

# Śmiech w edukacji



Przemysław Paweł Grzybowski



# Śmiech w edukacji

Od szkolnej wspólnoty śmiechu po edukację międzykulturową

© Copyright by Przemysław P. Grzybowski 2015  
© Copyright by Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2015

Recenzent:

*Prof. dr hab. Dorota Klus-Stańska*

*Prof. UZ dr hab. Mirosław Kowalski*

Redakcja wydawnicza:

*Agnieszka Rozpłochowska-Boniatowska*

Projekt okładki:

*Anna M. Damasiewicz*

Grafiki wykorzystane na okładce:

© Depositphotos.com

Opracowanie typograficzne:

*Alicja Kuźma*

Wydanie publikacji dofinansowane przez  
Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy

ISBN 978-83-7850-563-1

Oficyna Wydawnicza „Impuls”

30-619 Kraków, ul. Turniejowa 59/5

tel./fax: (12) 422 41 80, 422 59 47, 506 624 220

www.impulsoficyna.com.pl, e-mail: impuls@impulsoficyna.com.pl

Wydanie I, Kraków 2015

# Spis treści

Wstęp .....	9
-------------	---

## Część pierwsza

### (U)śmiech w sferze publicznej i edukacji

1. Podstawowe kategorie pojęciowe i założenia badań własnych .....	15
1.1. Oswajanie chaosu terminologicznego .....	17
1.1.1. Śmiech – ujęcie fizjologiczne i społeczno-kulturowe .....	22
1.1.2. Komizm – zaskakujące odejście od normy .....	30
1.1.3. Humor – pogodna postawa wobec rzeczywistości .....	38
1.1.4. Poczucie humoru – ceniony zmysł przeżywania komizmu .....	40
1.1.5. Uśmiech – wieloznaczna forma komunikowania .....	44
1.1.6. Wspólnota śmiechu – podstawa społecznej integracji .....	51
1.1.7. Inni i Obcy, pogranicze i edukacja międzykulturowa – poszukiwanie dialogu .....	59
1.1.8. Wyśmiewanie – wykluczanie i korygowanie śmiechem .....	64
1.1.9. Jakość życia – aktywność i dobre samopoczucie .....	70
1.2. Podstawy teoretyczne i charakterystyka projektu badawczego .....	75
Konkluzja .....	88
2. Śmiech na styku sfer publicznej i prywatnej .....	91
2.1. Śmiech w literaturze i sztuce – co komu wolno? .....	95
2.2. Agelaści – wrogowie (u)śmiechu .....	110
2.3. Święta głupców – publiczna wspólnota śmiechu .....	118
2.4. Błazen – od wesołka do mędrca i z powrotem .....	123
2.5. Klaun – z areny na deski teatru dramatycznego .....	128
2.6. Z gościńca na salony – organizacje prześmiewców i twórczość humorystyczna .....	135
2.7. Wrogowie i koalicjanci – śmiech w polityce .....	148
2.8. Kłopotliwe nieporozumienia – śmiech i uśmiech w relacjach międzykulturowych .....	158

2.9. Terapia śmiechem – na kozetce i miejskim trawniku .....	177
2.10. Doktor klaun – w szpitalu i obozie uchodźców .....	184
2.11. Ubaw i przemoc – śmiech w Internecie .....	190
Konkluzja .....	202
3. Wypowiedzi o śmiechu w edukacji w perspektywie historycznej .....	209
3.1. Od Seneki do Rousseau – ze śmiechem rozważnie .....	212
3.2. Od Krasickiego do Sierocińskiego – „I śmiech niekiedy może być nauką” .....	219
3.3. Od Trentowskiego do Chevalliera – śmiech w służbie ducha i pracy .....	225
3.4. Od Fiszera do Korczaka – nauczycieli prosimy o (u)śmiech! .....	235
3.5. Od Makuszyńskiego do Zielińskiej – śmiech dozwolony i mile widziany .....	245
Konkluzja .....	258
4. Koncepcje śmiechu i uśmiechu w refleksji o edukacji .....	267
4.1. Hugues Lethierry – śmiech w szkole to poważna sprawa .....	268
4.2. Michaił Bachtin – Lech Witkowski odkrywa śmiech karnawałowy dla pedagogiki .....	274
4.3. Tadeusz Boy-Żeleński – powróćmy do śmiechu dziecka .....	282
4.4. Stefan Szuman – świadomie radosny śmiech .....	290
4.5. Stefan Garczyński – śmiech w towarzystwie .....	295
4.6. Józef Kozłowski – bez uśmiechu nie ma mistrzostwa .....	302
Konkluzja .....	305
5. Śmiech w edukacji w badaniach empirycznych .....	311
5.1. Spór o zasady – śmiech jako przedmiot refleksji naukowej .....	312
5.2. Nuda, figle i błazen klasowy – pedagogiczne badania śmiechu w szkole .....	321
5.2.1. Badania Ludwika Jaxy-Bykowskiego .....	321
5.2.2. Badania Czesława Matusewicza .....	336
5.2.3. Badania Marii Dudzikowej .....	346
5.2.4. Badania Avnera Ziva .....	356
5.2.5. Badania Elżbiety Adamczuk .....	361
Konkluzja .....	363
6. Śmiech jako czynnik w rozwoju dziecka i praktyce edukacyjnej .....	369
6.1. Od kołyski po paczkę rówieśników – rozwój poczucia humoru u dzieci .....	369
6.2. Talent pedagogiczny i mistrzostwo – (u)śmiech jako element postawy nauczyciela .....	382
6.3. Klasa to nie cyrk – śmiech w technice nauczania .....	396

6.4. Zabawne lektury – czytała i pomoce naukowe .....	409
6.5. Przekraczanie granicy – wyśmiewanie jako element strategii wychowania .....	422
Konkluzja .....	432
7. Uwagi końcowe i nowe tropy .....	437
7.1. Śmiech w edukacji – rzut oka na całość .....	437
7.2. Nic śmiesznego – problemy współczesnej szkoły .....	454
7.3. Śmiech razem – ku szkolnej wspólności .....	460
7.4. Śmiech lidera – fantazje pedeutologiczne .....	466
7.5. Śmiech na lekcji – realne wyzwania .....	471
7.6. Śmiech międzykulturowy – nie tylko szkolne spotkania pokoleń .....	474
7.7. Czy to już wszystko? – o śmiech w edukacji pytania (jeszcze) bez odpowiedzi .....	480

## Część druga

### Antologia przykładów i przewodnik bibliograficzny

8. Antologia przykładów .....	487
8.1. Żarty, figle, psoty i przezwiska szkolne ze zbioru Ludwika Jaxy-Bykowskiego .....	487
8.1.1. Żarty, figle i psoty uczniowskie .....	487
8.1.2. Przewiska uczniów i nauczycieli .....	496
8.2. Demotywatory i memy o szkole, nauczycielach i studiach doktoranckich .....	500
8.2.1. Demotywatory o szkole i nauczycielach .....	500
8.2.2. Memy o studiach doktoranckich .....	504
8.3. Polski system szkolny w Nonsensopedii .....	508
8.4. Przykłady z dzienniczków ucznia .....	522
8.5. Komiczne wypowiedzi uczniów i studentów .....	528
8.5.1. Przykłady z prac i zeszytów szkolnych .....	528
8.5.2. Przykłady z prac studentów pedagogiki .....	539
8.6. O Jasiu w szkole – dowcipy dzieci i dla dzieci .....	544
8.6.1. Dowcipy o Jasiu w szkole .....	544
8.6.2. Dowcipy i żarty dla dzieci .....	550
8.7. Komizm sytuacyjny we współczesnej oświacie .....	553
8.7.1. Zabawna lektura .....	553
8.7.2. Przesadna reakcja na żart uczniów .....	554
8.7.3. Feralne otrzęsiny .....	556

8.7.4. Cenzura środków dydaktycznych w imię poprawności politycznej .....	558
8.7.5. Lista cytowań i ocena dorobku naukowego .....	559
8.7.6. Fałszywi mistrzowie i plagiaty .....	563
8.7.7. Bełkot naukowy .....	565
9. Przewodnik bibliograficzny .....	569
9.1. Śmiech w perspektywie teoretycznej i historycznej .....	569
9.2. Śmiech w życiu dzieci i młodzieży .....	577
9.3. Śmiech w kontekstach psychologicznych .....	582
9.4. Śmiech w edukacji .....	587
9.5. Uśmiech .....	599
9.6. Błazen, klaun, głupiec .....	600
9.7. Śmiech jako czynnik terapii i poprawy jakości życia .....	603
9.8. Działalność doktorów klaunów .....	611
9.9. Polskojęzyczne opracowania gelotologiczne .....	616
9.10. Zabawne lektury do wykorzystania jako środki edukacji .....	630
9.10.1. Klasyka i historia humorystyki polskiej, antologie .....	631
9.10.2. Edukacja międzykulturowa i dowcip etniczny .....	635
9.10.3. Edukacja historyczna .....	636
9.10.4. Edukacja zdrowotna, seksualna i medycyna .....	638
9.10.5. Edukacja artystyczna .....	638
9.10.6. Różne obszary tematyczne .....	638
9.10.7. Literatura dla dzieci (beletrystyka, komiksy, pomoce naukowe) .....	640
Bibliografia .....	643
Strony internetowe, blogi, fora, filmy .....	681



# Wstęp

Życie ludzkie jest grą, a człowiek, by poprawić jego jakość i poradzić sobie w zróżnicowanym kulturowo świecie, zakłada maski. Niekiedy robi to z własnej woli, inspirowany wcześniejszymi doświadczeniami, innym razem składają go do tego odebrane wychowanie, nacisk środowiska, w którym właśnie się znajduje, zakorzenienie w kulturze masowej czy unikalnie interpretowanych symbolach. Bywa, że dokonuje się to dobrowolnie – bywa, że wbrew woli. Aby relacje społeczne przebiegały harmonijnie, trzeba się sporo natrudzić. Także śmiech i uśmiech bywają maskami, które zauważamy wokół siebie i wykorzystujemy każdego dnia. Ich formy oraz znaczenia w danej sytuacji zależą od wielu okoliczności i wiążą się z różnymi następstwami. Gromadzimy więc, konfrontujemy i weryfikujemy doświadczenia, postawy, wyobrażenia, stereotypy i strategie związane ze śmiechem, symbolicznie uosabiane przez teatralną maskę, gębę klauna, emotikon czy rozbrajający wyraz twarzy rubasznego bodhisattwy...

Punktem wyjścia badań, których pokłosie stanowi niniejsza monografia, stała się opinia Czesława Matuszewicza, wyrażona prawie czterdzieści lat temu, lecz nadal brzmiąca niezwykle aktualnie:

Świat miniony wielkich konfliktów wojennych, drobnomieszczańskiej sztywności, sekciarskich zacierzewień i antydemokratycznych barier traktował humor jako epifenomen funkcjonujący poza sferą spraw poważnych. Opowiadając się za włączeniem humoru do spraw poważnych możemy przyczynić się do demokratyzacji życia, obyczajów i stosunków międzyludzkich, do nadania realnych wymiarów sprawom wyolbrzymianym i postaciom faszadowym. Dlaczego więc nie krzewić humoru i pogody ducha, optymizmu życiowego i radości życia wszędzie tam, gdzie uśmiech i dowcip czynią życie bardziej przystępnym?<sup>1</sup>

Jestem przekonany – i przekonanie to stanowi jednocześnie główną tezę tej książki – że **śmiech, obecny w rozmaitych formach aktywności społecznej, wiąże się z licznymi zjawiskami o charakterze edukacyjnym. Wspólny śmiech jest czynnikiem poprawy jakości życia i atmosfery w relacjach międzyludzkich w sferze publicznej oraz prywatnej, natomiast świadome**

---

<sup>1</sup> C. Matuszewicz, *Humor, dowcip, wychowanie – analiza psychospołeczna*, NK, Warszawa 1976, s. 7.

**kształtowanie szkolnych wspólnot śmiechu może być istotnym elementem nie tylko procesu nauczania, ale także edukacji międzykulturowej, zwłaszcza pod względem integracji osób należących do różnych pokoleń.**

Do badań nad śmiechem w edukacji zainspirowały mnie prace specjalistów: Patcha Adamsa, Huguesa Lethierry'ego i Raymonda Moody'ego. Rozprawa mojego autorstwa wpisuje się w nurt polskiej refleksji nad śmiechem uczniowskim, który ukształtowały publikacje Marii Dudzikowej, Ludwika Jaxy-Bykowskiego, Czesława Matusewicza, czy, popularyzującego poglądy innych na temat śmiechu, Lecha Witkowskiego<sup>2</sup>. W moim dorobku stanowi ona kolejną pozycję dotyczącą kontekstów edukacji międzykulturowej i śmiechu jako czynnika poprawy jakości życia<sup>3</sup>.

Występuję z pozycji badacza, której przyjęcie postulował m.in. Claude Lévi-Strauss, pisząc – w odniesieniu do własnej dyscypliny naukowej – że nikt nie powinien nauczać antropologii, jeśli nie przeprowadził przynajmniej jednego poważnego badania w terenie, ponieważ praktyka terenowa jest odpowiednikiem takiej inicjacji, jaką przechodzi kandydat na psychoanalityka sam poddający się psychoanalizie. W związku z tym nauczanie antropologii winno być zastrzeżone tylko dla świadków<sup>4</sup>. Do ugruntowania moich poglądów przyczyniły się liczne doświadczenia związane ze śmiechem w sferze publicznej: jako student byłem zaangażowany w działalność kabaretową, później zaś, w Młodzieżowym Domu Kultury nr 2 w Bydgoszczy, przez kilka lat prowadziłem zajęcia z dziećmi i młodzieżą w artystycznych kołach zainteresowań (m.in. kabaretowym i teatralnym). Od 1987 roku przeprowadziłem dziesiątki międzynarodowych kursów języka esperanto (m.in. w Brazylii, Chinach, Francji, Wietnamie), wykorzystując opartą na śmiechu metodę Cseh. Od 2005 roku jestem wolontariuszem Akademickiego Centrum Wolontariatu Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy oraz Fundacji „Dr Clown”: odwiedzam placówki medyczne i opiekuńcze w charakterze doktora klauna, prowadzę także otwarte wykłady i warsztaty na temat śmiechu jako czynnika wysokiej jakości życia. Również jako doktor klaun, we współpracy z Instytutem Gesundheit Patcha Adamsa, Panamerykańską Organizacją Zdrowia i Fundacją „Bambini in Emergenza”, uczestniczyłem w międzynarodowych projektach edukacji i pracy socjalnej w Peru i Rumunii. Jestem więc przekonany o szczególnej wartości śmiechu w różnych kontekstach życia społecznego, a badania pozwoliły mi się zorientować, że nie jestem w tej opinii odosobniony.

<sup>2</sup> Ograniczam się tu wyłącznie do wymienienia nazwisk poszczególnych Autorów, natomiast do ich publikacji odwołuję się w dalszej części niniejszego opracowania.

<sup>3</sup> Pierwszą stanowi monografia *Doktor klaun! Terapia śmiechem, wolontariat, edukacja międzykulturowa* (Impuls, Kraków 2012).

<sup>4</sup> Zob. C. Lévi-Strauss, *Antropologia strukturalna*, tłum. K. Pomian, PIW, Warszawa 1970, s. 475.

Zdaniem francuskiego pedagoga Philippe'a Meirieu wszelki postęp w pedagogice zawsze rodzi się na przedmieściach: za każdym razem coś ważnego dla edukacji dzieje się na peryferiach wielkich ośrodków, wielkich szkół, wielkich miast, kiedy to jakiemuś nieco dziwnemu osobnikowi przychodzi do głowy wychować osoby uznane za niemożliwe do wychowania. Na tej zasadzie Jean Marc Gaspard Itard zaopiekował się Victorem – dzikim dzieckiem z Aveyron<sup>5</sup>, znalezionym, gdy jadł trawę w lesie; Maria Montessori zajęła się zaniedbanymi dziećmi ze wsi w okolicach Mediolanu, Janusz Korczak troszczył się o dzieci w warszawskim getcie, a Jan Henryk Pestalozzi postanowił coś zrobić dla porzuconych dzieci, które pozostawiła za sobą armia napoleońska, uprzednio zmasakrowawszy im rodziców<sup>6</sup>. Śmiech w pedagogice jest właśnie taką „sierotą z pogranicza”: każdy ją widzi, każdy ją zna czy słyszał o niej, wręcz trudno sobie wyobrazić bez niej życie i edukację – zwłaszcza szkołę. Jednak wiele wątków pozostaje przez badaczy niepodjętych, brakuje opracowań o charakterze przeglądowym, ukazujących obszerność, a przez to i rangę zagadnienia, zwłaszcza na tle innych, podejmowanych o wiele częściej, tematów z obszaru szeroko rozumianej pedagogiki.

Moim celem jest więc przedstawienie obrazu śmiechu w edukacji w perspektywach historycznej i porównawczej, poprzez udzielenie odpowiedzi na następujące pytania:

- Jakie związane ze śmiechem zjawiska społeczno-kulturowe, występujące na stykach sfer prywatnej i publicznej, stanowią przesłanki do rozpatrywania go w kontekście edukacji?
- Jak zmieniały się na przestrzeni wieków poglądy na śmiech, wyrażane przez nauczycieli, pedagogów, literatów i osoby publicznie wypowiadające się na temat edukacji?
- Które motywacje, funkcje oraz formy śmiechu i uśmiechu stanowią podstawy ich współczesnych koncepcji z zakresu edukacji?
- W jaki sposób treści, formy i funkcje śmiechu rozpatrywane są współcześnie jako przedmiot badań pedagogicznych?
- W jaki sposób rozwój poczucia humoru i sam śmiech jako zjawisko są rozpatrywane przez pedagogów jako czynniki w praktyce edukacyjnej?

Analizy i interpretacji poszczególnych zagadnień dokonuję w pierwszej części pracy, w oparciu o koncepcję współczynnika humanistycznego oraz poznawczą koncepcję człowieka. Część drugą współtworzą antologia przykładów oraz przewodnik bibliograficzny. Przykłady dotyczą form komizmu zawartych w żartach, figlach, psotach i przezwiskach szkolnych, w cytatach z uczniowskich dziennicz-

<sup>5</sup> Więcej na ten temat: J.M.G. Itard, F. Dagognet, *Victor de l'Aveyron*, Allia, Paris 2009. **Wszystkie tłumaczenia ze źródeł obcojęzycznych są mojego autorstwa – P.P.G.**

<sup>6</sup> Zob. H. Lethierry, *(Se) former dans l'humour. Mûrir de rire*, Chronique Sociale, Lyon 1998, s. 36–37. Więcej na ten temat: P. Meirieu, *La pédagogie entre le dire et le faire*, ESF Éditeur, Paris 1995.

ków, zeszytów oraz prac pisemnych, związanych z systemem oświaty w szkołach różnego szczebla, wreszcie – w sytuacjach wyśmiewanych i zabawnie (nad)interpretowanych w publicznym dyskursie o edukacji (m.in. w satyrycznych portalach i na forach internetowych). W przewodniku bibliograficznym znajdują się natomiast obszerne zestawienia najczęściej cytowanych źródeł na temat śmiechu, komizmu i uśmiechu, w kontekstach omawianych w poszczególnych rozdziałach pracy. Jest to pierwsze w Polsce tak obszerne zestawienie źródeł na temat śmiechu w edukacji, propozycji zabawnych lektur, możliwych do wykorzystania jako środki edukacji, oraz polskojęzycznych opracowań gelologicznych.

Konkluzja mych badań może stanowić przyczynek do refleksji o śmiechu w edukacji w ogóle, będącej udziałem historyków i teoretyków wychowania, dydaktyków oraz specjalistów zajmujących się pedagogiką międzykulturową i porównawczą. Przedstawiony materiał pozwala się zorientować, jak wiele dotychczas mało widocznych i/lub zaniechanych wątków wiąże się ze śmiechem w edukacji i jak bogaty jest dorobek naukowy w tym względzie. Tak postrzegany śmiech jawi się jako nieodzowny składnik procesów edukacji którego dostrzeżenie i analiza może wiele wnieść do teorii i praktyki. Szczególnie interesujące dla czytelników mogą być przedstawione tu opinie specjalistów francuskojęzycznych i przykłady rozwiązań z ich środowiska, ponieważ kształtowana od wieków we Francji kultura śmiechu pozwoliła pedagogom wypracować wiele oryginalnych rozwiązań.

Książka ta może też zainspirować nauczycieli i studentów, zainteresowanych praktyką edukacyjną i działaniem mającym na celu poprawę jakości życia w środowisku szkoły i nie tylko. Podejmowane tu zagadnienia składają się na bardzo rozległą dziedzinę rzeczywistości, nie wystarczyło więc już miejsca na przedstawienie i analizę obrazu śmiechu w edukacji w kontekście filozofii, językoznawstwa, prasoznawstwa czy poszczególnych dziedzin sztuki lub rozrywki. Wątki te pojawiają się więc tylko sporadycznie.

Opracowanie to uzyskało obecny kształt dzięki wsparciu naukowemu Pani Profesor Marii Dudzikowej z Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, merytorycznym wskazówkom zawartym w recenzji wydawniczej Pani Profesor Doroty Klus-Stańskiej z Uniwersytetu Gdańskiego, a także pomocy i inspiracji ze strony Przyjaciół ze Stowarzyszenia Wspierania Edukacji Międzykulturowej oraz Zespołu Samokształceniowego Doktorów przy Komitecie Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk. Serdecznie im wszystkim dziękuję!

*Przemysław Paweł Grzybowski*  
Bydgoszcz, listopad 2013.

**Część pierwsza**

**(U)śmiech  
w sferze publicznej i edukacji**



# 1. Podstawowe kategorie pojęciowe i założenia badań własnych

W 1964 roku profesor psychiatrii William F. Fry<sup>1</sup> ze Szkoły Medycznej Uniwersytetu Stanforda (ang. Stanford University School of Medicine)<sup>2</sup>, zajmujący się m.in. terapeutyczną funkcją komizmu, założył i utrzymywał z własnych środków instytut badań nad śmiechem w Palo Alto. Pierwszymi uczestnikami przeprowadzanych tam poszukiwań naukowych byli przede wszystkim klauni, komici, artyści kabaretowi etc.; następnie zakres badań rozszerzono na inne obszary rzeczywistości, a grono badaczy rozrosło się – współcześnie współtworzy je ponad dwustu specjalistów z różnych dziedzin, wśród których do najbardziej znanych należą Paul E. McGhee i Jeffrey H. Goldstein<sup>3</sup>, a także Michael Titze i jego współpracownicy<sup>4</sup>. Opracowane na podstawie badań w Palo Alto liczne rozprawy naukowe złożyły się na kanon klasycznej literatury przedmiotu i dały początek **gelotologii** lub **gelologii** (z grec. *gelos* – śmiech, śmiać się), czyli interdyscyplinarnej refleksji nad śmiechem w rozmaitych kontekstach: filozoficznym, kulturoznawczym, psychologicznym,

---

<sup>1</sup> Zob. W.F. Fry, *Sweet madness. A study of humor*, Science & Behavior Books, Palo Alto 1968; W.F. Fry, M. Allen, *Life studies of comedy writers*, Transaction, New Brunswick 1998; ciż, *Make'em laugh. A study of humor*, Science & Behavior Books, Palo Alto 1975; ciż (red.), *Advances in humor and psychology*, Professional Resource Press, Sarasota 1993; ciż (red.), *Handbook of humor and psychotherapy. Advances in the clinical use of humor*, Professional Resources Exchange, Sarasota 1987. W anglojęzycznych źródłach, zamieszczonych w przypisach i przewodniku bibliograficznym, ujednoliciłem pisownię, rezygnując z wielkich liter wewnątrz tytułów.

<sup>2</sup> Zob. [www.med.stanford.edu](http://www.med.stanford.edu) (29.11.2013).

<sup>3</sup> Zob. J.H. Goldstein, P.E. McGhee (red.), *Handbook of humor research*, t. 1, *Basic issues*, Springer – Verlag, New York 1985; ciż (red.), *Handbook of humor research*, t. 2, *Applied studies*, Springer – Verlag, New York 1985; ciż (red.), *The psychology of humor. Theoretical and empirical issues*, Academic Press, New York – London 1972; P.E. McGhee, *Humor. Its origin and development*, Freeman, New York 1979.

<sup>4</sup> Zob. M. Titze, *Die heilende Kraft des Lachens. Mit Therapeutischem Humor frühe Beschämungen heilen*, Kösel-Verlag & Co, München 1995; M. Titze, C.T. Eschenröder, *Therapeutischer Humor. Grundlagen und Anwendungen*, Fischer Taschenbuch Verlag, Frankfurt am Main 1998; I. Patsch, M. Titze, *Die Humor-Strategie. Auf verblüffende Art Konflikte lösen*, Kösel-Verlag & Co, München 2004; M. Titze, R. Kühn, *Lachen zwischen Freude und Scham. Eine psychologisch-phänomenologische Analyse zum Verständnis der Gelotophie*, Verlag Königshausen & Neumann, Würzburg 2010; M. Titze, *Heilkraft des Humors. Therapeutische Erfahrungen mit Lachen*, Verlag Herder, Freiburg 1985; M. Titze, L. Lambrecht, *Heilsamer Humor. Ein Arbeits-, Spiel- und Lesebuch*, HCD-Verlag, Tuttingen 2011.

socjologicznym, antropologicznym, pedagogicznym, językoznawczym, medycznym, historycznym, literackim, artystycznym i wielu innych. W literaturze przedmiotu funkcjonują obie nazwy, częściej jednak (również przez polskich specjalistów) wykorzystywana jest **gelotologia**. W środowisku francuskojęzycznym popularna stała się także **rigologia** (z franc. *rigoler* – żartować, rozśmieszać) – kategoria pojęciowa stworzona przez Corinne Cosseron, określająca refleksję nad metodyką rozśmieszania i terapii śmiechem<sup>5</sup>.

Jak zauważa Stanisław Gajda:

Termin humor otwiera rozległy obszar badawczy, na którym do kluczowych należą pojęcia: komizm, śmiech, zabawa, groteska, ironia, parodia, satyra, dowcip, błazen itp. I choć zjawiska, do których te pojęcia się odnoszą, są przedmiotem zainteresowania różnych dyscyplin co najmniej od czasów Platona i Arystotelesa, ciągle pozostają tajemnicą i stawiają opór działaniom poznawczym. Złożoność i wielość funkcji oraz form humoru zrodziła różnorodność metod opisu, a także modeli teoretycznych. [...] Śmiech to nie tylko żywioł fizyczno-zmysłowej wesołości, ale także dziecko refleksji intelektualnej. Stąd w badaniach nad humorem widać różne orientacje – poszukiwanie uniwersalnych mechanizmów i nastawione na zastosowania praktyczne ujęcia „techniczno-powierzchniowe”, a także interpretacje filozoficzno-kulturowe (częstsze u badaczy europejskich). Od ujęć dyscyplinarnych (filozoficznych, psychologicznych, językoznawczych, kulturoznawczych itd.) przechodzi się do stanowisk interdyscyplinarnych<sup>6</sup>.

Badania śmiechu w edukacji stanowią więc jeden z ważniejszych wątków w refleksji gelotologicznej. Jak to zostanie wykazane, badania te nie tylko dostarczają informacji istotnych dla praktyki edukacyjnej, ale pozwalają również wnikać w świat relacji międzyludzkich w sferze prywatnej i publicznej, celem lepszego zrozumienia występujących tam zjawisk pośrednio związanych z edukacją.

W niniejszym rozdziale podejmuję próbę dookreślenia na potrzeby badań własnych podstawowych kategorii pojęciowych, które w licznych opracowaniach jawią się jako wieloznaczne. Następnie odkryję przed czytelnikiem podstawy teoretyczne i założenia metodologiczne, charakteryzując poszczególne etapy procedury badawczej, której realizacja umożliwiła zgromadzenie i analizę materiału badawczego.

<sup>5</sup> Zob. C. Cosseron, *La rigologie*, École Internationale du Rire, Paris 2003.

<sup>6</sup> S. Gajda, D. Brzozowska (red.), *Świat humoru*, Wyd. UO, IFP, Opole 2000, s. 9–10.



## 1.1. Oswajanie chaosu terminologicznego

Próba dokonania analizy poszczególnych kategorii pojęciowych z zakresu gelotologii wymagałaby rozległego wprowadzenia w oparciu o kilka dyscyplin naukowych, jednak rezultaty tej pracy niewiele by wniosły. Mamy bowiem do czynienia ze zjawiskiem, które, za Dorotą Klus-Stańską, można rozpatrywać dwojako: jako **chaos wieloznaczności pojęć** oraz **chaos** rozumiany jako **nieład i nieporozumienia teoretyczne**.

Chaos wieloznaczności pojęć wynika nie tyle z odmiennych doświadczeń poznawczych badaczy, co z przyjętych przez nich różnych założeń ontologicznych, epistemologicznych, metodologicznych oraz podstawowych dla ich rozważań wartości. Z tego powodu pojęcia można rozpatrywać jako dyskursywne lub paradygmatyczne, co wiąże się z otwartością, rozbieżnością i nieprzekładalnością ich znaczeń. Określenia kategorii pojęciowych, współtworzących siatkę pojęć gelotologicznych, cechuje zmienność w czasie i przestrzeni: występują tu subiektywne różnice, dotyczące poszczególnych osób (w zależności od płci, wieku, charakteru, kultury, kondycji psychospołecznej, doświadczeń życiowych itp.), oraz związanych z komizmem i śmiechem sytuacji społecznych, w które zostały uwikłane. Autorzy teorii i koncepcji śmiechu niejednokrotnie odwołują się tylko do wybranych kategorii w znaczeniu aktualnym oraz zrozumiałym w określonym środowisku lub też mnożą je, proponując własne, którym nie zawsze udaje się prze-trwać próbę czasu i wyjść poza karty pojedynczych opracowań. Z chaosem wieloznaczności pojęć mamy do czynienia w sytuacji potencjalnej, zależnej od kultury mnogości znaczeń, których treści i interpretacje zależą od założeń ich kontekstu teoretycznego i ideologicznego. Tego rodzaju wieloznaczność nie jest więc oznaką błędu w definiowaniu i zastosowaniu danych pojęć (lub ich niedostatecznej interpretacji), lecz nieuniknioną prawidłowością, która wzbogaca poznawczo i w wielu sytuacjach jest wręcz pożądana – choć niewątpliwie kłopotliwa. Chaos nieładu i nieporozumień teoretycznych wynika nie tyle z niedopracowania czy niedookreślenia poszczególnych idei, koncepcji, teorii oraz charakteryzujących je kategorii pojęciowych, co raczej z powierzchownego ich odbioru, nieuprawnionego uproszczenia lub nadinterpretacji. Prowadzi doń także wybiórcze posługiwanie się poszczególnymi kategoriami, swobodne deformowanie i dowolne zestawianie w różnym celu. Niekiedy sytuacja taka prowadzi do deprecjacji danego zagadnienia (mamy z tym do czynienia właśnie w przypadku śmiechu), zwłaszcza przez osoby, które stykają się z nim sporadycznie lub po raz pierwszy i, zniechęcone stwierdzoną już po lekturze kilku klasycznych opracowań chaotycznością, dochodzą do wniosku, że nie warto poświęcać czasu dziedzinie, którą

już na etapie wprowadzenia do studiów charakteryzuje bałagan i komedia omyłek<sup>7</sup>.

Publikacji naukowych na temat śmiechu i zagadnień pokrewnych jest mnóstwo, podobnie jak oryginalnych teorii, co zgodnie podkreślają liczni autorzy opracowań przeglądowych<sup>8</sup>. Obfitość publikacji i związany z nią chaos terminologiczny bywają niejednokrotnie podstawą ironicznym komentarzy; Edmund Bergler w 1956 r. pisał:

Komizm bawi, ale dzieła o nim nudzą. Wielu autorów dofilozofowało się do takich jego głębi, że stały się one całkiem ciemne. Jest ponad 80 teorii objaśniających naturę i źródła śmieszności. Ciekawe, że już w I w. n.e. Kwintylijan narzekał na ich mnogość. Niektóre sprawiają wrażenie łapania delikatnych iskerek komizmu w druciane sieci<sup>9</sup>.

Klasyki refleksji gelotologicznej, J.H. Goldstein i P.E. McGhee, w wydanym w 1985 r. *Podręczniku badań humoru* będącym w swoim czasie najbardziej rzeczową wykładnią podstaw naukowej refleksji nad śmiechem, wspomnieli o stu monografiach naukowych, uchodzących w kwestii humoru za miarodajne<sup>10</sup>. Dzisiaj, biorąc pod uwagę nie tylko anglojęzyczne opracowania, ów rząd wielkości należałoby pomnożyć kilkakrotnie<sup>11</sup>. Sytuacja ta oczywiście nie ułatwia zapanowania nad chaosem, co bezapelacyjnie wytyka gelotologom Danuta Buttler:

Teoria komizmu należy do tych dziedzin, których dorobek pozytywny mimo wielowiekowych dociekań, jest bardzo niewielki. Tez, które miałyby wartość ogólnie przyjętych pewników nie ma w nim prawie wcale. Twierdzenia poszczególnych badaczy były podważane przez ich następców [...]. Dyskusyjność, nietrwałość poszczególnych stanowisk, a jednocześnie uporczywe powracanie pewnych problemów ogólnych w innej tylko postaci terminologicznej, pod „firmą” innej teorii – sprawia, że czasem pisano o błędnym kole, w którym obracają się teoretyczne badania nad komizmem<sup>12</sup>.

<sup>7</sup> Zob. D. Klus-Stańska, *Dydaktyka wobec chaosu pojęć i zdarzeń*, Żak, Warszawa 2010, s. 24–38.

<sup>8</sup> Szerzej na ten temat: L. Cazamian, *Pourquoi nous ne pouvons définir l'humour*, Didier, Paris 1942; W. Chłopicki, *O humorze poważnie*, Wyd. Oddziału PAN, Kraków 1995, s. 5–30; S. Critchley, *O humorze*, tłum. T. Mizerkiewicz, I. Ostrowska, Aletheia, Warszawa 2012, s. 11–40; R. Escarpit, *L'humour*, Presses Universitaires de France, Paris 1970, s. 5–41; J. Tomczuk-Wasilewska, *Psychologia humoru*, Wyd. KUL, Lublin 2009, s. 14–35.

<sup>9</sup> Zob. S. Garczyński, *Anatomia komizmu*, KAW, Poznań 1989, s. 119. Więcej na ten temat: E. Bergler, *Laughter and the sense of humor and irony*, Intercontinental Medical Books, New York 1956.

<sup>10</sup> Zob. J.H. Goldstein, P.E. McGhee (red.), *Handbook of humor...*, t. 1, dz. cyt.

<sup>11</sup> Wybór najczęściej cytowanych opracowań (także bibliograficznych) na temat śmiechu znajduje się w drugiej części książki.

<sup>12</sup> D. Buttler, *Komizm, dowcip i teoria dowcipu językowego*, „Przegląd Humanistyczny” 1965, nr 1, s. 35. Na rzecz tezy o chaosie w polskim dyskursie gelotologicznym przemawia m.in. fakt, że jedną z koncepcji, częściej wymienianych w polskich opracowaniach o śmiechu, jest koncepcja Marii Gołaszewskiej. Autorka, stojąc na gruncie estetyki, przedstawia własne propozycje definiowania śmiechu, humoru i komizmu; pozostają one w częściowej sprzeczności

By uzasadnić tezę o chaotyczności siatki pojęć związanych ze śmiechem, nie trzeba odwoływać się wyłącznie do wypowiedzi specjalistów, którzy naknęli się na to zjawisko w swych badaniach – wystarczy choćby pobieżna analiza wywodzących się z różnych epok fragmentów tekstów poświęconych zagadnieniom z nim związanym. O tym, jak bardzo może zmienić się znaczenie kategorii pojęciowej, świadczy przykład pojęcia „dowcipu”, który Sebastian Petrycy z Pilzna (1554–1626)<sup>13</sup>, w najprawdopodobniej jednym z pierwszych polskich komentarzy na ten temat, najpierw wykorzystuje zamiennie z określeniami typu „rozum”, „rozsądek”, „domyśl” i „wrozumienie”<sup>14</sup>, po czym dookreśla ową kategorię w sposób znacznie już nam bliższy:

[...] dowcip trojaki jest: tępy, wczesny i dobry; tępy i wczesny dowcip jest zły dowcip. Dobry dowcip dwojaki: prawie dobry i po części. Prawie dobry dowcip jest prędkość w wynalezieniu, w pojęciu, w pamięci i w rozsądku; po części dowcip, któremu co z tych rzeczy niedostaje wyliczonych<sup>15</sup>.

Takie znaczenia „dowcipu” zanikły: dziś mają z nimi do czynienia przede wszystkim miłośnicy literatury klasycznej, jednak przez kilka stuleci były powszechnie uznawane, a lektura dywagacji na ich temat może przyprawić współczesnego czytelnika o zawrót głowy. Dobitym przykładem archaicznego już dziś sposobu definiowania w podobnym kontekście dowcipu i humoru (a przy okazji kilku innych kategorii gelotologicznych) są pochodzące z pierwszej połowy XIX wieku propozycje Teodozego Sierocińskiego:

Odróżniamy jeszcze od rozumu i rozsądku dowcip, będący nader rzadkim przyrodzenia darem, który doszedłszy do pewnego stopnia ukształcenia, odznacza się domyślnością i szybkością w wynalezieniu, a nadewszystko bystrem dostrzeganiem podobieństw: co jest trudniejszym do upatrzenia zwłaszcza w rzeczach całė różnych lub sprzecznych z sobą, gdy różnica pomiędzy podobnemi nawet rzeczami łatwiej i prędzej postrzege rozsądek. Naganym jest dowcip satyryczny, który we wszystkim upatrując zawsze coś złego, porywa się do wyszydzenia rzeczy choćby najświętszych; jak znowu miłą i przyjemną jest żartobliwość dowcipu nieobrażająca nikogo. Nic zaś nieznośniejszego w towarzystwie, jak kiedy kto bez dowcipu, dowcipnego udaje i wszystkich nudzi swoim wielomówstwem, lub nawet obraża zamiast

---

nie tylko wobec najpopularniejszych ujęć tematu, lecz również wobec siebie samych. Trudno jest też oprzeć się wrażeniu, że koncepcja ta ma charakter agelastyczny i stanowi przykład ironicznego komentarza, którego idea i forma deprecjonują podejmowaną problematykę. Więcej na ten temat: M. Gołaszewska, *Śmieszność i komizm*, Ossolineum, Wrocław 1987.

<sup>13</sup> W uzasadnionych przypadkach powoływania się na opinie lub fakty z życia postaci historycznych (m.in. w razie konieczności osadzenia omawianych osób i faktów w czasie), podaję przy pierwszym cytowaniu rok ich urodzin i śmierci, o ile ich ustalenie na podstawie dostępnych źródeł było możliwe. Nie podaję dat urodzin osób współcześnie funkcjonujących w sferze publicznej.

<sup>14</sup> Zob. Sebastian Petrycy z Pilzna, *Przydatki do etyki arystotelesowej*, PWN, Warszawa 1956, s. 111.

<sup>15</sup> Tamże, s. 113.

ubawienia i rozśmieszenia. [...] Dowcip humorystyczny czyli humor nie tylko pokazuje człowieka szczerze od natury udarowanego tym talentem, ale oraz posiadającego wyższe ukształcenie. Nigdy humorysta, choćby w najgorszym razie, głowy nie straci, ręk nie opuści, póki jest nadzieja ratunku, i często z największą nawet łatwością, jednym żarcikiem przeciwko sobie obróconym wyrwie się z ostatniej toni. Doznawszy on niesprawiedliwości ludzkiej, nie na krzywdzicieli swoich ale na siebie woli narzekać, że tak nieostrożnie szczęścia próbował. Wyszzydony zaś sprawiedliwie, uznaje zaraz swój błąd lub winę i śmiejąc się sam z siebie ostrożniejszym jest na czas dalszy. U niego więc spokojność umysłu, a nawet wesołość niczem niezmiészana miejsce szczęścia zastępuje, choćby wśród najgorszej doli. Szkoda tylko, że te wszystkie szacowne przymioty humorysty, łączą się często z niemoralnością [...] <sup>16</sup>.

Nawiązanie do powyższych rozważań można znaleźć w wypowiedzi Bolesława Prusa, który w 1890 roku tak oto określał istotę działań humorysty:

Dowcip najgłębszy jest taką kombinacją pojęć, w której za pozorną niedorzecznością, kryje się trafne spostrzeżenie. Zupełnie czem innym jest humor, który polega nie na tworzeniu kombinacji fantastycznych, nie na grze wyrazów, ale na sumiennym oglądaniu rzeczy co najmniej z dwu stron, dobrej i złej. Dla optymisty każdy człowiek jest „porządny”, dla pesymisty każdy człowiek jest „podejrzany”; humorysta zaś, który bada ludzi wszechstronnie, w każdym człowieku widzi coś porządnego i coś łajdackiego. Humorysta w wielkim stylu niczego nie usiłuje zdobyć, niczego nie nawraca i nikomu nie ulega; a raczej obserwuje wszystko i wszystkich z po-błażliwym spokojem... nie sądzi rzeczy krańcowo, ale znajduje się na linii środkowej, równo oddalony od realizmu i pesymizmu, jak od idealizmu i optymizmu <sup>17</sup>.

Tymczasem współczesny B. Prusowi Piotr Chmielowski humorystę postrzegł w zupełnie innym kontekście: „Połączenie bystrej obserwacji, bogatej wyobraźni, wytwornego dowcipu, żartobliwego lub satyrycznego, z głębokiem,

<sup>16</sup> T. Sierociński, *Pedagogika czyli nauka wychowania ułożona przez Teodozego Sierocińskiego, Profesora Języka Polskiego, Literatury i Pedagogiki w Instytucie Alexandryńskim*, Drukarnia Stanisława Strąbskiego, Warszawa 1846, [www.pbi.edu.pl/book\\_reader.php?p=50448&s=1](http://www.pbi.edu.pl/book_reader.php?p=50448&s=1) (8.05.2014). Pojawiające się tu określenie „humorysta” oznacza po prostu żartownisia, dowcipnisa, wesołka, kawalarza... Z czasem przyłgnęło do kojarzonych z komizmem zawodowców, lecz współcześnie używane jest sporadycznie. Podobny los spotkał brzmiącą już bardzo archaicznie kategorię „jowialista”. Zob. J. Krzyżanowski, *Komizm w literaturze* [w:] H. Barycz, J. Hulewicz (red.), *Studia z dziejów kultury polskiej. Książka zbiorowa*, Gebethner i Wolff, Warszawa 1949, s. 563–568.

<sup>17</sup> Zob. L. Włodek, *Przedmowa* [w:] B. Prus, *Wojtusie. Szkice i drobiazgi*, Gebethner i Wolff, Warszawa 1918, s. I. Więcej na temat humoru B. Prusa zob. F. Araszkiwicz, *Bolesław Prus i jego ideały życiowe*, Dom Wydawniczy Franciszek Głowiński i Ska, Lublin 1925, s. 29–39.

szczerem, tklivem, ale w objawach swych skąpem uczuciem – tworzy humorystę w znaczeniu estetycznym”<sup>18</sup>.

Dowcip, humor, satyra, żart, żartobliwość, ubawienie, rozśmieszanie, wesołość, humorysta, a w domyśle, oczywiście, śmiech i wyśmiewanie – oto zawarte w przedstawionych wypowiedziach elementy gelotologicznej łamigłówki. Rozgraniczenie poszczególnych idei i ich określeń wydaje się zadaniem karkołomnym i z góry skazanym na fiasko, zwłaszcza że rozpatrywało je już wielu autorów współczesnych T. Sierocińskiemu. Na zakończenie wątku o chaosie terminologiczny jeszcze jeden cytat z tej samej rozprawy:

Dowcip przeciw nam samym zwrócony zowie się humorem: człowiek dowcipny żartuje z innych, chociaż osobistości ich nie tyka, człowiek zaś humorystyczny żartuje z siebie samego. Są pewne chwile, w których chętnie żartujemy z samych siebie, skoro nasza miłość własna nie jest zbyt wielka: jeżeli np. dzieło wydałeś, a to pokazuje się w rzeczy samej więcej niż mierne, cóż ci pozostaje innego jak złączyć się z recenzentami i z samego siebie szydzić, skoro chcesz światu pokazać, że masz rozum? Czyliż wielki Napoleon na wyspie S.Heleny mógł być innym człowiekiem jak humorystą? Kto w nieszczęściu swem wroga wyklina, jest w oczach świata prawdziwy głupiec; wyklina własną głupotę, a świat uzna cię za mędrca. To tylko co się udało jest w oczach świata mądrością i niestety cnotą. W humorze leży ironia świat wyszydająca, ale ta zwraca się allegorycznie i dowcipnie przeciw własnej osobie. Niezawsze przecież jest humor momusowym biczem przeciw sobie samemu zwróconym. On żartuje i z innych osób lub rzeczy, w których jednakże siebie samego widzi. Humorysta żartuje np. z własnej swej małżonki, ale całemu światu wiadomo, że on ją szanuje i kocha, żartuje z własnego syna, z własnego czynu i dzieła, z własnego arabskiego konia, który jest celem wielbienia wszystkich znawców<sup>19</sup>.

Wobec obfitości terminologicznych punktów odniesienia proponuję przyjmując, jako kluczowe w dalszych rozważaniach, klasyczne w naszym obszarze kulturowym i najczęściej stosowane określenia podstawowych kategorii pojęciowych, takich jak „śmiech”, „uśmiech”, „komizm”, „humor” i „poczucie humoru”, których szczegółowe dookreślenia zamieszczam w dalszej części pracy. Ewentualne niejasności mogą dotyczyć jedynie interpretacji cytatów pochodzących ze źródeł obcojęzycznych, jednak w toku wywodu staram się je prezentować w jednoznacznym kontekście. Tam, gdzie to niezbędne, logicznie

<sup>18</sup> P. Chmielowski, *Nasi powieściopisarze. Zarysy literackie skreślone przez Piotra Chmielowskiego. Serya druga*, Gebethner i Wolff, Warszawa – Kraków 1895, s. 366.

<sup>19</sup> T. Sierociński, *Pedagogika, czyli nauka o wychowaniu...*, dz. cyt., s. 280. Zob. także: B. Bogułębska, *Między humorem, dowcipem i komizmem (śmiesznością), czyli o zmaganiach terminologicznych autorów poetyk XIX i początku XX w.* [w:] S. Gajda, D. Brzozowska (red.), *Świat humoru...*, dz. cyt., s. 323–329.

uzasadnione i nie pozostawia żadnych wątpliwości co do sensu wypowiedzi, kategoria „komizm” pojawia się zamiennie z kategorią „humor”<sup>20</sup>.

### 1.1.1. Śmiech – ujęcie fizjologiczne i społeczno-kulturowe

Wypowiadając się o filogenezie śmiechu, niektórzy specjaliści doszukują się pewnych jego form u małych człokształtnych, a nawet u innych zwierząt<sup>21</sup>. Jest to jednak stanowisko dyskursywne, krytykowane m.in. przez przeciwników teorii ewolucji, uznających śmiech za zjawisko wyłącznie ludzkie, jako uwarunkowane genetycznie. Przejawy tej dyskusji można dostrzec również w kulturze masowej, na przykład w filmie *Walka o ogień* (najgłośniejszym obrazie filmowym o początkach ludzkości), śmiech jest jedną z podstawowych cech odróżniających człowieka od innych stworzeń<sup>22</sup>. Człowiek tak bardzo przywykł do śmiechu, że jest skłonny postrzegać go jako „coś” automatycznego i spontanicznego, nie uświadamiając sobie jego etiologicznej złożoności i następstw<sup>23</sup>. Definiując śmiech, można go rozpatrywać jako zjawisko fizjologiczne lub społeczno-kulturowe, choć sztuczne rozgraniczenie tych dwóch obszarów ma sens wyłącznie w celu charakterystyki czynników wywołujących śmiech i jego poszczególne formy.

**Śmiech jako zjawisko fizjologiczne** jest serią mimowolnych, odruchowych skurczów mięśni, czemu towarzyszy spazmatyczne, rytmiczne oddychanie oraz charakterystyczny dla każdej osoby dźwięk. Jego długość i forma mimiczna oraz oddechowa zależą od czasu i intensywności działania różnego rodzaju bodźców. Przeciągający się, trudny lub niemożliwy do opanowania intensywny śmiech stwarza nawet niebezpieczeństwo uduszenia. Na ogół jest to reakcja uczuciowa oraz organiczna, przejawiająca się w żywym podnieceniu, zwykle o przyjemnym charakterze. Wybuch śmiechu ma strukturę harmoniczną. Ton śmiechu kobiet ma wyższą częstotliwość (ok. 502 herców) niż mężczyzn (ok. 276 herców). Oprócz bodźców estetycznych i społecznych (komizm), śmiech może być wywołany także przez czynniki fizyczne, takie jak: niska temperatura, toksyny, uszkodzenie przepony (ugodzeni w przepoń gladiatorzy umierali śmiejąc się), wypełnienie żołądka po długim okresie głodu lub postu, oddziaływanie substancji chemicznych, łaskotanie etc. Do śmiechu prowadzi także niekiedy ruch, o ile nie wymaga zbyt intensywnego wysiłku (np. w trakcie ćwiczeń gimnastycznych lub lekkiego biegu) – ten

<sup>20</sup> Przyczyny tego zabiegu stylistycznego wyjaśniam w podrozdziale 1.1.2. *Komizm – zaskakujące odejście od normy*.

<sup>21</sup> Więcej na ten temat: J. Van Lawick-Goodall, *W cieniu człowieka*, tłum. G. Bujalska-Grum, L. Grum, PWN, Warszawa 1974.

<sup>22</sup> *Walka o Ogień* (franc. *La Guerre du feu*), reż. J.-J. Annaud, Francja, 1981.

<sup>23</sup> Zob. R. Moody, *Guérissez par le rire*, Robert Laffont, Paris 1980, s. 17.

rodzaj śmiechu jest bardziej żywiołowy u dzieci i młodzieży, chociaż występuje również u dorosłych. Niekoniecznie więc śmiech świadczy wyłącznie o odprężeniu i zadowoleniu z tego, co dzieje się z człowiekiem lub wokół niego<sup>24</sup>.

Według Karola Darwina (1809–1882) śmiech to pierwotny wyraz radości i szczęścia, któremu towarzyszy też tańczenie, klaskanie, tupanie itp. Może być wymuszony celem ukrycia lub zamaskowania innego stanu psychicznego (gniewu, nieśmiałości, wstydu, pogardy, szyderstwa itp.)<sup>25</sup>, jednak, z drugiej strony, charakter i częstotliwość doświadczania przyjemności poprzez śmiech oraz czerpana zeń radość przyczyniają się do dobrego samopoczucia i – w konsekwencji – do polepszenia jakości życia<sup>26</sup>. Pozwalający przyjąć tę tezę argument formułuje także, powołujący się na odkrycia neuropsychologów, Henri Rubinstein, zdaniem którego śmiech jest stymulacją ośrodków przyjemności i na tym opiera się jego funkcja witalna. Człowiek śmieje się, by było mu przyjemnie, zarówno w sytuacjach przyjemnych, jak i w sytuacjach nieprzyjemnych, aby mimo wszystko zachować swą przyjemność<sup>27</sup>. Zwłaszcza we współczesnej psychologii wykorzystuje się wiele szczegółowych narzędzi do badania śmiechu, humoru i zjawisk pokrewnych<sup>28</sup>.

Najbardziej znaną substancją chemiczną wywołującą śmiech, jest odkryty w 1772 r. przez angielskiego chemika i pedagoga Josepha Priestleya (1733–1804) środek na bazie podtlenku azotu, powszechnie znany jako gaz rozweselający (jeden z pierwszych środków chemicznych stosowanych w chirurgii do znieczulania). W latach czterdziestych XIX wieku Gardner Quincy Colton (1814–1898) zaczął organizować publiczne pokazy działania gazu rozweselającego, dzięki czemu specyfik rozpowszechnił się na całym świecie, a prelegent zbił na tych pokazach majątek. To dzięki niemu dentysta Horace Wells (1815–1848) jako pierwszy zastosował podczas zabiegu stomatologicznego

<sup>24</sup> Zob. M. Gervais, D.S. Wilson, *The evolution and functions of laughter and humor. A synthetic approach*, „Quarterly Review of Biology” 2005, nr 80, s. 395–430; H. Høffding, *Uczucie śmieszności* [w:] tegoż, *Psychologia w zarysie. Na podstawie doświadczenia*, tłum. A. Mahrburg, nakładem Henryka Lindenfelda, Warszawa 1911, s. 448–449; C. Matuszewicz, *Humor, dowcip, wychowanie...*, dz. cyt., s. 11–15.

<sup>25</sup> Zob. P. Szarota, *Psychologia uśmiechu. Analiza kulturowa*, GWP, Gdańsk 2006, s. 17.

<sup>26</sup> Więcej na ten temat w podrozdziale 1.1.9. *Jakość życia – bogactwo doznań i aktywności*.

<sup>27</sup> Zob. H. Rubinstein, *Psychosomatique du rire*, Robert Laffont, Paris 1983, s. 36.

<sup>28</sup> Szerzej na ten temat: L. Allen, E. Zigler, *Humor in children. A nonverbal humor test*, „Journal of Applied Developmental Psychology” 1986, nr 7, s. 267–276; W. Ruch, *Humor measurement tools* [w:] tegoż (red.), *The sense of humor. Explorations of a personality characteristic*, Mouton de Gruyter, Berlin 1998, s. 405–412; V. Saroglou, Ch. Scariot, *Humor styles questionnaire. Personality and educational correlates in Belgian high school and college students*, „European Journal of Personality” 2002, nr 16, s. 43–54; J. Tomczuk-Wasilewska, *Przegląd narzędzi do pomiaru poczucia humoru*, „Roczniki Psychologiczne” 2010, nr 2, s. 73–100.

znieczulenie gazem rozweselającym. Przy jego pomocy mimowolny, sztuczny uśmiech można wywołać zarówno u jednostki, jak i u grupy<sup>29</sup>.

Już w starożytności, a także w niektórych społeczeństwach prymitywnych, niekontrolowany śmiech był postrzegany jako zjawisko nadprzyrodzone, zaś śmiejących się otaczała aura świętości. Biologiczne i medyczne aspekty śmiechu od wieków odgrywają istotną rolę w życiu zbiorowym, ponieważ obecni w przestrzeni publicznej chorzy niejednokrotnie budzą zainteresowanie i śmiech związany z niepewnością wobec ich zachowania. Jest to widoczne przede wszystkim w odniesieniu do osób chorych nerwowo i psychicznie czy też odnotowanych w historii medycyny przypadkach masowej hysterii, której elementem był zbiorowy śmiech. Organiczny śmiech wiąże się z patologicznymi przejawami humoru, występującymi zwłaszcza przy uszkodzeniach systemu nerwowego. Niekontrolowane napady śmiechu, pojawiające się przy zespole pseudo-opuszkowym, doprowadziły do powstania potocznej nazwy tego schorzenia: choroba śmiechu. Podobne objawy występują w przypadku stwardnienia zanikowego bocznego (tzw. choroba Charcota, która dotyka przede wszystkim mężczyzn i osoby starsze), w której, zwłaszcza w fazie terminalnej, pojawiają się napady niekontrolowanego śmiechu. Stwardnieniu rozsianemu, dotyczącemu zwłaszcza młodych dorosłych, towarzyszy euforyczna radość, kontrastująco z poważnym stanem fizycznym chorego, podczas którego występują również kryzysowe napady niekontrolowanego śmiechu. W każdym z tych przypadków chorzy są świadomi swego śmiechu i wyglądu w tym czasie, jednak nie są w stanie zapanować nad zachowaniem. Kryzys niekontrolowanego śmiechu pojawia się nieoczekiwanie i równie nieoczekiwanie zanika, nie mając nic wspólnego z właściwym humorem chorego. Podobne symptomy charakteryzują genetyczną chorobę Wilsona, jednak w jej przypadku występują zjawiska psychiczne dodatkowo komplikujące stan chorego, a także charakterystyczny grymas twarzy, przypominający uśmiech<sup>30</sup>.

Tajemniczą chorobą, w której również pojawia się niekontrolowany śmiech, jest kuru – śmiertelna, nieuleczalna choroba zakaźna, wywoływana przez priony, określana jako „śmiejąca się śmierć”. Charakterystyczne dla niej są napadowe, skrajne zmiany nastroju – od głębokiego załamania po euforyczną radość – która zwykle oznacza zbliżający się koniec życia chorego. Jednym z najczęściej opisywanych w literaturze medycznej przypadków epidemii śmiechu były jednak wydarzenia z 1962 r. w Tanganice (Tanzania), gdzie ponad tysiąc osób ogarnął patologiczny śmiech, trwający do kilku godzin. Pierwszymi ofiarami epidemii były nastoletnie uczennice jednej ze szkół religijnych: atak śmiechu przenosił się przez kilka tygodni z jednej dziewczynki na drugą, aż w końcu zdecydowano zamknąć szkołę. Śmiech

<sup>29</sup> Zob. Moody, *Guérissez par le rire*, dz. cyt., s. 68–69.

<sup>30</sup> Tamże, s. 59–66. Więcej na ten temat: H. Rubinstein, *Psychosomatique du rire*, dz. cyt., s. 61–82.



zaczął wówczas ogarniać także mieszkańców wiosek, do których wracały zwolnione do domu uczennice, dotykając przede wszystkim nastolatki i osoby najlepiej wykształcone. Wskutek tego niezwykłego zjawiska porządek społeczny został zakłócony na kilka miesięcy. Wezwani Lekarze nie stwierdzili żadnych przyczyn organicznych i uznali, że mają do czynienia ze zjawiskiem zbiorowej hysterii. „Choroba śmiechu” powróciła w 1977 r. – w tym samym miejscu, jednak władze stwierdziły wówczas, że jedynym jej skutkiem była dezorganizacja systemu szkolnego<sup>31</sup>.

Niekontrolowany śmiech pojawia się także pod wpływem zażycia szkodliwych substancji chemicznych: narkotyków (np. marihuany) czy alkoholu etylowego. W zależności od ilości przyjętej substancji lub od fazy reakcji, zauważalna jest poprawa nastroju, od rozbawienia i chichotania, do niekontrolowanych napadów śmiechu pod wpływem bodźców, które na co dzień, przy zwykłym stanie chorego, nie wywołują wrażeń komicznych. Uśmiech lub śmiech sardoniczny to kategoria medyczna oznaczająca patologiczny wyraz twarzy osób zatrutych, pojawiający się wskutek skurczu mięśni mimicznych. Nazwa wywodzi się ze starożytnych traktatów o trującej roślinie rosnącej na Sardynii, której spożycie wywoływało m.in. konwulsje i śmierć. Uśmiech sardoniczny występuje w połowie przypadków otruc (np. strychniną). Gdy w grę wchodzi zmiany nastroju i wahanie humoru, a nawet poczucia humoru, uśmiech sardoniczny obserwuje się jako objaw towarzyszący chorobom neurologicznym, takim jak choroba Alzheimera, choroba Picka czy zespół Kleinego-Levina. Śmiech towarzyszący publicznemu ośmieszeniu się bywa objawem schizofrenii (zwłaszcza jej odmiany hebefrenicznej), psychozy paranoidalnej, manii, paranoi lub hysterii. W każdym z tych przypadków śmiech odczuwany jest jako przymus zaistniały bez udziału czynników prowadzących do przyjemnego podniecenia – zwłaszcza komizmu, który mogłyby dostrzec osoby zdrowe. Niejednokrotnie śmiech taki wiąże się z głębokim cierpieniem psychicznym i bólem fizycznym. Wobec tego wyrażenie „umierać ze śmiechu” nie wydaje się już aż tak jednoznaczne – zwłaszcza, że autorzy licznych rozpraw medycznych zwracają uwagę, iż przyczyną śmierci nie musi być sam śmiech jako emocjonalna reakcja na sytuację komiczną, lecz towarzyszące mu gwałtowne, konwulsyjne skurcze mięśni<sup>32</sup>.

Z drugiej strony także brak śmiechu czy humoru oraz zakłócenia poczucia humoru mogą być postrzegane jako patologiczne. Bywa tak w przypadku stanu melancholii czy depresji, gdy zdolność człowieka do odczuwania komizmu

<sup>31</sup> Zob. C.F. Hempelmann, *The laughter of 1962 Tanganyika laughter epidemic*, „Humor – International Journal of Humor Research” 2007, nr 1, s. 49–71; A.M. Rankin, P.J. Philip, *An epidemic of laughing in the Bukoba District of Tanganyika*, „The Central African Journal of Medicine” 1963, nr 9, s. 167–170.

<sup>32</sup> Zob. R. Moody, *Guérissez par le rire*, dz. cyt., s. 66–97.

oraz do śmiania się ulega redukcji lub nawet zanika. Stanem utrudniającym relacje społeczne jest gelotofobia, to jest lęk przed zostaniem wyśmianym czy śmiechem w ogóle<sup>33</sup>. Skłonność do śmiechu nie jest więc cechą stałą i jej natężenie u poszczególnych osób zależy od wielu czynników zewnętrznych. Gdy człowiek jest sam, przejawia większą skłonność do uśmiechu niż do śmiechu. Uśmiech i śmiech zdecydowanie częściej pojawiają się jako reakcje na spotkanie twarzą w twarz z innymi osobami. Człowiek jest mniej skory do śmiechu, gdy jego możliwości komunikowania się z innymi zostają ograniczone – na przykład przed snem i zaraz po przebudzeniu<sup>34</sup>.

Charakterystykę tę dopełniają elementy umożliwiające rozpatrywanie **śmiechu jako zjawiska społeczno-kulturowego**, bowiem jest on zarówno czynnikiem w relacjach społecznych, jak i bogatym źródłem informacji o ich przebiegu i charakterze w danym środowisku. Ponieważ człowiek często śmieje się mimowolnie, śmiech trudno zaplanować i w sposób naturalny udawać lub kontrolować, toteż szczególnie wysoko ceni się umiejętność odczytywania znaczeń śmiechu w konkretnej sytuacji. Śmiech jest też sygnałem społecznym, wiele mówiącym o uczestnikach interakcji, np. o statusie oraz relacji śmiejących się i wyśmiewanych, stanie ich psychiki itp. Sztuczny śmiech lub jego tłumienie każdorazowo przyniosą nienaturalny efekt, nawet jeśli ktoś usilnie się stara kontrolować swoje uczucia. O czyjejs wesołości świadczyć może m.in. wyraz twarzy z otwartymi lub zamkniętymi ustami, a bezgłośny uśmiech zwykle towarzyszy cofniętym, zwartym i uniesionym wargom. Człowiek może także rozewrzeć usta, odsłaniając górne zęby w uśmiechu „od ucha do ucha”, który następnie przechodzi w śmiech. W trakcie głośnego śmiechu następuje szerokie otwarcie ust i obnażenie dolnych zębów, których jednak nie da się odsłonić spontanicznie, tak jak górnych. Można wątpić w szczerość ekspresji osoby, która, śmiejąc się, pokazuje wszystkie dolne zęby<sup>35</sup>.

Śmiechowi towarzyszy także obronne mrużenie oczu. Jeśli na dodatek czoło staje się pomarszczone, mamy wówczas do czynienia z wiele mówiącym sygnałem wizualnym, który ujawnia stan bezwładności, wręcz bezbronności.

<sup>33</sup> Więcej na ten temat: A. Radomska, *Gelotofobia a style radzenia sobie ze stresem* [w:] W. Świątkiewicz, M. Świątkiewicz-Mośny, W. Ślęzak-Tazbir (red.), *Oblicza humoru*, t. 6, Polskie Towarzystwo Socjologiczne, Warszawa 2012, s. 67–89; W. Ruch, R.T. Proyer, *Extending the study of gelotophobia. On gelotophiles and katagelasticians*, „Humor – International Journal of Humor Research” 2009, nr 22, s. 183–212; ciz, *Who fears being laughed at? The location of gelotophobia in the Eysenckian PEN-model of personality*, „Personality and Individual Differences” 2009, nr 46, s. 627–630.

<sup>34</sup> Zob. R.R. Provine, *Śmiechu warte*, „Forum” 2012, nr 39, s. 31.

<sup>35</sup> Zob. D. Morris, *Magia ciała*, tłum. B. Ostrowska, B. Piotrowska, Fundacja Büchnera, Warszawa 1985, s. 96. Więcej na ten temat: M. Douglas, *Czy psy się śmieją? Międzykulturowe podejście do symboliki ciała* [w:] tegoż, *Ukryte znaczenia. Wybrane szkice antropologiczne*, tłum. E. Klekot, Wyd. M. Derewiecki, Kęty 2007, s. 248–254.

Bywa, że wybuchający śmiechem człowiek, o czole pofałdowanym zmarszczkami, ujawnia lekkie zdenerwowanie i zaniepokojenie, któremu towarzyszy niemożliwa do zaspokojenia chęć odwrotu i ucieczki. Ów obezwładniający śmiech może być wprawdzie szczery, lecz jego przyczyna z różnych względów może być dla śmiejącego się niepokojąca. Tego rodzaju śmiech graniczy ze strachem i, jako zewnętrzny sygnał, wyraża ulgę, że pewna granica niepokoju nie została przekroczona<sup>36</sup>.

Jeśli rozpatrywać śmiech w kontekście jego pochodzenia, przejawów lub następstw, okazuje się być zjawiskiem społecznym i, jako taki, stanowi czynnik kształtowania osobowości człowieka w relacjach społecznych. Autorem pierwszego rozbudowanego określenia śmiechu w języku polskim był Andrzej Glaber z Kobyliny (1500–1555), który twierdził, że śmiech jest jedną z najistotniejszych kompetencji społecznych, służy bowiem do odkrywania ludzkich charakterów – szczególnie na styku dobrego humoru i melancholii:

Tako napisał Salomon. Śmiech prawi wielki bywa w usciach szalonych ludzi. Co iest szalonego człowieka właśnie, a w prawdzie tak jest. Bowiem taci mają wielką słodzone która iest miestcze a zachowanie Melancholiej. Gdiż Melancholia czyni grubość rozumu a tudzież i szaloność. Człowiek, który się barzo richło śmieie a leda czemu, bywa taki grubego rozumu y też pokarmu, prosty, próżny a nie stateczny, richło wierny, nie tajemny, ale na posługę powolny. Który się rzadko śmieie a niedługo, bywa taki dobrego rozumu, baczny, stateczny, tajemny, wierny, pracowity, ale pospolicie skąpy. Kto nieczęsto się śmieie, y owszem bardzo mało, bywa człowiek mądry, poważny, y stateczny, ostrego rozumu, pilny w swej rzeczy, milczący, cirpliwy, wszakoż skąpy, gniewny, nie richło wierzący y swej myśli. Kto się wszitko śmieie, gdy ku komu idzie albo gdy skim mówi, to jest znamie człowieka obłudnego, chytrego, który o siebie wiele trzyma, insze wzdargzając, przeto też taki zazrzy y przy, zdradza. Kto się tak barzo śmieie, iż też kasze albo głową chwieie, bywa taki nie stateczny, nie ustawiczny w żadney rzeczy, richło wierzący, a richło też gniewny, y na wszelką rzecz richło przistawając<sup>37</sup>.

Jak zauważyła Maria Dudzikowa, źródłem śmiechu bywają zjawiska związane zarówno z doświadczeniem własnym, jak i cudzym, światem rzeczy, idei, wartości itp. W śmiechu zawsze przejawia się stosunek śmiejącego do otaczającego go świata, a jego poszczególne aspekty (fizjologiczne, społeczne, emocjonalne, intelektualne) występują w różnym natężeniu i proporcjach.

<sup>36</sup> Zob. D. Morris, *Magia ciała...*, dz. cyt., s. 43.

<sup>37</sup> Andrzej Glaber z Kobyliny, *Problemata Aristotelis. Gadki z pisma wielkiego filozofa Aristotela, y też inszych mędrzców tak przyrodzoney iako y lekarskiej nauki z pilnością wybrane. Pytanie rozmaite o składności człowieczich członków rozwiązujące, ku biegłości rozmowy ludzkiej tak rozkoszne iako y pożyteczne*, Florian Ungier, Kraków 1535, s. 172–173.

Aby móc zrozumieć śmiech drugiego człowieka, należy umieć go rozpatrywać w określonym kontekście sytuacyjnym: uczestnicy i obserwatorzy danej sytuacji społecznej nadają śmiechowi określone znaczenie nie tyle wskutek stwierdzenia jego fizycznej obecności, co dzięki interpretacji danej sytuacji w różnych aspektach<sup>38</sup>.

W literaturze przedmiotu charakteryzuje się liczne **typy śmiechu**, przy czym granice między nimi są płynne; jest to typologia umowna i otwarta, a poszczególne typy występują w różnych odmianach, w zależności od okoliczności śmiechu w perspektywie jednostkowej i społecznej. Oto przykłady:

- śmiech z komizmu (śmiejący się postrzega i reaguje na komizm odpowiednio do swego humoru);
- śmiech radosny (śmiejący się cieszy się z czegoś, uśmiecha oraz śmieje, lecz przyczyna tego śmiechu wcale nie musi być komiczna);
- śmiech wspólnotowy (śmiejący się towarzyszy śmiechowi innych, niekoniecznie jednak rozumie i podziela przyczynę ich śmiechu);
- śmiech złośliwy (śmiejący się i/lub wyśmiewający odczuwa zadowolenie i poczucie wyższości z powodu pokonania lub poniżenia kogoś);
- śmiech okrutny (śmiejący się oprawca lub obserwator odczuwają satysfakcję i czerpią przyjemność na widok cudzego cierpienia);
- śmiech nerwowy (śmiejący się pokrywa śmiechem zmieszanie, niepewność, odreagowuje stres itp.);
- śmiech wisielczy (śmiejący się maskuje własne nieszczęście, odwraca od niego uwagę);
- śmiech ponury (śmiejący się postrzega i rozumie pozorny komizm cudzego nieszczęścia i, śmiejąc się, snuje refleksję, stawiając się w określonej sytuacji);
- śmiech ignorant (śmiejący się nie rozumie jakiegoś zjawiska lub czuje się wobec niego niezręcznie i śmiechem maskuje swą niewiedzę);
- śmiech unikowy (śmiejący się stara się odwrócić uwagę od siebie lub od innego zjawiska/przedmiotu etc.);
- śmiech usprawiedliwiający (śmiejący się świadomie pokrywa zmieszanie swoje lub cudze, wywołane błędem lub brakiem kompetencji);
- śmiech wyładowania (śmiejący się odreagowuje napięcie, stres lub traumę);
- śmiech przez łzy (śmiejący się reaguje na komizm w nietypowy sposób: cieszy się, smuci, rozpacza, doświadczając przy tym gwałtownych, czasem mieszanych emocji);
- śmiech satyryczny (śmiejący się ujawnia swój krytyczny stosunek do rzeczywistości);

<sup>38</sup> Zob. M. Dudzikowa, *Pomyśl siebie... Minieseje dla wychowawcy klasy*, GWP, Gdańsk 2007, s. 215.

- śmiech sarkastyczny (śmiejący się ujawnia swą niechęć i wrogość wobec rzeczywistości);
- śmiech gorzki (śmiejący się wyraża swą dezaprobatę wobec rzeczywistości)<sup>39</sup>.

Poszczególne typy śmiechu są określane przez jego podstawowe funkcje:

- f. społeczna – funkcja zdecydowanie najrozleglejsza, wiąże się z wszelkimi zachowaniami międzyludzkimi i ich następstwami: śmiech przede wszystkim integruje ludzi, nawet wbrew ich woli, dzięki czemu przywraca równowagę psychiczną i pozwala zmniejszyć stres w relacjach społecznych;
- f. agresywna – śmiech bywa formą agresji dopuszczalną nawet w sferze publicznej, w której słowa są zastępowane przez porozumiewawcze mrugnięcia, uśmiechy, gesty, znaczące milczenie lub (właśnie!) głośny śmiech (np. w programach telewizyjnych, w parlamencie, podczas imprez masowych); z agresywnego śmiechu korzystają zwłaszcza osoby o niskim poczuciu wartości, by pokazać się w lepszym świetle lub poprawić sobie samopoczucie, a chociaż ofierze agresji nie jest do śmiechu, zwykle nie reaguje i nie nagłaśnia sprawy, bowiem trudno by było oskarżyć kogoś np. o łamanie prawa poprzez naruszenie godności przy pomocy śmiechu;
- f. obronna – w walce z fobiami, troskami czy kłopotami śmiech pomaga zabezpieczyć się przed potencjalnym atakiem, uprzęda go i niweluje jego skutki: gdy coś lub ktoś zostanie wyśmiane, to – subiektywnie – staje się mniej niebezpieczne (choroba, śmierć itd.); dotyczy to także wielu innych zjawisk i sytuacji wiążących się z obawą, niechęcią lub niepewnością;
- f. intelektualna – dzięki śmiechowi możliwa jest ucieczka od szarej codzienności, stanowi też doskonałą okazję do zaskakiwania i bycia zaskakiwanym, a także do zachowań wolnych od myśli racjonalnej, która z reguły stanowi podstawę funkcjonowania społecznego; śmiech i poczucie humoru, deklarowane jako postawa wobec życia, pomagają w rozwijaniu umysłu i są doceniane jako zaleta w większości środowisk;
- f. seksualna – wywoływanie sytuacji komicznych i reagowanie na nie śmiechem ułatwia nawiązywanie kontaktów społecznych i zwraca uwagę płci przeciwnej; oprócz znaczącego śmiechu i uśmiechu wykorzystywany jest tu

<sup>39</sup> Więcej na ten temat: M. Dudzikowa, *Pomyśl siebie...*, dz. cyt., s. 236; S. Garczyński, *Anatomia komizmu...*, dz. cyt., s. 121–129; I. Passi, *Powaga śmieszności*, tłum. K. Minczewska-Gospodarek, PWN, Warszawa 1980, s. 22–28. Archeolog Krzysztof Kowalski, analizując publikacje etnograficzne, wyróżnia – pół żartem pół serio – także „śmiech pętający” (działający na zasadzie społecznych kajdanów, które zmuszają jednostkę do przestrzegania reguł obowiązujących w środowisku), „śmiech armatni” (służący jako środek do rozstrzygnięcia sporów) oraz „śmiech awaryjny” (będący wentylem bezpieczeństwa w sporach społecznych). Typy te pokrywają się ze wspomnianymi wyżej, jednak oryginalność ich nazw zasługuje na wyróżnienie. Więcej na ten temat: K. Kowalski, *Śmiech na służbie*, Iskry, Warszawa 1987, s. 51–53.

cały arsenał wieloznacznych gestów i symboli, które mają na celu prowokowanie i zwracanie na siebie uwagi<sup>40</sup>.

W rzeczywistości edukacyjnej wyróżnia się o wiele więcej szczegółowych funkcji śmiechu i uśmiechu; ich przeglądu dokonuję w rozdziale *Uwagi końcowe i nowe tropy*, opierając się na przykładach przedstawionych we wcześniejszych rozdziałach.

Dookreślenie poszczególnych funkcji śmiechu staje się możliwe przede wszystkim w odniesieniu do rozmaitych form komizmu, który w większości przypadków (wyłączając stany patologiczne i śmiech będący reakcją nerwową) jest jego źródłem.

### 1.1.2. Komizm – zaskakujące odejście od normy

Komizm (śmieszność, zabawność) to subiektywnie postrzegana cecha, właściwość lub układ poszczególnych elementów rzeczywistości (ludzi, zjawisk, przedmiotów, zachowań, sytuacji, procesów, wypowiedzi, znaczeń itp.), zarówno realnych, jak i wymyślonych (np. w sztuce), wywołująca reakcję w postaci uśmiechu, śmiechu, wesołości i dobrego humoru. Komizmowi towarzyszą poznawcze i emocjonalne doznania psychiczne o charakterze pozytywnym, dzięki czemu przyczynia się on do przyjemnego nastroju, będącego jednym z elementów wysokiej jakości życia. Obserwator komizmu może być zarówno jego uczestnikiem, jak i sprawcą. Komizm nie ma nic wspólnego ze śmiechem wywołanym przez czynniki fizyczne (łaskotanie, gaz rozweselający, alkohol, środki halucynogenne), nerwowym śmiechem towarzyszącym silnym negatywnym emocjom (trwodze, odrazie, rozpacz, litości), ani tym bardziej ze śmiechem związanym z chorobami psychicznymi i stanami patologicznymi. Jednak sytuacje te same przez się mogą być postrzegane jako komiczne przez osoby nie rozumiejące ich istoty<sup>41</sup>.

W przypadku tej zwłaszcza kategorii pojęciowej szczególnie często mamy do czynienia z ze wspomnianym wcześniej chaosem terminologicznym. Określenie „komiczny” bywa bowiem wykorzystywane w licznych pracach naukowych zamiennie z przymiotnikami „śmieszny”, „zabawny”, „humorystyczny”, „dowcipny” itp.<sup>42</sup> Typowe jest zamiennie użycie kategorii „poczucie humoru” i „poczucie

<sup>40</sup> Zob. A. Ziv, J.M. Diem, *Le sens de l'humour*, Dunod – Bordas, Paris 1987, ss. 12–31 i 49–66; J. Tomczuk-Wasilewska, *Psychologia humoru...*, dz. cyt., s. 36–59. Zob. dalsze podrozdziały: 1.1.6. *Wspólnota śmiechu – podstawa społecznej integracji* oraz 1.1.8. *Wyśmiewanie – wykluczanie i korygowanie śmiechem*.

<sup>41</sup> Szczegółową koncepcję rodzajów komizmu przedstawił Wolfgang Schmidt-Hidding: *Humor und Witz*, Hueber Verlag, München 1963. Spolszczona wersja tabeli, w której koncepcja ta została przejrzyście ujęta, dostępna jest w: M. Gutowski, *Komizm w polskiej sztuce gotyckiej*, PWN, Warszawa 1973, s. 264–265.

<sup>42</sup> Jest to najczęściej wykorzystywane ujęcie komizmu w polskiej literaturze przedmiotu – zob. M. Głowiński [i in.], *Słownik terminów literackich*, Ossolineum, Wrocław 2002, s. 251; C. Ma-

komizmu”, co, w połączeniu z niewielką popularnością drugiej z nich, wywołuje u niektórych czytelników niepewność, a nawet sprzeciw. Oto przykład takiej wypowiedzi, z podkreśleniem kontrowersyjnych kategorii – Bogdan Dziemidok zwraca uwagę, że:

Mimo wielu trafnych spostrzeżeń dotyczących komizmu filozofowie podejmujący tę tematykę w oczach wielu zasłużyli sobie na opinię ludzi pozbawionych poczucia komizmu, a ich rozważania na ten temat przyrównywano nieraz do rozważań „ślepego o kolorach”. Jednak problem komizmu do tego stopnia fascynował umysły badaczy, że podejmowali go ciągle, nie zważając na trudności towarzyszące jego rozstrzygnięciu i na obawę mimowolnego ośmieszenia się przy okazji tych rozważań<sup>43</sup>.

Odziedziczona z tradycji grecko-łacińskiej kategoria komizmu popularna zwłaszcza w literaturze europejskiej, współcześnie – wskutek anglosaskiej dominacji w badaniach gelotologicznych – wypierana jest przez kategorię humoru<sup>44</sup>. Korzeni tego zjawiska należy się doszukiwać w historii medycyny i literatury. Oto bowiem w starożytnej medycynie zakładano występowanie w ludzkim ciele czterech płynów – tzw. humorów: krwi, żółci, flegmy i czarnej żółci. Od ich proporcji i wzajemnych oddziaływań miało zależeć ludzkie zdrowie i temperament<sup>45</sup>. Benowi Jonsonowi (1572–1637), angielskiemu dramaturgowi i aktorowi z otoczenia Williama Shakespeare’a, przypisuje się wymyślenie – a przynajmniej upowszechnienie – kategorii pojęciowej „humorysta”, oznaczającej postać sceniczną, w której wyraziście dominuje jeden z płynów, dzięki czemu wizerunek jest przerysowany i łatwy do jednoznacznego określenia przez widza. Ponieważ najbardziej widowiskowe postacie humorystyczne pojawiały się w komediach, z czasem komizm, którym operowały, zaczęto określać mianem „humoru”<sup>46</sup>. W polskojęzycznej refleksji „humor” posiada historycznie określone znaczenie, dlatego też automatyczne przejście modelu anglosaskiego dodatkowo pogłębiło chaos terminologiczny.

