה.
3. ש י נ ו י. כל הגישות האינדיבידואליסטיות בחינוך חותרות לקראת גיבושו ומימושו של תהליך חינוכי שיביא לשינוי בהוויית האדם והמין האנושי. כולן יוצאות מהנחות (שונות אמנם) בדבר הצורך לתקן קלקלות המצויות בקיום האנושי. כולן מניחות שכדי לשנות את האדם או את החברה צריך לשנות גם את דרכי החינוך. לכן, כולן מציעות דרכי חינוך חדשות ואחרות, בהשוואה לחינוך המסורתי. אסכולות אחדות תובעות שינויים מחוננים, והן נקראות רפורמטוריות. אסכולות אחרות תובעות שינויים

קיצוניים, והן קרויות רדיקליות¹. אחדות מתרכזות בשינוי היחיד ומציעות שינויים בחינוך בלבד. אחרות מציעות שינויים בחינוך, המשולבים במאבקים לשינוי פוליטי וחברתי². אך כולן יוצאות מחזון כלשהו של אדם שיקבל חינוך אחר, ושעל כן יממש הווייה אנושית מתוקנת ואף חברה שונה.

יסוד זה של שינוי מצוי בצורה שונה בגישות האקולטוריסטיות שסקרנו. הגישות האקולטוריסטיות או שהן מעוניינות בשינוי החברה והאדם כפי שהם בהווה, או שהן מדגישות חזרה לאידיאלים מן העבר כדי לשפר את ההווה בדמות העבר. כלומר, שינוי למצב מוכר.

שלושה עקרונות אלו – היחיד, החופש והשינוי משותפים לכל הגישות האינדיבידואליסטיות. נסקור עתה אחדות מהן, המעלות מושגים והנחות שלהם נביעה במשנתו של פרום. נתמקד בשתי קבוצות אינדיבידואליסטיות:

[1] הקבוצה של "החינוך החופשי", על רקע של חפיסות פסיכולוגיות שמהן עולה החביעה לחינוך חופשי ולאנדיבידואליזם. הנציגים הבולטים של קבוצה זו בדורנו הם א.ס. ניל מאנגליה, הנשען על תורחו הפסיכולוגיה של ו. רייך בתביעתו לחינוך חופשי, וקרל רוג'רטס ואברהם מסלאו מארה"ב, הנשענים על "הפסיכולוגיה ההומניסטית" בדרישתם לחופש. ההבדלים בין שתי הגישות, בתוך הקבוצה הזאת, אינם רק בתורות הפסיכולוגיות השונות שעליהן הן נשענות. ניל רואה ב"חינוך החופשי" מנוף לשינוי חברתי רדיקלי. רוג'רטס ומסלאו מרוכזים יותר בחמורות ביחיד דרך "החינוך החופשי", והם חסרים את הפתוח הרדיקלי-פוליטי של ניל.

[2] נציגים שונים של החינוך הרדיקלי המעוניינים בשחרור היחיד והחברה כאחד. המקורות העיוניים שעליהם הם נשענים אינם פסיכולוגיים. חלקם נשענים על רעיונות אנרכיסטיים [כגון ראסל מאנגליה, פול גודמן מארה"ב, ואיוואן איליץ']. חלקם על רעיונות מרקסיסטיים-הומניסטיים השאובים מהגיונותיו של "מרקס הצעיר" על הניכור [כגון מאדן סרופ מאנגליה ומצרום]². חלקם מבססים תיאוריות רדיקליות

1. ראה: A. Spring, A Primer of Libertarian Education. N.Y. Free Life ed., 1975.

2. לא נעסוק בתיאוריות חינוכיות מרקסיסטיות אורחודוכסיות כגון זו של גרמשי [Gramsci] מפני ריחוקן הרב ממשנתו של פרום.

אקלקטיות (מרכיזם הומניסטי + אנרכיזם + אקזיסטנציאליזם) כגון פ. פריי מדרום-אמריקה, המגבש, על בסיס אקלקטי, היאוריה מקורית ועצמאית.

המשותף לכולם בקבוצה זו: שילוב הדרישה לחופש ולאינדיבידואציה בחינוך עם הדרישה לשחרור חברתי ופוליטי. כולם דורשים אינדיבידואציה וחופש בחינוך כתנאי לשחרור הילד מעריצות חינוכית, במסגרת של שחרור האדם מדיכוי ומעריצות פוליטית¹.

נדגיש שוב, כי נציגים אלה מהווים נציגים בלבד (אמנם בולטים ומרכזיים) של ההגות החינוכית האינדיבידואיסטית העניפה בימינו. אנו נעסוק דווקא בהם מפני קירבתו של פרום אליהם, ומקומו המיוחד בתוכם, כפי שנראה בהמשך.

