

הומור וחינוך ולדורף

סמינריון בחינוך, מכללת דוד ילין

מנחה: ד"ר גלעד גולדשמידט

מגישה: ליאת אדלר

ת.ז. 027109073

ספטמבר 2019

תוכן עניינים

הקדמה.....	עמ' 4
1. מה זה הומור ובשביל מה זה טוב.....	עמ' 5
1.1 התיאוריות הרגשיות (פסיכואנליטיות) של הומור.....	עמ' 6
1.1.1 התיאוריה החברתית של הצחוק.....	עמ' 7
1.1.2 התיאוריה הקוגניטיבית של ההומור.....	עמ' 8
1.1.3 הומור ויצירתיות.....	עמ' 9
1.2 מדוע אנו זקוקים להומור ולצחוק?.....	עמ' 10
1.2.1 התמודדות עם קשיים.....	עמ' 10
1.2.2 הומור ובריאות.....	עמ' 10
1.2.3 יתרונות חברתיים.....	עמ' 11
2. הומור על פי האנתרופוסופיה.....	עמ' 12
2.1 מהי האנתרופוסופיה?.....	עמ' 12
2.2 הבכי והצחוק במשמעות רוחית על פי שטיינר.....	עמ' 13
2.3 הומור כגורם מאזן בעבודה הרוחנית.....	עמ' 15
2.4 ישות ההומור על פי רודולף שטיינר.....	עמ' 16
3. הומור בהוראה.....	עמ' 18
3.1 לכידות חברתית.....	עמ' 18
3.2 שיפור האקלים הלימודי.....	עמ' 18
3.3 עידוד היצירתיות.....	עמ' 19
3.4 שיפור החשיבה.....	עמ' 19
3.5 הפגת חרדות.....	עמ' 19
3.6 התמודדות עם אתגרי משמעת או אתגרים במרחב חברתי.....	עמ' 20
3.7 מערכת היחסים בין המורה תלמידים.....	עמ' 20
4. הומור וחינוך ולדורף.....	עמ' 21
4.1 חינוך ולדורף.....	עמ' 21
4.2 חשיבות ההומור בחינוך ולדורף.....	עמ' 22
4.2.1 הומור השרוי בדברים.....	עמ' 22
4.2.2 קהילת הכיתה.....	עמ' 23
4.2.3 משחק.....	עמ' 23

נשימה.....	עמ' 24	4.2.4
תרומת ההומור לילד המתפתח.....	עמ' 24	4.2.5
הומור ופתרון בעיות וקונפליקטים.....	עמ' 25	4.2.6
רוח בית הספר ברוח צוות המורים.....	עמ' 25	4.2.7
סיכום.....	עמ' 27	
נספח א'.....	עמ' 29	
נספח ב'.....	עמ' 30	
ביבליוגרפיה.....	עמ' 31	

הקדמה

הבחירה לעסוק בעבודה זו בנושא ההומור, ובעיקר הומור בקרב אנשי חינוך בחינוך ולדורף, הגיעה אליי מתוך ההבנה כי לאורך לימודי בחינוך ולדורף נדמה היה כי מעולם לא עסקנו בנושא, לא דיברנו על הומור, התחושה הייתה כי אין להומור מקום של כבוד באנתרופוסופיה, מכיון שצחוק מעצם טבעו, לא יכול לבוא בכפיפה אחת עם רצינות, אחריות ועבודה חינוכית, על אחת כמה וכמה עבודה חינוכית שמגיעה מתוך מדע הרוח. הלכה והתגבשה אצלי התחושה של החוסר בהומור ומתוך כך רצון להעמיק ולחקור מהו מקומו של ההומור בהוראה. אני מורה למלאכה בבית ספר ולדורף, ונמצאת בלימוד מתמיד כדי לעשות את עבודתי במפגש עם הילדים וצוות המורים בצורה מיטיבה. בפגישותינו עם התלמידים, אנו מחנכים אותם, מחנכים ומורי מקצוע כאחד. כמורי ולדורף העוסקים תמידית בעבודה רוחנית, חשוב היה לי לבדוק את המהות הרוחית של ההומור. לתחושותי ישנה הקלת ראש או תפיסה נמוכה של ההומור כ"לא רציני", כזה שמתנגש עם ה"עבודה הרצינית" שאנו עושים. תחושה זו לוותה אצלי בתהייה, שמא רצינות היתר שבה אנו לוקחים את עצמנו, לא זו בלבד שאינה מועילה לילדים, אלא אף עלולה לחבל בעבודתנו.

כאשר חיפשתי מידע בנושא, גיליתי שאין כמעט התייחסות להומור בחינוך בכתבי ולדורף, למעט התייחסויות נקודתיות של רודולף שטיינר בהרצאותיו, בספרו של דניאל זהבי אודות הפסל שפיסל שטיינר, "נציג האנושות", בו מופיעה ישות ההומור, וכן בהרצאתו של שטיינר אודות הבכי והצחוק כהתגלות פיזית לאלמנט הרוחי של האדם.

מיעוט המידע והחומר התיאורטי בכתבים האנתרופוסופים ובספרים ומאמרים על חינוך ולדורף, אתגר אותי לחקור יותר בכתבים ובחומרים, על מנת לבדוק את שאלת נחיצותו ותרומתו של ההומור, ולבסס את האופן בו עלינו לראות את ההומור כאחד מאבני הבניין של עבודתנו החינוכית.

מטרה משמעותית מבחינתי בכתובת העבודה הזו, היא ביסוס ההבנה התיאורטית והמעשית-חינוכית כי הומור והשימוש בו, לא זו בלבד שהם לגיטימיים בעבודת הולדורף, אלא אף נדרשים ונחוצים למען שלמות העבודה החינוכית, ויצירת מוטיבציה אצל מורים בכלל ואצל מורי ולדורף בפרט, להשתמש בהומור השורה בדברים.

מפאת קוצר היריעה לא עסקתי באופנים לשיפור ופיתוח ההומור אצל האדם, אך אוכל לומר כי מוטיבציה להומור היא תנאי ראשוני עבורנו לאפשר להומור להגיע אל הכיתה, ואל החיים.

כמו כן, לא עסקתי כלל בהומור המלווה את התפתחות הילד, המשתנה בהתאם לגילו, כיון שזהו נושא לעבודה נפרדת. כמורים מחנכים בחינוך ולדורף, הלמידה של התפתחות הילד, של כל ילד בנפרד ושל ישות הכיתה, מלווה אותנו ומנחה אותנו בעבודתנו. כמו בתחומים אחרים, גם כאן נשאף לשאול ולהתנסות, תוך כדי תנועה.

1. מה זה הומור ובשביל מה זה טוב?

להומור אין הגדרה אחת ברורה ומוסכמת. זהו מושג רחב המתייחס לכל דבר שאנשים אומרים או עושים, המתקבל כמצחיק והגורם לאחרים לצחוק, כמו גם תהליך מנטלי של מקבל ההומור בתגובה של שעשוע וצחוק (אינגלס, 2010).

ההגדרה של הומור במילון רב מילים היא: "היכולת לתפוס ולבטא את הצדדים המשעשעים, המגוחכים והאבסורדים של החיים, לרוב מתוך ראייה רחבה ויחס של אהבה סלחנית; יכולתו של אדם לצחוק לחולשות ולחסרונות של עצמו ושל אחרים ולהתבונן בחיך בקשיי היום-יום".

ההומור מאפשר הסתכלות על אירועי החיים מזוויות אחרות, מעודד שינוי ומאפשר ביקורת עצמית בונה, ופתרון מצבים קשים או מביכים (Adelsward & Oberg, 1988).

ההומור הוא מושג רחב הנחקר במסגרת תחומים שונים, כגון פסיכולוגיה, סוציולוגיה, רפואה, חינוך ותרבות, כאשר הגדרותיו והתיאוריות העוסקות בו נובעות על פי נקודת המבט של כל דיציפלינה: הפסיכולוגים מתעניינים בקשרים שבין הומור ואישיות, הסוציולוגים מחפשים את תפקידי ההומור במבנים חברתיים, האנתרופולוגים חוקרים את שורשיו, אנשי ספרות מנתחים צורות וטכניקות של הומור ביצירות ספרותיות, ועוד. כל תחום בהתאם לעיסוקו ולהתעניינותו (זיידמן, 1994).

ייתכן כי משום כך רוב התיאוריות אינן מצליחות לבחון ולהגדיר את ההומור על כל היבטיו (עמית, רוט-שבתאי, מררי, 2006). כמו כן, אופיו של המושג תלוי במגדיר: באופיו, העדפותיו, נקודת מבטו ותרבותו, הכוללת מערכת ערכים, נורמות ואמונות (זיו, 1995). על אף היותו תופעה אוניברסלית, מרכיביו הספציפיים של ההומור הם תלויי חברה, תלויי תרבות, תלויי הקשר, ותלויי אישיות של המעורבים במעשה. (זיידמן, 1994). במושג הומור כלולים כל המצבים הקומיים האפשריים: ויזואליים, מילוליים, וכאלה המבוססים על כל אחד מחמשת החושים (סובר, 2009).

לאדם יש דרכים שונות לתקשר באופן לא מילולי: הבעות פנים, שפת גוף, צליל קולי, שינוי בדפוס הדיבור. הצחוק הוא אחת מהן. הצחוק הינו תגובה פסיכו-פיזיולוגית להומור המערב פעילות פיזיולוגית ייחודית ושינוי פסיכולוגי חיובי (פרידלר, 2012). במקרה של צחוק, הרגש שמתקשר הוא עליזות, הנאה ושמחה, כך שהצחוק הוא ביטוי חברתי להנאה (אינגלס, 2010).

כשאנשים יוצרים הומור, הם רואים את הנתונים שכולם רואים, ועל ידי עיוות מיוחד יוצרים זווית ראייה חדשה, מפתיעה ומצחיקה. (זיו, 1995).

הומור עצמי נוצר כאשר האדם הופך את עצמו למושא הצחוק, כאשר הוא צוחק על עצמו ועל תכונותיו. ההומור העצמי נכלל בפונקציות של מנגנוני ההגנה, כיון שאף אחד לא יתקיף אדם שמתקיף את עצמו. התייחסות לחולשה עצמית מעוררת סימפטיה, אך בהומור עצמי יש גם תחושה של כח, כיון שרק מי שבטוח בעצמו יכול להראות את חולשותיו. עצם ההתייחסות לחולשות אלה משקפת את גדולתו של האדם המסוגל להתמודד איתן בגלוי (אוסטרובר, 2009).

המזל שלנו הוא שאנחנו לא צריכים את כל האינפורמציה הזאת כדי לצחוק. בצחוק יש משהו מבין, משהו אינטואיטיבי, שני אנשים או יותר מבינים באותו רגע את אותו הדבר. בשבריר השנייה שבה האדם תופס את הבדיחה, הוא חווה רגע של הארה. אוכל לומר שה "אחה!" שחוה האדם ברגע של הארה, מתבטא ב"הא הא!" של צחוק ברגע של הבנה אינטואיטיבית של בדיחה, או התרחשות הומוריסטית. אם נסביר בדיחה בצורה אינטלקטואלית, היא כבר לא תצחיק. גם אם נשמע שוב בדיחה שכבר שמענו, בד"כ לא נצחק, לכל היותר יעלה חיוך על פנינו, אם כי, גם זה מבורך.

זיו (1981) מתייחס אל התיאוריות העיקריות בחקר ההומור ומחלק אותן לשלוש קבוצות עיקריות:

- תיאוריות פסיכואנליטיות, המדגישות את הפן הרגשי של ההומור, את חיזוק ערך העצמי של היחיד, את השחרור מפחדים והרפיה מלחץ.
- תיאוריות המדגישות את ההיבט הקוגניטיבי של ההומור, ובו היבטים של קומיות ואי-הלימה, פרדוקסים, דו משמעות, ומתן לגיטימציה ל"הגיון אחר".
- תיאוריות המדגישות את ההיבט החברתי של ההומור.