**Nie istnieje uniwersalna i wyczerpująca teoria komizmu.** Można mówić jedynie o istnieniu historycznej zmienności idei komizmu i prób interpretacji poszczególnych jego przejawów. W odwiecznym sporze zwolenników i przeciwników śmiechu, w którym strony często odwołują się do argumentów

tusewicz, *Humor, dowcip, wychowanie...*, dz. cyt., s. 9–59; S. Sierotwiński, *Słownik terminów literackich*, Fabuss, Kraków 1994, s. 118; W. Witwicki, *Psychologia*, t. 2, PWN, Warszawa 1963, s. 212.

<sup>43</sup> B. Dziemidok, *O komizmie*, KiW, Warszawa 1967, s. 5.

<sup>44</sup> Zob. S. Gajda, D. Brzozowska (red.), *Świat humoru...*, dz. cyt., s. 9.

<sup>45</sup> Koncepcję czterech humorów przedstawił Hipokrates w I w. p.n.e., ale jej szczątki funkcjonowały jeszcze w XVIII w. (przyp. red.).

<sup>46</sup> Więcej na ten temat: I. Ghose, *Shakespeare and laughter. A cultural history*, Manchester University Press, Manchester 2011; J. Weewer, *Jonson as humorist, 1601* [w:] D.H. Craig (red.), *Ben Jonson. The critical heritage*, Routledge, London – New York 1990, s. 52–54.

religijnych, starożytnym nie było obce przekonanie, że komizm jest darem bogów, zaś średniowieczni asceci jego źródeł poszukiwaliby najchętniej w piekle. Autorem pierwszej nowożytnej teorii komizmu był Thomas Hobbes (1588–1679), zdaniem którego:

[...] tchnienia życiowe zostają pobudzone przez nagłą radość, jaka powstaje, gdy człowiek powie, uczyni lub pomyśli coś, co jest dla niego chlubne, albo coś, co jest niechlubne dla kogoś innego: to jest uczucie tych, którzy się śmieją. Gdy bowiem ktoś wypowiedział lub uczynił coś niezwykłego w swoim rozumieniu, to skłonny jest do tego, by się śmiać. Również skłonny jest do tego, jeśli ktoś inny powiedział lub uczynił coś niewłaściwego, tak iż porównując się z nim przedstawia się sobie w swoich oczach korzystniej, niż przed tym, to wówczas niemal nie może powstrzymać się od śmiechu. I ogólnie, uczuciem człowieka, który się śmieje, jest nagłe podniesienie się we własnych oczach, wynikające z tego, iż ktoś inny uczynił coś niewłaściwego czy nieprzystojnego. Śmieje się więc człowiek niemal zawsze tylko nagle i nieoczekiwanie; a ten sam człowiek nie może często śmiać się z tej samej rzeczy czy też z tego samego żartu. Niewłaściwe słowa i czyny przyjaciół czy też krewnych nie wywołują śmiechu, jako że to nie są rzeczy cudze. Tak więc śmiech budzą trzy rzeczy łącznie: to, co jest nieprzystojne czy niewłaściwe, co jest cudze i co zjawia się nagle<sup>47</sup>.

Jego następcy, wykorzystując odwołania do odkryć naukowych, zaczęli poszukiwać komicznych bodźców w lechtaniu miłości własnej, redukcji intensywnego oczekiwania, zrozumieniu niestosowności lub błędu, nagłym uporządkowaniu chaosu, przyjemnym i zaskakującym zdumieniu, poczuciu triumfu, uniknięciu psychicznego wysiłku, niespodziewanym zaspokojeniu, rozładowaniu napięcia, wybuchu tłumionych dążeń (agresywnych lub erotycznych) itp. Pozostaje przedmiotem dyskusji, na ile rzeczywiście w każdym z tych przypadków ma się do czynienia z komicznym bodźcem, osadzonym w sytuacji społecznej, a na ile śmiech jest efektem działania wyłącznie czynnika fizjologicznego. Jest to jednak nieuniknione wobec obfitości stanowisk ambitnych autorów, co trafnie podsumował S. Garczyński:

[...] sroka komizmu ma wiele piór w ogonie. Ambicją twórcy każdej teorii jest objęcie nią jak najszerszego zakresu zjawisk i sprowadzenie ich do wspólnego mianownika<sup>48</sup>.

Współcześni twórcy opracowań o śmiechu poszukują podstaw swych rozważań w zależności od przyjętych założeń metodologicznych i celów badań, czyli wybiórczo: w źródłach filozoficznych (zwłaszcza estetycznych), psycholo-

<sup>47</sup> T. Hobbes, *Afekty, czyli zaburzenia umysłu* [w:] tegoż, *Elementy filozofii*, tłum. Cz. Znamierowski, t. 2, PWN, Warszawa 1956, s. 141–142.

<sup>48</sup> S. Garczyński, *Anatomia komizmu...*, dz. cyt., s. 120.



gicznych, socjologicznych itp. Wszystkich ich jednak łączy opinia, że komizm jest przede wszystkim złożoną kategorią estetyczną, na co w polskiej refleksji gelotologicznej zwrócił uwagę m.in. Juliusz Kleiner, twierdząc, że śmiech jest zjawiskiem praktycznym o znaczeniu biologicznym i społecznym, jednak naprawdę komiczne (śmieszne) jest dopiero to, co mogłoby wywołać śmiech niezależnie od zainteresowań praktycznych. Komizm bowiem należy do świata estetycznej apercpcji, nie zaś do świata ścierających się interesów i dążeń. Naprawdę komiczne jest więc to, czego sama tylko apercpcja wystarczy, by wywołać śmiech<sup>49</sup>.

Potrzeba doświadczania komizmu jest powszechną we wszystkich kulturach właściwością osób, bez względu na wiek i role społeczne, choć ograniczoną kulturowo przez dopuszczalne formy jej wyrażania. Możliwe jest poszukiwanie preferencji określonych źródeł i treści komizmu przez osoby o odmiennych typach osobowości. Rozpatrywanie komizmu jest różne, także w zależności od tego, czy dotyczy jednostek, czy też całych grup społecznych. Różne są formy, natężenie i częstotliwość występowania komizmu oraz dopuszczalne reakcje na poszczególne jego treści. W niektórych społeczeństwach im bardziej treści te są agresywne (tzn. sprzeczne z obowiązującym wzorem kultury), tym ostrzejsze wywołują reakcje i tym surowsze konsekwencje czekają zarówno autorów, jak i śmiejących się obserwatorów. Skutkiem tego bywa ograniczanie dostępu do komizmu, wyznaczanie dopuszczalnego dystansu, a nawet świadome lub nieświadome tłamszenie jego potrzeby, o ile określone reakcje na komizm mogłyby naruszać obowiązujące normy społeczne i być postrzegane jako krzywda, wada lub zagrożenie dla porządku społecznego<sup>50</sup>. W poszczególnych formach komizmu możliwe jest jednak współistnienie niekiedy skrajnych przeciwieństw. Ich dostrzeżenie i odpowiednie wyrażenie polega nie tyle na ujawnieniu i obnażeniu podważanych norm, co na pośrednim uświadomieniu ich istnienia i powszechności obowiązywania. Efektem tych zabiegów jest śmiech, a przynajmniej uśmiech<sup>51</sup>.

Podstawą rozpatrywania istoty komizmu jest więc osadzenie go we właściwych okolicznościach – czasie, miejscu i doświadczeń poszczególnych jednostek – oraz konieczność dookreślania za każdym razem. Definiowanie komizmu, a także postrzeganie i interpretowanie jego przejawów w sytuacjach społecznych zależy od wielu innych okoliczności, takich jak normy społeczne, przyzwyczajenia, obowiązująca w danym społeczeństwie definicja

<sup>49</sup> Zob. J. Kleiner, *Z zagadnień komizmu* [w:] tegoż, *Studia z zakresu teorii literatury*, TN KUL, Lublin 1956, s. 113. Więcej na ten temat: B. Dymara, *Sztuka rozpoznawania humoru i komizmu jako kategorii estetycznych*, „Polski w Praktyce” 2012, nr 1, s. 28–33.

<sup>50</sup> Zob. K. Żygulski, *Wspólnota śmiechu. Studium socjologiczne komizmu*, PIW, Warszawa 1985, s. 269–270.

<sup>51</sup> Zob. M. Abramowicz, D. Bertrand, *Przedmowa* [w:] M. Abramowicz, D. Bertrand, T. Stróżyński (red.), *Humor europejski*, Wyd. UMCS, Lublin 1994, s. 9.

(nie)normalności, charakter narodowy, właściwe dla danego środowiska poczucie humoru, wiek i poziom kulturalny członków społeczności itp. Z tego powodu różne rzeczy bywają uznawane przez różnych ludzi za nienormalne, niedorzeczne, czy komiczne. Na ogół do komicznych przeżyć o różnym natężeniu prowadzi to, co razi czyjeś upodobania, smak i przyzwyczajenia, czyli odbiega od indywidualnie pojmowanej lub określonej społecznie normy, przy czym kryteria, którymi kieruje się człowiek w chwili podejmowania decyzji, co jest komiczne, a co nie, niejednokrotnie nie są racjonalne i przewidywalne<sup>52</sup>.

**Najczęściej wskazywaną przyczyną komizmu i śmiechu jest naruszenie/przekroczenie normy obowiązującej w danym środowisku.** Dotyczy to zarówno sytuacji indywidualnych, jak i zbiorowych. Zauważywszy nieprzewidziane odstępstwo, człowiek odczuwa zdziwienie i napięcie. Zrozumienie stopnia i charakteru odstępstw oraz subiektywne stwierdzenie, że nie są one wartościami „pozytywnymi”, lecz, jednocześnie, jako mniej lub bardziej oryginalne nie stanowią zagrożenia dla jednostki i/lub zbiorowości, prowadzą za to do poczucia ulgi i rozładowania napięcia, czemu zwykle towarzyszy uśmiech i śmiech. Wystąpienie tego rodzaju reakcji zależy zarówno od okoliczności wystąpienia potencjalnie komicznego czynnika, jak i od charakteru struktur poznawczych uczestników danej sytuacji, ich życiowych doświadczeń i cech osobowych. Na tej zasadzie jako potencjalnie komiczne mogą być postrzegane nieskończenie liczne różnice, związane z właściwie każdą dziedziną życia (ubiór, religia, preferencje kulinarne, obyczaje, język itp.). Wszelkie bodźce mogą być interpretowane jako „nienormalne” (czyli komiczne) w zależności od okoliczności, a ich postrzeganie jako śmieszne lub nie, pozostaje subiektywną decyzją poszczególnych obserwatorów czy uczestników danej sytuacji – ich opinie mogą być jednak skrajnie różne. Dotyczy to zarówno sytuacji zaistniałych spontanicznie, jako element rzeczywistości społecznej, jak i przedstawianych w twórczości komicznej poprzez formy literackie, plastyczne, muzyczne, teatralne, estradowe itp., stworzone sztucznie w oparciu o komiczne doświadczenia ich twórców, przefiltrowane przez potrzeby potencjalnych odbiorców dzieła.

**Postrzeganie komizmu wymaga od odbiorcy charakterystycznej postawy estetycznej,** bowiem jedną z właściwości komizmu jest to, że kusi odbiorcę, zachęca do skorzystania i absorbuje tak bardzo, że niektórzy tracą poczucie rzeczywistości: nie potrafią dojrzeć prawdy zawartej w dobrym żarcie, nie nadążają za poważnym tokiem rozumowania, jeśli tylko jest przedstawiony w formie komicznej, wreszcie – nie są w stanie dostrzec komizmu zjawisk i faktów, nawet jeśli są takie niezależnie od wypowiedzi na ich temat. U niektórych osób komizm w pewien sposób „wyłącza” racjonalne myślenie, a percepcja zabawnych ludzi i zdarzeń wywołuje u nich przekonanie, że oto

<sup>52</sup> Szczegółowy przegląd teorii komizmu: B. Dziemidok, *O komizmie...*, dz. cyt., s. 6–54.

ktoś błaznuje, a błaznowanie nie może wszak skrywać poważnej postawy czy głębokich, bynajmniej nie komicznych uczuć. Określone zjawiska, fakty i wartości w jednym środowisku mogą wywołać głośny śmiech i zainspirować do twórczości komicznej, w innym natomiast mogą pozostać niezauważone albo zostać co najwyżej skwitowane skromną anegdotą, aluzją czy żartobliwym powiedzonkiem, w efekcie wywołującym zaledwie uśmiech. Komizm charakteryzuje więc płynność i możliwość wieloznacznych interpretacji. Jakie by jednak nie były jego techniki, formy, treści i funkcje, zawsze wiążą się one z zaskakiwaniem, niecodziennością i szybkością działania czynnika rozśmieszającego<sup>53</sup>.

Ze względu na źródło można mówić o komizmie **spontanycznym** (powstaje nieoczekiwanie, wręcz mimowolnie; jego czynnikiem sprawczym może być zarówno człowiek – np. przewracający się na skórcie od banana – jak i jakikolwiek element natury, np. pies puszczający bąka w towarzystwie czy deszcz moczący parę młodą przed kościołem) i **zamierzonym** (wywołany w sposób świadomy, celowy i przemyślany, przez osobę korzystającą z technik rozśmieszania; może stanowić dziedzinę aktywności amatorskiej oraz zawodowej). Ze względu na formę wyróżnia się m.in. komizm **wizualny** (elementy zaskoczenia i absurdu, łączenie przeciwstawnych elementów, ich zamiana, eliminowanie, separowanie, przesadzanie, wyolbrzymianie lub pomniejszanie rangi, łączenie przez analogię itp.), **werbalny** (gry słowne, przekręcanie wyrazów, techniki satyryczne itp.) i **mieszany** (celowo i z wielkim powodzeniem wykorzystywany w sytuacjach społecznych: w sztuce teatralnej, filmowej, kabaretowej itp.). W zależności od zamiarów autora komizmu, można postrzegać **komizm w różnych odmianach aksjologicznych**, jak czyni to m.in. S. Garczyński, wyróżniając pogodny i łagodny komizm czyniący pokój oraz komizm zrodzony ze słusznego oburzenia, atakujący konkretne wady osób lub instytucji<sup>54</sup>.

W życiu społecznym, zwłaszcza w przestrzeni publicznej, można rozpatrywać liczne **funkcje komizmu**. Komizm jest czynnikiem budowania i pogłębiania więzi kulturowych i, jako taki, pełni w danym społeczeństwie funkcję integrującą lub dezintegrującą. Ujawnia się ona zwłaszcza w komizmie politycznym, wynikającym z niezadowolenia określonych grup społecznych, których członków łączy poczucie solidarności i sprzeciw (opór) wobec pewnych osób lub zjawisk, stających się z kolei przedmiotem komizmu. Oczywiście realizacja tej funkcji zależy od twórców, adresatów, form i treści komicznych, wiąże się więc z obowiązującymi w danej społeczności zasadami stosunków towarzyskich, a w szerszej perspektywie – życia publicznego. Odpowiednio

<sup>53</sup> Zob. W. Witwicki, *Psychologia...*, dz. cyt., s. 212; A. Ziv, J.M. Diem, *Le sens de l'humour...*, dz. cyt., s. 80–89.

<sup>54</sup> Zob. S. Garczyński, *Śmiechu naszego powszedniego*, Watra, Warszawa 1981, s. 34.

ukierunkowany komizm to nie tylko naturalne spoiwo społeczne, lecz także czynnik agresji i destrukcji. Bogusław Sułkowski proponuje poszukiwania kolejnych funkcji, tym razem rozpatrując komizm jako:

- narzędzie kontroli społecznej i krytyki określonych zjawisk czy instytucji;
- czynnik ujawniania różnic poglądów i interesów;
- element dyskusji i negocjowania porządku społecznego między ludźmi o różnych poglądach;
- czynnik socjalizacji młodych i obcych kulturowo (źródło informacji o wymogach społecznych, narzędzie wymuszania konformizmu jednostki wobec grupy oraz narzucania określonych wzorów zachowań i wartości);
- czynnik kompensujący jednostce poczucie osamotnienia (wspólne doświadczenie, rozumienie i przeżywanie komizmu);
- czynnik kompensacji komunikacyjnej i rozładowania agresji (komizm, którego tematem są autorytety i instytucje, wobec których odczuwana jest niechęć lub wrogość)<sup>55</sup>.

Peter McGraw, będący autorem jednej z najnowszych teorii komizmu, zakłada możliwość wystąpienia komizmu nawet w najbardziej drastycznych sytuacjach, pod warunkiem, że ich obserwatorzy lub uczestnicy zachowują właściwy dystans<sup>56</sup>. P. McGraw, wraz z dziennikarzem Joelem Warnerem, przeprowadzał badania komizmu w różnych krajach w ramach projektu „Kodeks humoru” (ang. *The Humor Code*)<sup>57</sup>. Przykładem potwierdzającym teorię P. McGrawa jest zorganizowany w 2002 r. przez naukowców z Uniwersytetu Hertfordshire plebiscyt na najzabawniejszy dowcip świata. W internetowym głosowaniu zwyciężył następujący: „Dwóch myśliwych na polowaniu. Nagle jeden z nich pada na ziemię, nie oddycha i nie rusza się, więc jego kolega w panice dzwoni na pogotowie. Przerażony, pyta dyżurnego: »Mój kolega chyba umarł, co robić?!«. Dyżurny odpowiada: »Przede wszystkim upewnić się, czy rzeczywiście nie żyje.« Przez chwilę w słuchawce panuje cisza, potem słyhać strzał, wreszcie ponownie głos myśliwego: »OK, i co teraz?«”<sup>58</sup>. W tym kontekście należy wspomnieć o charakteryzującej komizm zdolności przywracania równowagi psychicznej – m.in. poprzez komiczną interpretację traumatycznych wydarzeń. Zwłaszcza w sytuacjach wielkich kryzysów spo-

<sup>55</sup> Zob. B. Sułkowski, *Zabawa. Studium socjologiczne*, PWN, Warszawa 1984, s. 215–216.

<sup>56</sup> Więcej na ten temat: B. Baker, *The science of laughter*, „The Boston Globe”, [www.boston.com/lifestyle/articles/2011/10/02/the\\_science\\_of\\_laughter](http://www.boston.com/lifestyle/articles/2011/10/02/the_science_of_laughter) (29.11.2013); A.P. McGraw, C. Warren, L. Williams, B. Leonard, *Too close for comfort, or too far to care? Finding humor in distant tragedies and close mishaps*, „Psychological Science” 2012, nr 25, s. 1215–1223; A.P. McGraw, C. Warren, *Benign violations. Making immoral behavior funny*, „Psychological Science” 2010, nr 20, s. 1–9.

<sup>57</sup> Więcej na ten temat: [www.humorcode.com](http://www.humorcode.com) (29.11.2013); A.P. McGraw, C. Warren, *The humor code. In search of what makes things funny*, „Psychology Today”, [www.psychologytoday.com/blog/the-humor-code](http://www.psychologytoday.com/blog/the-humor-code) (29.11.2013).

<sup>58</sup> Za: P. Franczak, *Co w żabie piszczy?*, „Polityka” 2013, nr 4, s. 57.

łecznych (epidemii, wojen, klęsk żywiołowych), odwoływanie się do komizmu świadczy o zachowaniu zdolności panowania nad sytuacją, przywraca nadzieję i poprawia jakość życia, nawet jeśli z dystansu jego poszczególne formy bywają postrzegane jako ostre, brutalne, wręcz makabryczne<sup>59</sup>.

Komizm wiąże się także z realizacją funkcji rozrywkowej i zabawowej, z przyjemnym spędzaniem wolnego czasu czy rozpraszaniem nudy, dzięki pomysłowemu tworzeniu i korzystaniu z form komicznych<sup>60</sup>. Zabawa to spontaniczne i dowolne działanie, którego głównym celem jest odczuwanie przyjemności i zadowolenia. Nie jest ono obciążone odpowiedzialnością za rezultat: nie musi być ono nawet zaplanowane. Zabawę można w każdej chwili zmodyfikować, przerwać lub zakończyć<sup>61</sup>. W trakcie zabawy komizm jawi się jako czynnik budzenia ciekawości poprzez wybrane elementy rzeczywistości, zarówno w danej chwili, jak i w perspektywie rozwoju trwałych zainteresowań, co jest nie bez znaczenia, bowiem aktywność poznawcza jest uważana za podstawowy środek przeciwko nudzie<sup>62</sup>. Zdaniem J. Kleinera w trakcie intelektualnej zabawy, komizmem rządzą jej prawa: swoboda, niczym nieskrępowana i praktycznie bezcelowa ekspansja siły oraz radosne, niekiedy graniczące z popisowaniem się tworzenie nowych, zaskakujących i niespodziewanych (im bardziej, tym lepiej) kombinacji elementów rzeczywistości, np. poprzez trafne dowcipy i kalambury. Dla niektórych uczestników zabawy umiejętne wykorzystanie komizmu, nagradzane śmiechem odbiorców, może stanowić również powód do wywyższania się i nadmiernej dumy<sup>63</sup>. Komizm sytuacji (zwłaszcza w trakcie zabawy o charakterze fizycznym, np. gry zespołowej) skłania do radosnego śmiechu, który integruje jej uczestników lub wyklucza tych, którzy nie potrafią podporządkować się jej regułom. Z drugiej jednak strony brak reakcji na czynnik postrzegany jako komiczny przez jedne osoby, a przez drugie nie, oddala je od siebie wzajemnie, budząc niepewność i poczucie niezrozumienia. W niektórych przypadkach komizm zabawy wynika ze świadomego tworzenia świata na opak, w którym normalna hierarchia społeczna zostaje zakłócona i może ulec całkowitemu odwróceniu<sup>64</sup>. Stąd blisko już do funkcji komizmu, które można rozpatrywać w odniesieniu do edukacji, odpowiednio wyrażony komizm może bowiem przyczynić się do kształtowania opinii na temat pewnych zjawisk: ośmieszać poszczególne elementy rzeczywistości, likwidować budzony przez

<sup>59</sup> Więcej na ten temat: K. Żygulski, *Wspólnota śmiechu...*, dz. cyt., s. 184–195.

<sup>60</sup> Więcej na ten temat: W. Okoń, *Zabawa a rzeczywistość*, WSiP, Warszawa 1987; B. Sułkowski, *Zabawa...*, dz. cyt., s. 67–69 i 191–225.

<sup>61</sup> Zob. J. Nawrot, *Cztery wymiary Homolteusza*, Impuls, Kraków 1994, s. 337.

<sup>62</sup> Więcej na ten temat: A. Gurycka, *Przeciw nudzie. O aktywności*, NK, Warszawa 1997, s. 36–66.

<sup>63</sup> Zob. J. Kleiner, *Z zagadnień komizmu...*, dz. cyt., s. 111.

<sup>64</sup> Zob. S. Garczyński, *Śmiechu naszego...*, dz. cyt., s. 11–12; K. Żygulski, *Wspólnota śmiechu...*, dz. cyt., s. 40.

nie strach, budzić wstyd lub szacunek. Funkcja ta jest realizowana przede wszystkim przez sztukę komiczną.

Tworzenie, postrzeganie i interpretowanie komizmu można wykształcić na zasadzie przekazywania i internalizacji jego definicji i wyznaczników. Jednak pełnia doznań, wiodąca do szczerego śmiechu, zależy nie tyle od spostrzegawczości i zdolności interpretacyjnych, co przede wszystkim od humoru.

### 1.1.3. Humor – pogodna postawa wobec rzeczywistości

Humor (dobry humor, pogodny nastrój, wesołe usposobienie) – to stan psychiki, subiektywnie postrzegany jako pozytywny; krótkotrwała, uwarunkowana sytuacyjnie dyspozycja lub długotrwała postawa otwarcia wobec rzeczywistości, wiążąca się z pogodą ducha, dobroduszością, wyrozumiałością, radością oraz optymizmem, zwykle wynikającym z odczuwania wysokiej jakości życia oraz szczęścia; może się przejawiać m.in. w poczuciu humoru, skłonności do uśmiechania się i radosnego śmiechu, przyjaznych gestach itp.<sup>65</sup>

Śmiech i uśmiech w życiu wielu ludzi stanowi nie tylko okazjonalną odpowiedź na komiczny bodziec, lecz mogą stać się także swoistymi gestami, ujawniającymi stosunek do życia. Powtarzane często, nie tylko żłobią wyraźne ślady w fizjonomii (zmarszczki mimiczne), ale dają się określić jako humor, czyli przeważająca w różnych okolicznościach forma zachowania jednostki, będąca wyrazem jej stanu psychicznego, osobistej postawy życiowej, wyrażającej pogodną koncepcję rzeczywistości oraz stanowiącej sposób przewycięzania życiowych kłopotów i cierpienia. Jest to skłonność do podchodzenia do życia ze śmiechem i uśmiechem, z którą to skłonnością niejednokrotnie wiąże się dążenie do wynajdywania i wywoływania komicznych bodźców<sup>66</sup>. Humor w tym rozumieniu należy rozpatrywać w odniesieniu do osobowości, doświadczeń życiowych oraz relacji społecznych poszczególnych osób, bowiem wiąże się z ich świadomą refleksją nad rzeczywistością.

Władysław Tatarkiewicz postrzegał humor jako charakterystyczną postawę moralną, dzięki czemu w ocenie ludzkiego postępowania możliwe jest przeciwstawienie humoru powadze lub pesymizmowi. Humor w tym ujęciu polega na nieprzejmowaniu się niczym, nawet niepowodzeniami, które należy obracać w żart. Osoby odznaczające się podobną postawą wobec rzeczywistości mają więcej szans na bycie szczęśliwym niż ludzie poważni lub ponurzy. Można bowiem odróżnić nastroje powierzchowne od tych, które

<sup>65</sup> Zob. M. Dudzikowa, *Pomyśl sobie...*, dz. cyt., s. 216; C. Matuszewicz, *Humor, dowcip, wychowanie...*, dz. cyt., s. 9–59; S. Sierotwiński, *Słownik terminów literackich...*, dz. cyt., s. 95.

<sup>66</sup> Zob. J. Kleiner, *Z zagadnień komizmu...*, dz. cyt., s. 113–114.

sięgają głęboko w świadomość: powierzchowny i krótkotrwały smutek bywa w pewnych okolicznościach przeżyciem wręcz przyjemnym, a powierzchowna, okazjonalna wesołość wcale nie musi świadczyć o trwałym poczuciu szczęścia. Humor jest postawą trwałą i przejawia się nie tyle w zdolności i skłonności do płatania figli lub opowiadania dowcipów – zwłaszcza o innych – lecz, wiążąc się z pogodnym podejściem do życia, ujawnia się przede wszystkim w sytuacjach trudnych, smutnych i niepomysłnych dla osoby je przeżywających<sup>67</sup>.

O dobrym humorze i jego zaletach lubią rozprawiać zwłaszcza osoby pogodne, zaś ich przygnębionych lub zdenerwowanych adwersarzy stanowisko to zwykle drażni, a przekonywanie ich o wartości humoru przypomina syzyfową pracę<sup>68</sup>. Zdaniem Charliego Chaplina humor umożliwia człowiekowi dostrzeżenie irracjonalności w sprawach na pozór racjonalnych, a nieistotności w tych, które wydają się ważne, dzięki czemu humor wzmacnia w człowieku moc przetrwania, chroniąc jego zdrowe zmysły. To dzięki humorowi człowiek jest łatwiej znosi zmienne koleje losu, odzyskuje poczucie proporcji w ocenie rangi wydarzeń, a w wyolbrzymianiu rzeczy się dostrzega niedorzeczność<sup>69</sup>. Tym samym humor jednostki i jego konsekwencje dla podejmowanych przez nią relacji społecznych mogą być kłopotliwe, a nawet pozostawać w opozycji do usposobienia innych osób, co wiąże się z osadzonymi w tradycji danej kultury reakcjami, także na subiektywnie postrzegany komizm i będący jego następstwem śmiech.

Zwraca się często uwagę na istnienie związków pomiędzy humorem a dobrym samopoczuciem i zdrowiem. Humor, podobnie jak zabawa i miłość, stanowi czynnik przynoszący ulgę w chorobach nie tylko jednostki, ale również rodziny, grup rówieśniczych, wspólnot sąsiedzkich, religijnych, przyjacielskich itp. Z terapeutycznej wartości humoru zdawano sobie sprawę już w czasach Hipokratesa (460–377 p.n.e.). Osoba zdrowa, której nic nie trapi, jest bardziej otwarta w relacjach społecznych, częściej się uśmiecha i śmieje, czerpiąc z życia pozytywne wartości i chętnie dzieląc je z innymi<sup>70</sup>. Według Anny Radomskiej osoby obdarzone humorem częściej niż inne traktują sytuacje stresowe jako wyzwanie (zamiast, jak pozostali, jako zagrożenie, krzywdę lub stratę) oraz w sposób bardziej konsekwentny i konstruktywny podejmują wysiłki w celu uporania się z problemami, przejawiając większe zaangażowanie

<sup>67</sup> Zob. W. Tatarkiewicz, *Dzieje sześciu pojęć. Sztuka, piękno, forma, twórczość, odtwórczość, przeżycie estetyczne*, PWN, Warszawa 1975, s. 185; tenże, *O szczęściu*, PWN, Warszawa 1985, s. 114–115; R. Mehl, *Postawy moralne*, tłum. L. Rutowska, Pax, Kraków 1973, s. 32–57.

<sup>68</sup> Zob. S. Garczyński, *Współżycie łatwe i trudne*, Iskry, Warszawa 1969, s. 203.

<sup>69</sup> Zob. C. Chaplin, *Moja autobiografia*, tłum. B. Zieliński, Czytelnik, Warszawa 1967, s. 235–236.

<sup>70</sup> Więcej na ten temat: P. Adams, M. Mylander, *Gesundheit! Bringing good health to you, the medical system, and society through physician service, complementary therapies, humor, and joy*, Healing Arts Press, Rochester 1998, s. 65–68; W. Witwicki, *Psychologia...*, dz. cyt., s. 224.

i wyrażając przy tym więcej pozytywnych emocji; wzmacniają tym samym swój system immunologiczny i minimalizują koszty fizjologiczne, ponoszone podczas interakcji stresowej<sup>71</sup>.

Martin Grotjahn twierdzi, że na podstawie humoru składa się siła charakteru, dojrzałość, a także umiejętność podchodzenia do niebezpieczeństw i nieszczęść z optymizmem, to jest, pomimo rozpoznania rzeczywistości jako trudnej, zachowywanie się tak, jak gdyby nie miało to znaczenia. Osoba podchodząca do życia z humorem dostrzega cechy niepoważne w sprawach poważnych i odwrotnie. Potwierdzają to m.in. wyniki badań osób, które przeżyły pobyt w obozach koncentracyjnych: osobom traktującym obozową rzeczywistość z humorem łatwiej udało się nie tylko do niej dostosować, ale także szybciej odnaleźć w późniejszym życiu poza obozem<sup>72</sup>.

Zarówno w wiedzy potocznej (zwłaszcza z perspektywy rodzinnej i towarzyskiej), jak i w refleksji naukowej humor uchodzi za jeden z bardziej pożądaných elementów osobowości, stanowiący wdzięczny temat dyskusji. O ile jednak humor stosunkowo łatwo można rozpoznać po zewnętrznych przejawach, to jest on na tyle efemeryczny i trudny do operacjonalizacji jako przedmiot badań naukowych, że opracowania na jego temat są, jak dotąd, rzadkością<sup>73</sup>.

Cechą, która w połączeniu z humorem pozwala doświadczyć pełni komizmu i wykorzystać go (przede wszystkim w relacjach społecznych) jest poczucie humoru.

#### 1.1.4. Poczucie humoru – ceniony zmysł przeżywania komizmu

Poczucie humoru (dowcipność, żartobliwość, wesołość, zmysł komizmu, dawniej dowcip) to subiektywnie postrzegana jako pozytywna, względnie stała, indywidualna cecha ludzkiej osobowości, związana ze zdolnością abstrakcyjnego myślenia; intelektualna i uczuciowa postawa życiowa; rodzaj otwarcia na komizm, polegający na zdolności i skłonności do postrzegania, tworzenia i wykorzystywania (poprzez żartowanie i rozśmieszanie innych) oraz rozumienia, przeżywania i reagowania nań szczerym uśmiechem lub śmiechem, będącym wyrazem odczuwanej przyjemności; zdolność i skłonność do świa-

<sup>71</sup> Zob. M. Dudzikowa, *Pomyśl sobie...*, dz. cyt., s. 209.

<sup>72</sup> Zob. M. Grotjahn, *Beyond laughter. Humor and the subconscious*, McGraw Hill, New York – Toronto – London 1966; R. Ingalases, *Le pouvoir de l'esprit*, Éditions Dangles, Paris 1989.

<sup>73</sup> Zob. J. Czapiński (red.), *Psychologia pozytywna. Nauka o szczęściu, zdrowiu, sile i cnotach człowieka*, WN PWN, Warszawa 2012; P.A. Linley, S. Joseph, *Psychologia pozytywna w praktyce*, tłum. A. Jaworska-Surma, WN PWN, Warszawa 2007; E. Trzebińska, *Psychologia pozytywna*, WAiP, Warszawa 2008.



domego i dobrowolnego uczestniczenia we wspólnocie śmiechu, zarazem jako autor i odbiorca komizmu<sup>74</sup>.

**Czym innym jest ogólna zdolność do śmiechu, a czym innym poczucie humoru.** Pierwsza z nich to powszechna, wyróżniająca człowieka cecha, mająca podstawy fizjologiczne i kulturowe, natomiast poczucie humoru natomiast jest zjawiskiem rzadkim, zakłada bowiem umiejętność osiągania ironicznego dystansu wobec samego siebie i wiąże się z określonym rodzajem wrażliwości. Każdy człowiek potrafi powtórzyć zasłyszane kawały lub śmiać się z cudzych niepowodzeń, jednak tylko nieliczni są w stanie wydobyć i przekazać komizm zawarty w powtarzanym tekście oraz zdobyć się na autoironię. Wymaga to zarówno inteligencji, jak charakterystycznego panowania nad emocjami. Jak zauważa Leszek Kołakowski:

[...] na pięćdziesięciu nadętych zdarza się jeden z poczuciem humoru, taki, co nie tylko, jak każdy, śmiać się potrafi, ale z samego siebie się śmiać<sup>75</sup>.

Jest to więc wyjątkowo indywidualna cechą osobowości: dla jednych niezbędny i oczywisty składnik obycia towarzyskiego, znakomicie ułatwiający życie, dla drugich niekoniecznie pozytywna i pożądana cecha, trudna do opisanego, uzasadnienia, wykształcenia i przekazania innym. Zdaniem M. Dudzikowej osoba obdarzona poczuciem humoru jest w stanie odnajdywać komizm zawarty w różnych zjawiskach oraz zrozumieć znaczenie żartów i dowcipów. Potrafi także efektywnie posługiwać się anegdotą, by przy jej pomocy w odpowiednim momencie przekazać określone informacje. Miarą poczucia humoru jest częstotliwość, z jaką w różnych sytuacjach dana osoba uśmiecha się, śmieje lub w inny sposób okazuje rozbawienie, a także sprawia, że inni doznają podobnych stanów<sup>76</sup>.

Poczucie humoru może być jedną z ogólnych cech osobowości, przejawiającą się we wszelkich okolicznościach. W niektórych jednak przypadkach wymaga charakterystycznego rodzaju wrażliwości, osadzonej w unikalnej dziedzinie rzeczywistości, będącej dla danej jednostki źródłem szczególnie istotnych doświadczeń, preferencji i działań. Szymon Kobylński, charakteryzując poczucie humoru nieodzowne w życiu artysty, zwraca uwagę na fakt, że nie istnieją wielkie dzieła sztuki bez niezbędnej domieszki poczucia humoru. Nie może też być go pozbawiony żaden wielki autor i nie chodzi tu wyłącznie o zdolność wykonywania tworzywa, które może wywołać u odbiorcy wybuch śmiechu, lecz

<sup>74</sup> Zob. m.in. M. Dudzikowa, *Pomyśl siebie...*, dz. cyt., ss. 204 i 218; M. Głowiński [i in.], *Słownik terminów literackich...*, dz. cyt., s. 203; R. Moody, *Guérissez par le rire...*, dz. cyt., s. 19–21; S. Sierotwiński, *Słownik terminów literackich...*, dz. cyt., s. 95.

<sup>75</sup> L. Kołakowski, *O śmiechu* [w:] tegoż, *Mini wykłady o maxi sprawach. Seria druga*, Znak, Kraków 1999, s. 30.

<sup>76</sup> Zob. M. Dudzikowa, *Pomyśl siebie...*, dz. cyt., s. 204.

o swoisty talent obserwacji, dzięki któremu kojarzy się niespodziane, niekonwencjonalne elementy w artystyczny splot o nowej wartości, charakteryzujący się własną logiką zaskakiwania odbiorcy. Poczucie humoru artysty to rozległe poczucie cudzej i własnej śmieszności, raz owocujące dowcipem, innym razem bolesną refleksją, lecz zawsze ważkim komentarzem do życia. Decyduje ono o wartości skutecznego, to jest płodnego kontaktu artysty z odbiorcą, umożliwiając im błyskotliwy i roziskrzony niespodziankami dialog<sup>77</sup>.

B. Sułkowski pisze o środowiskowym (inaczej: grupowym) poczuciu humoru, które, dzięki środowiskowej kompetencji, łączy wspólnie bawiących się ludzi. Jest to możliwe, nawet jeśli różnią się upodobaniami, nastrojem i poziomem inteligencji, jeśli wspólnie doświadczają różnorodnych form komizmu. Środowiskowe poczucie humoru wynika z faktu, że żarty dotyczą spraw dobrze znanych członkom danej społeczności. Poszczególne elementy komiczne są przez nich akceptowane, a intencje żartujących niejednokrotnie wyrażają interesy grupowe i odzwierciedlają mentalność środowiska<sup>78</sup>.

Obdarzone poczuciem humoru, mające skłonności ku satyrze osoby mają zazwyczaj wyższy od przeciętnego iloraz inteligencji; są też bardziej twórcze i otwarte w relacjach społecznych, a swe emocje intensywniej doświadczają i wyrażają. Z badań psychologicznych wynika, że osoby obdarzone dużym poczuciem humoru (zwłaszcza profesjonalni satyrycy, klauni itp.) zwykle były w dzieciństwie świadkami kłopotów rodzinnych, napięć czy kłótni, wynikających z rozmaitych dramatów społecznych (nędzy, alkoholizmu itp.), natomiast w szkole miały problemy z nauką i nie cieszyły się dobrą opinią wśród nauczycieli. Większość z nich charakteryzuje oryginalność myślenia i wysoki poziom inteligencji (średni wynik w teście Wechslera to IQ = 138), wielu z nich to wrażliwi introwertycy, którzy nad brylowanie na salonach preferują samotność lub przebywanie w gronie najbliższych<sup>79</sup>.

Związki poczucia humoru i inteligencji, ukazywane między innymi w perspektywie ewolucyjnej, są przedmiotem licznych opracowań psychologicznych<sup>80</sup>, podobnie jak związki poczucia humoru z myśleniem twórczym i, pośrednio, ze świadomą edukacją do niego, między innymi w ramach tzw. treningów twórczości<sup>81</sup>.

<sup>77</sup> Zob. S. Kobyliński, *Tajemnice poczty Matejki*, NK, Warszawa 1984, s. 11–12. Z ogromnego poczucia humoru słynął także sam Jan Matejko (1838–1893). Więcej na ten temat: M. Szypowska, Jan Matejko wszystkim znany, Zarząd Krajowy Związku Młodzieży Wiejskiej – Zeszyty Wydawnicze ZK ZMW „Agrotechnika”.

<sup>78</sup> Zob. B. Sułkowski, *Zabawa...*, dz. cyt., s. 205.

<sup>79</sup> Zob. V. Goertzel, F. Goertzel, *Cradles of eminence*, Little, Brown and Co, Boston 1962; A. Ziv, J.M. Diem, *Le sens de l'humour...*, dz. cyt., s. 128–134.

<sup>80</sup> Więcej na ten temat: G. Greengross, G. Miller, *Humor ability reveals intelligence, predicts mating success, and is higher in males*, „Intelligence” 2011, nr 4, s. 188–192.

<sup>81</sup> Więcej na ten temat: E. Nęcka, *Proces twórczy i jego ograniczenia*, Impuls, Kraków 1999.

Większość ludzi jest przekonana o własnym poczuciu humoru, nie widząc konieczności rozwijania go. Posądzeni o jego brak, zwykle stanowczo zaprzeczają, uważając to za obelgę, tymczasem rzeczywistego posiadacza poczucia humoru, oprócz dystansu do samego siebie, charakteryzuje także zdolność do autoironii – żarty z samego siebie łatwo toleruje tylko ktoś, kto potrafi na nie żartobliwie odpowiedzieć. Wielką sztuką jest zdolność do śmiania się z własnych przedsięwzięć, porażek, sukcesów i roli społecznej. Brak poczucia humoru jest dla wielu osób kłopotliwy, zwłaszcza w relacjach towarzyskich i zawodowych. Może stanowić poważną przeszkodę w harmonijnym współżyciu oraz stać na drodze awansu społecznego w różnych dziedzinach życia<sup>82</sup>.

Czynniki związane z poziomem poczucia humoru to między innymi rodzaj wykształcenia, zdolność do traktowania z dystansem siebie i rzeczywistości oraz wcześniejsze doświadczenia związane z uczestnictwem we wspólnotach śmiechu. Środkami kształtującymi poczucie humoru w każdym wieku są m.in. zabawne lektury, filmy, przedstawienia kabaretowe itp., stanowiące źródło wzorów zachowań, zasad i norm opartych na komizmie, obowiązującym w danym kręgu kulturowym. Znakomite efekty dla rozwoju poczucia humoru mają również specjalistyczne warsztaty, podczas których uczestnicy nie tylko układają dowcipy, komentują żarty rysunkowe, piszą zabawne listy, satyry itp., lecz muszą się również zmierzyć z różnymi sytuacjami, w których niezbędne jest kreatywne wykorzystanie komizmu przedstawionych okoliczności. Twórczość komiczna uczestników takich warsztatów wzrasta z każdym spotkaniem<sup>83</sup>.

Od stosunku człowieka do przedmiotu komizmu zależy również, czy jego poczucie humoru w danej sytuacji cechuje beztraska wesołość i życzliwa żartobliwość, czy też złośliwa ironia, szyderstwo i sarkazm<sup>84</sup>. Dlatego też można mówić o umownych i niezbędnych do każdorazowego dookreślenia (w odniesieniu do danej osoby i sytuacji) **stylach poczucia humoru**, które można postrzegać jako afiliatywne, agresywne, wzmacniające lub poniżające. Ja itp. Jest to jednak podział wyłącznie umowny i bardzo ogólny, ponieważ trudno byłoby rozpatrywać przy jego pomocy szczególne, lecz jakże popularne sytuacje, w których poczucie humoru bywa znamienne: na przykład te, w których obecny jest tzw. czarny lub wisielczy humor<sup>85</sup>. M. Grotjahn dzieli osoby korzystające ze swego poczucia humoru na klaunów, cyników, kawalarzy, optymistów i pesymistów, małpujące lub droczące się.<sup>86</sup>

<sup>82</sup> Zob. M. Dudzikowa, *Pomyśl sobie...*, dz. cyt., s. 211; S. Garczyński, *Śmiechu naszego...*, dz. cyt., s. 35.

<sup>83</sup> A. Ziv, N. Ziv, *L'humour et créativité en éducation. Approche psychologique*, Creaxion, Paris 2002, s. 217–242.

<sup>84</sup> Zob. S. Sierotwiński, *Słownik terminów literackich...*, dz. cyt., s. 95.

<sup>85</sup> Zob. A. Breton, *Anthologie de l'humour noir*, Jean-Jacques Pauvert, Paris 1966.

<sup>86</sup> Więcej na ten temat: M. Grotjahn, *Beyond laughter...*, dz. cyt.

Osoby obdarzone poczuciem humoru cechuje – prócz skłonności do aktywności komicznej – często pojawiający się na ich twarzy uśmiech.

### 1.1.5. Uśmiech – wieloznaczna forma komunikowania

Uśmiech to pełniący funkcję ekspresyjną i komunikacyjną wyraz twarzy, charakteryzujący się uniesieniem kącików ust, czemu często towarzyszy odślonięcie zębów. Jest zjawiskiem fizjologicznym i kulturowym, występującym powszechnie zarówno autonomicznie oraz jako jedna z faz śmiechu<sup>87</sup>. Zdaniem Karola Darwina uśmiech jest wstępem lub pierwszym stadium śmiechu i gdyby bodziec komiczny zwykle wywołujący śmiech był silniejszy, to uśmiech na pewno przekształciłby się w śmiech<sup>88</sup>. Uśmiech jest też rozpatrywany jako końcowa faza śmiechu, a nawet jako zjawisko, które może śmiech zastąpić lub zasugerować jego wystąpienie. Określenia takie jak „protośmiech” czy „obietnica śmiechu” wyjaśniają tak rozumianą funkcję<sup>89</sup>.

Istnieją też takie koncepcje uśmiechu, poparte badaniami empirycznymi, z których wynika, że śmiech i uśmiech rozwinęły się niezależnie od siebie, wywodząc się z różnych rodzajów pierwotnych reakcji<sup>90</sup>. Paul Ekman i Wallace Friesen zaliczają uśmiech do sfery komunikacji niewerbalnej oraz ekspresji emocjonalnej. Carroll Izard łączy go z emocjami jedynie pośrednio, kładąc nacisk na rolę komunikacyjną, natomiast Alan Fridlund przypisuje uśmiechowi wyłącznie znaczenie komunikacyjne<sup>91</sup>. Uśmiech uważany jest zarazem za zjawisko podlegające kontroli i mimowolne. W tym kontekście oparte na niezależnych mechanizmach nerwowych **rodzaje uśmiechu** są następujące:

- automatyczny (mimowolny) – pojawia się bez udziału świadomości; jego impuls wywodzi się ze zwojów podstawy mózgu i przez ruchowy układ popiramidowy zmierza do jąder twarzowych, gdzie osadzony jest nerw twarzowy, przesyłający impuls do mięśni mimicznych;
- wolicjonalny (dowolny) – pojawia się jako efekt świadomej decyzji; jego impuls powstaje w korze ruchowej mózgu i za pośrednictwem dróg piramidowych przenosi się do jąder twarzowych oraz nerwu twarzowego<sup>92</sup>.

<sup>87</sup> Więcej na ten temat: G.V.N. Dearborn, *The nature of the smile and laugh (1)*, „Science” 1900, nr 9, s. 851–856; tenże, *The nature of the smile and laugh (2)*, „Science” 1900, nr 11, s. 853–854.

<sup>88</sup> Zob. K. Darwin, *Wyraz uczuć u człowieka i zwierząt*, tłum. K. Dobrski, nakładem Józefa Sikorskiego, Warszawa 1873, s. 175–195.

<sup>89</sup> Zob. I. Passi, *Powaga śmieszności...*, dz. cyt., s. 29; H. Plessner, *Pytanie o conditio humana*, tłum. M. Łukasiewicz, Z. Krasnodębski, A. Załuska, PIW, Warszawa 1988, s. 197.

<sup>90</sup> Więcej na ten temat: P. Szarota, *Psychologia uśmiechu...*, dz. cyt., s. 19–22.

<sup>91</sup> Tamże, s. 23–41. Więcej na ten temat: M. Abel (red.), *An empirical reflection on the smile*, The Edwin Mellen Press, New York 2002.

<sup>92</sup> Zob. P. Szarota, *Psychologia uśmiechu...*, dz. cyt., s. 19.

Odrębność mechanizmów uśmiechu i śmiechu zasugerowali również Fredrik Jakobus, Johannes Buytendijk i Helmuth Plessner, których zdaniem, w przypadku śmiechu, dochodzi do aktywnej utraty kontroli nad własnym ciałem i otoczeniem, co nie występuje w przypadku uśmiechu. Także Robert Provine uważa, że o wiele łatwiejszy jest szczerzy uśmiech na żądanie niż śmiech, lecz umiejętność tę trzeba wyćwiczyć. W przeciwieństwie do śmiechu, uśmiech towarzyszy człowiekowi na co dzień jako nieodzowny element życia społecznego, co wiąże się m.in. z wymuszeniem konwencjonalnego uśmiechu w określonych sytuacjach, mimo że uśmiechający się nie musi mieć nań ochoty<sup>93</sup>. Uśmiech można więc wykorzystać do okazywania uczuć i emocji deklarowanych, lecz niekoniecznie odczuwanych.

Zdaniem Herberta Spencera (1820–1903) kluczową sprawą dla rozróżnienia uśmiechu i śmiechu jest siła pobudzenia. Jeśli bodziec jest słaby (umiarkowana radość, średnio zabawny dowcip itp.), dochodzi tylko do niewielkich zmian, zauważalnych w mimice. Gdy pobudzenie wzrasta, zmiany obejmują kolejne mięśnie twarzy, pojawia się też wokalizacja – na tej zasadzie bezgłośny uśmiech może przeobrazić się w donośny śmiech<sup>94</sup>. Twierdzenie H. Spencera o zależności między siłą bodźca, a charakterem reakcji podważa jednak H. Plessner, twierdząc, że, mimo iż uśmiech ustępuje śmiechowi pod względem siły reakcji, nie oznacza to, że uśmiech jest wywołany przez bodźce o słabszym natężeniu. Uśmiech może, ale niekoniecznie musi przechodzić w śmiech w miarę intensyfikacji pobudzenia. Często go zastępuje, ale nie zawsze, bowiem mogą występować przemiennie. Przechodzący w śmiech uśmiech pasuje do niektórych uczuć i zachowań (złośliwość, ironia, dowcip), ale w przypadku innych (współczucie, melancholia, przebaczenie, wstyd, zgoda, dobroć) byłby nie na miejscu<sup>95</sup>.

Uśmiech pojawia się zwykle w trakcie okazywaniu zadowolenia, radości czy wesołości, ale także złości, zakłopotania, lekceważenia lub ironii wobec kogoś. Uśmiech szyderczy, pogardliwy, złośliwy itp. może przyczyniać się do tworzenia i podtrzymywania dystansu i niechęci<sup>96</sup>. W każdej postaci stanowi jednak jedną z podstaw relacji międzyludzkich oraz efektywnego komunikowania. Anna Wierzbicka uważa, że uniwersalny przekaz uśmiechu to „W tej chwili czuję coś dobrego”, przy czym przekaz ten może być szczerzy lub udawany. Za uśmiechem mogą się kryć zamiary łagodzące i uspokajające (uśmiechający się:

<sup>93</sup> Tamże, s. 18–23. Więcej na ten temat: F.J.J. Buytendijk, H. Plessner, *Über den Schmerz*, Medizin Verlag Huber, Bern 1948.

<sup>94</sup> P. Szarota, *Psychologia uśmiechu...*, dz. cyt., s. 17. Więcej na ten temat: H. Spencer, *Fizjologia śmiechu*, tłum. J. Goldszmit, nakładem Księgarni G. Centnerszvera, Warszawa 1884; tenże, *Teoryja łez i śmiechu* [w:] tegoż, *Szkice filozoficzne*, cz. 2, Gebethner i Wolff, Warszawa 1883, s. 165–170.

<sup>95</sup> Zob. P. Szarota, *Psychologia uśmiechu...*, dz. cyt., s. 18–19.

<sup>96</sup> Tamże, s. 15–17.

nie chce zrobić nic złego; czuje coś dobrego; nie chce, aby odbiorca komunikatu myślał, że czuje coś złego); zapowiadające zemstę czy atak (uśmiechający się: chce zrobić odbiorcy coś złego; może się zemścić; może zrobić coś złego teraz, więc czuje się z tym dobrze). W każdej jednak sytuacji uśmiechający się odczuwa satysfakcję<sup>97</sup>.

Uśmiech lub śmiech sardoniczny to kategoria medyczna oznaczająca patologiczny wyraz twarzy osób zatrutych, pojawiający się wskutek skurczu mięśni mimicznych. Nazwa wywodzi się ze starożytnych traktatów o trującej roślinie rosnącej na Sardynii, której spożycie wywoływało m.in. konwulsje i śmierć. Uśmiech sardoniczny występuje w połowie przypadków otruc (np. strychniną). Gdy w grę wchodzi zmiany nastroju i wahanie humoru, a nawet poczucia humoru, uśmiech sardoniczny obserwuje się jako objaw towarzyszący chorobom neurologicznym, takim jak choroba Alzheimera, choroba Picka czy zespół Kleinego-Levina<sup>98</sup>.

Piotr Szarota zwraca uwagę na **kulturowe różnice w korzystaniu i interpretowaniu uśmiechu**. Dotyczą one sytuacji publicznych i prywatnych, w których uśmiech uznaje się za wskazany bądź niewskazany – dokładniej zaś częstotliwości uśmiechu, jego preferowanych form i typów, powiązań z rolami społecznymi (płeć, status, wiek czy zawód), postrzeganego związku z emocjami, ocen osób uśmiechających się, powiązań z lokalnymi teoriami i wyobrażeniami na temat jego społecznej funkcji oraz odniesień do zdrowia<sup>99</sup>.

Normy, wartości i rytuały, obowiązujące w poszczególnych kulturach, to czynniki związane z postrzeganiem i wykorzystywaniem uśmiechu w sferze publicznej. Można je rozpatrywać jako:

- **katalizatory uśmiechu** – sprawiają, że uśmiechanie się jest wskazane (przynajmniej w niektórych okolicznościach) i wiąże się z pozytywną oceną uśmiechającej się osoby; za takie uważa się np.: zasady uprzejmości (kiedy można i należy się uśmiechać), ugruntowana w kulturze norma optymizmu w stosunku do świata i ludzi (uśmiech jako deklaracja optymizmu), wpisana w daną kulturę potoczna teoria zdrowia (uśmiech jako forma terapii na zasadzie sugestii, np. w buddyjskiej i taoistycznej tradycji medytacyjnej), orientacja na stosunki międzyludzkie (stopień, w jakim ludzie zachęcają się wzajemnie i nagradzają za życzliwość), altruizm, hojność i uczciwość (uśmiech jako źródło wsparcia dla innych; forma odpowiedzialności za cudze dobre samopoczucie, co warunkuje wykorzystywanie uśmiechu w kontaktach międzyludzkich i maskowanie własnych negatywnych emocji – np. w Tajlandii i Indonezji), warunki ekonomiczne (uśmiech jako reakcja

<sup>97</sup> P. Szarota, *Psychologia uśmiechu...*, dz. cyt., s. 50.

<sup>98</sup> Zob. R. Moody, *Guérissez par le rire*, dz. cyt., s. 66–97.

<sup>99</sup> Tamże, s. 51. Więcej na ten temat: E. Dzikowska, *Uśmiech świata*, Rosikon Press, Izabelin – Warszawa 2006.

na życie satysfakcjonujące pod względem materialnym, przy niskiej w danej kulturze normie pesymizmu), warunki środowiskowe (wpływ klimatu i ukształtowania powierzchni na otwartość relacji międzyludzkich, w których śmiech stanowi podstawę stosunków społecznych), globalizacja (rozpowszechnianie się zachodniego stylu życia i przejmowanie zachodnich norm zachowań, np. wzorowany na amerykańskim i japońskim uśmiechu wzór zachowania w handlu i usługach);

- **inhibitory uśmiechu** – sprawiają, że przynajmniej w niektórych okolicznościach stosowanie uśmiechu nie jest wskazane i może się wiązać z negatywną oceną osoby uśmiechającej się; są to m.in.: wysoka ocena naturalności w oczach społeczeństwa, co skutkuje odrzuceniem reguł uprzejmości, często podszytych fałszem i kłójących się z nakazem bycia naturalnym i autentycznym (nie ma powodu, by się uśmiechać do nieznanym lub gdy jest się smutnym – jeśli ktoś tak mimo wszystko robi, to prawdopodobnie nie można mu ufać ani w tej, ani w innych kwestiach) – w kulturach o wysokiej normie pesymizmu nie wypada się wciąż uśmiechać (okazywanie poprzez uśmiech świetnego nastroju może nie być mile widziane, bowiem znacznie lepiej postrzegane jest publiczne narzekanie i dzielenie się troskami; obnoszenie się z sukcesem to raczej powód do zawiści – np. w Polsce);
- **modyfikatory uśmiechu** – modyfikują znaczenie uśmiechu w zależności od okoliczności; są to m.in. poziom równości płci i determinowany przez płć społeczny podział ról (w zależności od płci uśmiech może być w pewnych okolicznościach dopuszczalny lub zakazany i w związku z tym interpretowany jako uległy, wyzywający itp.), odmienny w kulturach kolektywistycznych i indywidualistycznych poziom poczucia przynależności grupowej oraz poziom zaangażowania w cudze sprawy (uśmiech jako maska, pod którą skrywają się osobiste kłopoty, z którymi wypada lub nie obnosić się poza własną rodziną czy grupą społeczną albo obdarzać uśmiechem nieznanym), właściwy kulturze model komunikacji (w kulturach wysokiego i niskiego kontekstu odmienna jest zawartość komunikacji przy pomocy samych słów, istotne za to jest to, kto z kim rozmawia, w jaki sposób i gdzie; uśmiech może mieć wymowne znaczenie w zależności od okoliczności – np. w Japonii)<sup>100</sup>.

Przykładowe cechy wzmacniane przez uśmiech w różnych kulturach to towarzyskość, inteligencja, atrakcyjność, sympatyczność, życzliwość, uroda. Uśmiech wiąże się pozytywnie z zachowaniami społecznymi – takimi jak współpraca, perswazja, udzielanie wsparcia i pomaganie – nawet gdy chodzi

<sup>100</sup> Zob. P. Szarota, *Psychologia uśmiechu...*, dz. cyt., s. 51–56. Więcej na temat tych samych zachowań w różnych uwarunkowaniach kulturowych: A. Grima Camilleri, *Comme c'est bizarre! L'utilisation d'anecdotes dans le développement de la compétence interculturelle*, Conseil de l'Europe, Strasbourg 2002.

o osoby zupełnie obce, ale uśmiechnięte. Szczery wspólny uśmiech, a także wspólny śmiech są oznakami pojawienia się więzi społecznej oraz przełamania bariery w kontaktach interpersonalnych<sup>101</sup>. Niezależnie od uwarunkowanych kulturowo norm wykorzystywania uśmiechu w codziennych kontaktach i przestrzeni publicznej, skłonność i umiejętność uśmiechania się nie są cechą trwałą, lecz raczej jedną z treści socjalizacji i edukacji w zakresie formowania określonych cech osobowości<sup>102</sup>. Ludzie z natury skłonni do uśmiechu nie mają zwykle kłopotu z dostosowaniem się do obowiązujących norm (np. popularnego w Stanach Zjednoczonych konwencjonalnego „uśmiechu mimo wszystko”). Pozostałe osoby, o ile ich poziom świadomości w tym względzie jest wysoki, zdane są na wyuczony uśmiech w relacjach towarzyskich, zawodowych i publicznych.

Typy i odmiany uśmiechu są zawsze uwarunkowane kulturowo oraz związane z niepowtarzalnym, indywidualnym doświadczeniem życiowym człowieka. Ponieważ istotą uśmiechu jest subtelność i zakorzenienie w indywidualnym doświadczeniu jednostki (zarówno uśmiechającej się, jak i obserwującej czyjś uśmiech), także i te typologie są względne i otwarte. H. Plessner zauważa w tym kontekście, że:

Uśmiecha się mądrość i głupota, duma i skromność, poczucie wyższości i zakłopotanie. Znamy uśmiech przyjacielski, odmowny i powściągliwy, drwiący i współczujący, uśmiech wyrażający przebaczenie i pogardę. Może on wyrażać zaskoczenie, zrozumienie i rozpoznanie, zgodę i niezgodę, zmysłową przyjemność, zadowolenie, ale także cierpienie i gorzyc. Uśmiech kwituje zarówno zwycięstwo, jak i porażkę. Wszechwiedza wróżbitów, głęboki spokój Buddy, stereotypowe maski archaicznych figur, tajemniczość Giocondy, pełne słodyczy uczucie duchowego wyzwolenia Inconnue de la Seine, sceptycyzm starego Woltera oraz wizja świata starego Rembrandta zawdzięczają swój niepowtarzalny blask temu osobliwemu światłu<sup>103</sup>.

**Uśmiech pełni więc przede wszystkim funkcję komunikacyjną.** Przy jego pomocy uczestnicy interakcji informują, że o czymś wiedzą, łączy ich coś lub dzieli, sygnalizują swój tryumf lub klęskę, przewagę lub podporządkowanie, pewność lub zakłopotania, wyższość lub pokorę itp. Porozumiewawczy uśmiech, będący reakcją na określoną sytuację, pozwala komunikować stosunek do niej osoby uśmiechającej się, przekazywać ważny komunikat o emocjach, ale też stanowić formę aprobaty, sympatii, niechęci czy ataku, wskutek czego uśmiech może być rozpatrywany jako środek łagodzenia lub eskalacji konfliktów. W sytuacjach wiążących się z doświadczaniem niepokoju i niepew-

<sup>101</sup> Zob. P. Szarota, *Psychologia uśmiechu...*, dz. cyt., s. 194–204.

<sup>102</sup> Tamże, s. 56.

<sup>103</sup> H. Plessner, *Pytanie o conditio humana...*, dz. cyt., s. 193–194.



ności (np. w trakcie odbioru kontrowersyjnych treści, jak choćby dzieł sztuki), odpowiedni uśmiech może być wyrazem wstydu, skromności, niewinności, zdumienia, osłupienia, rozpoznania, wątpliwości itd.<sup>104</sup> P. Szarota szczegółowo scharakteryzował dwadzieścia jeden najczęściej używanych w polskiej kulturze typów uśmiechu (uszeregowanych od najczęściej do najrzadziej stosowanych): radosny, życzliwy, porozumiewawczy, uprzejmy, figlarny, swobodny, ironiczny, czuły, zalotny, nieśmiały, przepraszający, przymilny, dumny, dobrotliwy, ośmielający, przekorny, przebiegły, współczujący, złośliwy, lekceważący, zachwały. Jako uśmiechy uniwersalne wymienia tylko uprzejmy, przepraszający, przekorny i ironiczny – pozostałe zależą od kontekstu, w którym są stosowane, oraz od płci osoby uśmiechającej się, co ma istotne znaczenie dla interpretacji zachowania<sup>105</sup>. Do powyższej listy można jeszcze dodać uśmiech konwencjonalny, marzycielski, nieobecny, nostalgiczny, sarkastyczny, ironiczny i humorystyczny, uduchowiony, zakochany, diaboliczny, pobłażliwy, autoironiczny, spokojny, subtelny, zachęcający, pewny siebie itp.<sup>106</sup>.

**Uśmiech to nie tylko chwilowe zjawisko fizjologiczne: może pozostawić na twarzy długotrwałe ślady.** Mimikę osób często się uśmiechających charakteryzują indywidualne cechy, dzięki którym, w zależności od typu uśmiechu, jednostka bywa odpowiednio postrzegana w środowisku. Osoby uśmiechające się z radości posiadają charakterystyczne nosowo-wargowe bruzdy skórne, czyli ukośne linie między wargami i policzkami, do których powstania prowadzi częste unoszenie kącików ust w odpowiedni sposób. Bruzdy te pozwalają rozpoznać szczerłość uśmiechu danej osoby, co bywa ważnym znakiem wizualnym w relacjach społecznych. Charakterystyczny dysonans dotyczy jednak smutnego uśmiechu, będącego połączeniem sprzecznych wartości w celu przekazania subtelного, złożonego uczucia. Jak zauważa D. Morris:

Jest to uśmiech „z nadrabianiem miną”, typowy dla polityka, któremu się nie powiodło, lub też sardoniczny uśmiech dyrektora banku, gdy odmawia nam udzielenia pożyczki<sup>107</sup>.

Uśmiech stał się popularnym tematem opracowań beletrystycznych i publicystycznych, a wypowiedzi niektórych znanych osobistości wielokrotnie wykorzystywano jako podstawę ideologiczną refleksji o ludzkiej naturze:

<sup>104</sup> Tamże, s. 200–201. Więcej na ten temat: tenże, *Śmiech i płacz. Badania nad granicami ludzkiego zachowania*, tłum. A. Zwolińska, Z. Nerczuk, Antyk, Kęty 2004.

<sup>105</sup> Więcej na ten temat: P. Szarota, *Uśmiech. Instrukcja obsługi*, GWP, Gdańsk 2012.

<sup>106</sup> Więcej na ten temat: C. de Bartillat, *Le livre de sourire. Sourire des dieux, sourire des hommes*, Éditions du Rocher, Monaco 1995; S. Garczyński, *Błyskotki, o współżyciu*, IWZZ, Warszawa 1987, s. 71; H. Lethierry, *(Se) former dans l'humour...*, dz. cyt., s. 48–57.

<sup>107</sup> D. Morris, *Magia ciała...*, dz. cyt., s. 96.

## – Dalajlama:

Lubię uśmiech i chciałbym widzieć coraz więcej uśmiechów, prawdziwych uśmiechów, bo istnieją różne ich rodzaje: sarkastyczne, sztuczne lub dyplomatyczne. Niektóre uśmiechy nie dają żadnej satysfakcji, a czasem powodują nawet podejrzliwość lub strach. Prawdziwy uśmiech wywołuje uczucie świeżości; myślę, że jest on właściwy tylko istotcie ludzkiej. Jeśli pragniemy takich uśmiechów, musimy powodować, aby się pojawiały<sup>108</sup>.

## – Kornel Makuszyński:

[...] choćbyś miał w duszy tysiąc zgryzot, a w sercu morze łez, znajdź jednak na jego dnie uśmiech. Połóżysz go na spłakanych oczach, a uśmiechną się. Połóżysz go na ustach spragnionych, a wyda się im jak kropla rosy. Połóżysz go na serce zziębnięte i ogrzejesz je. Pokażesz go duszy udręczonej, a ona na moment jeden zapomni o udręczeniu. Uśmiechem miłości zapełnisz noc bezsenność i pełną zgryzoty, zetrzesz nim z warg ludzkich słowo przekleństwa. Uśmiech jest wielkim szczęściem ludzi bardzo biednych, którzy sami już go w sobie nie znajdują. Uśmiech jest złotym dzieckiem miłości, a oni mają serca wyschnięte, już bez miłości. Trzeba im ją przypomnieć<sup>109</sup>.

## – Stefan Garczyński:

Słowa wyrażające sympatię mogą być krępujące, uśmiech – nigdy. Byle szczery, autentyczny. Sztuczny i zdawkowy skurcz policzka budzi nieufność i odrazę. [...] Uśmiech jest nie tylko najprostszym sposobem okazania radości i serdeczności, ale także w wielu sytuacjach koniecznym akompaniamentem. Kto bierze z przekonywającym uśmiechem, bywa lubiany, kto daje z grymasem – nienawidzony<sup>110</sup>.

O tym, jak istotną funkcję odgrywa we współczesnym świecie uśmiech, świadczy choćby tylko fakt, że za najbardziej rozpowszechniony w kulturze masowej symbol pozytywnych emocji uznano uśmiechniętą buźkę (ang. *smiley*), wykorzystywaną jako logo, element graficzny na znaczkach, koszulkach, plakietkach etc., emotikon z wirtualnej korespondencji, a także podnoszący na duchu i wywołujący uśmiech znak rozpoznawczy wielu kampanii społecznych. Poświęcona uśmiechniętej buźce strona na Facebooku ma ponad cztery i pół miliona polubień (tzw. lajków)<sup>111</sup>.

<sup>108</sup> Dalajlama, *Autobiografia duchowa*, tłum. M. Krzyżosiak, Świat Książki, Warszawa 2010, s. 28.

<sup>109</sup> K. Makuszyński, *Bezgrzeszne lata*, WL, Kraków 1980, s. 18.

<sup>110</sup> S. Garczyński, *Współzycie łatwe...*, dz. cyt., s. 207.

<sup>111</sup> Więcej na ten temat: A. Trumble, *A brief history of the smile*, Basic Books, New York 2005; A. Sooke, *Uśmiech za milion*, „Forum” 2012, nr 11, s. 38–39. „Lajk” (ang. *like* – ‘lubić’) – to dowód kliknięcia w znak polubienia strony internetowej (dłoń z uniesionym kciukiem), zliczany na portalu społecznościowym Facebook. Przedstawione tu liczby polubień zostały zanotowane w listopadzie 2013 roku. Zob. <https://pl-pl.facebook.com> (29.11.2013).

Uśmiech stanowi zachętę, zaproszenie do relacji społecznych i jako taki często bywa pierwszym krokiem do zapoczątkowania więzi i budowania wspólnoty, także tej opartej na śmiechu.

### 1.1.6. Wspólnota śmiechu – podstawa społecznej integracji

Henri Bergson zauważył, że śmiech jest najbardziej przyjemny w towarzystwie, zaś samotność nie pozwala w pełni zakosztować komizmu. Okazja do wspólnego śmiechu może pojawić się w najmniej oczekiwanych okolicznościach, jednak chęć towarzyszenia komuś w śmiechu jest sprawą indywidualną i nie zawsze jednak „magia komizmu” działa:

Niejednemu z nas zdarzyło się może w wagonie kolejowym czy przy wspólnym stole restauracyjnym słuchać, jak podróżni opowiadają sobie historyjki, najpewniej bardzo uciężne, skoro śmiali się z całego serca. Gdybyśmy należeli do tego samego towarzystwa, śmielibyśmy się tak samo; nie należąc, nie mieliśmy na to najmniejszej ochoty. Pewien pocziwiec zapytany, dlaczego nie płakał na kazaniu, gdzie wszyscy łzy wylewali, odparł: „Jam nie z tej parafii”. To, co ten człowiek sądził o płaczu, o wiele lepiej daje się odnieść do śmiechu<sup>112</sup>.

O śmiechu jako o zjawisku społecznym o charakterze integrującym, dostarczającym jego uczestnikom przyjemności (rozkoszy), pisał również Zygmunt Freud, postrzegający śmiech jako stan psychiczny w wysokim stopniu zaraźliwy: opowiadanie komuś kawałów w celu wywołania śmiechu, w rzeczywistości służy także doprowadzeniu do śmiechu osoby opowiadającej, która już po chwili chętnie wtóruje śmiechowi słuchacza<sup>113</sup>. Teoria ta doczekała się licznych opracowań polemicznych, jednak wątek o integrującej funkcji śmiechu nie został w nich podważony<sup>114</sup>.

Obecność innych osób w sytuacji komicznej bywa przyczyną nasilenia śmiechu poszczególnych ludzi. W towarzystwie, zwłaszcza znajomych i przyjaciół, niezwykle trudno jest opanować niepowstrzymane ataki wesołości. Dotyczy to

<sup>112</sup> H. Bergson, *Śmiech. Esej o komizmie*, tłum. S. Cichowicz, WL, Kraków 1977, s. 49–50.

<sup>113</sup> Z. Freud, *Dowcip i jego stosunek do nieświadomości*, tłum. R. Reszke, Sen – KR, Warszawa 1993, s. 197–198.

<sup>114</sup> Zob. J. Altounian, S.A. Shentoub (red.), *L'humour dans l'oeuvre de Freud*, Editions Two Cities, Paris 1998; C. Hill, *The soul of wit. Joke theory from Grimm to Freud*, University of Nebraska Press, Lincoln 1993; S. Kofman, *Pourquoi rit-on? Freud et le mot d'esprit*, Éditions Galilée, Paris 1986; R. Piddington, *From Plato to Freud. The psychology of laughter*, Gamut Press, New York 1963; R.K. Simon, *The labyrinth of the comic. Theory and practice from Fielding to Freud*, Florida State University Press, Tallahassee 1985; A.W. Szafran, A. Nysenholc (red.), *Freud et le rire*, Métailié, Paris 1973; M. Titze, R. Kühn, *Lachen zwischen Freude und Scham...*, dz. cyt.

zarówno świadomie wywoływanych następstw komizmu, jak i niekiedy wręcz irracjonalnych i nie mających logicznych podstaw ataków szaleńczego śmiechu do łez, określanego niekiedy mianem bodhisattwy lub śmiejącego się Buddy<sup>115</sup>. Pretekstem do tego rodzaju wspólnego, zaraźliwego śmiechu może być cokolwiek, a włączające się do niego osoby działają na zasadzie instynktu stadnego, bezmyślnie powielając zachowanie innych i generując falę behawioralnej reakcji łańcuchowej, która przetacza się przez grupę, potęgując wesoły nastrój<sup>116</sup>.

Michał Bachtin, analizując piśmiennictwo Mikołaja Gogola, zauważa, że strefa śmiechu staje się w nim strefą kontaktu, w której to, co sprzeczne i nie do pogodzenia, łączy się i ożywa jako więź. W ten sposób rolę pośredniego czynnika kształtowania wspólnoty wokół zawartego w nim komizmu odgrywa dzieło literackie<sup>117</sup>. Podobnych czynników czy pretekstów do tworzenia wspólnot opartych na śmiechu może być nieskończenie wiele: mogą to być przedmioty, zjawiska, idee, środki wyrazu, okoliczności podejmowania jakiejś aktywności itp.

Oryginalną polską kategorią pojęciową, dotyczącą więzi śmiejących się, jest „**wspólnota śmiechu**”. W obcojęzycznych źródłach występuje wprawdzie idea integrującej funkcji komizmu, humoru i śmiechu, jednak żaden specjalista nie rozwinął jej tak szczegółowo, jak uczynił to Kazimierz Żygulski, dlatego też to właśnie jego koncepcja jest kluczowa dla niniejszego opracowania.

Wspólne doświadczanie komizmu i pojawiający się wówczas śmiech wspólnotowy stanowią jedno z najistotniejszych zjawisk społecznych, o daleko idących następstwach. Nieoczekiwany lub sprowokowany zbiorowy śmiech wywołuje zazwyczaj pozytywne emocje u śmiejących się, a wspólne przeżywanie sytuacji staje się treścią ich przyjemnych wspomnień. Na tej zasadzie tworzy się wspólnota śmiechu, której istotę stanowi szczególna więź społeczna. Może mieć charakter nawet sformalizowany i, jako taka, stanowić wspólnotę kulturową, podobną do tej, jaka powstaje na bazie języka. W tym przypadku jedną z kluczowych wartości, leżących u podstaw wspólnoty, jest komizm i jego doświadczanie, a środkiem komunikacji – śmiech i uśmiech. Wspólnota śmiechu ujawnia się i funkcjonuje także wśród innych wspólnot (rodzinnej, sąsiedzkiej, szkolnej, zawodowej, towarzyskiej itp.), nawet tych z natury poważnych. Wspólnoty śmiechu miewają czasem charakter trwałe i funkcjonują w świadomości ludzi jako forma wspólnot podstawowych, nawet w przypadku tak poważnych instytucji jak parlament, sąd, szpital lub kościół<sup>118</sup>.

<sup>115</sup> Określenia te nawiązują do popularnej w religiach Dalekiego Wschodu idei całkowitego wyzwolenia od cierpienia, czego wyrazem jest uśmiech i radosny, nieskrępowany śmiech.

<sup>116</sup> Więcej na ten temat: A.J. Chapman, *Spoleczne aspekty śmiechu dziecięcego na tle komizmu*, „Przegląd Psychologiczny” 1979, nr 1, s. 108–113.

<sup>117</sup> Zob. M. Bachtin, *Problemy literatury i estetyki*, tłum. M. Grajewski, PIW, Warszawa 1982, s. 592.

<sup>118</sup> Zob. K. Żygulski, *Wspólnota śmiechu...*, dz. cyt., s. 19–20.

Powstawanie wspólnot śmiechu jest zjawiskiem naturalnym i nie wymaga od jego uczestników żadnych kompetencji czy przygotowania. **Zdolność uczestniczenia we wspólnotach śmiechu jest wrodzona i trwa przez całe życie.** Wspólnoty różnią się jednak między sobą w wyniku rozmaitego poziomu intelektualnego i osobowości ich członków, które wiążą się z poziomem odczuwania komizmu, preferencji dotyczących jego form, zdolności odczytywania jego niuansów, a także intensywności potrzeby tworzenia wartości komicznych i dzielenia się nimi z innymi. Dana wspólnota śmiechu może więc akceptować określone komiczne treści i formy zachowań, inne zaś odrzucać. Są one niezwykle zróżnicowane i w poszczególnych środowiskach zdeterminowane historycznie i kulturowo. Jednostkowe różnice w tym względzie występują w każdym społeczeństwie i w każdej kulturze. Pierwszą wspólnotą śmiechu każdego człowieka jest jego rodzina i to w niej – w procesie i edukacji – nabywa pierwsze wzorce zachowań określanych we wspólnocie jako normalne i (nie)dopuszczalne<sup>119</sup>. Alicja Żywczok zwraca uwagę, że w procesie tworzenia i przemian rodzinnych wspólnot śmiechu ważną rolę odgrywają rodzinne „powiedzonka” oraz nadawanie poszczególnym członkom rodziny nowych imion<sup>120</sup>. Ich wykorzystanie w odpowiedniej chwili wywołuje u członków rodziny (i zwykle tylko u nich) śmiech i wzmacnia poczucie więzi. W takich okolicznościach powstanie trwałych wspólnot śmiechu jest wręcz nieuniknione, przy czym poszczególne osoby należą z czasem do coraz większej liczby wspólnot, współtworzonych przez ludzi w różnym wieku, o różnym statusie społecznym, zarówno w łonie najbliższej rodziny, jak i poza nią.

**Rodzinna wspólnota śmiechu** jest międzypokoleniowa, ponieważ dorośli ingerują w życie dziecka przynajmniej we wczesnym okresie. Wiele związanych z komizmem zjawisk dokonuje się na stykach pokoleń rodziców, dziadków i innych członków rodziny, co inspiruje wszystkich członków wspólnoty, przede wszystkim jednak dzieci. Wówczas to dokonuje się rozróżnień komicznej twórczości przeznaczonej dla dzieci i dorosłych, tematycznie i formalnie związanej z ich światami. Dzieci lubią się dzielić swym śmiechem z innymi. Sprawia im radość, że wciągnęły nową osobę do własnej wspólnoty śmiechu. W miarę dorastania i usamodzielniania, coraz większą rolę w ich życiu odgrywa rówieśnicza wspólnota śmiechu, początkowo będąca po prostu grupą wspólnej zabawy. Dziecko stopniowo zyskuje świadomość, że inne reguły występują we wspólnocie śmiechu, do której należą jego najbliżsi, inne zaś we wspólnocie rówieśniczej. Wiąże się to także z treścią żartów, dowcipów i sytuacji, które wywołują śmiech. Często dowcipy i żarty danego dziecka bywają zrozumiałe wyłącznie w jego małej, rodzinnej wspólnocie, ponieważ wiążą się ze specyfiką ich wzajemnych relacji, języka, doświadczeń itp.

<sup>119</sup> Tamże, s. 21.

<sup>120</sup> Zob. A. Żywczok, *Wychowanie do radości życia*, Żak, Warszawa 2004, s. 124.

