**Worthy-leisure: lessons without outcomes**

1. Schools of open-liberal tradition see the human freedom as a central value that we strive to educate to. But the unwavering commitment of schools to theoretical learning seems not to relate to this value. As a result a seemingly split is created between the moral tradition and the main activity taking place in schools. This split is not a factual reality but inadequate cultural state of mind. Yet this is the prevalent state of mind and therefore the connection between the activity of learning and the values of liberty is not visible. This article offers a perspective that gives more presences to the connection between the activity of schools and its contextual meaning. I do so by seeing schools in the context of what I call worthy-leisure. From this perspective the learning activity in school would be identified as a leisure activity, i.e. an activity that its value lies within itself and it serves no desirable outcomes. I do not offer to give up liberty as the central value but to be more concrete in the context of schools and to use the idea of worthy-leisure, which is included in the idea of liberty, in order to sharpen the value and taste of the main activity of the school.

# The limitation of liberty as a meaningful context for school learning

1. In this part I will show the limitations of the idea of freedom as a meaningful context for school learning; its limitations to unite school activity and learning and give it a close firmly rationale and meaning. I will present very briefly Berlin's classic distinction between two concepts of freedom and then show that both the negative concept of freedom and the positive one can fail as a meaningful context.
2. By the negative sense of freedom we mean that a person is free as long as she is not blocked by any human factor from doing, thinking or expressing whatever she wants. Therefore, one's freedom in the negative sense is not depend on the person herself but on others willingness (society, government, other humans) to restrain themselves. Freedom in the positive sense emphasizes that the motive of the person will be autonomous and independent of external circumstances. So the actions, opinions and decisions would arise from the person herself and not mechanistically as a result of an external factors, such as puppet on a string (Berlin, 1987; Christman, 2015).
3. Regarding freedom in the negative sense, since it does not depend on the individual person but on her human surroundings, it seems that there is no self-responsibility no educational challenge that she should face with. Negative freedom does not does not draw horizons for personal development beyond the demand to not to hurt the freedom of others.
4. Secondly, freedom in the negative sense seems not to be connected to the content that is being learned and the activity of learning. Learning geometry, geography or literature does not, prima facie, connected to negative freedom, not to be blocked by others to do what I want. Moreover, there is a tension between the idea of negative freedom and school's regularities, in which parents, by law, have to send their daughters and sons to school and the kids have no control on their time. Just to remind us that analogy between schools and jails has dominant presence in our language. In such a sphere understanding school activity in the meaningful context of negative freedom may justly conceived as an empty slogan.
5. If we nevertheless will insist upon understanding school learning in the context of negative freedom we would not be able to avoid expecting from the students to be independent, creative, enterprisers, i.e. autonomous. Such expectations are coming from the positive aspects of freedom. Thus, the idea of negative freedom could not alone provide a meaningful context to school. It would have to rely also on at least the positive sense of freedom.
6. As a meaningful context freedom in the positive sense values virtues as autonomy, self-regulation, constructive social interactions, independence, authenticity, or creativity. But, nevertheless the endless value of such virtues, freedom in that sense has its own limitations as a meaningful context for school activity. Firstly there is heavy doubt whether all choices that are being carried out through an autonomous person have moral value just because they were autonomous. Raz (1986) distinguishes between on the one hand an existential autonomous choice, which gain its morality as a choice, from the autonomous process of choosing itself, and on the other hand an autonomous choice that in being taken within a previous sphere a of moral optional choices (Raz 1986, 154-155).

We see here the tension between the value that we give **to the process** of choosing, the autonomous choice itself, and the value that we give to the **content** of the choice. Such a tension can be expressed in an autonomous process of choice which brings to cruelty and evil deeds. This tension does not resolved when putting positive freedom as a meaningful context of school learning. Let's assume the child and/or his parents choose autonomously not to learn reading writing or algebra. Such a choice is contrary to the main activity of the school. Raz deal with this tension in possessing the moral optional sphere as previous to the act of choosing itself (Raz, 1986, 265). Hence the positive sense of freedom too has trouble functioning as meaningful context for school.

1. חולשה שניה בחירות כאוטונומיה היא שהיא נתפסת, בניגוד לפנאי, **כמובנת מאליה**. אנו מאמינים שהרצונות שלנו והבחירות שלנו הם אכן **שלנו,** ומתקשים לראות גורמים חיצוניים ואת השפעתם עלינו. לכן חירות במובנה כאוטונומיה, נתפסת כנמוכה מבחינת החשיבות והדחיפות לקדמה. אפרט להלן את המהלך שמוביל למסקנה זו. במהלך זה אערוך השוואה קצרה של רעיון החירות לזה של הפנאי.