1.1. התיאוריות הרגשיות (פסיכואנליטיות) של ההומור

התיאוריות הפסיכואנליטיות בחקר ההומור מתמקדות במאפיינים הלא מודעים של ההומור ורואות בו מנגנון הגנה שבו מתמודד האדם עם קונפליקטים. מנגנוני ההגנה מתוארים בתיאוריה הפסיכואנליטית של פרויד (1856-1939) (זיו, 1984). תפישת ההומור של פרויד מעוגנת בהשקפתו הכללית על נפש האדם: ברוח תפיסתו הכללית, היצרים המרכזיים המניעים את האדם הם יצר המין ויצר התוקפנות. האדם, לפי פרויד, מנוע מלשחרר יצרים אלה, על אף שהיה רוצה בכך, כיוון שחלות עליו מגבלות חברתיות אותן הפנים בגיל צעיר, והן הפכו לחלק מן הסופר-אגו, האני העליון שלו. זוהי למעשה מערכת הנורמות שהחברה מציבה בפני הפרט. פרויד טען כי רוב הזמן קיים בתוכנו מאבק בין הרצון לתת דרור למאוויו הכמוסים והאסורים, לבין הדרישות המרסנות של החברה. לרוב, אנו נכנעים ומדכאים את רצונותינו היצריים, וחווים תסכול. לפי פרויד, דרך ההומור אנו חופשיים להביע רגשות תוקפניים ו/או מיניים האסורים על ידי החברה, ללא אשמה מצד החברה או רגש אשמה פנימי. תהליך זה מתורגם למושגים אנרגטיים: דיכוי הרצונות האסורים דורש אנרגיה נפשית, אך כאשר רצונות אלה משתחררים דרך ההומור, נותרת אנרגיה עודפת שמשתחררת בצורה של צחוק. באדם אצורות אנרגיות גבוהות המשמשות אותו במלחמתו ברגשותיו הסוערים, ובאין מוצא אחר, הן עלולות להיות מתועלות למטרות שליליות. ההומור פותח בפניהן אפיק משחרר, שאינו גורם נזק לסביבה. לדברי זיו (1984), חוקרי הפסיכולוגיה נתפסו דווקא להיבט של ההומור בהתמודדות עם תוקפנות ומין, אולם אחת הפונקציות המרכזיות של ההומור היא היותו מנגנון הגנה. (זיו, 1984).

אם הצחוק הנו אחד הביטויים הפיזיולוגיים של שחרור ממתח וחרדה, הרי שניתן לראות בהומור כמחולל הצחוק, דרך התמודדות במצבי מתח וחרדה. בשנת 1928, פרסם פרויד מאמר בשם "הומור" ובו כתב: "הדבר המרכזי הינו הכוונה שאותה ממלא ההומור. גם בהתייחסו אל עצמו וגם בהתייחסו לאחרים, משמעותו הינה: ראה נא! מהו בסך הכל העולם הזה, המאיים כביכול, משחק ילדים ודבר בהא הידיעה לצחוק עליו!" (אצל זיו, 1984, עמ' 58). פרויד התייחס אל ההומור כאל מנגנון ההגנה הגבוה ביותר. לדעתו, הבריאות שבהומור היא אולי ההבדל הגדול ביותר בינו ובין כל מנגנון הגנה אחר.

פרויד מתרכז במנגנון הנפשי של יוצר ההומור, אך אותו מנגנון פועל גם אצל מקבל ההומור. זהו תהליך בלתי מודע. פרויד טוען כי ההומור נוצר בסיטואציה של תסכול, ומשמש כלי שבעזרתו האדם יכול לגמד את הקשיים והמכשולים שבחיו, ובכך מקל על עצמו את ההתמודדות איתם (זיידמן, 1994). אם אנחנו יכולים לצחוק על דברים מפחידים, הם נראים לנו מאיימים קצת פחות, וניתן להתמודד עמם. ההומור מסייע לנו בהתמודדות, כיון שדרכו ניתנת לנו עמדה של משקיף "העומד מבפנים ומבחוץ באותה השעה, ומכאן שהוא מעורב ושליט בסיטואציה בעת ובעונה אחת" (כהן, 1994, עמ' 25). אחד התפקידים החשובים ביותר של ההומור הוא בשינוי נקודת התצפית: "מזווית ראייה חדשה, הבעיות או הקשיים נראים פחות נוראיים, ואולי אף מגוחכים. הגדלת הריחוק מהם מרחיב את התמונה, כך שהמיקוד שוב איננו רק בקושי, אלא מתגלים היבטים נוספים, וכמה מהם מעודדים ומבטיחים" (כהן, 1994, עמ' 17). כך, אנו מצליחים לראות מעבר למצוקותינו.

1.1.1. התיאוריה החברתית של הצחוק

התיאוריות החברתיות של ההומור רואות בהומור ובצחוק תפקיד חברתי ביסודו. החברה או הקבוצה עשויות להשתמש בהומור כדי להשיג את יעדיהן, מתוך נקודות המוצא כי האדם, כפרט, אינו רוצה לשמש כמושא הצחוק. עצם החשש שהוא יהפוך למושא הצחוק עשוי להשפיע על התנהגותו בכיוון הראוי לחברה, או לקבוצה (זיידמן, 1994). במטרה לשנות ולשפר את החברה, ההומור מתייחס אל תופעות חמורות - והופך אותן למגוחכות (זיו, 1984). תיאוריה זו נשענת על המאמר "הצחוק" שפרסם הפילוסוף הצרפתי אנרי ברגסון (-1941, 1859), ובו פיתח תיאוריה להבנת המהות החברתית של הצחוק. בנסיונו להבין מה מצחיק אותנו ולמה, הוא בדק את האופנים שבהם נוצר היסוד מעורר הצחוק בחיי היום-יום ובאומנות, ומכאן הגיע להכללה בדבר תפקידו החברתי. התיאוריה של ברגסון מדגישה בעיקר את תפקידו ה"חינוכי" של ההומור. לדבריו, תופעה אנושית המנוגדת לכללי החברה תזכה בהענשה. ברגסון כתב כך: "הצחוק הינו תופעה חברתית המענישה ומדכאה אלמנטים סוטים בהתנהגות אדם ובמאורעות שונים" (ברגסון, 1975, עמ' 76).

ההיבט השני של הפונקציה החברתית של ההומור הינו ההומור ביחסים הבין-אישיים. אנחנו צוחקים בתדירות רבה כאשר אנחנו נמצאים עם אנשים אחרים מאשר כאשר אנחנו נמצאים עם עצמנו. הצחוק הינו

צורת ביטוי חברתית להנאה, לכן בבסיסו הצחוק הוא ביטוי של התנהגות חברתית: אם לא היו אנשים אחרים לתקשר איתם, לא היינו זקוקים לצחוק. (Martin, 2007, אצל אינגלס, 2010).

חווייה של צחוק משותף בקבוצה, מגבירה את הרגשתנו הנעימה, ומעלה את כח משיכתה של הקבוצה (זיו, 1984). ההומור והצחוק בקבוצה הם גורמים מאחדים, ואף מאחים, כיוון שהם מסייעים בהתגברות על קונפליקטים וחיכוכים (זיידמן, 1994).

תרומתו של ההומור ללכידות הקבוצתית הינה בכך שהוא יוצר שפה משותפת. המושג "בדיחות פרטיות" משקף את ההווי המשותף בקבוצה, מדגיש את ייחודה, ומעיד על אינטראקציה חברתית בריאה. בדיחות כאלה משקפות את ההווי המשותף וגורמות הנאה לחברי הקבוצה. בהשראת התחושה הנעימה של צחוק משותף, גם הפעילויות והאינטראקציות בקבוצה, נעימות יותר (זיו, 1984).

היבט נוסף הינו תרומתו של ההומור למבנה החברתי. בקבוצות בהן ישנה היררכיה ברורה, ההומור עשוי להדגיש היררכיה זו, אך מצד שני, יש בכוחו לטשטש. לדברי זיו (זיו, 1984), שתי אפשרויות אלו נראות אמנם מנוגדות, אך "זוהי סוגולתו המיוחדת של ההומור: יכולתו להשפיע בשני כיוונים, וכוחו להראות את המגוון שבסיטואציות השונות". (זיו, 1984, עמ' 48).

הצחוק, על פי ברגסון, מחייב השהייה של הרגש. ברגע שהאדם מזדהה רגשית עם הדבר, הוא לא יכול לצחוק. כדי לצחוק, אנחנו חייבים להרדים זמנית את הרגשות, שכן, האויב הגדול של הצחוק הוא הרגש. (כהן, 1994).

1.1.2. התיאוריה הקוגניטיבית של ההומור

קיים קשר ישיר בין הומור לבין אינטליגנציה קוגניטיבית, כיוון שההומור בנוי ומבוסס על תובנה. בהיבט הקוגניטיבי, חוש ההומור כרוך ביכולת האדם לזהות סתירות בתופעות העולם שסביבו. (Petrovsky&Yarovsky, 1990, בתוך סיניסקי, 2018).

ההומור בהיבט הקוגניטיבי מכיל עקרון של אי-הלימה, שהיא הקונפליקט הנוצר בין הצפוי ובין מה שמתקבל בפועל בבדיחה, דבר הגורם להפתעה אצל המאזין, וכן פתרון, המתייחס לידיעה המסבירה את אי-ההלימה. (זיו, 1984).

כותב זיו, בספרו "הומור ואישיות": "ההיבט האינטלקטואלי של ההומור מאפשר לנו חופש זמני מכבליה של החשיבה הרציונלית, בריחה אל האבסורד, חזרה למשחקי הילדות, שבהם לפנטזיה מקום מכובד יותר מאשר ללוגיקה. ולבסוף, זהו תהליך של יצירה, בו מרכיבים בעיה הדורשת פתרון, באמצעות מסגרות התייחסות שונות. הבנת ההומור זה מחייבת חשיבה מקורית, שלוקחת בחשבון היבטים שונים אשר במבט ראשון אינם קשורים בהכרח זה בזה. כל ההיבטים הללו של הפונקציה האינטלקטואלית של ההומור גורמים לנו הנאה". (זיו, 1984, עמ' 82). יצירה או הבנה של רגע הומוריסטי הוא הבניה יצירתית של משמעות חדשה. זהו תהליך מהיר המתרחש בהפתעה ובאופן פתאומי, אולם הוא מבוסס על הבנה לוגית וניתוח לוגי (סיניסקי, 2018).

זיו (1990) מדגיש כי ישנו הבדל בין השתטות, בה אי-ההלימה נותרת ללא פתרון, לבין ההומור, בו אי-ההלימה נפתרת ומקבלת משמעות חדשה הגורמת להנאה המתבטאת בצחוק.

המושג "שנינות" מדגיש את ההיבט הקוגניטיבי של ההומור. פרויד מגדיר את השנינות כהומור שמישהו "יוצר", לעומת הומור שמישהו "מוצא" (אצל אינגלס, 2010, עמ' 1). שנינות היא היכולת לתפוס בצורה מתוככמת והומוריסטית את היחסים, לכאורה, בין דברים חסרי הלימה. שנינות והומור מבוססים על אי-הלימה והם דרך לעורר צחוק. (מוריס, 1976, אצל אינגלס עמ' 1).

1.1.3. הומור ויצירתיות

התיאוריות היצירתיות של ההומור נשענות על התיאוריות האחרות, אך מדגישות את ההיבט היצירתי של ההומור ואת יצירת ההומור כשלעצמו.

ההומור משחרר את החשיבה, מקנה לאדם פרספקטיבה שונה על המציאות, מתוך ריחוק מסוים, ובכך מאפשר למצוא קשרים לא הגיוניים שיש בהם הגיון משל עצמם, לשבור את ההגיון המקובל, לברוא מציאות אחרת ואף להביאה עד כדי אבסורד, וכל אלה תורמים לפיתוח היצירתיות (אדיר כהן, 1994).