Śmiech w życiu rodziny służy przede wszystkim zabawie, służąc odprężeniu, przezwyciężaniu strachu czy obaw i integrując wspólnotę. Ewentualne ograniczenia treści i form komizmu wiążą się z rodzinnym światem wartości. Jedną z pierwszych reguł dotyczących śmiechu jest rozpowszechniony w wielu kulturach zakaz wyśmiewania rodziców i w ogóle osób starszych, a także chorych, niepełnosprawnych, cierpiących – tak ludzi, jak i zwierząt. Z czasem we wspólnotach śmiechu, do których należy dziecko, dochodzi do podziału ról. Przestrzeganie ograniczeń dotyczących śmiechu wyniesionych ze wspólnoty rodzinnej bywa niekiedy trudne we wspólnotach rówieśniczych, w których śmiech z kogoś (zwłaszcza postrzeganego jako przynależny do tabu) może być dowodem identyfikacji z grupą, formą solidarności z jej członkami, dowodem odwagi itp. W takich sytuacjach dziecko, które nie chce podporządkować się grupie rówieśniczej, samo może stać się obiektem żartów, a nawet ofiarą agresji. Może również odegrać aktywną rolę w procesie wyszukiwania ofiar i ich wyśmiewania z różnych powodów, a jego zachowania bywają niekiedy wręcz okrutne<sup>121</sup>. Odpowiednio do statusu dziecka w rodzinie czy innej grupie społecznej, zmienia się również jego status we wspólnocie śmiechu, a sam śmiech w niektórych sytuacjach może stanowić formę wyrażania tego statusu oraz wiążącej się z nim przewagi i władzy.

Pierwsze **sformalizowane wspólnoty śmiechu**, do których należy dziecko (początkowo wręcz mimowolnie, wskutek obowiązkowego przypisania do systemu), to wspólnoty rówieśnicze powstające w instytucjach oświatowych. W licznych opracowaniach pedagogicznych – m.in. u Henryka Rowida (1877–1944)<sup>122</sup> i Zygmunta Mysłakowskiego (1890–1971)<sup>123</sup> – występuje idea postrzegania klasy szkolnej i nauczyciela jako wspólnoty. Niekoniecznie jednak piszą oni wprost o **szkolnych wspólnotach śmiechu**. To, czy do wspólnoty rówieśniczej zostanie dopuszczony nauczyciel, zależy od wielu okoliczności (m.in. składu grupy uczniów, jej otwartości na obecność kogoś z zewnątrz, zwłaszcza dorosłych i nauczycieli). Niekiedy bowiem żarty i dowcipy, a w związku z tym śmiech, mają charakter tajny (np. w sytuacji, gdy wiążą się z psotą wymierzoną przeciwko nauczycielowi). Są więc zrozumiałe wyłącznie dla członków rówieśniczych wspólnot śmiechu, w których obowiązują określone wzorce kulturowe. W szkołach, internatach, bursach, a nawet funkcjonujących w ich obrębie poszczególnych klasach, paczkach, bandach i klikach, występuje komizm etniczny, regionalny, narodowy i klasowy. Dlatego też przynależność do określonej wspólnoty śmiechu wiąże się nie tylko z funkcją

<sup>121</sup> Zob. K. Żygulski, *Wspólnota śmiechu...*, dz. cyt., s. 203–204. Więcej na ten temat w podrozdziale 6.1. *Od kołyski po paczkę rówieśników – rozwój poczucia humoru u dzieci*.

<sup>122</sup> Zob. H. Rowid, *Szkoła twórcza. Podstawy teoretyczne i drogi urzeczywistnienia nowej szkoły*, KiW, Warszawa 1958, s. 235–243.

<sup>123</sup> Zob. Z. Mysłakowski, *Wychowanie człowieka w zmiennej społeczności*, KiW, Warszawa 1964, s. 388–389.

integracyjną, ale prowadzi też do niekiedy ostrych podziałów i konfliktów, których celem i ofiarami bywają członkowie innych wspólnot. Na tym etapie komizm zaczyna nie tylko łączyć, ale i dzielić, a przynależność do określonej wspólnoty, identyfikowanie się z nią i okazywanie tego w sferze publicznej, staje się decydująca<sup>124</sup>.

W szkolnych wspólnotach śmiechu bardzo wyraźnie przejawia się podział ról na rozśmieszających, śmiejących się i wyśmiewanych, co na ogół wiąże się ze statusem poszczególnych osób w szkolnej społeczności. Inicjatorom i organizatorom aktywności komicznej zapewnia to wysoką pozycję i prestiż, wykonawcy zadań okazują swą identyfikację lub podporządkowanie liderom, a wszyscy inni stają się ofiarami komicznej agresji. Zresztą, w niektórych przypadkach, nawet taka rola, o ile nie jest zbyt dokuczliwa, bywa akceptowana jako rodzaj wyróżnienia, zwłaszcza gdy gwarantuje uczestnictwo w koleżeńskich zabawach. W wąskich grupach rówieśniczych i wspólnotach śmiechu, statusy poszczególnych uczniów oraz ich miejsce w hierarchii klasowej i szkolnej, mogą się często zmieniać, w zależności od bieżących okoliczności. Szkolne wspólnoty charakteryzuje więc duża dynamika struktury społecznej. Jednak niektóre wzory zachowań są charakterystyczne dla wszystkich uczniowskich wspólnot śmiechu, bez względu na długość i szerokość geograficzną. Ich dowcipy, żarty i kawały godzą przede wszystkim w nauczycieli i uczniów, którzy wyłamują się z rówieśniczej wspólnoty, naruszając uczniowską solidarność (np. lizusów i skarżypytów). Wszędzie też wspomnieni, a związane w funkcjonowaniu w szkolnych wspólnotach śmiechu, mają dla ich uczestników wartość ponadczasową i utralają się bardzo mocno. Na zjazdach byłych uczniów, spotkaniach koleżeńskich, w pamiętnikach i wspomnieniach, komiczne treści, związane z funkcjonowaniem w szkolnych wspólnotach śmiechu, odgrywają znaczącą rolę, zwykle nieproporcjonalną do miejsca i czasu, jakie w rzeczywistości zajmowały w życiu szkolnym<sup>125</sup>.

**Aktywność we wspólnotach śmiechu, w których główną rolę odgrywają rówieśnicy, ma istotne znaczenie dla formowania się osobowości i kultury osobistej – zwłaszcza indywidualnej kultury śmiechu.** Proces ten decyduje zazwyczaj o utrzymującym się przez całe życie stosunku do twórczości komicznej, kształtuje preferencje i przyzwyczajenia do określonych form, konwencji i treści, uodparniając na inne. Ukształtowana w ten sposób kultura śmiechu nie tylko dostarcza klucza do odczytywania komizmu w środowisku, lecz zazwyczaj stanowi również stanowi wskaźnik pochodzenia społecznego, etnicznego, wyznaniowego, klasowego itp. Na tym etapie rozwoju poszukiwanie

<sup>124</sup> Zob. K. Żygulski, *Wspólnota śmiechu...*, dz. cyt., s. 220.

<sup>125</sup> Tamże, s. 217. Przykłady tego zjawiska: J. Osęka, *Szkolne lata* [w:] J. Wittlin (red.), *Przedstawiamy humor polski. Pory roku*, WAiF, Warszawa 1970, s. 18–19; M. Wańkowicz, *Szczenięce lata*, NK, Warszawa 1990, s. 36–37.

wzorców osobowych i kulturowych punktów odniesienia jawi się jako szczególnie ważne, zwłaszcza z punktu widzenia budowania tożsamości i poszukiwania własnego środowiska z wyboru, w czym śmiech pełni rolę istotnego czynnika<sup>126</sup>.

Okoliczności śmiechu we wspólnocie, tj. jego przyczyny, formy, czas itp., mogą decydować o ocenie śmiejącego się przez pozostałych jej członków, co nie pozostaje bez związku z jego funkcjonowaniem w środowisku, zajmowaną pozycją i perspektywami. Fiodor Dostojewski (1821–1881) pisał wprost o demaskującym śmiechu, który może zachęcać lub zniechęcać do kontaktów ze śmiejącym się:

Wesołość – to cecha, która najbardziej demaskuje całego człowieka, do końca. Są charaktery, których nie można zanalizować – aż nagle człowiek szczerze się roześmieje i charakter jego staje się widoczny jak na dłoni. Tylko na najwyższym stopniu rozwoju, w pełni szczęścia, człowiek potrafi weselić się społem, czyli w sposób dobroduszny, udzielający się innym. Nie mam tu na myśli rozwoju intelektualnego, lecz mówię o charakterze, o całym człowieku. A więc jeżeli chcecie kogoś poznać, przyjrzeć się jego duszy, nie wnikać ani w jego słowa, ani w jego milczenie, ani we łzy, ani we wzruszenia, spowodowane wzniosłymi myślami, ale przyglądajcie się bacznie jego śmiechowi. Jeżeli śmieje się pocziwie – to znaczy, że jest pocziwym człowiekiem. Zważajcie przy tym na różnicę odcieni: śmiech nie powinien być nigdy być głupi, nawet wtedy, gdy jest najbardziej wesoły i prostoduszny. Jeżeli dostrzeżecie bodaj cień głupkowatości w czymś śmiechu, będzie to dowód, że ów człowiek jest ograniczony umysłowo, choćby wygłaszał nie wiem jakie idee. Jeżeli śmiech nie będzie nawet głupi, ale jeżeli śmiejący się wyda się wam śmieszny, choćby tylko odrobinę – wiedźcie, że ten człowiek nie ma w sobie prawdziwej godności albo ma jej bardzo mało. Wreszcie jeżeli ten śmiech, choć zaraźliwy, ma w sobie coś wulgarnego, będzie to dowodem popolitości owego człowieka, dowodem, że wszystkie szlachetniejsze i wznioślejsze cechy, któreście w nim spostrzegali, są albo sztuczne, albo naśladowane<sup>127</sup>.

Uczestniczenie we wspólnotach śmiechu, uświadamianie sobie ich istnienia, jest nieuniknionym elementem ogólnego uczestnictwa jednostki w życiu zbiorowym i kulturze społeczeństwa. Jednostka nienależąca do wspólnot śmiechu w danym środowisku jest zawsze wyobcowana. Dzieje się tak zwłaszcza w sytuacji, gdy nie zna obowiązujących we wspólnotach zasad i wartości, nie uczestniczy w związku z tym we wspólnym śmiechu i unika śmiejących się. Osoby rezygnujące ze śmiechu, odradzające lub zakazujące go innym (np. z przyczyn światopoglądowych), najczęściej spotykają się z nieprzychylnymi reakcjami na swe przekonania i działanie, stanowiąc charakterystyczną niszę społeczną

<sup>126</sup> K. Żygulski, *Wspólnota śmiechu...*, dz. cyt., s. 223.

<sup>127</sup> F. Dostojewski, *Młodzik. Powieść w trzech częściach*, tłum. M. Bogdaniowa, K. Błęszyński, Algo, Toruń 1992, s. 391.



o charakterze wręcz autodestrukcyjnym. Bywają napiętnowane i odrzucane przez wspólnotę, czego oznaką jest publiczne, choć nie zawsze jawne, naznaczenie mianem „ponuraka”. Świadome nieuczestniczenie we wspólnotach śmiechu ma często podłoże patologiczne, w medycznym sensie tego terminu<sup>128</sup>.

Przynależność do wspólnoty śmiechu złożonej z osób o mentalności nieakceptowanej społecznie lub negatywnie wartościowanej, może stać się źródłem kłopotów. Niektóre komiczne działania, będące elementem zabaw, opierają się na fizycznej agresji i dręczeniu, ocierając się o akty chuligaństwa czy czyny wręcz zbrodnicze. Ich przyczyną bywa chęć zasmakowania wspólnego śmiechu, opartego na złośliwości, zaspokojeniu potrzeby, znęcania się nad przypadkową ofiarą, niszczenia jej itp. Członkowie takich wspólnot dopuszczają się tego rodzaju czynów często bezrefleksyjnie, na zasadzie spontanicznego impulsu, dla kawału, bez chwili zastanowienia nad konsekwencjami. Na tej zasadzie tworzą się wspólnoty śmiechu pseudokibiców i agresywnych subkultur, dla których śmiech – zwłaszcza solidarne wyśmiewanie – jest nie tylko dowodem integracji z wyznawanymi ideałami, lecz również formą agresji<sup>129</sup>. Świadome wykorzystywanie śmiechu jako otwartej formy przemocy czy zakamuflowanego środka walki z przeciwnikami o odmiennych poglądach, bywa szczególnie widoczne w okolicznościach napięć na tle politycznym i światopoglądowym, czego przykłady można znaleźć m.in. na forach internetowych oraz podczas publicznych spotkań zwolenników określonej partii czy idei. Każdą trwałą formę konfliktu społecznego charakteryzuje strefa komizmu, mającego na celu zintegrowanie danego środowiska, a wspólnota śmiechu staje się narzędziem w tym procesie. W zależności od tego, czy zastosowane formy komiczne będą inteligentne czy prymitywne, mogą być różnie odbierane – kluczowe znaczenie ma tu charakter i reakcja odbiorców, zwłaszcza tych będących przedmiotem wyśmiewania. W obliczu konfliktu zręczne wykorzystanie komizmu i celowe wytworzenie choćby krótkotrwałej wspólnoty śmiechu, może obniżyć poziom agresji i, pośrednio, zażegnać kłopotliwe następstwa. Z drugiej strony jednak wyjątkowo trafny, a zarazem złośliwy żart może konflikt zaognić i doprowadzić do wybuchu przemocy, integrując członków wspólnoty śmiechu, którzy są jego celem lub solidaryzują się z ofiarą<sup>130</sup>.

Atmosfera w trwałych rodzinnych i rówieśniczych wspólnotach śmiechu nie zawsze jest taka sama, ponieważ ich aktywność okresowo słabnie, zwłaszcza we wszelkich sytuacjach zagrożenia, w których dominują silne uczucia żalu, rozpacz, powagi, smutku, strachu itp. Dotyczy to także pojedynczych osób, dręczonych przez własne zmartwienia i troski, co bynajmniej nie zachęca

<sup>128</sup> Zob. K. Żygulski, *Wspólnota śmiechu...*, dz. cyt., s. 196. Szerzej na ten temat: podrozdział 2.2. *Agelaści – wrogowie (u)śmiechu*.

<sup>129</sup> Zob. K. Żygulski, *Wspólnota śmiechu...*, dz. cyt., s. 223.

<sup>130</sup> Tamże, s. 24–25.

do śmiechu, nawet w dobrym towarzystwie<sup>131</sup>. Mimo że w chwili zaistnienia tzw. trudnej sytuacji (choroba, śmierć, żałoba itp.) częstotliwość wspólnego śmiechu się zmniejsza, to czasem jednak, paradoksalnie, wybucha pod byle pretekstem, rozładowując napięcie i dając ujście funkcji katartycznej, to znaczy pozwalając oczyścić atmosferę i odreagować. Dodatkowo niesie on ulgę także jednostkom i grupom (także niespokrewnionym i w różnym wieku) nieoczekiwanie i mimowolnie włączonym do spontanicznej i krótkotrwałej wspólnoty śmiechu. Sytuacja taka jest powszechna na przykład w szpitalach, przedsiębiorstwach, szkołach i wszystkich innych miejscach, w których sytuacja pełna jest napięć, stresu i nudy, a poczucie zagrożenia, stała koncentracja uwagi i monotonia powodują znużenie, rodzą frustracje i prowokują zachowania agresywne. W takim przypadku śmiech przywraca równowagę psychiczną, zarówno rozśmieszającym, jak i rozśmieszanym, a nawet wyśmiewanym, którzy towarzyszą we wspólnym śmiechu. Komiczna interpretacja trudnej sytuacji jest formą jej intelektualnego opanowania, dowodem zachowania sprawności umysłowej, nawet jeśli będący pretekstem do śmiechu komizm wynika z absurdalnego porównania czy surrealistycznej deformacji. Powstałe w ten sposób wspólnoty śmiechu są silnie zintegrowane wewnętrznie, nawet jeśli ich żywot trwa tylko chwilę.<sup>132</sup>

Proces wzmacniania poprzez śmiech więzi ze wspólnotą, zarówno w celach katartycznych, jak i zabawowych, pozwala jednostce zaspokajać potrzebę przynależności do grupy. Aby to osiągnąć, niezbędny jest przede wszystkim śmiech radosny, dobroduszny, bezinteresowny, z elementami autosatyry (bez wzajemnego wyśmiewania). Szczery śmiech we wspólnocie pomaga jednostce wyzbyć się poczucia osamotnienia i izolacji (nawet subiektywnego), a ze strony grupy stanowi wyraz poczucia solidarności i deklarację dobrych chęci, opartych o ideę bezinteresownej wymiany symbolicznej. O takim rodzaju zjawiska mowa jest w koncepcji komunikacyjnej przyjemności Williama Stephensona, w której zakłada się, że uczestniczące w komunikacji strony nie próbują się wzajemnie uszczęśliwić, nie mają określonych oczekiwań, nie zwodzą się w żaden sposób i nie próbują narzucać swych celów. Dochodzi wówczas do redukcji napięcia, ponieważ uczestnicy aktu komunikacji wpadają w rodzaj ludycznego transu, polegającego na całkowitym przez poddaniu się zabawie i śmiechom<sup>133</sup>.

W zależności od podejścia do komizmu, jego preferowanych treści i form przyjętych w danej wspólnocie śmiechu, może być ona postrzegana jako wła-

<sup>131</sup> Zob. K. Żygulski, *Wspólnota śmiechu...*, dz. cyt., s. 230.

<sup>132</sup> Tamże, s. 30–31. Zob. także: Ch.T. Schaller, Kinou-le-clown, *Rire pour gai-rire*, Éditions Vivez Soleil, Chêne-Bourg – Genève 1994, s. 27–28.

<sup>133</sup> Zob. B. Sułkowski, *Zabawa...*, dz. cyt., s. 219–220. Więcej na ten temat: W. Stephenson, *The play theory of mass communication*, University of Chicago Press, Chicago 1967.

sna lub obca, podobnie jak inne wspólnoty, w których biorą udział jej członkowie lub choćby tylko dostrzegają ich istnienie w środowisku. W ten sam sposób, to znaczy jako swój, obcy, czy wręcz wrogi (zależnie od źródła), bywa postrzegany również śmiech, co wiąże się z odpowiednimi wobec niego postawami i reakcjami: akceptacji, biernej tolerancji lub odrzucenia. Podejście do komizmu i śmiechu jest zawsze wyznaczane na podstawie ich cech normatywnych, co oznacza, że to społeczeństwo wyznacza granicę, dzielącą śmiech prostacki od śmiechu kulturalnego, postrzega twórczość humorystyczną przez pryzmat swych obowiązujących wartości, a udział we wspólnotach śmiechu wiąże z wymogami określonego wzoru osobowego<sup>134</sup>. Na tej zasadzie wspólnota śmiechu bywa punktem odniesienia, pomocnym w budowaniu własnej tożsamości oraz identyfikowaniu innych osób, jako zaliczających się do kręgu Swoich, Innych lub Obcych.

### 1.1.7. Inni i Obcy, pogranicze i edukacja międzykulturowa – poszukiwanie dialogu

Jednym z możliwych podejść do rozpatrywania śmiechu jako zjawiska społecznego jest zróżnicowanie kulturowe. Odmienność jednostek i grup, wynikająca z ich zakorzenienia w różnych kulturach, może być źródłem zdziwień i nieporozumień z komizmem w tle. Prócz tego komizm i wyśmiewanie mogą stanowić narzędzie w konfliktach międzyetnicznych, nawet w ramach tej samej kultury. Dlatego też wykorzystanie kategorii pojęciowych, wywiezionych z pedagogiki międzykulturowej, jawi się jako szczególnie przydatne w refleksji gelotologicznej<sup>135</sup>.

**Inny** to osoba odmienna, lecz znana i mimo różnic rozumiana, w związku z czym przewidywalna. Zaliczać się może zarówno do kręgu My (Inny bliski – osobiście, bezpośrednio znany i rozumiany, np. członek rodziny, z którego odmiennością już się, dzięki współzyciu, oswoiło), jak i do kręgu Oni (Inny daleki – przebywający poza kręgiem My, wprawdzie nieznan osobiście i bezpośrednio, lecz rozumiany przynajmniej na pierwszy rzut oka, choćby pozornie, dzięki dostrzeżonym w trakcie porównania analogiom oraz dotychczasowemu doświadczeniu w kontaktach z osobami o konkretnych cechach). Inny, w zależności od treści różnicy i stopnia znajomości, może budzić ciekawość

<sup>134</sup> Więcej na ten temat: K. Żygulski, *Wspólnota śmiechu...*, dz. cyt., s. 291–292.

<sup>135</sup> Przedstawiane tu kategorie pojęciowe omawiałem szerzej we wcześniejszych opracowaniach. Nie chcąc, by problematyka międzykulturowa zdominowała śmiech, poprzestaję tylko na zasygnalizowaniu niezbędnych kategorii, a zainteresowanych zachęcam do skorzystania z moich opracowań, których fragmenty tu wykorzystuję: *Edukacja międzykulturowa – konteksty. Od tożsamości po język międzynarodowy* (Impuls, Kraków 2011) oraz *Edukacja międzykulturowa – przewodnik. Pojęcia – literatura – adresy*, (Impuls, Kraków 2008).

i zainteresowanie, wywołując chęć nawiązania kontaktu i bliższego poznania – a przynajmniej do takiego kontaktu nie zniechęca.

**Obcy** natomiast to ktoś odmienny, zaliczany zawsze do kręgu Oni, wykraczający poza kategorię Innego, bowiem nieznanemu zupełnie lub znanemu w tak niewielkim stopniu, że uniemożliwia to porozumienie, a jego zachowanie jest w związku z tym nieprzewidywalne. Nieprzewidywalność zaś wiedzie do nieufności, niepewności, a nawet poczucia zagrożenia. W kontaktach międzyludzkich Obcy wzbudza większe emocje niż pozostałe osoby. Jako ktoś potencjalnie lub realnie groźny, może wywoływać odruchy obronne i stać się przedmiotem niechęci, marginalizacji, wykluczenia i agresji. Przekroczenie granicy Obcości, tj. wystąpienie zbyt drastycznej różnicy, może doprowadzić do sytuacji, w której Obcy zostaje uznany za osobę niepożądaną, co wiedzie do jego izolacji, dyskryminacji czy wreszcie – eksterminacji.

O czyjejs Inności lub Obcości decydują charakteryzujące człowieka właściwości, pozwalające postrzegać siebie i innych przez pryzmat różnic kulturowych, socjalnych, ekonomicznych itp.<sup>136</sup> Do najprostszej i zarazem najczęstszej kategoryzacji służą cechy biologiczne (wiek, płeć, cechy wyglądu zewnętrznego, sprawność/niepełnosprawność fizyczna lub umysłowa itp.), na które wrażliwe są zwłaszcza dzieci i młodzież.

Listę kłopotliwych i potencjalnie zagrażających cech Innych/Obcych, stanowiących powód do ich indywidualnego lub zbiorowego wykluczenia, można uzupełniać niezliczoną ilością kategorii. W reakcję na odmiennosc wikłają się zarówno jednostki, jak i zbiorowości. Im bardziej życie zbiorowe nasycone jest niechęcią, wrogością lub uprzedzeniami wobec Innych/Obcych, tym większe prawdopodobieństwo, że efektem procesów socjalizacyjno-wychowawczych będą uprzedzenia wobec osób pewnych kategorii. Jednostki lub grupy, znajdujące się w środowisku postrzeganym jako obce, żyją w ciągłym napięciu i poczuciu zagrożenia, będącymi efektem braku akceptacji oraz podważenia ich poczucia własnej wartości<sup>137</sup>.

**Pogranicze** to leżący poza centrum obszar różnicowań, inności i odmienności, gdzie można porównywać, odkrywać, wykazywać zdziwienie, negocjować itp. Z natury rzeczy pogranicze rzadko kiedy jest jednorodnym

<sup>136</sup> Więcej na ten temat: M. Augé, *Le sens des autres*, Fayard, Paris 1994, s. 13–88; Z. Benedyk-towicz, *Portrety „obcego”. Od stereotypu do symbolu*, Wyd. UJ, Kraków 2000, s. 15–80; M. Dą-browski, *Swój – Obcy – Inny. Z problemów interferencji i komunikacji międzykulturowej*, Świat Literacki, Izabelin 2001, s. 47–52; J. Kristeva, *Etrangers á nous-meme*, Fayard, Paris 1988, s. 9–248; B. Waldenfels, *Topografia obcego. Studia z fenomenologii obcego*, tłum. J. Sidorek, Oficyna Naukowa, Warszawa 2002, s. 11–40.

<sup>137</sup> Więcej na ten temat: B. Karolczak-Biernacka, *Postawy młodzieży wobec mniejszości* [w:] J. Nikitorowicz (red.), *Edukacja międzykulturowa. W kręgu potrzeb, oczekiwań i stereotypów*, Trans Humana, Białystok 1995, s. 260; J. Nikitorowicz, *Pogranicze, tożsamość, edukacja międzykulturowa*, Trans Humana, Białystok 1995, s. 35.

kulturowo obszarem – splatają się tu wartości poszczególnych kultur i grup etnicznych, tworząc jedyne w swoim rodzaju uniwersum znaczeniowe<sup>138</sup>. Możliwe jest rozpatrywanie pogranicza w wymiarze terytorialnym, treściowo-kulturowym, interakcyjnym oraz osobowym<sup>139</sup>. Pograniczem jest także szkoła wraz z jej środowiskiem, gdyż dochodzi tu do spotkań osób funkcjonujących na co dzień w różnych grupach wiekowych (dorośli oraz dzieci i młodzież w różnym wieku), charakteryzujących się odmiennym statusem (nauczyciele, uczniowie, rodzice i inni krewni uczniów, pracownicy obsługi szkoły, goście zapraszani na lekcje itp.). Poza tym, o kontaktach z Innością/Obcością można tu mówić także w czasie lekcji z przedmiotów, w których program wpisane jest zróżnicowanie kulturowe (np. języki obce, geografia, historia itp.).

W sytuacji pogranicza tożsamość rozprasza się w sposób naturalny. Mimo że jednostka identyfikuje się z jedną grupą, to internalizuje przynajmniej częściowo wzory i normy zachowań pozostałych grup, w ramach których wchodzi w społeczne interakcje. Wynika to z jej potrzeb, motywów, dążeń, aspiracji oraz zewnętrznej sytuacji, związanej z układem grup i stosunków społecznych, przemianami w sferze wartości oraz norm itp. Nie jest to proces sprawiający większe trudności, ponieważ uczestnictwo w jednej całości społeczno-kulturowej daje się pogodzić z uczestnictwem w innych społecznościach i kulturach, przy czym wchodzenie w nowe role i przynależności nie wyklucza poprzednich (np. jednoczesna lub następująca po sobie praca w różnych przedsiębiorstwach, czy zakładanie nowej rodziny bez zrywania kontaktu z rodzinnym domem itp.). Dzięki temu bogaci się tożsamość, zyskując, w sposób dynamiczny, coraz to nowe, dopełniające się cechy, właściwe odmiennym, lecz współżyjącym na zasadzie transgranicznych kontaktów środowiskom (kulturom, etnosom), dlatego też można określić ją jako międzykulturową<sup>140</sup>.

**Tożsamość międzykulturowa** to według J. Nikitorowicza świadomość własnych cech, konstytuujących poczucie odrębności i podobieństwa z innymi, przy jednoczesnym poczuciu ciągłości w czasie oraz świadomości, że, mimo zmieniających się warunków i postępującego rozwoju, jest się wciąż tą samą osobą. Tożsamość międzykulturowa stanowi zestaw strukturyzujących życie jednostki wartości i celów, nierozzerwalnie związanych z ludzkim istnieniem oraz z takimi pojęciami jak wolność i wybór, odpowiedzialność i zobowiązanie

<sup>138</sup> Zob. D. Simonides, *Archaizmy kulturowe na śląskim pograniczu* [w:] T. Smolińska (red.), *Pogranicze jako problem kultury*, Wyd. UO, IFP, Opole 1994, s. 19–20.

<sup>139</sup> Zob. J. Nikitorowicz, *Pogranicze, tożsamość...*, dz. cyt., s. 12–15; tenże, *Młodzież pogranicza kulturowego Białorusi, Polski, Ukrainy wobec integracji europejskiej*, Trans Humana, Białystok 2000, s. 11–12.

<sup>140</sup> Zob. Z. Komorowski, *Rozważania o wielokulturowości*, „Kultura i Społeczeństwo” 1974, nr 2, s. 98; J. Nikitorowicz, *Tożsamość w edukacyjnym procesie wielokulturowym* [w:] M.M. Urlińska (red.), *Edukacja a tożsamość etniczna*, Wyd. UMK, Toruń 1995, s. 119–124.

– wobec siebie samego i grupy. „Człowiek bez zobowiązań – pisze J. Nikitorowicz – nie posiada odpowiedzialności i tym samym pozbawiony jest swojej wolności, stąd osobista tożsamość jest zawsze społeczną tożsamością”<sup>141</sup>. Tożsamość międzykulturowa jest złożonym, zmiennym i wielowymiarowym konstruktem, łączącym elementy osobowego systemu jednostki z centralnymi wartościami kultury grupy, do której jednostka należy. Ponieważ źródłem kształtowania tożsamości jest każdy z ważniejszych kontekstów społeczno-kulturowych, sama tożsamość międzykulturowa stanowi zjawisko dynamiczne, nieustannie rozwijające się, otwarte na ustawiczne (wręcz nieskończone) tworzenie i stawanie się. Można tu mówić o dialektycznym procesie kształtowania się tożsamości międzykulturowej, od tożsamości rodzinnej, rodzinnej, lokalnej, parafialnej, etnicznej i regionalnej, poprzez narodową, państwową, kulturową, do europejskiej, światowej i – w najszerszym ujęciu – globalnej (planetarnej)<sup>142</sup>. Stałym elementem tożsamości międzykulturowej (mimo owej dynamiczności, upływu czasu i dokonujących się zmian środowiska) jest niezmienność i ciągłość osoby będącej jej ośrodkiem, tzn. trwanie jej cech charakterystycznych. Tożsamość międzykulturowa stanowi efekt wzajemnych uwarunkowań, oddziaływań i nakładania się osobowej świadomości własnej odrębności (Ja), świadomości przynależności do My, a także społecznego uznania, przyjęcia i akceptacji w wielu My. Z tworzeniem się odrębności Ja oprócz dziedziczonego potencjału genetycznego, wiąże się dziedzictwo kulturowe, w którym jednostka uczestniczy (jest „zanurzona”) od początku swego istnienia, choć początkowo nie czyni tego świadomie. Społeczne przyjęcie do My i kształtowanie się świadomości My zależy od treści i siły zakorzenienia w wartościach rodzinno-familijno-parafialnych, dominujących w środowisku danej osoby<sup>143</sup>.

Otwarcie na Innych/Obcych i ich sprawy oraz świadome kształtowanie tożsamości międzykulturowej stanowi podstawę **edukacji międzykulturowej**. Jest to swoisty model aktywności społecznej, kulturalnej i oświatowej, nastawiony na wzajemne poznawanie, rozumienie i wzbogacanie kultur oraz poszczególnych osób kultury te tworzących. Efektem edukacji międzykulturowej ma być integracja i dynamizacja społeczno-kulturowa różnych środowisk, oparta na wzajemnym zbliżeniu wywodzących się z nich jednostek. Dzięki ich dialogowi i wzajemnemu poznawaniu mogą powstać warunki do

<sup>141</sup> J. Nikitorowicz, *Edukacja międzykulturowa wobec dylematów kształtowania tożsamości w społeczeństwach wielokulturowych* [w:] T. Lewowicki, J. Nikitorowicz, T. Pilch, S. Tomiuk (red.), *Edukacja wobec ładu globalnego*, Żak, Warszawa 2002, s. 46.

<sup>142</sup> Zob. tenże, *Wartości etnosu jako podstawa kształtowania tożsamości wielokulturowej, podłoże konfliktów kulturowych i cel edukacji międzykulturowej* [w:] T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur, A. Gajdzica (red.), *Świat wartości i edukacja międzykulturowa*, Wyd. UŚ, Filia w Cieszynie – WSP ZNP Cieszyn – Warszawa 2003, s. 9.

<sup>143</sup> Zob. tenże, *Edukacja międzykulturowa wobec dylematów...*, dz. cyt., s. 44.

przekazywania, akceptowania i przejmowania elementów kultur spotykających się osób, co sprzyja współpracy w różnych dziedzinach życia<sup>144</sup>. Edukacja, mająca za zadanie wspierać jednostki oraz grupy w kształtowaniu tożsamości międzykulturowej, staje przed wyzwaniem wspomaganie ich w uzyskiwaniu świadomej solidarności ogólnoludzkiej. Może się to dokonywać poprzez:

- poznawanie i rozumienie (poznanie i zrozumienie) siebie, własnej kultury, własnego świata, zakorzenienia, małej ojczyzny;
- przewycięzanie tendencji do zamykania się wyłącznie w sferze wartości własnego kręgu kulturowego;
- poszanowanie różnic i traktowanie ich jako czynnika rozwojowego;
- wdrażanie do zauważania i poznawania Innych\Obcych, otwierania się na nich i usiłowania ich zrozumienia;
- kształtowanie wrażliwości i umiejętności współdziałania, chronienie przed uproszczonym i zdeformowanym obrazem Innych\Obcych;
- inspirowanie do wielopłaszczyznowej wymiany doświadczeń w zakresie realizacji programów działalności edukacyjnej, społecznej i instytucjonalnej<sup>145</sup>.

Koncepcja działań edukacyjnych, oparta na zarysowanym tu schemacie teleologicznym, z jednej strony wynika z dogłębnej analizy charakteru społeczeństw demokratycznych doby globalizacji, z drugiej natomiast nawiązuje do ponadczasowych wartości humanistycznych. Zauważanie istnienia w środowisku Innych\Obcych oraz uznanie ich praw to efekt otwarcia, zbliżenia, zaufania, zrozumienia i szacunku wobec indywidualności i autonomii człowieka. Według J. Nikitorowicza:

W obecnej sytuacji, która tworzy wiele okazji do podziałów i konfliktów, wyzwala uczucia niechęci i frustracji, wrogości i odrzucenia, szczególnego znaczenia nabiera potrzeba uznania, solidarności i zrozumienia. Wymóg solidarności zakłada przewycięzanie tendencji do zamykania się w sferze własnej tożsamości na rzecz zrozumienia innych, poszanowania różnic. Każdy bowiem należy do wielu kultur równocześnie, jednakże im wyższa i silniejsza jest akceptacja siebie, tym wyższa i silniejsza potrzeba zrozumienia Innych<sup>146</sup>.

Funkcjonowanie człowieka pomiędzy granicami (tj. na pograniczu), z jednej strony wyzwala i wzmacnia poczucie tożsamości kulturowej (rodzinnej, etnicznej), z drugiej – powoduje niepokój, niepewność, poczucie zagrożenia potencjalnymi zmianami i destabilizacją dotychczasowej sytuacji oraz lęk przed nietolerancją, odrzuceniem czy wykluczeniem ze strony pozostałych

<sup>144</sup> Zob. tenże, *Pogranicze, tożsamość...*, dz. cyt., s. 26.

<sup>145</sup> Zob. tenże, *Edukacja międzykulturowa wobec dylematów...*, dz. cyt., s. 45–51.

<sup>146</sup> Tenże, *Od podmiotowości do międzykulturowości i z powrotem. Próba interpretacji niektórych perspektyw teoretycznych* [w:] T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur (red.), *W poszukiwaniu teorii przydatnych w badaniach międzykulturowych*, Wyd. UŚ, Filia w Cieszynie, Cieszyn 2001, s. 21.

członków społeczeństwa<sup>147</sup>. Śmiech jawi się w tym kontekście jako narzędzie umożliwiające radzenie sobie z pogranicznością, a także jako czynnik układania relacji z Innymi i Obcymi, od których w środowisku szkoły nie sposób uciec, tak bowiem został określony charakter szkoły – jako instytucji będącej miejscem międzykulturowych spotkań.

Inność i Obcość mogą być w szkole przejściowe i uwarunkowane sytuacją w danej grupie wiekowej, klasie lub organizacji uczniowskiej. Mogą być one obiektywne (np. w sytuacji pojawienia się nowych uczniów i nauczycieli w środowisku szkoły czy nowych treści w programie nauczania) lub subiektywne (np. w sytuacji pojawienia się nowej mody, subkultury młodzieżowej). Granica między Innością i Obcością bywa płynna i zwłaszcza w środowisku dzieci i młodzieży może zmieniać się bardzo szybko, stosownie do procesów integracyjnych i asymilacyjnych zachodzących w klasach i szkole. To z nimi wiążą się również trwające dłużej lub krócej zjawiska dyskryminowania Innych/Obcych, piętnowania ich odmienności oraz formy wyrażania indywidualnej i zbiorowej akceptacji, m.in. przy pomocy śmiechu (wyśmiewanie, przyjmowanie lub niedopuszczanie pod pewnymi warunkami do wspólnoty śmiechu itp.).

Podobne zjawiska i procesy można rozpatrywać w odniesieniu do edukacji w szerszej perspektywie, m.in. w kontekście działalności środków masowego komunikowania (przekazywanych przez nie treści, kształtowania mód i trendów), relacji międzyludzkich w określonych środowiskach (występowanie grup etnicznych i subkultur o wyraźnej tożsamości), uwikłania życia społecznego w okoliczności ideologiczne, ekonomiczne, historyczne (związane z nimi napięcia i konflikty oraz towarzyszące im zachowania).

Czynnikiem często wykorzystywanym w kontaktach międzykulturowych, służącym między innymi do okazywania stosunku wobec Inności i Obcości, jest wyśmiewanie.

### 1.1.8. Wyśmiewanie – wykluczanie i korygowanie śmiechem

**Wyśmiewanie** jest złożoną kategorią gelotologiczną, w której oprócz samego zjawiska śmiechu uwzględnia się jego społeczne uwikłanie – zwłaszcza edukacyjne. To właśnie wyśmiewanie stało się pierwszym kryterium wyodrębnienia jasno określonych rodzajów śmiechu. Mamy tu więc do czynienia ze śmiechem z kogoś lub z czegoś, często powiązany z ośmieszeniem (tj. celowym działaniem, którego celem jest możliwie jak najdłuższe zachowanie w pamięci-

<sup>147</sup> Zob. L. Witkowski, *Uniwersalizm pogranicza. O semiotyce kultury Michała Bachtina w kontekście edukacji*, Wyd. A. Marszałek, Toruń 2000, s. 116–117.



ci społecznej faktu wyśmiania). Tego rodzaju śmiech jest przeciwieństwem śmiechu radosnego. Jest śmiechem agresywnym, złośliwym, skierowanym przeciwko (np. Innym i Obcym) i obiektywnie postrzeganym jako negatywny. Społecznych następstw wyśmiewania i ośmieszania można doświadczać latami, jeśli pamięć o fakcie przetrwa w środowisku i nie zatrze jej jakieś pozytywne wydarzenie lub też śmierć ofiary i/albo sprawcy; w drastycznych przypadkach może być przekazywana z pokolenia na pokolenie jako element historii rodzinnej<sup>148</sup>. O tych dwóch rodzajach śmiechu mowa jest już w Biblii (z hebr. *sâhaq* – pozytywny, radosny śmiech; *lâhaq* – wyśmiewanie, kpina), jak również w kulturze starożytnych Greków (odpowiednio z grec.: *gélân* i *katagélân*)<sup>149</sup>. Platon (427 p.n.e. – 347 p.n.e.) źródła śmiechu upatrywał w wyśmiewaniu innych i atakowaniu ich słabości, zaś Arystoteles (384 p.n.e. – 322 p.n.e.) w czerpaniu przyjemności z upokarzania i poniżania innych<sup>150</sup>.

Rozróżnienie to zostało dookreślone we współczesnej refleksji socjologicznej. Eugène Dupréel rozpatruje śmiech jako zachowanie społeczne, dialog między przynajmniej dwiema osobami, reakcją zbiorową na zjawiska komiczne. W zależności od idei i charakteru tej reakcji, wyróżnia **śmiech przyjmujący** (franc. *rire d'accueil*) i **śmiech wykluczający** (franc. *rire d'exclusion*). Śmiech przyjmujący wiąże się z identycznością idei śmiejących się oraz z poczuciem wewnętrznej integracji wspólnoty śmiechu, do której przynależą, nawet jeśli jest ona krótkotrwała i powstała spontanicznie wskutek zabawnego wydarzenia. Śmiech wykluczający umożliwia izolację osobnika poza wspólnotą śmiechu i wskazuje mu „jego miejsce”, zwłaszcza w przypadku, gdy mamy do czynienia z trwałym i celowym procesem. Zgodnie z koncepcją E. Dupréela złośliwe wyśmiewanie i ośmieszanie zawsze opiera się na śmiechu wykluczającym<sup>151</sup>.

W polskiej refleksji nad śmiechem podobną ideę wprowadził J. Kleiner, odróżniając **śmiech z kogoś** (śmiech złośliwy, wrogi) od **śmiechu miłującego**. Ów pierwszy rodzaj śmiechu może być charakterystyczny dla sytuacji konfliktu i tryumfu, w której śmieje się pewny swego olbrzym, gdy chce stawić mu czoła ktoś mały i niepozorny. Ten drugi śmieje się tym bardziej, skoro uda mu się pokonać olbrzyma. Przeciwieństwem śmiechu złośliwego z kogoś jest śmiech miłujący – pogodny, dobrotliwy, mądry, pełen humoru, życzliwości i przekonania, że, mimo bólu i tragedii, świat jest dobry. Zawarty w zjawiskach i przedmiotach komizm jest dla śmiejącego się powodem do okazywania

<sup>148</sup> Zob. m.in.: A. Nguyen, *Le rire et la dérision*, „L'Évolution Psychiatrique” 1955, nr 2, s. 217–250.

<sup>149</sup> Zob. H. Lethierry, *Potentialités de l'humour. Vers la „géloformation”*, L'Harmattan, Paris 2002, s. 99; G. Minois, *Histoire du rire et de la dérision*, Fayard, Paris 2000, s. 39.

<sup>150</sup> Zob. A. Ziv, J.M. Diem, *Le sens de l'humour...*, dz. cyt., s. 7.

<sup>151</sup> Zob. E. Dupréel, *Le problème sociologique du rire* [w:] tegoż, *Essais pluralistes*, Presses Universitaires de France, Paris 1949, s. 27–69.

sympatii i serdecznego uśmiechu. Śmiejący się ma wprawdzie poczucie wyższości wobec spraw komicznych, lecz jednocześnie podchodzi do nich z ciepłem i optymizmem<sup>152</sup>. Sprowadzenie idei śmiechu i humoru na płaszczyznę aksjologii pozwala doszukiwać się dobra w radosnym śmiechu miłującym, zaś wiodącego do cierpienia zła w śmiechu złośliwym, czyli w wyśmiewaniu.

Ponieważ ludzie często znają osoby, które z różnych powodów chcą i lubią wyśmiewać, nie dziwi fakt, że wyśmiewanie jest domeną komików. Śmiechem z kogoś lub czegoś jest zawsze satyra, mająca na celu wywołanie pogardy, napiętnowanie, ukazanie w krzywym zwierciadle rzeczy lub osób postrzeganych przez twórcę jako niemoralne, złe bądź głupie<sup>153</sup>. Tego rodzaju śmiech, zdaniem H. Bergsona, powinien karcić wady złoczyńcy i onieśmiewać go przez upokorzenie, co wiąże się z ukrytym celem: śmiech jest bowiem zawsze przede wszystkim środkiem poprawczym. Jego podstawową funkcją jest poniżanie, przez co sprawia karconej osobie przykrość. Przy pomocy tego rodzaju śmiechu społeczeństwo mści się za swobodę, na jaką ktoś nieodpowiedzialnie sobie pozwolił. Nie udałoby się uzyskać takiego efektu, gdyby śmiech zawierał cechy sympatii lub dobroci – staje się więc czynnikiem wywyższenia oraz poprawy samooceny śmiejącego się kosztem wyśmiewanego, poniżanego czy pogardzanego<sup>154</sup>. Komik Marcel Pagnol uznaje tego rodzaju śmiech za pieśń tryumfu oraz wyraz chwilowej, jawnej wyższości prześmiewcy nad wyśmiewanym. Wyróżnia dwa rodzaje tak pojmowanego śmiechu: śmiech pozytywny – prawdziwy, zdrowy, toniczny (śmieję się, bo góruję nad światem, samym sobą i drugim człowiekiem) oraz śmiech negatywny – brutalny, smutny, poniżający, mściwy (śmieję się, bo coś lub ktoś jest niższe ode mnie, bo mam nad tym przewagę)<sup>155</sup>.

**Wyśmiewanie bywa jednym z narzędzi konfliktu**, społecznego oporu, zarzewia rewolucji lub pospolitym elementem kultury masowej, w której agresywny śmiech stanowi o poziomie debaty publicznej. Będące jego formą kpiny, złośliwe dowcipy, szyderstwa i satyra są czynnikami osiągnięcia społecznej higieny psychicznej poprzez rozładowywanie niezadowolenia, bezsilnego gniewu, oburzenia i kompleksów. Mogą również stanowić rekompensatę za niepowodzenia i rozczarowania, poniżenia, strach i klęski, zarówno osobiste, jak i grupy społecznej lub całego narodu<sup>156</sup>. Krytykowanie spraw publicznych przy pomocy komicznych form jest jednym ze środków podnoszenia jakości

<sup>152</sup> Zob. J. Kleiner, *Z zagadnień komizmu...*, dz. cyt., s. 102–115.

<sup>153</sup> Zob. H. Sawicka, *Humor i satyra: paradoks humorysty* [w:] M. Abramowicz, D. Bertrand, T. Stróżyński (red.), *Humor europejski*, Wyd. UMCS, Lublin 1994, s. 24.

<sup>154</sup> Zob. H. Bergson, *Śmiech...*, dz. cyt., s. 226.

<sup>155</sup> Zob. H. Lethierry, *Post-scriptum (la ballade des remords)* [w:] tegoż (red.), *Savoir(s) en rire 3. Rire à l'école? (Expériences tout terrain)*, De Boeck Université, Louvain – Bruxelles 1997, s. 239–240.

<sup>156</sup> Zob. B. Dziemidok, *O komizmie...*, dz. cyt., s. 142.

kłopotliwych relacji społecznych; wykorzystywany w satyrze czy grotesce komizm jest zwykle agresywny, ale u jego podstaw spoczywa ostatecznie dobro publiczne. Tego rodzaju śmiech odgrywa rolę narzędzia w relacjach między grupami, stanowi pryzmat akceptacji lub odrzucenia, podstawę nadawania wartości ludziom i zjawiskom. Pozwala też tworzyć, wzmacniać i integrować grupy poprzez przyczynianie się do powstawania wspólnot śmiechu<sup>157</sup>. Przedmiotem wyśmiewania nie tylko w sferze publicznej jest głupota, skąpstwo, chciwość, zazdrość, obłuda itp., czyli uniwersalne cechy obiektywnie piętnowane przez otoczenie. Obecność wyśmiewania tych cech w sztuce i kulturze masowej prowadzi do przekonania, że mamy do czynienia z odwieczną postawą i zachowaniami uprawomocnionymi jako reakcje na ułomności natury ludzkiej. Takie podejście staje się niekiedy pretekstem do poczucia wyższości wyśmiewającego się, jako kogoś, kto, będąc intelektualnie i moralnie silniejszym, patrzy z góry na wyśmiewanych, ponieważ demaskuje ich niedostatki i złą naturę. Wyśmiewanie odgrywa więc rolę czynnika terapeutycznego, dzięki któremu w społeczeństwie klasyfikowane i piętnowane są osoby niepełnowartościowe wskutek swoich wad<sup>158</sup>.

Narzędziem krytyki, potępienia i ośmieszenia zła jest **satyra**, czyli forma negacji i dezaprobaty. Będące jej podstawą wyśmiewanie stanowi formę kary, mającej wywoływać u adresata upokorzenie, wstyd i poczucie niezadowolenia z siebie. Ma odstraszać od niewłaściwego postępowania i mobilizować do poprawienia błędów, a u obserwatorów kształtować postawę krytycyzmu i bezkompromisowości wobec zła. Staje się szczególnie efektywnym narzędziem wobec wrogów – zwłaszcza wrogów wspólnych, publicznych. Wyśmiewanie wroga godzi w jego słabości (rzeczywiste lub wydumane), a także wydobywa na światło dzienne wszystko to, co czyni go słabszym, niższym i gorszym. Nawet bardzo mocny przeciwnik traci w obliczu wyśmiania pewność siebie, zaś jego uciśnionym, wyzyskiwanym i prześladowanym ofiarom poprawia się samopoczucie<sup>159</sup>.

Niektóre przedmioty, zjawiska czy osoby mogą stanowić w tym kontekście swoiste tabu, którego nie należy naruszać wyśmiewając, zaś jego pogwałcenie może się wiązać z poważnymi sankcjami społecznymi, np. wykluczeniem wyśmiewającego. Wprawdzie twórczość komiczna nie zna ograniczeń i wszystko może być przedmiotem wyśmiania, jednak niektóre wartości bywają specjalnie chronione w sferze publicznej i tylko w niektórych wspólnotach śmiechu atak na nie nie spotyka się ze oporem czy sankcją. Zwykle wyśmiewanie świętości

<sup>157</sup> Zob. A. Ziv, J.M. Diem, *Le sens de l'humour...*, dz. cyt., s. 6. Przykład powieści, w której wyśmiewanie stanowi istotny element rewolucji: A. Cossery, *Szyderstwo i przemoc*, tłum. M. Kwaterko, W.A.B., Warszawa 2013.

<sup>158</sup> Zob. K. Żygulski, *Wspólnota śmiechu...*, dz. cyt., s. 268.

<sup>159</sup> Zob. B. Dziemidok, *O komizmie...*, dz. cyt., s. 152–166.

jest lokowane na pograniczu czy marginesie społecznym, a wszelkie przejawy przekroczenia granic bywają potępiane i zwalczane, przynajmniej ze strony dominującej większości. W europejskim kręgu kulturowym najczęściej aprobowane przez większość tabu wiążą się ze sferą agresji i seksualności, dlatego też wiele żartów dotyczy właśnie tych dwóch sfer – w myśl zasady: co jest zakazane, może być wyśmiane<sup>160</sup>. Nie do przyjęcia w niektórych środowiskach są żarty ze spraw związanych z religią i ideologią narodową (np. dowcipy o przywódcach religijnych i narodowych), niepełnosprawnością, nędzą materialną lub intelektualną itp. Charakterystyczne jest również, że właściwie nie ma dowcipów o matkach, a jeśli już się pojawiają, to budzą ambiwalentne reakcje. Zwykle jednak tabu wiąże się ściśle z określonym środowiskiem, na przykład satyryczny rysunek z Mahometem, który wywołał burzę w krajach muzułmańskich, przez większość Europejczyków nie tylko nie został odebrany jako naruszający tabu, ale wręcz uznano go za wyłącznie niezbyt udany żart. W niektórych sytuacjach, poprzez tabu, z wyśmiewaniem wiążą się silne, przeciwstawne emocje, na co zwrócił uwagę Mieczysław Wallis:

Uderza zwłaszcza, jak przeciwdziałają powstaniu przeżycia komizmu współczucie i litość. Znana jest anegdota o głuptasku, z którego na ulicy wszyscy się śmieją. Nie śmieje się tylko jeden człowiek – jego ojciec. Współczucie dla syna paraliżuje w nim bowiem poczucie komizmu. Człowiek kulejący – duch ulegający ciału – jest, w zasadzie, komiczny. Ale tylko ktoś gruboskórny może śmiać się z kuternogi. W człowieku subtelniejszym współczucie nie pozwala rozwinąć się uczuciu śmieszności. Bogowie olimpijscy, którzy na widok utykającego Hefajstosa wybuchają potężnym śmiechem, mają poczucie komizmu, ale nie mają ani serca, ani taktu<sup>161</sup>.

Wyśmiewanie w takich sytuacjach staje się więc przedmiotem ocen oraz przyczyną do wartościowania wyśmiewających i ich czynów w kategoriach moralnych – przynajmniej w odniesieniu do obowiązujących wzorów i norm wychowania.

O ile dopuszczalny bywa śmiech z osoby pyszniącej się swą siłą, wiedzą lub stanowiskiem (pomaga w rozładowaniu kompleksu niższości), to kpiny ze słabszych i bezradnych są zdecydowanie źle widziane i zwracają się przeciwko wyśmiewającemu, który postrzegany jest jako co najmniej źle wychowany<sup>162</sup>. Kontrowersyjne, lecz zarazem interesujące z edukacyjnego punktu widzenia są znane w kulturze masowej przykłady naruszania tabu i wyśmiewania niepełnosprawności. Osoby niepełnosprawne (lub kreowane na takie, choć

<sup>160</sup> Zob. K. Żygulski, *Wspólnota śmiechu...*, dz. cyt., s. 243–255; A. Ziv, J.M. Diem, *Le sens de l'humour...*, dz. cyt., s. 5.

<sup>161</sup> M. Wallis, *O przedmiotach komicznych [w:] tegoż (red.), Przeżycie i wartość. Pisma z estetyki i nauki o sztuce 1931–1949*, WL, Kraków 1968, s. 298.

<sup>162</sup> Zob. S. Garczyński, *Śmiechu naszego...*, dz. cyt., s. 61.

nie zostało to jasno wyrażone) są zwykle ciepło przyjmowane w literaturze (np. Józef Szwejk)<sup>163</sup> oraz np. w fabularyzowanych *reality show*, takich jak „Wyjątkowi” (ang. *The Specials*)<sup>164</sup>, lub w programach kabaretowych w rodzaju Jasia Fasoli<sup>165</sup> czy Benny Hilla (w skeczach o okularnikach i sepleniących)<sup>166</sup>, w kabarecie Łowców.B (skecze o paralityku i niewidomym)<sup>167</sup> oraz w parodiach niepełnosprawnych w wykonaniu kanadyjskiego komika Russella Petersa<sup>168</sup>. Wiele negatywnych reakcji budzą jednak przypadki, gdy to niepełnosprawni wyśmiewają się z samych siebie i swych kłopotów, choćby nawet w kampaniach publicznych, mających zwrócić uwagę na ich obecność w społeczeństwie lub pomóc w zbiorce funduszy na określony cel. Przykładem jest CP-Dockan – wykrzywiona w paralitycznym skurczu lalka szwedzkiego stowarzyszenia osób z porażeniem mózgowym GIL (Göteborgskooperativet för Independent Living – Goteborska Spółdzielnia na rzecz niezależnego życia)<sup>169</sup>: na Facebooku lalka prezentowana jest m.in. z ustami pomazanymi piwną pianą, w stroju wampira lub czarownicy, na półkach sklepowych z „normalnymi” lalkami itp.<sup>170</sup>.

Wyśmiewanie, u podstaw którego leży chęć wywyższenia się czy pogardzenia innymi, często bywa postrzegane jako wywodzące się z moralnie nagannych źródeł: zawiści, własnych kompleksów i niedostatków, które wyśmiewający się usiłują kompensować i ukryć za śmiechem<sup>171</sup>. Jedną z form (narzędzi) wyśmiewania w takim sensie jest **złośliwy żart** lub **kawał**. Zdaniem J. Kleinera stanowi on

[...] rozmyślnie a nieszkodliwie wprowadzenie kogoś (lub nawet i siebie samego) w sytuację pozornie przykrą, niebezpieczną, drażliwą, kłopotliwą lub w sytuację ośmieszającą, przy czym albo towarzyszy temu od razu u osoby zainteresowanej poczucie nieszkodliwości, albo przychodzi ono szybko po krótkotrwałym złudzeniu nieprzyjemnym jako miłe rozwiązanie i odprężenie [...]<sup>172</sup>.

Żart polega zwykle na wykorzystywaniu faktu, że to, co mogłoby stać się przykre, zachodzi w obszarze postrzeganym przez żartującego jako nieszko-

<sup>163</sup> Zob. J. Hašek, *Przygody dobrego wojaka Szwejka*, tłum. P. Hulka-Laskowski, Zielona Sowa, Kraków 2004.

<sup>164</sup> Zob. [www.the-specials.com](http://www.the-specials.com) (29.11.2013).

<sup>165</sup> Zob. *Jaś Fasola* (ang. *Mr. Bean*), reż. R. Atkinson, Wielka Brytania 1990–1995.

<sup>166</sup> Zob. *Benny Hill*, reż. B. Hill, Wielka Brytania 1969–1989.

<sup>167</sup> Zob. [www.lowcyb.pl](http://www.lowcyb.pl) (29.11.2013).

<sup>168</sup> Zob. Russell Peters – oficjalna strona, [www.russellpeters.com](http://www.russellpeters.com) (29.11.2013). Za zwrócenie uwagi na przykłady wyśmiewania niepełnosprawnych w środowisku anglojęzycznym dziękuję Pani Celinie Czech z Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza. Więcej na ten temat: A. Bieganska, „Kaleki humor” – pomaga, czy przeszkadza w kształtowaniu postaw wobec osób niepełnosprawnych? [w:] W. Świątkiewicz, M. Świątkiewicz-Mośny, W. Ślęzak-Tazbir W. (red.), *Oblicza humoru*, t. 1, Centrix, Wrocław 2007, s. 251–257.

<sup>169</sup> Zob. [www.gil.se](http://www.gil.se) (29.11.2013).

<sup>170</sup> Zob. CP-dockan GIL, [www.facebook.com/Cpdockan](https://www.facebook.com/Cpdockan) (29.11.2013).

<sup>171</sup> Zob. K. Żygulski, *Wspólnota śmiechu...*, dz. cyt., s. 269.

<sup>172</sup> J. Kleiner, *Z zagadnień komizmu...*, dz. cyt., s. 110.

dliwy, wywołuje śmiech i wzbogaca sferę przyjemnych doznań po stronie obserwowatorów – choć jednocześnie godzi w osobę wyśmiewaną. Żart jest jedną z form zabawy, w której pomysłowość i oryginalność pozwala okazać wyższość, przewagę i triumf żartującego nad tym, z kogo żartuje. Wyśmiewanie bywa więc pokazem siły, a efekty zwłaszcza dotkliwego, bezlitosnego żartu mogą być długotrwałe i bolesne, w zależności od kultury danego środowiska. Kryteria żartowania i wyśmiewania są zmienne i zależą od poziomu wykształcenia, doświadczeń, zażyłości i innych czynników. Przeciąganie żartu i wyśmiewania w jakiegokolwiek formie sprawia, że przekształca się w dręczenie<sup>173</sup>.

W takim kontekście można mówić o wyśmiewaniu, które rani. Między łagodnym żartem, a ciętą satyrą jest wąska granica, której przekroczenie (choćby mimowolne) może nie być aktem poprawiania jakości życia i budowania wspólnoty śmiechu, lecz dotkliwej krzywdy. Strach przed wyśmianiem i ośmieszeniem, a w związku z tym przed utratą godności i prestiżu, skłania ludzi do przestrzegania obowiązujących w danym społeczeństwie norm i obyczajów, w trakcie wyśmiewania zostają bowiem ujawnione i wyolbrzymione słabości wyśmiewanego lub ofiary żartu. Nawet jeśli są tylko wydumane lub urojone, ich wskazanie i napiętnowanie może zszargać czyjąś opinię na długo.

W zależności od tego, w jakich formach i okolicznościach w życiu człowieka obecne są poszczególne zjawiska związane ze śmiechem, można je rozpatrywać w kategoriach niskiej lub wysokiej jakości.

### 1.1.9. Jakość życia – aktywność i dobre samopoczucie

Kategoria „jakość życia” jest szczególnie popularna w naukach społecznych oraz medycznych<sup>174</sup>. Ujmowana w licznych koncepcjach stworzonych dla potrzeb badań życia w różnych kontekstach, wymaga tu jasnego dookreślenia, podobnie jak „komizm” czy „humor”.

Przyjmując koncepcję opracowaną przez Tadeusza Tomaszewskiego, zdaniem którego **kryteria (przejawy) jakości życia** są następujące: bogactwo przeżyć subiektywnych, poziom (stan) świadomości, poziom aktywności (działalności), twórczość, współuczestnictwo w życiu społecznym<sup>175</sup>. Obecność i bogactwo

<sup>173</sup> J. Kleiner, *Z zagadnień komizmu...*, dz. cyt., s. 110–111.

<sup>174</sup> Więcej na ten temat: C.R. Cloninger, *Feeling good. The science of well-being*, Oxford University Press, New York 2004; tenże, *The science of well-being. An integrated approach to mental health and its disorders*, „World Psychiatry” 2006, nr 5, s. 71–76; J. Daszykowska, *Jakość życia w perspektywie pedagogicznej*, Impuls, Kraków 2010; J. Trzebiatowski, *Jakość życia w perspektywie nauk społecznych i medycznych – systematyzacja ujęć definicyjnych*, „Hygeia Public Health” 2011, nr 1, s. 25–31.

<sup>175</sup> Zob. T. Tomaszewski, *Ślady i wzorce*, WSiP, Warszawa 1984, s. 204–209.

tych kryteriów w życiu człowieka, lub – przeciwnie – ich nieobecność w określonych konfiguracjach decydują o tym, czy jakość życia jest wysoka, czy też niska. Możliwe jest rozpatrywanie każdego z tych kryteriów w odniesieniu do śmiechu w edukacji, zwłaszcza w środowisku szkoły.

O wysokiej jakości życia w ramach kryterium bogactwa przeżyć świadczy codzienność pełna przede wszystkim przyjemnych wrażeń i przeżyć uczuciowych, w odróżnieniu od monotonii i nudy. Cenna jest więc dynamika, różnorodność oraz intensywność subiektywnie ciekawych doświadczeń i przeżyć, co jest szczególnie istotne w przypadku dzieci i młodzieży, dla których podstawowym czynnikiem niskiej jakości życia jest nuda. Oprócz zabawy, do bogactwa przeżyć przyczyniają się sztuka i rozrywka, a także wszelkiego rodzaju zjawiska i procesy, intensywnie doświadczane z innymi. Subiektywnej jakości życia człowieka oraz odczuwanego przez niego szczęścia nie da się określić w kategoriach maksymalnej przyjemności czy intensywności. O wysokiej jakości świadczy raczej ich bogactwo i różnorodność, szczególnie doświadczenia, wśród których uczucia przyjemne przeważają nad napięciem, troskami, strachem, wysiłkiem i innymi, niezbyt przyjemnymi, a niewątpliwie stresującymi, okolicznościami. Szczególną rolę w określaniu subiektywnie wysokiej jakości życia odgrywa miłość, doświadczana i spełniana na różnych poziomach<sup>176</sup>. Brak tych pozytywnych aspektów życia bywa postrzegany jako wskaźnik jego niskiej jakości. Naturalnym czynnikiem, podnoszącym jakość życia na tle kryterium bogactwa przeżyć, jest śmiech, towarzyszący zabawie, nauce, relacjom z rówieśnikami, krewnymi oraz innymi osobami, których obecność i rola w środowisku (zwłaszcza w środowisku szkoły) przyczyniają się do walki z nudą i monotonią.

Człowiek potrafi nie tylko doświadczać świata w różnych wymiarach, gromadzić wrażenia i przeżywać w związku z tym rozmaite emocje, ale także wytwarzać unikalny, osobisty obraz rzeczywistości, co wiąże się z potrzebą jej poznawania i rozumienia. Od tego obrazu zależą stawiane sobie i innym cele oraz środki do ich realizacji. W relacjach międzyludzkich preferowane są osoby o dużym doświadczeniu życiowym (tzn. świadome wyzwania rzeczywistości) lub takie, w których towarzystwie następuje gromadzenie wrażeń i ich przeżywanie. Nie lubi się i często wyklucza osoby, które mają niewielkie doświadczenie i kierują się głównie impulsami, ulegając w sposób automatyczny mniej lub bardziej przypadkowym bodźcom<sup>177</sup>. Osoby uśmiechnięte i lubiące się śmiać (zwłaszcza z innymi), sprawiają wrażenie doświadczonych i, w związku z tym, otwartych i wyrozumiałych. Ma to istotne znaczenie dla dobrego samopoczucia w określonym środowisku i towarzystwie, a także dla liczby i charakteru nawiązywanych relacji i wynikających z nich więzi.

<sup>176</sup> Tamże, s. 206.

<sup>177</sup> Tamże.

Przykładem jest sytuacja z filmu *Siedmiu samurajów* w której bohaterowie dyskutują, czy zaprosić do współpracy Gorobei Katayamę, ostatecznie przeważa następujący argument: „Często się śmieje i jest dobrym kompanem. Nawet jeśli nie jest najlepszym fechtmistrem, to byłoby dobrze mieć go obok siebie”<sup>178</sup>. Człowiek o takiej osobowości, otwarty na wrażenia – szczególnie te doświadczane z innymi – nie tylko sam odczuwa wysoką jakość życia, ale też podnosi ją u innych.

**Aktywność fizyczna i umysłowa jednostki świadczy o jej dobrym samopoczuciu i zdrowiu, a aktywne życie jest pozytywnie postrzegane i cenione bardziej niż bezruch i gnuśność.** Zanikanie aktywności i ograniczanie jej zakresu świadczy o starzeniu się i regresji. Szerokie możliwości rozwijania aktywności, zwłaszcza tej preferowanej i podejmowanej dobrowolnie, świadczą o wolności człowieka, która jest ceniona jako jedna z najistotniejszych wartości w życiu. Ograniczanie wolności jest zawsze uciążliwe i stanowi poważne zagrożenie nie tylko dla rozwoju, dobrego samopoczucia i zdrowia, toteż człowiek, nawet podświadomie, przeciwstawia się wszelkim formom jej ograniczania<sup>179</sup>. Śmiech (zwłaszcza uczniowski) może być formą oporu i pełnić funkcję wyzwalającą od wszelkiego rodzaju ucisku (opresji). Osoby biorące udział w różnego rodzaju aktywnościach, uśmiechające się i śmiejące w ich trakcie, postrzegane są jako młode (choćby tylko młode duchem) i zdrowe. Takich osób poszukuje się jako potencjalnych kolegów, współpracowników i partnerów, ponieważ rokują nadzieję na wysoką jakość relacji i współżycia.

Twórczość (kreatywność) to szczególny rodzaj aktywności, ukierunkowany na przekształcanie rzeczywistości, dokonywanie zmian w zastanym stanie rzeczy, wywoływanie nowych sytuacji, konstruowanie nowych przedmiotów, idei, wartości itp. Wszelkie tworzenie, zwłaszcza wartości pozytywnych, jest mile widziane, a życie w tym względzie bezproduktywne, bywa określane jako jałowe i mało wartościowe. Szczególnie wysoko ceni się działalność osób, których wytwory są oryginalne, pożyteczne i inspirujące dla innych, otwierając przed nimi nowe perspektywy<sup>180</sup>. W tym kontekście mile widzianą cechą, opartą na kreatywności, jest poczucie humoru, przejawiające się zarówno w żartobliwej postawie wobec rzeczywistości czy skłonności do żartów, jak i zdolności do wymyślania oraz opowiadania dowcipów. Zwłaszcza w środowisku szkoły jako wartościowa postrzegana jest aktywność uczniów w różnego rodzaju formach twórczości: w grupach kabaretowych i teatralnych, kółkach artystycznych itp. Są one szczególnie cenione (głównie przez rówieśników), gdy dzięki nim tak uczniowie, jak i pozostałe osoby świetnie się bawią i śmieją.

<sup>178</sup> Zob. *Siedmiu samurajów* (jap. *Shichinin no Samurai*), reż. A. Kurosawa, Japonia, 1954.

<sup>179</sup> Zob. T. Tomaszewski, *Ślady i wzorce...*, dz. cyt., s. 206–207.

<sup>180</sup> Tamże, s. 207.



**Nawiązywanie kontaktów towarzyskich i pogłębianie więzi, doświadczanie poczucia wspólnoty, nadawanie jej wysokiej rangi i współżycie z innymi osobami w rozmaitych kontekstach, to formy współuczestnictwa w życiu społecznym, przyczyniające się do wysokiej jakości życia.** Na tej zasadzie człowiek nie tylko dzieli się określonymi wartościami, ale także dopuszcza innych do uczestnictwa we własnym życiu, dzieląc się osobistymi przeżyciami i myślami, angażując się we wspólne zadania, a wyniki wspólnych działań wliczając do własnego dorobku. Życie samotne bywa oceniane jako gorsze, nieumiejętność współżycia z innymi jest postrzegana jako ułomność, a nieposiadanie lub utrata znajomych i przyjaciół odczuwana jest na ogół jako nieszczęście. Rozwijanie kontaktów społecznych jest jednym z istotnych wskaźników rozwoju człowieka, natomiast ich ograniczanie to przejaw regresji<sup>181</sup>. W odniesieniu do tej właśnie kategorii jakości życia jako szczególnie istotne jawią się wspólnoty śmiechu – zarówno najmniejsze (rodzinne i rówieśnicze), jak i te o większym zasięgu, osadzone głęboko w sferze publicznej (np. w kulturze masowej). Wspólny uśmiech i śmiech prowadzą do powstawania więzi, ułatwiają dialog i pomagają unikać stresu związanego z sytuacjami poważnymi czy wręcz ponurymi. Wspólnota przeżyć, oparta na pozytywnych emocjach, zapada w pamięć i przyczynia się do wzbogacania już istniejących relacji społecznych i nawiązywania nowych. Jak zwraca uwagę T. Tomaszewski:

[...] przejawy te stanowią zwarty system, którego różne elementy składowe wzajemnie się warunkują i uzupełniają w ramach ludzkiego życia jako całości. Jest niewątpliwe, że na przykład rodzaj i bogactwo przeżyć człowieka zależy od rodzaju i bogactwa jego aktywności, od jego bogatego i ubogiego poznawczego obrazu świata i od rodzaju i treści współżycia z innymi ludźmi, ale to samo można powiedzieć o każdym innym wymienionym tu przejawie życia. Dlatego też wyodrębnianie któregośkolwiek z nich i traktowanie go jako jedyne kryterium jakości życia musi prowadzić do obniżenia tej jakości i faktycznego zubożenia życia, choćby wyodrębniony aspekt osiągnął szczytowy poziom rozwoju. [...] Każdy z tych istotnych przejawów życia ludzkiego, pielęgnowany w oderwaniu od innych, musi prowadzić w konsekwencji do obniżania ogólnej jakości życia i zuboża je zamiast wzbogacać. Pełna jakość życia wynika z jakiegoś szczególnego układu wszystkich tych elementów, występujących w tej całości z różnym nasileniem i w różnych proporcjach. Jest przy tym wysoce prawdopodobne, że istnieje wiele różnorodnych układów równowartościowych. Ich różnorodność stanowi o bogactwie życia zarówno indywidualnego, jak i społecznego<sup>182</sup>.

W kontekście refleksji T. Tomaszewskiego na uwagę zasługuje również koncepcja **jakości życia dziecka**, autorstwa Jadwigi Daszykowskiej. Na kategorię

<sup>181</sup> Tamże, s. 207–208.

<sup>182</sup> Tamże, s. 208.

tę składa się wszystko, co sprzyja szczęśliwemu życiu dziecka, wyzwalając pozytywne stany psychiczne i sprzyjając zaspokojeniu potrzeb. Dzięki temu dziecko ma zapewniony wielokierunkowy rozwój i szansę wykorzystania swego potencjału rozwojowego do samorealizacji w środowisku społecznym, zwłaszcza w rodzinie, szkole i grupie rówieśniczej. Koncepcja Autorki dotyczy więc głównie warunków życia i rozwoju stwarzanych dziecku przez dorosłych, a także jego indywidualnych cech, preferencji i decyzji związanych z życiem. **Czynniki wiążące się z jakością życia dziecka** znajdują się w środowisku rodziny i poza nim, są to m.in.:

- atmosfera życia rodzinnego (więzi, dążenia, umiejętność współżycia i współdziałania, wzajemny szacunek, tolerancja dla odmienności i upodobań poszczególnych członków rodziny);
- postawy dorosłych wobec dziecka w rodzinie (stosunek emocjonalny, odpowiedzialność za jego pomyślny rozwój i wychowanie);
- kultura pedagogiczna w rodzinie (stosunek do wychowania, preferowane wzorce osobowe, organizacja procesu wychowania, umiejętność współpracy rodziców z instytucjami systemu edukacji);
- model działalności instytucji, zwłaszcza opiekuńczo-wychowawczych (kompetencje kadry i jej zaangażowanie we wspieranie rozwoju dziecka, relacje międzyludzkie, realizowany program i warunki materialne w danej placówce)<sup>183</sup>.

Usytuowanie śmiechu w układzie przedstawionych czynników pozwala postrzegać go jako wyznacznik wysokiej jakości życia – w różnych sytuacjach jednostkowych i społecznych, na określonych etapach rozwoju. Jedną z podstaw rozwoju jest indywidualny poziom organizacji, tj. nie tylko wewnętrzna organizacja osobowości jednostki, lecz także jej uwikłanie w rozmaite zewnętrzne układy zorganizowane, czyli funkcjonowanie jako element szerszego podsystemu społecznego. Człowiek żyje bowiem w określonej rzeczywistości, dlatego też pytanie o jakość jego życia jest nieodłącznie związane z pytaniem o jakość jego świata<sup>184</sup>.

Śmiech, zwłaszcza, we wspólnotach jest czynnikiem wysokiej jakości życia i jako taki niewątpliwie może być rozpatrywany w kontekście edukacji.

<sup>183</sup> Zob. J. Daszykowska, *Jakość życia...*, dz. cyt., s. 27–31.

<sup>184</sup> T. Tomaszewski, *Ślady i wzorce...*, dz. cyt., s. 199.

## 1.2. Podstawy teoretyczne i charakterystyka projektu badawczego

Do analizy śmiechu w różnych kontekstach – zwłaszcza w odniesieniu do edukacji – możliwe jest zastosowanie **współczynnika humanistycznego** w rozumieniu Floriana Znanieckiego<sup>185</sup>. Śmiech w poszczególnych społeczeństwach stanowi bowiem jedyny w swoim rodzaju system kulturowy, którego wartościami (przedmiotami kulturowymi) są: śmiech postrzegany jako zjawisko fizjologiczne, uśmiech, komizm, humor i poczucie humoru. Śmiech jako zjawisko społeczno-kulturowe istnieje oraz jest zrozumiałe przede wszystkim dla świadomych i czynnych podmiotów historycznych, to znaczy funkcjonuje w świadomości oraz przeżyciach jednostek i zbiorowości w określonym miejscu i czasie. Dotyczy to zarówno formy i treści śmiechu, jak i najmniejszych subtelności, związanych z jego doświadczaniem i rozumieniem w poszczególnych środowiskach. Wskazane jest rozpatrywanie zjawiska nie tylko w teraźniejszości, ale i w kontekście historycznym, bowiem pozostawia ono ślad w kulturze, który, postrzegany z perspektywy określonego miejsca i czasu, stanowi wartość wpisana w doświadczenie ludzi w toku swego istnienia. W różnych epokach istniały bowiem różne źródła śmiechu, a sprawy uważane za godne wyśmiania w jednej kulturze, mogą być traktowane zupełnie poważnie w innej<sup>186</sup>.

Argumentem przemawiającym za rozpatrywaniem śmiechu w kategoriach systemu kulturowego jest także fakt, że związane z nim czynności przynoszą określone skutki, zarówno dla osoby lub osób śmiejących się (działających), jak i obserwujących lub będących adresatem, przedmiotem (w przypadku wyśmiewania) czy potencjalnym współuczestnikiem śmiechu (wspólnota śmiechu). Zwłaszcza w przypadku śmiechu prowadzącego do zamierzonych efektów, jak dzieje się to m.in. w przypadku działań klaunów, satyryków lub terapeutów śmiechem, można mówić o świadomym kształtowaniu systemu i wykorzystywaniu jego istnienia oraz dynamiki. Podobnej zasady można z pewnością poszukiwać w odniesieniu do śmiechu w edukacji, jak bowiem zauważył H. Bergson, aby zrozumieć śmiech, trzeba go rozpatrywać w jego właściwym środowisku, tzn. w związku ze społeczeństwem, w którym pełni on określoną funkcję. W każdej kulturze śmiech odpowiada pewnym wymaganiom życia zbiorowego i jako taki ma znaczenie społeczne<sup>187</sup>.

Wykorzystanie współczynnika humanistycznego do analizy śmiechu możliwe jest zarówno w odniesieniu do sfery publicznej, jak i prywatnej, wiąże się bowiem z jednostkowym i społecznym rozumieniem normy, a w jego kontekście –

<sup>185</sup> Zob. m.in. F. Znaniecki, *Metoda socjologii*, WN PWN, Warszawa 2008, s. 67–112.

<sup>186</sup> Zob. A. J. Guriewicz, *Problemy średniowiecznej kultury ludowej*, tłum. Z. Dobrzyński, PIW, Warszawa 1987, s. 275.

<sup>187</sup> Zob. H. Bergson: *Śmiech...*, dz. cyt., s. 6–7.

z odpowiednim podejściem do zjawisk, przedmiotów i wartości, które mogą zostać uznane lub nie za komiczne, jako odbiegające subiektywnie od normy i jako takie zaskakują, budząc śmiech.

Interpretacja funkcji śmiechu, zarówno w wymiarze jednostkowym, jak i społecznym, możliwa jest także w oparciu o **poznawczą koncepcję człowieka**, której (podobnie jak współczynnikiowi humanistycznemu) towarzyszy idea unikalności ludzkiego doświadczenia i konieczności rozpatrywania jednostki w określonym miejscu i czasie, przez pryzmat charakterystycznych dla niej wartości, emocji i motywacji zachowań. Jak pisze Józef Koziński:

Człowiek jest wielowymiarowy [...], ponieważ składa się ze struktur biologicznych, ponieważ jego działania są uruchamiane przez różnorodne motywy materialne i duchowe, ponieważ pracuje na poziomie świadomym i nieświadomym, ponieważ ma wbudowane układy poznawcze, emocjonalne i wolicjonalne, ponieważ jest osobą niepowtarzalną i niewymienialną, ponieważ żyje jednocześnie w świecie zewnętrznym i wewnętrznym<sup>188</sup>.

Tak pojmowany człowiek przy pomocy języka przyjmuje, przechowuje, analizuje, interpretuje, tworzy i przekazuje innym informacje, nadając im odpowiednią wartość, obdarzając sensem i znaczeniem, wreszcie – podejmuje celowe działania, sprawując nad nimi kontrolę poznawczą<sup>189</sup>. Zasada ta dotyczy także śmiechu jako zjawiska społeczno-kulturowego: nie można nikogo nauczyć śmiechu z dnia na dzień czy pobudzić jego poczucia humoru, skoro ten ktoś nie ma odpowiednio wykształconych struktur poznawczych. Nie mając podstaw, wynikających z określonych doświadczeń, nie sposób dostrzec i zrozumieć potencjalnie komicznych sytuacji.

W ujęciu poznawczej koncepcji człowieka przyjętym przez M. Dudzikową, do której refleksji nawiązuję w niniejszym opracowaniu, człowiek to

[...] istota zdolna do świadomego sterowania własnym zachowaniem, kształtująca wedle przyjętych przez siebie wartości i planów zarówno świat zewnętrzny, jak i siebie samą. Jednostka, która nie tylko działa w sposób świadomy, ale sama jest źródłem owego działania, opierając się na swoim systemie znaczeń określa jego cel czy kierunek, formułuje i realizuje program czynności, sprawuje nad nim kontrolę i ocenia skutki<sup>190</sup>.

Źródłem wiedzy człowieka o rzeczywistości jest jego indywidualne doświadczenie (tj. system wiedzy zdobytej w przeszłości lub samodzielnie wytworzonej dzięki twórczemu myśleniu) oraz środowisko zewnętrzne (członkowie rodziny, rówieśnicy, środki masowego komunikowania, instytucje kulturalne itp.).

<sup>188</sup> J. Koziński, *Człowiek wielowymiarowy*, Żak, Warszawa 1998, s. 3.