נעבור עתה לתיאור העמדות העיקריות של זרמים אלה על-פי הקטגוריות שהשחמשנו בהן לעיל, ותוך כדי כך נבליט את ההבדלים ביניהם ואח נגיעם בזרמים אינדיבידואיסטיים אחרים.

א. מהותם של מטרות החינוך ושל ההישגים המבוקשים

מטרות החינוך של האסכולות האינדיבידואיסטיות בחינוך שבסיסן הריאליזם פסיכולוגי, שאובות מן הפסיכולוגיה. המאה ה-20 משופעת בחיבורים חינוכיות אינדיבידואיסטיות, הנשענות על נורמות שמקורן באידיאל האדם הבריא, הלקוח מתורות פסיכולוגיות. תיאוריות אלו הותרו לכך שהתהליך החינוכי יתרום בראש ובראשונה גדילתו של אדם בריא. את צידוקיהן, הן למטרה זו והן לאמצעים להשגתה, הן גוזרות מפניסת האדם הבריא שבחורה הפסיכולוגית עליה הן נשענות.

נבחיך בין אסכולות אינדיבידואיסטיות שבבסיסן התיאוריה הפסיכולוגית של ז. פרויד, לבין האסכולה שבבסיסה התיאוריה ה"פסיכולוגית ההומניסטית".

ההוגים הבולטים בקבוצה הראשונה הם א.ס. ניל וו. רייך.

מטרת החינוך שהוצגה ואף עמדה כבסיס עיוני לבית-הספר "סמרהיל" של ניל, היא גדילתו של אדם חופשי עד כמה שאפשר מהדחקות ומרגשי אשמה, דהיינו גדילתו של אדם לא נורוטי.

1. ראה חלוקה אחרת של המשנות הרדיקליות אצל צ. לם, "מעמד הדעת בתפיסות הרדיקליות של החינוך", עיונים בחינוך, מאי 1973.

גדילתו של אדם לא נוורוטי. זו מטרת העל של החינוך החופשי, כפי שמגדיר אותה ניל. אדם כזה, דהיינו בריא לפי המושגים הפרוידיאניים של בריאות, הינו גם מאושר. לכן מטרת החינוך לפי ניל, היא לגדל אדם מאושר. ומיהו אדם מאושר? על כך עונה ניל בסגנון פרוידיאני ברור: הוא האדם "היכול לעבוד בשמחה ולהיות בצורה חיובית"¹.

בהשפעת ו. רייך מניח ניל שחברה שבה רוב האנשים יהיו משוחררים מנוורוזות ומהרחקות, תהיה חברה טובה לאין ערוך מחברתנו. היא תהיה חברה לא אלימה ולא נצלנית². גם ניל וגם רייך התעלמו מתורת היצרים המאוחרת של פרויד³, שלפיה החוקפנות היא יצר ראשוני באדם. לשניהם היה חזון חברתי שהשלים את חזונם לגבי היחיד: חזון החברה המשוחררת, הלא אלימה והלא מדכאת. נקודת המוצא לשינוי חברתי בכיוון זה היא גידולו של אדם לא נוורוטי. רייך נתן משקל גדול יותר לשחרור המיני של הילד ושל המבוגר כחנאי למאבק בהדחקות. ניל החשיב מאד את השחרור המיני, אך הדגיש לא פחות את חשיבות החופש מסמיות ותכתנאי לגדילתו של אדם מאושר. קרי – חף יחסית מהדחקות.

ניל, וכמוהו הוגים אינדיבידואליסטים אחרים המושפעים מפרויד, מבסס את כל הלכותיו לגבי התהליך החינוכי על מטרת החינוך שהיא בעצם גם מטרת הפסיכואנליזה: גידול של אדם חף מנוורוזות. ומאחר ולפי תורתו של פרויד לילדות משקל מוחלט בעיצובו של האדם, הרי שטיקור מטרת המאמץ החינוכי היא למנוע את התהוותם של הדחקות ורגשי אשמה שיסכלו את מטרת העל. התהליך החינוכי בגירסה זו נקרא לפעמים "אנטי חינוך", מפני שהוגים אלה מבקשים למנוע נזקים שמקורם בתהליך החינוכי, ולכן הם מצמצמים את ההתערבות המחנכת עד למינימום ("פדגוגיה שלילית").