עצם העיסוק בבדיחה, על רגע ההפתעה שבה, בו עולה הבילוי צפוי, הלא הגיוני, עצם שבירת המוסכמות וההגיון המקובל מהווה תרגול מעולה בחשיבה יצירתית, בשבירת מוסכמות, בעוררות לחשוב שונה, אחרת, לא כמקובל, עצם הלך הרוח ההומוריסטי מעודד את האדם להתייחס אל הדברים פחות ברצינות, ובריחוק מסוים. מתוך כך מאפשר לו לראותם כניתנים לשינוי, לגיוון, ולהסתכלות באור אחר, חדש (קידר, 2012).

להומור יש מאפיין יצירתי, כיוון שהוא בנוי על צירופים מפתיעים ובילוי שגרתיים, היוצרים משמעות חדשה. בספרו על היצירתיות, מתאר קוסטלר (1964, אצל זיו 1984) את תהליכי החשיבה העומדים בבסיס היצירתיות בתחומי המדע והאומנות, ובהומור הוא רואה את הבסיס ליצירתיות בכל התחומים. המושג העיקרי שהציע קוסטלר בהתייחסו אל ההומור כמפתח ליצירתיות הינו **ביסוציאציה**. כוונת המושג ביסוציאציה הינה ראיית תכונותיהן הייחודיות של תופעה, הנוצרות ממפגש של שתי מערכות, שלכל אחת מהן הגיון פנימי משלה. הן אינן תואמות זו לזו, וביצירת רגע הומוריסטי נוצרת משמעות חדשה מהמפגש ביניהן (סיניסקי, 2018). המושג מתייחס ליכולתו של אדם לראות דבר משתי זוויות שונות בו זמנית, ועל ידי ראייה זו, ליצור הבנה חדשה. (זיו, 1995). "היצירתיות אפשרית משום כושרו של האדם לחשוב בו זמנית ביותר ממישור אחד. בין מישורי המשמעות השונים יכול להתקיים קשר, אך הוא אינו הכרחי. הם יכולים להמצא במצב של נתק זה מזה, או בחוסר הלימה בסיסית זה עם זה. אם נצליח למצוא חוט שיקשר ביניהם, ייתכן שנרוויח הארה חדשה ושנונה של כל אחד מהם, מתוקף העימות ביניהם, ואולי גם נצליח למצוא משמעות חדשה, מעבר למישורים שהיוו את הגירוי. המשמעות החדשה תוכל לשמש בסיס לתגלית גדולה – או לבדיחה טובה". (זיידמן, 1994, עמ' 42).

ניתן לאפיין את ההומור כשילוש של:

שנינה – חוויה מחשבתית

עליזות – חוויה רגשית

צחוק – חוויה פיזיולוגית

ניתן לחוות כל אחד מהם בנפרד, אך רק כאשר חווים אותם במשותף אנו מתייחסים לזה כהומור. (אוסטרובר, 2009).

1.2. מדוע אנו זקוקים להומור ולצחוק?

1.2.1. התמודדות עם קשיים

בשימוש בהומור, הפרט מתמודד עם הקונפליקטים האמוציונליים על ידי הדגשת האספקט המשעשע של הקונפליקט. המציאות היא נתונה, השאלה היא דרך איזה משקפיים אנחנו רואים אותה. תמיד מעורב בהומור אלמנט של צפייה עצמית או אמת. להשתמש בהומור פירושו לראות את הדברים שכולם רואים אך מזווית אחרת, חדשה ומפתיעה, שיש בה הגיון פנימי (זיו, 1985).

כיוון שההומור מאפשר הסתכלות על אירועי החיים מזוויות אחרות, הוא מעודד שינוי ומאפשר ביקורת עצמית בונה. כך, עשוי ההומור לסייע לאדם להתמודד עם תחושות ומצבים קשים המתעוררים בחיי היום-יום (עמית, רוט-שבתאי, מררי, 2006). ההומור נתפס כערוץ המאפשר הכנסת רעיונות חדשים לסדר היום, עידוד שינוי, ביקורת ופתרון של מצבים מביכים וקשים (Adelsward&Oberg, 1998 בתוך עמית, רוט-שבתאי, מררי, 2006).

1.2.2. הומור ובריאות

עוד מימי חז"ל נאמר שהצחוק יפה לבריאות. מחקרים מעלים שצחוק והומור משפיעים לטובה על בריאותנו. הומור נובע הרבה פעמים מכאב ואנו משתמשים בו כדי להקל על סבלנו. משום כך, החלו לחקור את השפעת הצחוק וההומור על מכאובי הגוף והנפש.

לדברי ד"ר ויליאם פריי (Fry, 1968, בתוך כהן, 1994), פסיכיאטר וחוקר צחוק מאוניברסיטת סטנפורד שבקליפורניה, במהלך הצחוק מתרחשים בגופינו שינויים פיזיולוגיים רבים. הצחוק משפיע על מערכת הלב וכלי הדם, על המערכת החיסונית, על המערכת ההורמונלית, על מערכת השרירים והשלד ועל מערכת העצבים המרכזית. זהו אימון גופני כולל. צחוק מהווה מעין תרגיל אירובי לאיברים הפנימיים. לדברי פריי, "יתרונותיו של הצחוק על פני פעילות אירובית הוא בכך שהוא אינו דורש לבוש מיוחד, מכשור או לוח זמנים לפעילות. הוא פתוח, זמין בכל עת ואינו עולה פרוטה" (אצל כהן, 1994, עמ' 80). גם מערכת הנשימה מושפעת לטובה מן הצחוק: בדרך כלל אנחנו נוטים לנשום נשימות שטוחות, מהצוואר ומעלה. חלק מהאוויר שנשאף נשאר כלוא

במקומות מאווררים פחות, שבהם חילוף הגזים איטי. אוויר זה מכונה "אוויר שארי", הוא רווי פחמן דו חמצני ויכול לשמש קרקע פוריה להתרבות חיידקים. כשאנו צוחקים, אנחנו נושפים בחוזקה את הכיח וממלאים חזרה את הריאות באוויר נקי ומחומצן היטב (פרידלר, 2012).

אל מכלול ההיבטים הפיזיים בתרומתו של ההומור להתמודדות עם כאב או עם מחלה, מתווספים ההיבטים הנפשיים הכרוכים בהומור ובצחוק, הבנויים על הפרספקטיבה שבהומור: היכולת לראות את הכאב או המצוקה מתוך מרחק מסויים, להחזיר פרופורציות נכונות לחיים לאחר שנתעוותו על ידי המחלה, לגלות את המגוון או המשעשע שבסיטואציה, ולא לשקוע אל תוך המצוקה או הדכאון, להתגבר על תחושת חוסר אונים על ידי תחושת החזרת יכולת השליטה על המצב מעצם היכולת לצחוק לו, ובכך ולהתעלות מעליו, ולו רק ברגע הצחוק. כמו כן, תחושת הרווחה הזמנית על ידי לקיחת "פסק זמן" קומי מן המציאות, ותחושת שותפות עם הזולת הצוחק (אדיר כהן, 1994).

1.2.3 יתרונות חברתיים

ההתפתחות החברתית מלמדת אותנו כי המקור להנאה מהומור הוא הזולת. ראשית, ההומור יוצר אווירה של הנאה ועליזות. חוויה של צחוק משותף מגבירה את הרגשתנו הטובה בתוך הקבוצה ומעלה את כח משיכתה. בהשראת האווירה הנעימה שיוצר ההומור בקבוצה, יהיו גם האינטראקציות והפעילויות בה נעימות יותר. הצחוק מאחד בין אנשים ומכניס חום, הנאה ושמחה בסיטואציות חברתיות. שנית, ההומור תורם ללכידות החברתית, שהיא אחד מהמאפיינים של קבוצה. גם קונפליקטים שיווצרו בתוך הקבוצה, סיכוייהם להיפתר באופן מיטיב גדלים כאשר נוכח בסיטואציה הומור. כמו כן, בקבוצה מלוכדת חברי הקבוצה חשים מוגנים מפני כוחות חיצוניים (זיו, 1984).

2. הומור על פי האנתרופוסופיה

2.1. מהי האנתרופוסופיה?

התנועה האנתרופוסופית הוקמה בשנת 1919 על ידי הפילוסוף והמחנך רודולף שטיינר (1861-1925). האנתרופוסופיה (מיוונית-לטינית: אנתרופוס=אדם, סופיה=חוכמה), פותחה וגובשה על ידי שטיינר, שהסביר את קשרי הגומלין בין האדם והעולם מנקודת ראות רוחית-הוליסטית. בהגדרתו של שטיינר, "אנתרופוסופיה היא דרך של הכרה, שרוצה להוביל את הרוחי שבישות האדם לרוחי שביקום" (ברגמן, בדברי המבוא לשטיינר, 1960, עמ' 9). בכתביו (שהעיקריים בהם הם "גוף/נפש/רוח" ו"כיצד קונים דעת העולמות העליונים") טען שטיינר כי העולם הנגלה אלינו דרך החושים ה"רגילים" הינו רק חלק קטן מעולם רחב בהרבה, שבו טמונות התשובות על השאלות העמוקות של הקיום האנושי, וכי על האדם לפתח "אברי חישה רוחיים" על ידי התפתחות רוחנית, בכדי להבין את מהות האדם והעולם (גולדשמידט, 2013).

שטיינר סבר כי תורתו אינה עומדת בסתירה לפרדיגמה המדעית, שכן, ניתן ואף רצוי לעשות שימוש בנתונים המדעיים גם לתחומים רוחניים, ולכן כינה את האנתרופוסופיה בשם "מדע הרוח". כוונתו הייתה שגם את עולם הרוח ניתן לחקור באופן מדויק, בהיר ומדעי (שטיינר, 1963, גוף/נפש/רוח, מתוך ההקדמה). הוא התייחס לבסיס המדעי שנוצר בתחומים השונים, והרחיב אותו לכיוונים רוחניים (גולדשמידט, 2010). שטיינר התחבר לכתביו ולרוחו של המשורר והסופר הגרמני גתה, ובמיוחד לכתביו המדעיים, בהם ראה חלופה להלך הרוח המטריאליסטי ששלט בזמנו בתחומי המדע (ברגמן, בדברי המבוא לשטיינר, 1960). בספרים שפרסם ובהרצאותיו, ניסה שטיינר להלחם בהשקפת העולם המטריאליסטית והפסימיסטית, לפיה האדם אינו יכול להכיר את העולם ולפעול בו מתוך חירות. הוא טען שההכרה האנושית היא אינסופית, וכי כל אדם יכול לפתח את הכרתו ללא הגבלה. (שטיינר, 1963, חינוך הילד לאור מדע הרוח). כמו כן, טען שטיינר כי לכל אדם נתונה היכולת להגיע למקום הפנימי של מהותו, שבה הוא פועל מתוך חופש (שטיינר, 1960). ניתן לראות את האנתרופוסופיה גם כשילוב של גישה רוחנית הנותנת לאדם כלים להתפתחותו האישית, וכן ידע רוחי על תחומי חיים רבים ומגוונים (גולדשמידט, 2010).

שטיינר ראה את האדם כישות של גוף, נפש ורוח (שטיינר, 1963, גוף/נפש/רוח). לכל אדם יש נשמה, שהיא הגרעין הרוחי של ישותו, והיא עוברת מהלכי חיים רבים, וביניהם היא מתקיימת במציאות רוחית. הוא דיבר על חוקי הקארמה, אליה אנחנו כפופים במהלך חיינו לא כגזירת גורל חיצונית לנו, אלא מתוך מעשינו ורצוננו העמוק (שטיינר, 1998, האנתרופוסופיה בחיי היומיום). כמו כן, דיבר שטיינר על התפתחות העולם בראייה רוחנית ועל תפישה קוסמית של מושג האלוהות (שטיינר, 1998, מדע הנסתר בקוויו העיקריים).