<sup>189</sup> Zob. J. Koziński, *Koncepcje psychologiczne człowieka*, Żak, Warszawa 1998, s. 170.

<sup>190</sup> M. Dudzikowa, *Praca młodzieży nad sobą. Z teorii i praktyki*, Terra, Warszawa 1993, s. 21.

Wiedza ta dotyczy środowiska naturalnego, kultury, świata społecznego oraz siebie samego. Gromadzone informacje współtworzą system struktur poznawczych, będących centralnym składnikiem ludzkiej osobowości. Procesy intelektualne i zachowanie jednostki zależą od organizacji tychże struktur, tzn. od stopnia ich złożoności (im bogatsze doświadczenie i im bardziej złożone struktury poznawcze, tym większa zdolność do dostrzegania subtelnych różnic między ludźmi, trafniejszej oceny zdarzeń, większej kontroli emocji itp.), abstrakcyjności lub konkretności (im wyższy stopień konkretności, tym mniejsza zdolność do uogólniania postrzeganej rzeczywistości), otwartości (im większy stopień otwartości, tym większa zdolność do zmiany poglądów pod wpływem nowych informacji), aktywności lub bierności (im wyższy stopień aktywności, tym większa zdolność do wykorzystywania swej wiedzy we właściwym miejscu i czasie)<sup>191</sup>.

Zgromadzona przez jednostkę wiedza pozwala jej na ocenianie (wartościowanie) rzeczywistości, czyli wydawanie sądów o znaczeniu czy użyteczności przedmiotów, zdarzeń, procesów itp., przez co niektórym z nich zostaje nadana wartość pozytywna (jako wywołującym dodatnie stany emocjonalne: przyjemność, zaciekawienie itp.), innym zaś negatywna (wywołują stany ujemne: niepewność, strach, nienawiść itp.). Mechanizmy ocen uwarunkowane są biologicznie, społecznie i kulturowo, dlatego też ludzie odmiennie oceniają wartość poszczególnych elementów rzeczywistości, dzięki czemu te same przedmioty, zdarzenia czy procesy zajmują rozmaite pozycje na skali wartości różnych osób<sup>192</sup>. W trakcie interpretacji śmiechu i jego społecznego uwikłania założenia te stają się szczególnie istotne, ponieważ ten sam fakt – np. wyśmiewanie – może być rozmaicie postrzegany i wartościowany przez różne osoby, należące nie tylko do tej samej kultury, ale nawet do tej samej wspólnoty śmiechu. Odmiennie mogą więc być reakcje, motywacje i świadome działania, odpowiadające indywidualnej ocenie sytuacji, dokonanej w oparciu o dotychczasowe doświadczenia. Badaczy śmiechu obliuguje to do każdorazowego dookreślania kontekstu przedmiotu badań i odwoływania się do wybranej teorii śmiechu lub komizmu.

Podejście do śmiechu w oparciu o współczynnik humanistyczny i poznawczą koncepcję człowieka otwiera bogatą, wręcz nieograniczoną perspektywę interpretacji oraz poszukiwania treści i znaczeń poszczególnych wartości systemu kulturowego śmiechu. Dzięki temu możliwe jest wskazanie rozmaitych obszarów życia społecznego, w których wyróżnienie szczegółowych wątków, związanych ze śmiechem, ułatwia systematyzację stwierdzonych zjawisk i poszukiwanie odniesień m.in. w perspektywie historycznej, porównawczej (międzykulturowej), edukacyjnej itp.

<sup>191</sup> Zob. J. Kozielski, *Koncepcje psychologiczne...*, dz. cyt., s. 174–180.

<sup>192</sup> Tamże, s. 197–205.

Śmiech jako składnik kultury środowiska szkoły i wartość w danym społeczeństwie nigdy nie jest odrębnym zjawiskiem, możliwym do wyizolowania. Dlatego też w trakcie gromadzenia i analizy materiału badawczego zastosowałem metodologiczne **podejście holistyczne**, zakładające, że całość to coś więcej niż suma jej składników, więc poszczególne zjawiska rzeczywistości należy rozpatrywać w kontekście ich bezpośredniego otoczenia, choć niektóre z ich cech ujawnią się tylko w powiązaniu z szerokim tłem społeczno-kulturowym. Dzieje się tak m.in. w powiązaniach między zjawiskami w systemie edukacji i ich otoczeniem – społecznym, naukowym, religijnym, politycznym itp.<sup>193</sup> Jak zauważa Stanisław Palka:

Wychowanie, kształcenie i samokształcenie człowieka w ciągu całego życia jako elementy dziedziny poznania pedagogicznego, mogą być w pełni opisywane, wyjaśniane, rozumiane, interpretowane i projektowane wówczas, gdy badane są nie tylko w wymiarze faktów, zjawisk i procesów mających miejsce tu i teraz. Szansa pełnego poznania rodzi się wówczas, gdy uwzględni się kontekst historyczny i przestrzenny<sup>194</sup>.

Badania własne sytuuję więc w **perspektywie historyczno-pedagogicznej oraz porównawczej**, w ramach których istnieje możliwość konstruowania oraz ujawniania sensów i znaczeń poszczególnych zjawisk w procesie edukacji, w odniesieniu do określonego miejsca i czasu<sup>195</sup>. Korzystam w ten sposób z możliwości wiązania pedagogiki praktycznie zorientowanej z historią wychowania i myśli pedagogicznej na wyróżnionym przez S. Palkę poziomie wykorzystywania przez pedagogów wiedzy historycznej, który Autor dookreśla w sposób następujący:

Badacze historii wychowania i badacze historii myśli pedagogicznej budują system wiedzy, który może być użyteczny poznawczo i w pracy teoretycznej pedagogów, na przykład teoretyków kształcenia (dydaktyków) lub teoretyków wychowania. Wiedza historyczna, budowana w intencji poznania historycznego, może być twórczo interpretowana i przetwarzana na rzecz wyjaśniania, rozumienia i interpretowania zjawisk i procesów: we współczesnej praktyce wychowania, kształcenia i samokształcenia człowieka; we współczesnej teorii pedagogicznej, szczególnie w analizie prądów, kierunków i orientacji teoretycznych oraz metodologicznych<sup>196</sup>.

<sup>193</sup> Zob. T. Hejnicka-Bezwińska, *O zmianach w edukacji. Konteksty, zagrożenia i możliwości*, Wyd. UKW, Bydgoszcz 2000, s. 43.

<sup>194</sup> S. Palka, *Metodologia. Badania. Praktyka pedagogiczna*, GWP, Gdańsk 2006, s. 69.

<sup>195</sup> Zob. T. Hejnicka-Bezwińska, *Integracja perspektywy poznawczej pedagogicznej i historycznej w procesie wytwarzania wiedzy naukowej o edukacji* [w:] S. Palka (red.), *Pogranicza pedagogiki i nauk pomocniczych*, Wyd. UJ, Kraków 2004, s. 33–34.

<sup>196</sup> S. Palka, *Metodologia...*, dz. cyt., s. 79–80.

Wybór tej perspektywy podyktowany jest faktem, że współczesny obraz śmiechu, a zwłaszcza jego uwikłanie w edukację, są efektem wielowiekowego procesu społecznego, którego próbę rozumienia można podjąć wyłącznie poprzez odwołanie do zjawisk niekiedy bardzo odległych w czasie i przestrzeni. Mamy bowiem do czynienia z ewolucją stosunku do śmiechu i związanych z nim prądów umysłowych (np. agelastów i ich przeciwników<sup>197</sup>), w które wpisują się również idee pedagogiczne, warunkujące określone podejście do śmiechu jako zjawiska, zwłaszcza w rzeczywistości szkolnej.

Fakt ten uzasadnia również przeprowadzenie badań w perspektywie porównawczej i odwoływanie się do przykładów ze środowisk, w których kultura śmiechu ma bogatą tradycję, czego konsekwencją jest m.in. szczególnie intensywne wykorzystywanie śmiechu w dziedzinie wychowania i nauczania. Przyjąłem **zasadę postępowania porównawczego**, autorstwa Josepha Lauwerysa, w której edukacja jest ujęta jako skomplikowany proces powiązany z wszelkimi aspektami życia i dlatego, podejmując próbę opisu rzeczywistości edukacyjnej, analizując okoliczności występowania i zmian badanych faktów (w tym przypadku historycznych, ideologicznych i praktycznych przesłanek wykorzystania śmiechu w edukacji), zachodzi potrzeba rozpatrzenia ich w perspektywie interdyscyplinarnej<sup>198</sup>. Wyraźnie dominujący tu wątek pedagogiczny przeplata się więc z innymi na zasadzie nawiązania do **bachtinowskiej idei granic kultury**:

Problem całości jakiejś dziedziny kulturalnej – poznania, moralności, sztuki – daje się zrozumieć jako problem granic tej dziedziny. Jakiś możliwy lub faktycznie istniejący twórczy punkt widzenia staje się istotnie potrzebny i niezbędny jedynie w konfrontacji z innymi poglądami: tam tylko, gdzie na granicach rodzi się prawdziwa potrzeba pojawienia się nowego poglądu, jego twórczej oryginalności, znajduje on trwałe uzasadnienie i usprawiedliwienie; pogląd sam w sobie, nie współuczestniczący w całości kultury, jest tylko prostym faktem, zaś jego odmienność może się wydawać zwykłą dowolnością i kaprysem. Nie należy jednak wyobrażać sobie dziedziny kultury jako pewnej całości przestrzennej, mającej granice, ale posiadającej także wewnętrzne terytorium. Dziedzina kulturalna nie ma wewnętrznego terytorium: cała sytuuje się na granicach. Granice przebiegają wszędzie, przecinają każdy jej punkt, systemowa jedność kultury wnika w atomy życia kulturalnego, niby słońce odbija się w każdej jego kropli. Życie kulturalnego aktu w istocie dokonuje się na granicach: w tym tkwi powaga i znaczenie tego aktu; odsunięty od granic, traci grunt, staje się pusty, arogancki, degeneruje się i umiera<sup>199</sup>.

<sup>197</sup> Więcej na ten temat w podrozdziale: 2.2. *Agelaści – wrogowie (u)śmiechu*.

<sup>198</sup> Zob. J.A. Lauwerys, *La pédagogie comparée: son développement, ses problèmes* [w:] M. Debesse, G. Mialaret (red.), *Traité des sciences pédagogiques*, t. 3, Presses Universitaires de France, Paris 1972, s. 30–31.

<sup>199</sup> E. Czuplejewicz, E. Kasperski (red.), *Bachtin. Dialog. Język. Literatura*, PWN, Warszawa 1983, s. 54.

Wszechobecność jako immanentna cecha i funkcja śmiechu, czyni zeń kategorię na wskroś pograniczną. Przyjęcie wąskiej perspektywy poznawczej, związanej z tylko jedną dyscypliną, oraz ograniczenie analizy i interpretacji materiału badawczego tylko do niej, prowadziłoby do trudnego do uzasadnienia zawężenia oglądu poszczególnych zagadnień.

Zdaniem Władysława Chłopickiego z refleksji filozoficznej nad komizmem w XIX i XX w. narodziły się fizjologia, psychologia, językoznawstwo i socjologia komizmu, a także próby jego teoretycznej klasyfikacji. Z czasem badania zostały rozszerzone o nowe problemy, studia stały się dokładniejsze i bardziej szczegółowe, powstała specjalistyczna terminologia. Wśród badaczy pojawiła się też świadomość i przekonanie, że jeżeli mają dojść do głębszego zrozumienia istoty przedmiotu zainteresowania, to konieczny jest wysiłek wykraczający poza refleksję w ramach pojedynczych dyscyplin<sup>200</sup>, co uzasadnia uczestnictwo pedagogów w interdyscyplinarnej dyskusji o śmiechu. Tezę, że interdyscyplinarność jawi się jako nieodzowna cecha badań śmiechu, uzasadnia również Alicja Siemak-Tylikowska:

Filozof bowiem próbuje ustalić istotę komizmu, konstytutywne cechy ludzi, rzeczy czy zdarzeń czyniących je śmiesznymi. Socjolog upatrywać będzie funkcji, jakie komizm pełni w życiu społecznym, związku pomiędzy na przykład rodzajem komizmu a strukturą społeczną. Historyk sztuki skupi swą uwagę między innymi na elementach komicznych zawartych w twórcach kultury. Z kolei psycholog analizować będzie oddziaływanie komizmu w kolejnych stadiach rozwoju emocjonalnego i afektywnego oraz warunkujące je czynniki, czy też zależność reakcji na dany rodzaj komizmu od typu osobowości. Antropolog poszukiwać będzie zasad i norm okazywania wzbudzanych komizmem emocji zależnie od uwarunkowań kulturowych danego społeczeństwa<sup>201</sup>.

Rozległość dziedziny poszukiwań i jej zakorzenienie w każdej z wymienionych przez Autorkę dyscyplin, prowadzi do szerokiego ujęcia problematyki śmiechu w edukacji, nawet kosztem pozornego narażenia jej na rozproszenie, skutkiem czego jest wielowątkowość niniejszej monografii. Z takim podejściem wiąże się **potrzeba korzystania z treści przekazywanych przy pomocy różnych języków** i w związku z tym wymagających odwoływania się do rozmaitych kategorii z dyskursu naukowego, artystycznego czy publicystycznego. Innego języka bowiem wymaga historia idei śmiechu w filozofii, opis dziecięcych żartów skatologicznych, dowcipy opowiadane w Internecie na portalach społecznościowych, a jeszcze innego cięta satyra w okresie wojny i okupacji, mimo że w każdym z tych obszarów już na pierwszy rzut oka

<sup>200</sup> Zob. W. Chłopicki, *O humorze poważnie...*, dz. cyt., s. 86–87.

<sup>201</sup> A. Siemak-Tylikowska, *Uczmy człowieczeństwa przez uśmiech*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 2005, nr 3, s. 99.



dostrzega się edukacyjne implikacje. Przyjmuję więc tezę Teresy Hejnickiej-Bezwińskiej, według której:

Język i poznanie stanowią aspekty poznawczego osvajania świata, warunkujące jakość wytwarzania i wykorzystywania wiedzy (także wiedzy o edukacji) oraz komunikowania wiedzy o edukacji (w tym także wiedzy naukowej) w celu porozumiewania się ze sobą podmiotów edukacji dla pomyslnego kreowania obszaru społecznej praktyki edukacyjnej<sup>202</sup>.

Nie ma tu więc mowy o wykluczeniu któregośkolwiek źródła ze względu na jego niepoprawność polityczną, potoczność czy wulgarność. Immanentną cechą śmiechu jest skrajne zróżnicowanie treści i formy, czyli właśnie języka – niepowtarzalnego i w wielu przypadkach trudnego do okiełznania. Podzielałam również pogląd M. Bachtina, zdaniem którego „Języki to światopoglądy, i to nie światopoglądy abstrakcyjne, lecz konkretne, społeczne, przeniknięte systemem ocen, nie dające się oddzielić od praktyki życiowej i walki klasowej”<sup>203</sup>. Uzasadnia to odwołania do rozmaitych źródeł (ich typologię i kryteria doboru przedstawiam w dalszej części rozważań), które mają jedną cechę wspólną: dotyczą śmiechu, gdyż zawierają wątki komiczne i, jako takie, same śmiech wywołują lub wiążą się z refleksją nad nim. Nie miałyby sensu ich wartościowanie czy przypisywanie kulturze wysokiej lub niskiej, skoro unikalna, indywidualna perspektywa ich twórców lub zbieraczy (jak należałoby określić osoby kolekcjonujące i udostępniające np. dowcipy uczniowskie) to wprawdzie odrębne światy, jednak współistniejące w refleksji gelotologicznej. Zdaję sobie sprawę, że wybór tej strategii może prowadzić do krytyki, o której również wspomina M. Bachtin:

Życzliwe rozgraniczenie, a następnie współpraca. Zamiast pogodzić się pozytywnie ze względną tylko częściową prawdziwością swych twierdzeń i swego punktu widzenia, dąży się – wyczerpując na to wszystkie siły – do obalenia i całkowitego zniszczenia przeciwnika, do totalnego podważania cudzej perspektywy. Żaden (nieszarlatański) kierunek naukowy [...] nie przetrwał w swej pierwotnej, niezmięnionej postaci. Nauka nie zna takiego okresu, w którym występowałyby tylko jedna, jedyna szkoła (prawie zawsze jednak istniał jakiś nurt dominujący). Nie ma co obawiać się eklektyzmu: dla nauki stopienie wszystkich tendencji w jedną oznaczałoby śmierć (gdyby nauka była śmiertelna). Im więcej podziałów (pod warunkiem, że są one przeprowadzane bez zawiści), tym lepiej. Bez awantur na granicach. Współpraca. Strefy pograniczne (zwykle na nich właśnie rodzą się nowe kierunki i dyscypliny)<sup>204</sup>.

<sup>202</sup> T. Hejnicka-Bezwińska, *Pedagogika ogólna*, WAiP, Warszawa 2008, s. 258.

<sup>203</sup> M. Bachtin, *Twórczość Franciszka Rabelais'a o kultura ludowa średniowiecza i renesansu*, tłum. A. i A. Goreniewie, WL, Warszawa 1975, s. 630.

<sup>204</sup> M. Bachtin, *Estetyka twórczości słownej*, tłum. D. Ulicka, E. Czaplejewicz, PIW, Warszawa 1986, s. 482.

Powraca tu nośna epistemologicznie kategoria „pogranicze”, którą w refleksji na śmiechem postrzegam jako szczególnie cenną.

W szerokiej perspektywie nie jest możliwe odwołanie się do noszącej znamiona uniwersalności jednej teorii czy koncepcji śmiechu. Proponuję więc skoncentrować się na tych, które wiążą się z najistotniejszymi tu kategoriami pojęciowymi: wspólnotą śmiechu, radością, będącą oznaką wysokiej jakości życia, oraz śmiechem, pojmowanym jako czynnik integracji społecznej, zwłaszcza międzykulturowej czy międzypokoleniowej. Przedstawivszy czytelnikowi historyczne, ideologiczne i kulturowe przesłanki śmiechu w kontekście edukacji, przytaczam następnie okazjonalne wypowiedzi i opinie na ten temat, po czym, w rozdziale *Koncepcje śmiechu i uśmiechu w refleksji o edukacji*, szczegółowo omawiam rozbudowane podejście do zagadnienia, by, na zakończenie, dopełnić obraz przykładami z praktyki edukacyjnej.

Decydując się na tego rodzaju podejście do tematu, nawiązuję do opinii Zbyszka Melosika:

[...] akceptuję pluralizm dyskursów teoretycznych i pedagogicznych w ich wysiłku opisanego, interpretowania i zmiany zarówno rzeczywistości, jak i tożsamości. Wędrując przez różnorodne koncepcje, można dostrzec, iż to, co w jednej ma charakter „kluczowy”, w innej jest „zmarginalizowane”, to, co w jednej jest „makro”, w innej jest „mikro”. „Wchodząc” w języki oferowane nam przez różne dyskursy, dostrzegamy bogactwo znaczeń, którymi opisywany jest nasz świat. Taka wędrówka uczy pokory wobec świata – jest on zbyt skomplikowany i wewnętrznie sprzeczny, rozproszony i zdecentrowany, aby można go było „stotalizować” w jedną narrację. Podobnie, wędrówka poprzez różne kultury i społeczności pozwala na dostrzeżenie, że to, co w jednym miejscu jest postrzegane jako normalne i naturalne, co jest uważane za uniwersalne i metanarracyjne (jako uprawomocnione przez religię, tradycję czy jako rezultat określonych stosunków władzy), gdzie indziej jest określane jako dewiacyjne i partykularne. Wędrówka przez dyskursy i kultury, wakacje od własnych znaczeń; wszystko to daje niepowtarzalną szansę na zrozumienie siebie samego i swojego podejścia do świata, daje także nadzieję, że jeśli „wszędzie wszystko jest inne” (a jednak zrozumiałe dla ludzi, wówczas nie musimy zawzięcie szukać „podstaw” i „źródeł”, oddawać się w ramiona partykularyzmowi, które udają metanarrację. Możemy natomiast, jestem o tym przekonany, zaakceptować swoją odpowiedzialność za kształt świata i swoje życie (zamiast uparte go wyprowadzania ich z jakkolwiek nie rozumianych „uniwersaliów”)<sup>205</sup>.

<sup>205</sup> Z. Melosik, *Edukacja a przemiany kultury współczesnej. Implikacje dla teorii i praktyki* [w:] B. Śliwerski (red.), *Nowe konteksty (dla) edukacji alternatywnej XXI wieku*, Impuls, Kraków 2001, s. 33–34.

Idąc za przykładem Andrzeja Janowskiego, skłaniam się ku eklektycznemu podejściu do badań naukowych, starając się łączyć różne podejścia metodologiczne:

Myszę, że wyostrzenie stanowisk, przeciwstawianie się innym jest dobre, gdy uczoney chce się zaprezentować jako nowator metodologiczny w swej dziedzinie, mało jednak sensowne, gdy chce się kumulować wartościową wiedzę. Ta narasta dzięki nakładaniu się na siebie różnych podejść i [...] atak na formację umysłową, która była wcześniej, powinien być pojmowany nie jako krytyczne jej zdruzgotanie, ale jako przyznanie, że starymi środkami udało się zdobyć, co było do zdobycia, a nowe są niezbędne, by odkrywać nowe obszary<sup>206</sup>.

Dlatego nie chcę powtarzać już przeprowadzonych badań nad śmiechem, ani realizować podobnych – zwłaszcza, że w przytaczanych przykładach zauważam podobieństwa. Ograniczam się do rekonstrukcji już istniejących projektów badawczych, podejmuję próbę odniesienia ich do współczesności, a odwołując się do wątków alternatywnych i pobocznych – staram się rzucić nowe światło na zagadnienia podejmowane przed laty.

Swe rozważania sytuuję w obszarze pedagogiki międzykulturowej, która jest osadzoną w interdyscyplinarnym gruncie poddyscypliną naukową, zajmującą się edukacją jednostek i grup zróżnicowanych kulturowo. Poza refleksją nad edukacją w warunkach zróżnicowania kulturowego, jednym z jej zadań jest propagowanie świadomych spotkań oraz dialogu między przedstawicielami odmiennych kultur oraz następstw tych faktów. U podłoża tych spotkań leżą relacje z Innymi i Obcymi, których poglądy i zachowania są przedmiotem obserwacji, analiz, doświadczania oraz konfrontacji.

Badania własne opieram na projekcie złożonym z następujących etapów:

1. Wstępny przegląd literatury przedmiotu, wyróżnienie oraz dookreślenie kategorii pojęciowych opisujących zjawiska fizjologiczne i społeczno-kulturowe, związane ze śmiechem.
2. Pogłębiony przegląd literatury przedmiotu, krytyczna analiza źródeł wtórnych i ich selekcja tematyczna odpowiednio do problemów badawczych dotyczących zjawisk społeczno-kulturowych, poglądów, koncepcji i badań związanych ze śmiechem oraz wykorzystania śmiechu w praktyce edukacyjnej.
3. Merytoryczna weryfikacja i chronologiczne opracowanie materiału badawczego.
4. Interpretacja materiału badawczego, opracowanie konkluzji i wniosków.
5. Opracowanie wypisów, wyboru przykładów, przewodnika bibliograficznego.

<sup>206</sup> A. Janowski, *Uczeń w teatrze życia szkolnego*, WSiP, Warszawa 1989, s. 41–42.

Podstawą moich badań uczyniłem **analizę źródeł wtórnych**, dokonując ich krytyki erudycyjnej i wewnętrznej<sup>207</sup>. Wykorzystałem następujące rodzaje źródeł:

- monografie naukowe i popularnonaukowe;
- antologie i wypisy (np. teksty źródłowe do historii wychowania, teksty satyryczne);
- opracowania dydaktyczne i metodyczne (np. wydawnictwa specjalistyczne dla nauczycieli);
- materiały publicystyczne (np. artykuły i notatki poświęcone śmiechowi w różnych kontekstach, same mające formę satyry, groteski, parodii);
- poradniki (np. dobrego wychowania, terapii śmiechem, wykorzystania śmiechu w marketingu);
- książki dla dzieci i młodzieży (np. polecane przez metodyków i dziennikarzy jako zabawne lub możliwe do wykorzystania w edukacji ze śmiechem);
- strony internetowe dotyczące śmiechu w różnych kontekstach:
  - portale tematyczne, zawierające tzw. humor z zeszytów szkolnych, antologie dowcipów, żartów rysunkowych (np. demotywatory i memy) – w ich przypadku, oprócz tytułów i merytorycznej zawartości, kryterium doboru do analizy była liczba polubień w portalu społecznościowym Facebook<sup>208</sup>;
  - strony specjalistyczne, poświęcone instytucjonalnej działalności gelotologów, klaunów i satyryków, doktorów klaunów, terapii śmiechem, projektem społecznym związanym ze śmiechem i uśmiechem;
  - podstrony portali społecznościowych, prowadzone np. przez hejterów czy kolekcjonerów zabawnych wypowiedzi nauczycieli w portalu Facebook;
  - fora dyskusyjne.

**Kryteria doboru i metody analizy źródeł** dostosowałem do potrzeb związanych z realizacją celów na poszczególnych etapach badań. Przedstawiam je szczegółowo poniżej.

W perspektywie porównawczej, zarówno na etapie doboru źródeł, ich analizy, jak i egzemplifikacji **pozostają przede wszystkim na gruncie europejskiego kręgu kulturowego, poza źródłami w języku polskim szczególnie obficie czerpiąc z obszaru frankofońskiego**. Refleksja francuskojęzycznych specjalistów z Belgii, Francji i Szwajcarii osadzona jest bowiem w wielowiekowej tradycji publicznej kultury śmiechu, który postrzegany jest jako istotny warunek wysokiej jakości życia i dobrego samopoczucia. Tamtejsi nauczyciele od lat wykorzystują śmiech jako jeden z elementów strategii wychowania i techniki nauczania, zwłaszcza na zajęciach z języków obcych, edukacji międzykulturowej i obywatelskiej. Natomiast w krajach azjatyckich, arabskich, a nawet w Stanach Zjednoczonych Ameryki, na skutek popularności

<sup>207</sup> Zob. S. Palka, *Metodologia...*, dz. cyt., s. 73.

<sup>208</sup> Zob. <https://pl-pl.facebook.com> (29.11.2013).

określonych wzorów kulturowych (odpowiednio: idei utraty twarzy, stosunku do kobiet, islamizmu, rasizmu, ideologii wojennych i ekspansjonistycznych) popularny jest nieco inny rodzaj komizmu niż w kulturze europejskiej. Dlatego też z tych kręgów kulturowych wykorzystałem głównie źródła naukowe dotyczące podstaw gelotologii. Mimo preferowania uniwersalnych wzorców europejskich, w niezbędnych przypadkach przytaczam też, oczywiście, przykłady egzotyczne.

W rozdziałach poświęconych historii idei śmiechu w sferze publicznej, myśli pedagogicznej i praktyce edukacyjnej **odwołuję się do opracowań, w których poszukiwałem przesłanek związanych ze śmiechem, uśmiechem, komizmem, humorem, poczuciem humoru i kategoriami pokrewnymi**. Kryterium doboru było nie tylko występowanie określonych kategorii pojęciowych w tytule czy spisie treści (stanowiło to również podstawowe kryterium selekcji źródeł i przeglądu literatury przedmiotu we wstępnym etapie badań), ale także znalezienie w danym źródle głębszych treści, istotnych, moim zdaniem, w kontekście edukacji. Poza tym, mając świadomość, że do grona potencjalnych czytelników tej książki zaliczać się będą przede wszystkim osoby zainteresowane zagadnieniami pedagogicznymi (studenci, nauczyciele, pedagodzy), szczególną uwagę zwróciłem na piśmiennictwo autorów wymienionych w popularnych na studiach pedagogicznych wyborach tekstów źródłowych do dziejów myśli pedagogicznej i wychowania<sup>209</sup>. Założyłem bowiem, że tego rodzaju wybór pomoże zainteresowanym w pogłębianiu studiów własnych.

W rozdziałach zawierających **rekonstrukcje koncepcji śmiechu w odniesieniu do sfery edukacji oraz doniesienia z badań śmiechu w szkole, wybór ograniczyłem wyłącznie do prac autorów – zwłaszcza pedagogów, których interesuje społeczna strona zjawiska, to jest kwestie relacji międzyludzkich, funkcjonowania wspólnot śmiechu, związanej z nimi jakości życia** itp. Nie zajmowałem się źródłami dotyczącymi fizjologii śmiechu z dziedziny psychologii i neuropsychologii, medycyny (szczególnie psychiatrii), językoznawstwa itp., w których wprawdzie również występują wątki dotyczące edukacji, jednak ich opracowanie wymagałoby szerszego podejścia, odmiennej terminologii i wprowadzenia w podstawy teoretyczne zbytnio wykraczające poza przedmiot zainteresowań pedagogiki. Nie czując się kompetentnym do omawiania tak odległych wątków, jednocześnie jednak nie chcąc pozostawić czytelników z otwartym tropem do dalszych rozważań, ująłem potencjalnie interesujące źródła w przewodniku bibliograficznym.

<sup>209</sup> Zob. S. Kot (oprac.), *Źródła do historii wychowania*, cz. 1–2, Gebethner i Wolff, Warszawa 1929–1930; S. Wołoszyn (oprac.), *Nauki o wychowaniu w Polsce w XX wieku. Próba syntetycznego zarysu na tle powszechnym*, Dom Wydawniczy Strzelec, Kielce 1998; tenże, *Źródła do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej*, t. 1–3, Dom Wydawniczy Strzelec, Kielce 1995–1998.

W trakcie badań, na etapie dookreślania podstawowych kategorii pojęciowych, zastosowałem bibliograficzną metodę analizy piśmiennictwa, w której Jean-Marie Van der Maren wyróżnia następujące strategie:

- analiza konceptualna – dotyczy stosowanych w tekście kategorii pojęciowych, związanych z przedmiotem poszukiwań badawczych (w tym wypadku: śmiech, uśmiech, komizm, humor, poczucie humoru itp.); wiedzie do ujawnienia ich znaczenia, możliwości zastosowania, a także związków pomiędzy nimi;
- analiza krytyczna – dotyczy treści analizowanych tekstów i polega na ustaleniu wartości analizowanych kategorii pojęciowych, co prowadzi m.in. do ujawnienia ich braków, sprzeczności, paradoksów, przedzałożeń, uwikłań i następstw.

Analiza konceptualna pozwala porównać znaczenia kategorii pojęciowych, ustalić różnice między poszczególnymi definicjami i określić ewolucję w różnych kontekstach ich wykorzystania<sup>210</sup>. Analiza krytyczna wiedzie natomiast do jasnego przedstawienia i merytorycznego dookreślenia przedmiotu badań; pozwala też ujawnić słabości kategorii czy koncepcji prezentowanych w analizowanych źródłach, umożliwiając w dalszej perspektywie zaproponowanie ich ulepszeń, poprawek, uzupełnień, względnie sformułowanie nowych problemów i przedstawienie odpowiednich hipotez lub propozycji rozwiązań<sup>211</sup>. Rola analizy krytycznej tekstu naukowego, mającej według Józefa Pietera zastosowanie tylko do zjawisk humanistycznych,

[...] uwydatnia się szczególnie w pracach krytyczno-porównawczych, w których chodzi o wykazanie podobieństw, różnic, związków zależności i cech w ideach działania, w przekonaniach, w poglądach na wartości, w poglądach na świat wielu autorów, wielu ludzi itp.<sup>212</sup>

Moje badania wpisują się jednocześnie w nurt pedagogiki zorientowanej praktycznie, która

[...] jakkolwiek związana jest z badaniami pedagogicznymi, to jednak owoce tych badań spożytkowuje nie na budowanie systemu teoretycznej wiedzy pedagogicznej, lecz na pomoc dla praktyki – ulepszanie praktyki, rozwiązywanie bieżących trudności wychowawczych i dydaktycznych<sup>213</sup>.

<sup>210</sup> Zob. J.-M. Van der Maren, *La recherche appliquée en pédagogie. Des modèles pour l'enseignement*, De Boeck Université, Paris – Bruxelles 1999, s. 177–180; tenże, *Méthodes de recherche pour l'éducation*, Les Presses de l'Université de Montréal – De Boeck Université, Montréal 1996, s. 415–425.

<sup>211</sup> Zob. W. Marciszewski, *Metody analizy tekstu naukowego*, PWN, Warszawa 1977, s. 152 i dalsze.

<sup>212</sup> J. Pieter, *Praca naukowa*, „Śląsk”, Katowice 1960, s. 133.

<sup>213</sup> S. Palka, *Metodologia...*, dz. cyt., s. 82.

Oprócz dookreślenia znaczeń kategorii pojęciowych, kolejnym celem tego etapu badań uczyniłem wyodrębnienie grona Autorów, których poglądy uznałem za istotne dla podejmowanego tematu. Potrzeba przytaczania nazwisk badaczy i cudzych twierdzeń zachodzi w sytuacji, gdy jednym z celów pracy jest krytyczne sprawozdanie z aktualnego stanu badań nad danym zagadnieniem<sup>214</sup>. Z uwagi na częste odwoływanie się do refleksji o raczej mało znanym polskim czytelnikom obszarze rzeczywistości, uznałem za wskazane rozszerzenie przypisów o dodatkowe źródła informacji, które wydały mi się szczególnie wartościowe, celem zgłębienia określonego zagadnienia. Niektóre z będących przedmiotem analizy źródeł są trudno dostępne, aby więc w miarę dokładnie oddać idee poszczególnych autorów, zdecydowałem się na zamieszczenie obszernych cytatów (wypisów) z ich wypowiedzi. Przytoczenie ich w ten sposób ma służyć nie tylko egzemplifikacji i śledzeniu występowania danych wątków w różnym czasie – ułożenie cytatów w określonej kolejności, przy jednoczesnym pominięciu drobiazgowego omówienia, pozwala im „przemówić własnym głosem” i pokazać, w sposób bezpośredni, w jaki sposób są ujmowane poszczególne kategorie pojęciowe pod względem treści i emocji.

Realizacja takiej właśnie procedury badawczej pozwala mi poszukiwać odpowiedzi na następujące pytania:

- Jakie związane ze śmiechem zjawiska społeczno-kulturowe, występujące na stykach sfer prywatnej i publicznej, stanowią przesłanki do rozpatrywania go w kontekście edukacji?
- Jak na przestrzeni wieków zmieniały się poglądy na śmiech, wyrażane przez nauczycieli, pedagogów, literatów i osoby publicznie wypowiadające się na temat edukacji?
- Które motywacje, funkcje oraz formy śmiechu i uśmiechu stanowią podstawy ich współczesnych koncepcji, odnoszących się do edukacji?
- W jaki sposób treści, formy i funkcje śmiechu obecne są współcześnie w badaniach pedagogicznych?
- W jaki sposób rozwój poczucia humoru i śmiech jest rozpatrywany przez pedagogów jako czynnik w praktyce edukacyjnej?

Opracowany materiał badawczy przedstawiam od zagadnień najogólniejszych po szczegółowe, co znajduje wyraz w strukturze treści opracowania.

---

<sup>214</sup> J. Pieter, *Praca naukowa...*, dz. cyt., s. 201.

## Konkluzja

Śmiech i uśmiech, jako oczywiste zjawiska, były przedmiotem refleksji we wszystkich społecznościach. O kierunkach tej refleksji i wykorzystywanych w niej kategoriach pojęciowych decydują uwarunkowania kulturowe oraz okazywane (zwłaszcza publicznie) postawy wobec śmiechu i osób śmiejących się. Chaos terminologiczny można określić jako pozorny, ponieważ ewolucję definicji poszczególnych kategorii pojęciowych i ich współczesne brzmienie determinuje zakorzenienie kulturowe i kierunki rozwoju gelotologii w danym środowisku. Podejście do śmiechu i uśmiechu, wynikające z przesłanek społecznych w danym miejscu i czasie, umożliwia wyróżnianie ich typów oraz funkcji, których konsekwencją jest wartościowanie zarówno poszczególnych form śmiechu, jak i osób je wykorzystujących. Przynależność do grona śmiejących się lub wyśmiewanych, wiążący się z tym status społeczny, możliwość zakwalifikowania do Naszych, Innych lub Obcych, a w związku z tym (nie)posiadanie prawa do śmiechu w pewnych warunkach, to podstawowe czynniki umożliwiające analizę relacji społecznych uwikłanych w śmiech i jego kulturę.

Występujący w różnych okolicznościach komizm, będący pretekstem do śmiechu, wiąże się z licznymi przesłankami o charakterze edukacyjnym. W momencie określenia w danym miejscu i czasie, z kogo i kiedy wolno, ale przede wszystkim z kogo i kiedy nie wolno się śmiać, dochodzi do uruchomienia procesów dopuszczania i zakazywania określonych zachowań związanych ze śmiechem. Wartościowanie pewnych form komicznych oraz osób je przedstawiających lub deklarujących swój do nich stosunek, prowadzi do uświadamiania istnienia w danym środowisku wspólnot śmiechu. Ich mniej lub bardziej świadomi członkowie nie są więc wyłącznie jednostkami reagującymi lub nie na komiczny bodziec (dla jednych zabawny, przyjemny i pozytywny, dla drugich obojętny, a dla jeszcze innych zdecydowanie zły, denerwujący, niesmaczny, złośliwy, grzeszny itp.), lecz osobami uwikłanymi w skomplikowaną sieć relacji, które można opisywać w kategoriach socjologicznych, filozoficznych, antropologicznych i – rzecz jasna – pedagogicznych.

Przynależność do wspólnot śmiechu, możliwość uczestniczenia w towarzyszących im formach aktywności społecznej i rozumienia napędzających je przejawów komizmu w kulturze, wiążą się z subiektywnym procesem kształtowania poczucia humoru i jego społecznych następstw. Te unikalne w każdym przypadku, wręcz intymne okoliczności warunkują jednostkowe i grupowe różnice w podejściu do śmiechu. Wiążą się z faktem odczuwania przynależności do określonej kultury śmiechu (śmiechu z kimś), a co za tym idzie – także ograniczania i wykluczania (śmiechu z kogoś) tych, którzy z różnych przyczyn nie znajdują akceptacji. Stąd już tylko krok do rozpatrywania sytuacji śmiejących się i wyśmiewanych w kategoriach odpowiedniego humo-



ru (samopoczucia) i preferowanej w każdych okolicznościach wysokiej jakości życia. Stwarza to możliwość poszukiwania podstaw refleksji o śmiechu na tle idei międzykulturowości, której naczelnymi wartościami to poszukiwanie zrozumienia drugiego człowieka, zmierzanie do dialogu ponad różnicami, a także wykorzystywanie czynników, które ów dialog pomogłyby uruchomić i podtrzymać.

Wgląd w przedstawione tu kategorie pojęciowe pozwala uświadomić sobie, że, mimo stereotypowej błahości problematyki śmiechu, mamy do czynienia z poważnymi zagadnieniami, godnymi badań naukowych – zwłaszcza w odniesieniu do edukacji. Zachęcając czytelnika do zapoznania się z rezultatami moich poszukiwań badawczych, stoję na stanowisku przyjętym przez M. Bachtina, zdaniem którego:

Naprawdę, śmiech jest ważniejszy i głębszy, niż ludzie myślą. [...] Nie ten śmiech zrodzony z chwilowej irytacji, żółci, chorobliwego usposobienia, ani też lekki śmiech służący do płochliwej rozrywki – lecz ów śmiech, który promieniuje ze świetlanej natury człowieka, promieniuje dlatego, że na dnie jej znajduje się wiecznie bijące jego źródło...<sup>215</sup>

Realizując zarysowany wyżej projekt badawczy, staram się osiągnąć następujące cele:

- przedstawienie związanych ze śmiechem zjawisk społeczno-kulturowych, idei i kontrowersji, występujących na styku sfer publicznej i prywatnej oraz ich uwikłania w edukację w różnym miejscu i czasie;
- zebranie poglądów, dotyczących śmiechu, a wyrażanych przez związane z edukacją osoby, wypowiadające się publicznie na jej temat (np. nauczyciele, wychowawcy, pedagodzy, literaci, publicyści);
- zrekonstruowanie nawiązujących do edukacji koncepcji śmiechu i uśmiechu;
- stworzenie sprawozdania ze stanu badań nad śmiechem w szkole;
- wskazanie czynników związanych z rozwojem poczucia humoru u dziecka;
- przedstawienie możliwości wykorzystania śmiechu jako elementu praktyki edukacyjnej (np. wychowawczej i dydaktycznej);
- wskazanie przykładów form komizmu i towarzyszącego im śmiechu, występujących w środowisku szkoły, oraz ich reperkusji w kulturze masowej (np. w Internecie);
- opracowanie przewodnika bibliograficznego dotyczącego śmiechu w różnych kontekstach (np. wykazu zabawnych lektur do wykorzystania w praktyce edukacyjnej, wykazu polskich opracowań gelotologicznych).

<sup>215</sup> Zob. M. Bachtin, *Problemy literatury...*, dz. cyt., s. 590.



## 2. Śmiech na styku sfer publicznej i prywatnej

Według Tadeusza Lewowickiego sfera publiczna to:

[...] osoby, działania tych osób i wytwory działalności – intelektualne, ideowe, organizacyjne, materialne – służące na użytek publiczny, ogólnospołeczny oraz funkcjonujące w społeczeństwie, w różnych formach życia społecznego. [...] obszar życia społecznego ma złożony charakter i trudny do precyzyjnego wyznaczenia zakres. Istotne jest przede wszystkim to, że osoby, działania, instytucje, wytwory – o których tu mowa – wykraczają poza sferę prywatności. Intencją aktywności ludzi i celem działalności osób i instytucji staje się możliwie wyraźne zaznaczenie swojej obecności w życiu społecznym i oddziaływanie na innych ludzi – na ich poglądy, zachowania. Co więcej – działania te (przynajmniej w założeniu) mają być prowadzone na użytek społeczny (przyjąć należy, że powinny być pożyteczne, powinny mieć społeczną aprobatę). Oczywiście, w każdym – zróżnicowanym wewnątrz – społeczeństwie poglądy na to, co jest potrzebne, pożyteczne itd., są zazwyczaj także zróżnicowane. Stwarza to – z jednej strony – możliwość zgłaszania rozmaitych poglądów i działań, sprzyja pluralizmowi życia społecznego. Jednak – z drugiej strony – daje to pole do wystąpienia osób, idei i działań o wątpliwej wartości społecznej, niekiedy nawet szkodliwych<sup>1</sup>.

Do najważniejszych obszarów sfery publicznej, tj. osób, instytucji oraz idei silnie oddziałujących (lub mogących oddziaływać) na różne wymiary i płaszczyzny życia społecznego, Autor zalicza m.in. te, w których śmiech jawi się jako szczególnie istotny czynnik społeczny:

- politykę i ideologię;
- moralność i prawo, postrzegane jako normy regulujące życie społeczne;
- kulturę, naukę i oświatę: ludzi, instytucje, treści i sposoby ich działania;
- środki masowego komunikowania;
- instytucje, organizacje i grupy społeczne głoszące jakieś cele i zabiegające o ich osiągnięcie;
- kościoły i organizacje wyznaniowe<sup>2</sup>.

---

<sup>1</sup> T. Lewowicki, *Pedagogika wobec (nie)moralności sfery publicznej* [w:] J. Rutkowiak, D. Kubinowski, M. Nowak (red.), *Edukacja. Moralność. Sfera publiczna. Materiały z VI Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego PTP*, Verba, Lublin 2007, s. 35.

<sup>2</sup> Tamże, s. 36. Zob. także: K. Gadowska, J. Winczorek, *Sfera publiczna – funkcje, dysfunkcje, normy oficjalne i nieoficjalne*, „Studia Socjologiczne” 2013, nr 1, s. 5–18; J. Habermas, *Strukturalne przeobrażenia sfery publicznej*, tłum. W. Lipnik, M. Łukasiewicz, WN PWN, Warszawa 2007.

Jak zauważa Zygmunt Bauman: „Dobro zbiorowe, publiczne i interesy jednostkowe, prywatne potrzebują siebie nawzajem jak płuca powietrza czy kwiat wody i jedno bez drugiego daremnie poszukiwałyby zaspokojenia i nie mogłyby liczyć na długi żywot”<sup>3</sup>. Stąd nieustanny dialog i wzajemne przenikanie się sfer, dokonujące się na różnego rodzaju pograniczach – tym bardziej złożonych wewnętrznie i przyczyniających się do zawikłania relacji międzyludzkich, im więcej w nich uwarunkowanych kulturowo wzorów i konwencji zachowań, im więcej międzykulturowych spotkań, zdziwień, napięć i negocjacji. Dotyczy to nie tylko istotnych spraw publicznych, postrzeganych w kategoriach dobra wspólnego, ale także spraw prywatnych, choćby drobnych i pozornie mało ważnych z perspektywy globalnej, lecz istotnych dla jednostek uczestniczących w życiu społecznym. Jedną z takich spraw jest właśnie śmiech, który bierze swój początek w sferze prywatnej, lecz jego następstwa najczęściej stają się funkcją życia publicznego.

Renata Dopierała postrzega prywatność jako

[...] zjawisko konstruowane społecznie i kontekstowo; sposoby doświadczania, odczuwania i praktykowania prywatności są bowiem konsekwencją regulacji aksjonormatywnych obowiązujących w danej zbiorowości (zwłaszcza w zakresie tego, co może być publicznie ujawniane, a co nie posiada takiego przyzwolenia), a także pozostają we wzajemnych oddziaływaniach z różnymi instytucjami (typu państwo, religia, gospodarka), wzorami kulturowymi czy wyobrażeniami dostarczonymi przez media<sup>4</sup>.

Kategoria „prywatności” opisuje nie tylko mentalny i/lub fizyczny stan odosobnienia czy domenę indywidualnych działań jednostki, ale dotyczy również interakcji człowieka z osobami mu najbliższymi (krewnymi, przyjaciółmi, bliskimi członkami grup rówieśniczych itp.), z którymi kontaktuje się i działa na zasadzie bliskości, bezpośredniości, intymności. Cechą prywatności jest więc subiektywność, a jej indywidualne wzory wiążą się z poczuciem tożsamości i strukturą poznawczą poszczególnych osób oraz (współ)uczestnictwem w określonych pograniczach międzyosobowych. Wiąże się z ich obecnością i relacjami w sferze publicznej, a raczej w każdej z jej dziedzin (informacyjnej, fizycznej, rodzinnej, zawodowej itp.). Tak rozumianą prywatność można rozpatrywać w dwóch perspektywach czy odmianach:

- prywatność bliższa (ściśła) – dotyczy stanów związanych z ciałem jednostki, jej indywidualnych zachowań, sytuacji intymnych, emocji, uczuć itp., rozumiałych tylko dla niej lub osób, które dopuszcza do swej sfery prywatnej,

<sup>3</sup> Z. Bauman, *Prywatne zgrzyzoty na miejskim rynku* [w:] J.P. Hudzik, W. Woźniak (red.), *Sfera publiczna. Kondycja – przejawy – przemiany*, Wyd. UMCS, Lublin 2006, s. 18.

<sup>4</sup> R. Dopierała, *Prywatność w perspektywie zmiany społecznej*, Nomos, Kraków 2013, s. 8.

dzieląc się informacjami na swój temat, np. o znaczeniach (u)śmiechu<sup>5</sup> w określonych sytuacjach;

- prywatność dalsza (otwarta) – dotyczy zachowań jednostki na określonym obszarze, związanych z obowiązującymi tam, zwykle uwarunkowanymi kulturowo konwencjami (zasadami, ograniczeniami), a także mającymi początek w sferze bliższej prywatności, lecz głoszonymi i okazywanymi w sferze publicznej poglądami, zachowaniami, wytworami – np. formami (u)śmiechu i komizmu<sup>6</sup>.

Subiektywne granice między sferą publiczną i prywatną mają więc charakter interakcyjny, to znaczy nie tyle separują, co stanowią symboliczną lub realistyczną podstawę regulacji i kontroli zachowania jednostek i grup społecznych. Czynnikiem tej kontroli bywają m.in. postawy wobec określonych obiektów (np. śmiechu), których podstawy przekazuje się w procesie edukacji. W zbiorach treści edukacji stykają się wartości prywatne i publiczne, co staje się szczególnie widoczne w działalności instytucji takich jak szkoła czy środki masowego komunikowania. Granice sfer prywatnej i publicznej oraz ich społeczne konsekwencje są płynne, podlegają historycznej zmienności terytorialnej i kulturowej, a ich radykalne i sztywne wyróżnienie nie jest możliwe, co obliguje badacza do każdorazowego ich dookreślenia. Przenikanie się tego, co prywatne i publiczne, wraz z konsekwencjami tych zjawisk dla edukacji, daje unikalne, wyjątkowe w danym miejscu i czasie efekty. Zupełnie inaczej następowało to w charakterystycznej dla Starożytności i Średniowiecza sferze styku *sacrum* i *profanum*, w dobie rodzącej się potrzeby indywidualności, będącej reakcją na kulturę i mentalność (drobno)mieszkańską, czy obecnie, wskutek wszechobecnego zacierania granic w ramach procesu globalizacji i napędzającego go zjawiska upowszechniania multimedialnych środków komunikowania (zwłaszcza Internetu, wraz z jego forami, blogami, portalami społecznościowymi).

Jak twierdzi Georges Minois, śmiech jest globalnym fenomenem, którego historia może przyczynić się do wyjaśnienia ewolucji ludzkości<sup>7</sup>. Wielowątkowa historia śmiechu w sferze publicznej jest ściśle związana z prądami

<sup>5</sup> Początkowo tytuł niniejszej książki miał brzmieć *(U)śmiech w edukacji*, jednak ze względu na fakt, że mogłoby to utrudniać jego zapisywanie w katalogach bibliotecznych i księgarskich, zdecydowałem nie umieszczać go na stronie tytułowej. Jednak taki właśnie tytuł doskonale oddałby charakter monografii, jednocześnie sugerując jej temat. Mógłby też zostać odebrany jako żart, odpowiednio nastawiając czytelnika do lektury. Poprzestałem na zatytułowaniu w ten sposób pierwszej części opracowania, w której, rozpatrując śmiech i uśmiech jednocześnie w tym samym kontekście, stosuję kategorię „(u)śmiech”, by nie nużyć powtórzeniami i ułatwić lekturę. Mam nadzieję, że ten zabieg redakcyjny jest czytelny.

<sup>6</sup> Zob. R. Dopierała, *Prywatność w perspektywie zmiany...*, dz. cyt., s. 18–41.

<sup>7</sup> Zob. G. Minois, *Histoire du rire...*, dz. cyt., s. 14.

umysłowymi w kulturze. H. Lethierry proponuje następujący model jej periodyzacji:

- **od Starożytności do Renesansu** – czas śmiechu wyzwolonego, nawet w sferze publicznej, podczas oficjalnych uroczystości i ceremonii religijnych; otwarty śmiech stanowi jeden z przejawów głosu ludu;
- **od ok. XII do końca XIX w.** – śmiech wyzwolony stopniowo jest zastępowany przez śmiech okiełznany głównie wskutek działalności Kościołów i duchownych, wychowujących w jego imieniu lud, śmiech jest poddawany kontroli, obłożony sankcjami i reglamentowany, zwłaszcza w sferze publicznej; zasady te są przejmowane przez dwór, a następnie przez burżuazję;
- **XX w.** – okres współistnienia śmiechu wyzwolonego (w postaci szczątkowej, na marginesie życia publicznego) i śmiechu okiełznanego (przejawiającego się w kulturze uzależnionej od masowej produkcji)<sup>8</sup>.

Model ten proponuję uzupełnić o okres, który rozpoczął się **u schyłku XX w.**, wraz z postępem globalizacji, coraz większym upowszechnieniem Internetu i innych elektronicznych środków komunikowania. To okres śmiechu nieprzewidywalnego, w którym z jednej strony przejawiają się wzory zaczerpnięte z kultury masowej, z drugiej jednak charakteryzują go krótkotrwałe zwykle mody, tendencje, rewolucje w poszczególnych środowiskach i subkulturach, często będące efektem jednostkowych działań, za którymi nie nadąza sfera instytucjonalna, w związku z czym nie można jasno określić ich zasięgu, kierunków rozwoju czy społecznych następstw. Trudno powiedzieć, które elementy wywodzą się z domeny śmiechu wyzwolonego, a które zostały już okiełznane, m.in. przez menedżerów kierujących koncernami medialnymi lub na zasadzie autocenzury śmiejących się, którzy, dopasowując się do określonych reguł (np. zawartych w ideologiach partii politycznych i instytucji religijnych), stanowią nieświadome narzędzie w procesie celowego wyśmiewania.

W kolejnych rozdziałach dokonuję przeglądu zjawisk związanych ze śmiechem w wybranych płaszczyznach sfery publicznej, ze szczególnym uwzględnieniem zagadnień edukacji. Próbuję (choć zadanie to okazało się bardzo trudne) zwrócić uwagę na uwikłanie między zjawiska sfery publicznej jednostkowych i społecznych doświadczeń, mających swój początek w sferze prywatnej. Pokazuję, jak ludzkie sprawy dnia codziennego, w których istotną rolę odgrywa śmiech, wiążą się z wydarzeniami w przestrzeni publicznej, uruchamiając niekiedy trudne do przewidzenia reakcje.

<sup>8</sup> Zob. H. Lethierry, *Potentialités de l'humour...*, dz. cyt., s. 66–67.

## 2.1. Śmiech w literaturze i sztuce – co komu wolno?

Przesłanek obecności śmiechu w sferze publicznej można się doszukiwać przede wszystkim w rozmaitych formach piśmiennictwa. Z epoki przedliterackiej nie zachowały się żadne źródła, jednak analiza elementów tradycji przekazywanej ustnie z pokolenia na pokolenie, po czym spisanej na potrzeby poszczególnych społeczeństw, pozwala twierdzić, że śmiech od zawsze odgrywał istotną rolę społeczną, wiążąc się z licznymi sferami ludzkiej aktywności jako wzór kulturowy, uzasadniający lub warunkujący postępowanie. Z czasem, oprócz opisów faktów związanych ze śmiechem, w literaturze i sztukach plastycznych zaczęły się pojawiać komiczne komentarze, osadzone w ideologii, religii, polityce, a także mniej lub bardziej rozbudowane koncepcje śmiechu, dedykowane lub narzucane odgórnie w określonych środowiskach.

Wiele wątków świadczących, że śmiech był jedną z cech przypisywanych bogom – zwłaszcza Dionizosowi – występuje w mitach greckich<sup>9</sup>. W życiu religijnym Sparty śmiech odgrywał na tyle istotną rolę, że poświęcono mu nawet świątynię, obok dwóch innych, dedykowanych strachowi i śmierci<sup>10</sup>. To pierwsze znane z przekazów przykłady uwikłania śmiechu w sferę *sacrum* i przez to upublicznienia go w odpowiednich formach, co przez wieki stanowić będzie punkt odniesienia i pretekst do wypowiedzania się o wzajemnych relacjach światów ludzi wielkich i maluczkich.

Starożytni pisarze: Homer (VIII w. p.n.e.), Teopomp z Chios (ok. 378–305 p.n.e.) i Herodot (ok. 484 – ok. 426 p.n.e.) wspominają o osobach umierających ze śmiechu podczas publicznych ceremonii – np. pogrzebów lub składania ofiar – G. Minois tłumaczy ten fakt popularną postawą traktowania życia jako przykryj konieczności. Zarówno śmiech, jak i łzy stanowiły wówczas dowód opanowania człowieka przez siły nadprzyrodzone. Śmiech taki był nie tylko wyrazem radości uwolnienia się od marnego najczęściej życia, lecz wiązał się także z magią trudnego do ogarnięcia przejścia w zaświaty. Podobnie był postrzegany sardoniczny uśmiech osób umierających w drastycznych okolicznościach<sup>11</sup>. Z jednej strony był to więc śmiech niepewności, związany z niezrozumieniem i strachem, z drugiej – śmiech nadziei, że cierpienie wreszcie się skończy i być może to, co nastąpi, przyniesie upragnioną ulgę.

Ernst Robert Curtius uważał, że w czasach Homera realizowano w literaturze harmonizującą z religią apollinijską ideę niczym niezmaconej powagi. Wątki komiczne pojawiły się dopiero u Eurypidesa (ok. 480–406 p.n.e.), zaś Platon (427–347 p.n.e.)<sup>12</sup> i Arystoteles (384–322 p.n.e.) dokonali wyraźnego

<sup>9</sup> G. Minois, *Histoire du rire...*, dz. cyt., s. 16.

<sup>10</sup> Tamże, s. 37.

<sup>11</sup> Tamże, s. 20–24.

<sup>12</sup> Wg niektórych źródeł: 428 – 348 p.n.e. (przyp. red.).

rozgraniczenia poezji poważnej od lekkiej. Platon twierdził, że to nie wypada, by bogowie się śmiali, gdyż oznaczałoby to brak samokontroli; nawet w literaturze śmiech pojawia się raczej jako temat rozważań, stając się więc łagodniejszym i bardziej „cywilizowanym”. W dialogu *Fileb, czyli rozmowa o rozkoszy* Platon potępił komizm, będący wyrazem zawiści<sup>13</sup>. Za to Arystoteles uznawał śmiech za cechę wyróżniającą człowieka spośród innych istot żywych<sup>14</sup>. Zachowana tylko we fragmentach (w średniowiecznym *Tractatus Coislinianus*) druga część *Poetyki* jest jednym z pierwszych znanych dzieł, w których zostały poruszone zagadnienia komizmu i śmiechu, m.in. w odniesieniu do sztuk scenicznych<sup>15</sup>. Autor pisze o komedii, że jest

[...] naśladowaniem ludzi gorszych, lecz bynajmniej nie w znaczeniu wszystkich ich wad, a tylko w zakresie śmieszności, która jest częścią brzydoty. To, co śmieszne, jest przecież związane z jakąś pomyłką lub z bezbolesnym i nieszkodliwym oszpecceniem, czego wymownym przykładem, żeby nie szukać daleko, jest brzydka i powykrzywiana, lecz nie wyrażająca bólu maska komiczna<sup>16</sup>.

Koncepcje śmiechu i humoru starożytnych filozofów były odbiciem kultury ich czasów. Przykładem jednej z pierwszych rozpraw filozoficznych, w których idee przedstawiane są w sposób żartobliwy, a nawet kpiarski i ironiczny, jest dyskusja z poglądami Protagorasa (480–410 p.n.e.), wyrażonymi w platońskiej *Rozprawie polemicznej o prawdzie i bycie*<sup>17</sup>. Także Sokrates (ok. 470–399 p.n.e.) wprowadził swą charakterystyczną odmianę śmiechu w dialogach wiodących do poszukiwania prawdy o rzeczywistości<sup>18</sup>, a Demokryta z Abdery (ok. 460 – ok. 370 p.n.e.) nazwano „śmiejącym się filozofem”, ponieważ, jako sceptyczny nihilista, śmiał się ze wszystkiego i wszystkich – ot tak, z czystej radości życia. Nie był to jednak śmiech bezmyślny, lecz zwykle gorzki i melancholijny, dotyczył bowiem zawinionych przez człowieka głupstw, które filozof wszędzie dostrzegał i, co więcej, potrafił sklasyfikować<sup>19</sup>. Najłatwiejszy w odbiorze społecznym był śmiech cyników, którzy praktykowali ironię w działaniu, publicznie prowokując do refleksji, której efektem miała

<sup>13</sup> Tamże, s. 40.

<sup>14</sup> Zob. K. Żygulski, *Wspólnota śmiechu...*, dz. cyt., s. 198.

<sup>15</sup> Zob. M. Gołaszewska, *Śmieszność i komizm...*, dz. cyt., s. 58–59.

<sup>16</sup> Arystoteles, *Poetyka* [w:] tegoż *Dzieła wszystkie*, tłum. M. Chigerowa [i in.], t. 6, WN PWN, Warszawa 2001, s. 581.

<sup>17</sup> Zob. Platon, *Protagoras*, tłum. L. Regner, PWN, Warszawa 1958.

<sup>18</sup> Zob. J. Martinet, *Ironie socratique, ironie dialectique* [w:] H. Lethierry (red.), *Savoir(s) en rire 1. Un gai savoir (Vérité et sévérité)*, De Boeck Université, Louvain – Bruxelles 1997, s. 39–45.

<sup>19</sup> Zob. J.-M. Gabaude, *Rire et philosopher à l'école* [w:] H. Lethierry (red.): *Savoir(s) en rire 1...*, dz. cyt., s. 33–37; M. Geier, *Z czego śmieją się mądry ludzie. Mała filozofia humoru*, tłum. J. Czudec, Universitas, Kraków 2007, s. 33–77.



być poprawa moralna<sup>20</sup>. Mamy tu więc do czynienia z ambiwalencją postaw i idei, z niepewnością, a nawet wahaniem w dookreślaniu roli śmiechu w życiu poważnych z natury zainteresowań filozofów, którzy posługiwali się komizmem w dialogu ze społeczeństwem. Filozofa śmiech mógł irytować. Na przykład Platon entuzjastycznie opiewał biesiadę i stan radosnego upojenia, lecz z relacji o nim nie wynika, by lubił śmiać się, rozśmieszać, czy świadomie dawać innym powód do śmiechu<sup>21</sup>.

Starożytna literatura grecka jest wyjątkowo bogata w wątki związane ze śmiechem. Zdaniem G. Minois znanych jest około sześciuset opracowań o śmiechu, wykorzystywanym w sferze publicznej przez polityków i ich słuchaczy, a także w religii, sztuce i życiu codziennym zwyczajnych obywateli<sup>22</sup>. Profesja błazna, który poprawiał samopoczucie uczującym, przyczyniła się do powstania pierwszych antologii dowcipów, będących niejako podręcznikami żartowania, których odpisy zachowały się do dziś. Jednym z najbardziej popularnych zbiorów jest *Przyjaciel śmiechu* – manuskrypt z X w., zawierający dwieście sześćdziesiąt pięć dowcipów greckich, z których kilka jest datowanych na III w. p.n.e.<sup>23</sup> Ulubionym tematem zbioru jest edukacja: aż sto dziesięć dowcipów dotyczy szkolnej rzeczywistości<sup>24</sup>. Znamienne są także przykłady wyśmiewania: sześćdziesiąt dowcipów to kpiny z mieszkańców Abdery, uchodzącej za środowisko wyjątkowych głupców, dzięki czemu stanowili wdzięczny, choć mimowolny temat niezliczonych anegdot (podobnie zresztą jak mieszkańcy Kyme, Sydonu i Teb)<sup>25</sup>.

W III w. p.n.e. z diatrybów, czyli popularnych wykładów cyników i stoików, wyłonił się styl mieszany, w którym treści poważne przeplatają się z humorystycznymi. Styl ten naśladowano później wielokrotnie później, m.in. w satyrach Horacego (65–8 p.n.e.). W jego czasach śmiech służył pisarzom do ujawniania prawdy. Zdaniem E.R. Curtiusa wprowadzeniu elementów komicznych do prozy i poezji sprzyjał upadek komedii greckiej i rzymskiej, która ustąpiła miejsca pantomimie<sup>26</sup>.

<sup>20</sup> Zob. G. Minois, *Histoire du rire...*, dz. cyt., s. 51.

<sup>21</sup> Zob. J.-C. Piguët, *Struktury logiczne śmiechu* [w:] M. Abramowicz, D. Bertrand, T. Stróżyński (red.), *Humor europejski...*, dz. cyt., s. 143.

<sup>22</sup> Zob. G. Minois, *Histoire du rire...*, dz. cyt., s. 37–38.

<sup>23</sup> Zob. Hierocles, *Philogelos albo Śmieszek. Z facecji Hieroklesa i Philagrios*, tłum. J. Łanowski, Ossolineum, Wrocław 1965.

<sup>24</sup> Zob. J. Trzynadłowski, *Słowo o dowcipie sprzed wieków* [w:] Hierokles, *Philogelos albo Śmieszek...*, dz. cyt., s. 5–17. Więcej na ten temat: J. Bremmer, *Jokes, jokers and jokebooks in ancient Greek culture* [w:] J. Bremmer, H. Roodenburg (red.), *Cultural history of humour. From antiquity to the present day*, Polity Press, Cambridge 1997, s. 16–18.

<sup>25</sup> Zob. J. Łanowski, *Posłowie albo list do czytelnika* [w:] Hierokles, *Philogelos albo Śmieszek...*, dz. cyt., s. 113–114.

<sup>26</sup> E.R. Curtius, *Literatura europejska i łacińskie średniowiecze*, tłum. A. Borowski, Universitas, Kraków 1997, s. 427.

Na przełomie IV i V w. n.e. w kulturze greckiej zaczęto odróżniać nieposkromiony, dziki, spontaniczny śmiech dionizyjcki – niepokojący, będący wyrazem emocji śmiech, który należy okiełznać – od śmiechu inteligentnego, wyrafinowanego, będącego dowodem dobrego wychowania i obycia. Zaczęto więc poprawiać spisane mity, w których bogowie śmiali się bez ograniczeń<sup>27</sup>. Wtedy to, po raz pierwszy w historii, na fali poprawności politycznej pojawiła się cenzura śmiechu w sferze publicznej. Jeśli ktoś chciał należeć do wyższej sfery, powinien umieć panować nad swym śmiechem, w przeciwnym razie byłby uznany za pospolitego prostaka z gminu.

W świecie rzymskim śmiech był wszechobecny. W kontekście literatury i sztuki epoki cesarstwa można mówić o wszelkich odmianach śmiechu, związanych z groteską, burleską, ironią, satyrą, sarkazmem itp. Rzymianie uwielbiali się śmiać, mówić o śmiechu, tworzyć zbiory żartów oraz pisać swoiste poradniki dla miłośników śmiechu. Oczywiście poziom tych opracowań był rozmaity<sup>28</sup>.

Do popularyzacji śmiechu w sferze publicznej Starożytności przyczynił się także rozwój retoryki, szczególnie dzięki twórczości Kwintyliana (ok. 35 – ok. 96), który, pisząc o ideale mężczyzny, dopuszcza żart i wesołość, zwłaszcza w komunikowaniu potocznym, jednak w taki sposób, by nie uchybić swej godności<sup>29</sup>. Podobnie uważał Pliniusz Młodszy (ok. 61 lub 62–113), zdaniem którego żart to dobry sposób na smutek. Zalecał więc mówcom, by dla odprężenia komponowali krótkie i dowcipne poematy, co sam też czynił. Spośród starożytnych autorów rzymskich, którym nieobcy był żart i zamiłowanie do śmiechu, można wskazać m.in. Owidiusza (43 p.n.e. – 18 n.e.), Publiusza Korneliusza Tacyta (55–120), Publiusza Papiniusza Stacjusza (45–96), Auzoniusza (310–395)<sup>30</sup>. Na starożytnych biegłych w sztuce retoryki powoływał się wieki później Erazm z Rotterdamu (ok. 1467–1536), wspominając w *Pochwale głupoty* sztukę zdobywania przychylności słuchaczy żartami:

I dlatego ten, co napisał poświęconą Hereniuszowi rozprawę o sztuce wymowy – kimkolwiek on tam był – **zalicza nawet głupstwa do sposobów rozweselania słuchacza**, u Kwintyliana zaś, wielkiego majstra wymowy, **rozdział o śmiechu jest niemal dłuższy od jakiegokolwiek Iliady**. Takie oni znaczenie głupstwu przypisują, że – powiadają – **często śmiechem można obalić to, czego by się żadnymi argumentami nie obaliło**. Chyba żeby ktoś uważał, iż jeśli się na przemyślane sposoby wzbudza wesołość śmiesznym gadaniem, to to z głupstwami nic nie ma do czynienia<sup>31</sup>.

<sup>27</sup> Zob. G. Minois, *Histoire du rire...*, dz. cyt., s. 39–43.

<sup>28</sup> Tamże, s. 66–73.

<sup>29</sup> Zob. Kwintilian M.F., *Institutionis oratoriae libri duodecim*, t. 2, Amable Leroy, Lungduni 1812, s. 452.

<sup>30</sup> Zob. E.R. Curtius, *Literatura europejska...*, dz. cyt., s. 428–430.

<sup>31</sup> Erazm z Rotterdamu, *Pochwała głupoty*, tłum. E. Jędrkiewicz, Ossolineum, Wrocław 1953, s. 15. **W niniejszym cytacie, jak i w wielu kolejnych, wyróżniłem przy pomocy pogrubienia**

Podobnie czynił w *Liście do Dorpa*:

I nie bez przyczyny dwaj najwięksi mówcy, Marek Tulliusz i Kwintylian, tak dokładnie podają przepisy na budzenie śmiechu. **Tak wielka jest moc dowcipu i uroku słowa, że bawimy się nawet żartami zgrabnie skierowanymi przeciw nam samym**, jak to przekazano w książkach o Kajusie Cezarze<sup>32</sup>.

O ile śmiech starożytnych Rzymian był oparty na satyrze, to w chrześcijaństwie dominowała parodia, ukazująca społeczeństwo w krzywym zwierciadle. Nie będąc w stanie wyeliminować śmiechu (podobnie jak większości elementów kultury antycznej), Kościół w IV–VIII w. zaczął go asymilować, oczyszczając na swój sposób poprzez dopuszczanie śmiechu w przejawach religijności ludowej, pospolitej. W żadnym wypadku nie chodziło tu jednak o przyzwolenie na pobudzanie wiernych do śmiechu (samym duchownym, którzy by żartowali i śmiali się w miejscach publicznych, groziły kary i upokorzenia), co raczej o milczącą zgodę, by prostaczkowie mimo wszystko się śmiali, ale ostatecznie wznosili modły ku Bogu i zwracali do Kościoła. Miały temu służyć m.in. parodie ludzkich słabości (np. pijaństwa i rozwiązłości), pojawiające się podczas przedstawień urządzanych dla ludu przez duchowieństwo w kościołach i na cmentarzach. Popularne stały się odczytywane przy tego rodzaju okazjach zabawne teksty, parodie Ewangelii i innych świętych pism, które, prócz funkcji dydaktycznej, stanowiły formę reklamy instytucji religijnej<sup>33</sup>.

A. Guriewicz poszukuje istoty śmiechu w średniowiecznej syntezie skrajnej powagi i tragiczności, co wynika z istoty doktryny, w której Bóg łączy w sobie cechy boskie i ludzkie. W estetyce średniowiecza, zwłaszcza w grotesce stosowanej w sztukach plastycznych i w literaturze, znalazło wyraz właściwe chrześcijaństwu zmaganie się ciała i ducha, świata ziemskiego i niebieskiego. Średniowieczny śmiech miał poświadczать, że za powszednimi, pospolitymi i codziennymi zjawiskami życia kryje się coś nadprzyrodzonego. Śmiech stanowił emocjonalne uznanie odwiecznych, antagonizmów dobra i zła, *sacrum* i *profanum*, będących podstawami średniowiecznego postrzegania świata<sup>34</sup>.

Stanisław Wasylewski w opowieści o średniowiecznych mniszkach wspomina o klasztornej karze za śmiech: „Jeśli była naśmiewaczką i żartowniczką,

---

**te fragmenty wypowiedzi, które odzwierciedlają emocjonalny stosunek autorów do śmiechu, a forma wypowiedzi jest charakterystyczna dla środowiska w danym miejscu i czasie. Wyróżnione fragmenty parafrazuję następnie w konkluzjach, ujmując je w cudzysłów.**

<sup>32</sup> Tamże, s. 193.

<sup>33</sup> Zob. G. Minois, *Histoire du rire...*, dz. cyt., s. 119–127.

<sup>34</sup> Zob. A. Guriewicz, *Problemy średniowiecznej kultury...*, dz. cyt., s. 262–312; J. Le Goff, *Rire au Moyen Age* [w:] tegoż (red.), *Un autre Moyen Age*, Gallimard, Paris 1999, s. 1343–1356.

czekała ją modlitwa z wyciągniętymi rękoma na ziemi<sup>35</sup>. Przy okazji zwraca jednak uwagę, że to właśnie w żeńskim klasztorze powstał jeden z pierwszych zbiorów komedii, autorstwa Hrotsvithy z Gandersheim (ok. 935 – ok. 1002): aby rozproszyć nudę zakonnice, autorka układała jasełkowe zabawne dialogi na wzór Terencjusza, czyli Publiusa Terentiusa Afera (ok. 199–159 p.n.e.).<sup>36</sup> Najwyraźniej więc odejście od wszechobecnej ambiwalencji śmiechu nie było możliwe nawet w klasztorze.

Wiele form średniowiecznego śmiechu zostałyby dziś uznanych za okrutne i prymitywne. Fakt ten znalazł liczne reperkusje we współczesnej literaturze. Charakterystycznym dla Średniowiecza wzorem kulturowym było okaleczanie dzieci poprzez deformowanie im twarzy tak, by po zagojeniu się ran widniał na nich uśmiech. Były one następnie wykorzystywane w wędrownych trupach aktorów i kuglarzy oraz na dworach, jako trefnisie. Proceder ten dokładnie opisał Victor Hugo (1802–1885) w powieści *Człowiek śmiechu*<sup>37</sup>. Także Wisława Szymborska dostrzegła okrucieństwo ówczesnego śmiechu, dla którego pretekstem stało się cierpienie zwierząt i niepełnosprawnych:

[...] jak to się jednak dobrze składa, że straciliśmy zdolność rozumienia średniowiecznego komizmu! Nie ma czego żałować. Śmiano się wówczas z kalek, debilów i wariatów, brzydotę fizyczną uważano za przejaw brzydoty duchowej, na dworach trzymano karłów dla zabawy – prymitywny humor zaiste. I tu przypomniał mi się hrabia d'Armagnac i zabawa, jaką w swoim paryskim pałacu wyprawiał, a wiek był już, bądź co bądź, piętnasty. Sprosił ów hrabia gości, a na dziedzińcu wypuścił wieprzka i czterech ślepców z kijami. Ślepcy mieli wieprzka zathuc na śmierć; nagrodą było mięso. Podobno można było boki zrywać, kiedy ślepcy goniąc za kwiczącym wieprzkiem walili kijami przeważnie po sobie. He, he, hy, hy<sup>38</sup>.

Były też komiczne wątki, które nie wiązały się z cierpieniem, a ich odczytanie wymagało swoistej kultury literackiej – parodiowano na przykład języki obce, piętnując ich niezrozumiałość i prymitywizm<sup>39</sup>. Już w VII wieku ukazała się parodia podręcznika gramatyki łacińskiej *Epitomae*, której autorem był tajemniczy Wergiliusz Maro Gramatyk<sup>40</sup>. Ta forma komizmu stała się

<sup>35</sup> S. Wasylewski, *Klasztor i kobieta*, WL, Kraków 1957, s. 73.

<sup>36</sup> Tamże, dz. cyt., s. 109. Więcej na ten temat: J. Le Goff, *Le rire dans les règles monastiques du Haut Moyen Age* [w:] tegoż (red.), *Un autre...*, dz. cyt., s. 1357–1368.

<sup>37</sup> Więcej na ten temat: V. Hugo, *Człowiek śmiechu*, tłum. H. Szumańska-Grossowa, PIW, Warszawa 1955, s. 38–51.

<sup>38</sup> W. Szymborska, *Lektury nadobowiązkowe. Część druga*, WL, Kraków 1981, s. 14.

<sup>39</sup> Zob. E. Czaplejewicz, E. Kasperski (red.), *Bachtin...*, dz. cyt., s. 139. Więcej na temat średniowiecznej literatury parodystycznej: M. Bachtin, *Twórczość Franciszka Rabelais'go...*, dz. cyt., s. 71–75.

<sup>40</sup> Więcej na ten temat: B. Löfstedt (red.), *Virgilius Maro Grammaticus: Opera omnia, Bibliotheca scriptorum Graecorum et Romanorum Teubneriana*, K.G. Saur, Munich – Leipzig 2003.

także dostępna dla ludu, oto bowiem pojawiły się w misteriach wypowiedzi w nieistniejących językach, które budziły śmiech z powodu obcości i niezrozumiałości poszczególnych słów, którym towarzyszyły dodatkowo wymyślne miny i maski. Przykładem spisana ok. 1460 r. anonimowa *Farsa mistrza Pathelina*<sup>41</sup>, a także późniejsze, opublikowane w 1578 r. *Wesołe badania narzezcza Tuluzy*<sup>42</sup>. Bezpiecznym (tzn. nie budzącym kontrowersji i ostrych reakcji) tematem żartów w literaturze i pretekstem do śmiechu w sferze publicznej, zarówno w Starożytności, Średniowieczu, jak i w okresie kontrreformacji, była rzeczywistość kulinarna oraz wszystko, co wiązało się z jedzeniem, jego przygotowaniem i następstwami, a co E.R. Curtius określił mianem „dowcipu kuchennego”. Powodem śmiechu mogła być więc zarówno okopcona twarz kucharza, obżarstwo, przejedzenie, przepicie i ich następstwa, odgłosy fizjologiczne towarzyszące jedzeniu i trawieniu (beknięcia i puszczanie bąków) itp.<sup>43</sup>. Sztandarowym dziełem, w którym tego rodzaju śmiech występuje szczególnie często, jest *Gargantua i Pantagruel* Franciszka Rabelais’go<sup>44</sup>.

Charakterystycznym elementem średniowiecznej kultury stały się satyry (niejednokrotnie bardzo zjadliwe), będące wyrazem niepokoju moralistów w związku z demoralizacją i rozpasaniem kleru oraz okrucieństwem władców feudalnych; stanowiły także wyraz dążeń do zmian społecznych. Satyra, zwłaszcza w postaci pamfletu, bywała szczególnie agresywna, wręcz okrutna, zawierając wyzwicka i rozmaite formy sarkazmu oraz poniżenia, nawet głów koronowanych. W XII i XIII w. do publicznego współzawodnictwa w tej formie włączyli się kaznodzieje, ośmieszający przeciwników wywodzących się nie tylko spośród heretyków, ale także z łona skonfliktowanych frakcji Kościoła. Kaznodzieje zawsze wykorzystywali śmiech w celach edukacyjnych, a jego „drugie dno” stanowił strach<sup>45</sup>. Ich opowieści, zawierające elementy śmiechu ze wszystkiego, miały najczęściej ściśle określony cel społeczny, nawiązywały do konkretnej ideologii i wiązały się często z aktami przemocy<sup>46</sup>.

Elementy komiczne przeniknęły także do sztuki gotyckiej. Budowniczo wie katedr i domów, a także malarze i rzeźbiarze wprowadzili motywy ludzi oraz symbolicznych zwierząt, wyśmiewanych z powodu nagości, głupoty lub brzydoty fizycznej będącej wyrazem niższości intelektualnej itp. Na fasadach,

<sup>41</sup> Zob. *La farce de maître Pathelin*, GF Flammarion, Paris 2002.

<sup>42</sup> Zob. C.O. de Triors, *Joyeuses recherches de la langue toulousaine*, Nouvellement imprimé à Toulouse, Toulouse 1578.

<sup>43</sup> Więcej na ten temat: E.R. Curtius, *Literatura europejska...*, dz. cyt., s. 442–450.

<sup>44</sup> Zob. F. Rabelais, *Gargantua i Pantagruel*, tłum. T. Boy-Żeleński, Zielona Sowa, Kraków 2003. Niedawno ukazała się także współczesna wersja klasycznego tłumaczenia autorstwa Tadeusza Boya-Żeleńskiego: F. Rabelais, *Gargantua*, tłum. J.M. Kłoczowski, Format, Wrocław 2012.

<sup>45</sup> Więcej na ten temat: A.J. Guriewicz, *Średniowieczny śmiech na tle strachu* [w:] M. Abramowicz, D. Bertrand, T. Stróżyński (red.), *Humor europejski...*, dz. cyt., s. 261–269.

<sup>46</sup> Zob. G. Minois, *Histoire du rire...*, dz. cyt., s. 186–198.

kolumnach czy zwieńczeniach dachów pojawiły się rzeźbione i malowane sylwetki głupców i golasów, które nie tylko miały budzić refleksję i śmiech przechodniów, ale także odstraszać diabły i zabezpieczać przed urokami rzucanymi przez czarownice<sup>47</sup>.

