**פנאי ראוי: הוראה בתרבות ליברלית**

אריק שגב [[1]](#footnote-1)

**Valuable leisure: teaching in liberal culture**

מלות מפתח: מטרות החינוך; חינוך ליברלי; למידה משמעותית; הוראה אינסטרומנטלית; ערכים בהוראה.

תקציר

על מנת לחבר את ההוראה הבית ספרית עם החינוך לערכים בכלל ועם החינוך לחירות בפרט, אני מציע במאמר זה דגם של הוראה לפנאי ראוי. פנאי הוא רגעי-חיים שלא משרתים רגעים אחרים שמעבר להם עצמם – זהו זמן הכולל פעילות בעלת ערך כשלעצמה. על סמך הגדרה זו אני מראה שפנאי וחירות הם תופעות אנושיות שחופפות במידה רבה במשמעותם. אך בעוד החירות והחופש נתפסים כמובנים מאליהם, הפנאי נתפס כחסר ולא מובן מאליו. לכן אני סבור שהצבתו כמטרה של ההוראה, יהיה אפקטיבי יותר מבחינה חינוכית. טענה נוספת שאני מעלה היא כי על-אף שמדובר בפנאי, הרי שגם בתרבות הליברלית, המעריכה את עצם החירות והפנאי, יש היררכיה של פעילויות פנאי, ולכן אין שוויון בערכן של פעילויות פנאי שונות. אני מראה שהיררכיה זו לא עומדת בניגוד לערכים הליברלים, שכן היא לא מחייבת כפייה. מכאן אני מגדיר ההוראה לפנאי-ראוי בתרבות ליברלית כהוראה שעיקרה יצירת מצב חינוכי, שלא מכוון לתוצרים שמעבר לו, ואשר יונק את משמעותו מעיון במושא בעל ערך או מפעילות אחרת בעלת ערך בתרבות הליברלית. דגם זה של חינוך והוראה מציב דרישות שונות מהמורים, מהן אני מציג ארבע דרישות עיקריות, כאלה הנוגעות לענייני הדעת, המיומנויות והלך הרוח בו על המורים להימצא במהלך השיעור. לאחר שאני מראה את אפשרותה של הוראה לפנאי, גם בתנאי העבודה הלחוצים של המורים, אני מצביע, לסיום, על התרומה האפשרית של דגם חינוך והוראה זה, לדיון המחפש לקדם למידה והוראה משמעותיים עבור התלמידים.

In order to connect teaching with moral liberal education and education to freedom and autonomy, I propose a model of teaching into worthwhile leisure. Leisure is moments in life that do not serve any other moments beyond themselves – these are moments that include an activity with inner value. I show that leisure and freedom are largely overlapping in meanings, yet while freedom or liberty are taken for granted, leisure is not at all obvious. I argue that even though leisure concerns with free choice, and even though the liberal culture values freedom and leisure in themselves, the liberal culture contains hierarchy of leisure activities, so there is no equality in the value of different leisure activities. This hierarchy, so I show, do not contradict liberal values, since it does not require coercion. Hence I define teaching into worthwhile leisure in liberal culture as teaching that creates an educational situation which do not directs towards outcomes beyond itself, and which draws its meaning from contemplation on valuable object or other worthwhile activity in the liberal culture. After characterizing teaching into worthwhile leisure I draw four main demands it places on the teachers. Then I show teaching into worthwhile leisure is a real possibility even though the instrumental character of schooling. I conclude by pointing at the contribution this model of education can bring to the discussion that seeks to promote meaningful learning and teaching.

# הבעיה ורקע

מאמר זה עוסק באופן שבו יעיל ורצוי לנסח את מטרות ההוראה העיונית הבית ספרית, כך שהקשר בינה לבין ההתפתחות הערכית מוסרית של הלומדים יהיה ברור יותר, וההוראה והלמידה תהיינה משמעותיות יותר. הטענה שאבקש לבסס היא שמועיל יותר לראות כמטרת הלימודים העיוניים בבית הספר וכהצדקה העליונה להם, את רעיון הפנאי על פני ערכים ליברלים אחרים ובראשם החירות. על מנת לטעון זאת אראה קודם לכן כי במובנים רבים ומהותיים הרעיון של פנאי חופף במשמעותו לרעיון החירות, ולכן ניתן להחליף ביניהם מבלי לפגוע בהיבטים החשובים של חינוך לחירות. לאחר מכן אאפיין הוראה לפנאי ואבחין בין פנאי באשר הוא, לפנאי ראוי. בהמשך לכך אתמודד עם מספר הסתייגויות שאפשר להעלות ביחס להצעתי, ואסיים בקישור בין הוראה לפנאי ראוי להוראה ולמידה משמעותיים. אבל ראשית אציג מספר נקודות ממורשת ההגות החינוכית והכללית, מהן עולה באופן ישיר או עקיף קשר בין חינוך לפנאי.

נתחיל בקשר האטימולוגי של פנאי והמילה הלועזית המציינת בית ספר – school. המילה school היא נגזרת היסטורית של המילה היוונית העתיקה scholē, שמשמעה ביוונית עתיקה הוא פנאי (אלוני, 1998, 21; (Education 2016. חיבור המשמעות בין המונחים נבע מכך שלבית הספר הגיעו תלמידים שנהנו מפנאי, ובחרו להקדיש את מרצם, מתוך בחירה וחירות מלאים, 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. אפלטון מבדיל באופן חד בין חינוך והכשרה. חינוך הנו תהליך המתחיל בנעורים והמכוון את הנער "אל סגולות הטוב ...[תהליך] שנוטע בלבו [של המתחנך] את הרצון והתשוקה להיות אזרח מושלם...". ואילו הכשרה, היא "הוראה מקצועית שאינה הולמת אדם בן חורין"; [היא] "גידול שתכליתו עשיית הון, או חוזקת הגוף, או אפילו מדע מסוים" (אפלטון, 1974, 54).

בימי הביניים נקשרה רוח זו במסורת החינוך של האמנויות הליברליות והפיידיאה (paideia). מילה זו משמעה ביוונית עתיקה 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, כפי שכבר ראינו אצל אפלטון, לא היתה להכשיר את 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). אבל תהליך הפיכת למודים למכשירי הנו עיוות של תפקידם המקורי, כאמור, לפתח אדם שלם המכוון את רוחו אל חלקיה הנעלים של המציאות ומקורותיה.