עמדה שונה מאד מעמדה זו נלמדה מגישתם האינדיבידואליסטית של הוגים שבבסיס הגותם מצויה חזרה פסיכולוגית לא פרוידיאנית. כוונתנו להוגים מ"הכח השלישי" בפסיכולוגיה (שכנגד הפרוידיאנים והביהוויוריסטים), ובראשם אברהם מסלאו וקרל רוג'רס (ושגם פרום שוייך, בצדק או שלא בצדק, כפי שנראה בהמשך, לזרם זה⁴). הזרם הזה נקרא גם "הפסיכולוגיה ההומניסטית" במובחן מהפסיכואנליזה⁵, הביהוויוריסט וזרמים אחרים. מטרת החינוך העולה מהגותם של מייצגי "הפסיכולוגיה ההומניסטית" נובעת מהדימוי

1. ראה: ניל, ספרהיל. הוצאת י. צ'ציק; וכן: C. Rycroft, Reich, Fontana, 1971.
2. ראה: Spring [1975], מע' 81.
3. ראה לעיל, פרק א' סעיף 11 של החיבור.
4. וראה במבוא לחיבור "ציוני דרך בחייו ובעבודתו של פרום".
5. וכן במובחן מהפסיכואנליזה ההומניסטית של א. פרום.

שלהם של האדם הבריא. האדם הבריא, שהוא ממילא גם מאושר, הוא אדם המגשים את עצמו¹. לא בעיית ההדחקות ורגשי האשמה על רקע של דיכוי מיני מעסיקה את בעלי הגישה הזאת, מפני שאין הם מקבלים את תורת הליבידו של פרויד. במרכז הגותם מצויה הטענה שכל יחיד שואף לממש את עצמו. מטרת התהליך החינוכי היא לאפשר ליחיד לממש את עצמו ועל-ידי כך לעשותו לאדם מאושר. החנחה הפסיכולוגית של קיום ה"עצמי" ביחיד, כאוסף של כשרים למימוש, מונחת בתשתית גישתם הפסיכולוגית, והיא הופכת לפוסטולאט מוחלט שלהם כלפי מטרות החינוך². ועד כדי כך שואב החינוך בגירסתם מן הפסיכולוגיה עד שרוג'רס אומר ש"החינוך הטוב ביותר" אמור ליצור אדם הדומה מאד לאדם שקיבל את "התראפיה הטובה ביותר".

ההגשמה העצמית מתוארת על-ידם כהתליך של גדי לה מחמדת. מטרת החינוך היא לאפשר ליחיד לגדול, כלומר לממש את עצמו על-ידי מימוש הפוטנציאלים שלו. בהקשר זה של המושג "גדילה" מן הראוי להבליט את ההבדל בתפיסת מושג זה בין ג'ון דיואי, אבי החינוך הפרוגרסיבי, שאף הוא מייצג וואריאנט מסויים של אינדיבידואליזם, לבין בעלי הגישה של "הפסיכולוגיה ההומניסטית". אצל דיואי המושג "גדילה" מציין את השתפרות יחסי הגומלין בין היחיד והחברה לבין הסביבה. היחיד (יחד עם החברה) גדל, ככל שהוא (יחד עם יחידים אחרים בחברה הדמוקרטית), מיטיב לפתור בעיות שהסביבה מעמידה בפני האדם, וככל שהוא מארגן את נסיונו לקראת פתרונות מוצלחים בעתיד. דיואי מכחיש מכל וכל את קיומו של "עצמי" או "אני אמיתי" השואף למימוש ביחיד. המציאות מציבה בעיות לפתרון בפני האדם, והאדם הגדל הינו זה ההולך ומיטיב לפתור אותן. החינוך אין מטרה משלו, לפי גירסת דיואי. מטרת החינוך כמטרת החיים – גדילה, במשמעות של התמודדות משתפרת עם חנאי החיים⁴.

עקרונות אלו עומדים בבסיסו של "החינוך הפרוגרסיבי", המבקש לטשטש, ככל שהדבר ניתן, את ההבדלים בין בית-הספר לבין החיים.

לעומת התפיסה הזאת מציגים בעלי התיאוריות של "המימוש העצמי", הנשענות על "הפסיכולוגיה ההומניסטית", את הגדילה מבלי לקשור אותה עם תכליות פרגמטיות של יחסי

1. ראה: Maslow [1962]; וכן ראה: ק, רוג'רס, חופש ללמוד, ספריה הפועלים, 1973.

2. ראה בהרחבה לעניין "העצמי", בפרק א' סעיף 2 של החיבור.

3. וכן במובחן מה"פסיכואנליזה ההומניסטית של א. פרום.