# תחושת הרלוונטיות של רעיון החירות מול הפנאי

1. בסקר משנת 2013, שנעשה בנושא בכל שנה על ידי חברת גאלופ (Gallup), נשאלו הנסקרים, כולם אמריקאים, באיזו מידה את/ה שבע רצון **מהחופש** שלך ביחס למה לעשות עם חייך. השאלה נוגעת לחופש במובן החיובי. 79 אחוז הביעו שביעות רצון מהחופש שלהם. באותו סקר משנת 2006 91 אחוז מהנשאלים השיבו שהם מרוצים ממידת החופש שיש להם לעומת 9 אחוז שלא היו מרוצים ממנה. כך או כך, ואם נתעלם לרגע מהמגמה, ברור שרוב ברור וקבוע מבין האמריקאים, כ 80 אחוז ומעלה, שבעי רצון מהחופש שלהם ביחס למה לעשות עם החיים שלהם (Clifton, 2014).
2. לעומת זאת, בכל הנוגע לפנאי, כבר בממצאים של ארגייל (Argyle, 1992, 105) בנושא תחושת סיפוק מהפנאי, satisfaction with leisure, עולה כי 36.5% מהנשאלים, אינם מרוצים, ברמות שונות, מכמות הזמן שיש להם לעשות את שהם רוצים לעשות. נתון נוסף שמחזק נקודה זו עולה מתוך הסקר השנתי הבודק את מידת שביעות הרצון של עובדים בארה"ב מעבודתם. נתון זה מראה על מגמה נמשכת של ירידה במידת שביעות הרצון של עובדים מעבודתם, כאשר בשנת 2014 יותר מ 52 אחוז מהעובדים דיווחו שהם אינם מרוצים מעבודתם בכל הקטגוריות החשובות, ביניהן: ביטחון בעבודה, שכר, מדיניות קידום, מדיניות חופשות, חופשות מחלה, תכניות ביטוח בריאות וביטוחי פרישה למיניהם (Adams, 2014). הצירוף של שלושת הנתונים הללו, הראשון נוגע לחירות החיובית והשני והשלישי נוגעים לפנאי, מבטא סתירה תודעתית. מצד אחד, הנתון הראשון, המורה כי לרוב מוצק יש תחושה כללית חיובית ביחס ליכולתם לעשות בחיים את מה שהם רוצים (מידת החופש או האוטונומיה שלהם), לבין, מצד שני, מידת שביעות הרצון הנמוכה שיש להם מכמות הפנאי שלהם.
3. נתון נוסף, התומך במסקנה כי קיימת אי-שביעות רצון מרמת הפנאי, מצביע על עליה בתחושת הדחק (stress) שחווים האמריקאים. המכון האמריקאי לחקר הדחק (AIS – The American Institute of Stress) מצביע על כך ש 44 אחוז מהאמריקאים מרגישים לחץ רב יותר מאשר חוו לפני 5 שנים.[[1]](#footnote-1) נתונים דומים על עליה בלחץ הזמן בחברות מודרניות עולים גם במחקרו של גארהאמר (Garhammer, 2002). לחץ בכלל, או לחץ בעבודה, לא נתפסים כסותרים חירות ואוטונומיה ואף לא אושר (Garhammer, 2002). אנשים יכולים להאמין כי תחושת הלחץ היא תוצאה מאורח החיים המאתגר שאותו הם בחרו באופן חופשי. וכאמור כ 80 אחוז ומעלה לא חשים פגיעה בחופש שלהם לעשות את שהם רוצים בחייהם כפי שעולה מהנתון הראשון שהבאנו. אולם כפי שגם הנתונים מראים, יש קשר בין מידת הדחק שאנשים חשים, לבין הסיפוק ממידת הפנאי שלהם. שוב יוצא כי בעוד החופש והדחק לא נתפסים כסותרים, הפנאי והדחק כן נתפסים כסותרים.
4. מנתונים אלה עולה שהחירות נתפסת כמובנית מאליה ואילו הפנאי, שכפי שנראה מיד כלול בתוך מושג החירות, באופן פרדוקסלי לא נתפס כמובן מאליו. יתר על כן, תחושת הפנאי קונקרטית יותר ומחוברת לחיי היום-יום של התלמידים ומשפחותיהם. ולכן, מבחינה פדגוגית, בהקשר של בתי ספר בחברות ליברליות-פתוחות המחפשות להבין מחדש את המשמעות של הפעילות החינוכית המרכזית שנעשית במסגרתם – זו של למידה עיונית – יכול הפנאי-הראוי להיות הקשר הנותן פשר וטעם לעשייה הבית ספרית. כמו כן לפנאי יש ערך מנקודת מבט תרבותית לכן חשיבה פורה אודותיו תפתח פתח להבנה חדשה של אורחות החיים שלנו, ואולי לשיפור באיכותם ובמידת האושר בהם.

# תפיסות של פנאי

1. גודבי ומאק (2006) מסתמכים בדיונם על תפיסת הפנאי **כפעילות** מסוימת. לטענתם על אף האופי הסובייקטיבי של המושגים זמן-פנוי ופנאי, הרי שמחקרים אמפיריים בהם מודדים פנאי, מתייחסים לפנאי כפעילות מסוימת. כאן הם מונים רשימה ארוכה של פעילויות פנאי כגון משחק, קריאה, יציאה לאירועי תרבות, התנדבות, פעילות דתית ועוד כהנה וכהנה (Godbey & Mack, 2006, 49-50).
2. סטבּינס (Stebbins, 2005), מבקר את הניסיונות לראות בפנאי מערך של פעילויות מוכתבות מבחינה חברתית, למשל, קריאה, נופש ותיירות, או עיסוק בתחביב. לטענתו תפיסת הפנאי כפעילות מסוימת מעקרת את מהות הפנאי. הוא קובע כי הגדרה מדויקת יותר של פנאי תדגיש את ההיבט של התנהגות שנעשית "שלא-מתוך-כפיה" ("uncoerced"), או כפי שהוא כותב: Behavior is uncoerced when people make their own leisure (Stebbins, 2005, 350)

."כאשר אנשים יוצרים את הפנאי שלהם התנהגותם היא שלא-מתוך-כפיה" (Stebbins, 2005, 350, תרגום שלי. גישה זו מרחיבה ודומה באופיה לרעיון החירות השלילית.

1. תפיסת הפנאי של סטבינס, כמו גם של Esteve et al, 1999, או Joudrey and Wallace, 2009, שואבת ממחקרים שנעשו בנושא עוד באמצע המאה ה 20, כמו מאמרם של (Dumazedier and Latouche 1962). גם הם מדגישים את ההיבט של חופש או העדר כפייה בהגדירם את הפנאי כפעילויות שאדם מעורב בהם מרצונו כאשר הוא חופשי מכל עבודה, או מחויבות אחרת חברתית או משפחתית (Joudrey & Wallace, 2009; Esteve et al., 1999).
2. מחקרם המקורי של Dumazedier and Latouche כלל קטגוריה נוספת לדיכוטומיה פנאי/לא-פנאי של פנאי-למחצה (semi-leisure). הכוונה לאותן פעילויות שאינן עבודה אבל עדין כרוכות באחריות ומחויבות של האדם, למשל עם המשפחה (Dumazedier and Latouche, 1962, 21). אבל לצרכינו כאן נסתפק באופן שבו Esteve et al, 1999 ו Joudrey & Wallace 2009 קיבלו את ההגדרה בכללותה.

(Leisure refers to activities that a person voluntarily engages in when they are free from any work, social of familial responsibilities" (Esteve et al., 1999, in Joudrey & Wallace, 2009) ).