גם הוגים מהעת החדשה עסקו בפנאי ומקומו בתרבות. כך למשל פרידריך ניטשה (Nietzsche) מבקר את תרבות המהירות והחיים "הנתונים לציד הרווחים המחייבים את האדם בלי-הרף להוציא את רוחו עד אפיסת כוחות במאמץ בלתי פוסק של התחפשות או הערמה או תחרות". הוא קורא לבסס אורח חיים בו הנטייה "לחיי התבוננות (משמע, לטייל בחברת מחשבות וידידים)" לא יעוררו עוד נקיפות מצפון, אלא יזכו בכבוד ויחשבו אציליים (ניטשה, 1985, 342-341). גם ברטרנד ראסל (Russell) במאמרו בשבח הבטלה (1932) מעודד לחדול ממוסר העבודה ולעבור לחיים בהם, מלבד מספר שעות מועט ביום בהם אנו מספקים את צרכינו הבסיסיים, יוותרו לנו שעות פנאי ארוכות. הוא מראה כיצד קבוצה מצומצמת של בני אצולה, בעלי אדמות, שחיו על חשבון עבודה עודפת של אחרים, הנחילה את מוסר העבודה לכלל הציבור. ראסל רואה כבלתי מוסריים, הן את חיי הבטלה של העשירים המתקיימים על חשבון עבודתם העודפת של אחרים, והן את חיי העבודה של השכירים. אלה מכלים את זמנם בעבודה לשם צבירת מותרות או חסכונות, או מתוך עמדה מסולפת, הנותנת ערך לחיי העבודה והעשייה.

על רקע זה אני מבקש להציע לראות בפנאי את תכלית הלימודים העיוניים בבית הספר. אני טוען, ואראה זאת בפירוט בהמשך, שערכים ליברליים אחרים ובראשם החירות, נראים מנותקים מההוויה הבית ספרית, לא רלוונטיים, כלליים מדי או לחילופין – מובנים מאליהם. אך כאמור, לשם ביסוס הטיעון אראה תחילה את החפיפה הקיימת במשמעות המושגים חירות פנאי ולכן את היותם ברי החלפה. תוך כך אברר את המובן של פנאי.

# חירות ופנאי – חפיפה במובנים

ישעיהו ברלין (Berlin) חידד את ההבחנה בין שתי תפיסות של חירות: חירות במובן השלילי וחירות במובן החיובי. ב"חירות במובן השלילי" הכוונה לתפיסה של חירות או חופש כמצב בו אדם, קבוצת אנשים או בעל חיים, אינם נחסמים, על ידי גורם אנושי כלשהו, מלעשות, לחשוב או להביע את מה שהם רוצים. לפיכך החופש במובנו השלילי לא תלוי בפרט או בקבוצה, אלא מותנה בנכונות של הסביבה האנושית, (הזולת, החברה, השלטון) לרסן את עצמם, ולשמור על חירותם של יחידים וקבוצות לחשוב, לומר ולעשות את שהם רוצים. חירות במובנה החיובי מדגישה את ההיבט של אי-תלות, של אוטונומיה. הכוונה היא שהמניע של האדם יהיה בלתי תלוי בנסיבות חיצוניות לו, אלא אוטונומי. כלומר, שהמעשים, הדעות, ההכרעות שלו ינבעו ממנו עצמו ולא ייגרמו ויושפעו, ללא שיקול דעת עצמי, על ידי גורמים חיצוניים כלשהם, כמו בובה על חוט (ברלין, 1987; Christman, 2015).

שני המאפיינים הללו של חופש חופפים לרעיון של פנאי או זמן פנוי (leisure), בדיוק באותם מובנים. אמנם הרעיון של פנאי הוא רחב וניתן לגשת לבירורו והבהרתו מנקודות שונות (Wise 2014; משיח, א., ספקטור, ק., ורונן, א., 2004). כמו כן ייתכנו הבדלים עמוקים בתפיסת הפנאי בין תרבויות (Parr, 2006). עם זאת, וכנקודת פתיחה לדיון, נתחיל בהגדרה של פנאי, שאותה למעשה גם הנחנו בסקירה הקצרה למעלה, כ"פעילויות שאדם מעורב בהן מרצונו כאשר הוא חופשי מכל עבודה שהיא, או מחויבות חברתית או משפחתית" (Joudrey & Wallace, 2009, 197, תרגום שלי). החיבור לחופש ולבחירה מקבל מיקוד גם אצל סטבּינס (Stebbins, 2005), שמבקר את הניסיונות האחרונים של הדיון בפנאי, אשר ראו בו מערך של פעילויות מוכתבות מבחינה חברתית, למשל, קריאה, נופש ותיירות, או עיסוק בתחביב. התנגדות חדה לגישה זו עולה גם מקרב אלה הרואים בפנאי מצב קיומי-תודעתי (משיח, ספקטור ורונן, 2004, 13). סטבּינס טוען כי תפיסת הפנאי כפעילות מסוימת מעקרת את מהות הפנאי. לפיכך הוא קובע כי הגדרה מדויקת יותר של פנאי תדגיש את ההיבט של התנהגות שנעשית "שלא-מתוך-כפיה" ("uncoerced"), או כפי שהוא כותב: "כאשר אנשים יוצרים את הפנאי שלהם התנהגותם היא שלא-מתוך-כפיה" (Stebbins, 2005, 350, תרגום שלי. גישה זו מרחיבה ודומה באופיה לרעיון החירות השלילית.

אני מקבל את הביקורות הללו כנגד תפיסת הפנאי ככלל כפעילות מסוימת, ומבקש להדגיש לעת עתה את המרכיב של **אי-תועלת** המצוי בפנאי (Jalbert, 2009; אפלטון, 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. זהו זמן שהתוכן שממלא אותו, הפעילות המסוימת שמתקיימת בו, אינם מיועדים לשם ביצוע של תפקיד מסוים שקיבל על עצמו או הוטל עליו; למשל 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 תולדה של רגעים שקדמו להן.

מעניין לשים לב שאימוץ 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. שכן אין ברגעים אלה שום מרכיב של הכרח, והם ביטוי שלם וטהור וטהור של הרצון החופשי שלנו כאשר הוא מכוון לכאן ועכשיו.

אם כן, מתוך מאפיינים אלו של הפנאי ניתן לזהות את ההקבלה לשני המובנים של חירות. 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 הנה הכוח שנותן לבחירות של האדם או לפעילות מסוימת שהוא מבצע ערך בלתי תלוי – עצם זה שבחרנו לעשות משהו באופן אוטונומי, הופכת את בחירתי לבעלת ערך (Young, 1982; Raz, 1986)[[2]](#footnote-2), – כך גם זמני הפנאי לא משרתים שום עניין שמעבר להם עצמם, ערכם בלתי תלוי בעניין חיצוני – הוא פנימי להם.

# מגבלות החירות השלילית כמטרה ישירה של החינוך

עם כל זאת, ועל אף החפיפה במשמעותם של רעיונות החירות והפנאי, אבקש לטעון כי עדיף להציב את הפנאי כתכלית חינוכית על פני החירות. ראשית משום שחירות במובנה השלילי לא משרטטת אופקים לפיתוח אישי. כפי שנאמר, מכיוון שעיקרה של החירות השלילית לא תלוי בפרט אלא בסביבתו האנושית, בחברה, בזולת, במנגנונים הפוליטיים; ומכיוון שבתפיסה זו הפרט חופשי כל עוד הוא לא נחסם מלחשוב, להביע ולעשות את שהוא רוצה; הרי שיוצא שעל מנת להגיע לחירות שלילית, לא נדרש מהתלמיד שום שינוי שקשור לעצמו, מעבר לאיפוק ביחסו לסביבה.