4. ראה: ג'. דיואי, דמוקרטיה וחינוך. מוסד ביאליק, תש"ך.

גומלין עם הטביעה, או של פתרון בעיות. הגדילה היא ההליך שבו האדם נעשה (becomes) מחוכו, מחוץ שהוא ממש את כשריו ונטיותיו כדי "להיות" (being)¹. מטרת החינוך, כמטרת הפסיכותרפיה, היא לאפשר את התהליך הזה שכיוונו מצוי באופן אימננטי באדם, באשר הוא בעל "עצמי" (בכל אדם).

עד כה סקרנו את מטרת החינוך לפי שתי אסכולות אינדיבידואליסטיות-פסיכולוגיסטיות ובצידן גם את הגירסה הפרוגרסיבית של מטרת החינוך כגדילה לפי דיואי.

הגירסה הפסיכולוגיסטית של ניל היא גירסה חינוכית רדיקלית מפני שתומכת שואפים לשינוי חברתי ופוליטי רדיקלי, באמצעות שינויים חינוכיים רדיקליים. אך אין הם עוסקים אלא בשינויים בחינוך, ואינם קושרים אותם עם תיאוריה של שינוי חברתי ומאבק פוליטי. הגירסה הפסיכולוגיסטית של רוג'רס ומאסלאו איננה רדיקלית, מפני שהם אינם עוסקים כלל בביקורת החברה ובדרישה לשינוי חברתי. גירסתו של דיואי בוודאי שאיננה רדיקלית, מפני שהיא באה להציע שינויים בחינוך שישלבו עם המציאות הדינמית של הקפיטליזם והדמוקרטיה האמריקניים של ראשית המאה.

נעבור עתה לתיאור גישות אינדיבידואליסטיות-רדיקליות בימינו שאינן נשענות על תורות פסיכולוגיות, ושביסודן דרישה לחמורות בחברה. מטרת החינוך בגירסות אלו שונות, אם כי בהחלט לא מנוגדות למטרות החינוך בגישות הפסיכולוגיסטיות. אין הן מעמידות את מטרת החינוך על בריאות נפשית, ולעומת זאת, כל הגישות הרדיקליות מעוניינות באינדיבידואליזם בחינוך, מפני שהן רואות בה אחד מן האמצעים לשינוי חברתי, כפי שמגדיר זאת ספרינג²: התנועות הרדיקליות בימינו [שהוא קורא להן "משחררות" - Libertarian] - "הינן תוצר של האמונה, שכל שינוי רדיקלי מוצלח בחברה חלוי באופן חלקי בשינויים במבנה האופי ובעמדות של האוכלוסיה. חברה חדשה איננה יכולה להיוולד אלא אם כן נולד אדם חדש שיוכל להפקד בה".

האינדיבידואליזם בחינוך נתפסת, איפוא, בחנועות אלו, כהנאי להיווצרותו של אדם חדש בחברה חדשה. וספרינג ממשיך ומגדיר את מטרת החינוך לפי החפיסות הרדיקליות: "הפדגוגיה הרדיקלית עניינה בצורות חדשות של סוציאליזציה, אשר יעודדו מבני אופי לא סמכותיים ומהפכניים". האינדיבידואליזם נתפסת לפי ניסוח זה כמטרת החינוך, מפני

1. לא במקרה שמוניהם של שני ספרים של מאסלאו ושל רוג'רס נקשרים במונחים C. Rogers, On Becoming a Person, ו- Maslow [1962], being, becoming. Constable, London, 1967.

2. Spring [1975] בהקדמה [ההדגשות שלי - נ.ג.].

שארם שיקבל חינוך אינדיבידואליסטי יוכל להתנגד לסמכויות מדכאות ולגבש עמדה מהפכנית כלפי חברה לא צודקת.

כך למשל פאולו פרי¹, מן הבולטים בהוגים הרדיקליים של החינוך בימינו, ומן הפעילים לחינוכם ולהתעוררותם הפוליטית של המדוכאים בדרום אמריקה, רואה את מטרת החינוך (המבוגרים המדוכאים בעיקר) כשחרור היחיד על-ידי העמקת מודעותו למציאות חיוו. עיקר תכלית החינוך הוא החידוע (conscientization) של היחיד למצבו, ושחרורו מקבלה פסיבית שלו. היחיד ה מ ת ו ד ע יגלה יחס ביקורתי כלפי הכוחות המדכאים אותו וכלפי נסיונותיהם לראות בו יצור פסיבי. כך הוא הופך, באמצעות החינוך, ליחיד הלוחם מלחמה פוליטית להשתחררות מן הדיכוי. מטרת החינוך, איפוא, לפי פרי, היא לחנך "אדם מודע, ביקורתי ופעיל"².