Od XIII w. każdy doktor teologii miał ambicję poświęcenia śmiechowi przynajmniej małego fragmentu swojego dzieła. W pracach tych występują nie tylko elementy wyśmiewania zła, lecz również komentarze o tzw. dobrym śmiechu, będącym wyrazem radości chrześcijańskiej. Miał on być jednak stonowany, cichy, a najlepiej zastępowany uśmiechem. Śmiech głośny, gwałtowny, któremu towarzyszyły konwulsje, nadal był traktowany jako zły i niedopuszczalny u moralnego i dobrze prowadzącego się chrześcijanina<sup>48</sup>.

Radykalny przewrót w stosunku do śmiechu nastąpił w XVI w. na fali idei renesansowych. Wówczas to pojawiła się wyraźna opozycja między religijnym fanatyzmem, tkwiącym korzeniami w głębokim średniowieczu, a uśmiechniętym humanizmem. Napięcie między zwolennikami tych przeciwstawnych nurtów charakteryzuje całą epokę w sferze relacji społecznych, w literaturze, sztuce itp.<sup>49</sup> Wyzwolony z okowów teologii śmiech stał się tematem tzw. wielkiej literatury, którą tworzyli Giovanni Boccaccio (1313–1375), F. Rabelais (ok. 1494–1553), Miguel de Cervantes (1547–1616) i, oczywiście, William Shakespeare (ok. 1564–1616). Autorzy ci mniej lub bardziej świadomie uczynili śmiech jednym z głównych elementów oglądu rzeczywistości i rozumienia świata. Dzięki temu nie mógł być on postrzegany już tylko jako element rozrywki, ale ponownie (jak w starożytności) zyskał wartość filozoficzną. W każdym kraju, w zależności od dominującej ideologii społecznej, śmiech był odtąd postrzegany inaczej, co znalazło wyraz w kulturze dworskiej i popularnej<sup>50</sup>. Zwłaszcza F. Rabelais uważany jest za prekursora śmiechu w literaturze, ponieważ, jak zauważył Howard Jacobson, pewnego dnia „[...] usłyszał śmiech Boga i skierował powieść na właściwe tory, inne niż te, którymi biegnie myśl filozofów i teologów uparcie poszukujących prawdy”<sup>51</sup>. Śmiech F. Rabelais’go jest śmiechem radosnym, nawet jeśli leżąca u jego podstaw prawda pozostawia wiele do życzenia.

<sup>47</sup> Więcej na ten temat: T. Chrzanowski, *Śmiech w dawnej sztuce. Kilka uwag niesystematycznych* [w:] M. Abramowicz, D. Bertrand, T. Stróżyński (red.), *Humor europejski...*, dz. cyt., s. 331–344; G. Duby, *Czasy katedr. Sztuka i społeczeństwo 980–1420*, tłum. K. Dolatowska, PIW, Warszawa 1986; O. von Simson, *Katedra gotycka – jej narodziny i znaczenie*, tłum. A. Palińska, PWN, Warszawa 1989.

<sup>48</sup> Zob. G. Minois, *Histoire du rire...*, dz. cyt., s. 207.

<sup>49</sup> Tamże, s. 246.

<sup>50</sup> Tamże, s. 266–286.

<sup>51</sup> H. Jacobson, *Komizm to poważna sprawa*, „Forum” 2010, nr 46, s. 43. Więcej na ten temat: M. Bachtin, *Problemy literatury...*, dz. cyt., s. 582–596.

W renesansowej literaturze otwarcie wyśmiewano niemoralność i ciemnotę duchowieństwa oraz przesady świeckich<sup>52</sup>. Można było również spotkać śmiech radosny, ukazywany w sielskich utworach, czego przykładem jest *Pieśń świętojańska o Sobótce* Jana Kochanowskiego (1530–1584), w której znajduje się pierwsza polska pochwała śmiechu, wyrażona przez jedną z bohatererek utworu (Pannę 3):

Sam ze wszystkiego stworzenia  
Człowiek ma śmiech z przyrodzenia;  
Inszy wszelaki zwierz niemy  
Nie śmieje się jako chcemy.

Nie ma w swym szaleństwie miary,  
Kto gardzi Pańskimi dary;  
A bodaj miał płakać siła,  
Komu dobra myśl niemiła.

Śmiejmij się! Czy nie masz czemu?  
Śmiejmij się przynamniej temu,  
Że, nie mówiąc nic trefnego,  
Chcę po was śmiechu śmiesznego<sup>53</sup>.

Jak zauważa G. Minois, w tym okresie śmiech w sferze publicznej stał się tylko godnym pogardy przejawem próżności i pychy maluczkich. Z elementu globalnej wizji istnienia zamienił się w znajdujące się w służbie rozumu, niszczące narzędzie intelektualnego procesu krytyki. Dla F. Rabelais'go świat był śmiechem – dla Voltaire'a (1694 – 1778) świat był śmieszny. W Renesansie każdy mógł się śmiać na różne sposoby, gdyż śmiech uważano za cechę ludzką i istotę życia. Jednak w epoce klasycznej nie śmiało się już zbyt wiele osób: ludzie na stanowiskach, autorytety, obrońcy porządku, wielkości i trwałości instytucji, wartości i wiary świata w końcu ucywilizowanego. Osoby te musiały być poważne, bo powagi wymagały ich stanowiska, a śmiech to ruch i brak równowagi, czyli chaos. Śmiech w sferze publicznej został więc zepchnięty do opozycji. Zredukowany do swej funkcji krytycznej, kpiarskiej, prześmiewczej, szyderczej – stał się gorzki. Starzejąc się, rabelaisowskie andegaweńskie wino zmieniło się w wolteriański ocet<sup>54</sup>.

Po okresie uspokojenia sporów doktrynalnych, w środowisku pisarzy katolickich ponownie rozgorzała gwałtowna dyskusja nad ideą człowieka panującego nad śmiechem, co jest szczególnie istotne w trakcie wyśmiewania przeciwników politycznych i ideologicznych. Jej przyczyną stały

<sup>52</sup> Zob. A. Guriewicz, *Problemy średniowiecznej kultury...*, dz. cyt., s. 275.

<sup>53</sup> J. Kochanowski, *Pieśń świętojańska o Sobótce*, wolnelektury.pl, b.m, b.r., s. 4–5. (na podstawie: J. Kochanowski, *Fragmента albo pozostałe pisma*, Drukarnia Łazarzowa, Kraków 1590).

<sup>54</sup> Zob. G. Minois, *Histoire du rire...*, dz. cyt., s. 330.

się wydarzenia z okresu wojen religijnych i radykalne postawy, zwłaszcza w obozie kontrreformacji. W 1623 r. jezuita z Tuluzy, François Garasse (1585–1631), opublikował rozprawę *Niezwykła doktryna o dobrych duchach tych czasów*, w której postawił pytanie, czy można wykorzystywać śmiech jako broń przeciwko wrogom wiary, to jest libertynom i ateistom<sup>55</sup>. Jego praca spotkała się z ostrą krytyką, zarówno ze strony przedstawicieli środowiska kościelnego, jak i samych atakowanych. Przeciwko śmiechowi wystąpili wówczas głównie jezuita, m.in.: Franciscus Costerus (1532–1619), Johannes de Gouda (1571–1630), Gaspar Maximiliaan van Habbeke (1580–1637), Joannes David (1564–1613) oraz pamflecista Richard Verstegen z Anvers (1550–1640), który zasłynął ciętymi utworami przeciwko protestantom i ich pastorom, napisanymi w latach 1617–1633<sup>56</sup>.

Rzecznikiem nurtu zwolenników śmiechu, w który zaangażowani się zwłaszcza obecni na dworach zakonnicy, był wówczas Franciszek Salezy (1567–1622)<sup>57</sup>, zdaniem którego diaboliczny jest nie śmiech, lecz smutek: szatan nie śmieje się, lecz smuci – zło nurza się w melancholii, toteż pragnie tego samego dla ludzi. Poglądy F. Salezego przyjęła część kapucynów, benedyktynów, a nawet niektórzy jezuita. Szczególnym sprzymierzeńcem F. Salezego został, obdarzony wiecznie dobrym humorem, jezuita Étienne Binet (1569–1639), uznał słowo za pana śmiechu, a sam śmiech za najlepsze narzędzie przeciwko diabłu. Uważał także, że śmiech jest najlepszym lekarstwem, uniwersalnym środkiem zaradczym na kłopoty ciała i ducha. Wydany w 1620 r. jego traktat *Pociecha i radość dla chorych i smutnych* jest klasycznym opracowaniem na temat terapii śmiechem. W ten sposób duchowieństwo zaczęło uczestniczyć w coraz modniejszej w sferze publicznej walce z melancholią<sup>58</sup>.

Jako skuteczny środek przeciwko melancholii zaczęto postrzegać w drugiej połowie XVII w. antologię zabawnych opowieści i zbiory dowcipów z różnych stron świata. Tłumaczone na wiele języków, opracowania te świadczyły o ponadnarodowym charakterze śmiechu. W Europie, w której zaczęły rodzić się państwa narodowe, śmiech stał się wartością ponadgraniczną, a zapewniające odpoczynek od polityki utwory literackie (tzw. *jest-books*, czyli księgi dowcipów oraz zabawne romanse), mające przede wszystkim bawić, docierały do poszczególnych krajów szybciej niż dzieła poważne. Wówczas też, dzięki burlesce, doszło do swoistego wyzwolenia z ponurości literatury rosyjskiej, a śmiech stał się motorem i nośnikiem kultury popularnej. Burleska była

<sup>55</sup> Zob. F. Garasse, *La doctrine curieuse des beaux esprits de ce temps*, Sebastien Châpelle, Paris 1623.

<sup>56</sup> Zob. G. Minois, *Histoire...*, dz. cyt., s. 314–339.

<sup>57</sup> Wcześniej podobnym „wyjątkiem od reguły” był Franciszek z Asyżu (1181–1226).

<sup>58</sup> Zob. É. Binet, *Consolation et réjouissance pour les malades et personnes affligées*, Éditions Jérôme Millon, Grenoble 1995.



także istotnym elementem kształtowania się języka frondystów we Francji<sup>59</sup>. Pedagog i kaznodzieja, ksiądz Gracjan Józef Piotrowski (1735–1785), z uśmiechem karcił w swych pismach za zbytki, polowania, rozpustę, niewłaściwe małżeństwa itp., krytykując dworzan, złych opiekunów, zacofanych naukowo gubernatorów-obcokrajowców, polityków, kłamiwych dziennikarzy, pijaków, łakomczuchów itp. Jego nie pozbawione dydaktyzmu satyry były raczej rymowanymi kazaniami, pełnymi komizmu formami o charakterze publicystycznym, w których jednak wiele było wątków edukacyjnych: nauczycieli-obcokrajowców ganił za to, że, mając cudzoziemszczyzną, odciągają swych podopiecznych od wiary i polskich obyczajów<sup>60</sup>, a niewykształconych mędrków krytykował za głupawe wypowiedzi na każdy temat<sup>61</sup>. Równie radykalnie rozprawiał się ze słabymi skutkami edukacji domowej<sup>62</sup>.

Nie dziwi więc fakt, że, na fali popularności, także w środowiskach pisarzy świeckich zaczęły się pojawiać liczne opracowania na temat istoty i odmian śmiechu, dywagacje o komizmie, humorystach i ich roli w życiu społecznym i sztuce oraz na temat śmiechu w kontekście poważnych kwestii filozoficznych i (tradycyjnie już) religijnych, ale postrzeganych z perspektywy pozateologicznej<sup>63</sup>. Dzięki temu pod koniec XVIII w. odżyły nieco już zapomniane tradycje śmiechu publicznego, o czym świadczy odrodzenie we Francji i Anglii ludowych imprez, przypominających po części średniowieczne święta głupców<sup>64</sup>. Pretekstem do nich były śluby lub inne wydarzenia, których uczestnikami była głównie młodzież. Śmiech publiczny stał się sposobem okazywania kontestacji rzeczywistości, formą publicznego wyśmiewania instytucji i tradycyjnych wartości. Ukoronowaniem tego trendu był niewątpliwie śmiech czasów rewolucji francuskiej – na tym gruncie wyrosła także groteska romantyczna<sup>65</sup>. Kontynuatorem idei wykorzystania śmiechu w działalności rewolucyjnej był Aleksander Iwanowicz Hercen (1812–1870); postrzegał on krytyczny śmiech jako oręż moralny – burzący trony, unicestwiający bogów, dogmaty i autorytety:

<sup>59</sup> Zob. G. Minois, *Histoire du rire...*, dz. cyt., s. 352–366.

<sup>60</sup> Zob. G. Piotrowski, *Na uczących prywatnie młóź polską ludzi przychodniów z cudzych kraiów bez examinu: jakiejby religii i doskonałości byli [w:] tegoż, Satyr przeciwko zdaniom y zgorzseniom wieku naszego, t. 1, Za powodem Satyra Jana Kochanowskiego, xiążęcia naszych poetów, który się na końcu Satyr kładzie, wydany, Scholarum Piarum, Warszawa 1773, s. 18–23.*

<sup>61</sup> Zob. tenże, *Na człowieka wszystko umiejącego, naturalnie bez uczenia się [w:] tegoż, Satyr przeciwko zdaniom...*, dz. cyt., s. 68–73.

<sup>62</sup> Zob. tenże, *Na grubiaństwo, pochodzące z domowej złey edukacyi [w:] tegoż, Satyr przeciwko zdaniom...*, dz. cyt., s. 84–92.

<sup>63</sup> Zob. G. Minois, *Histoire du rire...*, dz. cyt., s. 384–415.

<sup>64</sup> Szerzej na ten temat w podrozdziale: 2.3. *Święta głupców – publiczna wspólnota śmiechu.*

<sup>65</sup> Zob. G. Minois, *Histoire du rire...*, dz. cyt., s. 415–419.

Byłoby niezwykle interesujące napisać historię śmiechu. Nikt nie śmieje się w kościele, w pałacu królewskim, na wojnie, przy kierowniku biura, komisarzu policji, czy niemieckim intendencie. Służba domowa nie ma prawa uśmiechać się w obecności pana. Śmieją się tylko równi we własnym gronie. Gdyby podwładnym było wolno śmiać się w obecności ich przełożonych lub gdyby mogli towarzyszyć przełożonym w ich śmiechu, można by było powiedzieć „żegnaj” wszelkiej podległości. Skłonienie kogoś do śmiechu w obecności boga Apisa, byłoby zdegradowaniem świętego zwierzęcia do rangi zwykłego byka<sup>66</sup>.

XIX wiek nie był epoką szczególnie radosną. Nie było do śmiechu ani skazanym na przedwczesną śmierć wyzyskiwanym masom proletariatu, ani burżuazji, pogrążonej w surowych uprzedzeniach i opętanej swymi interesami, ani klasie średniej, wiodącej jeszcze cięższe życie, ani europejskim chłopom, borykającym się z konkurencją amerykańskich produktów, ani narodom ogarniętym gorączką rewolucyjną i opętanym przez demony nacjonalizmu. A jednak to w tym stuleciu śmiech i poczucie humoru dominowały w wielu środowiskach, m.in. dlatego, że, na fali przemian społecznych, zaczęto go masowo wykorzystywać w walce ideologicznej. Był to przede wszystkim agresywny chichot, wręcz wulgarny rechot, towarzyszący wyśmiewaniu i szyderstwom z przeciwników politycznych, światopoglądowych, klasowych itp. Śmiech stał się formą obelgi i rzucanych wyzwania, bywał środkiem poniżenia i upokorzenia, agresji słownej i graficznej (zwłaszcza w prasie), która nie oszczędzała żadnej dziedziny życia. Dzięki temu upowszechnił się także w sztukach plastycznych, zwłaszcza w grafice, w której zabawne elementy pojawiły się obok diabłów, fantastycznych stworów, romantycznych duchów itp. Można go znaleźć w pracach takich artystów jak Rodolphe Toepffer (1799–1846), Johann Voltz (1817–1886), Christian Geissler (1770–1844), Eugène Le Pointevin (1806–1870), Jean Grandville (1803–1847), Gustave Doré (1832–1883), Robert Seymour (1798–1836) czy Olaf Gulbransson (1873–1958)<sup>67</sup>.

Kulturę przełomu wieków cechował powrót do komizmu inteligentnego, opartego na filozoficznym twierdzeniu, że właściwie świat jest niezrozumiały. Ówczesny śmiech opierał się więc na absurdzie, bez względu na długość i szerokość geograficzną oscylując między religijnością i scjentyzmem. Dzięki upowszechnieniu się prasy i tanich wydawnictw książkowych, trudno by mówić o istnieniu śmiechu czy komizmu amerykańskiego, angielskiego,

<sup>66</sup> Zob. H. Lethierry (red.), *Savoir(s) en rire 1...*, dz. cyt., s. 31. Więcej na ten temat: M. Lemke (red.), *A.I. Герцен. Полюе собрание сочинений и писем*, Литературно-издательский отдел Народного комиссариата по просвещению, Петроград 1919–1925, t. 9, s. 118–119. (oryg. М.К. Лемке (red.), А.И. Герцен. Полное собрание сочинений и писем. Литературно-издательский отдел Народного комиссариата по просвещению, Петроград 1919–1925).

<sup>67</sup> Zob. G. Minois, *Histoire du rire...*, dz. cyt., s. 421–446.

niemieckiego, francuskiego, belgijskiego czy żydowskiego. Jako dostępny praktycznie dla każdego, w wersji odpowiadającej określonym grupom językowym i typom psychologicznym, śmiech stał się uniwersalną wartością i narzędziem osób o rozmaitych doświadczeniach, potrzebach i zamiarach. Aby go wyrazić, można było wykorzystać własny język i elementy rodzimej kultury narodowej, jak czynił to m.in. Mark Twain (1835–1910), Oscar Wilde (1854–1900), Friedrich Nietzsche (1844–1900), a później także André Breton (1896–1966), których dzieła czytało się, tłumaczyło i oglądało w całym świecie, dowolnie przyjmując lub odrzucając ich treści.<sup>68</sup> „Hegel nie chciał się śmiać – pisze G. Minois – Schopenhauer nie mógł powstrzymać się od śmiechu, Nietzsche chciał się śmiać, ale żaden z nich trzech nie był naprawdę radosny. Zaś Bergson patrzył, jak inni się śmieją i interesował się zjawiskiem od strony technicznej. Poszukiwał mechanizmu, który skłania człowieka do śmiechu: jakżesz to działa?”<sup>69</sup> Tymczasem zwolennicy idei agelastycznych w Kościele rzucali gromy na dziewiętnastowiecznych filistrów i żartownisiów, publicznie wzbraniając się przed śmiechem i odradzając go swoim wyznawcom w różnego rodzaju pismach. Niewątpliwym wyjątkiem był, uważany za świętego wesołka, włoski duchowny Jan Bosco (1815–1888), patron współczesnych buskerów. Mając kłopot z wypełnieniem kościoła, bo wierni, zamiast iść na mszę, woleli obserwować występy przyjezdnego kuglarza, wyzwiał sztukmistrza na pojedynek i zwyciężył go. Dewizą J. Bosco było: „Smutny święty, to żaden święty”<sup>70</sup>.

Dzięki dziedzictwu rodzącej się u schyłku epoki *fin de siècle* kultury masowej, w XX w. zaczęto korzystać ze śmiechu jak z opium. W sferze publicznej pojawiały się i znikwały „uśmiechnięte epoki”, inspirowane dadaistami, Ch. Chaplinem czy komikami z grupy Monty Pythona, a także krótsze i mające ograniczony zasięg terytorialny mody na komediowych idoli kina i telewizji. Ukoronowaniem nieprzewidywalnej ewolucji śmiechu w sferze publicznej stał się rozwój telewizji satelitarnej i Internetu, których odbiorcy często i szybko podejmują decyzję o wyborze form i treści przekazu, przez co wszelkie analizy trendów są względne i trudne do przeprowadzenia. W XX w. w sferze publicznej właściwie można było śmiać się ze wszystkiego i w dowolnej formie, z wyjątkiem państw totalitarnych, choć i w nich znajdowano sposoby obejścia ewentualnych zakazów<sup>71</sup>. Nawet w czasie obu wojen światowych bujnie rozwijała się satyra skierowana przeciwko okupantom i chociaż zwykle wiodła do śmiechu przez łzy, śmiechu oniemiałego wobec ogromu

<sup>68</sup> Tamże, s. 446–457.

<sup>69</sup> Tamże, s. 477.

<sup>70</sup> Zob. T. Kalita, *Teoria i praktyka kuglowania*, „Polityka” 2012, nr 32–33, s. 142.

<sup>71</sup> Zob. O. Galatanu, *Ośmieszanie jako strategia obronna w państwach totalitarnych: dowcip rumuński* [w:] M. Abramowicz, D. Bertrand, T. Stróżyński (red.), *Humor europejski...*, dz. cyt., s. 187–198; H. Kurta, C. de Goulart, G. Kieltyka, *Quand la Pologne rit aux larmes*, Le Carrousel, Paris 1985.

ofiar i zbrodni wojennych, to jednak wątki związane z dramatycznymi wydarzeniami wciąż pojawiały się w grotesce, burlesce, satyrze – niekiedy tylko po to, by szokować i śmieszyć poprzez nadanie starym symbolom nowych znaczeń lub odczytywanie ich w zabawny sposób dla pokłasku, reklamy, skandalu, wreszcie – pognębienia przeciwników<sup>72</sup>. Oto na przykład Ryśka Masłowska – harcerka Szarych Szeregów z zastępu „Żwiry”, będąc więźniarką obozu koncentracyjnego Ravensbrück (numer obozowy 10.400), w 1942 roku napisała następujący wiersz:

Jak to zdrowo i wesoło  
bez bucików w zimie żyć  
marznąć na kość i wokoło  
patrząc ze Szwabów mocno drwić.

Jak to lekko i ciekawie  
wielką pustkę czuć w żołądku  
i nie sypiać w nocy prawie  
na apelach stać w porządku.

Jak to sprytnie i figlarnie  
i świerzb tępić no i wszy  
bielić kołnierzykiem pasiak  
być beztroską i – łykać łzy!

Jak to czule i serdecznie  
słuchać Niemców wzniosłe hasła  
(które chronią nas bezpiecznie  
nawet gdyby bomba trzaśła)

Maul halten polnische Schweine  
Tu keine Sorgen, Krankheit keine!  
Arbeit macht Frei! weiter los, los”  
i tak nam stale gulgoczą w głos.

Jakiż los mój jest szczęśliwy  
że hitleryzm już poznałam  
ja, nie człowiek tylko Numer  
w głębię zbrodni ich – zajrzałam.

Ordnung, szlify to pozory!  
Wnętrze? błoto i padlina!  
Serca dobroć im nie znana  
A na gębach butna mina.

<sup>72</sup> Zob. R.M. Groński, *Satyra walcząca*, „Polityka” 2012, nr 10, s. 54–56; G. Minois, *Histoire du rire...*, dz. cyt., s. 509–514.

Wiwat życie! Wiwat słońce!  
 Tygiel lagru ludzi praży  
 jedni błyszczą na diamenty  
 innych jakieś błocko maże.

Ten, kto wyjdzie a żyć będzie  
 los go w niczym już nie złamie  
 stelaż Polsce z siebie złoży  
 pracą swą, nawet – snami!<sup>73</sup>

W kwestii dalszego ciągu dyskusji nad śmiechem w sferze religijnej można odnieść wrażenie, iż, poza z gruntu agelastycznymi publicystami z kręgów islamistycznych, pozostali pisarze religijni doszli do wniosku, że właściwie to Bóg jest wielkim humorystą, który nie tylko potrafi się śmiać, ale nawet lubi, gdy otacza Go śmiech. Motyw ten stał się modny nie tylko w literaturze przedmiotu<sup>74</sup>, lecz, za sprawą przekornych idoli, został zauważony i, oczywiście, wyśmiany także w kulturze masowej<sup>75</sup>.

We wrześniu 1950 r. nastąpiła era sztucznego śmiechu w programach telewizyjnych i serialach komediowych. Twórcy komedii *Program Hanka McCune'a* (ang. *The Hank McCune Show*) po raz pierwszy w historii środków masowego komunikowania wykorzystali nagrany śmiech publiczności, by, odtwarzając go w tle, zrekomensować w pewien sposób nieobecność prawdziwych widzów. Serial o sympatycznym nieudaczniku nie utrzymał się długo na antenie, ale przewrotny wynalazek się sprawdził<sup>76</sup>. Do Polski dotarł po raz pierwszy w cyklu telewizyjnym *W starym kinie*, jako podkład do niemych komedii. Ów popularny dziś element techniki telewizyjnej bywa ostro krytykowany jako rozleniwiający widzów (ktoś śmieje się za nich) lub ich drażniący (śmiech pojawia się w momentach, których nie postrzegają jako komiczne). Mimo wszystko trudno byłoby dziś znaleźć kanał telewizyjny bez sztucznego śmiechu – opatrzone nim nawet zrekonstruowane wersje niemych komedii.

Jak twierdzi G. Minois, współczesne zainteresowanie śmiechem nie dziwi, jesteśmy bowiem „społeczeństwem *cool* i *fun*”, w którym dominują medialni

<sup>73</sup> R. Masłowska, *Humor harcerek w Ravensbrück* [w:] M. Masłowska, *Wiersze z obozu w Ravensbrück*, AAN Polska Akademia Nauk, Instytut Historii w Warszawie, Zakład Systemów Totalitarnych i Dziejów II Wojny Światowej, Zespół nr 2278, ZHP Organizacja Harcerek 1939–1945. Relacje indywidualne, wspomnienia, sygn. 2/10, nr 321. Została zachowana oryginalna pisownia.

<sup>74</sup> Zob. m.in. A. Bouganin, *Le rire de Dieu*, Stavit, Paris 1999; D. Decoin, *Jésus le Dieu qui riait. Une histoire joyeuse du Christ*, Livre de Poche, Paris 2001.

<sup>75</sup> Więcej na ten temat: B. Sarrazin, *La Bible parodiée*, Cerf, Paris 1993; tenże, *Le rire et le sacré*, Desclée de Brouwer, Paris 1991; M.A. Screech, *Laughter at the foot of the cross*, Penguin, London 1997. Przykładem wykorzystania śmiechu w kontekście religii są też filmy fabularne: *Żywot Briana* (ang. *Life of Brian*), reż. T. Jones, Wielka Brytania, 1979 oraz *Dogma*, reż. K. Smith, USA, 2000.

<sup>76</sup> Zob. R.R. Provine, *Śmiechu warte...*, dz. cyt., s. 30.

herosi, co chwilę wybuchający śmiechem. Śmiech jest dziś wszechobecny w reklamie, czasopiśmie czy programach telewizyjnych, a zbytnia powaga uchodzi za brak dobrego wychowania. Mimo to coraz rzadziej spotyka się go na ulicy w naturalnej postaci, toteż postrzegany jest wręcz jako środek terapeutyczny:

Śmiech zdaje się być wszędzie, jest jednak wyłącznie maską. Wirtualność miesza się z realnością, ta zaś jest traktowana wyłącznie jako dekoracja. Nic nie jest więc naprawdę poważne, ani naprawdę śmieszne. Śmiech na życzenie, odmierzony i odliczony, coraz bardziej zastępuje śmiech spontaniczny i wolny, ponieważ trzeba dobrze odgrywać komedię. Gdy organizuje się imprezy, należy dobrze się bawić, nawet jeśli naprawdę nie ma się na to ochoty. Jednak prawdziwy śmiech schronił się w naszym wnętrzu; stał się zjawiskiem sumienia, którego doświadczają wyłącznie osoby uprzywilejowane, i które określa się zbyt często nadużywanym mianem humoru<sup>77</sup>.

Literatura i sztuka stały się symboliczną areną walki między zwolennikami i przeciwnikami śmiechu. Ich spór ogarnął wiele środowisk i znalazł wyraz także w sferze publicznej.

## 2.2. Agelaści – wrogowie (u)śmiechu

Przeciwstawne uczucia i postawy wobec śmiechu, deklarowane oraz wyrażane w sferze publicznej, zawsze wywoływały kontrowersje, a nawet długotrwałe spory ideologiczne. W refleksji gelotologicznej wskazuje się istnienie agelastycznego nurtu, którego przedstawiciele wywarli istotny wpływ na środowiska, do których docierały ich opinie. Ślady działalności tych ponurych osobników są zauważalne nawet dziś w sferze edukacji, dlatego też niezbędne wydaje się bliższe przedstawienie ich argumentów<sup>78</sup>.

„Agelasta” (franc. *agélaste*) to neologizm, najprawdopodobniej utworzony (a z pewnością spopularyzowany) przez F. Rabelais’go od greckiego określenia „agelastes” (grec. *gelas*: ten, kto śmieje się, błyszczący, promienieje np. radością + „a-” – przedrostek przeczący)<sup>79</sup>. Oznacza ponurą osobę, która się nie śmieje, względnie nie lubi śmiechu i w różny sposób okazuje swą wobec niego wrogość. Główną przyczyną powstrzymywania się od śmiechu i żartowania (zwłaszcza w sferze publicznej) oraz doradzania i nakazywania innym (zwłaszcza dzieciom i młodzieży), aby stosowali się do tej zasady, jest od wie-

<sup>77</sup> G. Minois, *Histoire...*, dz. cyt., s. 579. Więcej na ten temat: I. Passi, *Powaga śmieszności...*, dz. cyt., s. 39–66.

<sup>78</sup> Przykłady agelastycznych idei znajdują się także w cytatach przytoczonych w rozdziale 3. *Wypowiedzi o śmiechu w edukacji w perspektywie historycznej*.

<sup>79</sup> Zob. H. Lethierry, *Potentialités...*, dz. cyt., s. 105.

ków dyktowane ideologicznym podejściem do moralności, godności i przyzwoitości, czego wyrazem ma być odpowiednie postępowanie w określonych sytuacjach.

Za pierwszych agelastów uważa się stoików. Epiktet z Hierapolis (ok. 50–130) twierdził, że jeśli ktoś chce być filozofem, musi być przygotowany na cudze wyśmiewanie. Zalecał więc, by nie śmiać się wcale i nie rozśmieszać innych, aby w ten sposób nie popaść w wulgarność, brak szacunku do innych, a samemu nie narażać się na wyśmiewanie. Zdaniem Epikteta śmiech jest niedopuszczalny, zwłaszcza w polityce: nie wolno wyśmiewać się z polityków, a oni sami też nie powinni tego robić, bo umniejszyłoby to powagę ich urzędu, jako wyraz braku kontroli nad swym zachowaniem<sup>80</sup>.

Chrześcijaństwo, jako religia z gruntu poważna, odrzuciło śmiech. W koncordancji biblijnej, zawierającej odnośniki do najistotniejszych tematów *Pisma Świętego* Kościoła katolickiego, śmiechu dotyczy zaledwie dwanaście wskazań<sup>81</sup>. Ojcowie Kościoła potępili wyśmiewanie ludzkich niedoskonałości i wad, nagości, płci. Odrzucili też chaotyczny, nieokiełznany śmiech prostego ludu, odgrywający istotną rolę w zgromadzeniach publicznych (np. przedstawieniach teatralnych i saturnaliach). Utożsamienie takiego śmiechu z pogaństwem i diabolicznością rozpoczęło teologiczną dyskusję nad tym, czy Bóg (Jezus) się śmieje, a śmiech lub uśmiech mogą być jednym z atrybutów boskości. Podstawą do dywagacji na ten temat stały Ewangelie, teksty apokryficzne i pisma teologiczne o dogmatach wiary. Dla pierwszych chrześcijan śmiech był zjawiskiem diabolicznym, zakazanym w sferze publicznej, a śmiejący się uważani byli za opętanych<sup>82</sup>.

Klemens Aleksandryjski (150–212) w *Wychowawcy* (*Paedagogus*) proponował przepędzić z kraju tych, którzy wyśmiewają się z kogoś w miejscach publicznych, zwłaszcza mimów i błaznów<sup>83</sup>. John Doran w *Historii dworskich błaznów*<sup>84</sup> wspomina religijnego księcia Filipa, syna cesarza rzymskiego Filipa I Araba (204–249), który w jednym z kazań publicznie potępił własnego ojca za to, że śmiał się z żartów i przedstawień minstreli. Ponura natura przysporzyła mu przydomki: Filip Agelasta oraz Filip Smutny<sup>85</sup>. Innym przeciwnikiem śmiechu, którego można uznać za jednego z prekursorów idei agelastycznych

<sup>80</sup> Zob. G. Minois, *Histoire du rire...*, dz. cyt., s. 57–59.

<sup>81</sup> Zob. J. Flis, *Koncordancja Starego i Nowego Testamentu do Biblii Tysiąclecia*, Vocatio, Warszawa 1996, s. 1435.

<sup>82</sup> Zob. G. Minois, *Histoire du rire...*, dz. cyt., s. 99–110. Więcej na ten temat: H. Cormier, *L'humour de Jésus*, Paulines, Québec 1978; M. Dąsał, *Humor w religiach* [w:] S. Dżereń-Głowacka, A. Kwiatkowska (red.), *Humor. Teorie – praktyka – zastosowania*, t. 1, *Odcienie humoru*, Naukowe Wydawnictwo Piotrkowskie, Piotrków Trybunalski 2008, s. 227–236; J. Jacques, R. Kervyn de Marcke, *L'humour chez les Saints*, Bloud et Gay, Paris – Bruxelles 1939.

<sup>83</sup> Zob. G. Minois, *Histoire du rire...*, dz. cyt., s. 110.

<sup>84</sup> Zob. J. Doran, *The history of court fools*, Richard Bentley, London 1858.

<sup>85</sup> Zob. R. Moody, *Guérissez par le rire...*, dz. cyt., s. 104.

w chrześcijaństwie, był patriarcha Konstantynopola Jan Chryzostom (345–407), który w swych komentarzach do listów apostołskich nie dopuszczał śmiechu nie tylko w kościołach, ale również w teatrze, na ulicach i podczas spotkań prywatnych. Autor uważał, że dobry chrześcijanin powinien naśladować Jezusa, to jest nie śmiać się, bowiem Jezus nigdy się nie śmiał: „Jeżeli tak i ty płaczesz, to stałeś się naśladowcą Pana twego. [...] Można było go to często czyniącego widzieć, ale nie śmiejącego się ani nawet uśmiechającego; żaden o tem ewangelista nie doniósł”<sup>86</sup>, Zdaniem J. Chryzostoma

[...] **śmiech i żarty nie wydają się grzeszne, lecz do grzechu prowadzą.** Śmiech bowiem pociąga za sobą oszczerstwo, a oszczerstwo prowadzi do złych uczynków. Od kłótni i śmiechu, niekiedy przechodzi się do wyzwisk i obelg, do ciosów i ran; a od ciosów i ran do masakry i do mordu<sup>87</sup>,

Benedykt z Nursji (480–547) pisał: „**Słów obscenicznych, wstrętnych i wywołujących śmiech unikajmy** jak jadu żmii”<sup>88</sup> – założenie powagi stało się więc jednym z elementów napisanej przez niego reguły zakonnej<sup>89</sup>. Do grona najstydniejszych średniowiecznych agelastów zalicza się także Bernarda z Clairvaux (1090–1153) i Hildegardę z Bingen (1098–1179), którzy śmiech traktowali jako cechę diaboliczną. Uważając się za przyjaciół Boga, każdego śmiejącego zaliczali do przyjaciół szatana<sup>90</sup>.

W Średniowieczu wierzono, że wzniosłe uczucia, takie jak miłość, pochodzą z serca, zaś będący aktem niższego rzędu śmiech należy kojarzyć co najwyżej ze śledzioną, znajdującą się w pełnym nieczystości brzuchu<sup>91</sup> – stąd postrzeganie śmiechu jako nieczystego. Podobne, choć dotyczące innej części ciała uzasadnienie, przedstawił Umberto Eco w *Imieniu róży*, przywołując średniowiecznych chrześcijańskich agelastów, którzy uśmiech i śmiech uważali za grzech związany z ustami. Ponieważ usta uchodziły za narząd wstydlivy i grzeszny (służą m.in. do obżerania się, kłamania, całowania itp.), to powstające z ich pomocą uśmiech i śmiech są tym bardziej wstydlive i grzeszne, a więc po prostu złe<sup>92</sup>. Mistrz Wilhelm – główny bohater powieści – w rozmowie z opatem Jorgem odwołuje się do zasady, że śmiech zabija strach, a bez strachu nie ma wiary:

<sup>86</sup> Zob. M. Hanusiewicz-Lavalée, *Radość, śmiech i „dobra myśl” w literaturze staropolskiej*, „Ethos” 2011, nr 93–94, s. 142.

<sup>87</sup> Zob. R. Moody, *Guérissez par lerire...*, dz. cyt., s. 103. Więcej na ten temat: G. Minois, *Histoire du rire...*, dz. cyt., s. 111–114.

<sup>88</sup> Zob. E.R. Curtius, *Literatura europejska...*, dz. cyt., s. 431.

<sup>89</sup> Więcej na ten temat: [www.benedyktyni.pl/regula/regula.htm](http://www.benedyktyni.pl/regula/regula.htm) (29.11.2013).

<sup>90</sup> Zob. G. Minois, *Histoire du rire...*, dz. cyt., s. 210–215.

<sup>91</sup> Zob. H. Rubinstein, *Psychosomatique du rire...*, dz. cyt., s. 40.

<sup>92</sup> L. Karasjew, *Antyteza śmiechu* [w:] M. Abramowicz, D. Bertrand, T. Stróżyński (red.), *Humor europejski...*, dz. cyt., s. 33.



Komedie pisali poganie, by nakłonić widzów do śmiechu, i czynili źle. [...] Nie wszystko, co właściwe człowiekowi, jest koniecznie dobre. **Śmiech to znak głupoty.** Kto śmieje się, nie wierzy w to, co jest powodem śmiechu, ale też nie czuje do tego czegoś nienawiści. Tak zatem, jeśli śmiejemy się z czego złego, oznacza to, że nie zamierzamy owego zła zwalczać, jeśli zaś śmiejemy się z czego dobrego, oznacza to, że nie cenimy siły, przez którą dobro szerzy się samo z siebie<sup>93</sup>.

Wynika z tego, że na wszelki wypadek wskazane jest jedynie życie bez śmiechu, a zawierające komiczne wątki książki najlepiej zamykać w bibliotece, aby uniemożliwić wyśmiewanie autorytetów i zaoszczędzić ludziom pokus<sup>94</sup>.

W XII w., na fali wewnątrzkościelnego ruchu umysłowego, rozgorzała dyskusja nad dopuszczalnością śmiechu, w której wzięli udział m.in. Hugo od św. Wiktora (1097–1141), Hildebert de Lavardin (1056–1133), Jan z Salisburys (1115–1180), Petrus Cantor (1150–1197) i Walter z Châtillon (1134–1200?). Ich dywagacje dotyczyły zarówno kwestii, czy Chrystus, jako uczestnik natury ludzkiej, mógłby się śmiać, a więc czy można mówić o boskiej wesołości. Jeśli tak, to kto i jak mógłby się śmiać – a zwłaszcza, czy mogłyby to robić osoby duchowne. Autorzy ci uznali za dopuszczalny w sferze publicznej wyłącznie śmiech „odpowiedni” i w „ograniczonym zakresie”<sup>95</sup>. Jak pisał Walter z Châtillon:

Kiedy zapowiada się tłumne święto, mamy zwyczaj mówić językiem duchownych, aby nie śmiali się świeccy, jeśli przypadkiem powiemy coś, co mogłoby wywołać śmiech. **W zgromadzeniu świeckich nie przystoi, jak sądzę, mówić rzeczy śmiesznych, aby nie ogłuszać mową ani nie deprawować przykładem umysłów bez skazy.** Można jednak wtrącić w odpowiednich miejscach kilka słów żartobliwych, aby postępując się stale łaciną nie narazić się ze strony prostych ludzi na zarzut zarozumiałości<sup>96</sup>.

W poemacie *De apto genere scribendi* Marbod z Rennes (ok. 1040–1123) postrzega śmiech jako właściwość wieku młodzieńczego, toteż wyklucza ją w przypadku starości:

I wcale się tego nie wstydzę, że z wielkim wysiłkiem zajmowałem się tym, czym trudziłem się dla ćwiczenia umysłu. Młodemu bowiem bardziej przystoi większy wysiłek i szybko następuje przeskok od rzeczy poważnych do błahych. Ponadto **młodemu wypadało pisać rzeczy żartobliwe, na co starcowi zdecydowanie nie pozwala rozsądek**, a słowa wypada mu

<sup>93</sup> U. Eco, *Imię róży*, tłum. A. Szymanowski, G. Błachowicz, PIW, Warszawa 1991, s. 152–153.

<sup>94</sup> Zob. L. Witkowski, *Wstęp do problemu fenomenologii czytania (uwagi nie tylko seminaryjne)* [w:] tegoż, *Między pedagogiką, filozofią i kulturą. Studia, eseje, szkice*, t. 3, IBE, Warszawa 2007, s. 34.

<sup>95</sup> Zob. E.R. Curtius, *Literatura europejska...*, dz. cyt., s. 431–433.

<sup>96</sup> Tamże, s. 433.

zaprawiać sensem moralnym i z poważnym czołem przeciwstawiać się występkom<sup>97</sup>.

W 1418 r. jedno z postanowień soboru powszechnego Kościoła katolickiego w Konstancji wprowadziło wyjątkowo surową agelastyczną zasadę: „Jeżeli kleryk lub mnich wypowie jakieś krotochwilne słowa, które wzbudzą śmiech, niech będzie przeklęty”<sup>98</sup>. Stanowcze stanowisko agelastów nie było jednak wyłącznie specjalnością Kościoła katolickiego. Przeciwno śmiechowi występował także kwakerski pisarz Robert Barclay (1648–1690), uważany za jednego z największych teologów swej epoki. W głośnej pracy *Apologia prawdziwej chrześcijańskiej Boskości* Autor potępiał gry, komedię, sport i rekreację jako niezgodne z duchem chrześcijańskiej trzeźwości i powagi<sup>99</sup>; pisał tu m.in.:

Zabrania się chrześcijanom korzystać z gier, komedii, sportu i rozrywki, bo nie towarzyszy im cisza, trzeźwość i powaga katolicka. **Śmiech, sport, polowania nie są zajęciami chrześcijańskimi**<sup>100</sup>.

Poza nielicznymi wyjątkami większość ideologów chrześcijańskich potępiała śmiech, uznając go za element diaboliczny, i przeciwstawiając śmiejącym się Boga mściwego, strasznego i przede wszystkim poważnego. Na liście najsłynniejszych kościelnych agelastów znajdują się m.in. Karol Boromeusz (1538–1584), Roberto Francesco Bellarmino (1542–1621), Ignacy Lojola (1491–1556), Hernando de Talavera (1428–1507), Gaspar Lucas Hidalgo (1560–1619), Louis de Blois (1506–1606) oraz Louis-Marie Grignon (1673–1716)<sup>101</sup>. Francuski teolog katolicki, Jean-Baptiste Thiers (1636–1790), zakazując śmiechu o charakterze błazenady i prostactwa w przestrzeni publicznej, uznał jednak, że dobry chrześcijanin może dopuszczać się wyśmiewania innych, pod warunkiem, że będzie to niewinne oraz nie będzie godzić w czyjeś miłosierdzie, religię i uczciwość obyczajów<sup>102</sup>. Podzielający to podejście, proboszcz Girard z Saint-Loup przestrzegał czytelników przed opowiadaniem dowcipów – zwłaszcza obscenicznych – przed śmiechem w ogóle, rozrywką i za-

<sup>97</sup> Zob. E.R. Curtius, *Literatura europejska...*, dz. cyt., s. 436.

<sup>98</sup> Zob. T. Lindvall, *Zaskoczeni śmiechem*, tłum. T. Szafrński, PAX, Warszawa 2001, s. 9.

<sup>99</sup> Zob. R. Barclay, *An apology for the True Christian Divinity, as the same is held forth and preached by the people called, in scorn, quakers; being a full explanation and vindication of their principles and doctrines, by many arguments deduced from scripture and right reason, and the testimonies of famous authors, both ancient and modern, with a full answer to the strongest objections usually made against them; presented to the king; written and published, in latin, for the information of strangers, by Robert Barclay; and now put into our own language, for the benefit of his countrymen*, b.w., Amsterdam 1676.

<sup>100</sup> H. Rubinstein, *Psychosomatique du rire...*, dz. cyt., s. 40.

<sup>101</sup> Zob. G. Minois, *Histoire du rire...*, dz. cyt., s. 307–308.

<sup>102</sup> Zob. J.-B. Thiers, *Traité des jeux et des divertissements qui peuvent être permis ou qui doivent être défendus aux chrétiens selon les regles de l'Église et le sentiment des Pères*, A. Dezallier, Paris 1686, s. 12.

bawą, grożąc za nie nie tylko brakiem rozgrzeszenia przy spowiedzi, ale także wiecznym potępieniem w dniu sądu ostatecznego<sup>103</sup>. Jean Baptiste de la Salle (1651–1719) pisał, że chrześcijanom nie wypada uczestniczyć w przedstawieniach marionetek i komediach, a ojcowie i matki powinni zakazać dzieciom nawet patrzeć na nie z daleka. Zdaniem Autora wszelkie komedie, bale, tańce i bardziej jeszcze prostackie przedstawienia sztukmistrzów, kuglarzy i lino-skoczków są zabronione i należy nimi pogardzać<sup>104</sup>. Ostateczny cios zadał śmiechowi w łonie Kościoła Jacques Benigne Bossuet (1627–1704), ogłosiwszy, że życie człowieka jest bólem, a śmiech to błąd. Piękna jest jedynie twarz zalana łzami, zaś pojawienie się (u)śmiechu twarz tę oszpeca. Zdaniem Autora Jezus nie tylko się nie śmiał, lecz to z niego się śmiano, toteż osoby, które się śmieją, stają się wrogami wiary. Śmiech jest z natury zły i należy go wykorzenić<sup>105</sup>.

W kręgach pozareligijnych jako agelasta zasłynął angielski pisarz i polityk Philip Dormer Stanhope (1694–1773), czwarty lord Chesterfield. W latach 1746–1771 pisywał listy do swego syna Philipa, poruszając w nich wiele kwestii wychowawczych, m.in. także sprawę śmiechu w sferze publicznej. W liście XXXII z 9 marca 1748 r. pisał:

Ładna powierzchowność, wytworne ruchy, odpowiednie odzienie, dźwięczny głos, pewna otwartość i pogoda oblicza, lecz nigdy śmiech; [...] Każda z tych cech, jak i wiele innych są niezbędne, by się podobać – o tym wiedzą wszyscy, choć nikt nie potrafi tego wyrazić. [...] Mówiąc o śmiechu, koniecznie muszę cię przed nim ostrzec: i życzę Ci z całego serca, aby często widziano cię uśmiechniętego, lecz jako żywo nikt nie słyszał, że się śmiejesz. **Częsty i głośny śmiech to oznaka szaleństwa i braku manier;** w ten sposób motłoch wyraża swoją głupią radość z powodu głupich rzeczy; na dodatek nazywa to wesołością. Moim zdaniem nie ma nic bardziej wulgar nego, ani bardziej niestosownego, niż głośny śmiech. Prawdziwy dowcip, czy żart, nigdy nie skłaniają kogokolwiek do śmiechu; są one czymś więcej: przyjemnie zajmują umysł i wywołują pogodę oblicza. Tymczasem do śmiechu zawsze prowadzi płytką błazenada lub głupie wpadki; a takich spraw osoby na poziomie i dobrze wychowane powinny unikać. Oto ktoś chce usiąść zakładając, że za nim stoi krzesło, i upada na pośladki, bo krzesła tam nie ma, co wywołuje śmiech obecnych, choć nikt by nie chciał, by jemu się to

<sup>103</sup> Zob. M. Girard, *Les petits prônes ou instructions familiares principalement pour les peuples de la campagne*, Viret, Lyon 1759, s. 415. Więcej na ten temat: tenże, *Nauki, czyli kazania na parafie X. Girarda Plebana De St. Loup, z francuskiego na polski język przełożone przez. k. Wacława Piaseckiego S.P.*, Drukarnia XX. Pijarów, Warszawa 1799.

<sup>104</sup> Zob. P. Ariès, *Historia dzieciństwa. Dziecko i rodzina w dawnych czasach*, tłum. M. Ochab, Marabut, Gdańsk 1995, s. 120. Więcej na ten temat: J.B. de La Salle, *Les règles de la bienséance et de la civilité chrétienne. Divisé en deux parties, à l'usage des écoles chrétiennes des filles*, P. Bourgoing, b.m. 1713.

<sup>105</sup> Zob. J. B. Bossuet, *Maximes et reflexions sur la comedie*, Jean Anisson, Paris 1694.

przytrafiło; moim zdaniem to jasny dowód jak błahą i niestosowną rzeczą jest śmiech: nie wspominając już nawet o nieprzyjemnym hałasie, który wywołuje, ani o szokującym zniekształceniu twarzy, jakie się z nim wiąże. Śmiech bardzo łatwo jest powstrzymać dzięki niewielkiemu skupieniu; lecz ponieważ zwykle wiąże się go z ideą wesołości, ludzie niedostatecznie zwracają uwagę na jego absurdalność. Jestem daleki od melancholii czy cynicznego usposobienia i jak inni ludzie potrafię się cieszyć; jednak jestem pewien, że dzięki temu, iż umiem w pełni korzystać ze swego rozumu, nigdy nikt nie słyszał, bym się śmiał. Wielu ludzi, głównie wskutek nieporządności czy bezwstydnosci ma bardzo nieprzyjemny i głupi zwyczaj śmiać się w czasie mówienia; znam wielce dobrotliwego mężczyznę, Pana Wallera, który nie potrafi mówić o najprostszyc rzeczach nie śmiejąc się; wszystko to sprawia, że ci, którzy go nie znają, naturalnie zrazu biorą go za głupca<sup>106</sup>.

Wątek ten lord Chesterfield kontynuuje w liście LIV z 19 października 1748 r.:

**Głośny śmiech to przyjemność plebsu, który lubuje się tylko w rzeczach głupawych;** tak naprawdę od chwili stworzenia świata dowcip czy facecja nigdy nie budziły śmiechu. Człowiek o dobrych manierach i modny, w takich wypadkach wyłącznie uśmiecha się; nigdy jednak nie słychać by się śmiał<sup>107</sup>.

Śmiechu nienawidził i nie tolerował w swoim otoczeniu słynny wódz Zulusów Shaka kaSenzangakhona, znany też jako Zulus Czaka (ok. 1787–1828). Do historii przeszła oparta na faktach następująca anegdota: podczas zebrania starszyny plemiennej jeden z uczestników jakąś uwagą rozbawił otoczenie wodza. Gdy wszyscy przestali się śmiać, Shaka, wskazując palcem winowajcę, rozkazał, by ukarać go śmiercią za to, że doprowadził go do śmiechu<sup>108</sup>.

Francuski duchowny i pisarz Hugues-Félicité Robert de Lamennais (1782–1854) twierdził, że jest nie do pomyślenia, by ktoś kiedykolwiek mógł wyobrazić sobie Chrystusa śmiejącego się, dlatego też żadne opisy nie ukazują śmiejącego się Jezusa. Autor postrzegał śmiech jako instynktowny środek wyrażania miłości własnej, przejaw egoizmu i pogardy dla innych. Obojętnie, czy chodzi o śmiech będący wyrazem gorzkiej ironii, tragiczny śmiech rozpaczycy, czy naiwny chichot idioty, zawsze dotyczy on śmiejącego się i w jakiś sposób lekceważy tych, którzy go obserwują i doświadcniają. Na tej zasadzie śmiech jest diaboliczną przyjemnością, która zniekształca nawet najbardziej harmonijną twarz i niweczy wszelką piękność. Dlatego też stanowi obraz

<sup>106</sup> Earl of Philip Dormer Stanhope Chesterfield, *Letters to his son on the art of becoming a man of the world and a gentleman*, 1748, Édition du Kindle, amazon.com 2012, s. 17–19.

<sup>107</sup> Tamże, s. 75–76.

<sup>108</sup> Zob. J. Doran, *The history of court fools*, dz. cyt., s. 82–83.

Złego i nawet jeśli nie wyraża go wprost, to wskazuje jego siedzibę<sup>109</sup>. Jego poglądy podzielał słynny proboszcz z Ars, Jean Vianney (1786–1859). Nieliczni adwersarze występowali przeciwko francuskiemu duchownemu, bo mało kto odważył się polemizować z takimi sławami. Jednak ich opinie nie utrwały się na tyle mocno, by przetrwać<sup>110</sup>.

Charles Baudelaire (1821–1867) wychodził z założenia, że śmiech wywodzi się z grzechu pierworodnego, stanowiąc formę pychy, połączonej z okrutnym poczuciem wyższości i radością ranienia bliźnich. Według Autora istotą śmiechu jest sarkazm i zjadliwość, zjawiska z gruntu diaboliczne, a mądrzy ludzie nie śmieją się nigdy:

**W śmiechu przejawia się słabość;** bo też jaka może być bardziej znamienna oznaka słabości niż nerwowa konwulsja, mimowolny spazm podobny do kichania, wywołany widokiem nieszczęścia drugiego człowieka? To nieszczęście jest niemal zawsze słabością umysłu. Czy istnieje zjawisko bardziej godne pożałowania niż słabość radująca się ze słabości? Ale bywa i gorzej. W takim nieszczęściu nie ma czasem nic wzniosłego, to kalectwo fizyczne. Żeby wziąć najpospolitszy przykład z życia: co rozweselającego w widoku człowieka, który upada na lodzie albo na bruku, chwije się na skraju chodnika, by twarz jego brata w Jezusie Chrystusie kurczyła się dziwnie, a jej mięśnie zaczynały drgać nagle jak zegar w południe albo nakręcana zabawka?<sup>111</sup>

W wiktoriańskiej Anglii śmiech był niedopuszczalny na salonach, wskutek specjalnego zakazu królowej Wiktorii (1819–1901); twierdzono wówczas, że nawet u dzieci śmiech nie jest zjawiskiem naturalnym, lecz powstaje dopiero wskutek łaskotania<sup>112</sup>.

Na aktywność agelastów w dziedzinie edukacji zwrócił uwagę Jacek Nawrot:

Wiadomo, jakie ideały wychowawcze były powszechne w ubiegłych wiekach, zwłaszcza od czasów, kiedy kontrreformacja zajęła się zdecydowanie młodych dusz ćwiczeniem. Wystarczy poczytać np. w *Żywotach Świętych* Księdza Piotra Skargi, „obroki duchowne”, podsumowujące każdy żywot. Włos się jeży. Śmiech, radość dziecka, beztraska zabawa były wówczas dla wielu pedagogów prostą drogą do piekła, a egzercyzowanie młodzieży w cnotach pokory i posłuszeństwa realizować należało w sposób znacznie mniej sympatyczny, niż tresura psów do polowań. Nie lepsze zresztą były i metody szkół protestanckich. [...] Musiała wreszcie nastąpić reakcja: zbyt wielu było

<sup>109</sup> Zob. F. Lamennais, *De l'art et du beau*, Garnier Frères, Paris 1865, s. 244–246. Więcej na ten temat: L. Dugas, *Psychologie du rire*, Félix Alcan, Paris 1902, s. 86–88.

<sup>110</sup> Zob. G. Minois, *Histoire du rire...*, dz. cyt., s. 457–462.

<sup>111</sup> Ch. Baudelaire, *O istocie śmiechu oraz o komizmie w sztukach plastycznych* [w:] tegoż, *Rozmaitości estetyczne*, tłum. J. Guze, Słowo/Obraz Terytoria, Gdańsk 2000, s. 154.

<sup>112</sup> Zob. H. Rubinstein, *Psychosomatique du rire...*, dz. cyt., s. 41.

dorosłych, świątłych ludzi pamiętających dobrze swoje niewesołe dzieciństwo. Początek naszego stulecia przyniósł wielką batalię o dziecko, o jego prawo do śmiechu, bez troski, o prawo do swobodnego, radosnego rozwoju<sup>113</sup>.

Ponieważ jest to wątek wymagający odwołań do wielu publikacji, szczegółowe omówienie przedstawiam w rozdziale: 3. *Wypowiedzi o śmiechu w edukacji w perspektywie historycznej*.

## 2.3. Świąta głupców – publiczna wspólnota śmiechu

Znamienną postacią średniowiecznej kultury śmiechu i jednocześnie formą sprzeciwu ludu wobec wyzwań brutalnej rzeczywistości były tzw. święta głupców (ang. *fool*; franc. *fou*). Ich korzenie wiążą się z pogańskimi saturnaliami – radosnymi świętami przesilenia zimowego – które na zasadzie przenikania się światów przedchrześcijańskiego i chrześcijańskiego wpisały się w rozległy nurt hucznych manifestacji ludzi młodych i maluczkich, co często stanowiło jedno<sup>114</sup>. Zbiorowy śmiech ogarniał zarówno ich fundatorów, wykonawców (amatorów i zawodowców), jak i widzów, dzięki czemu w zebranych tłumie wyzwalala się chęć swobodnego wyrażania ukrytych na co dzień dziecięcych skłonności do nieskrępowanej zabawy<sup>115</sup>. W trakcie święta głupców dochodziło do jedynej w swoim rodzaju integracji różnych warstw społecznych i spontanicznego lub sformalizowanego zawiązywania się charakterystycznych wspólnot śmiechu, które utwierdzały się i integrowały poprzez samo święto. Niekiedy święta te były poważne i budujące, częściej jednak zwariowane i kpiarskie<sup>116</sup>.

Świąta głupców zapoczątkowały trwającą kilka wieków tradycję łączenia *sacrum* i *profanum* za sprawą wspólnego śmiechu. Terminy obchodów bywały rozmaite i rozbieżne w różnych środowiskach. W niektórych kościołach zaczynało tańczyć już w Boże Narodzenie, a świąteczny szczyt przypadał w połowie stycznia lub między marcem a majem. W innych miejscach, zależnie od możliwości materialnych i klimatu, święta bywały rozłożone nawet na cały rok (np. we francuskim Dijon). Już same nazwy, osadzone w kościelnym kalendarzu (święto osła, święto młodzianków itp.), pozwalały łatwo osadzać je w czasie, dzięki czemu stanowiły pewien punkt odniesienia, zwłaszcza dla

<sup>113</sup> J. Nawrot, *Cztery wymiary Homolteusza...*, dz. cyt., s. 56–57.

<sup>114</sup> Zob. J. Heers, *Świąta głupców i karnawały*, tłum. G. Majcher, Volumen, Marabut – Warszawa 1995, s. 68.

<sup>115</sup> Zob. R. Moody, *Guérissez par le rire...*, dz. cyt., s. 124–125.

<sup>116</sup> Zob. J. Heers, *Świąta głupców...*, dz. cyt., s. 136.

ludu. Podobnie ma to miejsce obecnie w przypadku karnawału w Brazylii, gdzie, zwłaszcza w ubogich warstwach społecznych, życie na przestrzeni roku toczy się w okresach przed i po karnawale. Początkowo święta głupców były jednak przede wszystkim świętami duchownych, którzy oparli je na liturgicznym kalendarzu i stopniowo wplatali coraz więcej elementów świeckich. Stopniowo jednak doszło do radykalizacji formy i zastąpienia kościelnej powagi nieprzystojnymi błazenadami i paradami, parodią i satyrą, graniczącą niekiedy z dobrym smakiem, oznaczającą wywrócenie świata do góry nogami i świadome naruszenie kościelnej strefy zakazanej, tj. wkraczaniem z ulicznym zgiełkiem do świątyni, godzenie w instytucjonalny ład itd. Wzorców nie trzeba było szukać daleko, bo pełno ich było na ulicach, wśród biedoty i wszelkiego typu łapserdaków<sup>117</sup>.

Idea świąt wykiełkowała w ściśle zamkniętych środowiskach, gdzie pod czujnym okiem biskupa dochodziło do mniej lub bardziej szalonych przejawów radości życia. Była to zabawa dla samej zabawy, gry i pijatyki w miejscach publicznych. Kronikarze wspominają młodych kanoników i kapelanów, grających na dachach bocznych naw katedry w wyrabiane z królewskiego drewna kręgle albo wspinających się między nabożeństwami na arkady, by tańczyć, koncertować i odgrywać komiczne przedstawienia, zapowiadające lub powielające siłą rzeczy w sposób bardziej powściągliwy) ekstrawagancje świąt głupców. W niezwykłym wirze zabawy i śmiechu kręcili się głupcy z katedralnego chóru i kolegiat, wszędzie wzbudzając niezwykły entuzjazm. Gorączka wielkiego święta zimy ogarniała miasta wraz z pojawieniem się w nich pierwszej z serii kolorowych maskarad, nad którymi rozwodzili się kronikarze i moraliści, krytykując sprośne okrzyki, śpiewy i gesty, które nieodłącznie towarzyszyły korowodowi<sup>118</sup>.

Początkowo niewinne, zabawy i święta zaczęły z czasem zyskiwać coraz więcej podtekstów, których znaczenie jednak nadal było zrozumiałe wyłącznie dla wtajemniczonych. Wprawdzie uczestnicy korowodów na krótko odwracali porządek społeczny lub wprowadzali chaos, z reguły jednak nie godzili w dawne tradycje, lecz wzbogacali je w wąskim, niekiedy zamkniętym kręgu wspólnoty religijnej kolegialnych kanoników, bractw, parafian itp. Grupa duchownych lub wiernych jednoczyła się pod sztandarem swego świętego patrona, by następnie obmyślać, przygotowywać i realizować publiczne święto, związane wprawdzie z określoną uroczystością liturgiczną, lecz jednocześnie mające charakter zamkniętej, wręcz hermetycznej zabawy. Komiczne, prześmiewcze święta, pełne subtelnej satyry, stały się paraliturgiczne i dostępne dla wszystkich, choć w pełni zrozumiałe tylko wybranym. Ich głównym celem było zaskakiwanie i szokowanie, by tym łatwiej porwać

<sup>117</sup> Tamże, s. 209.

<sup>118</sup> Tamże, s. 71–132.

zapatrzony tłum w wir zabawy i wspólnoty śmiechu. Nastrój tajemniczości i ezoteryczności tych wydarzeń wzmagał dodatkowo fakt, że wątki satyryczne, groteskowe i bluźniercze (lecz zawsze zabawne) zaczęto wprowadzać również w architekturze, sztukach dekoracyjnych, modzie. Niekiedy przemycano je w budowach publicznych (np. katedry, domy kanoników itp.), jednak częściej widniały na nietrwałych, bo drewnianych konstrukcjach, budowanych na potrzeby świąt<sup>119</sup>.

Ku wielkiemu i wyrażanemu coraz częściej oburzeniu agelastów, **święto głupców we wszelkich odmianach stało się z czasem toczącą się we wtajemniczonej wspólnotie śmiechu grą zjadliwej satyry, parodii i otwartej krytyki władzy, która pławi się w luksusie, za nic mając nędzę i cierpienie prostaczków**. Symbolem staje się osioł, pojawiający się w kościele w czasie nieszporów, oraz składane mu prześmiewcze hołdy. Parodia nieszporów doskonale wpisała się w długowieczną tradycję związanej ze świętem Młodych Sług Bożych farsy, która nakazywała ministrantom i klerykom odprawiać fałszywe msze, wymyślać komiczne obrzędy i urozmaicać je dosadnymi żartami<sup>120</sup>.

Idea prześmiewczych świąt urządzanych na terenie kościoła została wyniesiona do przestrzeni publicznej przez goliardów (franc. *goliard* – obżartuch, opój), którzy bez ogródek, przy pomocy prostych, rubaszných, często groteskowych środków wyrazu, zwłaszcza niezrozumiałej na pierwszy rzut oka parodii wspólnot religijnych, praktyk kultowych, pieśni, obrzędów liturgicznych, a nawet świętych pism, budzili powszechny śmiech. Niektórzy z nich byli wywołującymi skandale oszustami, fałszywymi lub zubożałymi duchownymi, wędrującymi od miasta do miasta, obłożonymi ekskomuniką wiecznymi studentami, bakalarzami, poetami, leniami ubranymi w błazeńskie stroje, zwykle ubogimi z braku pracy lub zawodu. Ich narzędziem działalności publicznej był oryginalny gatunek literacko-muzyczny, to jest ciężkawa w formie poezja śpiewana, w której kościelna łacina mieszała się z językami narodowymi. Przemycano w pieśniach zaklęcia i powiedzonka niemieckie, francuskie, a nawet w językach słowiańskich. Na twórczość goliardów składały się obrazoburcze utwory o podtekście pijackim, erotycznym lub skatologicznym, zwykle wulgarne i grubiańskie. Zawierały też zwykle bezlitosne treści satyryczne, skierowane przeciwko klerowi, poczynając od samego papieża, który był szczególnie lubianym antybohaterem. Goliardzi dobrowolnie zakładali strój głupca z dzwoneczkami, golili głowy i swym zachowaniem sprzeciwiali się temu, co jeszcze niedawno stanowiło istotę życia wielu z nich<sup>121</sup>.

<sup>119</sup> Tamże, s. 27–28, 63–65. Więcej na ten temat: L. Lepśy, *Ród wesołków w dawnej Polsce*, W.L. Anzyc i Spółka, Kraków 1899, s. 3–36.

<sup>120</sup> Zob. J. Heers, *Święta głupców...*, dz. cyt., s. 125.

<sup>121</sup> Zob. M. Bachtin, *Twórczość Franciszka Robelais'go...*, dz. cyt., ss. 232–238, 264–269, 504–514; J. Heers, *Święta głupców...*, dz. cyt., s. 26–27.



Z działalności tych ludzi o wymyślnych pseudonimach – jak Arcypoeta czy Primus – zaczął się rodzić zupełnie nowy charakter świąt głupców, będący niejako przeczuciem walki klasowej na fali moralnego oburzenia. Ze wszystkich akt procesowych tamtych czasów wynika bezwstydna chciwość bogatych, natomiast prosty lud cierpiał wskutek złej gospodarki i wyzysku, drożyzny, nędzy, zarazy, a także wynikających z nich wojen i rozbojów. Wojna przekształciła się w zjawisko chroniczne, któremu towarzyszył nieustanny niepokój, zarówno w miastach, jak i w mniejszych miejscowościach podsycany przez niebezpieczne bandy. Do tego dochodził przytłaczający strach przed piekłem, diabłem i czarownicami<sup>122</sup>. W tak trudnych czasach publiczna zabawa również stawała się dzika i nieokiełznana, a towarzyszący jej śmiech (najczęściej śmiech przez łzy) pobrzmiwał miejscami rozpaczliwie i histerycznie. Prócz tego ze strachem (ale także z nadzieją) ludzie oczekiwali końca świata. Działania Kościoła na rzecz poprawy sytuacji maluczkich były nieskuteczne, a nawoływania duchownych – zwłaszcza tych skorumpowanych i zaliczających się do grona uciskających lud – często trafiały w próżnię. Sytuacja ta doprowadziła w końcu do masowej kontestacji rzeczywistości i możliwych ówczesnego świata. **Śmiech zaczął służyć już nie tylko radosnej zabawie, ale również radzeniu sobie z zagrożeniami: głodem, epidemią, wojną i śmiercią.** Stał się więc jednocześnie środkiem i celem, który pozwalał odreagować, a przy okazji wyrazić skrywane uczucia – we wspólnocie z innymi i wobec innych. Tłumy uczestniczące w parodiach mszy, pogrzebów i misteriów, nawiązywały do starobabilońskiego rytuału wybierania błazeńskiego króla, następnie uśmiercanego, by zapewnić porządek we wszechświecie<sup>123</sup>. Panujące w czasie świąt głupców chaos i zabawa, w połączeniu z odwróceniem porządku świata, choć na chwilę przynosiły zapomnienie, wyzwolenie od grzechu, oczyszczenie, odnowę i nadzieję. Wobec stałego odczuwania przez uciskany lud niebezpieczeństw, zarówno realnych, jak i metafizycznych, śmiech bywał niekiedy jedynym czynnikiem przewycięzania strachu, goliardów zaś charakteryzował niewątpliwie samozwańczy, lecz jakże atrakcyjny przywilej odkrywania ludziom prawdy o ich świecie i panujących w nim porządkach – nawet jeśli prawda ta była gorzka i jedynym sposobem na jej oswojenie było jej wyśmianie<sup>124</sup>.

Wystawiane przedstawienia były ostrą satyrą przeciwko duchowieństwu i rządzącym. Błazeńska czapka z dzwoneczkami lub kaptur członka wesołej kompanii zapewniały nietykalność. Tradycja wyboru króla głupców, kalifa na godzinę, kozła ofiarnego czy koronowanego osła stała się elementem kultury popularnej, nieodzownym do tego stopnia, że finansowano ją z budżetów

<sup>122</sup> Zob. J. Huizinga, *Jesień średniowiecza*, tłum. T. Brzostowski, PIW, Warszawa 1992, s. 51.

<sup>123</sup> Zob. M. Słowiński, *Błazen. Dzieje postaci i motywu*, WP, Poznań 1990, s. 24–25.

<sup>124</sup> Tamże, s. 53.

lokalnych. Jednak święta, które początkowo pomagały Kościołowi w przyciąganiu wiernych, z czasem coraz częściej były wykorzystywane przez lud jako sposób odejścia od kościelnej powagi i feudalnego ucisku. Nie dziwi więc fakt, że w końcu Kościół i ściśle z nim związani feudalni władcy zaczęli je zwalczać<sup>125</sup>. Jednak nawet kiedy imprezy te zupełnie wymknęły się spod instytucjonalnej kontroli i zaczęto ich zakazywać ze względu na ich obrazoburczy charakter, zdążyły się już wpisać na stałe w życie publiczne i nie sposób rozpatrywać historii europejskich społeczeństw bez brania pod ich uwagę<sup>126</sup>.

W połowie XVI w. Kościół przeprowadził zdecydowaną ofensywę, wiodącą do zaniku świąt głupców, a na ludzi śmiechu posypały się represje. Występujący w sferze publicznej w różnych formach śmiech, ujawniający prawdę i obnażający degenerację elit, stał się niepoprawny politycznie. Nie dziwi więc, że kościelne zakazy zyskały wsparcie władzy świeckiej, a każdy śmiejący się stał się podejrzany. Święta głupców, które ukazywały rzeczywistość w krzywym zwierciadle, przestały być popularne w środowiskach, w których pojawiła się potrzeba uporządkowania świata oraz wyraźnego oddzielenia spraw kościelnych od dworskich i ludowych. Sojusz między tryumfującym Kościołem i władzą absolutną nie tolerował anarchii głupców. Błazna dworskiego jako wyraziciela prawdy zastąpił Duch Święty lub natchnieni przez niego spowiednicy, zaś spontaniczność i nieprzewidywalność tłumu ustąpiła miejsca etykietce dworskiej, w której nawet (u)śmiechowi wyznaczono ścisłe granice. Moraliści i poplecznicy władzy absolutnej doskonale zdawali sobie sprawę, że nigdy nie będą w stanie okiełznać śmiechu do końca. Starali się więc go zdyscyplinować, uciszyć, uczynić dystyngowanym i widzialnym tylko z określonych powodów i na stosownych zasadach. Dla przedstawicieli oświeconych elit, zarówno katolickich jak i protestanckich, śmiech mógł być zaledwie ozdobą światowego życia społeczno-kulturalnego i ten swoisty program minimum starano się realizować z wielką stanowczością<sup>127</sup>.

Świąteczne parady i korowody maluczkich ustąpiły miejsca karnawałom, które szybko stały się przywilejem wyłącznie dworu i szlachty bawiącej się w swoich majątkach. Święta głupców zanikły ostatecznie w XVII w., a negatywny stosunek kleru do śmiechu i wszelkiego rodzaju rozrywki wyznaczył na lata cytowany już wcześniej J.-B. Thiers w *Traktacie o grach i rozrywkach*<sup>128</sup>.

<sup>125</sup> Zob. M. Słowiński, *Błazen...*, dz. cyt., s. 31–42.

<sup>126</sup> Zob. G. Minois, *Histoire du rire...*, dz. cyt., s. 135–169.

<sup>127</sup> Tamże, s. 287–288.

<sup>128</sup> Zob. J.-B. Thiers, *Traité des jeux...*, dz. cyt. Interesującym dziedzictwem świąt głupców, które przetrwało w oświacie m.in. w północnej Francji, było organizowanie szóstego grudnia w szkołach im. św. Mikołaja wyborów spośród uczniów „biskupa”, który sprawował władzę do końca świąt Bożego Narodzenia. Niestety, nie udało mi się znaleźć więcej informacji na ten temat. Zob. R. Suski, *Jak to było ze świętym Mikołajem*, „Mówią Wieki” 2013, nr 12, s. 13.

Idea świąt głupców jest jednak stale obecna, nawet w postaci nieuświadomianej, od czasu do czasu odradzając się w życiu społecznym w różnych okolicznościach. Fakt ten nie dziwi, bowiem święta, zabawy, bachanalia i karnawały to formy aktywności społecznej,

[...] których zadaniem jest między innymi posyłanie powagi na wakacje i podczas których śmiech ma być przez pewien czas symbolem naszego braku powagi w podchodzeniu do życia. Ale te obrzędy społeczne mają ściśle ograniczony czas trwania i społeczeństwo nie pozwala na przekraczanie granic. To ograniczenie w czasie ma nam przypominać, że powaga nie może być daleko odsunięta od życia i że nazajutrz odzyska ona wobec nas swoje prawa<sup>129</sup>.

Swoistym reliktem świąt głupców stał się błazen – postać wywiedziona z o wiele wcześniejszych źródeł, jednak spopularyzowana właśnie w korowodach prześmiewców, wyposażona w tożsamość zapewniającą jej choćby chwilową ochronę i prawo do publicznego śmiechu.

## 2.4. Błazen – od wesółka do mędrca i z powrotem

Jedną z postaci charakterystycznych dla świąt głupców był błazen: wesółek odziany w kolorowy strój z dzwoneczkami. Jednak postrzeganie go wyłącznie przez pryzmat tego na wskroś stereotypowego wizerunku byłoby zbyt prostym uproszczeniem, ponieważ społeczna funkcja błazna i jego śmiechu ma o wiele bogatszą tradycję, w której można się doszukiwać także licznych wątków edukacyjnych.

Osoby, które z racji pełnionej roli można określić mianem błaznów, występowały od najdawniejszych czasów we wszystkich społeczeństwach. U podstaw ich działalności nie spoczywała żadna wspólna idea ani tym bardziej ruch społeczny. Zdaniem Mirosława Słowińskiego postać błazna wiąże się z pierwotnymi, archetypowymi wyobrażeniami postaci boskich lub ludzkich, które swymi poglądami, wyglądem i przede wszystkim zachowaniem przeczyły temu co stabilne, zrównoważone, solidne, dostojne, boskie itp. Osoby takie postrzegano jako nieprzewidywalne, spontaniczne, oryginalne, nieskrępowane regułami, nawet szalone, a przede wszystkim wolne, radosne i zabawne. Z jednej więc strony błazen niepokoił jako przeciwnik ładu, z drugiej fascynował, budząc zazdrość wobec możliwości publicznego okazywania buntu, wolności i niepodporządkowania. Pomysły i zachowania błaznów, choć często godziły w autorytety i świętości, wywoływały jednak sympatię i śmiech, pomagając

<sup>129</sup> R. Mehl, *Postawy moralne...*, dz. cyt., s. 46.

odreagować w imię pewności, że nawet najbardziej drastyczne reguły życia dają się naruszyć i złamać. Błazen, zwykle pełen dobrodusznego humoru, nieporadny jak dziecko, naśladował swoich stwórców, rodziców oraz panów, przez co budził przyjazne uczucia i chęć otoczenia go opieką. Tacy właśnie byli mityczni bohaterowie: melanezyjscy Karwuwu i Sakematua, australijski Palyana, polinezyjski Maui, syberyjski Kruk. Taki był też mądry błazen Morosoph (Menippos z Gadary, II w. p.n.e.), którym zafascynowani byli europejscy pisarze renesansowi. Na tej zasadzie funkcjonowali mimowie i aktorzy, noszący komiczne maski w teatrze greckim, a także rzymscy i średniowieczni trefnisie. Postać błazna stanowiła także odwieczną reakcję na strach przed śmiercią:

**Błazen jest postacią zrodzoną w świecie śmiechu. Śmiechu zrodzonego przez strach. Lęk i agresja, strach i społeczne dewiacje znalazły w tej szalonej figurze jeszcze jedną formę artykulacji. Śmiech obłąkanego zaczął wysmiewać śmiech śmierci. Wariat, wieszcząc nadejście tego strasznydła, równocześnie je rozbrajał<sup>130</sup>.**

Błaznami bywały nawet osoby chore psychicznie, celowo zdeformowane, często poniżane, bite, maltretowane, darowywane w prezencie itp. Opisujując ich życie i charakter pracy obserwatorzy (np. będący autorami pamiętników członkowie elit i kronikarze), zwykle zwracali uwagę na marne życie błaznów, nędzę i złe traktowanie, zwłaszcza w czasach feudalnych<sup>131</sup>.

Najstarsza wzmianka historyczna o błaznie pochodzi z dworu króla Pepi I z VI dynastii egipskiej (2350–2190 p.n.e.), gdzie żył przybyły z Puanit Pigmej i tańczył w imieniu króla taniec Ozyrysa<sup>132</sup>. W 1316 r. król Francji Filip V Wielki, chcąc za wszelką cenę zatrzymać na dworze swego ulubieńca Goffroya, oficjalnie ustanowił urząd błazna, nadając mu status urzędnika państwowego, dożywotnio opłacanego z kasy państwowej, którego obowiązkiem było utrzymywanie władcy w dobrym humorze. Urząd cieszył się nie mniejszą popularnością niż posada biskupa czy sędziego<sup>133</sup>.

Niezależnie od tłumy wesołków-amatorów, bycie błaznem z czasem zaczęło więc wiązać się z przynależnością do określonego stanu i pełnienia istotnej społecznie funkcji. Kojarzące się ze śmiechem błazeńskie imiona w niektórych rodzinach dziedziczono z pokolenia na pokolenie, przede wszystkim przy dworach, gdzie wykształcił się jedyny w swoim rodzaju błazeński zawód. Oprócz błaznów-wesołków, których zadaniem było wyłącznie rozśmieszanie,

<sup>130</sup> M. Słowiński, *Błazen...*, dz. cyt., s. 69.

<sup>131</sup> Tamże, s. 10–16; K. Żygulski, *Wspólnota śmiechu...*, dz. cyt., s. 201–211.

<sup>132</sup> Zob. M. Słowiński, *Błazen...*, dz. cyt., s. 80–81.