# [הגדרה שלי]

1. אני מקבל את הביקורות הללו כנגד תפיסת הפנאי כפעילות מסוימת, ומבקש להדגיש לעת עתה את המרכיב של **אי-תועלת** המצוי בפנאי (Jalbert, 2009; אפלטון [[- סטפנוס]], 1974). מרכיב זה קיים במובהק בהבחנה שעורך אריסטו בין פעילויות שנעשות לשם תכלית שמעבר להן ופעילויות שנעשות לשם עצמן (אריסטו, 1985, 15-16). מאפיין זה מציב את הפנאי לא רק כפעילות שהיא תולדה של רצון חופשי המשוחרר מכל מחויבות או כפייה (Stebbins, 2005), אלא גם כפעילות או רגעי חיים (שבועות, ימים, שעות, דקות) בהם פעילותו של האדם לא נעשית למען משהו אחר. רסקין מגדיר זאת כמצב בו "האדם 'משכיח עצמו' בתהליך. העיסוק הוא למען העיסוק" (רסקין, 1999, 11). אך בעוד רסקין סבור כי הגורם שמוביל למצב זה הוא ההרגשה הטובה של האדם, אני סבור **שאין** לחפש מניע כזה או אחר לאותו פרק זמן. בהגדרת הפנאי עדיף להישאר בשלילת הפונקציונליות של הזמן ולהימנע מחיפוש אחר **הגורמים** לכך. שכן לפרדוקסליות בה מצד אחד אנו מתארים את הזמן המסוים כבעל ערך בפני עצמו, ומהצד השני מעמידים את הערך הזה על הנאה או עניין אחר. לכן **אני מבקש להבין פנאי כתואר של זמן-חיי-אדם, שהתוכן שממלא אותו, יהיה אשר יהיה – פעילות, אי-פעילות – אינם מיועדים לשם עניין אחר מעבר לו.** למשל למילוי צרכים, או לביצוע של תפקיד מסוים (מקצועי, חברתי, או אחר) שקיבל על עצמו או הוטל עליו; לא לשם מציאת בן/בת זוג, לא כדי להאכיל את הילדים או לדאוג לחינוכם, לא לעבודה, לא להכשרה מקצועית או לסידורים. זהו אותו **מצב שמנותק מכל הפונקציות השונות שלנו, מכל החובות והצרכים שלנו**. חשוב להדגיש שאין לזהות את הרגעים הללו עם רגעי המנוחה או "ההפסקות". מנוחה או הפסקה מתייחסות לרגעים שבאים לשרת רגעים אחרים או שהן תולדות של רגעים של מילוי תפקיד שקדמו להן.
2. אימוץ של היגיון זה מאפשר לנו גם להקיש בכיוון הפוך: מתוך הבחירות והמעשים שלנו בשעות הפנאי, אל מה מהווה עבורנו את תכלית החיים. שכן, מה שאנחנו עושים באותם רגעים של פנאי (כלומר לאחר שנחנו, שבענו, התרבינו, טיפלנו בצאצאים), מבטא את התוכן המרכזי של החיים שלנו, את התכלית שלהם ומקור למשמעותם. ברגעים אלה אין שום מרכיב של הכרח, והם ביטוי שלם וטהור של הרצון החופשי שלנו כאשר הוא מכוון לכאן ועכשיו.
3. מאפיינים אלו של הפנאי מקבילים לשני המובנים של חירות שהצגנו. פנאי חופף למובן השלילי של חירות, מפני שגם בפנאי נדרש שלא ייכָפּוּ על האדם פעולות שהוא לא מעונין בהם, או שֶׁיִמָּנַע ממנו לעשות את שברצונו לעשות. ואילו לגבי המובן החיובי של חירות, כשם שהאוטונומיוּת היא כוח שנותן לבחירות של האדם או לפעילות מסוימת שהוא מבצע ערך בלתי תלוי (Young, 1982; Raz, 1986)[[2]](#footnote-2), כך גם רגעי הפנאי לא משרתים שום עניין שמעבר להם עצמם, ערכם פנימי להם.