החינוך הינו אמצעי פוליטי-חברתי של היחיד המתודע, המגיע לחודעת עצמו, כדי לשנות בעצמו את מצבו.

ההומניזציה של היחיד, הפיכתו לסוכן של שינוי המציאות ושחרורו מעריצות היא מטרת החינוך לפי פרי, והיא אקט חינוכי ופוליטי כאחד.

מטרת החינוך לפי איזואן איליץ³, ההוגה הבולט ביותר בתנועה הרדיקליה של ביטול בית-הספר³, היא אינדיבידואליזציה קיצונית של החינוך על-ידי ניתוקו מן המוסדות. ביטול בית-הספר, ועמו ביטול התלות של היחידים במוסדות ביורוקרטיים נוספים, נועד "להעמיד על רגליהם" את היחידים בחברה, ובעיקר את העניים והמדוכאים, דהיינו להילחם "באין-אונים כלפי הנסיבות ובאובדן הכוח האישי"⁴. מטרת החינוך ללא בית-הספר היא הפוכה ממטרת החינוך כיום, שהיא "לרפות את ידי העניים וליטול מהם את כוחם לשלוט בעצמם בלימודיהם"⁵.

איליץ⁶ חותר למצב שבו "החינוך לכל משמעו חינוך על-ידי הכל"⁶. הוא חותר להקמתה של חברה שתפקיע את הלימוד מן המוסדות ותינתק מן "המלומדות" המוכחה על-ידי

-
1. ראה: פ. פרי, פדגוגיה של מדוכאים, מפרש 6, ירושלים 1981.
 2. צ. לם, בהקדמה לפרי, פדגוגיה של מדוכאים [ההדגשה שלי - נ.ג.].
 3. א. איליץ, ביטול בית-הספר, הוצאת מסדה, מאי 1973.
 4. שם, עמ' 14.
 5. שם, עמ' 18.
 6. שם, עמ' 36.

תעודות ומסמכים. בחברה זו, כל יחיד ילמד וילמד; מקורות האינפורמציה יהיו פתוחים לכולם, והקריטריון היחיד לקבלת אדם לעבודה תהיה החאמתו אליה לפי ידיעותיו ומיומנותיו, ולא לפי תעודות ופרוצדורות ביורוקרסיות.

מטרות החינוך החדש הזה, בגירסת איליץ, היא שחרור הדעת מבעלי המונופול עליה, הפיכת החברה כולה לחברה לומדת – ועל-ידי כך מתן מירב הסיכויים האמיתיים לכל יחיד ללמוד ולהיות אחראי לקידומו. גם איליץ כפרי מעוניין בשחרור העניים בעיקר, אך גם הוא רואה באמצעים שהוא מציע גם שחרור והומניזציה, לאו דווקא של העניים. שניהם רואים בחינוך אמצעי להומניזציה של החברה, דרך ההומניזציה של היחיד והפיכתו לאחראי לגורלו, למרות האמצעים החינוכיים השונים שהם נוקטים בהם. שניהם קושרים את החינוך עם מטרת פוליטיות משחררות.

בהגותו החינוכית של איליץ משוקעים יסודות אנרכיסטיים, כמו בחלק גדול של התפיסות הרדיקליות. מטבע הדברים שרעיונות אנרכיסטיים המשולבים במגמות של תכנון חברתי אצל הוגים כגון ב. ראסל באנגליה ופאול גודמן בארה"ב, מכוונים להטיל על היחיד את האחריות לגידולו על-ידי שחרור היחיד מסמכויות חינוכיות ממוסדות המנציחות את עריצותן. מטרת החינוך לפי ראסל היא הומניזציה של היחיד על-ידי שחרורו מעריצות המוסדי הנשלט בידי המדינה והדת. כדבריו:

אילו כיבדנו את זכויותיהם של הילדים, כי אז היינו מחנכים אותם בצורה שתקנה להם את הידע ואת הרגלי המחשבה הדרושים לגיבוש דיעות עצמאיות; אבל – החינוך כמוסד מדיני משתדל ליצור הרגלים ולתחום תחומים לידיע בצורה שבה לא יהיה מנוס ממערכת אחת של דיעות¹.