שטיינר פעל על מנת להעמיק ולהרחיב מתוך האנתרופוסופיה את הידע הקיים בתחומים שונים. בין השאר, הוא חידש בתחומי האומנויות, הארכיטקטורה, החקלאות, הרפואה, הכלכלה, וכמובן החינוך. (גולדשמידט, 2010).

2.2. הבכי והצחוק במשמעות רוחית על פי שטיינר

במובן מסוים, לבכי ולצחוק יש פונקציות דומות. שניהם מסייעים לאדם בהתמודדותו עם קשיים, עוזרים לו לפרוק מטענים רגשיים, ועקב כך לחוש הקלה. גם בבכי וגם בצחוק פעילים אותם שרירי הפנים, ושניהם עשויים להביא את האדם עד דמעות (סובר, 2009).

שטיינר נתן סדרת הרצאות בשם "מטמורפוזות של חיי הנפש" (שטיינר, 2000), בהן דיבר על אפשרויות ההתפתחות של האדם בעבודה על מרכיבי נפשו, ובהן הרצאה אודות הבכי והצחוק. הרצאתו זו של שטיינר היא המקור התיאורטי המרכזי לסיפוק הבנתו את תפיסותיו של שטיינר לגבי חיבור האדם לחוויות רגשיות-המתבטאות בבכי ובצחוק (ובתוך כך הומור), לחשיבותם של הרגשות הללו בחיי הנפש של האדם, חשיבות החיבור אתם, החוויה האמיתית והמעמיקה שלהם והשימוש שלהם לתנועת חיי הרגש, ההתפתחות והלמידה הרוחית. בהרצאה זו, שטיינר פותח ומדבר על כך שלאנשים מסוימים, הצחוק והבכי של האדם יכולים להיתפש כדבר חסר חשיבות, וכי "זוהי טעות נפוצה להזניח את הפרטים הקטנים של החיים, את המציאות היומיומית. אנשים מתייחסים ברצינות ובחפץ לב כשמדובר בסופיותם או אי סופיותם של החיים, על התכונות הנעלות ביותר של הנפש, על השאלות הגדולות של התפתחות העולם והאנושות ועוד. בני אדם אינם ששים להיכנס למה שמכונה קטנות של יום יום, כמו הצחוק והבכי, אבל, דווקא הכניסה השקטה, צעד אחר צעד, מן המישור הידוע והמוכר אל הבלתי ידוע - מועילה ומלמדת." (שטיינר, 2000, עמ' 92).

גם כדי להבין את הצחוק והבכי, שטיינר מתבסס על יישות האדם במובן של מדע הרוח: האני, שהופך את האדם לאדם, מהווה את המקור הראשוני לצחוק אמיתי והבכי אמיתי. הצחוק והבכי מהווים ביטוי לחייו הרוחיים הפנימיים של האדם (שטיינר, 2000).

הגוף הפיזי של האדם הינו רק חלק אחד של ישותו. שטיינר מתאר כי לאדם ארבעה גופים: הגוף הפיזי, הגוף האתרי, הגוף האסטרלי, וה"אני". ה"אני" של האדם שוכן במעטפות של הגוף הפיזי, הגוף האתרי והגוף האסטרלי (שטיינר, 1963, חינוך הילד לאור מדע הרוח).

הגוף הפיזי כפוף לחוקי הקיום הפיזי. זהו אותו גוף באדם המביא את החומרים להתמזגות ולהרכבה, לצורה ולהפרדה, לפי אותם חוקים של העולם הדומם (שם, שטיינר 1963).

הגוף האתרי, הקרוי גם גוף החיים, פועל על החומרים והכוחות של הגוף הפיזי. הוא המעצב של הגוף הפיזי ואחראי על תופעות הגידול, הפריה והרבייה, וכן המערכת הריתמית באדם (שם, שטיינר 1963).

הגוף האסטרלי, המכונה גם גוף התחושה, הוא הגוף הנושא את התחושה הנפשית: הסבל והעונג, הצער והשמחה, תחושת נעימות או חוסר נעימות (שם, שטיינר 1963).

היסוד הרביעי בישות האדם הינו ה"אני", והוא קיים אצל האדם בלבד, בעוד הגוף הפיזי משותף לאדם ולעולם הדומם, הגוף האתרי משותף לאדם ולעולם הצומח, והגוף האסטרלי משותף לאדם ולעולם החי. (שם, שטיינר, 1963).

שטיינר מתאר כי כל חיי היום יום שלנו, בהקשר של חיי נפש פנימיים, מופיעים כיצירת הרמוניה בינינו ובין שאר העולם: כאשר לפני האדם מופיעה תופעה כלשהי, עצם או ישות, האני מגיב אליו ומבטא עצמו בדרך מסוימת. הדבר יכול למצוא חן בעיניו או לא למצוא חן בעיניו, האני עשוי לשמוח על אירוע מסוים או ליפול למועקה, הוא עשוי להזדעזע בדחייה או בפחד, או לתפוש את הישות או האירוע באהבה. הוא תופש את החוויה באופן פנימי: אני מבין את הדבר או שאני לא מבין אותו. (שטיינר, 2000).

שטיינר מתאר כי חוויות אלו פועלות גם על המעטפות- על הגוף האסטרלי, האתרי ואף הפיזי: כאשר האני מנסה להבין משהו בעולם ומסוגל באמצעות מושגיו, רגשותיו ותחושותיו, ולתת לעצמו הבהרות לגביו, אז מרגיש האני כאילו הוא מאוחד עם אותה הישות אותה הוא מבקש להבין. הוא מרגיש קשור אליה ורואה את הקשר איתה כנכון. כאשר האני נמצא בקשר עם אנשים אותם הוא אוהב, הוא מרגיש בקשר שטוה איתם מסופק ומאושר. הוא מרגיש שנוצר קשר הרמוני בינו לבין העולם. הוא מרגיש נח ומעביר נוחות זו אל עטיפותיו: הגוף האסטרלי, הגוף האתרי והגוף הפיזי (שטיינר, 2000).

לעומת זאת, כאשר האני אינו מסוגל ליצור את ההרמוניה הזו, אין ביכולתו למצוא את הקשר הנכון אל הישות או הדבר בעולם, במקרה כזה ירגיש האני שלנו צורך להגיע בתוך עצמו לעמדה מסוימת כלפי הדבר, ויתעורר בו הצורך ליצור מעין הפרדה (שטיינר, 2000).

כלומר, בישות אותה אנחנו מבינים ושאליה אנחנו נכנסים באמצעות כוחות ההכרה, האהבה או ההזדהות - אנו חשים עצמנו נמשכים אליה ואיננו חשים נסיגה של האני. וכאשר אנחנו לא מבינים את הישות או הדבר, אנו חשים שעלינו להסיג את כוחותינו: האני מסיג את הגוף האסטרלי לאחור בפני הרשמים שהיו עלולים להיות מוטבעים בו מן הסביבה או הישות האחרת, ושומרים אותו מלבוא במגע איתה (שטיינר, 2000).

הסגה זו של הגוף האסטרלי לאחור נראית לתודעה העל חושית כהתרחבות של הגוף האסטרלי. אנחנו מרחיבים את הגוף האסטרלי שלנו במעין שינה, בעוד שאילו לא היינו עושים כך היינו מאמצים אותו. כאשר הגוף האסטרלי מתרחב, אנחנו משתחררים מקשר עם הישות או הדבר ומתעלים אל מעבר לסיטואציה. משום שכל דבר בגוף האסטרלי מתבטא בגוף הפיזי, גם נסיגה זו של הגוף האסטרלי מתבטאת בגוף הפיזי. הביטוי בגוף הפיזי של התרחבות הגוף האסטרלי הוא הצחוק או החיוך. זוהי ההתרוממות העצמית מעל למה שמתרחש בסביבה ואיננו רוצים או איננו צריכים להשקיע בה הבנה. לדברי שטיינר, כל צחוק מבדיחה או מסיטואציה קומית ניצב על אותו מישור: "אנחנו צוחקים מבדיחות משום שבאמצעות הצחוק אנחנו מגיעים ליחס הנכון אליהן. בבדיחה מקובצים יחד דברים שאינם יכולים להתקבץ יחד בחיים הרציניים, שכן, לו ניתן היה לתפסם בצורה הגיונית הם לא היו מבדחים" (שטיינר, 2000, עמ' 104).

שטיינר נותן בתור דוגמה את הקריקטורות של דמויות ציבוריות המוצגות עם ראש ענקי וגוף קטן. פרפורציות כאלו הן חסרות הגיון, כיון שאין בהן את החוקיות המוכרת לנו. לא נוכל לגשת אל קריקטורה כזאת עם כוחות ההכרה שלנו. הסיפוק היחידי כאן יהיה להתעלות אל מעבר לאובייקט או הרושם שהוטבעו בגופינו הפיזי, להשתחרר מהם עם האני ולהרחיב את הגוף האסטרלי (שטיינר, 2000, עמ' 97). לעומת זאת, כאשר מתכווץ הגוף האסטרלי הוא מכווץ יחד איתו את הגוף הפיזי, והביטוי הפיזי של התכווצות זו הוא הבכי. בדמעות הוא דוחף החוצה את הסובסטנציה של הגוף הפיזי. האני איבד דבר מה, הוא אבל על כך, ובדמעות יוצאות לאור השתחררות וזרימה כפתיחה כלפי חוץ, משהו שניתן לתארו כתחליף לאני שנעשה אומלל. בעקבות הבכי, האני

מרגיש חזק יותר ביצירה העצמית. האישיות מבקשת ליצור תחליף לתודעה העצמית שאותה איבדה במובן הרוחי. לכן, בהקשר זה, הדמעות מהוות איזון. כאשר האני שלנו נעשה מודע לאובדן בדמעות, הדמעות מעניקות לו תחושת רווחה מסוימת. הדמעות מעניקות סוג של נחמה לאדם. כאשר הוא חש באמת אבל וצער. (שטיינר, 2000).

לסיכום, כאשר האני אינו מוצא סיפוק בקשריו עם העולם החיצון הוא יכול להתעלות באמצעות הצחוק לחירות פנימית או לשקוע לתוך עצמו בבכי, כדי להתחזק ולהתעלות מעבר לאובדן בפעילות פנימית יוצרת. מכך מסיק שטיינר שהאני, שהופך את האדם לאדם, מהווה את המקור הראשוני לצחוק האמיתי ולבכי האמיתי. רק האני יכול להתבטא בצחוק או בבכי, ומכאן אנחנו נוכחים לדעת שכשעומדת לפנינו התגלותו של האדם בצחוק או בבכי, מדובר ברוחניות העמוקה והפנימית ביותר של האדם: האני הוא זה שמבקש להשתחרר בצחוק או בחיוך מן הדברים, והאני הוא זה שמכווץ את פנימיות הישות האנושית באובדן, בקשר מסוים שהוא מבקש ואינו יכול למצוא. "כשהאני מתעלה לצחוק, הוא מעורר את כוחות ההשתחררות העצמית שלו ואת סגירותו ביחס לעולם. בדמעות הוא יכול לקשור את עצמו עם מה שאליו הוא שייך" (שטיינר, 2000, עמ' 106). שטיינר טוען כי "הצחוק על פניו של אדם הוא ההתגלות הרוחית של העובדה שהאדם שואף להשתחררות, שאין ביכולתו להיאחז בדברים שאין להם ערך עבורו, והוא מבקש להתעלות עם חיוך על פניו אל מעבר למה שאינו מוכן להיות לו לעבד. הצחוק יכול להכריז על השתחררותו של האדם מכל הנמוך הרוצה להגיע אליו" (שטיינר, 2000, עמ' 108).

הצחוק והבכי יכולים להיות בדרך מסוימת אמצעי חינוך. הם מהווים אמצעי חינוך של האני ושל כוחות האני. "הטבע האנושי נע כמטוטלת בין המתבטא בדמעות והמתבטא בצחוק. רק בכך שהאני נמצא בתנועה הוא ממשיך להתפתח" (שטיינר, 2000, עמ' 107).