# פנאי וחינוך

1. אבל כיצד המובנים הללו של פנאי נותנים פשר וטעם לעשייה הבית ספרית? מעיון בשיח העוסק בחינוך והוראה לפנאי נראה כי הוא מושפע בעיקר מהגישה הרואה בפנאי פעילויות מסוימות, ועל כן קושר את החינוך לפנאי למה שנתפס בדרך כלל כפעילויות פנאי. למשל חינוך המקיים פעילויות בשטח (outdoor), ספורט ומשחקים מסוגים שונים, או חינוך העוסק בפעילויות נעימות כגון בישול, שייט, צפייה בסרט או בקונצרט מוזיקלי, או חינוך הכולל פעילויות בעלות גוון אישי-חברתי שנועדו לגיבוש קבוצתי או לפיתוח אישי והעשרה של כל אחד מהמשתתפים, כמו הרצאה פופולרית בנושא כלשהו, סיור בחפירות ארכיאולוגיות, פרויקט קבוצתי משותף**.**
2. מאחורי תפיסה זו מסתתרת קדם ההנחה שדרך החינוך או ההוראה לפנאי חייבות להיות בלתי שגרתיות ולא יכולות להתקיים במסגרת הכיתה הבית ספרית השגרתית. משיח (2004) תורם לתפיסה זו כאשר הוא מעביר את הפנאי כמטרה חינוכית מבית הספר אל הקהילה. הוא כותב: "במסגרת בית הספר נשלט זמנו של התלמיד על ידי מערכת בית הספר ותכנית הלימודים. כדי שיוכל למצות את הפנאי, יש להטמיע את תפיסת הפנאי כאורח חיים בתוך המערכות הקהילתיות ולייצר כלים ושירותים ליישום תפיסה זו" (משיח, ספקטור, קורן, 2004, 44). תפיסה זו חלה לא רק על אופי הפעילות אלא גם על אופי יחסי מורה-תלמיד. כך למשל מתארים באותו קובץ ספקטור וכהן ג'וור (2004) את החניכה, ולא את ההוראה הכיתתית הסטנדרטית, כדרך התקשרות חינוכית מעצימה ותואמת יותר את אופיו של הפנאי. אבל לא תמיד בית הספר היה מקום שנתפס כמנוגד לפנאי.
3. המילה school היא נגזרת היסטורית של המילה היוונית העתיקה scholē, שמשמעה ביוונית עתיקה הוא פנאי (אלוני, 1998, 21; Rojek, 2010, 189; (Education 2016. חיבור המשמעות בין המונחים נבע מכך שלבית הספר הגיעו תלמידים שנהנו מפנאי, ובחרו באופן חופשי לגמרי להקדיש את מרצם לטיפוח מידותיהם הנעלות במסגרת המוסד החינוכי. חיבור זה בין חירות או פנאי מצד אחד וחינוך והתפתחות אישית לקראת שלמות אנושית מצד שני, התבססה מכוח השפעתם של אפלטון, אריסטו והאסכולות השונות שהושפעו מהם (למשל (אפלטון, 1974, 54)) [להעביר לסטפנוס].
4. בימי הביניים נקשרה רוח זו במסורת החינוך של האמנויות הליברליות והפיידיאה (paideia). המשמעות של פיידיאה ביוונית עתיקה הוא לימוד או חינוך, והיא נקשרה עם גישות קלאסיות בחינוך. גישות אלו שאבו מהאבות המייסדים, (סוקרטס, אפלטון ואריסטו), של המסורת הקלאסית והעבירו אותה לבתי הספר הגבוהים בעולם הנוצרי בעיר אלכסנדריה והלאה (Paideia, 2016). תוכנית הלימודים במסורת הפיידיאה כללה חינוך גופני, לוגיקה, תחביר, מוזיקה, רטוריקה, גיאומטריה, אסטרונומיה (אבירם, 1999; אלוני, נ., אבישר, א., הופ, ד., ויוגב, א., 2007). מקצועות לימוד אלה, נקראים, בעקבות המינוח הרומי, האמנויות הליברליות (Liberal arts) או החינוך הליברלי (Liberal arts education), דהיינו תחומי הדעת המשחררים מהבלי המציאות אל מקורותיה והנעלה שבה (אלוני, נ., אבישר, א., הופ, ד., ויוגב, א., 2007; אפלטון, 1999, 450-426; Willmann, 1907; Education, 2016). מטרת הלימודים לא היתה הכשרת הלומדים לתפקיד מסוים, אלא פיתוח הסגולות הטובות שלהם לקראת שלמות אנושית (אבירם, 1999; אלוני, 1998; Peters, 1970; Thiessen, 1989). תחומי דעת אלה מהווים גם את השלד של החינוך בעת החדשה, ולמעשה הם השלד התוכני של בתי הספר עד ימינו אלה, גם אם היחס אליהם הפך למכשירי (אבירם, 1999). צריך לזכור שתהליך הפיכת הלימוד למכשירי הנו עיוות של תפקידם המקורי לפתח אדם שלם המכוון את רוחו אל חלקיה הנעלים של המציאות ומקורותיה.
5. אם כן, בבסיס המסורת הקושרת בין חינוך ופנאי עומדים השאיפה להבנת המציאות ומקורותיה, וערכים של טוב, אמת צדק ושלמות. כיצד רעיונות אלה מתקשרים לרעיון הפנאי אותו אפיינו כזמן שלא משרת תכלית מעבר לו? כיצד מתקשרים הפנאי החינוכי של ה shole והפנאי בכלל?
6. סטבינס (Stebbins, 1982 ;2016), הבחין בין פנאי רציני (serious leisure) פנאי לא-רציני או מזדמן (unserious or casual leisure) ופנאי מבוסס-פרויקט (project-based leisure). פנאי רציני מהווה קרקע לאנשים שמעוניינים להביא לידי ביטוי את כישוריהם, לממש ולהעצים את עצמם מחוץ לשדה העבודה, שנעשה צפוף והולך ומצטמצם. בשונה מפנאי לא-רציני, פנאי רציני דורש השקעה וכולל מימד של הזדהות עמוקה, מאמץ, חשיבות, זהירות, יושרה. ולכן, גם אם לא באופן הכרחי או מהותי, יכול לכלול רגשות ומצבים לא נעימים, חוסר חדווה, כובד ראש, צער ואף חרדה. זאת בניגוד לקלילות ולמשיכה המאפיינים את הפנאי הלא-רציני, המזדמן, שבהגדרה אמור לכלול סיפוק מיידי, והוא לא דורש או דורש רק במעט למידה ומיומנויות (Stebbins 1982, 258). פנאי מבוסס פרויקט יכול, כמו פנאי רציני, לתבוע מאמץ, להיות בלתי נעים ו/או מענג ואף לדרוש דעת ומיומנות ייחודיים, אבל, בשונה מפנאי רציני, הוא מכוון להפקתו של אירוע חד פעמי – נניח זמן המוקדש להכנת ערב התרמה לנושא מסוים, או מסיבת יום הולדת גדולה לחבר (Davidson and Stebbins 2011; Stebbins, 2016).
7. אני מבקש כאן להתמקד באחד המאפיינים של הפנאי הרציני עליו עומד סטבינס. פנאי רציני מאופיין בין היתר כפעילות או זמן בעל ערך מבחינה תרבותית (Stebbins, 1982, 254). אם מתמקדים במאפיין זה של היות הפנאי בעל ערך מבחינה תרבותית, יוצא שיש לצמצם ולחדד את ההיקף של התואר "רציני" (serious) שאותו מציע סטבינס לפנאי, ולכנותו – ראוי, פנאי ראוי (worthy leisure). דהיינו פנאי שהוא ראוי ובעל ערך מבחינה תרבותית. בעוד ש"רצינות" יכולה להתקיים ביחס לעניינים שאינם בעלי ערך מבחינה תרבותית, לא כך הוא לגבי התואר "ראוי".
8. אני חולק על סטבינס (2016) גם לגבי תפיסתו את החינוך לפנאי. סטיבנס סבור כי חינוך לפנאי מחייב את העוסקים בכך (יועצים, מתנדבים, מאמנים, מדריכים) ללמד את התיאוריה (שהוא פיתח) המבחינה בין שלושת סוגי הפנאי, להציג את הרווחים והמחירים של כל אחת משלוש הקטגוריות שהבחין לפנאי, ולעודד את הלומדים לראות את הערך שבפנאי רציני ופנאי מבוסס פרויקט. ביחסו ערך מופרז להערכתי למודל שלו הוא סבור כי זהו "מידע חשוב לכל מי שמחפש אחר אורח-חיים אופטימאלי של פנאי" (Stebbins, 2016, 879-880, תרגום שלי). אני חולק עליו משלוש סיבות. ראשית המידע הזה לא היה נחוץ לרבים-רבים שאורח החיים שלהם היה אופטימלי מבחינת רצינותם וערכי הפנאי שסטיבנס מזהה, ועם זאת הם לא ידעו דבר על ההבחנה שלו או כלל לא עסקו בפנאי. שנית אין שום ערובה שאדם שילמד את התיאוריה (למידה שכשלעצמה תהיה כנראה לגמרי אינסטרומנטלית) אכן ידע לפתח אורח חיים הכולל פנאי רציני. שלישית ומעל הכול, אדם אינו יכול להשיג את הרצינות הראויה עליה מדבר סטיבנס עצמו, באם המוטיבציה שלה או שלו היא לזכות באורח חיים של פנאי. שכן ההתמסרות לעניין אותו היא או הוא לוקחים ברצינות, צריכה במילים של רסקין "להשכיח ממנו את עצמו", כלומר, להיות בלתי קשורה למודלים של פנאי או לרווחים/הפסדים שלהם כתוצאה מעיסוק זה (כפי שהוא מציע). לשם כך על הפעילות להיות כרוכה **במשקל התרבותי של מושא העיון או הפעילות**. רק **התוכן** של מושא העיון או הפעילות צריכים להניע את המכוון אליהם, והם אשר יגדירו את המידה בה הזמן המכוון ללמוד הנושא או העיסוק בו, הוא אכן ראוי.