<sup>133</sup> Zob. M. Gutowski, *Komizm w polskiej sztuce...*, dz. cyt., s. 43–63; M. Słowiński, *Błazen...*, dz. cyt., s. 88–89.

bawienie i utrzymywanie dobrego samopoczucia biesiadników, już na niektórych starożytnych dworach funkcjonował też błazen-prawdomówca, zwykle tylko jeden „na urządzie” prawdziwy mędrzec i filozof. Jego zadaniem było budzenie refleksji i ukazywanie w krzywym zwierciadle prawdy, nawet jeśli była gorzka i trudna do przyjęcia przez władcę-tyrana. Otoczony intrygami, pochlebstwami i kłamstwami dworzan władca niejednokrotnie słyszał prawdę jedynie z ust mądrego błazna. Strój z dzwoneczkami zapewniał mu względną ochronę jako głupcowi, który wszak może wygadywać głupoty i śmiać się z kogokolwiek, bo przecież doznał pomieszenia zmysłów. **Błazen stanowił zabawne uosobienie opozycji, był niejako „antywładcą”, ukazującym granice i przypominającym, że także jego pan jest tylko człowiekiem, a jego władza w pewnym momencie się kończy.** Śmiech błazna był częstokroć głosem rozsądku. Jednak mimo pełnienia tak istotnej funkcji błazen-mędrzec wciąż był (obok kuglarzy, akrobatów, muzyków i poetów) częścią pańskiej menażerii, zabawką, dowodem zbytku i okazałości dworu (dobrego błazna można było bowiem kupić lub podarować). Nikt nie zwracał uwagi na jego człowieczeństwo, uczucia, osobiste doznania. Dwór żywił błazna i tolerował jego obecność, bo nie tylko bawił, ale przede wszystkim hamował gniew władcy<sup>134</sup>. Począwszy od starożytności, w historii zapisało się wielu sławnych błaznów dworskich: Mandrogenes – błazen Karanosa (808–778 p.n.e.), będący potomkiem sławnego Stratonata attyckiego, Gabba – błazen cesarza Augusta (63 p.n.e. – 14 n.e.), Nasredin – błazen chana Timura Chromego (1336–1405), Will Somers – błazen króla Anglii Henryka VIII (1491–1547) oraz Richard Tarlton (?–1588) – błazen królowej Anglii Elżbiety I (1533–1603)<sup>135</sup>. Zwykle niewiele o nich wiadomo, poza anegdotycznymi wzmiankami w kronikach i pamiętnikach czy imieniem, przytaczanym przez kronikarzy, niekiedy nawet w kilku wersjach.

Bertoldo, włoski karzeł, służący na dworze króla Lombardii Alboina (ok. 530–572) w Pawii, został utrwalony w następującej anegdocie:

Był zimowy wieczór. Cały dwór zgromadził się przy stole, przy kolacji. W pewnym momencie wprowadzono do sali jadalnej Bertolda. Karzeł miał 120 cm wzrostu, garb, pałkowate nogi i przeraźliwie szpetną gębę. Na jego widok dwór oniemiał, by po chwili ryknąć chóralnym śmiechem. Damy rzucały w karła kęskami jadła, mężczyźni szczuli go psami. „Myślałem, że król jest nieco mądrzejszy” – powiedział głośno Bertoldo i zawrócił do wyjścia. Król dotknięty do żywego obelgą, skazał karła na śmierć przez powieszenie.

<sup>134</sup> Zob. G. Minois, *Histoire du rire...*, dz. cyt., s. 202–206.

<sup>135</sup> Więcej na temat Richarda Tarltona: W. Carew Hazlitt, *Tarlton's jests. Drawn into three parts. 1. His court-witty jests - 2. His sound city jests - 3. His country pretty jests, full of delight, wit, and honest mirth, Lond. by J.H. 1611.*, Willis and Sotheran, London 1866; J.O. Halliwell, *Tarlton's jests and news out of purgatory*, The Shakespeare Society, London 1844.

Bertoldo poprosił, by okazał mu ostatnią łaskę i pozwolił samemu wybrać drzewo, na którym ma zawisnąć. Król się zgodził. Po pewnym czasie dowódca gwardii królewskiej powiadomił swego pana, że karzeł już sobie wybrał drzewo: była to zaledwie odrosła od ziemi wątła sosenka... Król Albin docenił inteligencję i dowcip nieszczęśnika, okazał poczucie humoru i ułaskawiwszy Bertolda, mianował go swym błaznem<sup>136</sup>.

Włoch Bernardini (znany jako Il Matello), będący na służbie u markizy Izabeli d'Este (1474–1539), wstawił się inną anegdotą. Gdy jej brat Alphons d'Este (1476–1534) zachorował, markiza wysłała Matella, by go rozweselał. Kilka miesięcy później Alphonse odesłał błazna z listem, w którym stwierdził, że trudno jest sobie wyobrazić, ile radości, rozrywki i przyjemności dostarczyła mu obecność błazna i że dzięki niej choroba wydała mu się łżejsza. Gdy chorował sam Matello, odmawiał przyjmowania jakichkolwiek lekarstw, twierdząc, że wyleczy się tylko błaznowaniem, co ponoć mu się udawało. Niektórzy błaznowie uchodzili za mistrzów sztuki rozśmieszania i przywracania równowagi psychicznej, często więc wspomina się ich w pamiętnikach i kronikach. Jean-Antoine Lombard, zwany Brusquetem, był błaznem króla Francji Franciszka I (1494–1547) i kilku jego następców. Był znany nie tylko z ciętego dowcipu, ale także z bardzo brzydkiej żony:

Opowiada się, że zaintrygowana jej brzydota synowa królewska, Katarzyna Medycejska, zapragnęła ją poznać. Brusquet powiedział tedy żonie, że przedstawi ją na dworze, niech jednak pamięta, że księżna cierpi na głuchotę. Katarzynie powiedział Brusquet to samo o swej żonie; biedaczka nic nie słyszy, trzeba zatem bardzo głośno do niej przemawiać. Gdy więc nadszedł dzień uroczystego przedstawienia madame Lombard księżnie, cały dwór miał uciechę: obie kobiety tak krzyczały, że głosy ich dochodziły do najdalszego dziedzińca Luwru<sup>137</sup>.

Podobną legendę opowiada się w odniesieniu do Gonelli – najślawniejszego błazna włoskiego na dworze papieża Mikołaja III (ok. 1210–1280), a jej różne wersje powtarzano też na dworach Niemiec, Francji, Holandii i Polski<sup>138</sup>.

W polskiej kulturze błazen określany jest synonimicznie jako kuglarz, komediant, aktor, trefniś, wesołek, żartowniś, chwist, kunsztownik, maszkarnik, naśmiewca, przedrzeźniacz, szalony, tanecznik, wiła... W końcu także klaun<sup>139</sup>. W staropolskich definicjach pojawiają się nawet obco brzmiące kategorie: „blasnowi doctori” i „doktorii blasznovi”, oznaczające mistrzów

<sup>136</sup> B. Fabiani, *Niziołki, łokietki, karlikowie. Z dziejów karłów nadwornych w Europie*, PIW, Warszawa 1980, s. 12.

<sup>137</sup> Tamże, s. 13.

<sup>138</sup> Zob. M. Słowiński, *Błazen...*, dz. cyt., s. 108–110.

<sup>139</sup> Tamże, s. 9, 116–117.

w błazeńskim fachu, względnie ich nauczycieli<sup>140</sup>. Wizerunek błazna w Polsce kształtował się pod wpływem kultur Zachodu (błazen postrzegany jako głupiec i grzesznik, świadomie odchodzący od Boga), Południa (błazen jako bufon i szaleniec, bawiący dwór swą głupotą, mędrzec o bystrym dowcipie, świadomy swej funkcji) i Wschodu Europy (błazen jako człowiek dotknięty boskim obłędem, przekazujący mądrość Boga)<sup>141</sup>. Najśłynniejszym polskim błaznem był służący Jagiellonom Stańczyk. Uchodził za osobę wybitnie dowcipną, pierwszego polskiego satyryka XVI w., uosobienie opozycji w błazeńskim stroju i błazeńskiego mistrza godnego środowiska Rzeczypospolitej Babińskiej<sup>142</sup>. Oprócz Stańczyka w kronikach i pamiętnikach wspomniany jest także Bieńko (przy dworze Krzysztofa Szydłowieckiego) czy Winnicki – błazen Jana III Sobieskiego (1629–1696).

W XVII w. instytucja błazna dworskiego zaczyna stopniowo zanikać. Miejsce zawodowych błaznów zajmują odtąd dworzanie o bystrym dowcipie, poeci, komedianci czy zwykli kpiarze, którzy jednak nie noszą już charakterystycznych szat; wesołek w stroju z dzwoneczkami ponownie kojarzy się już tylko z ułomnością oraz prymitywnym i sprośnym dowcipem. Ostatnim błaznem na dworze angielskim był Thomas Killigrew (1612–1683), a we Francji – Angély, który służbę na dworze zakończył około 1600 r.<sup>143</sup>

Nie sposób nie zauważyć edukacyjnej funkcji działalności błaznów, zwłaszcza błaznów dworskich, choćby nawet oni sami nie zdawali sobie sprawy z wagi swych słów i czynów. Obecność błaznów w społeczeństwie można rozpatrywać między innymi w odniesieniu do idei edukacji międzykulturowej, bowiem w stosunku poszczególnych środowisk do prostych błaznów-wesołków, tych chorych umysłowo i ułomnych fizycznie, przejawiały się zmienne postawy wobec Inności i Obcości, budząc mieszane uczucia i reakcje. Erazm z Rotterdamu w *Pochwale głupoty* jako jeden z pierwszych dał impuls do rozpatrywania mądrego błaznowania w kategoriach wychowawczych:

Obłęd, szaleństwo już nie odnosi się bezpośrednio do królestwa ciemności, a staje się domeną człowieka, ściślej jego wnętrza. Poznaj siebie samego, poznaj że jesteś głupcem, a staniesz się mędrcelem – ta znana już w średniowieczu максима teraz wysuwa się na plan pierwszy. [...] Obłęd przybiera kształt zależny od rozumu – lub inaczej – zaczyna dominować przekonanie,

<sup>140</sup> Zob. S. Urbańczyk (red.), *Słownik staropolski*, t. 1, IJP PAN, Kraków 1953, s. 106.

<sup>141</sup> Zob. M. Słowiński, *Błazen...*, dz. cyt., s. 9. Więcej na ten temat: H. Dziechcińska, *Literatura a zabawa. Z dziejów kultury literackiej w dawnej Polsce*, PWN, Warszawa 1981, s. 21–22.

<sup>142</sup> Zob. M. Wilska, *Błazen na dworze Jagiellonów*, Neriton – IH, PAN, Warszawa 1998; K.W. Wójcicki, *Obrazy starodawne*, nakładem K. Sennewalda Księgarza, Warszawa 1843, s. 177–178. Więcej na temat Rzeczypospolitej Babińskiej w podrozdziale 2.6. *Z gościńca na salony – organizacje prześmiewców i twórczość humorystyczna*.

<sup>143</sup> Zob. G. Minois, *Histoire du rire...*, dz. cyt., s. 326–328.

iz wszelki rozum musi otrzeć się o szaleństwo, by wznieść się ku szczytom swych możliwości<sup>144</sup>.

Również Johann Balthasar Schupp (1610–1661) w dziele *Salomon, albo lustro regenta*<sup>145</sup> ustami doświadczonego polityka przekazał opinię o wychowawczej roli błazna przy boku władcy:

Wielki pan powinien albo czytać historyków, albo trzymać błaznów, ponieważ to, czego nie chce mu powiedzieć Kanclerz, a czego nie może mu powiedzieć dostojnik dworski, lub też nie ma odwagi powiedzieć, to powie mu błazen lub historyk. Historyk powie: stało się, błazen powie: to się jeszcze stanie. Mówi się, iż dzieci i głupcy mówią prawdę. Kanclerz i inni dostojnicy nie chcą być ani dziećmi, ani błaznami, dlatego władcy tak rzadko słyszą prawdę<sup>146</sup>.

Powrót do korzeni publicznej roli błazna w społeczeństwie (tj. do realizacji idei rozśmieszania, wyśmiewania i poprawiania samopoczucia widzów) zaczął się wraz z upowszechnieniem sztuki cyrkowej, w której rolę błaznów odgrywają klauni.

## 2.5. Klaun – z areny na deski teatru dramatycznego

Klasyczny klaun jest prawdopodobnie pierwszą zabawną postacią, z którą nie wiąże się dwuznaczność, charakterystyczna dla śmiechu świąt głupców czy dworskich błaznów. Schemat ideologiczny sylwetki klauna we wszystkich znanych odmianach jest jasny, przewidywalny i na ogół nie budzi kontrowersji: klaun to groteskowa, postać wykorzystująca komizm sytuacyjny i umożliwiająca widzom śmianie się z ukazywanych w krzywym zwierciadle ich własnych wad i kłopotów. Jak zauważa S. Garczyński:

Sztuka klauna to coś więcej, niż się zwykle przyjmuje. Nie jest ona ani tragiczna, ani komiczna. To komiczne zwierciadło tragedii i tragiczne zwierciadło komedii<sup>147</sup>.

Popularna współcześnie sylwetka klauna, bajecznie kolorowego osobnika z czerwonym nosem, wywodzi się ze świata rozrywki – przede wszystkim ze

<sup>144</sup> M. Słowiński, *Błazen...*, dz. cyt., s. 70–71.

<sup>145</sup> Scupius, *Salomo oder Regenten-Spiegel. Vorgestellet aus denen eilff ersten Capitulen des ersten Buchs der Konigen andern Gottsfurchtigen und Sinnreichen Politicis auszufuhren (und genauer) zu elaborir Antenore, einem Liebhaber der H.Schrifft*, b.w., Hamburg 1659.

<sup>146</sup> M. Słowiński, *Błazen...*, dz. cyt., s. 73.

<sup>147</sup> S. Garczyński, *Z czego się śmiejecie?*, WSiP, Warszawa 1994, s. 12.



sztuki cyrkowej. Charakteryzuje go zwykle prostoduszna (lecz nie prostacka!) symbolika, zrozumiała dla osób w różnym wieku i o różnych poziomach wykształcenia; delikatna satyra, adresowana nie wprost do konkretnych osób, lecz raczej do określonych typów społecznych. Taka obecność klauna nie jest więc szczególnie agresywna i przykra, lecz przyjemna i pożądana. W swej komicznej otocze nie budzi sprzeciwu lub niechęci, stanowi bowiem źródło dziecinnej wręcz radości i satysfakcji, zarówno widzów, jak i – dzięki pozytywnemu odbiorowi – samych klaunów. Nie dziwi więc fakt, że postać klauna jest często wykorzystywana w sferze publicznej nie tylko jako element sztuki, ale również czynnik społecznej debaty o zagadnieniach istotnych w danym środowisku. Jednak zanim do tego doszło, cyrkowy klaun musiał przejść pewną ewolucję.

Poprzedzający arenę cyrkową maneż jeździecki, na którym pojawili się pierwsi klauni, był pokryty słomą (franc. *paille*), w celu uniknięcia zakurzenia sali; także materace, zabezpieczające artystów podczas karkołomnych występów, wypchane były słomą. Występującego więc między numerami jeździeckimi komika nazywano słomiarzem (franc. *paillasse*). Niektóre źródła podają, że określenie to wywodzi się od francuskiego wyrażenia *paillette*, oznaczającego cekiny lub drobne ozdoby, którymi dekorowano kostiumy artystów. Podobnego pochodzenia są pozostałe określenia: włoskie *pagliaccio* czy hiszpańskie *payaso*, od których blisko już do polskiego *pajaca*. Angielskie określenie *clown* oznacza źle ubranego wieśniaka, prostaczka, głupka, będącego przedmiotem drwin. We francuskojęzycznych programach cyrkowych (i nie tylko) często zapisywano tę nazwę fonetycznie: *claune*.

Pierwsze nowoczesne przedstawienia cyrkowe zorganizował były oficer angielskiej kawalerii, Philip Astley (1742–1814). W 1756 r. otworzył swój pierwszy cyrk z okrągłą areną, której forma przetrwała do dziś. Początkowo na program składały się wyłącznie pokazy wołyżerki połączone z pantomimą, a najsłynniejsze z nich odbywały się od 1769 r. w londyńskim Domu Jazdy Astley'a (ang. Astley Riding House), gdzie arena, nazywana *circle* lub *circus*, miała prawie dwadzieścia metrów średnicy, pokazom przygrywała orkiestra wojskowa, a widzom towarzyszyła służba w kawaleryjskich mundurach. Od 1774 r. podobne przedstawienia organizowano na maneżu Razade przy ulicy Vieille-Tuileries w Paryżu, a od 1782 r. w tzw. amfiteatrze jeździeckim przy Faubourg du Temple, czyli okrągłej konstrukcji z areną o średnicy trzydziestu metrów, oświetloną dwoma tysiącami świec. Zachęceni pozytywnymi reakcjami widzów, P. Astley wzbogacił pokazy o typowe dla cyrku zabawne numery z tresowanym koniem, który aportował, siadał na komendę, droczył się z treserem itp. Numer z 1775 r. opowiadał komiczną historię krawca, który był fatalnym jeźdźcem i z związku z tym spadał z nawet lichej szkapy, rozdzierając sobie przy tym spodnie, jeżdżąc tyłem itp.

Uchodzi on za pierwszy w historii cyrku klasyczny numer z klaunem w roli głównej<sup>148</sup>.

Treser Billy Saunders nawiązał żartobliwy dialog z publicznością, pytając ją z zabawnym akcentem: „– Chcecie się ze mną zabawić?” (franc. *Volez-vô jouer avec môa?*). Jego występy określano jako groteski, a składały się na nie zonglerka, tresura, akrobacje i żarty – często bardzo trudne i niebezpieczne. W epoce napoleońskiej miejsce Anglików ze zrozumiałych względów zajęli w Paryżu miejscowi artyści oraz goście z krajów koalicji napoleońskiej, m.in. cyrkowa rodzina Franconich<sup>149</sup>, która pomiędzy innymi numerami wstawiła występy klaunów w charakterystycznych obszernych, kolorowych kostiumach z dobrej jakości materiałów. W 1852 r. James Boswell wprowadził do paryskiego cyrku parodię: podczas występu wchodził na drabinę, która gubiła szczeble do momentu, w którym artysta balansował na samej tyczce. Niestety, siedem lat później J. Boswell zginął podczas wykonywania tego właśnie numeru, w wyniku udaru mózgu.

Do 1865 r. obowiązywał wydany przez paryską prefekturę zakaz prowadzenia dialogów na arenie oraz gry na instrumentach klasycznych. Od chwili zniesienia zakazu wielu klaunów zaczęło się specjalizować już tylko w zabawnych numerach, polegających na opowiadaniu dowcipów lub wplataniu w dialogi komicznych powiedzonek, powtarzanych z dziwacznym akcentem, np. Charles Adrien Gettach, znany jako klaun Grock (1880–1959), zwykł mawiać „Bez jaaaj!” i „A po co?”, a uwielbiany także obecnie Michel Francini: „No i co to jest to coś?”. Pod koniec XIX w. do historii cyrkowych klaunów przeszedł też jowialny Géronimo Médrano (1849–1912), znany jako Boum Boum, który po zabawnych pługach na scenie angażował do numeru orkiestrę.

Komizm słowny można zastosować w sztuce cyrkowej tylko pod warunkiem, że klaun posługuje się tym samym językiem co publiczność, dlatego też jednym z nurtów klaunowania, charakterystycznym dla wędrownych cyrków, stało się opracowywanie numerów opartych na pantomimie, które byłyby zrozumiałe dla każdej publiczności, także podczas zagranicznych *tournée*. W tego rodzaju spektaklach pojawiła się postać białego klauna. Początkowo była to tylko biała maska na twarzy, która ewoluowała w kierunku klasycznej postaci o białej twarzy, czerwonych uszach i ustach, czasem z wyraźnym pieprzykiem dla kontrastu, a niekiedy czerwoną kropką lub trójkątem dla zaznaczenia nosa oraz z wyraźnie zarysowanymi czarnymi brwiami. W latach 1900–1910

<sup>148</sup> Zob. L. Peacock, *Serious play. Modern clown performance*. Intellect, Bristol – Chicago 2009, s. 41; Ch.T. Schaller, *Kinou-le-clown, Rire pour gai-rire...*, dz. cyt., s. 34–43. Z inicjatywy nowojorskiego Big Apple Circus powstała internetowa encyklopedia cyrku, przy pomocy której weryfikowałem większość informacji historycznych podanych w niniejszym rozdziale: [www.circopedia.org](http://www.circopedia.org) (29.11.2013).

<sup>149</sup> Paryski Cyrk Franconich wciąż słynie przede wszystkim z przedstawień klaunów, zob. [www.cirquefranconi.com](http://www.cirquefranconi.com) (29.11.2013).

wizerunek klauna, w zależności od widzimisię artystów i zdolności projektantów, wzbogacił się o spiczasty kapelusik, czasem ozdobiony piórkami, do tego doszły coraz bogaciej zdobione cekinami kostiumy z poszerzonymi spodniami, pełne drobiazgowo torby lub płaszcze z wypchanymi kieszeniami. Niektórzy klauni zaczęli nosić kostiumy z motywem szachownicy lub motywami zwierzęcymi<sup>150</sup>. Postaci białego klauna oraz arlekina do dziś inspirują producentów zabawkowych pajaców.

Najbardziej charakterystyczną postacią cyrku pozostaje jednak klaun August, którego pierwowzorem był Amerykanin Tom Belling (1873–1934) – stajenny, pracujący w pierwszej połowie lat siedemdziesiątych XIX w. w niemieckim cyrku Renz, należącym do Nina Frédianiego Ojca. Jego codzienny wygląd i zachowanie nie pozostawiały żadnych wątpliwości, co do charakteru: wielki czerwony nos, świadczący o zamiłowaniu do alkoholu, maniery nietrzeźwego fajtlapy, za duże buty, ubranie jak ze starszego brata, pomyłki w doborze rekwizytów, częste przewracanie się... Początkowo do obowiązków T. Bellinga należało wyłącznie utrzymywanie porządku na arenie przed i po występach treserów, akrobatów, zonglerów itp., jednak pewnego dnia jego zachowanie podczas przedstawienia wyprowadziło z równowagi dyrektora cyrku, który, krzycząc, zaczął gonić go wokół areny i poszturchiwać. T. Belling, z jedyną w swoim rodzaju gracją, uciekał, szturmem zdobywając sympatię publiczności. Ponieważ zachwyceni komiczną pogonią widzowie bili brawo, całą scenkę zaczęto powtarzać każdego wieczoru, a stajenny awansował do roli artysty. Wkrótce motyw ten zyskał tak bardzo na popularności, że przejmowali go inni klauni, wzbogacając numer o ściśle przemyślane i wyreżyserowane elementy, takie jak sprytne, a czasem nawet złośliwe figle, jakie August płał białemu klaunowi. Z czasem August zaczął występować w roli syna lub służącego białego klauna, nosząc jego bagaże, czyszcząc mu buty i usługując. Do Augusta i białego klauna dołączył z czasem trzeci klaun, zwykle utożsamiany z postacią reżysera czy konferansjera. Jednak to właśnie August zyskał największą sympatię publiczności i zdominował pozostałe postaci. Uwielbiają go szczególnie dzieci. W historii cyrku najsłynniejszymi Augustami byli Albert (1886–1961) i Paul Fratellini (1877–1940), Grock, Rafael Padilla znany jako Chocolat (1868–1917) oraz Nicolai Poliakoff, czyli Coco (1900–1974), a miano najsłynniejszego białego klauna zyskał François Fratellini (1879–1951)<sup>151</sup>.

W latach dwudziestych XX w. w Stanach Zjednoczonych pojawiła się jeszcze jedna charakterystyczna postać klauna – tramp, będący właściwie odmianą Augusta. Sprawiał wrażenie opuszczonego i zaniedbanego samotnika,

<sup>150</sup> Więcej na ten temat: T. Rémy, *L'évolution de costume des clowns*, Gardine, Paris 1990.

<sup>151</sup> Więcej na ten temat: R. Bazinet, *Le clown*, Éditions Logiques, Montréal 1999; T. Rémy, *Les clowns*, Grasset, Paris 2002.

obdarzonego wielką wrażliwością i dobrym sercem, lecz mimo to dręczonego z byle powodu przez pięknych i bogatych. Charakterystycznym elementem makijażu klauna-trampa stał się smutny uśmiech, a jego przedstawieniom towarzyszył śmiech przez łzy. Do grona najśłynniejszych trampów należą: Joe Jackson (1873–1942), Emmett Kelly (1898–1979), Otto Griebling (1896–1972) i znany głównie z ekranu filmowego – Charlie Chaplin.<sup>152</sup>

Śmiech wywoływany przez klauna uchodzi za najbardziej uniwersalny środek komunikowania, zrozumiały dla odbiorców we wszystkich kręgach kulturowych. Zwolennikami tej tezy są twórcy Słonecznego Cyrku (franc. Cirque du Soleil)<sup>153</sup> – międzynarodowej trupy artystycznej z siedzibą w Kanadzie, którą od 1983 r. kieruje Guy Laliberté. Słoneczny Cyrk zasłynął dzięki niezwykle popularnym dwudziestu programom, emitowanym w stacjach telewizyjnych całego świata oraz w ramach międzynarodowych *tournée*, podczas których wykorzystywane są nie tylko elementy sztuki cyrkowej, ale również koncerty muzyki popularnej i efekty specjalne, np. w programie *Radość* (hiszp. *Alegría*) trzech klauni stali się symbolami porozumienia, przyjaźni i miłości. G. Laliberté jest również założycielem Fundacji „Jedna Kropla” (ang. One Drop Foundation),<sup>154</sup> której celem jest zapewnienie wszystkim ludziom na świecie dostępu do wody pitnej. Wraz z artystami ze Słonecznego Cyrku prowadzi od 2008 r. międzynarodową akcję dla dzieci ulicy „Cyrk Świata” (franc. Cirque du Monde), w ramach której wykorzystuje różne formy artystyczne (m.in. muzykę, taniec, przedstawienia teatralne i cyrkowe), by promować ideę dostępu do wody pitnej, żywności i równości płci. W 2009 r. G. Laliberté odbył dwutygodniową wyprawę na pokładzie statku „Sojuz” w kierunku Międzynarodowej Stacji Kosmicznej i przeszedł do historii jako pierwszy klaun w kosmosie<sup>155</sup>.

W historii cyrku najśłynniejszymi klaunami byli wspomniani już bracia Albert, François i Paul Fratellini<sup>156</sup>, Grock<sup>157</sup>, a także Joseph Grimaldi (1778–1871)<sup>158</sup>, Charlie Rivel (1896–1983)<sup>159</sup> i nadal występujący Dimitri<sup>160</sup>. Każdego roku, w pierwszą niedzielę lutego, do kościoła pod wezwaniem Św. Trójcy w Dalston we wschodnim Londynie zjeżdżają się klauni z całego świata, by wziąć udział we mszy dziękczynnej za dar śmiechu i modlić się wspólnie za

<sup>152</sup> Zob. L. Peacock, *Serious play...*, dz. cyt., s. 22.

<sup>153</sup> Zob. [www.cirquedusoleil.com](http://www.cirquedusoleil.com) (29.11.2013).

<sup>154</sup> Zob. [www.onedrop.org](http://www.onedrop.org) (29.11.2013).

<sup>155</sup> Więcej na ten temat: J. Skidmore, *Crossing borders. The multimodal language of Cirque du Soleil*, University of Toronto, Toronto 2010.

<sup>156</sup> Zob. A. Fratellini, *Destin de clown*, La Manufacture, Lyon 1989; A. Fratellini, *Nous, les Fratellini*, Bernard Grasset, Paris 1955.

<sup>157</sup> Zob. Grock, *Grock raconté par Grock*, Pré-Carré, Porrentruy 1980.

<sup>158</sup> Zob. Ch. Dickens (red.), *Memoirs of Joseph Grimaldi*, MacGibbon & Kee Ltd., London 1968.

<sup>159</sup> Zob. C. Rivel, *Pobre payaso. Memorias*, Destino, Barcelona 1973.

<sup>160</sup> Zob. P. Ferla, *Dimitri le clown*, P.M.Favre, Paris 1979.

duszę J. Grimaldiego<sup>161</sup>. Nie jest to jedyna z pozacyrkowych manifestacji klaunów w przestrzeni publicznej.

W 1972 r. Jerry Lewis – amerykański komik, aktor i producent filmowy – rozpoczął realizację filmu *Dzień, w którym zapłakał klaun* (ang. *The day the clown cried*). Scenariusz przedstawiał opowieść o klaunie aresztowanym przez Gestapo, który w obozie koncentracyjnym Auschwitz dodaje otuchy żydowskim dzieciom idącym na śmierć. Film już na etapie realizacji został uznany za tak kontrowersyjny, że nigdy nie został ukończony. Jego fragmenty przedostały się jednak do sfery publicznej i do dziś stanowią przedmiot dyskusji kinomanów o granicach satyry<sup>162</sup>. Nie był to ostatni tego rodzaju projekt artystyczny.

Współzałożycielem „Bataclown”<sup>163</sup> (grupy klaunów teatralnych działającej w regionie Tuluzy od 1980 r.) jest Jean-Bernard Bonange; członkowie grupy uczestniczą w seminariach naukowych, konferencjach, kongresach, kursach, warsztatach, zjazdach integracyjnych i w innych tego rodzaju spotkaniach publicznych, organizowanych przez przedsiębiorstwa i instytucje naukowe. Przebywający wśród uczestników klauni dokładnie obserwują ich zachowania, ubiór oraz formy obsługiwanego interesantów; starają się też wchodzić w relacje społeczne z gośćmi itp. Obserwując otoczenie, opracowują program przedstawienia, w trakcie którego zwracają uwagę widzów na dostrzeżone w środowisku uczestników imprezy kłopoty, patologie, napięcia i konflikty międzyludzkie. Towarzysząca przedstawieniu dyskusja, określana mianem „klaunanalizy” (franc. *clownanalyse*), pozwala ukazać metodą „krzywego zwierciadła” zaobserwowane sytuacje, pobudza do refleksji oraz stanowi punkt odniesienia dla menedżerów zarządzających zespołami pracowników<sup>164</sup>.

Meriem Menant, francuska aktorka, znana jako Emma le Clown ze słynnej serii spektakli jednego aktora, od 1998 r. wykorzystuje kostium klauna w swej działalności nawiązującej do tradycji błaznów, wyśmiewających publicznie wady rządzących i piętnujących patologie systemu społecznego. Pojawiając się na scenach całego świata, występuje w monologach jako klaunika i zabawnie, lecz jednocześnie w sposób budzący refleksję, komentuje istotne fakty społeczne (wojnę w Afganistanie, psychoanalizę, relacje między nauką i religią itp.)<sup>165</sup>. Od 2005 r. wraz z M. Menant, w przedstawieniu *Konferencja*

<sup>161</sup> Zob. Z.G., *Nietypowa msza w angielskim kościele*, 6.08.2012, [www.wiadomosci.onet.pl/fotoreportaze/Swiat/nietypowa-msza-w-angielskim-kosciele,5018480,0,fotoreportaz-maly.html](http://www.wiadomosci.onet.pl/fotoreportaze/Swiat/nietypowa-msza-w-angielskim-kosciele,5018480,0,fotoreportaz-maly.html) (29.11.2013).

<sup>162</sup> Zob. D. Konow, *The day the clown cried. The movie Jerry Lewis doesn't want you to see (not that you'd want to)*, [www.denofgeek.com/movies/458746/the\\_day\\_the\\_clown\\_cried\\_the\\_movie\\_jerry\\_lewis\\_doesnt\\_want\\_you\\_to\\_see\\_not\\_that\\_youd\\_want\\_to.html](http://www.denofgeek.com/movies/458746/the_day_the_clown_cried_the_movie_jerry_lewis_doesnt_want_you_to_see_not_that_youd_want_to.html) (29.11.2013).

<sup>163</sup> Zob. [www.bataclown.com](http://www.bataclown.com) (29.11.2013).

<sup>164</sup> Zob. J.-B. Bonange, *Vous avez dit clownanalyse? L'humour et la dérision appliqués aux situations de formation* [w:] H. Lethierry (red.), *Savoir(s) en rire 3...*, dz.cyt., s. 43–52.

<sup>165</sup> Więcej na ten temat: [www.fr.wikipedia.org/wiki/Emma\\_la\\_clown](http://www.fr.wikipedia.org/wiki/Emma_la_clown) (29.11.2013).

(franc. *La Conférence*), występuje Catherine Dolto-Tolitch – francuska lekarz pediatra, autorka książek dla dzieci. Artystki poruszają na scenie kwestie relacji międzyludzkich i haptonomii, to jest roli dotyku w relacjach międzyludzkich<sup>166</sup>.

Podobną działalność prowadzi od 2002 r. argentyńska aktorka Cristina Marti<sup>167</sup>. We współpracy z Centrum Kulturalnym Ricarda Rojasa w Buenos Aires (hiszp. Centro Cultural Ricardo Rojas)<sup>168</sup>, działającym przy miejscowym uniwersytecie, artystka organizuje objazdowe przedstawienia pod hasłem „Niezniszczalni klauni” (hiszp. *Clown no perecederos*), podczas których występujący na scenie klauni poruszają tematy związane ze środowiskami defaworyzowanymi: dostęp do opieki zdrowotnej, żywności, edukacji, kultury itp. Widzowie tych przedstawień nie muszą płacić za bilety – wystarczy, że przyniosą ze sobą żywność o długiej przydatności do spożycia, która po przedstawieniu przekazywana jest organizacjom dobroczynnym. „Niezniszczalni klauni” stali się w Argentynie nie tylko źródłem satyry dotyczącej kłopotów społecznych współczesnego świata, ale także narzędziem ujawniania hipokryzji i obłudy polityków<sup>169</sup>.

Afrykański klaun George „Boutini” Tamba jest jednym z liderów kampanii Organizacji Narodów Zjednoczonych, sprzeciwiającej się angażowaniu dzieci do walk zbrojnych, m.in. w Liberii. Jego działalność polega na organizowaniu przedstawień na terenach konfliktów zbrojnych, w które uwikłane są także dzieci:

Jeżdżę wszędzie i doprowadzam ludzi do śmiechu. Wiele osób, nawet jedenastoletnie dzieci zaciągnęło się jako żołnierze, ponieważ myślało, że potrzebują do życia karabinu maszynowego. Słuchali mnie chętniej, niż jakiegokolwiek polityka. Po każdym przedstawieniu podchodzą do mnie tłumnie i chcą uwolnić się od swojej broni. Wysłałam ich wtedy do ludzi z ONZ, ponieważ osobiście nie wezmę do rąk żadnego karabinu<sup>170</sup>.

Zaangażowanych w działalność polityczną i religijną klaunów jest o wiele więcej<sup>171</sup>. Podobnie istotną funkcję społeczną pełnią klauni w pracy socjalnej, którą wykonują nawet grupy niepełnosprawnych umysłowo w domach pomocy społecznej<sup>172</sup>.

<sup>166</sup> Więcej na ten temat: [www.fr.wikipedia.org/wiki/Catherine\\_Dolto](http://www.fr.wikipedia.org/wiki/Catherine_Dolto) (29.11.2013).

<sup>167</sup> Więcej na ten temat: [www.cristinamarti.com.ar](http://www.cristinamarti.com.ar) (29.11.2013).

<sup>168</sup> Zob. [www.rojas.uba.ar](http://www.rojas.uba.ar) (29.11.2013).

<sup>169</sup> Więcej na ten temat: [www.myspace.com/clownsnoperecederos](http://www.myspace.com/clownsnoperecederos) (29.11.2013).

<sup>170</sup> C. Liebertz, *Terapia śmiechem. Całkiem poważna książka o śmiechu. Teoria i scenariusze zabaw – serce i humor*, tłum. M. Rykowska, Jedność, Kielce 2011, s. 47–48.

<sup>171</sup> Więcej na ten temat: L. Peacock, *Serious play...*, dz. cyt.

<sup>172</sup> Zob. J. Plantet, *Histoire de l'atelier Clownenroute: et si le rire était une affaire sérieuse*, „Lien Social” 2001, nr 7, s. 4–10.

Postać klauna nie cieszy się jednak sympatią absolutną – w psychiatrii mówi się nawet o różnie nazywanej fobii związanej z klaunami (ang. *caulrophobia*, *clownophobia* lub *clownaphobia*), a w Internecie rekordy popularności bije portal i forum internetowe „Nienawidzę klaunów” (ang. *I hate clowns*)<sup>173</sup>, natomiast w maju 2011 r. grupa pięciuset pięćdziesięciu lekarzy amerykańskich wystosowała list otwarty do zarządu sieci barów szybkiej obsługi McDonald’s, by z logo firmy i jej placówek usunięto wizerunek klauna Ronalda, który – zdaniem autorów petycji – zachęca dzieci i młodzież do konsumpcji wysokokalorycznej szkodliwej żywności. Mimo iż przedstawiciele firmy nieustannie deklarują, że klaun w rzeczywistości ma budzić pozytywne odczucia, zapewniać klientów o bezpieczeństwie produktów oraz zachęcać dzieci do nauki czytania i pisanie, to jednak od czasu listu lekarzy w reklamach sieci McDonald’s Ronald pojawia się rzadziej. Inicjatywa zachęciła wiele organizacji pozarządowych do lokalnych wystąpień, m.in. przeciwko otwieraniu restauracji McDonalds i jej podobnych w okolicach szpitali (w samych tylko Stanach Zjednoczonych tego typu bary znajdują się w pobliżu 30% szpitali)<sup>174</sup>. Rodzajem kumulacji negatywnych emocji jest utworzenie międzynarodowej organizacji „Wysłać Ronalda na emeryturę” (ang. *Retire Ronald*)<sup>175</sup>.

Klauni nie są jedynymi humorystami, których działalność została ujęta w formy instytucjonalne. Przykładów rozmaitych organizacji, u podstaw których znajduje się śmiech w różnych kontekstach, występuje w historii kultury o wiele więcej.

## 2.6. Z gościńca na salony – organizacje prześmiewców i twórczość humorystyczna

Równoległe niemal do plebejskiego ruchu społecznego, związanego ze świętami głupców, niektórzy przedstawiciele bardziej wykształconych i zamożniejszych warstw społeczeństwa przenosili ideę zabawy do swego środowiska, wymyślając własne formy wspólnot śmiechu, które z czasem wykroczyły poza karnawałowe granice. Ich korzenie związane były ściśle ze świętami, na czas których (a później także na dłużej) zawiązywały się wesołe towarzystwa nawiązujące do „branżowych” stowarzyszeń, które odpowiadały za przygotowanie i nadzór nad poszczególnymi elementami uroczystości. Nazywane też „szalonymi kompaniami”, wybierały króla lub królową, opata, biskupa itp., a ich funkcjonariuszom przysługiwały prześmiewcze tytuły: Opat

<sup>173</sup> Więcej na ten temat: [www.ihateclowns.com](http://www.ihateclowns.com) (29.11.2013).

<sup>174</sup> Zob. [www.lesinrocks.com/actualite/actu-article/t/65504/date/2011-05-20/article/ronald](http://www.lesinrocks.com/actualite/actu-article/t/65504/date/2011-05-20/article/ronald) (29.11.2013).

<sup>175</sup> Zob. [www.retireronald.org](http://www.retireronald.org) (29.11.2013).

Złorządców, Księżę Wesołości, Opat z Zataj-Zysk, Księżę Przyjemności, Księżę Młodych, Księżę Głupców, Król Głupców itp. W trakcie świątecznych pochodów osobistości te kroczyły na czele w otoczeniu dworu, po czym wymierzały „sprawiedliwość” podczas parodii procesów, o których charakterze świadczą choćby nazwy trybunałów: Sąd na Odwrót (franc. Jugement de Mauvais sens) czy Ława Złej Rady (franc. Banc du Mauvais avis). Groteskowe wyroki stanowiły element odwrócenia porządku świata. Pierwszego stycznia przez Paryż defilowało wesołe bractwo Beztróskich Dziełek, którego członkowie przebiegali się w zielonożółte stroje głupców w czapkach z dzwoneczkami, a w rękach trzymali błazeńskie laski. W kolorowym pochodzie tworzyli orszak z jeźdźcami, dosiadającymi osłów twarzą do ogona, sztandarami udekorowanymi żółtymi półksiężycami i proporczykami, opatrzonymi satyrycznymi napisami, urągającymi lekarzom, aptekarzom i – przede wszystkim – zdradzonym i bitym mężom<sup>176</sup>.

Formalne towarzystwa i bractwa błazeńskie powstawały od XIV do XVIII w., niekiedy działając bardzo krótko i na ograniczonym obszarze. Jednym z najstarszych był Zakon Błaznów, założony w 1381 r. w nadreńskim księstwie Kleve przez wiekowego hrabiego Adolfa II de la Mark (1288–1394) i jego trzydziestu pięciu przyjaciół. Członków obowiązywała zasada równości i braterstwa, a wszelkie „świeckie” przywileje i godności zawieszano na czas spotkań. Tygodniowe zjazdy członków odbywały się co roku w okresie winobrania, zwykle od pierwszej niedzieli października. Uczestnictwo w tych spotkaniach było obowiązkowe, a za nieuzasadnioną nieobecność karano grzywną, którą następnie rozdawano biednym. Pierwszego lub drugiego dnia zjazdu wybierano króla i sześciu radców, którzy w okresie spotkania sprawowali władzę. Większość zabaw i dysput członkowie bractwa odbywali w ukryciu. Ich jedynym publicznym występem był uroczysty pochód przez miasto do katedry, na mszę poświęconą zmarłym rycerzom. W herbie zakonu widniał wizerunek błazna w srebrno-czerwonym stroju. Noszenie stroju zakonnego było obowiązkowe. Egalitarystyczna ideologia i zasady postępowania członków zakonu zawierały pierwiastek utopijny i anarchistyczny, lecz podobne zasady obowiązywały w wielu tego rodzaju organizacjach. Tworzone były zwłaszcza przez arystokratów, urzędników dworskich, członków palestry, artystów i studentów, a więc zarówno grupy amatorów błaznowania, jak i zawodowców. Niektóre miały wymyślne i prowokujące nazwy: Trąbki-Żonglerzy (franc. Trompettes-Jongleurs), Towarzystwo Matki Wariatki (franc. Compagnie de la Mère-Folle) znane też jako Piechota z Dijon (franc. Infanterie Dijonnaise). Istniały w różnych odmianach, m.in. we Francji, Anglii, Niemczech, Rosji i Polsce. W swej działalności propagowały idee braterstwa i równości

<sup>176</sup> Zob. J. Heers, *Święta głupców...*, dz. cyt., s. 142–148.



wszystkich ludzi, wolności słowa i swobody obyczajów, a ich podstawowym obyczajem był śmiech<sup>177</sup>.

Szczególnie liczne organizacje żartownisiorów powstawały w epoce Renesansu. W Polsce najśłynniejsza była Rzeczpospolita Babińska, działająca za panowania króla Zygmunta Augusta (1520–1572) do 1677 r., założona przez dwóch lubelskich sędziów: Stanisława Pszonkę i Piotra Kaszowskiego, a jej nazwa pochodziła od należącej do pierwszego z nich wsi Babin pod Lublinem. Już sama nazwa uchodziła wówczas powszechnie za śmieszna. Rzeczpospolita Babińska miała być instytucją humoru i śmiechu, parodią prawdziwego państwa, które posiada urzędników, obywateli i kronikarzy, księgi hipoteczne i akty prawne. Jej inicjatorzy związani byli z reformacją i ideami walki szlachty o egzekucję praw. W swych pismach i działaniach wyśmiewali zacietrzewienie i fanatyzm wszystkich wyznań, propagując tolerancję religijną. Zebrania obywateli Rzeczpospolitej Babińskiej były określane jako giełda, co stanowiło aluzję do nazwy obcej w polskiej kulturze instytucji kupieckiej, której zasady działania wyśmiewano. Obywatele bawili siebie i innych, nadając komiczne godności i tytuły osobom, które wsławiły się jakimś niezwykłym czynem lub znakomitym żartem. Taki tytuł można też było otrzymać korespondencyjnie, dzięki przesłaniu do Babina odpowiedniej opowieści (np. przechwałek myśliwskich lub pijackich). Twórcy Rzeczpospolitej Babińskiej rozpowszechniali o niej informacje jak o zwyczajnym, dobrze zorganizowanym państwie. Tytuły i przywileje, tryb przyjmowania w poczet członków, parodie listów, dyplomów, dokumentów, obżarstwo, pijaństwo i wzajemne robienie sobie kawałów stanowiły wzorowaną na średniowiecznej formę kontestacji państwa i władzy<sup>178</sup>.

Do tradycji Rzeczpospolitej Babińskiej nawiązywali wielokrotnie w późniejsi artyści, uprawiający sztukę o lekkim, wesołym, żartobliwym czy satyrycznym charakterze. Jednym z takich środowisk było walczące o oświatę społeczeństwa Towarzystwo Szubrawców, czyli dobroczynna organizacja wolnomularska, powstała w 1817 r. przy założonych rok wcześniej „Wiadomościach Brukowych” – pierwszym polskim czasopiśmie satyrycznym. Statutem organizacji był Kodeks Szubrawski, w którym jedną z reguł było zobowiązanie członka do dostarczania (raz na dwadzieścia dni) „Wiadomościom Brukowym” materiałów „na ćwiartkę druku”, pisanych „w stylu lekkim i zabawnym, czyli szubrawskim”. Celem działalności Towarzystwa Szubrawców było m.in. wyśmiewanie przywar i nałogów narodowych, a artykuły w „Wiadomościach

<sup>177</sup> Zob. M. Słowiński, *Błazen...*, dz. cyt., s. 44.

<sup>178</sup> Więcej na ten temat: K. Bartoszewicz, *Rzeczpospolita Babińska*, Wyd. M. Arcta, Warszawa 1909; J.A. Drob *Honor i śmiech w staropolskiej kulturze szlacheckiej* [w:] A. Karpiński, E. Lasocińska, M. Hanusiewicz (red.), *Śmiech i łzy w kulturze staropolskiej*, IBL PAN, Warszawa 2003, s. 105–114; H. Dziechcińska, *Literatura a zabawa...*, dz. cyt., s. 87–97; F. Szaniawski, *O Rzeczypospolitej Babińskiej*, „Pamiętnik Warszawski” 1818, nr 3, s. 307–330.

Brokowskich” miały nie tylko ośmieszać i wyszydzać, lecz także służyć umoralnianiu i zabawie czytelników. Publikował tam społecznie zaangażowane teksty satyryczne m.in. Jędrzej Śniadecki (1768–1838), wypowiadając się na różne tematy, niekiedy nawet łamiąc zasady Kodeksu. W jego artykułach pierwiastek satyryczny przeplatał się z dydaktycznym, a komizm z oburzeniem. J. Śniadecki wykorzystywał śmiech jako zachętę do dalszego czytania, zdając sobie sprawę, że pisemko cieszy się dużą popularnością: dostępne było między innymi w miastach powiatowych, na stacjach pocztowych, w kawiarniach i salach bilardowych. Kolejne numery wzbudzały śmiech i gniew, czasem wynikały z nich ostre spory, dotyczące spraw publicznych. Autor stawał w obronie języka ojczystego i bronił wartości narodowych, walczył z lenistwem, które uważał za jedną z największych wad narodowych Polaków (był zwolennikiem utworzenia urzędów zajmujących się karaniem próżniaków), wyśmiewał pijaństwo, pieniactwo, wstecznicтво, tytułomanię, samochwalstwo, bezmyślne naśladowanie cudzoziemszczyzny, grafomanię i manię wygłaszania mów przy byle okazji, marnotrawstwo, żebractwo, pojedynki, plotkarstwo, zawieranie małżeństw dla pieniędzy, pychę, prywatę, znachorstwo oraz wiarę w magnetyzm zwierzęcy. Żartował też z siebie i swoich czasów – przypominając też zakaz śmiania się z innych:

Ja, z powołania bazgracz, a zatem i czytelnik kiedy niekiedy, tak mam tem oświeceniem nabitą głowę, iż gdzie spojrzę, wszędzie je widzę; gdzie się obróczę, spotykam; tak dalece, iż choćby mię czasem wzięła ochota być trochę głupim, panujący duch wieku żadnym sposobem nie pozwala. Nikomu tego w tych czasach zadać, nikomu dowiść nie można. – Teraz dosyć się urodzić, żeby być mądrym; uczonymi łatwiusieńko zostajemy przez przywileje i patenta, a uczymy się jedynie dla tego, żeby zgłupieć cokolwiek. Szczęśliwy wiek! Gdzie człowiek spojrzy, same światłe głowy, aż blask bije w oczy; same rzadkie subjekta i gieniusze płodne!<sup>179</sup>

I dalej:

Ja ile razy wyjdę na miasto, zawsze mi to powszechne oświecenie przed oczyma stoi; gdzie spojrzę, same światłe głowy! Ale że jestem z przyrodzenia jakiegoś śmieszkowego układu; często mi przychodzą myśli tak puste, że rad nierad muszę się zatrzymać na ulicy, ująć za boki i śmiać do rozpuku. Nie zawsze mi to wprawdzie płazem uchodzi, bo mię czasem idąca z szynkowni jaka dobrze zarumieniona babulka jak należy wyłaje i ucząc moralności upomina: iż się **nie godzi i nie należy śmiać z ludzi**. Już ci ja się znam na takim napomnieniu, i wiem: że podochocona staruszka przez ludzi siebie

<sup>179</sup> J. Śniadecki, *Pochwała światłych ludzi i miast* [w:] tegoż, *Pisma satyryczne*, cz. 3, Biblioteka Dzieł Wyborowych, Warszawa 1908, s. 102.

rozumie; bo się to i tam nam świątłym głowom często przytrafia, kiedy o ludzkości i miłości bliźniego, albo o ludziach zasłużonych rozprawiamy<sup>180</sup>.

Niestety, po zdelegalizowaniu Towarzystwa Szubrawców w 1822 r. J. Śniadecki nie napisał już ani jednego tekstu satyrycznego<sup>181</sup>.

Wielu członków i miłośników tego rodzaju stowarzyszeń nawiązywało ideologicznie do twórców tzw. literatury sowizdrzalskiej. Jej istotę stanowiła nie tylko oryginalna, komiczna twórczość, ale również charakterystyczna żartobliwa ideologia, postawa życiowa twórców i czytelników, a także powstała wokół nich subkultura. W literaturze sowizdrzalskiej komizm był wykorzystywany nie tylko dla rozrywki czytelników, ale także jako środek dewaluacji powszechnie uznawanych wartości, zaprzeczenia powadze i autorytetem, odwracania sensu i hierarchii zastanego świata. Humorystyka sowizdrzalska, dzięki swej popularności, zaczęła kształtować ludowy światopogląd. Poszczególne utwory były na ogół dziełem ludowych wesołków, konfrontujących swe postawy życiowe i gorzką plebejską mądrość z kulturą i ideałami elit. Początki kultury sowizdrzalskiej wiążą się ze zbiorem facecji o przygodach chłopskiego syna, Dyla Sowizdrzała (niem. *Dil Ulenspiegel*), opublikowanym po raz pierwszy prawdopodobnie w Strasburgu, na początku XVI w.<sup>182</sup> Wielokrotnie wznawiane, tłumaczone na inne języki, adaptowane i parafrazowane utwory o Sowizdrzale zaczęły inspirować humanistów, których intrygował nie tyle humor skatologiczny tej postaci literackiej, co jej charakterystyczny etos<sup>183</sup>. Szczególnie obfite owoce przyniosła działalność sowizdrzalskich humorystów w dawnej Rzeczypospolitej, na co warto zwrócić uwagę tym bardziej, że, przypadając na ostatnie lata XVI i pierwszą połowę XVII wieku, wiązała się ściśle z rozkwitem małopolskiego szkolnictwa parafialnego. Bujny rozwój twórczości sowizdrzalskiej trwał do drugiej połowy XVII w., kiedy to doszło do upadku tej formy szkolnictwa. Poszczególne teksty sowizdrzalskie drukowano jednak jeszcze w XVIII w.<sup>184</sup>

<sup>180</sup> Tamże, s. 103.

<sup>181</sup> Zob. A. Wrzosek, *Od wydawcy* [w:] J. Śniadecki, *Pisma...*, cz. 1, dz. cyt., s. 25–30.

<sup>182</sup> Zob. *Ein kurzweilig Lesen von Dil Ulenspiegel, geboren uß dem Land ze Brunßwick*, Johannes Grüninger, Strassburg 1519.

<sup>183</sup> Zob. S. Grzeszczuk, *Błazeńskie zwierciadło. Rzecz o humorystyce sowizdrzalskiej XVI i XVII w.*, Universitas, Kraków 1970, s. 206; R. Grześkowiak, E. Kizik (oprac.), *Sowizdrzał krotochwilny i śmieszny. Krytyczna edycja staropolskiego przekładu „Ulenspiegla”*, Wyd. UG, Gdańsk 2005, s. VII–XL; R. Grześkowiak, E. Kizik, *Z dziejów recepcji Sowizdrzała i jego skatologicznego humoru*, Ossolineum, [www.staropolska.pl/renesans/opracowania/Sowizrzal\\_1.html](http://www.staropolska.pl/renesans/opracowania/Sowizrzal_1.html) (29.11.2013).

<sup>184</sup> Zob. S. Grzeszczuk (oprac.), *Antologia literatury sowizdrzalskiej XVI i XVII wieku*, Ossolineum, Wrocław 1985, s. XVI. Więcej na ten temat: S. Grzeszczuk, *Staropolskie potomstwo Sowizdrzała. Plebejski humor literacki*, PWN, Warszawa 1990.

Cele i założenia nadwiślańskiego stylu sowizdrzalskiego określił Jan Dzwonowski w rymowanym statucie<sup>185</sup>. Utwór ten zawiera także szczegółowe wskazania z kogo i w jakich okolicznościach wolno się wyśmiać:

Jeden nie kpić z drugiego, swemu dobrze życzyć [...]
   
Błaznuj, jak chcesz, ja tobie radzę, jako mogę.
   
Naprzód patrz na osobę i w czym-eś domu,
   
Byś mógł wszystkim dogodzić, a wiedz, jako komu.
   
Z księżą trzeba ostrożnie, z szlachtą według czasu,
   
Abyś miasto korzyści nie odniósł niewczasu.
   
Z księdza, z mnicha nie żartuj, radząc z każdej miary,
   
Bo ci i djabła stłuką, choć to wisiec stary.
   
Z pana swego nie błaznuj, zwłaszcza gdy są goście,
   
Pamiętaj, żeć stąd kłopot niemały uroście.
   
Oprocz gości, to możesz z nim figlować skrycie,
   
Bo jako sie postrzeżem odda-ć to sowicie.
   
Z gościa sie możesz nakpić, zwłaszcza przy biesiadzie,
   
Wszak jeśli sie rozgniewa, niechajże odjedzie.
   
Dla żartow nie odejdzie, choćby dobrze wiedział,
   
Tu już pewnie jako pniak ani będzie siedział;
   
Choćbyś przedeń nie wiem co przez cały dzień stawiał,
   
Nie cieszysz go, jeśli czym nie będziesz zabawiał.
   
Jeśli też gość foremny a grzeczny błaznuje,
   
Uc sie a pilno słuchaj, o czym dyskuruje.
   
W cudzą sie rzecz nie wdawaj ani nie przerywaj,
   
Aż na tve skrzydło przyjdzie, prędkoż sie ozywaj.
   
A tak trafiaj, abyć co przypadło do rzeczy,
   
Jak możesz, ukontentuj ten narod człowieczy<sup>186</sup>.

Utożsamiający się z Sowizdrzałem autorzy pozostawali zwykle na marginesie społeczeństwa feudalnego, doświadczając nędzy, głodu i upokorzeń. Stąd ich kontestacja zastanego porządku społecznego, jawnie wyrażania chęć odwetu, jednak nie rewolucyjnego, lecz ukrytego pod płaszczem zjadliwej błazeńskiej satyry. Wywodzili się ze środowisk małopolskich klechów i rybałtów, nowoczesnych nauczycieli oraz kierowników wiejskich i miejskich szkół parafialnych, żaków czy kantorów kościelnych, często wędrujących w poszukiwaniu chleba i zarobku. Do sowizdrzalskiej braci należeli obecni i byli studenci Akademii Krakowskiej, mniej lub bardziej udani bakałarze, tytułujący się na wyrost mistrzami lub magistrami, sekretarze i pisarze, służba kościelna, szlachecka i szkolna. Nie gardzili świecką frywolną piosenką i towarzystwem

<sup>185</sup> Zob. J. Dzwonowski, *Statut Jana Dzwonowskiego, to jest artykuły prawne, jako sądzić lotry i kuglarze jawne*, Collegium Columbinum, Kraków 1998. Więcej na ten temat: tenże, *Pisma Jana Dzwonowskiego (1608–1625)*, nakładem Akademii Umiejętności, Kraków 1910.

<sup>186</sup> [www.standupatorun.pl/statutjdz.html](http://www.standupatorun.pl/statutjdz.html) (29.11.2013).

w karczmach, gdzie ocierali się o środowisko żebraków, włóczęgów, a nawet pospolitych przestępców. Przynależność do sowizdrzalskiego środowiska, wskutek oporu elit, mogła być jednak kłopotliwa, stąd anonimowość tej literatury i staranny kamuflaż autorów pod znaczącymi pseudonimami: Jan z Wychylówki, Radopatrzek Gładkotwarski, Tymoteusz Moczygębski, Niebyliński de Niedopytanów itd. Niejednokrotnie dobrze znający się między sobą twórcy zrzeszali się w cechu frantowskim, będącym parodią cechów rzemieślniczych, i stanowili tym samym pierwsze pokolenie krakowskiej cyganerii artystycznej<sup>187</sup>.

Humorystyka sowizdrzalska miała charakter najwyraźniej programowy, była formą służby społecznej autorów, plebejskim czytelnikom zaś przynosiła swoistą rekompensatę za trudy i beznadziejność losu. W przeciwieństwie do ideologii świąt głupców, działalności sowizdrzałów nie cechował programowy antyklerykalizm – mimo niewątpliwiej sprzeczności interesów obu środowisk, co z przekorą podkreślali sowizdrzalscy autorzy, często wywodzący się z ubożego duchowieństwa. U jej podstaw spoczywała idea umiłowania życia w krzywym zwierciadle, z radosną przekorą wobec niekiedy brutalnej rzeczywistości: sowizdrzalskie wiersze miały przede wszystkim budzić pozytywne emocje i zapobiegać grze w karty oraz pijatyce, które w oczach autorów uchodziły za niegodziwe formy rozrywki. Była to ludowa z ducha i plebejska w formie koncepcja literatury, znajdująca się w opozycji wobec postulatów kleru, szlachty i mieszczan. Na uwagę zasługuje fakt, że teksty sowizdrzalskie były adresowane przede wszystkim do plebsu, którego styl życia oraz śmiech były w nim opisywane ze znanstwem i zrozumieniem. Język powstałych w tym nurcie utworów cechowała bezpretensjonalność, a nawet wulgarność, co jedynie zbliżało do siebie autorów i czytelników. Humoryści sowizdrzalscy stali w opozycji do literatury warstw uprzywilejowanych, otwarcie drwiąc z feudalnej kultury, fałszywej moralności i estetyki bogaczy, deprecjonując ich wartości społeczne, obyczajowe i wzory osobowe, którym przeciwstawiali własne, jakże dalekie od poprawności politycznej! Groteska, karykatura i absurdalny humor składały się na sowizdrzalski świat na opak, który charakteryzowała przede wszystkim łągarska sprzeczność ze zdrowym rozsądkiem, odwrócenie porządku rzeczy, godzenie w wątpliwe normy moralne i, przede wszystkim, nieposkromiona, radosna wyobraźnia<sup>188</sup>. Fraszka sowizdrzalskiego satyryka Jana z Kijan, *Rekreacja szkolna* z przełomu XVI i XVIII w., zawiera przykład żakowskich figlów:

I wleźli w groch; chłop ujrzał, począł na nie wołać,  
A było ich niemało, nie mógł im nic zdołać.

<sup>187</sup> Zob. S. Grzeszczuk (oprac.), *Antologia literatury sowizdrzalskiej...*, dz. cyt., s. VII–VIII; tegoż, *Błazeńskie zwierciadło...*, dz. cyt., s. 205–206.

<sup>188</sup> Tegoż, *Antologia literatury sowizdrzalskiej...*, dz. cyt., s. LXXI oraz: *Błazeńskie zwierciadło...*, dz. cyt., s. 7.

Nu dzieci nań gruzłami: „Pessime rustice!”<sup>189</sup>  
 A chłop mówi: «Dziateczki, a już do ruśnice?  
 Wždy mnie na moim polu tu nie zabijajcie,  
 Narwicie, co wam trzeba, tylko nie strzelajcie!»<sup>190</sup>

W środowisku sowizdrzalskim nie brakowało postaci wyjątkowo kontrowersyjnych – przykładem Adolf Nowaczyński (1876–1944), satyryk, dramatopisarz i publicysta<sup>191</sup>. Jego charakterystyczne, pełne inwektyw satyry, komedie, pamflety i paszkwile godziły w małopolską cyganerię, mieszczańską kołtunerię, ruch rewolucyjny, zaś w okresie międzywojennym, gdy autor zbliżył się do obozu narodowego, stały się tubą propagandową antysemityzmu i nacjonalizmu<sup>192</sup>. Nie dziwi więc fakt, że twórczość sowizdrzalska miała swoich przeciwników, którzy, walcząc z twórczością sowizdrzałów, walczyli o preferowane w kulturze treści ideowe i światopoglądowe. Literatura sowizdrzalska była zwalczana przez konserwatywnych zwolenników feudalnego porządku i moralnego ładu, wywodzących się z kręgów mieszczańskich i kościelnych. Fakt ten nie dziwi, ponieważ wyśmiewano w niej oficjalne zasady i bohaterów narodowych, a jednak rola humorystów sowizdrzalskich w polskiej kulturze śmiechu jest nie do przecenienia, ponieważ to właśnie w wypracowanych przez nich wzorcach specjaliści doszukują się korzeni współczesnych twórców groteski i absurdu, w rodzaju Konstantego Ildefonsa Gałczyńskiego (1905–1953), Witolda Gombrowicza (1904–1969), Sławomira Mrożka (1930–2013) czy Stanisława Ignacego Witkiewicza (1885–1939)<sup>193</sup>.

Francuska pisarka Sophie Gay (1776–1852) prowadziła znamienity salon towarzyski, w którym na początku XIX w. działało nieformalne Towarzystwo Osób Wyśmianych (franc. Société de Gens Ridiculés). Wraz z uczestnikami tamtejszych spotkań opracowała listę „osób i rzeczy, które zawsze uchodzą za śmieszne”: naiwność głupca, odpowiedzi głuchego, oklaski zaspanego, wykręty męża, dziewczyna w toczku z piór, podobieństwo dziecka do ojca, chłopczyk w za dużym ojcowskim surducie, kapiąca złotem biżuteria, naturalne kwiaty w sztucznych włosach, przepych nowobogackich, dobrze zbudowana kobieta

<sup>189</sup> Z łac. ‘niedobry chłopie!’ resource://emots/usmiech.gif?1

<sup>190</sup> Jan z Kijan, *Rekreacja szkolna* [w:] S. Grzeszczuk (oprac.), *Antologia...*, dz. cyt., s. 209.

<sup>191</sup> Więcej o życiu i dziele Adolfa Nowaczyńskiego: J.A. Malik, *Adolf Nowaczyński. Między modernizmem a pozytywizmem*, Wyd. KUL, Lublin 2002; S. Wasylewski, *Adolf Nowaczyński obrat inną drogą* [w:] tegoż, *Wspomnienia i szkice znad Warty*, WP, Poznań 1973, s. 193–195.

<sup>192</sup> Zob. m.in. A. Nowaczyński, *Facecje sowizdrzalskie*, Drukarnia Narodowa, Kraków 1903; tegoż, *Facecje z Lodomerji*, Oddział Warszawski Instytutu Literackiego „Lektor”, Warszawa 1923; tegoż, *Figliki sowizdrzalskie*, L. Biernacki – G. Gebethner, Warszawa – Kraków 1909; tegoż, *Małpie zwierciadło. Satyry*, Księgarnia Polska B. Połonieckiego, Lwów 1902; tegoż, *Meandry*, Towarzystwo Akcyjne S. Orgelbranda, Warszawa 1911; tegoż, *Skotopaski sowizdrzalskie*, Drukarnia Narodowa, Kraków 1904.

<sup>193</sup> Zob. S. Grzeszczuk, *Błazeńskie zwierciadło...*, dz. cyt., s. 8–19.

przebrana za mężczyznę, mężczyzna ubrany według najnowszej mody, nie-szczęśliwa miłość pięćdziesięciolatek, przyjęcie wydane na cześć krewnego, po którym się dziedziczy, mowa pogrzebowa intryganta, nagrobek służący jako reklama, miłosierdzie spekulanta, plany na przyszłość snute przez starców, sen sędziego, kokieteria młodej mamki, pruderia tancereczki, pieszczoły starego męża, kobieta grająca na skrzypcach, pocieszyciel wygwizdanego autora, mówca, którego nikt nie słucha, wykręcanie się od niedorzeczności, dowcip, który należy powtórzyć, przestarzała nowina, zgromadzenie bez mówcy, komiczna aria w wykonaniu nieśmiałej i grubej śpiewaczki, cztery kobiety w jednej łoży, zapewnienia dentysty, kapelusz z piórami u fiakra, ubłocona biała pończocha, dwuletni kapelusz, chory pies w płaszczyku, obiad rodzinny na trawie, zazdrosny mąż, stado osłów, dorosły mężczyzna uczący się tańczyć, dwie Angielki w ciastkarni, goście, którzy pomylili piętra, śpiewający notariusz, tańczący naukowiec, chorujący dowcipniś, kobieta, która zbyt dużo tańczy, mały gniew, zbyt wielka radość, za duży lub za mały mąż, lekceważenie starych panien, które koniecznie chcą wyjść za mąż, ludzie wielkomięskiego salonu na wiejskiej uroczystości, pierwsze słowo bohatera salonu, na które wszyscy czekają, skarżący się na bezsenność ludzie, którzy wszędzie przysypiają, pierwsze zdania przy pierwszym sam na sam, chód tancerza, odjazd przepełnionego omnibusa, kłamstwo, w które nikt nie wierzy, rozważania mężczyzn nad kokieterią kobiet w połączeniu z zupełną nieznaną ich postępowania, fałszywa serdeczność kobiet, które się nie cierpią, podarunki skąpca, ślub wdowy<sup>194</sup>. Zabawa i śmiech, towarzyszące tworzeniu tego rodzaju list, były charakterystycznym elementem działalności humorystycznych organizacji salonowych w tamtych czasach. Analiza poszczególnych pozycji z listy pozwala zorientować się współcześnie, że wiele wzorów kulturowych nie zmieniło się od ponad stulecia.

W XIX w. Kościół i związani z nim agelaści spotkali się z ostrym atakiem prześmiewców i szyderców: pisarz Léo Taxil (1854–1907) rzucił hasło „zabijmy ich śmiechem”, a dziennikarz i polityk Pierre Pelletan (1813–1884) wezwał do utworzenia wielkiej partii śmiejących się. Celem obu było doprowadzenie do desakralizacji dogmatów, świętych pism i wierzeń, a ich antyklerykalny śmiech był nie tylko agresywny, ale i wojowniczy. Hasła w rodzaju: „Rozśmieszajcie, bo śmiech zabija. Dzięki temu będziemy mogli myśleć!” jedynie podsycaly nastroje w skłóconych środowiskach, tym bardziej, że Kościół, pewny swej mocnej pozycji, nie wyrażał zgodny na jakikolwiek kompromis ze światem nowoczesnym<sup>195</sup>. Skierowane przeciwko agelastom manifesty

<sup>194</sup> Zob. S. Gay, *Physiologie du ridicule*, Michel Lévy Frères, Paris 1864, s. 245–264. Pierwsze, dwutomowe wydanie tej pracy ukazało się trzydzieści lat wcześniej: tenże, *Physiologie du ridicule, ou suite d'observations par une Société de Gens Ridiculés*, t. 1–2, Ch. Vimont, Paris 1833.

<sup>195</sup> Zob. G. Minois, *Histoire du rire...*, dz. cyt., s. 462–467.

trafiały na podatny grunt i jednoczyły kontestatorów we wspólnotach śmiechu, czemu sprzyjało upowszechnienie literatury i prasy. Powstające grupy prześmiewców z byle powodu i z byle kogo, dla których śmiech stanowił sposób na odreagowanie trudnych czasów, zyskały w 1891 r. swój dziennik – „Koniec Wieku” (franc. „Fin de siècle”) – którego podstawą programową był śmiech ze wszystkiego, mimo wszystko i wbrew wszystkim. Do grona jego współpracowników należeli m.in. Alphonse Allais (1854–1905), Jules Renard (1864–1910), Georges Courteline (1858–1929) i Tristan Bernard (1866–1947). Wkrótce pojawiły się kolejne czasopisma o podobnym charakterze: „Zabawny” (franc. „Le Rigolo”), „Uśmiech” (franc. „Le Sourire”), „Śmieszne Życie” (franc. „La Vie drôle”), „Życie dla śmiechu” (franc. „La Vie pour rire”), „Paryż Komiczny” (franc. „Paris Comique”), „Zabawna Kronika” (franc. „La Chronique amusante”), „Klub Hydropatów” (franc. „Le Club des Hydropathes”) i inne. Pisemka te nadały debacie społecznej charakter prześmiewczy, a elitom oraz zaczytującej się nimi ulicy pozwoliły przyjąć anarchizującą postawę wobec życia i śmiać się do woli<sup>196</sup>. Przykładów podobnych inicjatyw w innych krajach jest znacznie więcej<sup>197</sup>.

W XX w., dzięki postępowi cywilizacyjnemu, a związku z tym upowszechnieniu nowoczesnych środków masowego komunikowania, rozwojowi turystyki itp., pojawiło się wiele nowych form organizacji miłośników śmiechu. Formalne wspólnoty śmiechu i wpisane w ich działalność imprezy związane z humorem powstawały w miejscowościach, które zapisały się w historii kultury jako szczególnie zabawne, np. wskutek osobliwego poczucia humoru czy głupoty ich mieszkańców. Oprócz miejscowości od wieków identyfikowanych jako siedliska żartownisiów – m.in. Aarhus w Danii, Abdera i Teby w Grecji, Cuneo we Włoszech – współcześnie istotne miejsce w kulturze masowej zajmuje Odessa (Dzień Śmiechu, Festiwal Humoryna i Festiwal Filmów Komediowych)<sup>198</sup>, Gabrowo (Dom Humoru i Satyry, Międzynarodowy Festiwal Humoru)<sup>199</sup> oraz Wąchock (Zjazd Sołtysów)<sup>200</sup>. W Polsce sezonowymi stolicami śmiechu stają się miejscowości słynące z popularnych imprez masowych, np. Mrągowo z Mazurską Nocą Kabaretową czy Kraków, organizujący Przegląd Kabaretów Amatorskich PAKA oraz Polską Akademię Kabaretu –

<sup>196</sup> Zob. G. Minois, *Histoire du rire...*, dz. cyt., s. 500–507.

<sup>197</sup> W Polsce ośrodkami tego rodzaju były liczne czasopisma satyryczne. Obok pierwszej „Kuźni”, założonej we Lwowie w 1861 r., były to m.in.: „Cyrulik Warszawski”, „Karuzela”, „Kocynder”, „Liberum Veto”, „Lipa”, „Mucha”, „Oset”, „Sowizdrzał”, „Szczutek”, „Szpilki”, „Śmiech” czy, wspomniane w tekście, „Wiadomości Brukowe”. Omówienie profili ich działalności i ich społecznego uwikłania wymagałoby pogłębionych badań prasoznawczych, których rezultaty znacznie wykraczałyby poza obszar tematyczny niniejszej monografii.

<sup>198</sup> Zob. [www.umorina.od.ua](http://www.umorina.od.ua) (29.11.2013).

<sup>199</sup> Zob. [www.humorhouse.bg](http://www.humorhouse.bg) (29.11.2013).

<sup>200</sup> Zob. [www.wachock.pl/s,62,STOLICA\\_HUMORU.html](http://www.wachock.pl/s,62,STOLICA_HUMORU.html) (29.11.2013).



obie imprezy pod auspicjami Stowarzyszenia Promocji Sztuki Kabaretowej<sup>201</sup>. W każdej z tych miejscowości przy organizacji wspomnianych imprez powstają formalne lub nieformalne gremia, w skład których wchodzi najczęściej członkowie z różnych stron świata, wykorzystujący do komunikacji portale społecznościowe w Internecie. Członkowie wielu organizacji, w różny sposób związanych ze śmiechem, spotykają się i organizują imprezy publiczne także z okazji pierwszego kwietnia, czyli *prima aprilis*. Korzenie tradycji tego dnia, w którym oszukuje się, żartuje i robi kawały, nie zostały jak dotąd szczegółowo opisane. Być może sięgają rzymskich cerealiów, obchodzonych ku czci mitologicznej Cerery, która na próżno szukała swej córki Prozerpiny, zwodzona echem jej głosu. *Prima aprilis* pod różnymi nazwami obchodzony jest w większości krajów kultury śródziemnomorskiej, jako święto prześmiewców i wesołków<sup>202</sup>.

Wyjątkowym aktem uznania symbolicznej wartości uśmiechu stało się ustanowienie Orderu Uśmiechu i związanych z nim instytucji. Jego idea zrodziła się w 1967 r., podczas spotkania autorki książek dla dzieci, Wandy Chotomskiej, z małymi pacjentami szpitala rehabilitacyjnego w Konstancinie pod Warszawą. Jeden z chłopców zaproponował, by przyznać odpowiednie odznaczenie Jackowi, bohaterowi telewizyjnej dobranocki *Jacek i Agatka*, do której scenariusze pisała właśnie W. Chotomska. Na pomysł Orderu Uśmiechu wpadł Włodzimierz Karwan, kierujący działem łączności z czytelnikami „Kurierza Polskiego”. Miało być to odznaczenie przyznawane przez dzieci tym dorosłym, których uznają za swych najlepszych, prawdziwych przyjaciół. Na ogłoszony w dobranocce konkurs wpłynęło około czterdzieści cztery tysiące projektów. Jury pod przewodnictwem S. Kobylińskiego przyjęło projekt dziewięcioletniej Ewy Chrobak z Głuchołaz, przedstawiający uśmiechnięte słoneczko. Celem weryfikacji dziecięcych wniosków o przyznanie orderu powołano Kapitułę Orderu Uśmiechu, której pierwszą przewodniczącą wybrano pisarkę Ewę Szelburg-Zarembinę. Pierwszym Kawalerem Orderu Uśmiechu został chirurg ortopeda Wiktor Dega. W czasie uroczystości dekoracji ustalono obowiązujący do dziś rytuał: pasowanie czerwoną różą na Kawalera Orderu Uśmiechu, wypicie pucharu soku z cytryny i uśmiechnięcie się. W 1979 r., ogłoszonym przez ONZ Międzynarodowym Rokiem Dziecka, sekretarz generalny ONZ, Kurt Waldheim, nadał Orderowi Uśmiechu międzynarodową rangę. W 1992 r. powołane zostało Stowarzyszenie Kapituła Orderu Uśmiechu, w której zasiada pięćdziesiąt pięć osób z ponad dwudziestu krajów. Za tolerancję, wyrozumiałość i życzliwość Kapituła Orderu Uśmiechu wyróżniona została w 2001 r. honorowym medalem „Zasłużony dla Tolerancji”.

<sup>201</sup> Zob. [www.paka.pl](http://www.paka.pl) (29.11.2013).

<sup>202</sup> Zob. W. Kopaliński, *Słownik mitów i tradycji kultury*, PIW, Kraków 1996, s. 930.

przyznawanym przez Fundację Ekumeniczną „Tolerancja”<sup>203</sup>. Orderem Uśmiechu zostało nagrodzonych około dziewięćset osób z ponad czterdziestu krajów, m.in. Dalajlama, Jan Paweł II, Tove Janson, Majka Jeżowska, Marek Kotański, Jolanta Kwaśniewska, Astrid Lindgren, Matka Teresa z Kalkuty, J.K. Rowling, Irena Sendlerowa i inni. W 1996 r. Międzynarodowa Kapituła Orderu Uśmiechu zwołała I Światowy Zlot Kawalerów Orderu Uśmiechu w Rabce, w trakcie którego zainaugurowano działalność Muzeum Orderu Uśmiechu<sup>204</sup>.

Od 2001 r., z inicjatywy kolekcjonera autografów Marka Wysoczyńskiego, pod auspicjami Biura Promocji Kultury i Światowego Archiwum Uśmiechu (ang. World Smile Archive) w Gdańsku, realizowany jest międzynarodowy projekt „Uśmiechnięta Polska”, mająca na celu propagowanie kultury uśmiechu w różnych okolicznościach. W jego ramach toczy się akcja „Uśmiech lekiem na zło”, adresowana do dzieci przebywających w szpitalach, domach dziecka i przedszkolach integracyjnych (m.in. w Austrii, Czechach, Egipcie, Iranie, Meksyku, Polsce, Rumunii). Podczas warsztatów o roli uśmiechu w życiu codziennym i procesie leczenia, podopieczni placówek wykonują rysunki przedstawiające uśmiech, które następnie „wędrują po świecie” w ramach wystaw, zabierając ze sobą część bólu, strachu i cierpienia, poprawiając jakość życia dzieci i ich opiekunów. Elementem projektu jest pozyskiwanie uśmiechów w różnych formach (rysunków, plakatów, wyszywanek, autografów itp.) od osobistości życia publicznego. Zaproszeni do współpracy artyści, politycy czy literaci spotykają się z dziećmi w placówkach medycznych i opiekuńczych, biorą udział w warsztatach i wspólnie z dziećmi wykonują prace plastyczne.

Każdego roku uśmiechy rysują aktorzy uczestniczący w Festiwalu Polskich Filmów Fabularnych w Gdyni<sup>205</sup>, a jedna z gwiazd odwiedza tamtejszy szpital dziecięcy. Ponad pięć tysięcy takich prac plastycznych było prezentowanych na wystawie „Uśmiech pomaga, uśmiech leczy, uśmiech łączy” poza placówkami dla dzieci, m.in. w Muzeum Dziecka w Rzymie (wł. Il Museo dei Bambini)<sup>206</sup>, Galerii Avenida Insurgentes w Mexico City, Instytucie Polskim w Budapeszcie<sup>207</sup>, Filharmonii Macedońskiej w Skopje<sup>208</sup> oraz w ramach imprez kulturalnych: Festiwal Dobrego Humoru w Gdańsku<sup>209</sup> czy Festiwal Konfrontacji Filmowych w Perpignan<sup>210</sup>. Na wystawie można zobaczyć m.in. uśmiechy wykonane przez Güntera Grassa, Ninę Hagen, Vaclava Havla, Douglasa Hurda,

<sup>203</sup> Więcej na ten temat: [www.fundacjatorolancja.pl](http://www.fundacjatorolancja.pl) (29.11.2013).

<sup>204</sup> Zob. T. Belerski, *Kawalerowie Orderu Uśmiechu*, Agora, Warszawa 2013; [www.orderusmiechu.pl](http://www.orderusmiechu.pl) (29.11.2013).

<sup>205</sup> Zob. [www.fpff.pl](http://www.fpff.pl) (29.11.2013).

<sup>206</sup> Zob. [www.mabr.it](http://www.mabr.it) (29.11.2013).

<sup>207</sup> Zob. Instytut Polski w Bukareszcie, [www.polinst.hu/pl](http://www.polinst.hu/pl) (29.11.2013).

<sup>208</sup> Zob. [www.filharmonija.org.mk](http://www.filharmonija.org.mk) (29.11.2013).

<sup>209</sup> Zob. [www.trojmiasto.pl/festiwal-dobrego-humoru](http://www.trojmiasto.pl/festiwal-dobrego-humoru) (29.11.2013).

<sup>210</sup> Zob. [www.inst-jeanvigo.eu](http://www.inst-jeanvigo.eu) (29.11.2013).

Marię Kaczyńską, Bronisława Komorowskiego, Dariusza Michalczewskiego, Lizę Minelli, Krzysztofa Pendereckiego, Andrzeja Pągowskiego, Jerzego Skolimowskiego, Justynę Steczkowską, Danutę Stenkę, Ewę Szykulską, Donalda Tuska, Andrzeja Wajdę i innych<sup>211</sup>.

Od 2003 r. w Rzeszowie organizowany jest „Happy End” Festiwal Filmów Optymistycznych, w ramach którego uśmiechniętą honorową Nagrodę Złotej Ryby wręcza się osobom uznanym za szczególnie pogodne i optymistyczne, których działalność ma na celu m.in. zmianę świata na lepszy. Do grona laureatów nagrody zaliczają się m.in. Witold Bereś, Jan Machulski, Jerzy Stuhr, Artur „Baron” Więcek. Oprócz festiwalowych projekcji organizatorzy imprezy przygotowują corocznie spotkania z twórcami, warsztaty oraz imprezy dla dzieci i młodzieży<sup>212</sup>.