2.3. הומור כגורם מאזן בעבודה הרוחנית

להומור ישנו מקום חשוב ומשמעותי בעבודה הרוחנית. בספרו על ההומור הזן-בודהיסטי, "לצחוק על הבודהא", מתאר מרק את תפקידיו החשובים של ההומור בלמידה ובהתחנכות. מרק מתאר את הפן המחויך ההכרחי בעבודה הרוחנית, בדמותו של הבודהא, הבודהא הצחוק, אשר מאזן את הגישה הנוקשה של האימון הרוחני התובעני המפרך וחסר הפשרות. מתוך הגישה המאזנת בעבודה הרוחנית, שביקשה להפחית מעודף הרצינות המיוחסת לחיים, עלה ההומור הזן-בודהיסטי ואיתו דמותו של הבודהא (מרק, 2014).

על פי מרק, דמותו של הבודהא, הבודהא הצחוק, מייצגת גישה שאינה מקבלת רצינות תהומית כדבר עמוק, אלא להיפך, כנוקשות מיותרת ומחוללת אי-נחת. הצחוק של בודאי הוא צחוק ארצי, אנושי מאוד, ונח להזדהות איתו משום שהוא מביא לקריסה של יוהרה אינטלקטואלית ושל ארשת מכובדות מזויפת. שתי הדרכים – האימון הקשוח והסגפני ברוח הבודהיזם הקדום וההומור הספונטני והליצני ברוח הדאואיזם, מבקשות להביא לשחרור, אך גם לבטא את השחרור כדרך חיים. ההומור הזן-בודהיסטי מהווה גורם מאזן בקונפליקט, או בקונפליקט לכאורה הזה (מרק, 2014, עמ' 51-142).

מרק טוען כי ישנו קשר הדוק בין ראיית הדברים כהוויתם לבין הלוך רוח הומוריסטי. מורי הזן משתמשים בהומור על מנת לעורר את תלמידיהם לראות את המציאות כפי שהיא. זהו לא הומור אסקפיסטי, אלא כזה המבקש מגע מעמיק ומציאותי עם העולם הסובב אותנו. אין מדובר בציניות אטומה או בתחושת עליונות, אלא דווקא בהזדהות מלאה עם עולם התופעות (מרק, 2014, עמ' 18-19).

ענין נוסף על פי מרק, הוא ההומור כהתרחשות ספונטנית הקיימת כשלעצמה, ללא יומרה דידקטית, ולא כגורם המכוון להגיע למקום כלשהו, אלא ההומור כביטוי של השחרור עצמו ולא כאמצעי. כל האימון מכוון למקום של פריצה אל מעבר לאינטלקט ולכן צחוק משוחרר שיש בו כנות הוא ביטוי לאותה הבנה שמרשה לעצמה להרפות מעומס המשמעויות והסמלים. הצחוק הוא שבירת המחסום האינטלקטואלי, זוהי אינטואיציה מיידית. ברגע של צחוק יש משהו מבין, הוא אינו זקוק להוכחת עצמו (מרק, 2014, עמ' 134). כמו כן, חשוב ביותר הוא שאם הכל ראוי לסימן שאלה, לצחוק, לבדיחה, הדבר כולל בהכרח גם את המתבדח. להומור העצמי מקום חשוב בעבודה הרוחנית. (מרק, 2014, עמ' 51-67).

2.4. ישות ההומור על פי רודולף שטיינר

הפסל "נציג האנושות" שפיסל שטיינר (ראה נספח א'), עוסק בהתמודדותו של האדם מול לוציפר והארימן, המפתים הגדולים אשר מעמידים אותו ללא הרף במבחן ומנסים את נפשו (זהבי, 2015). בפסל זה ניצב הכריסטוס, נציג האנושות, בין שני כוחות נגדיים. כוחות אלו מכונים במדע הרוח האנתרופוסופי הכח הלוציפרי והכח ההארימני. הכח הלוציפרי (אור) מיוצג בפסל בחלקו העליון, ומופיע כישות שמפתה את האדם לעולם האלוהי שכולו אור, עולם המנותק מהעולם החומרי המדעי. הפיתוי המתמיד של האדם לתפוס עצמו כ"אני" בלבד, לפתח עצמו לגבהים רוחניים נשגבים גורם לאדם בתוך כך להיות סגור בתוך עצמו ולאבד את הקשר עם העולם. כח זה הכרחי לאדם, שכן בלעדיו האדם לא היה מגיע להתפתחותו וליכולת להתעלות לחיים הרוחניים, אך חד צדדיות של כח זה גורמת לאדם להתנתק מהעולם החומרי המדעי, ולהסתגר בתוך עצמיותו. ההשקפה המזרחית מביאה לידי ביטוי כח פיתוי זה במילים: הכל אשליה, רק הרוח קיימת. (שם, עמ' 34-36)

מנגד, בחלקו התחתון של הפסל, ניצב הארימן. הכח ההארימני (חושך), היפוכו של הכח הלוציפרי, משתקף בתרבות המערבית המטריאליסטית. הארימן מביא את ההיפך הגמור מתורת המזרח, כלומר, עולם הרוח הוא האשליה, והמציאות היחידה שקיימת היא העולם הפיזי, כל מה שניתן למדוד, לשקול ולגעת. ישותו של הארימן היא כולה שכל טהור, ללא לב וללא חום של נפש. מטרתו היא שחוקי העולם יוכרו במלואם, והשליטה בעולם החומרי תהיה מושלמת. מובן שגם הכח ההארימני הכרחי, שכן בו מתקיימים חופש המחשבה וההגיון. (שם, עמ' 36-37).

בפסלו של רודולף שטיינר מופיע נציג האנושות במרכז, בין הכח הלוציפרי מלמעלה והכח ההארימני מלמטה, כאשר שני הכוחות מנסים לפתות אותו. שניהם כוחות הנחוצים לו, אך כאשר הם חד צדדיים הם הופכים לכוחות של רוע. על האדם למצוא את ההפרייה ההדדית ביניהם, למצוא את הדרך לפעול איתם מבלי ליפול

באופן חד- צדדי לאחד מהם. עליו למצוא תמונת עולם כזו, שבה יש לאדם מקום כישות שלמה של גוף, נפש ורוח (שם, עמ' 37).

בזמן העבודה על הפסל, ידידה העירה לשטיינר על כך שהפסל נראה לא סימטרי: הפסל נטה שמאלה חזק מדי בעיצוב של נפילת לוציפר. שטיינר איזן זאת על-ידי תוספת למעלה שהופיעה בצורה חופשית מתוך המשמעות של הפסל: ישות מכונפת המופיעה מתוך הרקע של הסלעים (ראה נספח ב'). שטיינר הציג אותה כישות הקוסמית של ההומור. תוספת זו לא רק נתנה איזון אומנותי לפסל, אלא נתנה לו גם איזון רוחני: הפסל מראה דמות אדם בין כוחות של רוע חומרי ורוע רוחני, ורוח ההומור מציבה את הדרמה הזו בפרופורציה קוסמית נכונה. תפקידו של ההומור הוא לשים את הדברים בפרופורציה. לגבי הומור עצמי – כשאני צוחק על עצמי או על דברי זה אומר שאני יוצא מעצמי ומסתכל על דרמת חיי בכללותם. (שם, עמ' 69-72). כמו שאמר צ'רלי צ'פלין: "החיים הם טרגדיה בקלז-אפ, וקומדיה בלונד-שוט".

כך כותב זהבי: "ההומור מחבר את החלק לשלם, לא נותן לדרמה להפוך לסנטימנטלית, למחלת נפש ולשגעון. ההומור מנטרל את ההילה הלוציפרית של הרוחני הנשגב. דבר זה הכרחי כשעושים את העבודה "השחורה" במעשיות של החיים ובעבודה הרוחנית. חניכה אמיתית מלאה בהומור עצמי. מתחנכים אמיתיים תמיד ידעו לצחוק מעצמם. צחוק שלא מבטל את הרצינות של החניכה, אלא להיפך. בגלל הרצינות העמוקה של החניכה (מעבר דרך התהום, עמידה מול שומרי הסף, לקיחת אחריות עמוקה על הגורל ועל עצמך ועוד), דווקא בשל כך צריך את המבט הקוסמי מעבר לתהום - ההומור של החיים". (שם, עמ' 72). אפשר לראות בפסל שעיצב שטיינר את ישות ההומור כישות מכונפת היוצאת מתוך סלע, ישות קוסמית המחייכת חיוך מסוים. זהו חיוך שרואה את מעמקי הרוע והאלימות האנושיים, את כל מה שאפשרי שיבקע מתוך המאבק והחיים. רק הרוח של ההומור האמיתי שנובע מתוך החיים, יכולה להפוך את המאבקים של האדם בקוסמוס לדבר שניתן לעמוד בו ואף להנות ממנו מדי פעם. למעשה, שטיינר טוען באופן ברור כי בלי הומור לא ניתן להגיע אל הרוח (זהבי, 2015).

3. הומור בהוראה

יתרונותיו הרבים של ההומור בחיינו, כפי שהוצג עד כה, הופכים את ההומור לכלי נחוץ ואף הכרחי בתחום החינוך וההוראה. כוחו של ההומור נגזר מרוחו: השימוש בו מותנה בכוונת ליבו של המחנך, והוא לגיטימי רק כאשר הוא נובע מתוך עמדה של קירבה, אהבה ותמיכה, איכפתיות, דאגה וכבוד לילד (Shiyab S.).

3.1. לכידות חברתית

כאמור, הומור הינו תופעה חברתית. הומור בשיעורים תורם ללכידות החברתית בכיתה, מגביר את תחושת השייכות לקבוצה, ומשפר את האקלים הלימודי. הצחק מבטא הנאה מעצם המצאותנו יחד. כל קולקטיב יוצר הומור המאפיין אותו, מעין שפה משותפת ובדיחות פרטיות הנוצרות מעצם הווי הקבוצה, המבליטות את אחדותה וייחודה. כל כיתה היא קהילה קטנה, והומור יוצר את זהותה ומסייע ביצירת קשר בין התלמידים ובין עצמם, ובין התלמידים למורה (זמיר, 2007).

3.2. שיפור האקלים לימודי

בחברה, אין מקום בטוח יותר מאשר בקבוצה בה צוחקים, כשאתה צוחק יחד עם הקבוצה (סובר, 2009). היות שההומור משפיע לטובה על האווירה בכיתה, כאשר נעשה בהומור שימוש מתאים, הוא מתגלה כמסייע להתמודד עם בעיות משמעת בכיתה, לשפר את התקשורת הבין-אישית, לסייע בפתרון קונפליקטים בין המורה לבין התלמידים ובין התלמידים לבין עצמם, ובכך לחזק את המוטיבציה ללמידה. כאשר מתעוררים בכיתה מצבי אי-נעימות, הומור טוב יכול לסייע לצלוח אותם ביתר קלות (זיו, 1997).

כמו כן, הומור עצמי של מורה עשוי לתרום רבות לשיפור האקלים הכיתתי, כיוון שהומור כזה, ההופך את המורה למושא ההומור, מדגיש את חולשותיו ואת אנושיותו, ועל ידי כך מקרב את התלמידים אליו, משרה נינוחות ומעורר סימפטיה. מצד אחד הומור עצמי מעניק תחושה שלפנינו אדם ככל האנשים, ומצד שני זהו אדם הבוטח בעצמו באופן כזה שהוא מוכן לחשוף את חולשותיו ולגחך עצמו, על אף מעמדו (זמיר, 2007).

3.3. עידוד היצירתיות

הומור מספק לנו הזדמנויות להשתחרר מכבלי חשיבה רציונליים ומקובעים ומאפשר לנו גמישות ויצירתיות באופן מהנה ומפתיע. לדברי זיו (1995), אין מורה שלא היה רוצה להעניק לתלמידיו יכולת חשיבה יצירתית, בנוסף לידע שהוא מעניק להם. יש לציין כי בנוסף לממד היצירתי של ההומור, עצם השפעתו המיטיבה והאוירה הנעימה והמאפשרת שהוא יוצר, מעודדת יצירתיות (זיו, 1995).