# פנאי ופנאי ראוי

1. אבל כיצד נבחין בין פנאי-ראוי ופנאי כלשהו, דהיינו, בין מושאים ופעילויות בעלי ערך תרבותי גבוה, לבין מושאים ופעילויות בעלי ערך תרבותי פחות גבוה? הרי לא ניתן, לכאורה, לקבוע מהי פעילות פנאי ראויה לעומת פעילות פנאי ראויה יותר או בלתי ראויה. למעשה, הרעיון של "פנאי ראוי" נראה פרדוקסלי, שהרי אם אלו רגעים חופשיים, שאינם משרתים עניין הכרחי או חובה כלשהי, אזי אי-אפשר לטעון לגביהם שהם "צריכים" לכלול פעילות מסוימת או תוכן מסוים. אחד אוהב לטייל, אחר לאכול במסעדות; אחד לשחק עם ילדיו, אחר לארח את משפחתו הגדולה לסעודות; אחד אוהב לעזור לפליטים, אחר לצפות בתחרויות ספורט. כל אדם והדברים שהוא בוחר לעשות בשעות הפנאי שלו. לכן, יטען הטוען, נראה שהרעיון של "פנאי ראוי" הוא פרדוקסלי.
2. אבל האם באמת כל פעילות וכל מושא עיון ראויים באותה מידה? הרי על פניו לא נראה, גם אם ננסה להיות מאוד תקינים פוליטית, כי פנאי המוקדש, למשל, להימורים ושימוש בסמים שווה בערכו לפנאי המוקדש ליוגה והתנדבות במתנ"ס השכונתי. ההבדל מתחדד אם אנו חושבים על פנאי בהקשר חינוכי. האם יש שוויון ערכי-חינוכי בין מורה הלוקח את תלמידיו לסיור בספארי ומראה להם בעלי חיים יוצאי דופן לבין מורה הלוקח את תלמידיו למרכז קניות ונותן להם זמן חופשי להסתובב בין החנויות? בשני המקרים אין תוצרים מעבר לפעילות, ומבחינה זו הם שווים בשייכותם לקטגורית ההוראה לפנאי. עם זאת הם בעלי ערך שונה. אנו מעריכים יותר את הזמן שבו מבלים ילדים עם מבוגר בסיור בספארי מאשר זמן שבו מבוגר קובע שעת מפגש ומשחרר את תלמידיו במרכז קניות. אם אינטואיציה זו נכונה, הרי שהעובדה שאנו מאמינים שעל אדם לשאוף שחייו יכללו זמנים של פנאי, זמנים שהם בעלי ערך בפני עצמם ולא משרתים עניינים שמעבר להם, אינה אומרת **שתוכנו** של הזמן, או האופי המסוים של הפעילות שמתקיימת בו, הם זניחים.
3. אחת הסיבות הנפוצות לכך שאנו נוטים, בטעות לדעתי, למצוא ניגוד בין הרעיון של פנאי לבין תפיסת ראוי מסוימת שמדרגת את ערכן הפנימי של פעילויות ואיכותן, נובע מתפיסה אתית סובייקטיביסטית-רלטביסטית (מקינטייר, 2006;Huemer, 2005). אנו מניחים שהראוי ובעל הערך הוא יחסי ותלוי באדם היחיד או בתרבותו. לכן רבים מאתנו נוטים להאמין שהרעיון של פנאי-ראוי, כלומר שיש דרך מועדפת למימוש רגעי חיים שאינם משרתים שום תכלית שמעבר להם, הוא פרדוקסלי.
4. מצד שני קשה להתעלם מהאינטואיציה החזקה שלנו, שיש פעילויות בעלות ערך רב יותר מאשר אחרות, ואשר הופכות את הפנאי לראוי. ייתכן שאינטואיציה זו קשורה למרכזי הכובד הערכיים של התרבות שלנו. הרי גם אם אנו ליברלים ומאמינים בחירותו של הפרט ובשוויון ערכם של כל הפרטים, הרי שאמונה זו עצמה וכל הכלול בה, (דהיינו המבנה הפוליטי של הדמוקרטיה הליברלית, הקאנון הפילוסופי-רעיוני, הספרות, המדע, ההיסטוריה, האמנות, האדריכלות, אופיו של המטרופולין המודרני, היחס בין השלטונות ליחיד, ועוד), הנם עשירים בתכנים ובפעילויות **הקרובים** **יותר** לרוח התרבות הליברלית מאשר תכנים ופעילויות אחרות. הם מבטאים באופן **תואם יותר** את ערכיה, מאשר למשל מלחמות שוורים או ציד קרנפים. נראה שהיררכיה ערכית זו, שליברלים הדוגלים בשוויון-ערך נרתעים ממנה, היא מצד שני הגורם לחשש המוכר מהיגררות לרלטיביזם חסר אמות מידה, בו "הכול הולך" והכול לגיטימי באותה מידה, (מקינטייר 2006; Boghossian, 2006). חשש זה מתבטא גם בניסיון המוכר לאחרונה להחזיר את המשמעות והטעם הפנימי להוראה וללמידה הבית ספריים, או בדיונים על סמכות המורים, ההורים והמבוגרים בכלל.
5. רעיון זה המדרג איכויות שונות של הנאה או אושר מוכר לנו לאורך כל תולדות המחשבה. אריסטו הבדיל את סוגי ההנאות, "אלו שמקורותיהן נאים שונות הן מן האחרות שנובעות מהמגונים, ומי שאינו צדיק, אינו יכול ליהנות משמחת הצדיק.." (אריסטו, 1985, 242). עקרון דומה ניתן למצוא אצל ג'. ס. מיל (Mill). על מנת להראות את העידון והאיזון שבעקרון התועלתי המזהה את האושר עם ההנאה והעדר כאב, הוא מצביע על דרגות ואיכויות שונות של הנאה. החל מ"הנאותיה של הבהמה" (מיל, 1972, 18) ועד "ההנאות הנעלות" (מיל, 1972, 24). אין זה מעניינו כאן לתאר את הדרך שבה הוא מציע להבחין בין איכויות שונות של הנאה. מה שחשוב לי להדגיש הוא עצם ההבחנה והדירוג. דוגמה נוספת להבדלה בין איכויות שונות של הנאה ואושר היא של מתיו ארנולד (Arnold). במסה 'תרבות ואנרכיה' הוא קורא ליצירה של מערכים חינוכיים להעמקת התרבות והשרשתה בקרב בני כל המעמדות על מנת שלא תדרדר לאנרכיה (Arnold, 1993; Meller, 2013; אלוני, נ. אבישר, א., הופ, ד. ויוגב, א. 2007).
6. שלושת ההוגים הללו ממחישים את המתח הפנימי במסורת הליברלית שמכירה בחירות כתנאי הכרחי. אבל בהיותה בלתי מספיקה, נוצר מתח בין מה שמספיק לשם קיומה של המסורת לבין מה שהכרחי לה – החירות והשוויון בה. כך או כך הרעיון של פנאי ראוי נופל אמנם אל תוך המתח הזה ומנסה להתמודד אתו תוך שמירה על ההכרח.
7. באופן מסורתי המטרה של החינוך הליברלי לא היתה שחרור של האדם לכל סוג של פנאי ש"בא-לו". חינוך ליברלי כוּון לפנאי-ראוי, כלומר פיתוח עצמי וחברתי של חיי התבוננות שמרוממים אל מעבר ליום-יום הפונקציונלי; חינוך שתכליתו לעורר ביחיד ובחברה קשב, השתאות ופליאה ביחס למציאות הסובבת (Gary, 2006, 121; Wise, 2014, 17). המסורת של התרבות הליברלית נותנת מגוון של פעילויות ומושאים לעיון. אלה חופפים במידה רבה את הנושאים השונים בתחומי המדע, האמנות והרוח, הנמצאים היום בתוכנית הלימודים הבית ספרית, ואשר יכולים לעורר את כושר העיון והתבוננות ולפתח אותו. כך למשל נעדיף בהוראה לפנאי ראוי לבחור בפעילות של עיון במושאים מעולם הגיאומטריה האוקלידית מאשר בפעילות של צפייה כיתתית בפרקים מהסדרה שמש; נעדיף טיול בנחל עמוד מאשר טיול במרכז קניות; נעדיף לקרוא מתוך כתבי דוסטוייבסקי מאשר להשתתף במרוץ מכוניות.
8. ולכן, תפיסת הפנאי הראוי המוצעת בזאת היא גישה ערכית-מוסרית, קלאסית באופייה, הגורסת, גם בהתחשב בהבחנה של סטבינס (1982; 2011) בין פנאי רציני ופנאי לא-רציני, כי בין אם קיימת חוויה של הנאה סוביקטיבית ובין אם לאו; בין אם קיים חשק או לא, הרי שאם פעילות מסוימת מבטאת את האתוס התרבותי, אזי יש ערך פנימי בקיומה במסגרת שיעור. שוב, גם אם היא לא כוללת תחושה סובייקטיבית של הנאה. עם זאת, כן הכרחי פוטנציאל לסיפוק עמוק ותחושת ערך, שלא ניתן יהיה להגיע אליהם בפעילויות מסוג אחר.