Często wykorzystywanym w sferze publicznej atrybutem śmiechu jest czerwony nos klauna. Podczas konkursu dla użytkowników programu Photoshop w 2005 r. powstała galeria sławnych osób ze świata nauki, kultury i polityki, przystrojonych w czerwone nosy (m.in. Albert Einstein, Keith Richards, Abraham Lincoln, Angelina Jolie)<sup>213</sup>. W Wielkiej Brytanii z inicjatywy artystów scenicznych ustanowiono Dzień Czerwonego Nosa (ang. Red Nose Day), czyli masową akcję, wspieraną przez sieć telewizyjną BBC, organizację dobroczynne, satyryków, komików, dziennikarzy, uczestników programów kabaretowych itp. Przez cały rok, w ramach kampanii, sprzedaje się czerwone nosy, aby zebrać fundusze dla ubogich, wesprzeć budowę szkół i inne tego rodzaju przedsięwzięcia w Wielkiej Brytanii i Afryce. Do publicznego propagowania akcji zaprasza się celebrytów (m.in. Kate Moss, George’a Michaela, Jima Carrey’a). W 2007 r. twarzą Dnia Czerwonego Nosa był komik Rowan Atkinson, a jego film *Wakacje Jasia Fasoli*<sup>214</sup> wyświetlano jako oficjalny film imprezy i promowano plakatami, na których główny bohater i jego miś zostali przyozdobieni czerwonymi nosami<sup>215</sup>.

Nie sposób wspomnieć tu wszystkich form współczesnych organizacji miłośników uśmiechu. Na podkreślenie jednak zasługuje fakt, że cechą charakterystyczną większości z nich jest towarzysząca im działalność wolontaryjna i dobroczynna, rzadko natomiast pojawiają się organizacje o charakterze

<sup>211</sup> Zob. *Dariusz Michalczewski rysuje*, [www.kultura.wp.pl/kat,1011111,title,Dariusz-Michalczewski-Rysuje,wid,13491537,wiadomosc.html](http://www.kultura.wp.pl/kat,1011111,title,Dariusz-Michalczewski-Rysuje,wid,13491537,wiadomosc.html) (29.11.2013); *Uśmiechnięta poduszka Justyny, czyli uśmiech lekiem na zło*, [www.kultura.wp.pl/title,Usmiechnieta-poduszka-Justyny-czyli-umiech-lekiem-na-zlo,wid,12789846,wiadomosc.html?icaid=1b322#](http://www.kultura.wp.pl/title,Usmiechnieta-poduszka-Justyny-czyli-umiech-lekiem-na-zlo,wid,12789846,wiadomosc.html?icaid=1b322#) (29.11.2013); [www.promocjakultury.pl/index.php?option=com\\_autograph&Itemid=10](http://www.promocjakultury.pl/index.php?option=com_autograph&Itemid=10) (29.11.2013).

<sup>212</sup> Więcej na ten temat: [www.happyend.exdart.com.pl](http://www.happyend.exdart.com.pl) (29.11.2013).

<sup>213</sup> Zob. [www.freakingnews.com/Clown-Celebrities-Pictures--544.asp](http://www.freakingnews.com/Clown-Celebrities-Pictures--544.asp) (29.11.2013).

<sup>214</sup> *Wakacje Jasia Fasoli* (ang. *Mr. Bean's holiday*), reż. S. Bandalack, Francja, Niemcy, Wielka Brytania 2007.

<sup>215</sup> Więcej na ten temat: [www.comicrelief.com](http://www.comicrelief.com) (29.11.2013); [www.rednoseday.com](http://www.rednoseday.com) (29.11.2013).

kontestatorskim, programowo wykorzystujące śmiech. Jedyne głośne przypadki celowego wprowadzenia elementu komicznego do publicznych form protestu (np. marszów i demonstracji organizowanych pod szyldem poważnych organizacji) wiążą się z symbolicznymi podskokami podczas protestów przeciwko ACTA czy zakładaniem czerwonych nosów w ramach marszów w Argentynie, Brazylii i Hiszpanii, by wyśmiać kłamliwych i skorumpowanych polityków, jednak śmiech we współczesnej polityce, to już odrębny, nie mniej obszerny wątek wymagający szczegółowego omówienia.

## 2.7. Wrogowie i koalicjanci – śmiech w polityce

Polityka jest jedną z dziedzin, w której śmiech, a zwłaszcza wyśmiewanie, zdaje się odgrywać kluczową rolę. Umiejętne wykorzystywanie śmiechu w walce politycznej stanowi nie lada wyzwanie dla osób, których funkcjonowanie w przestrzeni publicznej zależy od sprawnej manipulacji wizerunkiem i opinią publiczną. Komizm i śmiech odgrywają w polityce wieloraką rolę: ich poszczególne formy mogą bawić, drażnić, stanowić formę ataku lub obrony – w zależności od tego, kto je wykorzystuje i w jaki sposób. Z pewnością stanowią istotne składniki kultury politycznej danego kraju i społeczeństwa. Jest to szczególnie widocznie w krajach rządzonych totalitarnie i autorytarnie, w których opozycja nie ma możliwości nieskrępowanego działania, a także w krajach zmagających się z konfliktami wewnętrznymi i międzypaństwowymi<sup>216</sup>.

Liczne wypowiedzi na temat śmiechu w działalności politycznej i sferze publicznej można znaleźć już starożytnej literaturze greckiej; także w starożytnym Rzymie bujnie rozwijała się satyra i groteska, szczególnie polityczna, skierowana przeciwko przywódcom wojskowym i innym osobom znienawidzonym przez lud. Śmiech przeciwko politykom był nieodłącznym elementem buntu ludu przeciwko władcom cesarstwa i jego poszczególnych prowincji<sup>217</sup>.

W miarę rozwoju cywilizacji walkę fizyczną stopniowo zastępowały rozgrywki intelektualne – zamiast wymieniać ciosy, przeciwnicy zaczęli wymieniać słowa, a intelekt i dowcip stały się skuteczną bronią, zwłaszcza w sferze publicznej. W ataku intelektualnym można odnaleźć te same elementy, co w walce fizycznej: wielkie pragnienie pokonania przeciwnika i ostrą rywalizację. Zwycięzca śmieje się, a pokonanemu trudno jest się podnieść, przynajmniej przez pewien czas<sup>218</sup>. Początkowo były to pojedynki na zagadki

<sup>216</sup> Zob. L. Pastusiak, *Humor polityczny* [w:] W. Szewczuk (red.), *Encyklopedia psychologii*, Fundacja Innowacja, Warszawa 1998, s. 124. Więcej na ten temat: A. Sauvy, *Humour et politique*, Calmann-Lévy, Paris 1979.

<sup>217</sup> Zob. G. Minois, *Histoire du rire...*, dz. cyt., s. 75–82.

<sup>218</sup> Zob. A. Ziv, J.M. Diem, *Le sens de l'humour...*, dz. cyt., s. 8.

(w mitologii egipskiej, greckiej, nordyckich), które następnie przekształciły się w zjadliwe satyry i pamflety<sup>219</sup>. Przykładem podobnego wykorzystania śmiechu są też obelżywe listy, których celem było sprowokowanie wyśmianego do pojedynku lub innej reakcji na zaczepkę. Korespondencję taką prowadziło wielu polityków, m.in. uczestnicy potyczek węgiersko-tureckich, Merzifonlu Kara Mustafa Paşa (1634–1683) i witezie kresowi oraz sułtan Mehmed IV (1642–1693) i jego przeciwnicy z ligi chrześcijańskiej: austriacki cesarz Leopold I Habsburg (1640–1705) i polski król Jan III Sobieski. Sułtan Mehmed IV korespondował w ten sposób także z Kozakami zaporoskimi, których usiłował skłonić do złożenia mu hołdu<sup>220</sup>. Ci jednak nie pozostawali mu dłużni i najwyraźniej świetnie się bawili, m.in. w taki oto sposób wyśmiewając styl jego napuszonych listów:

Ty turecki szatanie, bracie i kamracie przekłętę diabła, prawdziwy zauszniku Lucypera. [...] Nie boimy się twojej armii, możemy się z nią potykać na lądzie i na wodzie, ty babiloński kucharzu, ty macedoński kołodzieju, aleksandryjski rzeźniku, jerozolimski piwowarze i główny tuczycielu świni Wielkiego i Małego Egiptu. Ty ormiańska świni, tatarski kozle, kamieniecki kacie i podolski złodzieju, wnuku szatana, światowy głupku, psie Pana Boga. Świński ryju, kobyli zadzie, niechrzczona mordo!<sup>221</sup>

Plemiona arabskie korzystały też z komicznej poezji jako skutecznej formy walki politycznej. Plemienny poeta (arab. *hidja*) układał utwór satyryczny, w którym wyśmiewał i wykpiwał wrogów, a gdy zbrojni wyruszyli na wojnę, recytował go, poniżając armię stojącą po przeciwnej stronie pola. Po wygranej bitwie poeta miał takie same zasługi jak doświadczony w boju bohater.

Zdaniem Eryka Lipińskiego dowcip polityczny to stosowana od wieków forma protestu przeciwko istniejącym stosunkom społecznym, jawna (choć często zakazana i ścigana z mocy prawa) drwina z władzy i jej przedstawicieli lub instytucji (temu służyły np. anegdoty i zakazane piosenki podczas II wojny światowej), okazywanie sympatii wrogom władzy (np. polskie dowcipy o Napoleonie w okresie zaborów), narzędzie walki politycznej przedstawicieli „przeciwnych stron barykady” (np. dowcipy o rządzie londyńskim krążące w środowisku Polskiego Komitetu Wyzwolenia Narodowego lub dowcipy z polskiego sejmu o posłach opozycyjnych partii) itp.<sup>222</sup>. Znajduje tu zastosowanie

<sup>219</sup> Zob. m.in. pamflet na Józefa Piłsudskiego: J. Stempowski, *Pan Jowialski i jego spadkobiercy. Rzecz o perspektywach śmiechu szlacheckiego*, Biblioteka Polska, Warszawa 1932. Więcej na ten temat: J.J. Jerz, „Boli? To dobrze...” [w:] tegoż, *Historia krzepi?, Czytelnik*, Warszawa 1980, s. 42–54.

<sup>220</sup> Zob. I. Ráth-Végh, *Komedia księżki*, tłum. J. Snopek, Ossolineum, Wrocław 1994, s. 173–176.

<sup>221</sup> Tamże, s. 175.

<sup>222</sup> Zob. *Dowcip surowo wzbroniony. Antologia polskiego dowcipu politycznego*, Comer, Toruń 1990, s. 5–11.

idea śmiechu jako oporu, będącego reakcją na ucisk, który mimo że nigdy nie bywa komiczny – wiąże się bowiem z cierpieniem – może jednak uruchamiać mechanizmy sprzyjające m.in. powstawaniu wspólnot śmiechu. Wywołuje bowiem poczucie równości między uciskanymi, dostarcza pretekstów do śmiechu i odreagowania, ułatwiając tym samym zauważanie komizmu. Jego źródłem jest w oczach uciskanych kultura uciskających, rozpatrywana od elementów najprostszych (styl życia, sposób zachowania, mówienia itp.), po te najistotniejsze ze względów ideologicznych (doktryna, wartości, symbole, religia itp.). Reakcja uciskanych na kulturę uciskających polega więc zwykle na przypisywaniu i wyolbrzymianiu prześmiewczych znaczeń do poszczególnych elementów kultury, uważanych przez uciskających za ważne.

Dowcip polityczny, zwłaszcza w sytuacji kryzysu lub zagrożenia (np. wojny), pełni w społeczeństwie funkcję katartyczną i integrującą: pomaga przynajmniej na chwilę zwalczyć z poczuciem alienacji jednostek, ich niepokojem i strachem, oraz przyczynia się do powstawania choćby krótkotrwałych wspólnot śmiechu, przywracając tym samym równowagę – przede wszystkim w społeczeństwach, w których życie społeczno-polityczne przepełnia agresja i poczucie zagrożenia. Szczególny rozwój satyry politycznej przypada na XIX w., kiedy to dzięki upowszechnieniu się prasy politycy prowadzili dialog społeczny we współpracy z dziennikarzami. Pojawiające się w prasie, najczęściej anonimowe, dowcipy o politykach i związanych z nimi wydarzeniach, często miały charakter plotki i w praktyce były nie do zwalczenia przez władze. W oficjalnej kulturze masowej śmiech z polityków i polityki został poddany sformalizowanej kontroli społecznej i cenzurze, a więc bez sankcji mógł funkcjonować wyłącznie w oficjalnie udostępnionych kanałach przekazu. Różne formy śmiechu z polityków dostarczają ich odbiorcom przyjemności godzenia w tabu i satysfakcji ze skutecznego unikania krytyki oraz kar<sup>223</sup>.

Zdaniem rosyjskiego socjologa i filozofa Jewgienija Dukowa najpopularniejsze we współczesnej kulturze masowej są osoby, które potrafią dostarczać rozrywki – dotyczy to także polityków. Zarówno oni, jak i pozostali celebryci, są spadkobiercami błaznów<sup>224</sup>. Nie dziwi więc fakt, że śmiech polityków przynosi im niejednokrotnie sukces wyborczy, pod warunkiem jednak, że to oni się uśmiechają i śmieją lub wywołują (u)śmiech u innych, a nie stają się pośmiewiskiem. Za najdowcipniejszych i w związku z tym najpopularniejszych prezydentów Stanów Zjednoczonych Ameryki uchodzą: Abraham Lin-

<sup>223</sup> Zob. B. Sułkowski, *Zabawa...*, dz. cyt., s. 222. Więcej na ten temat: B. Grochala, *Inne oblicze dowcipu politycznego* [w:] S. Dżereń-Głowacka, A. Kwiatkowska (red.), *Humor. Teorie – praktyka – zastosowania*, t. 2, *Zrozumieć humor*, Naukowe Wydawnictwo Piotrkowskie, Piotrków Trybunalski 2009, s. 49–57.

<sup>224</sup> Zob. J. Dukow, *Dać błaznowi koronę...* „Forum” 2011, nr 51–52, s. 36.

coln (1809–1865), Calvin Coolidge (1872–1933), Franklin Delano Roosevelt (1882–1945), John F. Kennedy (1917–1963) i Ronald Reagan (1911–2004). Tradycją współczesnych administracji amerykańskich prezydentów jest przygotowywanie skeczów i żartów na temat urzędujących głów państwa oraz ich rodzin, przedstawianych gościom i dziennikarzom podczas tzw. kolacji prezydenckich. W 2013 r. Barack Obama żartował, prezentując się z nową fryzurą na wzór żony (był to, oczywiście, fotomontaż) oraz jako aktor filmu o sobie samym i uczestnik sesji fotograficznej na ścigaczu wodnym z bronią. Współcześni amerykańscy prezydenci zatrudniają nawet specjalnych „wyszukiwaczy dowcipów”, którzy ubarwiają prezydenckie przemówienia, a nawet i krótkie, mniej ważne wypowiedzi; zdają sobie bowiem sprawę, że dowcipna, cięta riposta oraz zręczne ośmieszenie przeciwnika i jego argumentów, bywają bardzo przydatne i przysparzają popularności<sup>225</sup>.

Bezprecedensowym przykładem wykorzystania śmiechu w publicznej działalności politycznej w Polsce była tzw. Pomarańczowa Alternatywa – początkowa grupa opozycyjna, powołana na początku lat 80. XX w. przez działaczy wrocławskich struktur Studenckiego Komitetu Solidarności i Ruchu Nowej Kultury, z czasem przekształciła się w ruch happeningowy, aktywny także w Lublinie, Łodzi i Warszawie. Pomarańczowa Alternatywa groteskowo przekształcała i wykorzystywała w sferze publicznej symbole i hasła socjalizmu, łącząc je z „ideologią” krasnoludków i propagując hasła w rodzaju: „Nie ma wolności bez krasnoludków” oraz „Krasnoludki wszystkich krajów łączcie się”. Liderem ruchu stał się Waldemar Fydrych, który ogłosił się majorem i komendantem twierdzy Wrocław, opracował Manifest Surrealizmu Socjalistycznego oraz zainicjował akcję malowania krasnoludków na murach, transformatorach i budkach telefonicznych. Podczas happeningów działacze Pomarańczowej Alternatywy występowali w zabawnych strojach (m.in. w czapkach krasnoludków, mundurach milicyjnych i wojskowych, nakryciach głowy żołnierzy Armii Czerwonej), szokowali i rozśmieszali przechodniów, rozdając papier toaletowy, wznosząc komiczne okrzyki i parodiując polityków<sup>226</sup>. Jak wspomina Alicja, uczestniczka Pomarańczowej Alternatywy:

To było w 1987 roku. [...] To coś mnie zastanowiło, bo zawsze widziałam wzniosłe hasła, okrzyki, a teraz zobaczyłam biegających wesoło uśmiechniętych ludzi i w pewnym momencie zobaczyłam nadjeżdżające nyski milicyjne i uśmiechniętą rozbawioną młodzież dokoła tych nysek, która zupełnie inaczej zareagowała, niż dotychczas to widziałam<sup>227</sup>.

<sup>225</sup> Zob. L. Pastusiak, *Humor polityczny...*, dz. cyt., s. 125. Więcej na ten temat: tegoż, *Anegdoty prezydenckie*, t. 1–2, Bellona, Warszawa 1991.

<sup>226</sup> Więcej na ten temat: [www.pomaranczowa-alternatywa.org](http://www.pomaranczowa-alternatywa.org) (29.11.2013).

<sup>227</sup> *Major albo rewolucja krasnoludków*, reż. M. Zmarz-Koczanowicz, Polska, 1989.

Prześmiewcza działalność Pomarańczowej Alternatywy kontynuowana jest także współcześnie.

Przykładem odważnego podejścia do służby publicznej ze śmiechem jest Antanas Mockus – burmistrz Bogoty – który, aby pobudzić refleksję i skłonić do działań wspólnotowych mieszkańców stolicy Kolumbii, w stroju superbohatera sprzątał ulice. Poleciał także, by zamiast policjantów wypisujących mandaty, na ulice wyszli mimowicie i klauni rozdający czerwone kartki osobom, które nie przestrzegają przepisów ruchu drogowego. Nakręcił także film, w którym zachęca do oszczędzania wody, kąpiąc się w wannie. Na stołecznym cmentarzu zorganizował nawet zbiorowe „zmartwychwstanie” ofiar morderstw, gdy jego polityka bezpieczeństwa zaczęła przynosić dobre efekty<sup>228</sup>. Jednak w kwestii zabawnych działań w sferze publicznej, A. Mockus wcale nie jest kolumbijskim pionierem uprawiania polityki poprzez sztukę happeningu. Dobry przykład dali mu wywodzący się z klasy średniej młodzi miejscy partyzanci (hiszp. *guerrilleros*) z ruchu M-19, którzy zbuntowali się na początku lat siedemdziesiątych, gdy politycy sfałszowali oficjalne wybory. Włamali się do muzeum Simona Bolívara – bohatera narodowego kilku krajów Ameryki Łacińskiej – ukradli jego szablę i pozostawili list o treści: „Boliwarze, twoja szabla wraca do walki”<sup>229</sup>.

Politykiem, który swój kapitał wyborczy buduje w oparciu o autoironię, jest również burmistrz Londynu, Boris Johnson. Jego żarty określane są niekiedy jako niesmaczne i niepoprawne politycznie, co jednak zdaje się nie przeszkadzać politykowi w propagowaniu swego wizerunku jako niepokornego wesołka, a tym bardziej zdaje się nie przeszkadzać jego wyborcom. Kiedy w trakcie kampanii wyborczej 2008 r. przeciwnicy polityczni wygłaszali poważne przemówienia, Boris (jak familiarnie nazywają go wyborcy i dziennikarze) startował pod hasłem: „Głosuj na mnie, a twoja żona będzie miała większy biust”. Nawet jego wizerunek, mimo konserwatywnych i konwencjonalnych poglądów, bardziej kojarzy się z kabaretem niż fotelem premiera Wielkiej Brytanii, o który prawdopodobnie będzie się ubiegać:

Boris pedałuje ulicami Londynu, z głową pochyloną do przodu i szeroko rozstawionymi łokciami, wciągając powietrze w swoje pulchne policzki. Spod wełnianej czapki w paski, zaciągniętej na oczy, wystają kosmyki płowych włosów. Jego przejazd wywołuje wszędzie euforię. [...] nosi puchową kurtkę, plecak i źle dopasowany garnitur. Chodzi jak kaczką, z nogami i ramionami lekko rozstawionymi na boki. (...) Pozdrawia wszystkich bez krzty pretensjo-

<sup>228</sup> Więcej na ten temat: A. Domosławski, *Przekłuty balon, czyli o sztuce rządzenia*, „Polityka” 2012, nr 32–33, s. 120–123.

<sup>229</sup> Zob. tamże, s. 120.



nalności, ale z tym supereleganckim akcentem *posh*, który opanowała tylko śmietanka brytyjskiej elity<sup>230</sup>.

W politykę zaangażowało się wielu komików i satyryków, zabierając głos w kwestii praw człowieka, pokoju na świecie, głodu itp. Tradycje udziału humorystów w polityce są szczególnie bogate we Włoszech; najbardziej znani z poczucia humoru i aktywności politycznej są tutaj współcześnie Roberto Benigni, Dario Fo, Beppe Grillo i Franca Rame<sup>231</sup>. Włoska atmosfera sporów została opisana w najślynniejszym cyklu komicznych opowiadań o walce politycznej, którego bohaterami są katolicki proboszcz Don Camillo i komunistyczny burmistrz Peppone<sup>232</sup>. Oprócz Ch. Chaplina, który dał wyraz swego sprzeciwu wobec wojny i totalitaryzmu m.in. w komediodramacie *Dyktator*<sup>233</sup>, na scenie politycznej zaistnieli także kandydujący na urząd prezydenta: Coluche (1944–1986) we Francji, a w Polsce Jan Pietrzak oraz Janusz Rewiński oraz satyrycy ze środowiska skautów piwnych, którzy stworzyli podwaliny Polskiej Partii Przyjaciół Piwa<sup>234</sup>.

Zdaniem Longina Pastusiaka w polskim życiu politycznym przeważa, niestety, agresja, złośliwość i pospolite chamstwo, brakuje za to finezyjnego, wyrafinowanego humoru politycznego<sup>235</sup>. W opinii tej L. Pastusiak nie jest odosobniony, ponieważ wielu jest zwolenników tezy, że w czasach kryzysu społeczno-ekonomicznego lat osiemdziesiątych XX w. wielu dramatów istniejącego konfliktu społeczno-politycznego udało się uniknąć m.in. dzięki satyrykom i artystom kabaretowym. Jak zauważył Zbigniew Wodecki: „[...] dzięki takim ludziom jak Laskowik mniej się krwi później połało.

<sup>230</sup> Le Monde (oprac.), *Borys Szalony*, „Forum” 2013, nr 16, s. 29. Więcej na temat śmiechu w (auto)promocji polityków: A. Woch, *Jestem gruby, jestem ciężki, ale jestem uczciwy (Helmut Kohl) – czyli o poczuciu humoru w świecie polityki na przykładzie sloganów, antysloganów i plakatów wyborczych* [w:] S. Dżereń-Głowacka, A. Kwiatkowska (red.): *Humor...*, t. 1, dz., cyt., s. 33–38.

<sup>231</sup> Więcej na ten temat: B. Müller, *Spryciarz spotyka błazna*, „Forum” 2013, nr 10, s. 18–19.

<sup>232</sup> Zob. m.in. G. Guareschi, *Mały świątek. Don Camillo i jego trzódka*, tłum. B. Sieroszevska, M. Dutkiewicz-Litwiniuk, PAX, Warszawa 2008.

<sup>233</sup> *Dyktator* (ang. *The great dictator*), reż. Ch. Chaplin, USA, 1940.

<sup>234</sup> Więcej na ten temat: P. Boggio, *Coluche. L'histoire d'un mec*, Flammarion, Paris 2006; J. Rewiński, *Z kabaretu do Sejmu... i z powrotem?*, Opolpress, Opole 1993. Poprzez krytykę polityków w skandale byli też uwikłani polscy przedwojenni komicy: Leon Wyrwicz i Leo Fuks; więcej na ten temat: R.M. Groński, *I zamarł śmiech...*, „Polityka” 2012, nr 2, s. 84–85.

<sup>235</sup> Zob. L. Pastusiak, *Humor polityczny...*, dz. cyt., s. 125. Więcej na ten temat: R. Dymel, *Śmiech zakazany. O wybranych skryptach w polskim humorze politycznym*, [w:] M. Abramowicz, D. Bertrand, T. Stróżyński (red.), *Humor europejski...*, dz. cyt., s. 179–186; S. Kmieciak, *Chichot (z) polityka. Nowy dowcip polityczny*, Czytelnik, Warszawa 1998; tenże, *Wolne żarty! Humor i polityka, czyli rzecz o polskim dowcipie politycznym*, Czytelnik, Warszawa 1998; E. Pałuszyńska, *Humor jako narzędzie dyskredytacji w dyskursie politycznym* [w:] S. Dżereń-Głowacka, A. Kwiatkowska (red.), *Humor...*, t. 2, dz. cyt., s. 59–67.

Myśmy się w Polsce nie bili, tylko śmiali”<sup>236</sup>. Tym bardziej interesująca, choć niewątpliwie trudna do jednoznacznej oceny, wydaje się inicjatywa polityków, którzy ze śmiechu (a raczej uśmiechu) uczynili wartość. W październiku 2008 r.<sup>237</sup> w Sejmie rozpoczęła działalność Parlamentarna Grupa Uśmiechu, a powstaniu grupy towarzyszyło zorganizowanie wystawy „Wygrywaj uśmiechem”, którą otworzył ówczesny Marszałek Sejmu B. Komorowski. Na wystawie zgromadzono rysunki uśmiechów wykonane przez znane osoby ze świata kultury, polityki i sportu, opatrzone okolicznościowymi autografami. Na otwarcie wystawy zostali zaproszeni m.in.: medaliści olimpijscy Paweł Skrzec i Jacek Faliński, aktor Roch Siemianowski, tancerka Edyta Herbuś oraz Minister Spraw Zagranicznych Radosław Sikorski, który zaangażował się z pozyskiwanie rysunków uśmiechów od spotykanych polityków całego świata. Należący do grupy parlamentarzyści wyznaczyli sobie następujące cele:

- propagowanie zasad *fair play* w życiu i w biznesie, zwłaszcza wśród dzieci i młodzieży; popularyzowanie programów przeciwdziałania przemocy, idei przedsiębiorczości, zdrowego stylu życia, szeroko rozumianej ochrony zdrowia, aktywności w dziedzinie opieki społecznej, kultury fizycznej i sportu, turystyki i wypoczynku, ochrony przyrody i ochrony środowiska;
- edukację w zakresie uczciwej rywalizacji ze szczególnym uwzględnieniem dzieci i młodzieży;
- popularyzowanie w Polsce i Europie akcji „Wygrywaj uśmiechem”;
- działania na rzecz przyjaznych warunków pracy dla ciężarnych<sup>238</sup>.

Jednym ze współczesnych komików, którego działalność artystyczną charakteryzowało zaangażowanie polityczne i skrajny dydaktyzm, był Amerykanin Bill Hicks (1961–1994), z racji swojej postawy nie zawsze mile widziany w towarzystwie, a jego numery kabaretowe wycięto m.in. z popularnego programu Davida Lettermana „Późną nocą” (ang. *Late night*), w którym stwierdził: „Myślicie, że gdyby Jezus wrócił na ziemię, naprawdę chciałby patrzeć na krzyże? Auć, pewnie dlatego do tej pory się nie pojawił. To jak odwiedzić Jackie Onassis z wisiorciem w kształcie karabinu”<sup>239</sup>. Zachowanie sceniczne i granicząca z bezczelnością wulgarna maniera twórczości B. Hicksa stanowią inspirację dla wielu współczesnych komików, co wiąże się z formą programów telewizyjnych w stacjach komercyjnych na całym świecie. Do komicznych prowokacji w jego

<sup>236</sup> *Życie pod włos. Rozmowa Pawła Piotrowicza ze Zbigniewem Wodeckim*, [www.muzyka.onet.pl/10172,1643207,0,3,wywiady.html](http://www.muzyka.onet.pl/10172,1643207,0,3,wywiady.html) (29.11.2013).

<sup>237</sup> Wg posłanki Magdy Gąsior miało to miejsce 20 maja 2009 r. Zob.: Magdalena Gąsior-Marek – oficjalna strona [www.magdagasior.pl/dzialalnosc-poselska/zespoly-i-grupy-parlamentarne.html#usmiech](http://www.magdagasior.pl/dzialalnosc-poselska/zespoly-i-grupy-parlamentarne.html#usmiech) (29.11.2013).

<sup>238</sup> Zob. [www.renatazaremba.com/index.php/komentarz-tygodnia/312-inauguracja-parlamentarnej-grupy-umiechu-wystawa-pt-wygraj-umiechem](http://www.renatazaremba.com/index.php/komentarz-tygodnia/312-inauguracja-parlamentarnej-grupy-umiechu-wystawa-pt-wygraj-umiechem) (29.11.2013).

<sup>239</sup> J. Szubrycht, *Za granicą Wojewódzkiego*, „Polityka” 2012, nr 28, s. 80.

stylu, godzących w autorytety konkretnych środowisk, posuwają się nawet komiczy z krajów islamskich, jak Bassam Jusuf z egipskiej telewizji CBC<sup>240</sup>, czy Asif Dżalali, prowadzący program „Wieczorne śmiechy” w afgańskiej telewizji TV1<sup>241</sup>. W ocenie specjalistów, mamy do czynienia ze współczesną odmianą śmiechu walczącego i zaangażowanego społecznie, a jego autorzy wykorzystują po prostu standardy coraz bardziej popularne w kulturze masowej:

Bill Hicks nie bawił się w subtelności i sugestie. On walczył. O prawo do aborcji („Wiecie, jak od ręki rozwiązać kwestię aborcji? Tych niechcianych dzieci, porzucanych w parkach i na śmietnikach? Zostawcie z tuzin na schodach Sądu Najwyższego. To będzie koniec, od ręki. Kazaliście nam je urodzić, no to sobie je teraz, kurwa, wychowujcie!”), palenia papierosów („Kiedy palę, podchodzicie do mnie i kaszlecie. Jezu! A przed inwalidami tańczycie, popierdoleńcy? Hej, panie Wózek, masz jakiś problem? Pościgamy się? Pierdoleni sadyści! Ja palę, ja kaszlę, ja dostaję raka, ja umieram. Umowa stoi? Dziękuję, Ameryko”) czy... amerykańskiej flagi. („Ja nie chcę jej palić, ale jeśli ktoś ma ochotę, co mi do tego?”). Gdy ktoś z widowni, utrudzony ciężarem tematów poruszanych przez Hicksa, krzyknął kiedyś: „Nie po to chodzę na występy komików, żeby myśleć!” – natychmiast usłyszał odpowiedź: „Daj znać, gdzie myślisz, i tam się spotkamy”<sup>242</sup>.

Tego rodzaju zachowanie komika obecnie nie dziwiłoby już tak bardzo, bowiem wpisuje się w ogólny trend sceniczny, stopniowo zyskujący coraz większą popularność we współczesnej sztuce kabaretowej. Współcześnie artyści kabaretowi bywają mądrymi błaznami tylko od czasu do czasu; na co dzień starają się po prostu przyciągnąć uwagę milionów widzów, utrzymać w loży szyderców i po raz kolejny udowodnić swoją wartość, przy pomocy choćby i szokujących zachowań. Motywem działań ogromnej większości z nich nie jest chęć wychowania kogokolwiek, lecz zarobek. Dochodzi tu do spotkania ideologii śmiechu, polityki i wolnego rynku: pogoń za pieniądzem i władzą pomaga artystom i politykom wyzbyć się wszelkich zahamowań i prowokować, a nawet szokować – choćby wulgarnym językiem – byle tylko zyskać popularność i nie zniknąć z listy płac. Jak pisze Bartosz Staszczyszyn:

Sceniczni komiczy wnoszą do kina łobuzerski urok nastoletnich dowcipnisiów. Takie też są ich żarty – rozbrykane, niegrzeczne, sprośne, obrażające poczucie dobrego smaku. Coraz dalej przesuwają granicę między tym, co wolno wyśmiewać, a tym, z czego raczej nie powinno się żartować. [...] W telewizyjnej satyrze można się śmiać ze wszystkiego: AIDS, głodu w Afryce,

<sup>240</sup> Zob. Ł. Wójcik, *Rewolucja to żart*, „Polityka” 2013, nr 17–18, s. 72–74.

<sup>241</sup> Zob. *Süddeutsche Zeitung* (oprac.), *Dowcip w czasach wojny*, „Forum” 2013, nr 16, s. 14.

<sup>242</sup> J. Szubrycht, *Za granicą...*, dz. cyt., s. 80.

homoseksualistów, telewizji, śmierci, religii, seksu, mniejszości etnicznych, Holocaustu i zamachów na WTC. W telewizji nie obowiązują zasady politycznej poprawności. O ile w kinie zapobiegliwi producenci selekcionują skandaliczne skecze, o tyle na małym ekranie odbywa się wyścig niegrzecznych chłopców. Jego awangardę stanowią autorzy kreskówek dla dorosłych. [...] Współczesna komedia potrafi skapitalizować skandal. Oswoiła go i uczyniła podręcznym marketingowym narzędziem. **Satyrycy z małego i dużego ekranu doskonale wiedzą, że publiczność trzeba prowokować. Dlatego też najpopularniejszymi tematami żartów jest ludzka fizjologia, rasizm, seks, religia i polityka. Mówiąc o nich, współcześni komiccy posuwają się często o jeden żart za daleko**<sup>243</sup>.

Kontrowersje, wzbudzone przez niektórych artystów w związku z agresywnością ich wypowiedzi, różnie oddziałują na poziom ich popularności. Okazuje się jednak, że, aby ją zyskać i utrzymać przez dłuższy czas, śmiech artysty wcale nie musi być agresywny i szczególnie wydumany, a czynnikiem zapewniającym sukces na skalę światową może być – tak po prostu – proste, lecz pogodne poczucie humoru. Tego rodzaju fenomenem jest koreański piosenkarz i prześmiewca Psy, który w 2012 r. zasłynął wykonując przebój *Gangnam Style*. W towarzyszącym piosence teledysku Psy wyśmiewał styl życia nowobogackich mieszkańców Gangnam – luksusowej dzielnicy Seulu, parodiując w tańcu jazdę konną. W ciągu zaledwie roku od pojawienia się teledysku został on obejrzany m.in. przez internautów w ponad dwustu dwudziestu krajach (w samym tylko serwisie internetowym Youtube miał ponad miliard odsłon), a w ponad trzydziestu krajach dotarł na szczyt listy przebojów. Zupełnie nieoczekiwanym przez twórcę zjawiskiem stało się masowe naśladowanie i parodiowanie piosenki, między innymi przez polityków i urzędników zatrudnionych w wielu prestiżowych instytucjach. Parodie teledysku były rekordy odsłon w Internecie, stając się przy tym tematem dnia w wielu agencjach informacyjnych (np. Al Jazeera, BBC, CNN), przez co moda na ich tworzenie dotarła do rozmaitych środowisk. W gronie tańczących „Gangnam Style” znaleźli się m.in.: Sekretarz Generalny Organizacji Narodów Zjednoczonych Ban Ki-moon, elitarna izraelska brygada wojskowa Givati, pracownicy NASA, działacze Greenpeace, marynarki wojenne Chin i Stanów Zjednoczonych, chiński artysta Aiw Weiwei (tańczył nago i w kajdanach), amerykański ambasador w Polsce, premier Wielkiej Brytanii David Cameron, prezydent Stanów Zjednoczonych B. Obama, a podczas zbiorowych wykonan piosenki w Mediolanie, Paryżu i Rzymie tańczyło od piętnastu do dwudziestu tysięcy osób<sup>244</sup>.

<sup>243</sup> B. Staszczyszyn, *Śmiech to pieniądz*, „Polityka” 2012, nr 32–33, s. 109.

<sup>244</sup> Zob. M. Herma, *Skutki PSYchozy*, „Polityka” 2013, nr 40, s. 89–91.

Na skutek politycznych zawirowań śmiech stał swoistą ofiarą wojny z terroryzmem. Już w latach 60. i 70. XX w. w Stanach Zjednoczonych odnotowano liczne przypadki konfliktów z prawem, których przyczyną były żarty pasażerów linii lotniczych, będących efektem szeroko omawianych w środkach masowego komunikowania prób uprowadzeń samolotów. Liczba niewybrednych dowcipów jeszcze się zwiększyła po zamachach terrorystycznych na Stany Zjednoczone z 11 września 2001 r.: na zasadzie zbiorowej hysterii lub mechanizmu obronnego przed stresem wywołanym strachem, pasażerowie opowiadali dowcipy o tragicznych wydarzeniach i często żartowali z celników, sugerując, że w ich bagażu przewożona jest bomba. Masowość tego zjawiska doprowadziła do zmiany prawa i bardziej restrykcyjnych działań, zwłaszcza w Stanach Zjednoczonych, gdzie przy stanowiskach odpraw pojawiły się tabliczki z napisem „Nie mamy poczucia humoru”, a osoby, które spróbowałyby w ten sposób żartować z celników, policjantów lub polityków, są bezwzględnie karane mandatami lub, w drastycznych przypadkach, nawet zatrzymywane do wyjaśnienia.

We współczesnych kręgach politycznych niezwykle popularne są satyry rosyjskiego plastyka, Andrieja Budajewa. W licznych fotomontażach i kolażach, do których wykorzystuje m.in. obrazy znanych malarzy z różnych czasów, Autor ukazuje polityków w wieloznacznych, lecz zabawnych sytuacjach, przy okazji obnażając ich przywary. Wychodzi z założenia, że sam śmiech jest ważniejszy od poszczególnych wydarzeń politycznych, stara się więc pokazywać najistotniejsze sprawy w lekkiej formie, choć czasem trudno je uznać za zabawne. Istotą komizmu zawartego w jego pracach plastycznych jest indywidualne ujęcie mitu polityka<sup>245</sup>.

Szczepan Sadurski, polski satyryk, karykaturzysta i dziennikarz, jest pomysłodawcą i przewodniczącym Partii Dobrego Humoru (PDH), powstałej w 2001 r. z inicjatywy polskich satyryków, związanych z pismem „Twój Dobry Humor”, których celem jest uświadamianie odbiorcy, gdzie leży granica między satyrą a polityką. Partia liczy ponad dwa i pół tysiąca członków w Polsce i za granicą, a legitymacje otrzymują także osoby ogólnie szanowane i popularne, nie kojarzące się z polityką. Poza Polską PDH tworzy własne „placówki dyplomatyczne” (m.in. w Armenii, Brazylii, Słowacji, Rumunii). Honorowy tytuł Pierwszej Damy Dobrego Humoru nadano Hance Bielickiej (1915–2006), natomiast tytuł Pierwszego Gentelmana Dobrego Humoru przyznano w 2007 r. Janowi Pietrzakowi. W tym samym roku, podczas XVIII Dni Wąchocka, PDH przyznała miastu certyfikat Stolicy Humoru, a kolejni honorowi sołtysi Wąchocka wchodzą w skład rządu PDH, czyli „wesołego

<sup>245</sup> Zob. J. Kriwiakina, A. Budajew, *Chichot w patos*, „Forum” 2013, nr 9, s. 43.

gabinetu cieni”<sup>246</sup>. Jednym z zasłużonych członków partii jest Henryk Jerzy Chmielewski, czyli Papcio Chmiel – autor popularnej serii komiksów o przygodach Tytusa, Romka i A’Tomka. Z jego inicjatywy przyznawany jest doktorat i medal *humoris causa* za wybitne zasługi dla sztuki komiksu, wręczany autorom najzabawniejszych komiksów podczas Łódzkiego Międzynarodowego Festiwalu Komiksu<sup>247</sup>.

Jak widać, więc między politykami i humorystami wyrażana jest w sferze publicznej w rozmaitych formach, a umiejętnie wykorzystywany śmiech może służyć nie tylko jako efektowny oręż w zmaganiach politycznych, ale także jako pretekst do wspólnych działań na rzecz różnych środowisk. Pełne uczestnictwo zarówno w śmiechu nie tylko z polityki, ale i z innych elementów sfery publicznej, zależy od stopnia zrozumienia ich okoliczności i często wymaga znajomości określonych wzorów kulturowych. Dlatego też (zwłaszcza współcześnie) niezwykle istotne jest spojrzenie na rzeczywistość społeczną przez pryzmat relacji międzykulturowych.

## 2.8. Kłopotliwe nieporozumienia – śmiech i uśmiech w relacjach międzykulturowych

Niektóre związane ze śmiechem wzory kulturowe bywają zrozumiałe wyłącznie w określonym miejscu i czasie. Przedstawiane w innych kontekstach niejednokrotnie prowadzą do konfliktu kultur, wywołując zdziwienie, niesmak, a także śmiech.

J. Huizinga w studium o historii zabawy wspomina występujące w różnych kulturach publiczne turnieje połajanek (wyśmiewania, szyderstw i wyzwisk), które wprawdzie pozwalały uczestnikom ośmieszać się nawzajem, czasem jednak musiały być arbitralnie przerywane przez władcę, aby śmiech nie znalazł ujścia w rękoczynach<sup>248</sup>.

Jean Delumeau, autor studium na temat strachu w kulturze Zachodu w XIV–XVII w. dowodzi, że śmiech nawet wśród elit był uważany za środek przeciwko zarazie. Przyczyną tego była opinia wielu lekarzy, zdaniem których tylko strach przed chorobą może sprawić, że pojawi się ona w powietrzu.

<sup>246</sup> Od 1991 r. w założonym przez S. Sadurskiego Wydawnictwie Humoru i Satyry Superpress zaczął się ukazywać miesięcznik humorystyczny „Dobry Humor”, a następnie periodyki: „103 Najlepsze Dowcipy” (1993), „Super Dowcipy” (1995), „Dowcip Miesiąca” (1997) i „Dobry Humor. Rysunki” (1997), wydawane później jako „Kościotrup” i „Twój Dobry Humor”. Więcej na ten temat: [www.sadurski.com](http://www.sadurski.com) (29.11.2013).

<sup>247</sup> Zob. [www.tytusromekiatomek.pl/?doktorat-humoris-causa,94](http://www.tytusromekiatomek.pl/?doktorat-humoris-causa,94) (29.11.2013).

<sup>248</sup> Zob. J. Huizinga, *Homo ludens. Zabawa jako źródło kultury*, tłum. M. Kurecka, W. Wirpsza, Czytelnik, Warszawa 1985, s. 99–108.

Osoby, które przynosiły wieści o rozprzestrzeniającej się czarnej śmierci, były więc publicznie ośmieszane i wyszydzane – wraz z nimi wyśmiewano chorobę. W czasach zarazy niektórzy nosili maski parodiujące chorobliwe zabarwienie twarzy i przygnębienie, żartowali, śpiewali, pili i głośno śmiali się z tego, co się działo wokoło. W miejscowościach już zdziesiątkowanych przez chorobę władze miejskie nakazywały urządzenie publicznych zabaw celem rozweselenia mieszkańców i zapobieżenia nawrotowi epidemii<sup>249</sup>. Na podobnej zasadzie oswajano lęk przed bólem towarzyszącym wyrwaniu zębów. Wędrownym wyrwizębom asystował niekiedy błazen, który nie tylko zachwalał fachowość „dentystów”, ale też wyśmiewał i bagatelizował ból, rozbawiając zarówno pacjenta, jak i tłum gapiów, tylko po to, by obniżyć poziom stresu<sup>250</sup>.

W starożytnym Rzymie i w Chinach, za panowania dynastii Han, powszechnie stosowaną metodą tortur było łaskotanie. Działający w XVIII w. w Niemczech tzw. bracia morawscy (znani też jako herrnhuci lub Ewangelicka Wspólnota Braterska) nie tylko torturowali swych wrogów przy pomocy łaskotek (skazanego zakuwano w dyby, stopy smarowano solą i przyprowadzano kożę, która, liżąc stopy, łaskotała nieszczęśnika), ale również podcinali im żyły, aby łaskotana ofiara szybciej się wykrwawiła<sup>251</sup>.

W wielu społeczeństwach rolę sankcji przeciwko naruszeniu norm obyczajowych odgrywało publiczne wyśmiewanie, będące formą napiętnowania i rozładowania napięcia niekiedy tak brutalną, że wyśmiewanych doprowadzano do samobójstwa. Rolę narzędzia wyśmiewania pełniły w Średniowieczu dyby, gąsior i kajdany, zakładane skazańcom w miejscach publicznych. W osoby w nie zakute można było rzucać jajami i zgniłymi roślinami, lżyć je, ośmieszać itp., a straż pilnowała jedynie, by nie przekroczyć dopuszczalnych granic przemocy. Wieki później, podczas rewolucji kulturalnej w Chinach, publicznie wyśmiewano te z osób sprzeciwiających się wprowadzanym przemianom, których z różnych przyczyn nowa władza nie chciała posłać do więzienia lub na śmierć. Dlatego to w miejscach publicznych ustawiano na rusztowaniu np. mnichów buddyjskich, którym na głowę zakładano wielkie papierowe kaptury z obraźliwymi i prześmiewczymi tekstami. Na Grenlandii skłócenie Eskimosi jeszcze dziś prowadzą pojedynki na wyśmiewanie przed miejscowym audytorium, które rozstrzyga o zwycięstwie. Cała społeczność zbiera się w kręgu, a dźwięk bębna i zabawnych pieśni, stworzonych specjalnie na tę okazję, ma zagrzać

<sup>249</sup> Zob. J. Delumeau, *Strach w kulturze Zachodu XIV–XVII w.*, tłum. A. Szymanowski, PAX, Warszawa 1986, s. 106–120.

<sup>250</sup> Taką scenę przedstawia m.in. słynna rycina Christiana Wilhelma Ernsta Dietricha z 1767 roku (zob. Z. Libera, *Medycyna ludowa. Chłopski rozsądek czy gminna fantazja?*, Wyd. UW, Wrocław 1995, s. 125).

<sup>251</sup> Więcej na ten temat: K. Farrington, *Historia kar i tortur*, tłum. T. Gardocka, Elipsa, Warszawa 1997; C. Segui, *La grande histoire illustrée de la torture*, Olivier Argent, Le Cannet-Rocheville 1985.

pojedykujących się do walki. Obserwujący mogą dopingować swych faworytów jedynie głośniejszym śmiechem. Pokonany woli niekiedy dobrowolnie odejść ze społeczności niż żyć z poczuciem hańby wyśmianego publicznie<sup>252</sup>. Podobne przykłady wykorzystania wyśmiewania w przestrzeni publicznej można by mnożyć<sup>253</sup>.

Philippe Ariès przytacza relacje francuskich kronikarzy z życia króla Francji Ludwika XIII (1601–1643), który jako małe dziecko bawił dwór, każąc „całować się w ptaszka”. Tego rodzaju żarty były w ówczesnym społeczeństwie (jak i wcześniej) na porządku dziennym, czego dowodzą liczne przykłady z literatury. Dzieci dzieliły wówczas świat dorosłych, ich pracę, troski, a także zabawę i śmiech. Zdaniem Autora istniejące już w neolicie klasy wiekowe oraz hellenistyczna idea *paidei*, odróżniająca światy dzieci i dorosłych, zostały zapomniane w Średniowieczu, w którym dziecko, odstawione od piersi matki, stawało się naturalnym towarzyszem dorosłego. Dorosłych charakteryzował więc brak zahamowań wobec dzieci, grubiaństwo, swoboda języka i śmiałość gestów, co przejawiało się w strojeniu żartów z dzieci i z dziećmi – m.in. w sprawach płci. Wiele wzorów żartów tego rodzaju przetrwało w niektórych społeczeństwach do dziś, np. w krajach muzułmańskich. Poważna zmiana w obyczajowości, zarówno wśród katolików, jak i protestantów, pojawiła się dopiero na przełomie XVI i XVII w.: gdy dzieci objął system szkolnictwa publicznego, moralści doprowadzili do powstania lektur dostosowanych do dziecięcej mentalności i poziomu intelektualnego, a samo dzieciństwo zaczęło szanować<sup>254</sup>. Oto przykład dziecięcego żartu z tego okresu:

We francuskich akademiach protestanckich posługiwano się dialogami Cordiera (1564), które zastąpiły dialogi Erazma, Vivesa, Mosellanusia i innych. Wyczuwa się w tym podręczniku staranie o skromność i grzeczność języka. Raptem jeden tylko żarcik na temat papieru: chłopcy wymieniają rozmaite rodzaje papieru – to taka gra towarzyska – a więc papier szkolny, na koperty, bibuła. W końcu jeden się poddaje, a drugi wymienia „papier służący do wycierania pośladeków w ustępie – przegrałeś”. Bardzo to niewinny żarcik w porównaniu z tradycyjnymi grubiaństwami<sup>255</sup>.

Sfera publiczna sprzyja kontaktom międzykulturowym. Zarówno te intencjonalne, jak i przypadkowe często wiążą się ze śmiechem pokrywającym zmieszanie, za którym równie dobrze może kryć się szyderstwo lub forma zwrócenia uwagi, nie będąca niczym innym jak zachętą do kontaktu. Śmiech ten ma skomplikowane podłoże i następstwa, a (nie)znajomość jego jawnych

<sup>252</sup> Zob. R. Moody, *Guérissez par le rire...*, dz. cyt., s. 31.

<sup>253</sup> Więcej na ten temat: M. Douglas, *Żarty [w:] tegoż, Ukryte znaczenia...*, dz. cyt., s. 223–247; B. Dziemidok, *O komizmie...*, dz. cyt., s. 139–140.

<sup>254</sup> P. Ariès, *Historia dzieciństwa...*, dz. cyt., ss. 9, 104–108.

<sup>255</sup> Tamże, s. 113.



i ukrytych sensów w komunikacji i relacjach międzyludzkich może decydować o jakości i samym powodzeniu dialogu. Ignacy Karpowicz przytacza następującą relację ze spotkania, które stało się to pretekstem do refleksji o śmiechu w takim właśnie kontekście:

Z trudem przychodzi mi pisanie o Etiopii, zza kolorowych i egzotycznych zdań przebijają ludzie. Nie potrafię o nich zapomnieć. Ludzie głodni, pozbawieni niemal wszystkiego, bez nadziei na odmianę losu. Ludzie, którzy się śmieją. Kiedyś w mieście Gonder, spotkałem Amerykankę. Przy kawie wymieniliśmy się zestawem banałów, jak to biali ludzie mają w zwyczaju; na koniec przydługiego spotkania Amerykanka powiedziała: „Ale najgorsze jest to, że ONI czasem się śmieją!” Nie od razu zrozumiałem. Zrozumiałem później: **z punktu widzenia sytego człowieka śmiech biedaka jest niewytłumaczalny, niestosowny i niezrozumiały**. Biedny człowiek ma płakać, cierpieć albo choć wyglądać smutno – wtedy jest na swoim miejscu. **Śmiech człowieka, który urodził się, żyje i umrze w biedzie, był dla Amerykanki nieomal skandalem lub – stonujemy słownictwo – gafą**. Ten śmiech biedaka bez perspektyw brzmiał w uszach Amerykanki jak donośne pierdnięcie przy stole zastawionym kryształami, kawiorami i szampanem z truskawką w pucharku. Tak, oni czasem się śmieją, mógłbym odpowiedzieć Amerykance, gdybym ją ponownie spotkał, ty wolałabyś, żeby kaszleli<sup>256</sup>.

W niektórych indiańskich społeczeństwach śmiech jest elementem filozofii życia, która pomaga mierzyć się z niekiedy bardzo trudnymi okolicznościami. Arkady Fiedler, relacjonując spotkanie z amazońskimi Indianami, zwraca uwagę właśnie na tę kwestię:

Czarnowice prawie nie znają chorób i są bezustannie w dobrym humorze. To ich uderzające znamię: **często się śmieją, często są weseli i co najciekawsze, śmieją się nawet wtedy, gdy przydarzy im się jakieś nieszczęście**. Na białym człowieku czyni to zrazu dziwne wrażenie i jak na wariata patrzy na Indianina, śmiejącego się dlatego, że rozciął sobie boleśnie rękę. **Ich śmiech nie jest taki, jak nasz; przypomina raczej rżenie konia lub chichot i sprawia wrażenie, że to najczęściej drwiące podśmiewywanie się z siebie i innych**. Czama to wesoły Indianin<sup>257</sup>.

Współcześnie, jako szczególnie często się śmiejące, etnolodzy wymieniają m.in. niektóre plemiona afrykańskie w Mali (zwłaszcza Dogonów) i Sudanie<sup>258</sup>.

<sup>256</sup> I. Karpowicz, *Ludzie, którzy się śmieją*, „Polityka” 2011, nr 28, s. 78–79. Więcej na temat komizmu w konflikcie kultur: H. Baudin, *Krzyżowanie się kultur w Europie. Humor brytyjski w dwudziestowiecznej Francji*, [w:] M. Abramowicz, D. Bertrand, T. Stróżyński (red.), *Humor europejski...*, dz. cyt., s. 222–232.

<sup>257</sup> A. Fiedler, *Ryby śpiewają w Ukajali*, Iskry, Warszawa 1984, s. 136.

<sup>258</sup> Zob. H. Rubinstein, *Psychosomatique du rire...*, dz. cyt., s. 42–43.

Śmiech nie zawsze musi funkcjonować wyłącznie jako wyraz radości. Oto w północnoamerykańskich plemionach Indian Apaczów, Cree, Hopi, Irokezów, Pueblo, Siuksów i Zuni, u Indian Amazońskich, a także w plemionach indonezyjskich i afrykańskich, szamani stosowali techniki rozśmieszania, które miały na celu odblokowanie emocji podopiecznych i łagodzenie napięć społecznych. Wiele plemion praktykowało też śmiech zbiorowy (np. Dogonowie w Mali)<sup>259</sup>; James George Frazer opisuje urządzaną co siedem lat ceremonię Indian kalifornijskich, w trakcie której wypędzane są złe duchy. Podczas ceremonii ok. dwudziestu lub trzydziestu mężczyzn ubiera się w zabawne stroje i udaje duchy, nosząc na głowach naczynia ze smołą i strasząc obecnych, którzy ze śmiechem pozwalają się gonić po okolicy. Następnie, po udawanej kłótni i pertraktacjach, złe duchy uciekają w góry<sup>260</sup>. W zamieszkującym niegdyś tereny dzisiejszego północnego Meksyku plemieniu Odżibwejów (określanym też jako *Ojibwe*, *Ojibwa* lub *Chippewa*) specjalnie szkolono szamanów klaunów, nazywanych *windigokan*. Ci specjaliści od rozśmieszania i wyśmiewania pracowali w zespołach, a ich zadaniem było wzbudzanie wesołości współplemieńców oraz odwiedzanie chorych. Przychodząc do pacjenta, tańczyli i tupali, hałasując grzechotkami przytwierdzonymi do nogawek i rękawów, jednocześnie śpiewając i gwizdząc. Podchodzili do chorego, pochylali się nad nim, po czym odbiegali, chcąc w ten sposób przestraszyć złe duchy, będące źródłem choroby. Ich sugestywne praktyki wielokrotnie uwieńczone były sukcesem<sup>261</sup>.

W Stanach Zjednoczonych skonwencjonalizowany uśmiech to symbol uprzejmości i dobrego samopoczucia, który nie zawiera jednak – jak często błędnie sądzą turyści – zachęty do spoufalania. Również w Indonezji (u)śmiech w sferze publicznej stanowi przedmiot skrajnie pojętej konwencji, skrywając rozczarowanie, złość lub smutek, których otwarte wyrażanie jest niedopuszczalne i niezgodne z dobrymi obyczajami. Indonezyjczycy uśmiechają się nieświadomie i bez wysiłku we wszelkich okolicznościach, nawet wobec obcych. Dlatego też wielu turystów jest mylnie przekonanych, że ludzie w Indonezji są bez wyjątku szczęśliwi, gościnni i uprzejmi<sup>262</sup>. Na wyspie Bali występuje jeszcze bardziej kłopotliwy dla przybyszów zza granicy element konwencji, związany ze wspólnotą śmiechu: tu bycie przedmiotem żartów i obiektem

<sup>259</sup> Zob. R. Moody, *Guérissez par le rire...*, dz. cyt., s. 57–58; Ch.T. Schaller, Kinou-le-clown, *Rire pour gai-rire...*, dz. cyt., s. 87; Ch.T. Schaller, Kinou-le-clown, *Le rire, une merveilleuse therapie. Mieux rire pour mieux vivre*, Éditions Vivez Soleil, Thonex – Genève 2000, s. 44.

<sup>260</sup> Zob. J.G. Frazer, *Złota gałąź*, PIW, Warszawa 1987, s. 413.

<sup>261</sup> Więcej na ten temat: A. Skinner, *Political organization, cults, and ceremonies of the Plains-Ojibway and Plains-Cree Indians*. *Anthropological papers of the AMNH*, The Trustees of The American Museum of Natural History, New York 1914.

<sup>262</sup> Zob. P. Szarota, *Psychologia uśmiechu...*, dz. cyt., s. 243.

publicznego wyśmiewania jest oznaką akceptacji i przyjęcia do grupy społecznej jako Swego<sup>263</sup>.

Wskazane przykłady pokazują, dlaczego tak istotne jest podejście do rozpatrywanego komizmu, humoru i (u)śmiechu w perspektywie międzykulturowej, tzn. z uwzględnieniem kulturowego uwikłania. Nieporozumienia w komunikacji, wynikające m.in. z uwarunkowanych kulturowo stereotypów i uprzedzeń, plotek na temat przedstawicieli innych kultur, nieznamomości i niezrozumienia wartości religijnych, różnic w znaczeniu tych samych i/lub podobnych symboli wyrazów oraz gestów, kłopotów z poprawnym przetłumaczeniem na języki obce, błędów językowych (przejęzyczenia, błędne akcentowanie, niewłaściwe końcówki rodzajowe), gier słownych oraz skojarzeń, zabawnych tylko dla jednej ze stron – to tylko niektóre potencjalnie kłopotliwe elementy kontaktów międzykulturowych, mogące wywoływać śmiech. Śmiech i humor nie tylko wiele mówią o uczestnikach interakcji, ale też ujawniają kulturowe, związane z komizmem konteksty ich życia, których może być nieskończenie wiele, podobnie jak ich interpretacji, na co zwraca uwagę B. Dziemidok:

Dla Francuzów np. komiczni są ludzie, którzy przy obiedzie zamiast wina piją wodę. Polaków śmieszy fakt, że Francuzi mogą jeść ślimaki i żaby, chociaż sami przecież nigdy nie próbowali tych specjałów. Na pewno są narodowości, które śmiechem reagują, kiedy dowiadują się, że w Polsce prawie narodowym daniem jest takie „świństwo” jak flaki. Dla mieszczuchów niewyczerpanym źródłem komizmu jest język, obyczaje, ubiór i psychika chłopów, którzy z kolei odpłacają im pięknym za nadobne. Katolicy pokładają się czasem ze śmiechu z obyczajów i ceremoniału religijnego żydów czy mahometan, nie widząc, że obrzędy ich religii wydają się dla nie zaangażowanych uczuciowo obserwatorów nie mniej śmieszne. Klasy panujące zawsze szydziły z klas niższych, które z kolei w ośmieszeniu klas panujących znajdowały rekompensatę za krzywdy i upokorzenia<sup>264</sup>.

Charakterystycznym elementem publicznej kultury śmiechu, w której szczególnie wyraźnie zarysowują się napięcia i konflikty międzykulturowe,

<sup>263</sup> Zob. C. Geertz. *Interpretacja kultur. Wybrane eseje*, tłum. M.M. Piechaczek, Wyd. UJ, Kraków 2005, s. 466.

<sup>264</sup> B. Dziemidok, *O komizmie...*, dz. cyt., s. 53. Więcej na ten temat: N. Bell, S. Attardo, *Failed humor. Issues in non-native speakers' appreciation and understanding of humor*, „Intercultural Pragmatics” 2010, nr 3, s. 423–447; N. Bell *Humor comprehension. Lessons learned from cross-cultural communication*, „Humor – International Journal of Humor Research” 2007, nr 4, s. 367–387; H. Nicolson, *The English sense of humor, an essay*, The Dropmore Press, London 1946; A. Radomska, A. Klinowska, *Czy Polaków i Niemców śmieszy to samo? O narodowych różnicach w odbiorze komizmu*, „Psychologia Rozwojowa” 2004, nr 9, s. 189–203; W. Ruch, G. Forabosco, *A cross-cultural study of humor appreciation. Italy and Germany*, „Humor – International Journal of Humor Research” 1996, nr 1, s. 1–18.

są **dowcipy etniczne**, opierające się na zabawnym, przerysowanym przypisywaniu określonych wad konkretnym grupom etnicznym, także na zasadzie autoironii i samokrytyki<sup>265</sup>. Wady te można przedstawić w trzech parach antynomii: głupi-sprytny, tchórzliwy-odważny, pompatyczny-wulgarny. Zaliczeni do określonej grupy Obcy są najczęściej wartościowani negatywnie, zaś Swoich zawsze ukazuje się w dobrym świetle. Oczywiście, podobne schematy antynomii można mnożyć: religijny-niereligijny, zmysłowy-oziębły, brudny-czysty itp. Kłopoty ze zrozumieniem tego rodzaju dowcipów mogą wynikać z odmiennych znaczeń, przydawanych elementom poszczególnych wzorców osobowych.

Najczęściej przywoływanym przykładem dowcipu etnicznego, będącego przedmiotem licznych analiz, są rozmaite humorystyczne formy związane z kulturą żydowską. Stereotypowo Żydzi uchodzą za naród, który potrafi kpić, a nawet bezlitośnie drwić przede wszystkim z samych siebie, przy czym rozległość tematyczna żydowskich dowcipów (od Jezusa, poprzez kulinaria, na krytyce marksizmu kończąc) świadczy o bogactwie etnicznej kultury śmiechu. Bohaterami żydowskich dowcipów są, solidarnie, zarówno przedstawiciele elit, jak i nizin społecznych, a zawili sposób rozumowania rabina jest równie wdzięcznym obiektem wyśmiewania, co rodzinne troski rzemieślnika lub lekarza. Dowcipy te cechuje przede wszystkim autoironia i dystans, ucieczka od patosu i celebrowania świętości, a także inteligentna złośliwość. Wiele żydowskich dowcipów np. kabaretowe *szmoncesy* godzące w mentalność snobów uchodzi za antysemitki, lecz ich autorami są sami Żydzi, z czego rzadko zdają sobie sprawę powtarzając je i parafrazując goje<sup>266</sup>. Zmienność celów wyśmiewania i poziom uszczypliwości zależą od czasu powstania danego dowcipu i ideologicznych korzeni ich autorów (np. kabaliści i chasydzi). Większość tych utworów opiera się na krytyce świata, a niekiedy i skrajnej samokrytyce, szczególnie w odniesieniu do tak pospolitych cech, jak skąpstwo i brak higieny<sup>267</sup>.

Zwykle bohaterami dowcipów etnicznych są przedstawiciele grup funkcjonujących na społecznych peryferiach, należący do wyraźnie zarysowanych mniejszości kulturowych, językowych czy też zamieszkujących ściśle wyodrębnione terytoria. Opowiada się więc dowcipy o Obcych, będących mieszkańcami konkretnych miejscowości lub krajów, choć z drugiej strony sami

<sup>265</sup> Zob. C. Davies, *Ethnic humor around the world. A comparative analysis*, Indiana University Press, Bloomington 1990.

<sup>266</sup> Więcej na ten temat: S. Landmann, *Śmiech po żydowsku, czyli wczorajszy i dzisiejszy świat w dowcipach i dykteryjkach żydowskich*, tłum. R. Stiller, Uraeus, Gdynia 1999.

<sup>267</sup> Więcej na ten temat: A. Ziv (red.), *Jewish humor*, Transaction Publishers, New Jersey 1998; A. Ziv, A. Zajdman (red.), *Semites and stereotypes. Studies in jewish humor*, Greenwood, New York 1993; A. Ziv, *Jewish humor*, „Humor – International Journal of Humor Research” (special issue), 1987.

Obcy też dowcipkują o przedstawicielach innych grup i społeczeństw, a dowcipy na swój własny temat zwykle ich nie śmieszą<sup>268</sup>. Na podobnej zasadzie przeciwstawienia sobie jednostek i grup o określonym rodowodzie etnicznym, funkcjonują dowcipy o feministkach, mniejszościach seksualnych, policjantach, duchownych itp. Choć ich osadzenie w danej kulturze i związana z tym możliwość ewentualnych nieporozumień nie jest w każdym przypadku oczywista, to obecność samego komizmu jest niepodważalna, zwłaszcza w kulturze masowej i mediach elektronicznych. Przykładem może być znany w wielu wersjach językowych następujący dowcip etniczny:

Szef firmy w Stanach Zjednoczonych zebrał pracowników i mówi:

- Ze względów oszczędnościowych muszę kogoś z was zwolnić.
- Mnie nie, jestem mniejszością i mogę oskarżyć cię o rasizm – szybko reaguje czarnoskóry pracownik.
- Jestem kobietą, od razu wniosę do sądu sprawę o seksistowskie traktowanie – ostrzega sekretarka.
- Spróbuj mnie zwolnić, to pozwę cię i oskarżę o dyskryminację ze względu na wiek – wycedził liczący siedemdziesiąt lat kierownik działu.

Wtedy wszyscy spojrzeli na bezbronnego, młodego, białego, zdrowego pracownika. Ten zastanowił się chwilę i wyszeptał: – Ostatnio wydaje mi się, że jestem gejem.

W nowoczesnych społeczeństwach Ameryki Północnej i Europy grupę „sprytnych” tworzą przede wszystkim Żydzi i Szkoci, w polskich dowcipach etnicznych przedstawicielami grup „głupich” są Niemcy, Rosjanie i Żydzi, we Francji do grup „głupich” przynależą Belgowie i Gaskończycy. Anglicy śmieją się z Irlandczyków, Amerykanie z Polaków i Irlandczyków, Czesi ze Słowaków, Duńczycy z Norwegów, Finowie z Karelów, Grecy z Pontów, Hindusi z Sikhów, Holendrzy z Belgów (i z wzajemnością), Kanadyjczycy z Nowofunlandczyków, Niemcy z Fryzjczyków, Rosjanie z Ukraińców, Szwedzi z Finów...<sup>269</sup> Źródłem dowcipów etnicznych są doświadczenia społeczności stykających się na kulturowych pograniczach. Jedną z najślynniejszych odmian są tzw. *polish jokes*, które w Stanach Zjednoczonych i innych krajach anglojęzycznych stanowią ciętą satyrę na emigrantów z Polski i ich krewnych. Dowcipy te stały się w Ameryce tak popularne, że doczekały się

<sup>268</sup> Zob. W. Chłopicki, *O humorze poważnie...*, dz. cyt., s. 72–86. Przykładów syntetycznych opracowań komizmu etnicznego jest wiele. Więcej na ten temat, w oparciu o literaturę i kulturę amerykańską: A. Marianowicz (oprac.), *No tak, ale...*, WAiF, Warszawa 1977, s. 5–12.

<sup>269</sup> Więcej na ten temat: C. Davies, *Ethnic humor...*, dz. cyt.; tenże, *Stupidity and rationality. Jokes from iron cage* [w:] C. Powell, G.E.C. Patan (red.), *Humour in society. Resistance and control*, Macmillan, Basingstoke 1988, s. 1–32.

licznych antologii w postaci opracowań książkowych<sup>270</sup> i portali internetowych<sup>271</sup>. Powstała też sztuka teatralna *Polski dowcip*, która cieszyła się zdumiewającym powodzeniem na amerykańskich scenach, od Salt Lake City, po Houston, Chicago i Nowy Jork. David Ives (pseudonim literacki Dawida Roszkowskiego) przedstawił w niej kompleksy Jasia, cierpiącego z powodu bycia *Polish-American*, czyli Amerykaninem polskiego pochodzenia, o szczególnych skłonnościach do rozczarowania, depresji, zniechęcenia i desperacji. Interesującym opracowaniem na temat pochodzenia *polish jokes* jest też głośny film Jamesa Kenney'a *Polaczek. Film o małym rozumku* (ang. *Polack. A small minded movie*)<sup>272</sup>. W 1999 r. w Wielkiej Brytanii, Timothy Garton Ash, w oparciu m.in. o *polish jokes*, opracował katalog stereotypowych cech Polaków, z którego wynika, że jest to naród wysokich, pijanych, narzekających, wąsatych, antysemickich panów-szlachty, którzy bezsensownie szarżują na czołgi. Co ciekawe, w Wielkiej Brytanii amerykańskie *polish jokes* nie przyjęły się aż tak powszechnie i nawet jeśli Brytyjczycy je opowiadają, to i tak są to kalki ich własnych dowcipów o Irlandczykach lub Walijczykach<sup>273</sup>.

Niewybredne żarty o Polakach oraz o przedstawicielach innych mniejszości narodowych z upodobaniem wykorzystywał w swoim programie typu *talk show* Harald Schmidt w niemieckiej stacji telewizyjnej Pro Sieben. Odwoływał się do funkcjonujących w niemieckiej kulturze uprzedzeń i stereotypów, co wywoływało liczne protesty dziennikarzy i polityków. Program H. Schmidta został zdjęty z anteny pod koniec 2003 r.<sup>274</sup> Zarówno w tym programie, jak i w wielu innych kanałach przekazu, pojawiły się m.in. zabawne hasła, będące komentarzem do afer związanych z kradzieżami samochodów w Niemczech, w które zamieszane były polskie gangi:

- Jeszcze nie sflacony, a już do Polski ukradziony.
- Jedź do Polski. Twój samochód już tam jest.
- Przykład zdania zawierającego trzy kłamstwa: „Uczciwy Polak szuka pracy własnym samochodem”.

W Niemczech popularne są też żartobliwe powiedzonka o Polsce i Polakach, odwołujące się do stereotypowych opinii:

- *polnische Wirtschaft* – polska gospodarka, czyli bałagan, niegospodarność (zwrot popularny w przygranicznych rejonach Niemiec już w połowie XVIII w.);
- *polnische Wege* – polskie drogi (pełne dziur i usterek);

<sup>270</sup> Zob. m.in. D. Ives, *Polish joke and other plays*, Grove Press, New York 2004; L. Wilde, *The Official Polish Joke Book*, Pinnacle Books, New York 1985.

<sup>271</sup> Zob. [www.polishjoke.com](http://www.polishjoke.com) (29.11.2013).

<sup>272</sup> *Polack. A small minded movie*, reż. J. Kenney, USA, 2011. Więcej na ten temat: [www.polackthefilm.com/polack\\_the\\_film/HOME.html](http://www.polackthefilm.com/polack_the_film/HOME.html) (29.11.2013).

<sup>273</sup> Zob. W. Kot, *Śmiechu warte*, „Wprost” 1999, nr 10, s. 106–107.

<sup>274</sup> Zob. em, *Zabrakło dowcipów o Polakach?*, „Wprost”, 9.12.2003, [www.wprost.pl/ar/53451/Zabraklo-dowcipow-o-Polakach](http://www.wprost.pl/ar/53451/Zabraklo-dowcipow-o-Polakach) (29.11.2013).

- *Weichselzopf* – warkocz znad Wisły, kołtun (odniesienie do braku higieny u Polaków);
- *polnische Reichstag* – polski sejm (systemowe porządki pełne korupcji, kłótni, stagnacji);
- *pole-katole* – „Polaczek-katoliczek” (osoba fanatycznie religijna, o zaściankowej mentalności).

Tego typu dowcipy często stają się tematem komentarzy publicystów i polityków, a nawet swoistych satyrycznych potyczek – Jan Pietrzak odpowiadał na niemieckie żarty o Polakach podobnymi, równie zadziornymi:

- Co to znaczy, kiedy krowa jest ładniejsza od kobiety? Po prostu przekroczyłeś granicę na Odrze.
- Jak to jest, że w Niemczech produkują tyle samochodów? Jak się ma takie żony, to czymś trzeba się zająć.
- Jedźcie zwiedzać Niemcy – meble i obrazy waszych dziadków już tam są!<sup>275</sup>

Tego rodzaju żarty i dowcipy – a nawet tylko wyjęte z kontekstu określenia – prowadzą do ostrych reakcji nie tylko ze strony publiczności, lecz także instytucji i polityków, czego przykładem afera związana z komentarzem Kuby Wojewódzkiego i Michała Figurskiego w porannej audycji satyrycznej w radiu ESKA Rock, nawiązującym do przegranego meczu piłkarskiego Polski z Ukrainą podczas Euro 2012. Oto jej fragment:

Wojewódzki: A wiesz, co ja wczoraj zrobiłem po tym meczu z Ukrainą?

Figurski: No?

W: Zachowałem się jak prawdziwy Polak...

F: Kopnąłeś psa.

W: Nie, wyrzuciłem swoją Ukrainkę.

F: A to dobry pomysł... Mi to jeszcze nie przyszło. Wiesz co? Ja po złości jej dzisiaj nie zapłacę.

W: Wiesz co, to ja swoją przywrócę, odbiorę jej pieniądze i znowu wyrzucę.

F: Powiem Ci, że gdyby moja była chociaż odrobinę ładniejsza, to jeszcze bym ją zgwałcił.

W: Eee... ja to nie wiem jak moja wygląda, bo ona ciągle na kolanach<sup>276</sup>.

Mimo że autorzy audycji wielokrotnie podkreślali, że ich celem jest wyłącznie groteskowe przedstawianie wad Polaków, tłumaczenie to przez wielu nie zostało przyjęte, co zainicjowało dyskusję nad granicami wyśmiewania Obcych i granicami poczucia humoru w ogóle.

<sup>275</sup> Więcej na ten temat: D. Łukasiewicz, „Niemieckie psy” i „polskie świnię” oraz inne eseje z historii kultury, Uraeus, Gdynia 1997.

<sup>276</sup> Więcej na ten temat: Z. Błęcka, *Ksenofobia i seksizm tym razem wymierzone w Ukrainki*, „Dziennik Polski”, 21.06.2012, [www.polskatimes.pl/arttykul/602043,ksenofobia-i-seksizm-tym-razem-wymierzone-w-ukrainki-wojewodzki-i-figurski-znow-w-akcji,id,t.html?cookie=1](http://www.polskatimes.pl/arttykul/602043,ksenofobia-i-seksizm-tym-razem-wymierzone-w-ukrainki-wojewodzki-i-figurski-znow-w-akcji,id,t.html?cookie=1) (29.11.2013).

Charakterystyczna odmiana dowcipu etnicznego na ziemiach polskich występuje na Śląsku, gdzie w kulturze masowej głęboko zakorzeniły się m.in. elementy kultury górniczej i radosny śmiech z samych siebie, z własnych drobnych przywar i obyczajów. W latach 1920–1939 i 1946–1958 ukazywało się pisane gwarą pismo polityczno-satyryczne „Kocynder. Czasopismo wesołe górnośląskie. Wychodzi, kiedy chce i kiedy może” (pierwszy człon tytułu oznacza „sytuację ciężką do ogarnięcia z powodu dużego zamieszania”), które odegrało istotną rolę edukacyjną i integracyjną w okresie plebiscytu i powstań śląskich<sup>277</sup>. Słynny Karlik z „Kocyndra”, czyli Stanisław Ligoń (1879–1954), w powstałej w 1927 r. Rozgłośni Polskiego Radia w Katowicach zainicjował pierwszą i jedyną w okresie międzywojennym cykliczną audycję humorystyczną „Bery i bojki śląskie”. Audycja cieszyła się wielką popularnością, a przedstawiane w niej utwory zostały wydane w 1931 r. w wielokrotnie wznawianym opracowaniu<sup>278</sup>. Od 1986 r., w ramach cyklicznej audycji „Cztery pory roku”, emitowanej w programie pierwszym Polskiego Radia, tradycje śląskich humorystów kontynuował Radiowy Klub Dowcipu. Jego współprowadzący występowali jako rodzina Masztalskich, propagując polski dowcip etniczny (zwłaszcza śląski); wkrótce też stali się popularnym elementem ówczesnej kultury masowej, której wyznacznikiem były działające w całej Polsce Kluby Masztalskich. Początki Radiowego Klubu Humoru sięgają audycji satyrycznej z okazji Barbórki, wyemitowanej w Radiu Katowice w 1985 r. Jej twórca, Aleksander Trzaska (kreujący postać Masztalskiego), oraz inni członkowie rodziny Masztalskich działają obecnie jako Kabaret Masztalscy<sup>279</sup>.

W tak zarysowanym kontekście interesującym faktem jest niezwykle popularność satyrycznej wypowiedzi *To jest Polska!* (franc. *C'est la Pologne!*) z okresu przed rozszerzeniem Unii Europejskiej. Trudno ustalić jej autorstwo i miejsce pierwszej publikacji. W licznych przedrukach podaje się, że tekst ten został zamieszczony we francuskim czasopiśmie „Rohtas” w 2004 r., jednak próżno by szukać takiego czasopisma, zaś widniejące w notatce informacje odpowiadają polskim realiom lat osiemdziesiątych XX w.:

Oto znajdujemy się w świecie absurdu. Kraj, w którym co piąty mieszkaniec stracił życie w czasie drugiej wojny światowej, którego jedna piąta narodu żyje poza granicami i w którym co trzeci mieszkaniec ma 20 lat. Kraj brutalnie oderwany od wiekowych tradycji, który odbudował swoją stolicę według obrazów Canaletta, a Stare Miasto odtworzył jako nowe. Kraj, który

<sup>277</sup> Roczniki „Kocyndra” są dostępne w Śląskiej Bibliotece Cyfrowej. Zob. „Kocynder. Pismo wesołe – górnośląskie”, Śląska Biblioteka Cyfrowa, [www.digitalsilesia.eu/dlibra/publication?id=1053](http://www.digitalsilesia.eu/dlibra/publication?id=1053) (29.11.2013).

<sup>278</sup> S. Ligoń, *Bery i bojki śląskie*, Księgarnia i Drukarnia Katolicka, Katowice 1931.

<sup>279</sup> Zob. A. Trzaska, *Klub Masztalskiego. 1000 dowcipów*, KAW, Katowice 1988; [www.masztalscy.pl](http://www.masztalscy.pl) (29.11.2013).



ma dwa razy więcej studentów niż Francja, a inżynier zarabia tu mniej niż przeciętny robotnik. Kraj, gdzie człowiek wydaje dwa razy więcej niż zarabia, gdzie przeciętna pensja nie przekracza ceny trzech par dobrych butów, gdzie jednocześnie nie ma biedy, a obcy kapitał pcha się drzwiami i oknami. Kraj, w którym koncesjami rządzą monopolisci. Kraj ze stolicą, w której centrum stoją nowoczesne biurowce, oferujące pomieszczenia po 10–35 USD za metr. Kraj, w którym cena samochodu równa się trzyletnim zarobkom, a mimo to trudno znaleźć miejsce na parkingu. Kraj, w którym można sobie kupić chodniki, postawić parkomaty i płacić państwu tylko 10 procent podatku od zysku. Kraj, w którym otrzymanie paszportu do niedawna stanowiło problem, a mimo to ponad 3,5 mln obywateli rocznie wyjeżdża na wczasy za granicę. Jedyne kraj byłego bloku socjalistycznego, w którym obywatelowi wolno posiadać dolary, choć nie wolno mu ich kupić ani sprzedać poza bankami i kantorami. Cudzoziemiec musi zrezygnować tu z jakiegokolwiek logiki, jeśli nie chce stracić gruntu pod nogami. Dziwny kraj, w którym z kelnerem można porozmawiać po angielsku, z kucharzem po francusku, a ministrem lub jakimkolwiek urzędnikiem państwowym tylko za pośrednictwem tłumacza. Polacy! Jak wy to robicie?