3.4. שיפור החשיבה

יכולת הומוריסטית מעידה על רמה אינטלקטואלית גבוהה. בהומור יש מרכיב של שנינות. שנינות מזוהה עם חריפות שכל, ממולחות, ויכולת ליצור הברקות מילוליות שדורשות חשיבה (גזית, 2011). הומור בשיעור יכול לשמש למורה מעין משחק, דרכו ניתן להבין מציאות באופן שונה, להפר את חוקי הלוגיקה ולפתור מצבים מורכבים בדרך לא צפויה. כך ניתן להפתח לרעיונות חדשים ולא להתפס למנגנון חשיבה צר (זמיר, 2007). הומור הנקשר בחומר הנלמד מסייע בתהליך החשיבה ועיבוד המידע. הן בהבנת החומר הנלמד בשיעור והן בהטמעתו בזכרון, יש להומור השפעה רבה. זאת משום שהחומר הנלמד נקלט טוב יותר אצל התלמידים, כאשר המורה יוצר זיקה בין למידה להומור כמקור הנאה (זמיר, 2007). על פי זיו (1981) אנחנו זוכרים טוב יותר התנסות נעימה מאשר התנסות שנחוותה כניטרלית. בנוסף, להומור יש תפקיד קוגניטיבי חשוב ביכולת ליצור קשב וריכוז על ידי פסק זמן משעשע משותף בשיעור להמשך הלמידה, מעין אתנחתא קומית השוברת את המונוטוניות ומעודדת הקשבה. שימוש בהומור במסגרת השיעור יכול לפעול הן כתבלין למלל הרב והן כבקרת קשב: אם משלבים בשיעור בדיחה על בסיס החומר הנלמד, יוכלו התלמידים להנות ממנה רק אם הבינו אותו (Bruner, 2002). כמו כן, הומור יכול לסייע לתלמידים לזהות דפוסים או תבניות, לחבר דוגמאות עם מושג, או למצוא חוסר עקביות. כך הומור יכול לסייע ביצירת קשרים אינטלקטואליים (Shaib, 2018).

3.5. הפגת חרדות

כאמור, הומור עושה את חיינו נעימים יותר ואף קלים יותר. הוא משפר את מצב הרוח ומסייע לנו להתגבר על אתגרים. כמו כן, הומור יכול לשמש לפרט כמנגנון הגנה בהתמודדות עם תופעות מאיימות המעוררות תגובות של פחד וחרדה. במאמרו על הומור בהוראת מתמטיקה, מתאר גזית (2007) כיצד מקצוע המתמטיקה נתפס בעיני תלמידים רבים כמאיים, מפחיד ואף כגורם חרדה. גזית מציין כי בשיעורי המתמטיקה קיימת בדרך כלל הטרוגניות יחסית גבוהה בין התלמידים, וכי תלמידים בעלי הישגים נמוכים מאבדים את בטחונם,

דימוים העצמי יורד, וכך גם תחושת המסוגלות שלהם. לדבריו, מורה המודע למצב זה, יכול להשתמש בהומור כאמצעי לשיפור האקלים בכיתה ולקידום התקשורת הבין-אישית. על ידי כך ניתן ליצור אווירה נינוחה ומאפשרת שיכולה להוריד משמעותית את מצב הלחץ והחרדה מפני החומר הנלמד (גזית, 2011).

הצחק מוריד לחץ דם, מאט דופק ואת קצב הנשימה, משחרר אנרגיה נפשית ופיזית עודפת והוא מפחית לחץ, דאגה ותסכול. כמו כן, בצחק מופחתת הפרשת הורמוני מתח כמו קורטיזול (עמית, רוט-שבתאי, מררי, 2006).

כשמשמשים בהומור כמנגנון התמודדות, גדלה תחושת המסוגלות של הפרט ואמונתו ביכולותיו. (Bruner, 2002).

3.6. התמודדות עם אתגרי משמעת או אתגרים במרחב החברתי

בשימוש בהומור בכיתה ניתן להוריד מצבי מתח, ותוך כך אף למנוע בעיות משמעת. לדברי זיו, רבות מבעיות המשמעת בכיתה נובעות מתסכולים, ובדרך ההומור ניתן לפתור בצורה נעימה בעיות מסוג זה (זיו, 1995).

בהתמודדות עם סיטואציות חברתיות שונות, יש סיכוי שהמחנך הנוקט עמדה הומוריסטית יעזור לתלמידים לקבל ראייה פרספקטיבית ולגלות בסיטואציה את המגוון, לקבל פרספקטיבה ואף "פתח מילוט" מהמצב. הומור עצמי של המחנך מסייע בכך, שכן הוא מהווה דוגמה כיצד ניתן לקחת מרחק מן הסיטואציה המאתגרת ולראות אותה מזווית שונה, הומוריסטית, ובכך להוציא ממנה את עוקצה (זמיר, 2007).

3.7. מערכת היחסים בין המורה לתלמידים

בנוקטו עמדה הומוריסטית, יש סיכוי שהמחנך יחזק את קשריו עם התלמידים, עקב כך שמעורבות הומוריסטית תראה שהמחנך אינו "יודע כל", מלומד ומרוחק, אלא אדם בעל חוזקות וחולשות. יכולתו של אדם להשתמש בהומור, ובין השאר לצחק על עצמו, מעידה על דימוי עצמי גבוה וחוסן של האגו (גזית, 2011).

היטיב לבטא זאת המחנך הרפומיסט ניל: "ההומור מצביע על שוויון. אתם, מורים המרחיקים את ההומור מהכיתה, עושים זאת בכוונה, היות שההומור מאחד את כל הנוכחים ומבטל את המרחק בין המורה לתלמיד. אם המורה יתבדח עם תלמידו ויביאם לידי צחק, הוא מחבל ביחס של דרך ארץ כלפיו. הוא מגלה כי הוא אנושי, לא עליני" (בתוך כהן, 1994).

4. הומור וחינוך ולדורף

4.1 חינוך ולדורף

ביסוד הגישה החינוכית בחינוך ולדורף עומדת הפסיכולוגיה ההתפתחותית של רודולף שטיינר, שנולדה מתוך השקפת העולם האנתרופוסופית, אולם בעקרונותיה היא דומה לתורתם של הפסיכולוגים ההתפתחותיים פיאז'ה, אריקסון, פרויד וקוהלברג. גישות אלו רואות את הילד כאדם מתפתח, והתפתחות זו נעשית בשלבים, כאשר כל שלב מתבסס על השלב הקודם ונובע ממנו כהמשכו. (גולדשמידט, 2010). הדגש בחינוך ולדורף הינו ביסוס השלב ההתפתחותי בו נתון הילד, וכן בניה ופיתוח כשריו ויכולותיו בשלב זה (שטיינר 1963, חינוך הילד לאור מדע הרוח).

בית ספר ולדורף הראשון הוקם בשטוטגארט בשנת 1919, לאחר שאמיל מולט, בעליו של מפעל "ולדורף אסטוריה" שמע את הרצאותיו של רודולף שטיינר אודות רענון הדרך החינוכית בעזרת רעיונות אנתרופוסופים, וביקש ממנו להקים בית ספר לילדי עובדי המפעל. שטיינר נענה לבקשה, והיה שותף להתוויית דרכו החינוכית של "בית ספר ולדורף" בהכשרת המורים וליווים, באפיון תוכנית הלימוד בישיבות מורים, ואף ניהל את בית הספר במשך כשש שנים, עד למותו (גולדשמידט, 2010).

רודולף שטיינר הגדיר את מטרת החינוך בבית ספר ולדורף כך: "השאיפה העליונה של החינוך היא לפתח בני אדם חופשיים, היכולים מתוך עצמם להעניק כיוון ומשמעות לחייהם (בתוך אבשלום, 1997).

בדברים שנשא שטיינר בטקס פתיחת בית הספר הראשון, וכן בהרצאותיו, הוא התייחס אל החינוך כאל אומנות (שטיינר, 2006, ידע האדם, עמ' 8). אומנות החינוך רואה כל אדם כבעל רוחניות ייחודית, ואת הבסיס לחינוך בטבעו של האדם. האדם, על פי שטיינר, הוא ישות מתפתחת של גוף, נפש ורוח (שטיינר, 1963, גוף/נפש/רוח) ולכן על החינוך להתבסס על ראיית האדם בשלמותו. הפדגוגיה של שטיינר מכוונת לפיתוח מכלול הכשרים והאיכויות של הילד, הגופניים, הרגשיים והאינטלקטואליים, למען איזונו כאדם בבגרותו, (גולדשמידט 2010).

חינוך ולדורף שם את הילד במרכז, תוך התייחסות למאפיינים ולצרכים השונים של כל גיל וגיל, לכוחות והכשרים המתעוררים לאורך התפתחותו והתבגרותו של הילד, במטרה לשאול ולהבין כיצד הוא חווה את העולם, אילו כוחות פועלים בו, ולמה הוא זקוק (גולדשמידט, 2008).

שטיינר לא נתן שיטה מובנית לחינוך ולדורף, אלא נתן מיתווה של דרך. כך אמר שטיינר בסיומה של סדרת הרצאות שניתנו בשטוטגרט, 1919: "חישבו על הדברים הרבים שניסיתי להבהיר, על מנת להגיע להשקפה פסיכולוגית אודות הישות האנושית ובמיוחד אודות הישות האנושית הגדלה והמתפתחת... מובן שיש לומר דברים רבים שוב ושוב, אך אין ברצוני להפוך אתכם למכונות הוראה, אלא למורים חופשיים ועצמאיים" (שטיינר, 1983, אמנות החינוך מתודית דידקטית, עמ' 202-203).

4.2. חשיבות ההומור בחינוך ולדורף

כאמור, להומור יתרונות רבים ומשמעותיים בשילובו בהוראה ובחינוך. בחינוך ולדורף, שנקרא על ידי שטיינר "אומנות החינוך", ישנם היבטים נוספים המחזקים ומדגישים את חשיבות ההומור, הן לילד המתפתח והן למחנך, הן לכיתות בגילאים השונים והן לצוות המורים. למעשה, יתרונות ההומור בחינוך בכלל, תקפים כמובן גם בחינוך ולדורף. בנוסף להם, ישנם כמה דגשים להומור בחינוך זה.

לא מצאתי התייחסויות ישירות רבות של שטיינר בנוגע להומור בחינוך ולדורף, אולם בהתייחסויות המעטות שמצאתי, שטיינר הציג עמדה חד משמעית בנוגע לחשיבות ההומור בחינוך, וכך אמר באחת מהרצאותיו: "לא ניתן להשתלט על אומנות, ובמיוחד על אומנות החינוך, ללא הומור" (שטיינר, 1983, ממלכת הילדות, עמ' 51).

במקומות שונים בהרצאותיו אומר שטיינר שעלינו, כמחנכים, לפתח הלך נפש רענן ובריא, לא להופיע בפני התלמידים כשאנחנו יגעים וחמורי סבר, וכי זהו כלל זהב להתנהגותו של המורה. כמו כן אמר שטיינר שעלינו להוסיף לתכנית הלימודים חסד: "ההוראה חייבת להיות בעלת חסד ולהימנע מלהיות חמוצה." (שטיינר, 1998, עמ' 102).

שטיינר טוען כי הילד המתפתח זקוק מאוד להומור. כאשר שטיינר מדבר על שיטות יצירתיות בהוראה הוא טוען ששיטות כאלו יאפשרו לנו להכניס חיים וכושר תנועה מלא חיים לעבודתנו. "כל הפדנטיות תיעלם ואתם תראו שמהו שהילד זקוק לו מאוד יכנס להוראה שלכם: הומור יכנס להוראה. לא במשמעות ילדותית, אלא במשמעות בריאה. על ההומור לפלס את דרכו ולמצוא את מקומו בלימוד" (שטיינר, 1983, עמ' 87).