אמנם הצבתה של החירות במובנה השלילי כמטרה חינוכית תעודד את התלמידים למודעות לזכויות שלהם, לחובתם שלא לפגוע באחר או להשתלט עליו; היא אולי תתרום לפיתוח סובלנות כלפי השונה ותשרטט את המבנה השלטוני הרצוי. כל אלה הן מטרות ראויות וחשובות. אולם הן לא נותנות אופק התפתחות הנוגע לפרט עצמו באופן שייתן לחייו משמעות מעבר לחובה להכיר בסביבתו האנושית ולהתחשב בה.

שנית, חירות במובנה השלילי נראית בלתי קשורה לתכנים מרכזיים הנלמדים בבית הספר. אין קשר בין חירות במובנה השלילי לבין לימודי גיאומטריה, גיאוגרפיה או ספרות. יתרה מזאת, ישנו מתח בין הרעיון של חירות שלילית לבין ההתנהלות הבית ספרית, בה אין לתלמיד שליטה על הזמן שלו, והוריו מחויבים בחוק לשלחו לבית הספר. ניסיון לחנך לחירות במובנה השלילי בתנאי בית הספר, עלול לפגוע במסר המקדם חירות במובנה השלילי, ולהתקבל כסיסמה נבובה.

לפני שאעבור להציג את הבעייתיות בהצבת החירות במובנה החיובי כמטרת החינוך, אסטה לקצרה, ואבחן הסתייגות אפשרית מצד הטוענים לטובת חינוך לחירות שלילית, אשר ידרשו להציב את החירות השלילית כמטרה, ולהתאים לה את מבנה בית הספר וארגון הלימודים. כך למשל יאומץ המודל של בתי הספר הפתוחים-דמוקרטיים על פי השקפתו של א.ס. ניל (A. S. Neill). התלמידים יזכו בחופש שלילי, וימלאו את זמנם ככל שהם רוצים כל עוד הם לא פוגעים במישהו אחר ומתוך הנחה שהם כבר יודעים באופן טבעי את הנתיב להתפתחותם.

לאפשרות זו יש יתרונות שכן היא לא כוללת סתירות פנימיות בדומה לאפשרות שתוארה למעלה בה מנסים לחנך לחירות שלילית בתנאים של הגבלות עליה. עם זאת, ומבלי להיכנס לדיון מעמיק בשאלת המבנה הרצוי של בית הספר, לאחר כמעט מאה שנה של האפשרות לחינוך פתוח, מספר ההורים והמדינות שבוחרים בו הוא נמוך מאוד עד אפסי. כך, שאם רואים בחופש ובחירות ערך שיש לקדמו בחינוך הכללי, יש לבחון את האמצעים לקידומם במסגרת בתי הספר הנפוצים.

כמו כן, במידה ונציב את החירות השלילית כמטרה, הרי שהתוכן הערכי המרכזי יהיה, בין אם במוצהר או בסמוי, בין אם במודע או שלא במודע, עיצוב ופיתוח של **כוחותיהם הפנימיים** של התלמידים. תכונות כמו יוזמה, אוטונומיה, עצמאות, עניין, יצירתיות, פיתוח אישי, חיפוש משמעות, כישורי שיחה, הקשבה וכדומה, יהיו עמודי התווך של בית הספר המחנך לחירות שלילית. שכן אם בית הספר מתיימר לייצר סביבה חופשית מבחינה שלילית, שאינה כופה או מחייבת את הפרטים בשום עניין מעבר לשמירה על החירות של האחרים בסביבתם, יְצוּפֶּה מהתלמידים למלא את המרחב שלהם במשמעות ועניין באופן **אוטונומי**, כלומר ברוח החירות **החיובית**. וכך, הרעיון של חירות שלילית, גם במבנה בית ספרי התואם לו, לא יוכל לספק **לבדו** מטרה חינוכית. יוצא אם כן שהחירות במובנה השלילי אינה מספיקה כתכלית חינוכית גם בבתי ספר פתוחים וגם בבתי ספר קונבנציונליים. אנו רואים אם כן שחירות במובנה השלילי, עם כל חשיבותה ויסודיותה בארגון חיינו, אינה יכולה לתפקד לבדה כמטרה חינוכית.

# מגבלות החירות החיובית כמטרה ישירה של החינוך

נבחן כיצד תעמוד במשימה החירות במובנה החיובי, דהיינו חינוך לאוטונומיה והכוונה עצמית. חינוך כזה יכוון לעיצוב כוחותיו הפנימיים של הפרט, יעודד פיתוח תכונות כמו יוזמה, אוטונומיות, עצמאות, אותנטיות ויצירתיות. אלא שתכונות ומטרות אלו, ככל שתהיינה מטרות חיים ראויות ורצויות, כוללות מספר מגבלות. ראשית קיים ספק באם **כל** בחירה שנעשית באופן אוטונומי היא רצויה ובעלת ערך באותה מידה. רז (Raz) מבחין בין בחירה אוטונומית אקזיסנטנציאלית, בה מעצם האוטונומיות והאותנטיות של הבחירה היא הופכת למוסרית, לבין בחירה אוטונומית אך כזו הנמצאת במסגרת המרחב המוסרי (Raz 1986, 154-155). אנו רואים כאן מתח בין הערך שאנו נותנים **לעצם האוטונומיות של הבחירה**, לבין הערך שאנו נותנים **לתוכן** הבחירות, למשל אם אלה תהיינה בחירות אכזריות, או גרועות, לעומת בחירות מזהירות, דגולות, מופתיות. המתח הזה לא נפתר אלא נשאר תלוי על עמדו בשעה שאנו מציבים את האוטונומיות כתכלית חינוכית. אם מקבלים את הניסיון של רז להתמודד עם המתח הזה, הרי יוצא שהבחירה האוטונומית עצמה איננה מספיקהונדרש שרטוטשלמרחב מוסרי, (אפשרויות שונות בעלות ערך), **שבמסגרתו** אמורות הבחירות האוטונומיות להתקיים (Raz, 1986, 265).

חולשה שניה שיש בהצבת החופש והאוטונומיות כמטרה חינוכית היא שהם נתפסים, בניגוד לפנאי, **כמובנים מאליהם** – כמטרה שכבר הושגה, וכתוצאה מכך כנמוכים במידת הרלוונטיות והדחיפות לקדמם. אפרט להלן את המהלך שמוביל למסקנה תוך השוואה ביחס לפנאי. 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. נשים לב שהשאלה 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).