מטרות החינוך לפי ראסל הן:

1. פיתוח הכוחות הרוחניים והמוסריים של הילד מחוץ הוקרה לילד, לזכויותיו ולפוטנציאלים שלו.
 2. שחרור מעריצות המדינה והדת והפיכתו לאזרח העולם, בן המין האנושי.
 3. פיתוחו של אדם לא קונפורמי, לא סביל, דהיינו – ביקורחי, מטיל ספק ופתוח.
- האלמנט הרדיקלי-אנרכיסטי הבולט ביותר אצל ראסל הוא אלמנט ההתנגדות לחינוך אזרח צייתן, הכפוף למוסדות השונים של המדינה (והדת).

1. ב. ראסל, עקרונות השיקום החברתי. א. רובינשטיין, ירושלים 1975, פרק ה' "החינוך".

גם פאול גודמן מארה"ב מייצג עמדה רדיקלית-אנרכיסטית בחינוך שבמרכזה התנגדות לדיכוי היחיד על-ידי החינוך הניתן על-ידי המדינה. גודמן מתנגד לחינוך שמטרתו להכשיר אנשים למשרות ולצרכים של המשק הקפיטליסטי הציני, הבנוי על התעלמות מטבעם האנושי. הוא מגדיר את מטרות החינוך כגדילה, וגדילה בגירסתו היא: "תהליך רצוף הורש מטרתו מתאימות בסביבה כדי שיספקו את צרכי וכשרי הילד הגדל, הנער והאיש הצעיר, עד שיוכל לבחור טוב יותר ולארגן את סביבתו"¹. החברה הנחונה איננה מאפשרת גדילה מכוונת ועבודה מכוונת, המביאה לחחוש ערך של האדם הלומד והאיש הצעיר, העובד. החברה והמבנה הכלכלי שלה אינם מאפשרים אלא "גדילה אבסורדי", אי מימוש האנושי שבאדם. גודמן עומד על הגורמים המנכרים בחינוך ובחברה, השוללים מן היחיד את האפשרות "להיות איש". הוא מציע חזרה למטרות החינוך הפרוגרסיבי, בתנאי שאלה יתקיימו בחברה לא מנוכרת. בשיטתו ממוזגים ביקורת חריפה כנגד החברה המודרנית עם מושגים מן "הפסיכולוגיה ההומניסטית" ("עצמי", "טבע אנושי") ועם מושגים מן החינוך "הפרוגרסיבי" ("גדילה", "התמודדות"). אך במרכז שיטתו – רדיקליזם פוליטי-כלכלי בשם הילד והאיש הצעיר שאינם יכולים לגדול באופן משמעותי בחברה בת זמננו.

האגף המרקסיסטי – הומוניסטי של החינוך הרדיקלי בימינו מושפע בעיקר מרעיונותיו של "מרקס הצעיר", של מרקס של כתבי שחרות, שבמרכזם ביקורת הניכור בחברה הקפיטליסטית². המטרה המרכזית של החינוך בעיני נציגי גישה זו היא הומניזציה של החיים על-ידי בפיסול הניכור בחינוך ובחברה. הוגים אלה מושפעים הן ממרקס הצעיר והן מן "הסוציולוגיה החינוכית החדשה" שהתפתחה באנגליה החל משנות ה-60, ושבראשה עומד מיכאל יאנג. מן "הסוציולוגיה החינוכית החדשה" שואבים הוגים אלה [כגון רחל שרף ומאדן טארופ] את הצידוקים לשלילת החינוך הליברלי בשל היותו חינוך מנכר. חלק מהוגים אלה [כגון טארופ] מחברים את רעיונות מרקס הצעיר בלבד עם הרעיונות של הסוציולוגיה החדשה. חלקם [כגון רחל שרף] מציגים עמדה מרקסיסטית אורתודוקסית יותר, מעבר לבעיית הניכור. מאדן טארופ³, השייך לקבוצה הראשונה, משרטט את מטרות החינוך המרקסיסטי-הומניסטי, תוך

1. ראה: P. Goodman, Growing Up Absurd. Routledge and Kegan, London, 1956.

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

3. ראה: M. Sarup, Marxism and Education. Routledge and Kegan, London, 1978
וכן: M. Sarup, Education, State and Crisis. Routledge and Kegan, 1982

עימות מתמיד עם 'החינוך הליברלי' ועם השקפותיו של ר.ס. פיטרס. המטרה העיקרית של החינוך בעיניו הוא מאבק בניכור, שצריך להתחיל בעקירת הניכור מביית-הספר, ושהמשכו יהיה בעקירת הניכור מהחברה כולה. מטרה זו חושג על-ידי א י ב י ד ו א צ י ה של החינוך, שחרור היחיד מעריצותו של החינוך הליברלי האליטיסטי והשמרני.