# מאפייני ההוראה לפנאי-ראוי

1. תנאי מרכזי להוראה לפנאי אם כן הוא שהמשמעות של הפנאי תבוא לידי ביטוי במפגש החינוכי ובדרכי ההוראה עצמם. ומכיוון שעיקר האפיון של הפנאי הוא היותו זמן שאינו משרת שום עניין שמעבר לו, שאין בו שום מימד אינסטרומנטלי, יוצא שהוראה לפנאי לא יכולה לשרת תוצרים (outcomes) שמעבר למפגש החינוכי עצמו. העיקרון המנחה הוראה לפנאי הוא, שכשם שהפנאי לא משרת שום עניין שמעבר לו, כך גם בשיעור שמטרתו פנאי, עצם המפגש החינוכי, עצם השיעור, אמור להיות מטרה בפני עצמו. על חינוך והוראה לפנאי ראוי לקיים, במסגרת ה"כאן-ועכשיו" של המצב החינוכי, פעילות שהיא כולה לשמה, כלומר שהיא פנויה מכל תכלית שמעבר לה עצמה, ולא מכוונת לעניין שמעבר לה, כגון מבחן, הערכה, מיומנות נרכשת וכדומה. כך למשל, כשם שפעילויות פנאי ידועות כמו טיול, בילוי עם חברים או משחק, הנן חסרות תכלית מעבר לפעילות עצמה, כך גם יתנהל מפגש לימודי. כל תוצר, תגובה או עניין שמעבר לאירוע עצמו, לא רלוונטיים.
2. תנאי זה של ההוראה לפנאי מזמין לראות בהוראה-לפנאי **מצב**, או **הוויה**, ולא תהליך (כפי שנהוג לראות את המעשה החינוכי או ההוראה). המילה "תהליך" מציינת שינוי לקראת תכלית מסוימת, אשר נותנת לו כיוון, משמעות, והוא עצמו משני לה. גם באנגלית המושג "process" כולל משמעויות של ייעוד, עיבוד, השתנות המשרתת יעד. לכן "תהליך" פחות מתאים לתיאור הוראה לפנאי, מאשר "מצב" או "הוויה", שאינם מכוונים בהכרח לעניין שמעבר להם, ויכולים להיות בעלי ערך בפני עצמם. את ההוראה כמצב או הוויה אנו יכולים להבין גם במונחים של סצנה או אירוע (occasion), דהיינו מסגרת בה מתקיימים אחדות של זמן ומקום. האחדות של הזמן והמקום מחייבת אותנו להתייחס ל"כאן ועכשיו" של המפגש החינוכי ולשאוב מתוכו, ולא מאירועים עתידיים, את המשמעות. אם כן, הוראה לפנאי לא מכוונת לתוצרים שמעבר לה, ויש לראותה ולעצבה כמצב, סצנה, אירוע, המקיימים אחדות של זמן ומקום, ולא כתהליך.
3. מאפיין אחר נוגע לבחירת המטרות של השיעורים. העובדה שהוראה לפנאי לא מכוונת לתוצרים שמעבר לה, אינה אומרת שהיא לא כוללת מטרות. אלו הן מטרות פנימיות למפגש. המטרות של הוראה לפנאי יכולות להשתייך לאחד מהשניים: (1) פעילות עיונית הכוללת מושא לעיון בעל ערך מבחינה תרבותית, למשל כזה המבטא ערכים מוסריים, ערכי אמת, ערכים של צדק או יופי (2) פעילויות לא עיוניות בעלות ערך תרבותי שגם כן כוללות מן הסתם קשר למציאות בכלל, לאמת, לטוב לצדק או ליופי. למשל יציאה לטיול, קריאה, משחק, עזרה לנזקקים, פתרון בעיות חברתיות וכדומה.
4. מטרות המפגש ינוסחו ע"פ הדפוס הבא: "במפגש החינוכי נעיין יחדיו במעגל ובמאפייניו"; "נעיין יחד בתופעת השלכת"; "נעיין יחד בספר שמואל"; "נעיין יחד במבנה החומר, במונח מולקולה ובתופעה שהוא אמור לייצג"; "נעיין יחד בכוחות הפועלים בגשרים"; "נעיין יחד במחזה הדוד ווניה מאת צ'כוב". לחילופין יכולה להיות מטרה שאיננה פעילות עיונית אלא פעילות אחרת. למשל: "במפגש החינוכי נקרא יחד את המחזה הדוד וניה מאת צכוב"; "נטייל יחד בנחל עמוד"; "נשחק ביחד כדורסל"; "נשיר שירים תוך נגינה על גיטרות"; "נכתוב חיבור"; "ננתח צפרדעים"; "ננתח משפטים עבריים למרכיביהם"; "נצייר בצבעי שמן"; "נערוך היכרות מעמיקה יותר ביננו" וכן הלאה. ניסוחים אלה שונים מניסוח המתמקד בתוצרים, שעיקרו מכוון לתודעת התלמידים, והוא המקובל יותר היום. כך למשל מקובלות הנוסחאות הבאות למטרות-הוראה מכוונת תוצרים: "התלמיד יכיר", "התלמיד יבין", "התלמיד ילמד כיצד..", "התלמיד יפתח מיומנות" וכיו"ב (גורי-רוזנבליט, 2014, 173). בהוראה לפנאי המטרות ינוסחו כך שלא יהיה להן המשך מעבר למפגש עצמו. למעשה מטרת המפגש תהיה תמיד מעשית, שוב, **עיון** במושא בעל ערך תרבותי או **פעילות אחרת** בעלת ערך תרבותי. ולכן המושא והפעילות הם-הם שמקנים למפגש את ערכו הפנימי.
5. הדברים האחרונים מעמידים מספר דרישות מרכזיות מהמורים ולכן מהכשרתם. ראשית, מבחינת ידיעותיו, ערכיו וזהותו, על המורה להכיר את המסורת שלו, המסורת הליברלית (Segev, 2016). עליו להכיר את עקרונות היסוד שלה, כמו גם את סוגיות היסוד המעסיקות אותה בעת המסוימת בה הוא פועל (לסקירה מרחיבה בעניין זה ראו אלוני, אבישר, הופ ויוגב, 2007). עליו כמובן "לשחות היטב" בידע ובמיומנויות של עולם הדעת שהוא מלמד, ולהכיר אותו בהקשר של מסורת הדעת הכללית. על המורה להכיר ככל שניתן את השיאים של מסורת זו, ואת ההקשרים הפילוסופיים, המדעיים, הטכנולוגיים, ההיסטוריים, החברתיים, הפוליטיים של תחום הדעת המסוים שלו (אנונימי 2014; Segev, 2016). עליו להכיר בערך של עיון לשמו. עניין המתבטא למשל בכך שפעילות העיון ומסורתה, המכונים גם פילוסופיה, נלמדת כמעט בכל תוכנית לימודים במחלקות לחינוך, לפחות בקורס מבואי אחד הנקרא מבוא לפילוסופיה של החינוך. על המורה לראות את תחום התמחותו, (מתמטיקה, היסטוריה, פיזיקה או ספרות; חינוך מיוחד, גיל רך או שפות), ככזה שמבטא את עקרונות וערכי התרבות והמסורת הליברלית, ולשאוב מהם את הרציונל לעבודת ההוראה והחינוך.