4.2.1. הומור השרוי בדברים

לדברי שטיינר, הומור יכול להיכנס להוראה באופן טבעי. "המכשול היחידי עלול להיות המורה עצמו. הילדים לא יכולים להיות בשום פנים מכשול לכך, ובוודאי לא חומר הלימודים, אם מציגים אותו נכון". (ממלכת הילדות, עמ' 87).

לטענת שטיינר, הדברים חייבים להיות שרויים בהומור הנשאב מהענין עצמו, ויש לחפש את ההזדמנויות לכך בנושא עצמו. מעל לכל עלינו להמנע מלחפש אותן, ולהימנע מבדיחות מאולצות. (שטיינר, 2002, הלכה ומעשה בחינוך ולדורף, עמ' 103).

אני קושרת אמירה זו של שטיינר ליכולת התבוננות, ליצירתיות ולחופש של המורה. כל זה תלוי, כמובן, בכך שהמחנך מוכן היטב לשיעוריו, מה שמאפשר לו גמישות. כאשר המורה מוכן לשיעור, הוא חופשי לתת פתח להזדמנויות להומור השורה בדברים. על כך אומר שטיינר: "מורה המוכן היטב לשיעוריו אמור, לכל היותר, להביא סדר לרעיונותיו בהוראה, משהו פתוח להזדמנויות שנקרות בדרכו. במקרה שהמורה לא מוכן כראוי לא עולה בו כל רעיון, משום שהוא לועס את חומר הלימוד. דבר זה מקלקל את הנשיפה החוצה ואינו מניח לאוויר הנפשי המלא בהומור של השאיפה פנימה להכנס, דבר הנחוץ ביותר בהוראה." (שטיינר, 2002, הלכה ומעשה בחינוך ולדורף, עמ' 103).

4.2.2 קהילת הכיתה

ההומור, כאמור, הוא צורך חברתי. אנחנו צוחקים כשיש עוד אנשים בסביבה, ולא כאשר אנחנו לבד. הומור שנמצא בתוך הכיתה יוצר גוף חום משמעותי מאוד בכיתה. צחוק בכיתה יכול להפיג עומס, לחץ או חרדה. "בדיחות פרטיות" במרחב הכיתתי מעמיקות את הקשר בין הילדים ובין הילדים והמחנך. בחינוך ולדורף ישנו דגש על הקהילה, הלימוד הוא משותף, כאשר התלמידים מתנסים במגוון התחומים ונושאים זה את זה כגוף כיתה. הדבר בא לידי ביטוי בטיוולים, בפרויקטים משותפים כגון הצגות, ערבים מוזיקליים, טיוולים וחגים. כאשר קהילת הכיתה חזקה ומאוחדת, התלמידים בה מפרים זה את זה בלמידה והתנסויות חברתיות, ונושאים זה את זה באתגרים שהחיים הבית ספריים מזמנים להם. השאיפה היא ללוות את הילדים במסע התפתחותם באופן כזה שכבני אדם בוגרים הם יהיו אנשים סקרנים, יצירתיים, יוזמים ותורמים לחברה. הכיתה, כקהילה קטנה בעלת יסודות משתנים, מכינה את האדם המתהווה לקהילה הגדולה יותר של החיים. (אדמונדס, 2003, עמ' 40-46).

4.2.3 משחק

המשחק הוא מרכזי ביותר בחינוך ולדורף. כאשר אנחנו משחקים, אנחנו נמצאים בתוך עולם מדומה, שלו חוקים וכללים משלו, מעין מציאות זמנית מדומה בהתאם למקום ורגע מסוימים, ובה הגיון משל עצמה, הבנות וכללים אחרים המפעילים אותנו. (גולדשמידט, 2008). בחיי הילד המתפתח, המשחק הוא חשוב לעין שיעור כמקור ליצירה ולגמישות פנימית. הוא מפתח את הכוחות הפיזיים, הנפשיים והרוחניים של הילד. הכוחות הפועלים במשחק חיוניים הן לילד המתפתח והן למבוגר שיצמח להיות. אלו כוחות של דמיון, יצירתיות, תנועה, גמישות, והנאה. חלק מכוחות אלה הופכים לכוחות של יצירה אומנותית, ובבגרות, כוחות אלה הופכים לאיכויות שמכוונות את האדם בעבודתו ונותנות לו את היכולת להיות מסור לעבודתו, יצירתי ואחראי (גולדשמידט, 2008).

ההקשר החברתי של ההומור הוא של משחק. ההומור מהווה עבור האדם דרך ליצור תקשורת בצורה משחקית, כאשר הצחוק מבטא את רגש העליצות (אינגלס, 2010). כך כותב א' כהן: "בכל אחד ואחד מאיתנו חי הילד הפנימי שבתוכנו, וחשוב שנדע לשלבו עם הבוגר שבנו, ואז יהפוך ילד פנימי זה למקור של צמיחה ושל התחדשות. יונג כינה את הילד הפנימי הזה בשם 'הילד הפלאי', וראה את הפוטנציאל הפנימי להיות יצירתיים, מגלים, משתאים, מחוללים שינוי, חוקרים ומחדשים" (כהן, 1994, עמ' 60).

על כך אומר שטיינר: "כל התכונות היצירתיות בחיים הבוגרים, כל מה שמטפח את הצד הרוחי והתרבותי של האורגניזם החברתי – כל זה תלוי בתכונות צעירות באדם" (שטיינר, 2006, שיחות עם מורים, עמ' 34).

4.2.4. נשימה

עניין הנשימה הוא מרכזי בחינוך ולדורף. ב"ידע האדם", סדרת הרצאות שנשא למורי בית הספר ולדורף הראשון במסגרת הכשרתם, אומר שטיינר שעלינו, כמחנכים, ללמד את הילדים לנשום נכון: "עלינו לשאוף לאיזון בין השאיפה של התנסויות חדשות ותכנים לבין הנשיפה של פעילות רצונית. עלינו להכין את הילדים לעבודה עם הרוח בשעות השינה שלהם". (שטיינר, 2006, ידע האדם עמ' 18-19). בחינוך ולדורף, המורים שואפים לאיזון בין השאיפה והנשיפה, בין הנשימה פנימה והחוצה. בהקשר של הנשימה, לפי שטיינר, צער מביא לתהליך של כיווץ, הן בנפש והן בגוף. אנחנו מתכנסים פנימה. ואילו הצחוק מרחיב את הנפש ומרוקן את הריאות. (שטיינר, 2000, חלק ב').

המורה חייב לשאת אל הכיתה נשימה נפשית, העוברת בדרך מופלאה אל הילדים. שטיינר מצביע על כך שבד"כ בשיעורי גיאומטריה ופיזיקה המורים נושמים, מבחינה נפשית, בנשיפה החוצה בלבד. "הם אינם נושמים פנימה, והנשיפה החוצה יוצרת את החמיצות; בנשיפה הנפשית החוצה, המתארת את הכל בצורה יבשה, חדור הכל ברצינות תהומית שהמורה סיגל לעצמו. חייבת לשרור, כמובן, רצינות, אבל לא רצינות תהומית". (שטיינר, 2002, עמ' 102).

4.2.5. תרומת ההומור לילד המתפתח

שטיינר טוען כי הלוח הנפש של התלמידים בשיעור צריך לנוע באופן בריא בין עצב לשמחה: "חשוב שנהיה מסוגלים להבחין בכל התגובה של הכיתה לטרגדיה או לסיפור אהבה או להומור. כאשר נהיה מסוגלים לעשות זאת, ניעשה מודעים לכך שכל שלושת מצבי הרוח האלה הם משמעותיים ביותר לחיי הנפש של הילדים. אם ניתן לשיעורים שלנו להינשא על פני מצבי רוח משתנים של הומור, רומנטיקה וטרגדיה, אם באמת נהיה מסוגלים, לאחר שהצגנו משהו שעבורו נזקקנו לכבדות מסוימת, לעבור לקלילות מסוימת - לא קלילות מאומצת, אלא כזו שמתעוררת מפני שאנו חיים בשיעור שלנו - אז נחולל בחיי הנפש של הילדים משהו ששייך לנשימה פנימה והחוצה של הגוף הפיזי" (שטיינר, 2015, עמ' 28-29). "לא תמיד מומלץ, אם זה עתה עסקנו במשהו כבד או מלנכולי, לקפוץ ישר למשהו מצחיק, אבל תמיד ניתן למצוא את הדרך ואת האמצעים בשיעורינו למנוע מנפש הילד להיות כבולה על-ידי הרציני, העגמומי או הטראגי. נשחרר אותה כדי שתוכל לנשום פנימה והחוצה בין שני הלכי הנפש". (שטיינר, 2015, עמ' 30). שטיינר טוען שחלק זה, מגוון הלכי הנפש שהמורה צריך לקחת בחשבון, חשוב כמו כל היבט אחר של ההוראה. (שטיינר, 2015, עמ' 30).

4.2.6. הומור ופתרון בעיות וקונפליקטים

מאחר והומור נותן פרספקטיבה אחרת למציאות, ניתן להשתמש בו לפתרון בעיות בכיתה או מול ילד מסוים. מאחר וההומור מאפשר מתן פרספקטיבה, הרי שבאמצעותו מראים לילד שהכעס שלו מהווה אובייקט שאינו קיים עבור האחר, הכעס נמצא אצלו אבל לא נמצא מחוצה לו, ולטענת שטיינר, רק כך מחנכים נכון (שטיינר, 1998, יסודות ההוראה והחינוך בבית ספר ולדורף, עמ' 51). שטיינר מתייחס גם לפתרון בעיה במרחב הכיתתי, ונותן דוגמה מהחיים. הוא מספר על מורה בבי"ס ולדורף, ש"תפס" את התלמידים שלו מעבירים פתקים זה לזה מתחת לשולחנות, בזמן שיעור. במקום לכעוס או לנזוף בהם, הוא עבר לפתע לדבר על שיטת הדואר ונתן להם הרצאה על כך. בהתחלה הילדים התפלאו על כך אבל מהר מאוד הבינו מדוע נעשה הדבר. הם חשו מבוכה ובושה וחדלו להעביר פתקים, בלי שהמורה דיבר על כך ישירות, ובלי שנזפו, בעוד שמורה חסר הומור היה בוודאי מתרגז. (שטיינר, 1998, יסודות ההוראה והחינוך בבי"ס ולדורף, עמ' 51).

4.2.7. רוח בית הספר בהוי צוות המורים

ההומור, על שלל איכויותיו ויתרונותיו החברתיים, ראוי שיהיה מצוי גם בפגישות המורים. מעבר לכך שחשוב שהאוירה בבית הספר תהיה נעימה לרווחתם ולמניעת שחיקתם במקצועם התובעני, יש לכך משמעות רבה עבור הילדים בבית הספר. הילדים קולטים בחושיהם את הלך הנפש ואת המחשבות הלא מדוברות של המורים שלהם. כמו כן, הם קולטים את יחסי המורים ביניהם (שטיינר, 2006, ידע האדם).

בבתי ספר ולדורף, מתקיים אחת לשבוע מפגש של כל מורי בית הספר, הקרוי "קולגיום". בקולגיום עוסקים המורים בעבודה אומנותית, בלימוד והעמקה ובהתבוננות פדגוגית. המטרה היא ליצור יחד את רוח בית הספר ואווירת המיוחדת, להעמיק ולבסס את ההבנות והדרך המשותפת של המורים סביב חינוך ולדורף. זהו לב ליבו של בית הספר. (שטיינר, 1998, יסודות ההוראה והחינוך בבית ספר ולדורף, עמ' 63).