לעומת זאת, בכל הנוגע לפנאי, כבר בממצאים של ארגייל (Argyle, 1992, 105) בנושא תחושת סיפוק מהפנאי, satisfaction with leisure, עולה ש 36.5% מהנשאלים, אינם מרוצים, ברמות שונות, מכמות הזמן שיש להם לעשות את שהם רוצים לעשות. נתון נוסף שמחזק נקודה זו עולה בסקר 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 שני הנתונים האחרונים, ((1) 52% לא מרוצים ב 2014 מעבודתם בכל התחומים, כולל מדיניות חופשות;(2) 36.5% אינם מרוצים מכמות הזמן שיש להם לעשות את מה שהם רוצים לעשות בשנת 1987), יכול לחזק במידה סבירה את המסקנה כי מידת שביעות הרצון של אותם עובדים מכמות הזמן שיש להם לעשות את מה שהם רוצים לעשות ירדה בהתאמה לאורך השנים הללו. בכל אופן ניכר פער מעניין בין, 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.

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.[[3]](#footnote-3) 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). ניתן להסביר זאת בכך שאנשים יכולים להאמין כי תחושת הלחץ, המעיקה עליהם, היא תוצאה מאורח החיים המאתגר, שאותו הם בחרו באופן חופשי. ולראיה כ 80 אחוז ומעלה לא חשים פגיעה בחופש שלהם לעשות את שהם רוצים בחייהם כפי שעולה מהנתון הראשון שהבאנו. יחד עם זאת, כפי שגם הנתונים מראים, יש קשר בין מידת הדחק שאנשים חשים, לבין הסיפוק ממידת הפנאי שלהם. יוצא אם כן, כי בעוד שהחופש והדחק לא נתפסים כסותרים, הפנאי והדחק כן נתפסים כסותרים.

אני סבור שמנתונים אלה עולה שהחירות, ככל שהיא חשובה ומרכזית, היא נתפסת כמובנית מאליה. לעומת זאת הפנאי חופף בהיבטים רבים ומהותיים את הרעיונות של חירות, אבל לא נתפס כמובן מאליו. יתר על כן, הוא מחובר לחיי היום-יום של התלמידים ומשפחותיהם, ולכן יכול להיות מועמד טוב להחליף את רעיון החירות כמטרה חינוכית. לפנאי יש ערך מנקודת מבט ליברלית, והיכולת שלנו לחשוב עליו מחדש באופן פורה, תפתח פתח להבנה חדשה של אורחות החיים שלנו, ואולי לשיפור באיכותם (wellbeing) ובמידת האושר בהם. אבל מה כל זה אומר? אנסה להבהיר את הדברים בסעיף הבא.

# מאפייני ההוראה לפנאי

אם כן, בהנחה שהסכמנו להציב את הפנאי כמטרה של ההוראה, נשאלת השאלה מה יהיו מאפייניה של הוראה לפנאי. 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 מענגות 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.

מאחורי תפיסה זו מסתתרת קדם ההנחה שדרך החינוך או ההוראה לפנאי חייבות להיות בלתי שגרתיות ולא יכולות להתקיים במסגרת הכיתה הבית ספרית הרגילה, השגרתית. כך למשל תורם משיח (2004) 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. אני מבקש להציע גישה משלימה לזו. הגישה שאציע מבקשת למצוא את הפנאי במסגרת שגרת ההוראה והלמידה בכיתה.

תנאי ראשון ומרכזי 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, זמן שאין בו שום מימד אינסטרומנטלי, יוצא שהוראה לפנאי לא יכולה לשרת תוצרים (outcomes) שמעבר למפגש החינוכי עצמו. העיקרון המנחה הוראה לפנאי הוא, שכשם שהפנאי הוא זמן בעל ערך בפני עצמו, שלא משרת שום עניין שמעבר לו, כך גם בשיעור שמטרתו פנאי, עצם המפגש החינוכי, עצם השיעור, אמור להיות מטרה בפני עצמו. במלים אחרות, על חינוך והוראה לפנאי 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 לערך הפנימי המוחלט של המפגש החינוכי עצמו, שתכניו ודרכו מהווים ערך בתרבות של המורה והתלמידים (בהמשך ארחיב בעניין זה.

### **מצב ולא תהליך**

מאפיין 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. אם כן, מאפיין ראשון של הוראה לפנאי הוא שהיא לא מכוונת לתוצרים שמעבר לה ויש לראותה ולעצבה כמצב ולא כתהליך.

### **בחירת מטרות והגדרתן**

מאפיין שני 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, (2) פעילויות אחרות בעלות ערך מבחינה תרבותית, נניח טיול, קריאה, משחק, עזרה לנזקקים, פתרון בעיות וכדומה.

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[[4]](#footnote-4) 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 מטרות 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 (שגב ואבירם, 2016). ולכן המושא והפעילות הם-הם שמקנים למפגש את ערכו הפנימי.

### **שתי הסתייגויות**

אתייחס לשתי הסתייגויות שיכולות לעלות בנקודה זו ותוך כך יתבהרו מאפיינים נוספים של ההוראה לפנאי. הסתייגות אחת נוגעת לשאלת ההערכה והמדידה של הלמידה והמפגש החינוכי. אם בהוראה לפנאי אין תכלית מעבר למפגש החינוכי עצמו, והיא מתקיימת לשמה במסגרת מצב שהוא בעל ערך בפני עצמו ולא מכוון לשום תוצר שמעבר לו, אז כיצד ניתן להעריך את הלמידה שהתבצעה. התשובה היא שהוראה לפנאי אכן אינה מחייבת תהליכי הערכה חיצוניים, אך היא לא שוללת בהכרח הערכה של המפגשים החינוכיים. העיקר הוא שההוראה עצמה לא תודרך על פי מה שמתוכנן להיות מוערך, תתעלם מכך. אך בהחלט ניתן לבחון למשל איזה חותם נותר במשתתפי המפגש בטווח הקצר או הארוך (כעבור מספר שנים), או, בהיבט אחר, להעריך את התנהלות המפגש ובאיזו מידה הוא עמד בדרישות של הוראה לפנאי.

הסתייגות נוספת שיכולה לעלות היא שמדובר על דרישה אידאלית ולא מעשית שכל שיעור יהיה בעל ערך לשמו. הרי לעתים חייבים גם ללמוד מיומנות מסוימת או מושג כלשהו לצורך עיון במושאים אחרים. יש ללמוד את מיומנות הרכיבה על אופניים כדי לצאת למסע אופניים. בעוד שמסע האופניים עצמו מקביל לדרישות של זמן ללא תוצרים שמעבר, הרי שללמוד לרכוב על אופניים היא פעילות קשה, מתסכלת, שהיינו שמחים לוותר עליה במידה וניתן היה ברגע אחד לרכוש את המיומנות עצמה, את תוצרי הלמידה.