6. מבחינת ההכנה לשיעור או למפגש החינוכי, על המורה לוודא כי הוא מזהה, (שוב), את מושא ההוראה, העיון, ורואה, (שוב), את הערכים הגדולים שהוא מבטא. אין זה משנה אם המורה תכנן בעצמו את השיעור או הקורס, או שהוא מוציא לפועל של קורס או תוכנית לימודים קיימת. גם אין זה משנה אם יש לו ניסיון עבר בזיהוי המושא והערכים שהוא מבטא. שכן גם אם זיהה בעבר (לפני שנה, סמסטר, או שבוע) את המושא וערכיו, לפני **כל** מפגש לימודי עליו להתבונן (שוב) במושא העיון שעומד על הפרק, ולוודא שהוא מבחין בו בבהירות, וכי הוא מזהה את הערכים שהוא מבטא. ניתן להקביל זאת לשלב "הגדרת המטרה" של המפגש הלימודי. אך בהוראה לפנאי-ראוי זיהוי "המטרה" משמעו **בחירת המושא שלשמו מתקיים המפגש, פעילות העיון המתוכננת**. לעתים מכנים הכנה כזו "החיבור" של המורה לנושא. אך חיבור כזה הוא מטבעו חמקני, והעובדה שהדברים היו בהירים וערים בעבר, לא מחייבת ש"החיבור" מתקיים בהווה של השיעור. ומכיוון שההווה של השיעור הוא אירוע בעל ערך בפני עצמו, רגע האמת, ולכן חייב להיות משמעותי מכוח עצמו, אזי המורה חייב בערנות מלאה לגבי הנושא. הוא לא יכול להגיע למפגש החינוכי רק עם זיכרון עמום ביחס למושא העיון, מרכיביו ואיכויותיו. במלים אחרות, אחריות המורים היא להגיע לכל מפגש חינוכי כאשר מושא העיון והכרת היופי, הטוב והאמת שהוא מבטא, ערים בתוכם; עליהם לזכור שהשיעור – המפגש החינוכי – הוא רגע האמת. לא המבחן, לא העבודה, לא הפרויקט, לא שיעורי הבית.
7. ואם במהלך השיעור המסוים התלמידים לא יראו את המושא או את הערכים שהוא משקף? בכל מקרה תמיד מוטל על המורה לעשות ככל יכולתו שיעיינו במושא; ואם לא הצליחו לעין, לפחות יראו ויזהו אותו; ואם לא מזהים, לפחות שיאמינו שמתקיים ניסיון כן להראות להם יופי, וכי במאמץ וניסיון נוספים, עם השקעה של זמן, יהיה באפשרותם לראות; ואם לא יאמינו בכך, לפחות יאמינו שיש ערך במאמץ לראות, או ערך בראיה, או לפחות יאמינו למורה – שהוא מאמין, ועוד כהנה וכהנה דרגות של אותו העניין.
8. דרישה נוספת, שלישית, שמעמידה בפני המורים והכשרתם ההוראה לפנאי-ראוי היא שהמורה ישמש דוגמה לערכים, לדעת ולמיומנויות אותם הוא מלמד. לכן עליו לראות בעצמו את המפגש החינוכי כאירוע של פנאי, כלומר כפעילות, שהוא מוצא ערך רב לקיים אותה, היה שמח עקרונית לעשותה ללא קשר לתוצרים עתידיים אחרים שלה, וגם אם לא היה מתוגמל עליה באופן חיצוני. כשם שאמן, נהג מכוניות מירוץ או שחקן כדורסל היו ממשיכים לעסוק בפעילויות אלו גם אם לא היו מתוגמלים, כך גם המורה צריך לחוש, כי עקרונית, גם אם לא היה מתוגמל, היה מוצא ערך וטעם והנאה להתקבץ יחד עם שלושים ילדים או בני נוער ולהראות להם את היופי של חפיפת משולשים, או את הצדק שבהשבת אבדה, או את התחכום והיופי באדיפוס המלך. במלים אחרות, אם אנו מצפים שהתלמידים יחוו את המפגש החינוכי כמקום וכזמן שהוא משמעותי מכוח עצמו, ולא כאמצעי לעניין אחר שמעבר לו, הרי שעל אחת כמה וכמה, (בהינתן תנאי הדוגמה האישית), על המורה לגלם ולבטא את הערך המיוחד שהוא נותן לעיון במושא המסוים שהעמיד במרכז המפגש, או לפעילות האחרת שבחר.
9. למרימים גבה בעניין זה רק אזכיר כי ידוע לנו שישנם מוסדות חינוך ולימוד שאין בהם בחינות והערכות שהן מעבר לפעילות עצמה. למשל בישיבות חברון או תפרח של העולם החרדי הליטאי, בהן לימודי הגמרא נעשים באופן איטי מאוד, ללא בחינה וללא תכלית שמעבר לעצמם. בכלל, העולם החרדי יצר, בשל הערך שיש בו ללמידה לשמה, מבנה חברתי-כלכלי המאפשר לבעלי משפחות להמשיך, כאברכים, ללמוד לשם העניין עצמו. מבלי להיכנס לויכוח הסוער בענייני דת ואמונה, דת ומדינה, הרי בכך העולם החרדי מדגים את האפשרות של פנאי ראוי בתנאי חיים מורכבים, של משפחות גדולות וציבורים רחבים. במובנים רבים הערך של מושאי העיון הליברלים, בהקשר של העולם הליברלי, מקביל ללימוד תורה בעולם החרדי. נזכור למשל את העניין שמגלים גמלאים בלימוד אקדמי; ונזכור, בסופו של דבר, את העניין הטבעי שלנו בלימוד ובדעת, ללא קשר לתוצרים כלשהם כפי שמתבטא במיליארדי הכניסות לאתרים של דעת ולמוד כמו וויקיפדיה וטד.