אם כך, לאווירה הטובה בקרב המורים ישנה משמעות פדגוגית בהיות המורים מהווים את מעטפת המבוגרים עבור הילדים בשעות בית הספר. בנוסף לכך, ייתרון נוסף בשימוש ההומור גם בקרב המורים, הינו היותו מאפשר תנועה ורגעים של חופש בתוך השיגרה האינטנסיבית, הכוללת בתוכה עבודה פנימית מתמדת של המורים ולקיחת אחריות מסוימת על גופם, נפשם ורוחם של הילדים, כמו גם של המורים עצמם. להומור יתרון גדול במניעת שחיקתם של המורים. ההומור מבורך אם יופיע כשנדמה שנעשינו "רציניים מדי", ביחס לחיים, ביחס לשליחותינו, ביחס לעצמנו. הוא בא להזכיר לנו שאנחנו צריכים למצוא שוב את היחס הנכון בין המציאות האובייקטיבית ובין הראייה הסובייקטיבית שלנו.

אסיים בדבריו של שטיינר בהתייחסותו לעודף רצינות בהוראה: "אין טוב מהומור בכיתה, טוב שתביאו אותו וטוב שגם הילדים יצחקו, כי אם יראו תמיד את המורה נכנס בפנים זועפות מאוד, הם ינסו גם בעצמם פרצוף כזה ויאמינו שכשיושבים על ספסל הלימודים צריך לעשות פרצוף כזה. כאשר זה לא המקרה וכשמכניסים הומור,

כאשר מביאים את הילדים לידי צחוק, הרי זה אמצעי ההוראה הטוב ביותר. מורים רציניים, מורים לגמרי רציניים, אינם מגיעים לכלום עם התלמידים." (שטיינר, 1983, ממלכת הילדות, עמ' 50-51).

סיכום

העבודה עוסקת בשאלת חשיבותו ושימושו של ההומור בחינוך בכלל ובחינוך ולדורף בפרט. בעבודה הצגתי כי ההומור הוא שילוב של חשיבה, רגש ורצון, והוא נחקר בתחומי החיים השונים: ברפואה מתוארת השפעתו המיטיבה עם הגוף והתמודדות עם כאב, בפסיכולוגיה ההומור מהווה מנגנון הגנה בריא, ומסייע בהתמודדות האדם עם קשיי החיים, מפגי חרדה ונותן לאדם נקודות של אור בתוך הקושי. בפן החברתי ההומור שומר על נורמות החברה, ובעיקר יוצר אווירה טובה, מלכדת, המשרה בטחון, כאשר ההומור נובע מקרבה. מרגש ביותר היה עבורי הגילוי כי בעולם הרוח יש להומור משמעות עמוקה בהיותו גורם מאזן בכוחות הפועלים על האדם ושאיפתו של האדם לחירות.

לאחר שפרשתי את יתרונותיו הרבים של ההומור בחיינו, בהיותו צורך בסיסי של האדם, הגעתי אל התחום החשוב של חינוך והוראה. בתחום החינוך וההוראה יתרונות אלו באים לידי ביטוי ומסייעים הן לתלמידים והן למורים בהתמודדות עם אתגרי בית הספר, הן בתחום הפדגוגי, הן בתחום החברתי והן בתחום האישי.

בהמשך פרשתי את עיקרי תפיסת חינוך ולדורף, חינוך הנובע מתוך השקפת העולם האנתרופוסופית שהביא רודולף שטיינר, חינוך הרואה את הילד כישות מתפתחת ופונה אליו כישות של גוף, נפש ורוח.

שילוב הומור בחינוך ולדורף הינו משמעותי ביותר לילד המתפתח, הן בשלב בו הוא נמצא והתמודדותו עם אתגרים חברתיים ופדגוגיים, והן בהסתכלות אל האדם הבוגר שהוא עתיד להיות: ביכולתנו, כמחנכים, לתרום לכך שיקבל כלי חשוב ומשמעותי בחיים, כלי שיעזור לו בהתמודדות עם אתגרי החיים ויעניק לו רגעים רבים של שמחה וחברות. כמו כן, ההומור משמעותי למורים המחנכים את הילדים בהתמודדותיהם שלהם, בתחושה נעימה בעבודה, בעבודה הפנימית ובחיים בכלל. הומור מאפשר להם יצירתיות, חופש ודמיון, וכן מאור פנים בפגישתם עם הילדים.

קיבלתי מתוך העבודה רצון להתבוננות פנימה, אל עצמי בעבודה, ובחיים בכלל. הבנתי, כי ההומור לא סותר את הרצינות, אלא נובע ממנה ומאפשר להתמודד באופן קל יותר עם נושאים "כבדים".

הומור הינו חוויה של גוף נפש ורוח, היות שהוא מתבטא בגוף (דרך הצחוק), בנפש (דרך העליזות וההרגשה הטובה, ובחשיבה (דרך השנינה). זהו צורך בסיסי של האדם השלם. כמו כן, בעבודה הרוחנית ההומור ממלא תפקיד חשוב בדרכו של האדם, שכן הוא מאפשר לו הפוגה רגעית, ניתוק רגעי מצלילה אל תוך דרמת החיים, על ידי שינוי הזווית של נקודת המבט.

ידעתי ששטיינר דיבר ברצינות, אבל רק כשהופיעה אצלי שאלת ההומור גיליתי ששטיינר לא היה רק רציני והזהיר מפני רצינות יתר.

גיליתי שלהומור טוב יש עומק.

הבנתי שהומור טוב כרוך קודם כל בראיית המציאות כהוויתה.

להומור תרומה משמעותית בהפיכת החיים לנעימים יותר, מהנים יותר, קלים יותר. הומור טוב מעניק לנו רגעים של צחוק הקושר ומאחד אותנו עם הזולת הצוחק, והמהווה הפוגה רגעית מעומס, מקושי ומכאב, ובכך מאיר את דרכנו.

”על ידי צחוק יוצאים מעולם קטן לעולם גדול, ומזמן דחוק לזמן מרווח, ומנפש צרה לנפש רחבה”
(הבעל שם טוב).



הפסל "נציג האנושות", רודולף שטיינר (עץ, גובה 9 מטרים)



ישות ההומור מתוך הפסל "נציג האנושות"

בבליוגרפיה:

- אבשלום א' (1997), *ולדורף - הגישה האנתרופוסופית לחינוך*, תלתן הוצאה לאור, ירושלים.
- אדמונדס פ' (2003), *מבוא לחינוך ולדורף*, הוצאת הומני, תל אביב.
- אינגלס ו' (2010), *יצירת הומור בהוראה: בחינה מחודשת של התיאוריה הרב ממדית ליצירת הומור*, חיבור לשם קבלת התואר "דוקטור לפילוסופיה", אוניברסיטת בר אילן, רמת-גן.
- אוסטרובר ח' (2009), *ללא הומור היינו מתאבדים*, יד ושם, ירושלים.
- גולדשמידט ג' (2008), *עולמה של הילדות*, הוצאת הרדוף, הרדוף.
- גולדשמידט ג' (2010), *חינוך בתנועה, הד החינוך*, כרך פ"ד, גליון מס' 05, עמ' 84-86.
- גולדשמידט ג' (2013), *חידת החינוך האנתרופוסופי, הד החינוך*, תל-אביב: הסתדרות המורים, כרך פ"ז, גליון מס' 04, עמ' 124-127.
- גזית א' (2011), *הומור בהוראת המתמטיקה – יש חיה כזאת? החינוך וסביבו*, סמינר הקיבוצים, כרך 33, עמ' 47-57.
- זהבי ד' (2015), *פסלו של רודולף שטיינר: האדם כנציג האנושות בין לוציפר ואהרימן כתמונה לדרך הרוחנית של האדם המודרני*, חירות הוצאה לאור.
- זיו, א' (1981), *פסיכולוגיה של ההומור*, הוצאת יחדיו, תל-אביב.
- זיו א' (1984), *הומור ואישיות*, הוצאת פפירוס, תל-אביב.
- זיו א' (1995) *מחקר ההומור בחינוך: סיכום רבע מאה, החינוך לקראת המאה ה-21* (עמ' 517-523). עורך: חן, ד'. הוצאת רמות.
- זיו א' (1997), *הומור וחינוך*, בתוך: י' קשתי, מ' אריאלי, ש' שלסקי (עורכים), *לקסיקון החינוך וההוראה*, תל אביב, הוצאת רמות.
- זיידמן, ע' (1994), *הומור*, הוצאת פפירוס, אוניברסיטת תל-אביב.
- זמיר ש', *הומור ושילובו בהוראה האקדמית, על הגובה*, המכללה למנהל, 2007, גיליון 6, עמ' 23-26.
- כהן א' (1994), *חיים בצחוק, הומור-תראפיה הלכה למעשה*, הוצאת אמציה, חיפה.
- מרק א' (2014) *לצחוק על הבזדהא, ההומור המשחרר של הזן בודהיזם*, הוצאת רסלינג, תל-אביב.
- סובר א' (2009), *הומור בדרכו של האדם הצוחק*, הוצאת כרמל, ירושלים.
- סיניסקי, א' (2018), *שילוב הומור בהוראת המתמטיקה*, מתוך *הצחוק - קובץ מאמרים רב-תחומי בחקר ההומור*, עמ' 235-342, עורך: אריה סובר, הוצאת כרמל, ירושלים.
- עמית ד., רוט-שבתאי ה. מררי ד., *תרומתו הטיפולית של ההומור במצבי לחץ*, העמותה הישראלית לריפוי בעיסוק, 15, (2006, עמ' 47-59).
- פרידלר, ש' (2012), *האם יש קשר בין הומור לרפואה? מתוך חשיבותה של אי-רצינות, קובץ מאמרים רב תחומי בחקר ההומור*, עמ' 275-287, עורכים: אבנר זיו, אריה סובר. הוצאת כרמל, ירושלים.
- קידר ד' (2012), *מתוך חשיבותה של אי רצינות, קובץ מאמרים רב תחומי בחקר ההומור*, עמ' 275-287, עורכים: אבנר זיו, אריה סובר. הוצאת כרמל, ירושלים.
- שטיינר ר' (1960), *מדע הנסתר בקווי העיקריים*, הוצאת תלתן, ירושלים.

שטיינר ר' (1960), כיצד קונים דעת העולמות העליונים, הוצאת מיכאל, תל-אביב.

שטיינר ר' (1963), גוף/נפש/רוח, מבוא לידיעת-עולם על-חושיית ולייעודו העל-חושי של האדם, הוצאת מיכאל, תל-אביב

שטיינר ר' (1963) חינוך הילד לאור מדע הרוח – אנתרופוסופיה, הוצאת מיכאל, תל אביב.

שטיינר ר' (1983), אמנות החינוך מתוך תפיסת ישות האדם (ממלכת הילדות), ספרי מיקרוקוסמוס, ירושלים.

שטיינר ר' (1983), אמנות החינוך מתודית דידקטית (עצות מעשיות למורים), ספרי מיקרוקוסמוס, ירושלים.

שטיינר ר' (1998), יסודות ההוראה והחינוך בבית ספר ולדורף, תלתן הוצאה לאור, ירושלים.

שטיינר ר' (1998), האנתרופוסופיה בחיי היומיום, אסטרולוג הוצאה לאור, הוד השרון, עמ' 61-79- לנוכח הקרמה.

שטיינר ר' (2000), מטמורפוזות של חיי הנפש, חלק ב', עמ' 92-108.

שטיינר ר' (2002), הלכה ומעשה בחינוך ולדורף, תלתן הוצאה לאור, ירושלים.

שטיינר ר' (2006), ידע האדם כבסיס לתורת החינוך, תלתן הוצאה לאור, ירושלים.

שטיינר ר' (2006), שיחות עם מורים, שוני תובל.

שטיינר ר' (2015), איזון בהוראה, שוני תובל.

Adelsward, V. & Oberg, B. M. (1988). The function of laughter and joking in negotiation activities, *Humor*, 11(4), 411-429

Shiyab S., Pedagogical Effect of Humor on Teaching, United Arab Emirates University, 2018

Bruner R. , Transforming thought: The role of humor in teaching, University of Virginia, 2002