אני מקבל את ההסתייגות אבל לא את המסקנה הנרמזת ממנה, כאילו אי אפשר לכן לדרוש שהשאיפה תהיה למפגשים שלא מכוונים לתוצרים. העובדה שהוראה לפנאי מעמידה אידיאל חינוכי גבוה שראוי לשאוף אליו, לא מחייב ש**כל** השיעורים יתנהלו על פי העקרונות של הוראה לפנאי. כפי שפעילויות פנאי ידועות כמו טיול, או יציאה לסרט כוללים חלקים של "מינהלות הכרחיות", עניינים טכניים כגון זמן הנסיעה, העמידה הממושכת בתור למוזיאון, זמני אריזה והתארגנות, הרי שכך גם בהוראה לפנאי. יש חלקים שבהם ה"כאן ועכשיו" של המפגש החינוכי הוא הכנה לקראת עיון והתבוננות בתופעה מורכבת יותר, שדורשת הכנה מיוחדת. אבל חשוב לזכור, שכשם שבטיול על המדריך לדעת מה נמצא מעבר להליכה המינהלתית, מעבר לתור למוזיאון – צפיה במוה ליזה, – ולכן מבין את הסיבה האחרונה לעמידה הממושכת בתור, כך חלה חובה זו על המורה. משמעות הדבר היא שגם אם ישנם שיעורים שאינם לשמם, הרי שעל המורה לראות בבהירות בעיני רוחו לאיזה סוג של פעילות או של עיון וביחס לאיזה מושא, הם אמורים להוביל – כלומר מהו אותו מפגש חינוכי שמהווה את מקור המשמעות של השלבים שקדמו לו, ואשר הוא סיבתם האחרונה.

נסכם, בהוראה לפנאי מטרות אינן מנוסחות במונחים של הישג כלשהו, אחת ולתמיד, כגון ידע, הבנה או מיומנות, המתקיימים מעבר למפגש החינוכי עצמו. בהוראה לפנאי מטרות מנוסחות במונחים של הפעילות, העיונית או האחרת, המתקיימות במסגרת המפגש עצמו. המטרה של השיעור או המפגש החינוכי תהיה בדרך כלל עיון במושא בעל ערך תרבותי או בהשתתפות בפעילות אחרת שאיננה עיונית, בעלת ערך תרבותי. ההערכה של המפגשים אפשרית אבל לא תהווה יעד עבור המורה, ולמרות הדרישה החד משמעית לכך שערכו של המפגש יהיה פנימי, ייתכנו מפגשים בעלי אופי אינסטרומנטלי למחצה, ורק משום שהם מהווים הכנה מתחייבת לעיון מסוג מסוים או פעילות אחרת מסוג מסוים שיש לה ערך לשמה.

# פנאי ראוי

כאן מן הסתם תישאל השאלה כיצד נבחין בין מושאים ופעילויות בעלי ערך תרבותי גבוה, לבין מושאים ופעילויות בעלי ערך תרבותי פחות גבוה. סטבינס (Stebbins, 1982; וראה גם משיח, ספקטור, רונן, 2004), הבחין בין פנאי רציני (serious leisure) לפנאי לא-רציני או מזדמן (unserious or casual 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 (Stebbins 1982, 258).

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 (valuable 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".

אבל כיצד נבחין בין פנאי ראוי ופנאי כלשהו, 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.

אבל האם **כל** פעילות **וכל** מושא עיון ראויים באותה מידה? הרי על פניו לא נראה, גם אם ננסה להיות מאוד סבלנים, סובלנים ותקינים 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. נדמיין שני מפגשים חינוכיים. באחד מורה לוקח את תלמידיו לסיור בספארי ומראה להם בעלי חיים יוצאי דופן ומבטא בכך אכפתיות ודאגה ליצורים חיים ולסביבה בכלל. בשני המורה לוקח 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. יחד עם זאת, הם נראים 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 ש**תוכנו** של הזמן, או האופי המסוים של הפעילות שמתקיימת בו, הם זניחים.

אחת הסיבות הנפוצות לכך שאנו נוטים למצוא, בטעות לדעתי, מתח בין הרעיון של פנאי מצד אחד, ותפיסת ראוי מסוימת שמדרגת את ערכן הפנימי של פעילויות ואיכותן מצד שני, 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.

אבל למרות אמונותינו בחירותו של הפרט לעצב את חייו באופן חופשי, קשה להתעלם מהאינטואיציה החזקה שלנו, שיש פעילויות בעלות ערך רב יותר מאשר אחרות, ואשר הופכות את הפנאי לראוי. אם נרצה, אפשר לחשוב שאינטואיציה זו קשורה למרכזי הכובד הערכיים של התרבות שלנו. שכן, גם אם אנו ליברלים ומאמינים בחירותו של הפרט ובשוויון ערכם של כל הפרטים, הרי ש**אמונה 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, החינוך – האתוס התרבותי הרחב שפיתח וביסס את האמונה הזו), 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 גם 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.

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).

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.

יש לציין כי 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, קונטמפלציה, 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.

ולכן, תפיסת הפנאי הראוי המוצעת בזאת היא גישה ערכית-מוסרית, קלאסית באופייה, הגורסת, גם בהתחשב בהבחנה של סטבינס (1982) 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.

# היררכיה ערכית ושאלת הכפייה של ערכים

אבל האם אין סכנה לפטרנליזם – שתפיסת הראוי תגרור לכפייה ורודנות שתערער ותהרוס את ערכי החירות הליברליים? האם אין סכנה שהתנאי המספיק (התוכן התרבותי הראוי) יהרוס את ההכרחי (החירות)? האם הרעיון של פנאי-ראוי מחייב אותנו לקבל מרכיבים של כפייה ופגיעה בחירות? ישעיהו ברלין (Berlin) מבטא חשש מאפשרות זאת. הוא מתאר את הנטייה לכפות ולפגוע בחירות, בשם החירות החיובית הראויה. הוא כותב:

 "הסכנות שבשימוש במטאפורות אורגניות להצדקת כפיה על בני-אדם כלשהם על-ידי זולתם, כדי לרוממם אל מישור "גבוה יותר" [מרכאות במקור] של חופש, כבר צוינו לא אחת. [... מה שמצדיק עבורנו את הכפייה הזו] "היא הכרתנו כי אפשר, ולעתים מוצדק, לאלץ בני-אדם בשמה של מטרה כלשהי (למשל, צדק או בריאות הציבור), שהם עצמם, אילו היו נאורים יותר, היו שוקדים עליהם בעצמם, אולם אין הם עושים זאת שכן הם עיוורים או נבערים או מושחתים. דבר זה מקל עלי לתפוש את עצמי כמי שכופה אחרים למענם הם, בשם האינטרסים שלהם ולא שלי. אני טוען, איפוא, שאני מיטיב לדעת את שהם זקוקים לו משיודעים זאת הם עצמם. מכאן, לכל היותר, הוא שהם לא היו מתנגדים לי אילו היו ראציונליים ונבונים כמוני, והיו מבינים את האינטרסים שלהם כפי שמבינם אני. [...] מרגע שאני נוקט השקפה זאת, יכול אני להתעלם מן המאוויים של בני-אדם או חברות, להתעמר בהם, לדכא ולענות אותם, בשם האני ה"אמיתיים" שלהם ולמענם, מתוך ידיעה בטוחה כי תהא אשר תהא מטרתו האמיתית של האדם (אושר, מילוי חובה, תבונה, חברה צודקת, התגשמות-עצמית), עליו להיות זהה עם החופש שלו – הבחירה החופשית של האני ה"אמיתי" שלו, למרות שתכונות אני זה עלום ואילם (ברלין, 1987, 184-183).