# סיכום

1. לסיכום, על מנת לחבר את ההוראה הבית ספרית עם החינוך לערכים בכלל ועם החינוך לחירות בפרט, הצעתי דגם של הוראה לפנאי ראוי. הראיתי שפנאי וחירות הם רעיונות שחופפים במידה רבה במשמעותם. אך בעוד שהחירות והחופש נתפסים כמובנים מאליהם, הפנאי נתפס כחסר, ולא מובן מאליו. הראיתי שליבת המשמעות של הפנאי היא היותו רגעי-חיים שלא משרתים רגעים אחרים שמעבר להם עצמם – אלא זמן הכולל פעילות בעלת ערך כשלעצמה. ראינו, שעל אף שמדובר בפנאי, גם בתרבות הליברלית המעריכה את עצם החירות והפנאי, יש היררכיה של פעילויות פנאי, ולא כל פעילות פנאי שווה בערכה לפעילות פנאי אחרת. הראיתי שהדבר לא עומד בניגוד לערכים הליברלים, ולא מחייב כפייה כוחנית. כך הגדרנו את ההוראה לפנאי ראוי בתרבות ליברלית כהוראה שעיקרה יצירת מצב חינוכי המהווה את רגע האמת עצמו, שלא מכוון לתוצרים שמעבר לו ואשר יונק את משמעותו מעיון במושא בעל ערך או מפעילות אחרת בעלת ערך בתרבות הליברלית. מכאן עברתי לתיאור מספר דרישות עיקריות מהמורה לפנאי ראוי ומהכשרתו, הן מבחינת הדעת והמיומנויות להן נדרש, והן מבחינת הלך הרוח אתו הוא בא לשיעור.

1. נשלף מ http://www.stress.org/stress-is-killing-you, 7/1/16, שעה 12:25. [↑](#footnote-ref-1)
2. רז (Raz) ויאנג (Young) מתייחסים כל אחד בנפרד לסוגיית מקור ערכה של בחירה אוטונומית: האם ערכה טמון בעצם האוטונמיות של הבחירה או בנוסף גם בערכו היחסי של התוכן שנבחר. [↑](#footnote-ref-2)