ביטול הניכור בחינוך, דרך האינדיבידואציה, הינו צעד לביטול הניכור בחברה ולשחרורו של היחיד מעול הערכים של החברה הקפיטליסטית המנכרת. מטרת המהפכה בחינוך, איפוא, היא לשחרר את החינוך מהערכים המעוותים את ה י ח י ד . סארוף טוען כי החינוך נחפס בחברתנו כפטיש. ישנה ריאליפיקציה של החינוך במסגרת הריאליפיקציה האופיינית למשטר הקפיטליסטי בכלל. מצב זה מביא לדה-הומניזציה של החינוך. בית-הספר הופך למין מפעל והתלמידים הם כפועלים בחברה מנוכרת. "הלימוד המנוכר" אנלוגי ל"עבודה המנוכרת": כסף תמורת עבודה, וציונים תמורת לימוד. הלימוד הינו "מחוץ ללומד". הוא "דבר" שערכו נמדד בערכו השימושי ובכמותו.

מטרת החינוך המרקסיסטי-הומניסטי מתנסחת, איפוא, דרך ביקורת החברה הנוכחית (והחינוך המקובל עליה). הוגיה גורסים כי חינוך לא מנוכר מחייב התמקדות ביחיד כסוכן אוטונומי בתהליך החינוך, ולא עוד שותף פסיבי בתהליך הלימוד וקולט תכנים הטרונומי [מקסין גריין, מאדן סארוף ועוד].

עמדה דומה לזו לגבי מטרת החינוך אנו למדים מהגותו של א. מצסרוס¹. אף הוא רואה במאבק בניכור את מטרת העל של החינוך, כאמצעי ל"מהפכה החרבותית" שתביא עמה שינויים פוליטיים-חברתיים. הילד הגדל בתנאים של ניכור חינוכי לומד להמיר את מגעו הבלתי אמצעי ("החושני" בגירסתו) עם העולם, במגע מנוכר וחפצי (שימושי). החינוך כיום איננו נותן לילד לפתח את מלוא חושיו. "רוח המסחר" שלטה בו. החינוך המרקסיסטי, בגירסה זו, צריך להביא לשחרור הילד מהאלמנטים המנכרים והלא הומניים שחדרו לחינוך מן החברה המנכרת. מטרת החינוך היא לקיים בבית-הספר סולם ערכים שונה ומנוגד לסולם הערכים השולט בחברה, סולם ערכים שלא יהיה כפוף לפרגמטיות, למכניות ולריאליפיקציה השולטת בחברה.

I. Meszaros, Marx's Theory of Alienation. Merlin Press, London, 1970.

1. ראה:

בעתיד נכונותו של הילד להתמודד עם תכנים קוגניטיביים מתוך עמדה רצונית וללא רגשי אשמה.

אצל בעלי הגישה הפסיכולוגיסטית ההומניסטית¹, כגון רוג'רס ומאטלאו, אנו מוצאים מחויבות כלפי תכני הדעת. אך רק בתנאי והם משמשים אמצעי ל"מימוש עצמי" ולגדילה של הילד. אמנם גם רוג'רס מדגיש שהלמידה המעסיקה את המוח איננה למידה אמיתית, שכן למידה צריכה לגעת באישיות כולה, לנבוע מן הצרכים של האישיות כולה¹. אך איך הוא מגלה יחס שלילי ללמידה הקוגניטיבית ולתכני הדעת האינטלקטואליים. בניגוד לאקולטוריסטים הוא מהנגד לתכנית לימודים מוכתבת מראש ולהטלת מטלות שוות על כל הלומדים, אך הוא אינו עושה אידיאליזציה של המשחק, ואיננו רואה בלימוד ובהקניית תכני דעת אויבים פוטנציאליים לגדילה של אדם בריא. נהפוך הוא: בתפיסת האדם בגישות של "ההגשמה העצמית" רואים באינטלקט ביטוי של ההגשמה העצמית, ובתנאים של עיתוי נכון לא תיחכן הגשמה עצמית של היחיד ללא הפגשתו עם תכני הדעת ונכסיה של התרבות. בגישה זו מודגשת במיוחד התביעה להתאים את התכנים ליחיד, שכן לכל יחיד "עצמי" משלו ומגמות ייחודיות של מימוש עצמי.

כל הגישות הפסיכולוגיסטיות באינדיבידואציה מדגישות את חשיבות פיתוח ה י צ י ר ה י ו ה של הילד, כחנאי להפגשתו המשמעותית עם תכנים תרבותיים ומדעיים. כולן מדגישות את חשיבות העיתוי הנכון בלמידה, ואת המאמץ שצריך לעשות המחנך כדי לגלות ללומד את ה ר ל ב נ ס י ו ה של התוכן הנלמד, לעולמו ולצרכיו.