אבל למרות חששו המוצדק של ברלין מפטרנליזם ורודנות, היררכיה ערכית אינה מחייבת כפייה. מומחי בריאות ממליצים על פעילות גופנית ורואים בה ערך, אבל המטופל עושה את מה שהוא רוצה. כך גם לגבי ערכים ליברליים והאתוס הליברלי. העובדה שבתרבות הליברלית יש העדפה למשל למתמטיקה, אמנות ומדע על פני האיפור, מלחמות שוורים ומרוץ מכוניות (העדפה שמתבטאת למשל בחלוקת התקציב הציבורי ובתוכניות הלימודים), לא אומרת שהיא כופה על חבריה לעסוק באמנות ומונעת מהם לעסוק באיפור.

כמו כן, העובדה שיש אידאלים תרבותיים לא אומרת שה**רף** האידיאלי הזה מהווה דרישת כניסה, דרישת **סף** (כשר, 1993). דרישת סף היא דרישת מינימום המגדירה את דרגת "הכניסה" ההתחלתית, את המסגרת הלגיטימית, כמו שמירה על החוק הפלילי. למשל האיסור הגורף לסחור בסמים. דרישת רף מציבה דרגה ערכית-מוסרית גבוהה, אידיאל שיש לשאוף אליו, למשל תרומה משמעותית לפרקטיקה מרכזית בתרבות, נאמר לכתוב יצירה ספרותית חשובה, או לגלות ממצא מדעי חדש, או לקדם משמעותית את איכות הסביבה או השלום העולמי. אבל העובדה שזו דרישת רף אידיאלית, לא מחייבת לכפות על אנשים לכתוב, לחקור או לתרום לשלום.

יחד עם זאת, וכאן הנקודה המרכזית, העיקרון הליברלי המחייב שלא לכפות על אנשים לכתוב יצירות ספרות או למנוע מהם להתחרות במירוצי מכוניות או להמר על כספם, אינו מוביל למסקנה שתרומה משמעותית לשלום העולמי, למחקר או לספרות, הנה שְוָות-ערך מבחינה ליברלית לתרומה לעולם ההימורים, מרוצי מכוניות או מלחמות השוורים. ונזכור גם שהעובדה, שיש חסידים לתרבות הליברלית שצופים לפעמים במלחמות שוורים, קונים כרטיסי הגרלה או חובבים של ספורט מוטורי, לא אומרת שהם מחויבים להעריך פעילויות אלו כשם שהם מעריכים מחקר, יצירה או תרומה לשלום עולמי. העובדה שאנשים צריכים בשעות מסוימות לישון, להתבדר ולשכוח, לא מחייבת שהם יעריכו את השינה, הבידור או השכחה, בשווה לרגעי הערות, הריכוז והזיכרון.

אני מקווה שריככתי במידה מסוימת את המתח בין רעיון הפנאי לבין הרעיון של פנאי-ראוי, הכולל העדפה של פעילויות ומושאים מסוימים לעיון על פני אחרים; רעיון המוצא מקום להבדיל בין מימוש נעלה של הפנאי לבין מימוש בלתי ראוי או סתמי שלו; בין פעילות המקדמת את האתוס הליברלי לבין כזו שלא מקדמת אותו, או מקדמת במידה נמוכה בלבד. למעשה, ללא מאפיין כזה לא נדרש היה בכלל תהליך חינוכי, כי כל פעילות פנאי היתה מתקבלת כשוות ערך לאחרת.

# הוראה לפנאי ראוי – דרישות מהמורה

הדברים האחרונים מעמידים מספר דרישות מרכזיות מהמורים. ראשית, מבחינת ידיעותיו, ערכיו וזהותו, על המורה להכיר את המסורת שלו, המסורת הליברלית. 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 גם להכיר היטב, "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 (שגב, 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.

שנית, מבחינת ההכנה לשיעור, בשלבי הכנת השיעור או המפגש 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 כפי שנאמר, 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, וחייב להיות משמעותי מכוח עצמו, (ללא קשר למבחן, או שיעורי בית שבהם "הדברים יושלמו"), אזי המורה חייב בערנות מלאה לגבי הנושא, והוא לא יכול להגיע למפגש החינוכי רק עם זיכרון עמום. במלים אחרות, אחריות המורים היא להגיע לכל מפגש חינוכי עם הנושא והכרת היופי, הטוב והאמת שבו, ערים בתוכם; עליהם לזכור שהשיעור – המפגש החינוכי – הוא רגע האמת. לא המבחן, לא העבודה, לא הפרויקט, לא שיעורי הבית.

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 עם מאמץ 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.

דרישה נוספת, שלישית, שמעמידה בפני המורים ההוראה לפנאי ראוי קשורה להלך הרוח של המורה ב**זמן המפגש החינוכי,** לכוונה או למכוונות שלו בו. אין מחלוקת, ולכן אין צורך בביסוס מיוחד של הטענה, כי אחד התנאים ההכרחיים לעבודה חינוכית הוא, שהמורה ישמש דוגמה לערכים, לדעת ולמיומנויות אותם הוא מלמד. אם כך, הרי שעל המורה 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 מרוץ 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 אמצעי 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 י

דרישה אחרונה שאציג, שאיננה ייחודית להוראה לפנאי אבל נובעת ישירות מאופייה, היא שעל המורה להיות ער לפניוּת ולקשב של תלמידיו. עליו להכיר אותם ככל הניתן, לדאוג לצרכים שלהם בזמן המפגש, לוודא שהם נינוחים, רגועים, שלווים ופנויים למפגש. עליו להיות ער לדינמיקה ביניהם, ולהכיר באחריותו לפעול ככל שביכולתו לרווחתם בזמן המפגש – עליו להיות קשוב וזמין לרווחתם.

# האם הפנאי אפשרי למורים?

אחת הטענות שיכולות להישמע כעת היא שקל לומר את הדברים המוצעים, אבל שבתנאי העבודה הלחוצים של המורים, שנדרשים ללמד שעות רבות ילדים ונוער חסרי עניין ומוטיבציה, על פי תוכניות לימוד מוכתבות ומפורטות, ואשר נמדדים על ידי המנהלים והמפקחים רק על סמך התוצרים שלהם, ההצעה הזו בלתי אפשרית לביצוע, לא מעשית.

קשה להתמודד עם חוסר אמונה, עם גישה שאומרת זה לא בידי, שלא מאמינה שהמערכת, שהמציאות, מאפשרת זאת. הלכי רוח אלה זוכים לעידוד, שכן מבחינה מעשית זו גישה מתגמלת, שכן היא מעבירה את עול האחריות הלאה. אלא שצריך לזכור שמנהלים, מפקחים, רכזי מקצוע הם מורים ואנשי חינוך בעצמם; שכותבי תוכניות הלימוד פורסים, בדרך שנראתה להם טובה, מסלול לעיון במושאים יפים – כמעט תמיד שיאים אדירים במסורת הליברלית – במדע, בתולדות האנושות, באמנות. כך שלמעשה לא חייבת להיות סתירה עמוקה בין האג'נדה של ההוראה לפנאי-ראוי לבין דרישות הפיקוח או הנהלת בית הספר. לראיה גם הרפורמה האחרונה במערכת החינוך המנסה לקדם למידה משמעותית.

דוגמה נגדית נוספת לטענה הנ"ל, היא שידוע 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, הרי בכך העולם החרדי מדגים את האפשרות של פנאי ראוי בתנאי חיים מורכבים, של משפחות גדולות וציבורים רחבים. ובמובנים 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, דבר המתבטא למשל במילוני הצפיות בהרצאות של TED. ולכן, ההסתייגות אליה אנו מתייחסים, כאילו לא ניתן לגשת אל ההוראה ועבודת המורה בהלכי רוח של פנאי, יכולה להתקהות במידה והמורים יהיו מוכנים לשנות את גישתם. ובכל מקרה יוצא שאין לקבל מראש כבלתי מעשית את ההצעה להוראה לפנאי.

# למידה לפנאי ראוי כלמידה משמעותית

לסיום אבקש לטעון כי המגמה להפוך את תהליכי הלמידה למשמעותיים יותר, יכולה לשאוב מההצעה להציב את הפנאי הראוי כתכלית השיעורים. בשנים האחרונות, דווקא מקרב המחקר וקובעי מדיניות, עולה דרישה להגדיל את מידת המשמעות שבלמידה meaningful learning (Fink, 2013; משרד החינוך, המינהל הפדגוגי, 2015). חוקרים וקובעי מדיניות רבים מזהים את הצורך במיומנויות מורכבות יותר, אותן לא ניתן להשיג באמצעות שינון, והתמודדות עם בעיות מוכרות כפי שמקובל בדרך כלל בחינוך הבית ספרי (Mayer, 2002). באופן פרדוקסלי, דווקא היכולות הלא-פונקציונליות, כישורי ההבנה והדעת, היכולת לאפיין ולנתח בעיות חדשות ובלתי מוכרות, הפכה למועילה לתחומים הפונקציונליים.

הרעיון של הוראה לפנאי-ראוי תורם לדיון זה בכך שהוא ממקד את המשמעות והעוצמה של הלמידה וההוראה כנובעים מכוח העובדה שהם מתקיימים **לשמם**. למוד המתמטיקה, הספרות, הפיזיקה או ההיסטוריה, הופכים למשמעותיים משום שהמורה, (כשליח המסורת והתרבות הליברלית) רואה במושאי העיון, שנבחרים מעולמות דעת ומיומנות אלה, אמת-מידה לערכים של אמת, טוב, צדק ויופי, ולכן את העיון בהם כמשמעותי ובעל ערך כשלעצמו. לפיכך, אם רוצים לחזק את המשמעותיות של הלמידה אין לחשוב עליה כמשמעותית רק משום שהיא אפקטיבית יותר מבחינת יכולתם של הלומדים להפעיל מיומנויות שונות בעתיד. משמעותה וערכה יגזרו מכך שהתלמידים ישתתפו באירוע שלא משרת שום עניין עתידי אלא בשיעור שמהווה את רגע האמת, והמגדיר למעשה משמעות מהי. אני סבור שאירוע כזה, שלא מרחף מעליו הצל של מבחן, תחרות, מיון, אפשרות לכישלון, לא יעורר חששות, ולכן יצמצם את מידת האדישות וחוסר העניין שמיוחסים סטריאוטיפית לתלמידים, ויגדיל מצד שני את העניין והפתיחות שלהם.

# סיכום

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, הן מבחינת הדעת והמיומנויות להן נדרש, והן מבחינת הלך הרוח אתו הוא בא לשיעור. הראיתי את אפשרותה של הוראה לפנאי גם בתנאי העבודה הלחוצים של המורים ולסיום הצבעתי על התרומה האפשרית של דגם הוראה זה לדיון המחפש לקדם למידה והוראה משמעותיים.

# מראי מקום

אבירם, רוני, (1999). **לנווט בסערה: חינוך בדמוקרטיה פוסטמודרנית.** תל אביב: מסדה.

אלוני, נמרוד, (1998). **להיות אדם: דרכים בחינוך הומניסטי.** תל אביב: הקיבוץ המאוחד.

אלוני, נ. אבישר, א., הופ, ד. ויוגב, א. (2007). **השכלה כללית ותשתיות תרבות: אתגרים ויעדים בהכשרת אנשי חינוך והוראה.** תל אביב: מכון מופ"ת.

אפלטון (1974). החוקים, בתוך: **כתבי אפלטון כרך 4** (תרגום: ליבס, י.) ירושלים: שוקן.

אפלטון (1999). פוליטיאה, בתוך: **כתבי אפלטון כרך 2** (תרגום: ליבס, י.) ירושלים: שוקן.

אריסטו (1985). **אתיקה: מהדורת ניקומאכוס**, (תרגום: ליבס, י.) ירושלים: שוקן.

ברלין, ישעיהו, (1987). שני מושגים של חירות, בתוך: **ארבע מסות על חרות**. (עמ' 220-170), (תרגום: שרת, יעקב). תל-אביב: רשפים.

גורי-רוזנבליט, שרה, (2014). **תכנון לימודים, הוראה והערכה, כרך א,** יחידה 2, מטרות (עמ' 161 – 251). רעננה: האוניברסיטה הפתוחה.

כשר, אסא, (1993). מהי אתיקה מקצועית. בתוך: שפלר, ג. אכמון, י. וייל, ג. (עורכים) **סוגיות אתיות במקצועות הייעוץ והטיפול הנפשי** (עמ' 29-15)*.* ירושלים: מאגנס. נשלף ב 24 בספטמבר 2015 מתוך:

 http://mishkenot.org.il/wp-content/uploads/2015/03/ethics-kasher.pdf

מיל, ג'ון סטיוארט, (1972). **התועלתיות** (תרגום: אור, י.). ירושלים: מאגנס.