אצל דייואי וב"חינוך הפרוגרסיבי" מוקנית חשיבות לתכנים במידה והם מסייעים ל"פתרון הבעיות" שבפניהם ניצב האדם – ילד או מבוגר. התכנים הרצויים הם אלה המסייעים לגדילה, במשמעות של התמודדות האדם עם הבעיות שהטביחה מציבה בפניו.

בגישות ה א נ ר כ י ס י ו ה באינדיבידואציה, כגון זו של ראסל או גודמן, מוקנה ערך לתכני הדעת והתרבות בתנאי שאלה אינם מוכתבים על-ידי המדינה, הדת, או צרכי המשק הקפיטליסטי. ראסל² מגלה התנגדות חריפה ללימוד העכשווי של ההיסטוריה והדת, שכן אלה נלמדים, לדעתו, מתוך עמדה אינדוקטרינרית ולאומנית. תכנית הלימודים

1. ק. רוג'רס, פתח דבר בהחופש ללמוד, ספרית הפועלים, 1973.

2. ראה: ראסל [1975].

במקצועות אלה צריכה להיקבע על-ידי ועדה בין-לאומית, ויש להפקיע אותה מן המדינה. ככלל, מעריך ראסל את תכני הלימוד ואח מסורת התרבות, בתנאי ואלה ילמדו ללא כפייה נוקשה, ומתוך הוקרה לרוחו החופשית של הילד ולהתפתחותו. עמדתו, בניגוד לניל ולפסיכולוגיסטים אחרים, קרובה לזו של האקולטוריסטים במתן ערך אינטרינזי לדעת ולתרבות, בתנאי ואלה יוקנו תוך כדי "הוקרה" לילד, כלשונו.

גם גודמן מחשיב מאד את מורשת התרבות ונכסי הדעת, אך הוא תובע את הוראתם בדרך שתרחם אותם לחיים הממשיים של הלומד. יש לקרב את התכנים הלימודיים ל"רצף ההתנסות של הילד", ולא ללמד בדרך סכולסטית וישועית. תכנית הלימודים צריכה לקרב את הילד לתרבות ול"עשותו אדם", במובן של התאמה לטבעו האנושי, ולא לנחק את התרבות מהצרכים האמיתיים של הילד (במובחן מהצרכים המעוותים של חברה מנצלת ומתאמת).

בוואריאנט האנרכיסטי של האינדיבידואליזם מוקנה איפוא ערך אינטרינזי לדעת, בדומה לגישה של "החינוך הליברלי". וזאת, בניגוד לוואריאנט הפסיכולוגיסטי. אך גם ראסל וגם גודמן מדגישים את הערך השימושי שיש לדעת כמכשיר ל ש ח ר ו ר ה י ח י ד משרירותן של סמכויות המדינה והמבנה הכלכלי שלה. אספקט זה לא נמצא בגישה האקולטוריסטית.

אצל פריי ואיליץ יש לדעת מעמד מ ש ח ר ר מבחינה אישית וחברתית. בגירסת פריי – השכלתם של האזרחים היא אמצעי להעלאת מודעותם לדיכוי, ומכשיר ליצירת מוטיבציה לשינוי מצבם. לדעה, תפקיד של עיצוב החודעה העצמית אצל הלומד לשם שינוי ביחסו לעצמו ולטביבה, וחיזוק האני שלו כדי שיוכל לשנות את מצבו.

כשאייליץ מפקיע את הוראת הדעת מבית-הספר, הוא חוזה חברה שבה קבלה ונתינה של דעת ישרתו את הצרכים האמיתיים של האדם. הדעת ב"חברה המתולמדת" בהווה, מופקעת מן ההמונים והופכת למין רשות אקסקלוסיבית, שרק בעלי פריבילגיה מגיעים אליה. חזונו של אייליץ הוא חזון של חברה שבה תהיה זרימה מתמדת של דעת ומיומנויות ממקורות שונים. אייליץ עוסק יותר ב ג י ש ה לדעת מאשר במהות הדעת. חברה שבה הגישה לדעת תהיה אפשרית לכולם, תהיה ח ב ר ה י ו ד ע ה , חברה שתכבד את הדעת הנקנית בדרכים רבות, והמזומנת לכל.

גישה יותר מורכבת למהות הדעת אנו מוצאים אצל החינוכאים ה מ ר ק ס י ס י ס - ה ו מ נ י ס י ס י ס באנגליה, המושפעים בעיקר מ"מרקס הצעיר", והחותרים