מקינטייר, אלסדייר, (2006). **מעבר למידה הטובה** (תרגום: לוי, י.). ירושלים: שלם.

משיח, א., ספקטור, ק., רונן, א. (2004). הגישות השונות לנושא הפנאי. בתוך: משיח א., ספקטור ק., רונן א., **לחנך לפנאי**. תל אביב: מכון מופ"ת. עמ' 25-11.

משיח, אשר, (2004). מהכיתה לשכונה – פנאי קהילתי. בתוך: משיח א., ספקטור ק., רונן א., **לחנך לפנאי**. תל אביב: מכון מופ"ת, עמ' 65-44.

משרד החינוך, המינהל הפדגוגי (2015). **נתיבים להוראה משמעותית: מניפת מודלים יישומיים להוראה משמעותית**. ירושלים: גף הפרסומים, משרד החינוך. נשלף ב 20 בספטמבר 2015 מתוך: http://meyda.education.gov.il/files/lemidaMashmautit/netivim.pdf

ניטשה, פרידריך, (1985). המדע העליז, בתוך: **הולדת הטרגדיה; המדע העליז** (תרגום: אלדד, י.). ירושלים: שוקן.

ספקטור, קורין, וכהן ג'וור, אלי (2004). מחינוך לחניכה – הפנאי כהזדמנות שניה. בתוך: משיח, א., ספקטור, ק., רונן, א., **לחנך לפנאי**. תל אביב: מכון מופ"ת. עמ' 42-38.

ראסל, ברטרנד, (1932). בשבח הבטלה (תרגום: חמו, י.). הרפר'ס. נשלף ב 20 באפריל 2016 מ: http://www.yanivhamo.com/blog/in-praise-of-idleness-hebrew-translation/

 שגב, אריק, (2014). הוראה מחנכת, הד החינוך, 88 (4), עמ' 116-114.

שגב, אריק ואבירם, רוני, (2016). תכלית החינוך ומרכיביו: בעקבות "השלישי" מאת שלמה בק. בתוך: בק, ש. (עורך), **מידע, ידע ודעת: הדנ"א של החינוך** (עמ' 353-341), תל אביב: מכון מופ"ת.

Adams, Susan, (2014). Most Americans are unhappy at work, *Forbes*. Retrieved on 7, January 2016, from:

 http://www.forbes.com/sites/susanadams/2014/06/20/most-americans-are-unhappy-at-work/,

Anonymous (2016). Will be completed in final version.

Argyle, Michael, (1992). *The social psychology of everyday life*. London: Routledge.

Arnold, Matthew (1993). Culture and Anarchy, in: Collini, S. Ed. [Arnold's] Culture and anarchy and other writings. New York: Cambridge University Press.

Boghossian, Paul Artin, (2006). *Fear of knowledge: against relativism and constructivism*, Oxford: Clarendon.

Christman, John, (2015). Autonomy in moral and political philosophy, *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*, Edward N. Zalta (ed.). Retrieved April 10, 2016, from: http://plato.stanford.edu/archives/spr2015/entries/autonomy-moral/.

Education. (2016). In Encyclopedia Britannica. Retrieved from http://www.britannica.com/topic/education/Athens

Fink, L. Dee, (2013). *Creating significant learning experiences: an integrated approach to designing college courses*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Clifton, Jon (2014). Americans less satisfied with freedom. *Gallup*. Retrived January 7, 2016, from:

 http://www.gallup.com/poll/172019/americans-less-satisfied-freedom.aspx

Garhammer, Manfred, (2002). Pace of life and enjoyment of life. *Journal of Happiness Studies* 3: pp. 217–256.

Gary, Kevin (2006). Leisure, freedom, and liberal education. *Educational theory* Volume 56 Number *2* pp 121-136.

Huemer, Michael, (2005). *Ethical intuitionism*. London: Palgrave Macmillan.

Jalbert, John E. (2009). Leisure and liberal education: a plea for uselessness. *Philosophical Studies in Education*, 40, 222-233.

Joudrey, Allan D., and Wallace, Jean E., (2009). Leisure as a coping resource: A test of the job demand-control-support model, *Human Relations* Volume 62(2): 195–217.

Mayer, Richard E., (2002). Rote versus meaningful learning, *Theory Into Practice*, 41:4, 226-232.

Meller, Helen, (2013). *Leisure and the changing* city *1870-1914*. New York: Routledge.

Paideia. (2016). In Encyclopedia Britannica. Retrieved from:

<http://www.britannica.com/topic/paideia>

Parr, Marry G., (2006). Shaking up the bag: A response to Fox and Klaiber, *Leisure Sciences*, 28: 447–450.

Peters, R. S. (1970). Education and the educated man. In *Proceedings of the Annual Conference, Philosophy of Education Society of Great Britain*, 4(Jan.), 5-20.

Raz, Joseph, (1986). *The Morality of Freedom*, Oxford: Clarendon Press.

Russell, Bertrand, (1932). In praise of idleness. *Harper's magazine*. Retrived April 20, 2016, from: http://harpers.org/archive/1932/10/in-praise-of-idleness/

Segev, Arik, (2016, accepted). Does classic school curriculum contribute to morality? A complementary alternative approach to integrate school curriculum with moral and intellectual education, *Educational Philosophy and Theory*.

Stebbins, Robert, A., (1982). Serious Leisure: A Conceptual Statement. *The pacific sociological review,* Vol 25, No. 2, pp. 251-272.

Stebbins, Robert, A., (2005). Choice and experiential definitions of leisure, *Leisure Sciences*, 27: 349–352.

Thiessen, Elmer J., (1989). R. S. Peters on liberal education – a reconstruction, *Interchange*, Vol. 20, No. 4.

Willmann, Otto, (1907). The Seven Liberal Arts. In The Catholic Encyclopedia. New York: Robert Appleton Company. Retrieved April 20, 2016 from New Advent: http://www.newadvent.org/cathen/01760a.htm

Wise, James B., (2014). What is leisure? A Macintyrian based response, *Journal of Unconventional Parks, Tourism & Recreation Research* Vol. 5, No. 2, pp. 17-22

Young, Robert (1982). The value of autonomy, *The Philosophical Quarterly* Vol. 32, No. 126, pp. 35-44.

1. המכללה האקדמית לחינוך ע"ש קיי; המחלקה לחינוך אוניברסיטת בן גוריון arik.segev@gmail.com [↑](#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)
3. נשלף מ http://www.stress.org/stress-is-killing-you, 7/1/16, שעה 12:25. [↑](#footnote-ref-3)
4. אני מבדיל בין עיון וקריאה שכן קריאה איננה בהכרח עיונית, ועיון לא בהכרח כולל קריאה. [↑](#footnote-ref-4)