Kształcenie poczucia humoru, umiejętności uśmiechania się i odpowiadania na (u)śmiech drugiej (zwłaszcza obcej) osoby już kilkadziesiąt lat temu uznano za istotną wartość w biznesie<sup>280</sup>. Dzieje się tak szczególnie w koncertach przemysłowych, których kadre stanowią menedżerowie wywodzący się z różnych kręgów kulturowych, a produkty trafiają do odbiorców zagranicznych. Z przeprowadzonego przez Richarda Cronina w 1986 r. sondażu wśród kadry kierowniczej trzystu dwudziestu dziewięciu wielkich amerykańskich firm wynika, że aż 97% przywiązuje wagę do poczucia humoru swych pracowników i uważa tę cechę za zdecydowanie pożądaną<sup>281</sup>; dostrzeżono też związek między umiejętnością uczestniczenia w (u)śmiesze partnera lub klienta, a powodzeniem negocjacji i wzrostem sprzedaży towarów.

Dla specjalistów zajmujących się relacjami wśród pracowników oraz marketingiem istotne stały się więc informacje o rodzajach komizmu preferowanych w danej kulturze bądź popularnych w niej żartach. Zaczęto nawet organizować warsztaty, w ramach których uczy się personel uśmiesze w odpowiednich

<sup>280</sup> Więcej na ten temat: P. Bradney, *The joking relationship in industry*, „Human Relations” 1957, nr 10, s. 179–187; J.-P. Frappier, *Le travail par le rire*, Presses Universitaires de Septentrion, Villeneuve d’Ascq 1998; tenże, *Les succursales du rire. De l’usage du comique en entreprise*, Imago, Paris 1999; J. Harazińska, *Humor jako kategoria nieodzowna w pracy skutecznego menedżera* [w:] S. Dżereń-Głowacka, A. Kwiatkowska (red.), *Humor...*, t. 2, dz. cyt., s. 347–359; M.J. Hatch, S.B. Ehrlich, *Spontaneous humor as an indicator of paradox and ambiguity in organizations*, „Organization Studies” 1993, nr 4, s. 539–560; M.J. Hatch, *Irony and the social construction of contradiction in the humor of a management team*, „Organization Studies” 1997, nr 3, s. 275–288.

<sup>281</sup> Zob. H. Lethierry, CORHUM (red.), *Rire en toutes lettres*, Presses Universitaires du Septentrion, Lille 2001, s. 46.

okolicznościach – przykładem projekt „Lodołamacz różnic” (ang. *Diversity Icebreaker*), którego celem jest kształcenie i optymalizacja form komunikacji społecznej w środowiskach zróżnicowanych kulturowo. Dzięki dokładnej diagnozie stylów komunikacji, funkcjonowania w grupie poszczególnych jej członków oraz preferowanych stylów rozwiązywania problemów, prowadzący warsztaty stawiają uczestników w potencjalnie kłopotliwych sytuacjach, co prowadzi do refleksji i świadomego stawiania pytań, udzielania odpowiedzi, słuchania oraz śmiechu. Jednym z celów warsztatów jest wykształcenie w uczestnikach umiejętności zamiany śmiechu niepewności i zażenowania w śmiech wspólnotowy i śmiech z radości doświadczania przyjemnej sytuacji. Jest to możliwe tylko dzięki wniknięciu w sferę komizmu Obcego, będącego współuczestnikiem relacji. Treningi z wykorzystaniem zabawnych materiałów pomagają efektywniej organizować i prowadzić spotkania w grupach, rozładowywać napięcia i konflikty, współpracować w zróżnicowanym kulturowo środowisku itp.<sup>282</sup>. Tendencja ta występuje nie tylko zresztą w biznesie: przed zimowymi igrzyskami olimpijskimi w Vancouver w 2010 r. wolontariusze z Kolumbii Brytyjskiej uczestniczyli w szkoleniach w ramach programu WorldHost, zainicjowanego w Ministerstwie Pracy Kolumbii Brytyjskiej pod hasłem „Służba ponad uśmiech!”. Pierwotnie program ten został opracowany przed planowanym napływem turystów do Vancouver na Expo 1986. Gdy okazał się bardzo efektywny, zrobiło się o nim głośno – od tamtej pory licencję na jego wykorzystanie sprzedano około dwudziestu państwom. W trakcie zajęć uczy się grzecznego podejścia do gości (zwłaszcza cudzoziemców), m.in. poprzez uważne słuchanie, pomaganie niepełnosprawnym, uśmiechanie się, poprawianie nastroju itp.<sup>283</sup>.

Jak pisze Arlie Rusell Hochschild:

Jedna z moich studentek z Korei podarowała mi kiedyś dwie maski przedstawiające twarze z otwartymi na oścież oczami i szerokimi uśmiechami. Maski te, wyjaśniła, nakładają koreańscy chłopcy, kiedy stają twarzą w twarz z właścicielami ziemskimi; w uśmiechniętych maskach mogli ich swobodnie obrzucać obelgami i występować z pełnymi goryczy skargami. Maski wyrażały emocjonalny szacunek dla właścicieli ziemskich, a chłopcom pozwalały mówić i odczuwać, co chcieli<sup>284</sup>.

Opowieść ta wiąże się ze współczesnym charakterem obecności (u)śmiechu w sferze publicznej, a dokładniej – z uwikłaniem w ten fakt pracowników rozmaitych sektorów gospodarki, którzy na co dzień bywają ofiarami komer-

<sup>282</sup> Więcej na ten temat: [www.bjornzekelund.wordpress.com](http://www.bjornzekelund.wordpress.com) (29.11.2013).

<sup>283</sup> Zob. E. Renzetti, *Grzeczniej proszę!*, „Forum” 2012, nr 24, s. 32–33.

<sup>284</sup> A.R. Hochschild, *Zarządzanie emocjami. Komercjalizacja ludzkich uczuć*, tłum. J. Konieczny, WN PWN, Warszawa 2009, s. 89.

cializacji uczuć i emocji. Z jednej strony mamy bowiem do czynienia z odpowiadającym konwencjom czasu, miejsca i kultury zachowaniami uwikłanymi społecznie, natomiast z drugiej – z indywidualnymi aktami wyrażania uczuć, możliwymi do odczytania i zrozumienia wyłącznie przez pryzmat jednostkowych stanów, unikalnych pod każdym względem, bo opartych na doświadczeniach wyniesionych z intymnych warstw sfery prywatnej<sup>285</sup>.

W tzw. pracy emocjonalnej pracownik komercjalizuje swoje uczucia i emocje, zachowując się zgodnie z obowiązującymi w danym kręgu kulturowym zasadami poprawności politycznej i zakładając maskę skonwencjonalizowanego (u)śmiechu, byle by tylko za wszelką cenę (nawet ukrycia własnych odczuć i opinii) zadowolić klienta i przyczynić się pośrednio do zwiększenia dochodu przedsiębiorstwa. Nikt bowiem nie chce mieć do czynienia z opryskliwą kelnerką, stewardessą czy urzędnikiem bankowym<sup>286</sup>. Oto kolejny przykład narzucania pracownikom skonwencjonalizowanego uśmiechu:

Stewardesy uczęszczające na szkolenia okresowe w Delcie usłyszały: „Kiedy wściekacie się na jakiegoś gościa, który żąda od was uśmiechu, wściekacie się tak naprawdę dlatego, że koncentrujecie się na sobie, na tym co WY czujecie. Odwróćcie myśli od siebie. Pomyślcie, jak sytuacja wygląda z JEGO perspektywy. Najczęściej nie chce wam zrobić przykrości, a poza tym nie można liczyć, że tego rodzaju zachowania szybko ustaną. Dlatego nie należy z tego powodu wpadać w gniew”. Kiedy w takiej sytuacji stewardesa złości się na pasażera, o czym ta złość świadczy? Według instruktorki szkolenia okresowego wskazuje, że stewardesa NIEWŁAŚCIWIE postrzega swoje miejsce w świecie, że niewłaściwie interpretuje zachowanie mężczyzny, który domaga się uśmiechu – jest przewrażliwiona. [...] Mówi, że coś złego dzieje się z pracowniczką, a nie z założeniami czynionymi przez klienta lub przedsiębiorstwo<sup>287</sup>.

W kontaktach międzykulturowych kłopotliwe bywa rozumienie, a raczej niezrozumienie komizmu czy poczucia humoru Obcych. O ile w Europie czy Stanach Zjednoczonych humor angielski czy francuski postrzega się jako charakterystyczny i w związku z tym nie dla wszystkich zrozumiały, to jeszcze większe kłopoty pojawiają się w zetknięciu z komizmem np. Polinezyjczyków czy Eskimosów, w przypadku których warunki życia decydują o wyborze zupełnie innych wartości i uznaniu za śmieszne zjawisk skrajnie odmiennych. Żart lub gest, który w jednej kulturze uchodzi za zabawny, w innej może być postrzegany jako niesmaczny, wulgarny czy obsceniczny, ponieważ uczestnikom interakcji brakuje klucza do porozumienia. Dotyczy to zwłaszcza komicznych form językowych, których odczytanie wymaga więcej niż tylko

<sup>285</sup> Tamże, s. 9–12.

<sup>286</sup> Tamże, s. 99–144.

<sup>287</sup> Tamże, s. 208–209.

znajomości słów i reguł gramatycznych: warunkiem poprawnego zrozumienia obcojęzycznego tekstu komicznego jest także znajomość realiów życia i kultury społeczeństwa, w którym funkcjonuje autor dowcipu. Niekiedy bez znajomości aktualnych problemów danego środowiska nie jest możliwe odczytanie subtelnych, zabawnych aluzji, zawartych w wypowiedzi<sup>288</sup>. Jedną z wykorzystywanych współcześnie metod, wspomagających budowanie dialogu międzykulturowego, jest dokonywanie analizy komizmu danego kręgu kulturowego przez pryzmat używanych w nim form komunikowania. Wejście w formy i treści komunikacji danej wspólnoty językowej umożliwia wniknięcie w jej kulturę: w istotne dla jej członków kwestie, wzorce osobowe, sprawy społeczne, historię i cywilizację, a także zorientowanie się, które z tych elementów najczęściej znajdują wyraz w języku. Na tej zasadzie przedmiot analiz mogą stanowić dowcipy, rysunki satyryczne i komiksy. Dzięki rozkodowaniu ich znaczeń możliwe jest ich późniejsze wykorzystanie jako elementu treści podręczników, np. do nauki języków obcych, medioznawstwa (zwłaszcza w dziedzinie reklamy) czy literaturoznawstwa. Dogłębna analiza żartów, dowcipów i preferowanego w danej kulturze komizmu pomaga rozwiązywać problemy z tłumaczeniami tekstów i wypowiedzi ustnych z danego środowiska, rozumieć gry słowne, gesty i znaczenia, wynikające z zakorzenionych w nim wartości<sup>289</sup>.

Nieporozumienia wiążą się z wykorzystywanymi w sferze publicznej symbolami, zwłaszcza obowiązującymi w lokalnej kulturze masowej. W niektórych krajach nie należy korzystać w miejscach publicznych (a także w korespondencji) z emotikonów, tak bardzo popularnych wśród europejskich i amerykańskich internautów; nie powinno się także nosić naszywek czy plaketek z uśmiechniętą buźką. Amerykańska nauczycielka Genelle Morain wspomina:

Kiedyś popełniłam fatalny błąd, sprawdzając pracę afrykańskiego studenta z Burkina Faso. Chcąc dać wyraz swojego uznania dla udzielonej przez niego dowcipnej odpowiedzi, narysowałam na marginesie uśmiechniętą buźkę. Po zakończeniu zajęć student podszedł do mnie wyraźnie rozzłoszczony. Wskazał na rysunek i spytał, dlaczego to zrobiłam. „Dlatego, że twoja odpowiedź była nie tylko poprawna, ale też bardzo inteligentna” – wyjaśniłam zaskoczona. Trochę udobruchany, przyznał, że poczuł się głęboko urażony, gdy zobaczył mój rysunek, ponieważ w jego kraju symbolizuje on głupiego człowieka<sup>290</sup>.

Podczas kursu języka obcego jedną z częstych pomocy naukowych są rysunki i komiksy – zwykle te zabawne. Ich funkcja nie musi się ograniczać wyłącznie do ilustrowania czy uzupełniania tekstu: odpowiednio dobrane

<sup>288</sup> Zob. K. Żygulski, *Wspólnota śmiechu...*, dz. cyt., s. 32.

<sup>289</sup> Zob. H. Lethierry, CORHUM (red.), *Rire en toutes...*, dz. cyt., s. 25–27.

<sup>290</sup> P. Szarota, *Psychologia uśmiechu...*, dz. cyt., s. 11.

pojedyncze ilustracje lub ich serie mogą zawierać treści umożliwiające odkrywanie wzorów kulturowych i niuansów komunikacji w określonych środowiskach. Można w nich poszukiwać ukrytych znaczeń, aluzji lub prowokacji, ściśle osadzonych w czasie i miejscu powstania ilustracji. Przykładem są niezwykle popularne we Francji i Belgii komiksy o Asterixie<sup>291</sup>, które np. w Polsce nie stały się bestsellerami, bowiem wiele z zawartych w nich rysunków i tekstów to bezpośrednie aluzje do francuskojęzycznej kultury masowej, niezrozumiałe dla przeciętnego polskiego czytelnika i niezwykle trudne do przetłumaczenia ze względu na francuskojęzyczne gry słów. Dlatego też szczególnie cenne są międzynarodowe inicjatywy zespołów złożonych z osób należących do różnych kręgów kulturowych. Dzięki ich współpracy możliwe jest tworzenie opracowań zrozumiałych w środowiskach poszczególnych członków zespołu, nawet ze względu na komizm i zabawne formy językowe. Przykładem jest projekt „Kompot”, realizowany jednocześnie w Łodzi i Tel Awiwie, w którym wzięli udział polscy i żydowscy rysownicy komiksów. Jego pokłosiem są trzy zeszyty wydane w wersjach polsko-hebrajskiej i angielskiej, z których szczególne uznanie zyskały komiksy: *Czarny wojownik z Jerozolimy* Michała Śledzińskiego, *Żydzi zrujnowali mi życie* Daniela Goldsteina oraz *Ursynowska Specgrupa od Rozwałki* Łukasza Mieszkowskiego. Autorzy w swych pracach odwołują się nie tylko do kwestii antysemityzmu oraz wspólnych wartości dziedzictwa kulturowego i tradycji, ale także do przezabawnych i przemawiających do wychowanych we współczesnej kulturze masowej dzieci i młodzieży schematów, np. historia młodego Żyda, chcącego zostać „ninjew”, młodzież grająca w „Jewmanji”<sup>292</sup> czy żydowska seksbomba Shoshka, pisząca piosenkę o polskiej piosenkarce, Dodzie<sup>293</sup>. Modnym w ostatnich latach środkiem edukacji, wykorzystywanym w trakcie zajęć z edukacji międzykulturowej, są też zabawne mapy świata, ukazujące stereotypy i uprzedzenia etniczne, funkcjonujące w poszczególnych krajach i kontynentach<sup>294</sup>. *Mały atlas uprzedzeń i stereotypów* Yanka Tsvetkova to zbiór map różnych części świata, widzianego rozmaicie przez różne narody, opatrzonego odautorskim satyrycznym komentarzem<sup>295</sup>. Wątek tego rodzaju pomocy naukowych kontynuuję w podrozdziale *Czytadła i pomoce naukowe – zabawne lektury*.

<sup>291</sup> R. Goscinny, A. Uderzo, *Asterix*, tłum. J. Sztuczyńska, Egmont, Warszawa 2000–2011.

<sup>292</sup> Jest to żartobliwe nawiązanie do przygodowego filmu fantasy *Jumanji* (reż. J. Johnston, USA, 1995).

<sup>293</sup> Zob. *Kompot. Polsko-izraelski album komiksowy*, <http://komiksomania.pl/newsy/kompot-polsko-izraelski-album-komiksowy.html> (29.11.2013); K. Wielga (red.), *Kompot. Polsko-izraelski album komiksowy*, Instytut Adama Mickiewicza – Kultura Gniewu, Warszawa 2008.

<sup>294</sup> Zob. *Jak ty wyglądasz Europo*, „Forum” 2013, nr 17, s. 62–63.

<sup>295</sup> Y. Tsvetkov, *Atlas der Vorurteile – Calendar of prejudice*, [www.alphadesigner.com/mapping-stereotypes](http://www.alphadesigner.com/mapping-stereotypes) (29.11.2013).

Również zabawne reklamy (rysunekowe, filmowe) i filmy mogą wprowadzać w świat stereotypów występujących w danym społeczeństwie, w jego obyczaje, sprawy życia codziennego, elementy krytyki społeczno-politycznej, religijnej itp. Analizowanie powstałych w obcych kręgach kulturowych materiałów związanych z kulturą masową prowadzi do interesujących spostrzeżeń, dotyczących samych uczestników zajęć, dokonujących analizy, bowiem w jej trakcie ujawniają się własne stereotypy, uprzedzenia i postawy analizujących oraz pewna sztywność poglądów, mogąca utrudnić komunikowanie się z przedstawicielami obcych kultur. Humor i śmiech pomagają obnażyć niedogodności w przyjaznej atmosferze, a także skłonić do refleksji nad sobą, zwłaszcza tych, którzy mają w perspektywie życie w środowiskach zróżnicowanych kulturowo<sup>296</sup>. Coraz częściej wykorzystywanym w edukacji źródłem tego rodzaju materiałów są internetowe portale społecznościowe, w których istnieje możliwość publikowania filmów, np. Vimeo czy YouTube.

W 2011 r. portal społecznościowy Badoo.com zwrócił się do trzydziestu tysięcy osób w piętnastu krajach z pytaniem, który naród uważają za najzabawniejszy lub najlepszy w rozśmieszaniu, a także który w tej kategorii wypada najślabiej. Przez uczestników sondażu jako najzabawniejsi postrzegani byli kolejno: Amerykanie, Hiszpanie, Włosi i Francuzi. Jako najmniej zabawne narody wymieniano Niemców, Rosjan, Turków i Brytyjczyków<sup>297</sup>. Rok później opublikowano raport Organizacji Narodów Zjednoczonych o szczęściu na świecie, w którym pytano m.in.: „Czy wczoraj uśmiechałeś się lub śmiałeś?” Jego autorzy uznali częstotliwość radosnego śmiechu za jeden z obiektywnych wskaźników szczęścia<sup>298</sup>. Sondaże tego rodzaju zwykle są subiektywne, uzależnione od przeważającej w chwili ich przeprowadzania koniunktury i właściwie dotyczą przede wszystkim jedynie opinii badanych o Obcych, gdyż większość ankietowanych nie miała bezpośredniego kontaktu z przedstawicielami innych kultur, a jedynym źródłem informacji o nich są Internet, kino, telewizja i literatura, które same w sobie stanowią interesujący obiekt badań, ponieważ ukazują skalę i trwałość stereotypów w danych środowiskach. Na przykład opinie na temat poczucia humoru Polaków i ich zamiłowania do śmiechu bywają w takich sondażach skrajne, jakiegokolwiek uogólnienia w tym względzie są bardzo trudne do uzyskania i udokumentowania. Wystarczy jednak, by określone informacje trafiły do popularnego źródła, a zaczynają funkcjonować w potocznych narracjach o Obcych jako fakty.

<sup>296</sup> Zob. H. Lethierry, CORHUM (red.), *Rire en toutes ...*, dz. cyt., s. 40–61.

<sup>297</sup> Zob. KC, *Ranking na najzabawniejsze i najmniej zabawne narody*, 7.06.2011, [www.wiadomosci.onet.pl/swiat/4411861,wiadomosc-drukuj.html](http://www.wiadomosci.onet.pl/swiat/4411861,wiadomosc-drukuj.html) (29.11.2013).

<sup>298</sup> Zob. J. Helliwell, R. Layard, J. Sachs (red.), *World happiness report*, Columbia University, New York 2012. Więcej na ten temat: E. Bendyk, *Szczęście brutto*, „Polityka” 2012, nr 19, s. 50–53.

Jan Stanisław Bystron zauważył, że publiczność francuska śmieje się w kinie częściej i intensywniej niż Polska<sup>299</sup>. Z sondażu opracowanego na potrzeby programu „Kocham Cię Polsko” wynika, że 60% Polaków uważa się za wesoły naród<sup>300</sup>. Tymczasem przez część cudzoziemców Polska jest postrzegana jako kraj ludzi smutnych i ponurych, a sami Polacy uchodzą za osoby, które rzadko uśmiechają się na ulicy czy podczas posiłków, a w rozmowach prywatnych często narzekają<sup>301</sup>. Tego rodzaju opinie zwykle opierają się na głęboko zakorzenionym stereotypie, powstałym jeszcze w okresie zaborów i ugruntowanym przez samych Polaków w publikacjach na swój temat. Oto na przykład Karol Zbyszewski w londyńskich „Wiadomościach” pisał, że polskie książki są smutne:

Strug – *Polaki* – jeden powstaniec dostaje obłędu, z drugim – jeszcze gorzej. Żeromski – *Siłaczka* – umiera na tyfus. Konopnicka – *Nasza szkapka* – matka umiera; jedno dziecko zostaje sierotą; drugie dziecko zostaje sierotą; trzecie dziecko zostaje sierotą; wszyscy bardzo nieszczęśliwi. Prus – *Kamizelka* – bohater, chory na suchoty, umiera bezapelacyjnie. Niemojewski – *Historia Judasza* – zakończona przykładnym powieszeniem obrzydliwca<sup>302</sup>,

Ponuremu obrazowi przeczą jednak choćby tylko dawne opracowania na temat polskich anegdot:

Żart dobroduszny, nieraz dosadny i rażący wydelikaczone buduarowe ucho, wesołość szczerą, do szerokiego uśmiechu zmuszająca, zmysł praktyczny, lecz nie zacieśniający znaczenia praktyczności do miałkich i płytkich stosunków życia codziennego: oto kilka cech znamienych dawnego „humoru” polskiego [...] <sup>303</sup>.

Opinię tę potwierdza Julian Krzyżanowski w historii polskich anegdot na tle światowej humorystyki<sup>304</sup>.

Polskie ziemiaństwo XIX w. charakteryzował „humor nieprzebrany”. W takim środowisku wyrósł nestor polskiego humoru, Aleksander Fredro (1793–1876), który na ogół jest prezentowany uczniom jako dostojny wieszcz, jednak do historii kultury przeszedł przede wszystkim jako humorysta i jako

<sup>299</sup> Zob. J.S. Bystron, *Komizm*, Ossolineum, Wrocław 1960, s. 6.

<sup>300</sup> Zob. [www.tvp.pl/rozrywka/teleturnieje/kocham-cie-polsko](http://www.tvp.pl/rozrywka/teleturnieje/kocham-cie-polsko) (29.11.2013). Sondaż przeprowadzono 4 listopada 2011 r.

<sup>301</sup> Zob. N. Bedford, M. McAdam, S. Fallon, T. Richards, *Poland travel guide*, Lonely Planet, London 2008, s. 45.

<sup>302</sup> M. Wańkiewicz, *Karaśka La Fontaine'a*, cz. 1, WL, Kraków 1983, s. 425.

<sup>303</sup> P. Chmielowski, *Józef Bliziński* [w:] tegoż, *Obrazki przez Józefa Blizińskiego*, nakładem Redakcji „Gazety Polskiej”, Warszawa 1898, s. 5.

<sup>304</sup> Więcej na ten temat: J. Krzyżanowski, *Facecja staropolska* [w:] J. Krzyżanowski, K. Żukowska-Billip (oprac.), *Dawna facecja polska (XVI-XVIII w)*, PIW, Warszawa 1960, s. 5-21.

taki znany jest m.in. w kręgu kultury francuskiej. W biografii komediopisarza można np. znaleźć takie oto wspomnienie kawałów popularnych w jego czasach:

Wraz z braćmi dopuszczał się psot, których w żadnym razie nie dokonywałby mizantrop czy „poważny staruszek”. Ot, choćby przebywającemu często w dworze ojcowskim zdeklasowanemu szlachcicowi Krzyżanowskiemu, którego określa się jako „półbłazna, półszlachcica”. Pyta retorycznie: „Komu w nocy napuścić os od izdebki, komu włosienia nastrzyc na prześcieradło, komu jaj w buty nakłaść? – Krzyżanowskiemu. Kogo rano do sieni w koszuli wyciągnąć, kogo pytką wybić, kogo poczęstować piwem z wodą zamiast wina, a wodą zamiast wódki? Krzyżanowskiemu. Dlatego Krzyżanowski miłym był gościem, a szczególnie dla dzieci”<sup>305</sup>.

A. Fredro wraz z przyjaciółmi urządzał tzw. lampartjadi, czyli zbiorowe płatanie figli i zabawy, do których angażowano domowników i mieszkańców okolicy bez względu na wiek. Są to jednak takie przykłady ziemiańskich wspomnień, które trudno uznać za powszechne. Los znacznej części ziemian w większości ówczesnych dworów galicyjskich nie należał do wesołych; z pamiętników Kazimierza Brodzińskiego czy Seweryna Łusakowskiego wynika, że zwłaszcza dzieci wychowywane były surowo, nagminnie bite zarówno przez rodziców, jak i nauczycieli, a na ich potrzeby skąpiono<sup>306</sup>. Okoliczności te wpłynęły na ugruntowanie w świecie ambiwalentnych opinii o poczuciu humoru polskiego społeczeństwa i „narodowym” podejściu do śmiechu. Polacy postrzegani bywają więc także jako osoby, które potrafią śmiać się ze wszystkiego, zwłaszcza z samych siebie (jak Anglicy), przy czym jest to często śmiech przez łzy, towarzyszący najtrudniejszym okolicznościom. Polaków doprowadza do śmiechu nonsens i fantazja, dwuznaczności językowe, seks, teściowe, policjanci, mieszkańcy Krakowa (postrzegani jako skąpcy, zwłaszcza przez Warszawiaków), mały Jaś i właściwie wszystkie osoby publiczne, które nie są w stanie uchronić się przed złośliwą satyrą. W przeciwieństwie do Francji i Włoch, w Polsce nie ma powszechnie opowiadanych dowcipów o toaletach i ekskrementach<sup>307</sup>, jednocześnie jednak Polska wydała niewielu teoretyków komizmu, a rodzima literatura poświęcona śmiechowi należy do najuboższych. W innych krajach w ciągu roku wydaje się więcej zabawnych opracowań oraz prac poświęconych komizmowi niż w Polsce w ciągu dziesięcioleci<sup>308</sup>. Być może to właśnie ta sytuacja decyduje o stopniowym popadaniu w zapomnienie słynnych przed laty humorystów, czego efektem brak zrozu-

<sup>305</sup> Z. Kuchowicz, *Aleksander Fredro we fraku i w szlafroku*, KAW, Łódź 1989, s. 50.

<sup>306</sup> Tamże, s. 50–51.

<sup>307</sup> Zob. E. Lipniacka, *Poradnik ksenofoba – Polacy*, Adamantan, Warszawa 1997, s. 30–31.

<sup>308</sup> B. Dziemidok, *O komizmie...*, dz. cyt., s. 5. Więcej na ten temat: A. Ziv, *National styles of humor*, Greenwood Press, Santa Barbara 1988.



mienia dawnych anegdot, żartów oraz innych form komicznych. Taka teza towarzyszy między innymi refleksji o komizmie Bolesława Prusa, który:

[...] był wspaniałym humorystą, klasykiem polskiej literatury dowcipnej, mistrzem ironicznej puenty, jadowitego sarkazmu, pogodnego żartu. To prawda, ale ja już nie umiem się z tego śmiać. Wydaje mi się, że czterdzie-stoletnią pracę zawodową wesołka ilustruje ulubiony dowcip Groucho Marxa: Do psychoanalityka przychodzi mężczyzna, który mówi, że nie ma po co żyć. Doktor, chcąc zaradzić jego melancholii, radzi, aby poszedł do cyrku, gdzie występuje najśmieszniejszy klaun świata, niejaki Grock: Po obejrzeniu jego występu zaraz poczuje się pan szczęśliwszy. Pacjent wstaje, patrzy przygnębiony na lekarza i zbiera się do wyjścia. Wtedy doktor pyta: – A właściwie jak się pan nazywa? Mężczyzna odwraca się i odpowiada: Jestem Grock<sup>309</sup>.

Dywagacje na temat narodowego poczucia humoru Polaków prowadzą jednak nie tylko do pesymistycznych wniosków. Istnieją bowiem takie dziedziny śmiechu w przestrzeni publicznej, w których wieloletnie zaległości są stopniowo nadrabiane. Taką dziedziną jest terapia śmiechem.

## 2.9. Terapia śmiechem – na kozetce i miejskim trawniku

Terapia śmiechem to zespół opartych na śmiechu świadomych lub nieświadomych oddziaływań i czynności, których celem jest poprawa jakości życia człowieka w różnych okolicznościach. Ich wykonawcą może być zarówno profesjonalny terapeuta, jak i amator; funkcję tę może pełnić także osoba poddawana (poddająca się) tego rodzaju terapii. W literaturze przedmiotu stosuje się kilka określeń terapii śmiechem, od najpopularniejszej geloterapii i gelototerapii, poprzez rideoterapię (łac. *rideo, ridere* – śmiać się), po hilaroterapię (grec. *hilaros* – radość, cieszyć się). Za patrona tej dziedziny i jej miłośników uchodzi Gelos – grecki bóg śmiechu<sup>310</sup>.

Prekursorami terapii śmiechem są szamani. Oni to w sposób naturalny i intuicyjny wykorzystywali i nadal wykorzystują śmiech jako czynnik obniżający poziom stresu oraz wspomagający chorych i cierpiących w zmaganiach z ich troskami. Pierwszych zapisanych opinii o związkach śmiechu ze zdrowiem, dobrym samopoczuciem i wysoką jakością życia można doszukiwać się

<sup>309</sup> R. Koziołek, *Szary geniusz*, „Polityka” 2012, nr 21, s. 96. Istnieje wiele wersji tej anegdoty, opowiadanych w odniesieniu do rozmaitych artystów. Jedną z najwcześniejszych (trudno powiedzieć czy pierwszą) dotyczy angielskiego aktora Davida Garricka (1717–1779), który w celu leczenia melancholii został wysłany przez nieznającego go lekarza na własne przedstawienie. Zob. I. Śmiałowski, *Igraszki z Melpomeną*, NK, Warszawa 1976, s. 15–16.

<sup>310</sup> Zob. C. Matusewicz, *Humor, dowcip, wychowanie...*, dz. cyt., s. 5–6.

w starożytności. Idea terapii śmiechem odżywała we wszystkich kulturach, zarówno w środowiskach medycznych, jak i wśród osób zainteresowanych poprawą jakości życia – m.in. filozofów, duchownych, psychologów. Pionierem terapii śmiechem w medycynie stał się chirurg królów Francji, Laurent Joubert (1529–1583). W słynnym *Traktacie o śmiechu* Autor określił go mianem najwspanialszego daru Bożego, którego przywilejem został obdarzony tylko człowiek.<sup>311</sup> Na miano klasyków współczesnej terapii śmiechem zasługują m.in. Patch Adams, Michael Christensen, Corinne Cosseron, Norman Cousins, Madan Kataria, Kinou, Raymond Moody oraz Christian Tal Schaller, natomiast wśród współczesnych terapeutów, wykorzystujących w terapii śmiechem tradycje dalekowschodnich szkół medytacji, najbardziej znani to: Luliane Cortadella, Claude Berthoumieux, Axel Galinier, Dhyhan Sutorius i Guy Mauchamp.

Jak twierdzi H. Rubinstein, zdrowy śmiech (tzn. niezwiązany z wyżej wymienionymi stanami patologicznymi) jest fizjologicznym przejawem stanu przyjemności, pomaga żyć dłużej i z wyższą jakością życia; jest także najlepszą terapią antystresową<sup>312</sup>. Właściwości śmiechu korzystnych dla zdrowia jest o wiele więcej:

- sprzyja sprawności fizycznej organizmu – o ile podczas uśmiechu pracuje kilkanaście mięśni, to podczas śmiechu już około dwustu, począwszy od twarzy (m.in. tzw. mięśnie jarzmowe, nazywane mięśniami radości), poprzez klatkę piersiową i brzuch, po kończyny; w trakcie śmiechu pojawia się wiele zwykle niekontrolowanych reakcji fizycznych (głowa odchyła się do tyłu, nogi tańczą, tupią, gną się, itd.);
- wspomaga układ oddechowy, powodując wymuszony wdech i wydech; dzięki temu płuca są lepiej natleniane i opróżniane, wciągają bowiem dwa-trzy razy więcej powietrza niż podczas zwyczajnej pracy;
- wspomaga układ sercowo-naczyniowy, stabilizując rytm uderzeń serca i obniżając ciśnienie tętnicze; zwiększona wymiana tlenowa wspomaga pracę wątroby, redukuje odkładanie się tłuszczów i przeciwdziała miażdżycy;
- wspomaga pracę śledziona, która odpowiada za ukrwienie organizmu oraz trzustki, produkującej insulinę (diabetycy, którzy śmieją się często, potrzebują mniej zastrzyków z insuliny);
- ułatwia trawienie – śmiech przed jedzeniem prowadzi do wydzielania enzymów, które wspomagają wchłanianie składników pokarmowych, co wiąże się z lepszą pracą wątroby, trzustki i jelit, przeciwdziałając zaparciom;
- oddziałuje pozytywnie na układ nerwowy obniżając poziom stresu i pobudzając układ współczulny (czyli aktywną w czasie stresu część autonomicznego

<sup>311</sup> Zob. L. Joubert, *Traité du ris suivi d'un dialogue sur la cacographie française avec des annotations sur l'orthographe*, Librairie Nicolas Chesneau, Paris 1579.

<sup>312</sup> Zob. H. Rubinstein, *Psychosomatique du rire...*, dz. cyt., s. 149.

- układu nerwowego, przygotowującą organizm do obrony przez zagrożeniem lub ucieczki przed nim), co wiedzie do regeneracji organizmu, poprawy samopoczucia, sprawności seksualnej i jakości snu;
- wzmacnia system immunologiczny – zwiększa ilość interferonu (białka regulującego i wyzwalającego reakcję obronną przez rozpoznawanie obecności wirusów i ich metabolitów); zwiększa liczbę oraz aktywność limfocytów T i komórek żernych, które atakują wirusy, obce komórki oraz komórki nowotworowe; zwiększa produkcję immunoglobuliny A, G i M, które pomagają zwalczać infekcje;
  - wyzwala endorfiny (zwane wewnętrznymi morfinami i hormonami szczęścia), odpowiadające m.in. za uśmierzenie bólu i odczuwanie dobrego samopoczucia, a nawet stanów euforycznych; przyrost liczby endorfin w organizmie nie powoduje negatywnych efektów ubocznych – śmiech pomaga zwalczyć lęki, stany depresyjne i smutek, wzmacnia też optymistyczne nastawienie do rzeczywistości<sup>313</sup>.

Napięcie i stres w sferze fizycznej, umysłowej i emocjonalnej nie są obojętne dla procesów biochemicznych i fizjologicznych zachodzących w organizmie. Śmiech oddziałuje pozytywnie na człowieka, podobnie jak miłość, pasja, nadzieje, entuzjazm, radość, dawanie siebie, przebaczenie czy radość, czerpana z dzielenia chwil, wrażeń i przedmiotów. Nie dziwi zatem fakt, że śmiech określa się niekiedy mianem joggingu dla ducha i ciała. Jest to istotne zwłaszcza w przypadku osób, które nie mogą się sprawnie poruszać: dla nich śmiech stanowi zastępczy czynnik ruchu, którego efekty, przy odpowiedniej intensywności i regularności ćwiczeń, mogą być porównywalne z efektami gimnastyki<sup>314</sup>. Śmiech pomaga oczyścić umysł, poprzez wyzwolenie go od różnego rodzaju obciążeń, pojawiających się w natłoku zdarzeń. Bywa więc postrzegany jako naturalna czynność o charakterze higienicznym. Pozytywny wpływ śmiechu na psychikę polega na redukowaniu napięć emocjonalnych i prowadzeniu do wewnętrznej równowagi, przełamywaniu sztywnych i stereotypowych schematów myślowych, wspieraniu myślenia kreatywnego, łagodzeniu konfliktów, zmniejszaniu lęków, eliminowaniu stresu itp.

Śmiechu nie da się przedawkować i można go stosować bez ograniczeń wieku i płci. H. Rubinstein, szczegółowo charakteryzując liczne medyczne przypadki pacjentów, którym terapia śmiechem przyniosła ulgę, wymienia szereg schorzeń, wobec których warto próbować działania śmiechu: bóle głowy, związane z depresją i niekorzystnymi warunkami życia i pracy, paraliże, przykurcze,

<sup>313</sup> Więcej na ten temat: C. Liebertz, *Terapia śmiechem...*, dz. cyt., s. 30–34; H. Rubinstein, *Psychosomatique du rire...*, dz. cyt., s. 83–117; Ch.T. Schaller, Kinou-le-clown, *Rire pour gai-rire...*, dz. cyt., s. 67–69.

<sup>314</sup> Zob. P. Adams, *House calls. How we can all heal the world. One visit at a time*, Robert D. Reed Publishings, San Francisco 2004, s. XI.

bóle stawów i mięśni o różnej etiologii, a nawet zaparcia. Istnieje wiele publikacji medycznych na temat pozytywnego wpływu terapii śmiechem na osoby dotknięte chorobami układu oddechowego i schorzeniami neurologicznymi. Fałszywym stereotypem jest jednak banalne twierdzenie, że śmiech to zdrowie w każdych okolicznościach, należy go więc zalecać każdemu w dowolnej ilości. Istnieje bowiem wiele schorzeń i uwarunkowanych fizjologią organizmu sytuacji, w których zwłaszcza gwałtowny, intensywny i długotrwały śmiech może prowadzić do przykrych, wręcz niebezpiecznych następstw – nie tylko pod postacią bólu, ale nawet zagrożenia życia na skutek zakłócenia czynności organizmu<sup>315</sup>.

Możliwości wykorzystania śmiechu w terapii i opiece są tematem licznych badań i opracowań z dziedziny nauk medycznych i nauk o zdrowiu – m.in. anestezjologii i intensywnej terapii, geriatry, gerontologii, immunologii, neurologii, onkologii, pediatrii, pielęgniarstwa, psychiatrii, a nawet stomatologii. Współcześnie najbardziej popularne dziedziny zastosowań śmiechu w kontekście medycznym to walka z bólem, leczenie schizofrenii i choroby Alzheimera, profilaktyka i leczenie AIDS, relacje personelu placówek służby zdrowia i placówek opiekuńczych z pacjentami itp. Waleed A. Salameh rozpatruje **zastosowanie śmiechu i humoru w praktyce psychoterapeutycznej** w następujących aspektach:

- aspekt emocjonalny – rozładowywanie zahamowań, reaktywowanie wypartyh uczuć, ułatwianie spontanicznej wymiany emocji podczas spotkań terapeutycznych;
- aspekt kognitywny – pobudzanie kreatywności, wspieranie procesu podejmowania decyzji, wspomaganie wyzwalać się ze sztywnych wzorców zachowań i perspektyw widzenia świata na rzecz większej otwartości i elastyczności;
- aspekt komunikatywny – rozluźnianie atmosfery spotkań, pobudzanie aktywności uczestników, redukcja przekonania pacjenta o wyższości terapeuty oraz wprowadzanie przyjemnej atmosfery pracy<sup>316</sup>.

Niektórzy specjaliści zalecają terapię śmiechem jako istotny element praktyk alternatywnych, niekiedy wprost występując przeciwko klasycznej medycynie i koncernom farmaceutycznym, krytykując przy tym stresotwórczy i niedostosowany do potrzeb pacjentów system opieki zdrowotnej<sup>317</sup>.

Odpowiednio wykorzystany śmiech może przyczynić się do wzbogacenia relacji międzyludzkich, przyczyniając się do poprawy atmosfery i wzbogaca-

<sup>315</sup> Więcej na ten temat: R. Moody, *Guérissez par le rire...*, dz. cyt., s. 35–46; H. Rubinstein, *Psychosomatique du rire...*, dz. cyt., s. 21–26.

<sup>316</sup> Zob. C. Liebertz, *Terapia śmiechem...*, dz. cyt., s. 35.

<sup>317</sup> Więcej na ten temat: P. Adams, M. Mylander, *Gesundheit!*..., dz. cyt., s. 31–50; Ch.T. Schaller, *Rire c'est la santé*, Éditions Vivez Soleil, Genève 1990, s. 23–149.

jąc kontakty towarzyskie. Jak zauważa R. Provine, kobiety i mężczyźni postrzegają poczucie humoru i śmiech jako czynnik atrakcyjności. Lubią więc i odpowiednio adorują zwłaszcza osoby płci przeciwnej, które śmieją się w ich pobliżu, nie jest przy tym istotne co było przyczyną śmiechu<sup>318</sup>. S. Garczyński proponuje wprost, by poszukiwać związków między śmiechem i miłością:

Porównuję śmiech do miłości. Rozkosz? Tak. Krótkotrwała? Tak. Młodych porywa częściej niż starych? Tak. Potrzebny partner? No... przeważnie tak. Śmiech i miłość to zjawiska zarazem psychiczne i fizjologiczne. Lecz ranga śmiechu jest wyższa, dużo wyższa. Jest bardziej ludzki. Nie tylko dlatego, że bydlę nigdy się nie śmieje, ale i dlatego, że śmiech zaczyna się w mózgu i dopiero ogarnia ciało, a miłość... różnie bywa<sup>319</sup>.

W takim kontekście śmiech jest postrzegany przez terapeutów jako jeden z czynników ułatwiających otwieranie się na innych i wyrażanie swych uczuć.

Terapii śmiechem nie sposób postrzegać wyłącznie w kategoriach zabawy. Jawi się jako poważna dziedzina aktywności, wymagająca od jej adeptów odpowiedniego przygotowania i rozwagi w sferze praktyki, podejmowanej w przenikających się następujących obszarach rzeczywistości:

- medyczny i opiekuńczo-edukacyjny – działalność prowadzona w placówkach medycznych i opiekuńczych, takich jak szpitale, domy pogodnej starości, warsztaty terapii zajęciowej, domy dziecka itp. w celu poprawiania jakości życia pacjentów i podopiecznych oraz ich integracji; realizowana w ramach uzupełniających praktyki medyczne i opiekuńcze zajęć z arteterapii, animaloterapii, muzykoterapii itp., będąca elementem niekiedy rozbudowanych programów edukacji i zabawy lub okazjonalnych odwiedzin, realizowanych np. przez doktorów klaunów;
- psychoterapeutyczny – działalność terapeutyczna adresowana do osób cierpiących wskutek działania czynników psychogennych – zarówno chorych fizycznie, jak i mających kłopoty w relacjach społecznych; celem regularnych zajęć, prowadzonych przez profesjonalistów, jest wspieranie pacjenta w zmaganiach z jego kłopotami, dodawanie odwagi, dowartościowanie go, motywowanie do otwierania się na kontakty międzyludzkie w różnych okolicznościach, pobudzanie do spontanicznych zachowań i odreagowania stresu itp.;
- medytacyjno-relaksacyjny – działalność prowadzona w oparciu o ideę traktowania organizmu ludzkiego jako ośrodka energii witalnej, a śmiechu jako czynnika ją pobudzającego lub wyzwalającego; indywidualne lub grupowe sesje śmiechu często opierają się na tzw. śmiechu organicznym, stanowiącym

<sup>318</sup> Zob. R.R. Provine, *Śmiechu warte...*, dz. cyt., s. 31.

<sup>319</sup> S. Garczyński, *Śmiechu naszego...*, dz. cyt., s. 11.

ćwiczenie mięśni i oddechu; niezbędnym elementem takich sesji są ćwiczenia oddechowe, fizyczne i medytacja;

- towarzysko-rozrywkowy – niezobowiązująca, nie wymagająca systematyczności aktywność osób zainteresowanych przyjemnym spędzaniem wolnego czasu w miłym towarzystwie; jej charakterystyczną formą są kluby śmiechu, których członkowie biorą udział w sesjach zbiorowego śmiechu oraz wspólnie spędzają czas, grając w gry towarzyskie, uczestnicząc w seansach filmowych, zabawach itp.; celem spotkań jest odprężenie, poszukiwanie przyjemności i radości życia;
- biznesowy – prowadzona przez profesjonalnych trenerów działalność adresowana do zespołów pracowników, realizowana zwłaszcza w dużych przedsiębiorstwach, mająca na celu odreagowanie stresu w pracy oraz integrację zespołów i poprawę jakości relacji międzyludzkich tak, by uczestnicy zajęć dobrze czuli się w przedsiębiorstwie, identyfikowali się ze współpracownikami, chcieli z nimi przebywać i w związku z tym wydajniej pracowali<sup>320</sup>.

W połowie lat dziewięćdziesiątych XX w. w Indiach zaczęły powstawać tzw. kluby śmiechu, których członkowie biorą udział w grupowych sesjach terapii śmiechem. Ich pomysłodawcą był lekarz Madan Kataria i jego żona, Madhuri Kataria, znani jako twórcy tzw. jogi śmiechu (hind. *Hasya Yoga*)<sup>321</sup> i inspiratorzy społecznego ruchu wolnego śmiechu. Ich działalność rozpoczęła się od organizowania spotkań w parkach i na miejskich trawnikach Bombaju, których uczestnicy opowiadali sobie wesołe historie i dowcipy. Gdy zabrakło opowieści, M. Kataria wpadł na pomysł, by spotkania uzupełnić ćwiczeniami jogi. Obecnie miłośnicy tej formy aktywności każdego rana, przed pracą, spotykają się w miejscach publicznych i wspólnie się śmieją, wykonując ćwiczenia oddechowe i rozciągające oraz bawiąc się, w celu pobudzenia do śmiechu. Celem ćwiczeń jest obniżenie poziomu stresu i poprawa jakości życia. Na świecie istnieje obecnie kilka tysięcy klubów tego rodzaju, przede

<sup>320</sup> Na polskim rynku wydawniczym, nakładem Oficyny Wydawniczej Spar oraz jego późniejszej mutacji – Wydawnictwa Interspar, ukazały się prace Normana Bevina: *Śmiech leczy* oraz *Śmiech to zdrowie. Teoria i praktyka leczniczego śmiechu*. Ze względu na wysoki nakład i niską cenę, książki te stały się popularnym źródłem zapożyczeń informacji na temat terapii śmiechem w rozmaitych opracowaniach, m.in. w pracach dyplomowych, publikacjach popularnonaukowych opartych na informacjach z drugiej ręki, na stronach internetowych, a sam Autor wymieniany jest jako prekursor i klasyk terapii śmiechem. Próżno jednak szukać o nim informacji poza tymi książkami, podobnie jak o wielu innych, „światowej sławy autorytetach”, przez niego wskazanych i cytowanych. Są to opracowania pełne błędów rzeczowych, fragmentów trudnych do zidentyfikowania źródeł (w obu książkach brakuje przypisów i bibliografii), a nawet informacji o charakterze kacek dziennikarskich i fałszerstw. Świadomie nie zamieszczam ich tytułów w przewodniku bibliograficznym.

<sup>321</sup> Zob. m.in. C. Cosseron, L. Leclerc, *Le yoga du rire*, Guy Trédaniel, Paris 2011; F. Petithory, *Le yoga du rire en 99 définitions*, Éditions Bénévient, Nice 2006.

wszystkim w Azji, Ameryce Północnej i Europie Zachodniej<sup>322</sup>. W 1998 r. M. Kataria zaproponował ustanowienie Światowego Dnia Śmiechu, który obchodzony jest w ostatnią niedzielę maja. Animatorami rozmaitych imprez kulturalnych, parad i działań artystycznych są wówczas członkowie ponad sześciu tysięcy klubów śmiechu, nawiązujących do idei jogi śmiechu, oraz inni sympatycy idei, np. doktorzy klauni, którzy tego dnia obchodzą Dzień Czerwonego Nosa. Pod auspicjami klubów śmiechu organizowane są także noworoczne chwile wspólnego śmiechu dla braterstwa i pokoju. Celem akcji – trzy minuty wspólnego śmiechu o wyznaczonej porze – jest przesłanie w świat radosnej idei na Nowy Rok<sup>323</sup>.

Stowarzyszenie Stosowanego i Terapeutycznego Humoru (ang. Association for Applied and Therapeutic Humor) to międzynarodowa wspólnota zawodowców w dziedzinie nauki, opieki medycznej, edukacji, pracy socjalnej, biznesu itp., którzy zajmują się humorem i śmiechem na co dzień, zarówno w pracy, jak i w czasie wolnym. Członkowie stowarzyszenia pochodzą m.in. z: Australii, Brazylii, Kanady, Chin, Danii, Niemiec, Izraela, Włochów, Japonii, Meksyku, Holandii, Portugalii, Korei Południowej, Stanów Zjednoczonych i Wielkiej Brytanii. Stowarzyszenie uruchomiło ośrodek i punkt informacyjny, w którym można zorientować się w wartości i formach śmiechu w terapii. Wydaje też elektroniczny miesięcznik „Więź Humoru” (ang. „Humor Connection”), zawierający informacje o badaniach nad humorem, przykładach zastosowania śmiechu w działalności publicznej, inicjatywach członków itp. Każdego roku stowarzyszenie przyznaje Nagrodę Humoru im. Wilde’a (ang. The Wilde About Humor Award) za najlepsze zastosowanie humoru w biznesie lub terapii<sup>324</sup>.

Mimo że w Polsce brakuje jak dotąd fachowych opracowań na temat terapii śmiechem (zwłaszcza jakość popularnych poradników pozostawia wiele do życzenia), to jednak coraz częściej organizowane są warsztaty, zakładane stowarzyszenia i internetowe społeczności jogi śmiechu – m.in. w Białymstoku, Krakowie, Łodzi, Warszawie<sup>325</sup> – a ich uczestnicy obchodzą Dzień Czerwonego Nosa i biorą udział w licznych akcjach w sferze publicznej.

Szczególnym przykładem działalności, w której śmiech jest celowo wykorzystywany do poprawy jakości życia, stanowi ruch doktorów klaunów.

<sup>322</sup> Zob. [www.laughteryoga.org](http://www.laughteryoga.org) (29.11.2013).

<sup>323</sup> Zob. [www.rednoseday.com](http://www.rednoseday.com) (29.11.2013).

<sup>324</sup> Larry Wilde to amerykański aktor, pisarz i historyk humoru. Więcej na temat nagrody jego imienia: Association for Applied and Therapeutic Humor, [www.aath.org](http://www.aath.org) (29.11.2013).

<sup>325</sup> Zob. m.in. Joga Śmiechu – Kraków, [www.facebook.com/LaughterYoga.Cracow](http://www.facebook.com/LaughterYoga.Cracow) (29.11.2013).

## 2.10. Doktor klaun – w szpitalu i obozie uchodźców

U schyłku XVIII w. we Francji powstały pierwsze zespoły amatorów oraz zawodowych artystów, którzy zabawiali chorych w szpitalach i dzieci w sierocińcach. Za ich przykładem poszły takie gwiazdy areny jak Antonet, Béby, duet Dario i Bario, Frankie Saluto, Grock oraz bracia Albert, François i Paolo Fratellini. Po lekturze publikacji na temat poprawiania jakości życia i działalności publicznej P. Adamsa, N. Cousinsa oraz R. Moody’ego nieodłącznym elementem rzeczywistości wielu placówek medycznych i opiekuńczo wychowawczych stali się zwłaszcza klauni. Ich oryginalne i odważnie wyrażane poglądy, a także sława i możliwość inspirowania debaty publicznej w środkach masowego komunikowania sprawiły, że o roli śmiechu w procesie walki z chorobą i cierpieniem zaczęto mówić coraz częściej<sup>326</sup>.

Najprawdopodobniej pierwszą w świecie placówką, w której doktorzy klauni zostali zatrudnieni w ramach profesjonalnego programu, jest Szpital Dziecięcy Centrum Nauk o Zdrowiu w kanadyjskim Winnipeg (ang. Children’s Hospital of the Health Sciences Centre of Winnipeg)<sup>327</sup>. Zanim jednak do tego doszło, realizowano tu pionierskie projekty profilaktyczno-edukacyjne, mające poprawiać samopoczucie małych pacjentów. W 1971 roku w terapii dzieci z traumą pooperacyjną zaczęto używać specjalnie zaprojektowanych laleczek, przy pomocy których terapeuci pomagali pacjentom oswajać się ze zmianami zachodzącymi w ich ciałach. W 1982 r. podobne laleczki, a także samych klaunów przyjmujących rolę pacjenta, zaczęto wykorzystywać w trakcie przygotowywania dzieci do zabiegów, aby obniżyć poziom stresu przedoperacyjnego. Tę samą funkcję spełnia Dziecięca Telewizja Szpitalna (ang. Children’s Hospital Television – CHTV), w której klaunika Karen „Robo” Ridd prowadzi raz w tygodniu „Program na dzień dobry” (ang. *The Good Day Show*). Z inicjatywy Karen na Oddziale Życia Dziecka (ang. Child Life Department) został zainicjowany czteromiesięczny pilotażowy program, polegający na stałej obecności na oddziale doktora klauna, którego zadaniem było nie tylko poprawianie jakości życia pacjentów, ale także tłumaczenie im wybranych procedur medycznych, zaznajamianie z wykorzystywanymi narzędziami i urządzeniami medycznymi, integrowanie środowiska szpitalnego. Profesjonalni klauni zaczęli pracować w Szpitalu Dziecięcym Kolumbii Brytyjskiej w Vancouver (ang. British Columbia’s Children’s Hospital)<sup>328</sup>, a gdy wiadomość o ich powo-

<sup>326</sup> Wszelkie aspekty działalności doktorów klaunów scharakteryzowałem w obszernej monografii, której fragmenty wykorzystałem również w niniejszym podrozdziale. Zob. P.P. Grzybowski, *Doktor klaun!...*, dz. cyt.

<sup>327</sup> Zob. Health Sciences Centre, [www.hsc.mb.ca](http://www.hsc.mb.ca) (29.11.2013).

<sup>328</sup> Zob. [www.bcchildrens.ca](http://www.bcchildrens.ca) (29.11.2013).



dzeniu rozeszła się po kraju, wiele podobnych programów zaczęto realizować w kolejnych kanadyjskich szpitalach. Ich twórcy i animatorzy powołali więc Kanadyjskie Towarzystwo Terapeutycznych Klaunów (ang./franc. The Canadian Association of Therapeutic Clowns / Association Canadienne des Clowns Thérapeutiques – CATC/ACCT)<sup>329</sup>. Powstało też wiele podobnych organizacji lokalnych, w skład których wchodzi nie tylko profesjonaliści, ale także wolontariusze, którzy odwiedzają podopiecznych w szpitalach, hospicjach oraz domach opieki i realizują programy adresowane do wybranych środowisk. m.in. w Montréalu, Toronto, Windsorze i Winnipeg<sup>330</sup>.

W 1975 r. działalność publiczną rozpoczął Richard „Snowflake” Snowberg (ang. *snowflake* – płatek śniegu) – aktor, klaun, doktor klaun, kierownik do spraw edukacji i przewodniczący Światowego Stowarzyszenia Klaunów (ang. World Clown Association)<sup>331</sup>, wykładowca pedagogiki oraz technologii informacji na Uniwersytecie Wisconsin La Crosse (ang. Wisconsin University – La Crosse)<sup>332</sup>. W ramach zajęć uniwersyteckich uruchomił pionierski program edukacyjny *Obóz Klaunów* (ang. *Clown Camp*) – jedyną w swoim rodzaju letnią szkołę klaunów, którą kierował przez dwadzieścia osiem lat.

R. Snowberg stworzył pojęcie **opiekuńczego klauna** (ang. *caring clown*), którego synonimem stał się wkrótce **doktor klaun** (ang. *clown doctor*)<sup>333</sup>. Doktorzy klauni pracują nad poprawą jakości życia podopiecznych, ich gości oraz personelu w placówkach medycznych i opiekuńczych, wykonując swą pracę zarówno zawodowo (pobierając wynagrodzenie w ramach zatrudnienia na formalnych zasadach), jak i na zasadzie wolontariatu. Pojawiają się także w przestrzeni publicznej, współpracując z organizatorami imprez plenerowych, artystycznych happeningów, kolonii letnich, działań na rzecz społeczności lokalnej itp.

W 1976 r., z inspiracji aktorów i żonglerów Paula Bindera oraz Michaela Christensena, w Nowym Yorku powstał „Cyrk Wielkiego Jabłka” (ang. The Big Apple Circus). Artyści ci spotkali się dwa lata wcześniej w angielskim hrabstwie Kent, gdzie zajmowali się organizowaniem przedstawień ulicznych. Po stażu odbytym w paryskim „Nowym Cyrku” (franc. Cirque Nouveau) wrócili do Stanów Zjednoczonych z pomysłem stworzenia trupy cyrkowej, która docierałaby z ofertą do środowisk, którym szczególnie potrzeba radości i (u)śmiechu. W 1986 r. M. Christensen zainicjował działalność legendarnej

<sup>329</sup> Zob. [www.therapeuticclowns.ca](http://www.therapeuticclowns.ca) (29.11.2013).

<sup>330</sup> Zob. K. Ridd, *There ought to be clowns. Child life therapy through the medium of a clown*, The Canadian Association of Therapeutic Clowns, Montréal – Winnipeg 2009, s. 4–5.

<sup>331</sup> Zob. [worldclown.com](http://worldclown.com) (29.11.2013).

<sup>332</sup> Zob. [www.uwlax.edu](http://www.uwlax.edu) (29.11.2013).

<sup>333</sup> Więcej na ten temat: R. Snowflake Snowberg, *The caring clowns. A clown book for individuals interested in understanding and spreading the benefits of therapeutic humor*, Visual Magic, New York 1992; [www.clown-ministry.com/History/richard-snowberg-snowflake.html](http://www.clown-ministry.com/History/richard-snowberg-snowflake.html) (29.11.2013).

dziś „Jednostki Opieki Klaunowej Cyrku Wielkiego Jabłka” (ang. The Big Apple Circus Clown Care Unit), czyli zespołu zawodowych klaunów, którzy zaczęli regularnie odwiedzać pacjentów szpitali dziecięcych. W ten sposób powstał pierwszy profesjonalny program doktorów klaunów w Stanach Zjednoczonych<sup>334</sup>. Dzięki licznym odczytom i spotkaniom o charakterze warsztatowym, organizowanym zarówno w Ameryce, jak i w innych regionach, działalność „Jednostki Opieki Klaunowej” zainspirowała podobne inicjatywy. Członkowie organizacji współpracują dziś z doktorami klaunami z całego świata – m.in. z Argentyny, Australii, Austrii, Białorusi, Brazylii, Chin, Czech, Finlandii, Francji, Hiszpanii, Holandii, Hong Kongu, Izraela, Kanady, Niemiec, Republiki Południowej Afryki, Szwajcarii, Turcji, Wielkiej Brytanii i Włoch. Rocznie organizują ok. dwieście pięćdziesiąt tysięcy odwiedzin doktorów klaunów w placówkach opiekuńczych i medycznych<sup>335</sup>.

Po trzech i pół latach pobytu w „Wielkim Jabłku” amerykańska klaunika Caroline Simonds, bardziej znana jako Doktor Żyrafa (ze względu na sto dziewięćdziesiąt dwa centymetry wzrostu), w 1991 r. przybyła do Paryża i założyła stowarzyszenie „Doktor Śmiech” (franc. Le Rire Médecin). Należy doń kilkudziesięciu zawodowych klaunów, którzy przez cały rok dwa razy w tygodniu odwiedzają dzieci w szpitalach. Pracują zwykle parami: jeden pełni funkcję białego klauna (charakteryzuje go rozsądek, uporządkowanie, moc decyzyjna), drugi to August (robi głupstwa, postępuje bez zastanowienia i uwielbia się bawić). Niektórzy nie używają języka werbalnego, a jedynie gestów, rekwizytów i obrazów, co pozwala im komunikować się z pacjentami wywodzącymi się z różnych kultur. W ramach formalnych programów współpracy doktorzy klauni ze stowarzyszenia przebywają w placówce codziennie przez dłuższy czas, towarzysząc podopiecznym nawet podczas zabiegów medycznych. Jest to więc przemyślana, długoterminowa współpraca z personelem i rodzinami chorych, w której doktorzy klauni stają się nieodłącznym elementem środowiska medycznego<sup>336</sup>.

Payamedicos jest istniejącą od 2002 r. argentyńską organizacją pozarządową doktorów klaunów, która wdrożyła unikalną metodę szkolenia wolontariuszy i pracy z podopiecznymi. Przygotowanie doktorów klaunów przez Payamedicos trwa pół roku. Praktyczne szkolenie w szpitalu to trzy miesiące towarzyszenia doświadczonym wolontariuszom i personelowi podczas pracy z podopiecznymi. Kolejne trzy miesiące trwają zajęcia teoretyczne, obejmu-

<sup>334</sup> Zob. [www.bigapplecircus.org](http://www.bigapplecircus.org) (29.11.2013).

<sup>335</sup> Zob. L. Peacock, *Serious play...*, dz. cyt., s. 129–130; Ch.T. Schaller, Kinou-le-clown, *Rire pour gai-rire...*, dz. cyt., s. 84–85; P. Spitzer [akabr Fruit-Lop], *Clown Doctors!*, 12.2002, [www.ebility.com/articles/clowndoctors.php](http://www.ebility.com/articles/clowndoctors.php) (29.11.2013). Więcej na ten temat: [www.bigapplecircus.org](http://www.bigapplecircus.org) (29.11.2013).

<sup>336</sup> Więcej na ten temat: B. Mathieu, J. Grison, *Nez rouges, blouses blanches. 20 ans de rire médecin*, Éditions Le Rire Médecin, Les Impressions Nouvelles, Paris 2011.

jące treści z filozofii, psychologii, medycyny itp. Przygotowują one nowych wolontariuszy do pracy z chorymi w określonych stanach i o określonych możliwościach, omawiają zagadnienia umierania, żałoby, sytuacji podopiecznego w rodzinie, relacji w placówce itp. W samej tylko Argentynie do Payamedicos należy ponad tysiąc pięciuset doktorów klaunów. Z ich doświadczeń korzystają setki wolontariuszy na całym świecie (zwłaszcza z krajów hiszpańskojęzycznych), między innymi dzięki kursom internetowym i kontaktom nawiązywanym za pośrednictwem portalu Facebook<sup>337</sup>.

Wielu doktorów klaunów bierze udział w międzynarodowych projektach edukacyjnych i wyprawach dobroczynnych, które są szczególnie atrakcyjne pod względem edukacyjnym, z uwagi na złożoność napotykaných faktów oraz możliwości zdobycia cennych doświadczeń w wyjątkowo trudnych okolicznościach. Przedsięwzięcia tego rodzaju zwykle dostępne są dla każdego, bez względu na doświadczenie, uczestnicy wypraw są bowiem drobiazgowo szkoleni w zakresie przygotowania do podróży, postępowania w sytuacjach krytycznych, w pracy z potrzebującymi w określonych okolicznościach itp. Główni organizatorzy oraz lokalne stowarzyszenia i fundacje przygotowują poszczególne wyprawy we współpracy z działającymi w danym środowisku organizacjami pozarządowymi, przedstawicielami miejscowych władz i międzynarodowymi instytucjami o zasięgu globalnym: Światowa Organizacja Zdrowia (WHO)<sup>338</sup>, UNICEF<sup>339</sup>, agendy Międzynarodowego Czerwonego Krzyża<sup>340</sup>. Ich celem jest najczęściej współpraca na rzecz środowisk defaworyzowanych, borykających się z problemami socjalnymi wskutek klęsk żywiołowych, zapóźnienia ekonomicznego i edukacyjnego, chorób itp.

W ostatnich latach coraz więcej jest inicjatyw klaunów adresowanych do ofiar konfliktów zbrojnych i uchodźców z terenów objętych działaniami wojennymi<sup>341</sup>. W tego rodzaju działalności na terenach bliskowschodnich (m.in. w Egipcie, Iraku, Jordanii, Kurdystanie, Palestynie) specjalizują się m.in. członkowie organizacji „Cyrk dla Iraku” (ang. Circus 2 Iraq), założonej w 2004 r. w Londynie<sup>342</sup>. Również w 2004 r. brytyjscy klauni z misji „Szeroki Uśmiech Świata” (ang. World Wide Smiles)<sup>343</sup>, dzięki funduszom uzyskanym od spółki Eurotunnel PLC, wyjechali klaunować na dotknięte działaniami

<sup>337</sup> Zob. [www.payamedicos.org](http://www.payamedicos.org) (29.11.2013).

<sup>338</sup> Zob. [www.who.int](http://www.who.int) (29.11.2013).

<sup>339</sup> Zob. [www.unicef.org](http://www.unicef.org) (29.11.2013).

<sup>340</sup> Zob. [www.icrc.org](http://www.icrc.org) (29.11.2013).

<sup>341</sup> Więcej na ten temat: G. Strada, H. Zinn, *Green parrots*, Charta, Milano – New York 2005; G. Strada, *Les perroquets verts. Chronique d'un chirurgien de guerre*, Calmann-Lévy, Paris 2002.

<sup>342</sup> Więcej na ten temat: J. Wilding, *Don't shoot the clowns. Taking a circus to the children of Iraq*, New Internationalist Publications Ltd., Oxford 2006; [rumble.ironfire.org/circus2iraq.org](http://rumble.ironfire.org/circus2iraq.org) (29.11.2013).

<sup>343</sup> Zob. [www.worldwidesmiles.biz](http://www.worldwidesmiles.biz) (29.11.2013).

wojennymi terenami Kosowa. Odwiedzali szkoły, obozy dla uchodźców, domy dziecka, kościoły i domy opieki dla dorosłych, wystąpili też z odczytami na stołecznym uniwersytecie. Rok później podobna wyprawa została wysłana do Azji, by wspierać rodziny, które ucierpiały wskutek tsunami. We współpracy z kalkucką Fundacją Matki Teresy (ang. Mother Therese Foundation)<sup>344</sup>, klauni z „Szerokiego Uśmiechu Świata” pomagali przy budowie domów dla cygańskich rodzin w Rumunii i Indiach.

Gdy we wrześniu 2005 r. huragan Katrina spustoszył wybrzeże Stanów Zjednoczonych, Jeremy Cohen z Międzynarodowego Stowarzyszenia Klaunów Shrine (ang. International Shrine Clown Association)<sup>345</sup>, organizacji doktorów klaunów należących do ruchu masońskiego w Stanach Zjednoczonych, doprowadził do utworzenia tzw. Odpowiedzi Czerwonego Nosa (ang. Red Nose Response)<sup>346</sup>, czyli zespołu doktorów klaunów szybkiego reagowania, który w przypadku klęsk żywiołowych i innych kataklizmów udaje się do obozów dla uchodźców i instytucji opiekuńczych działających na zagrożonych terenach, by poprawić jakość życia ich podopiecznych, rozładowywać stres i wspierać na duchu zarówno ofiary, jak i ratowników. Doktorzy klauni z łóż Shrinierów od wielu lat prowadzą działalność dobroczynną w placówkach opiekuńczych i medycznych w okolicy. Jednym z miejsc, w których ich odwiedziny są tradycją jest Szpital Shrinierów dla Dzieci (ang. Shriners Hospital for Children) w Chicago<sup>347</sup>.

Stowarzyszenie *Mediclaun*, czyli Doktorzy Klauni (hiszp. *Mediclaun – Payasos Hospitalarios*), działa od 2001 r. w kolumbijskim departamencie Antioquia, w miejscowościach Bello, Envigado i Medellín. To zespół doktorów klaunów, którzy, przygotowując się do spotkań z dziećmi w szpitalach i ich środowiskach rodzinnych, uczestniczą w warsztatach teatralnych, plastycznych i muzycznych, związanych z ochroną zdrowia itp. Jednym z charakterystycznych elementów ich działalności jest organizowanie międzynarodowych spotkań doktorów klaunów „Magiczny uśmiech” (hiszp. *La sonrisa mágica*), w których biorą udział uczestnicy z Argentyny, Brazylii, Kolumbii, Kostaryki, Meksyku, Peru, Szwajcarii, Urugwaju. Celem spotkań jest wymiana doświadczeń między doktorami klaunami a pracownikami instytucji służby zdrowia (lekarzami, pielęgniarkami, psychologami, wykładowcami medycyny i in.). Spotkaniom towarzyszą warsztaty, wykłady i wspólne klaunowanie<sup>348</sup>.

Również przy Wydziale Medycyny Uniwersytetu w Buenos Aires (hiszp. *Facultad de Medicina – Universidad de Buenos Aires*)<sup>349</sup> organizowane są

<sup>344</sup> Zob. [www.mothersofoundation.org](http://www.mothersofoundation.org) (29.11.2013).

<sup>345</sup> Zob. [www.shrineclowns.com](http://www.shrineclowns.com) (29.11.2013).

<sup>346</sup> Zob. [www.rednoseresponse.org](http://www.rednoseresponse.org) (29.11.2013).

<sup>347</sup> Zob. [www.shrinershospitalsforchildren.org](http://www.shrinershospitalsforchildren.org) (29.11.2013).

<sup>348</sup> Zob. [www.mediclaun.org](http://www.mediclaun.org) (29.11.2013).

<sup>349</sup> Zob. [www.fmed.uba.ar](http://www.fmed.uba.ar) (29.11.2013).

cyklicznie Międzynarodowe Kongresy Klaunów i Doktorów Klaunów (hiszp. Congreso Internacional de Clown y Payaso de Hospital)<sup>350</sup>.

Dzięki upowszechnieniu prac klasyków terapii śmiechem oraz pedagogiki szpitalnej<sup>351</sup> czy dostępu do Internetu, możliwości błyskawicznego komunikowania się i podróżowania, można dziś mówić o istnieniu międzynarodowego ruchu doktorów klaunów – choć kategoria pojęciowa „doktor klaun” ma w różnych językach różne odpowiedniki. Określenie zasięgu ruchu oraz podanie dokładnej liczby organizacji i zaangażowanych w ich prace osób, wymaga dodatkowych badań w perspektywie międzynarodowej. Biorąc pod uwagę choćby tylko liczbę tych doktorów klaunów, którzy mają własne strony internetowe i uczestniczą w wymianie informacji na portalu społecznościowym Facebook, można założyć, że w kilkuset organizacjach doktorów klaunów i ich odpowiedników, określanych innymi nazwami, na co dzień działa kilkanaście tysięcy zarówno wolontariuszy amatorów, jak i profesjonalnych artystów. Każdego roku biorą oni udział w licznych przedsięwzięciach o zasięgu lokalnym i międzynarodowym, docierając do podopiecznych w różnego rodzaju placówkach medycznych i opiekuńczych oraz do środowisk, których mieszkańcy ucierpieli m.in. na skutek wojen i klęsk żywiołowych.

Działalność doktorów klaunów z roku na rok staje się coraz częściej przedmiotem badań naukowych i tematem opracowań w różnych językach. Przyczynia się to do popularyzacji ruchu i pozwala przewidywać jego rozwój, zwłaszcza w enklawach nędzy materialnej i edukacyjnej, w społecznościach defaworyzowanych, a także w krajach wysokoprzemysłowych, w których upowszechnienie idei wolontariatu i pracy na rzecz chorych, cierpiących i umierających stanowi jedną z treści wychowania w ramach systemu oświaty publicznej, zaś uczestnictwo w pracy wolontaryjnej jest nie tyle modą, zaistniała dzięki popularności filmów i publikacji, co raczej obiektywnie wartościowym elementem stylu życia osób w różnym wieku, o różnej pozycji społecznej, poziomie wykształcenia itp. W 2003 r. Morgana Masetti i Edson Lopes, z brazylijskiego stowarzyszenia „Doktorzy Radości” (port. Doutores da alegria), przeprowadzili badania ilościowe kilkudziesięciu organizacji doktorów klaunów w Brazylii oraz w kilkunastu krajach świata.

<sup>350</sup> Szczegółowe informacje na temat tych spotkań można znaleźć m.in. na portalu internetowym Facebook, w grupie „Payasos de Hospital Internacional”.

<sup>351</sup> Więcej na ten temat: L. Castañeda Quintero, *Pedagogía hospitalaria. Antiguas necesidades y nuevas posibilidades* [w:] *Hacia Una Educación sin Exclusión. XXIII Jornadas Nacionales de Universidades y Educación Especial*, edición electrónica, Universidad de Murcia, Murcia 2006; J.L. González y Polaino, *Pedagogía hospitalaria. Actividad educativa en ambientes clínicos*, Narcea, Madrid 1990; C. Grau, *La pedagogía hospitalaria en el marco de una educación inclusiva*, Aljibe, Archidona 2001; O. Lizasoain Rumeu, *Educando al niño enfermo. Perspectivas de la pedagogía hospitalaria*, Eunat, Pamplona 2000.

Były to najprawdopodobniej pierwsze badania tego rodzaju, dotyczące liczby wolontariuszy, warsztatu, form pracy itp.<sup>352</sup>

Idee ruchu doktorów klaunów są coraz popularniejsze wśród wychowawców na całym świecie, czego efektem jest powstawanie coraz większej liczby grup wolontariuszy wśród uczniów i studentów. Nie dziwi więc fakt ich coraz większego znaczenia w perspektywie edukacyjnej.

## 2.11. Ubaw i przemoc – śmiech w Internecie

W Internecie, jako charakterystycznej, bo wirtualnej, części sfery publicznej, można znaleźć treści związane ze śmiechem w dosłownie każdym kontekście, te bowiem wiążą się z zainteresowaniami internautów i ofertami rozmaitych instytucji. Ich przedstawienie oraz dokładna analiza wymagałaby odrębnej publikacji, która już w chwili wydania byłaby nieaktualna, ponieważ każdy dzień przynosi nowe strony internetowe, wiąże się z powstawaniem w Sieci nowych zjawisk i mód czy dodawaniem nowych wątków na forach internetowych, toteż w niniejszym rozdziale sygnalizuję jedynie wybrane zagadnienia, które uznałem za istotne w kontekście edukacji.

Mirosław Pęczak, analizując treści pojawiające się w mediach elektronicznych, zwraca uwagę na współczesną zmianę źródeł śmiechu i jego punktów odniesienia:

Pomstujemy na coraz prymitywniejsze komedie rodzimej produkcji, gdy tymczasem nasza kultura śmiechu przenosi się do Internetu i tu buduje swój najważniejszy przyczółek. [...] W serwisach społecznościowych, na wyspecjalizowanych stronach z dowcipami, a zwłaszcza na YouTube mamy niebywały wysyp śmiesznych filmików, parodii, trawestacji, piosenek do śmiechu, rysunków i anegdot. Charakter i poziom tych żartów bywa różny, ale interesujące, że w wielu z nich nie brakuje ironii oraz dystansu do formy, co świadczyłoby o wyrafinowaniu ich twórców i sporym wycuciu konwencji<sup>353</sup>.

Interesujący obraz śmiechu na polskich stronach internetowych wyłania się z rezultatów ankiet, przeprowadzanych m.in. na portalach społecznościowych w rodzaju Facebooka, w których prosi się uczestników o polecenie tych stron, z których korzystają. W odpowiedziach występuje zróżnicowanie

<sup>352</sup> Zob. M. Masetti, L. Lopes, *Pesquisa Palhaços em hospitais – Brasil/Mundo*, Doutores da Alegria, Centro de Pesquisa e Desenvolvimento, Rio de Janeiro 2005; ciz, *Research clowns in hospitals – international*, Doutores da Alegria, Centro de Pesquisa e Desenvolvimento, Rio de Janeiro 2005. Obydwa dokumenty dostępne na stronie internetowej: [www.doutoresdaalegria.org.br](http://www.doutoresdaalegria.org.br) (29.11.2013).

<sup>353</sup> M. Pęczak, *Mięsny jeź, mięsny jeź, też się ciesz*, „Polityka” 2012, nr 14, s. 104.

tematyczne, zgodne z zainteresowaniami respondentów. Oto **przykładowe strony, polecane przez uczniów szkół średnich i studentów jako zabawne:**

- portale humorystyczne, tematyczne zbiory dowcipów i żartów:
  - Anegdoty – [www.anegdoty.pl](http://www.anegdoty.pl);
  - Dobry Humor – [www.dobryhumor.pl](http://www.dobryhumor.pl);
  - Dowcipy – [www.dowcipy.pl](http://www.dowcipy.pl);
  - Hoomor – [www.hoomor.pl](http://www.hoomor.pl) (ponad 3500 polubień);
  - Humor Page – [www.humorpage.pl](http://www.humorpage.pl);
  - Humor z zeszytów – [www.humor-z-zeszytow.dowcipy.pl](http://www.humor-z-zeszytow.dowcipy.pl);
  - Humoris – [www.humoris.pl](http://www.humoris.pl) (ponad 960 polubień);
  - Max Humor – [www.maxhumor.pl](http://www.maxhumor.pl) (ponad 1700 polubień);
  - Nowoczesna Firma (humor) – [www.humor.nf.pl](http://www.humor.nf.pl);
  - Chamsko – [www.chamsko.pl](http://www.chamsko.pl) (ponad 185 tys. polubień);
  - „Gigante” Rozrywka na Maxa – [www.gigante.pl](http://www.gigante.pl);
  - Jeb z dzidy – [www.jebzdzidy.pl](http://www.jebzdzidy.pl) (ponad 552 tys. polubień);
  - Jeja – [www.jeja.pl](http://www.jeja.pl) (ponad 182 tys. polubień);
  - Joe Monster (niecodziennik satyryczno-prowokujący) – [www.joemonster.org](http://www.joemonster.org) (ponad 186 tys. polubień);
  - Kwejk – [www.kwejk.pl](http://www.kwejk.pl) (ponad 1,46 mln polubień);
  - Sadistic (codzienna dawka czarnego humoru) – [www.sadistic.pl](http://www.sadistic.pl) (ponad 255 tys. polubień);
  - Satyryczny (satyra i dowcipy polityczne) – [www.satyryczny.com](http://www.satyryczny.com);
  - Śmiech (centrum polskiego śmiechu) – [www.smiech.net](http://www.smiech.net);
  - TJA (kawały i dowcipy) – [www.kawaly.tja.pl](http://www.kawaly.tja.pl) (ponad 10 tys. polubień);
- portale poświęcone sztuce kabaretowej:
  - Ekabaret – [www.ekabaret.pl](http://www.ekabaret.pl) (ponad 24 tys. polubień);
  - Kabareciarz – [www.kabareciarz.pl](http://www.kabareciarz.pl);
  - Kabarety Odpoczywam Net – [www.kabarety.odpoczywam.net](http://www.kabarety.odpoczywam.net) (ponad 197 polubień);
  - Kabarety Tworzmy Historię – [www.kabaret.tworzmyhistorie.pl](http://www.kabaret.tworzmyhistorie.pl);
  - Monty Python’s Modrzew – [www.modrzew.stopklatka.pl](http://www.modrzew.stopklatka.pl) (ponad 35 tys. polubień);
  - Polski Serwis Kabaretowy – [www.kabarety.com.pl](http://www.kabarety.com.pl) (ponad 2700 polubień);
- portale poświęcone „kawałom z brodą”:
  - Sucharry – [www.sucharry.pl](http://www.sucharry.pl) (ponad 24 tys. polubień);
  - Suchary – [www.suchary.com](http://www.suchary.com);
  - Zacny suchar – [www.zacnysuchar.com](http://www.zacnysuchar.com) (ponad 188 tys. polubień);
- portale poświęcone demotywatorom:
  - Demoty – [www.demoty.pl](http://www.demoty.pl) (ponad 20 tys. polubień);
  - Demotywatory – [www.demotywatory.pl](http://www.demotywatory.pl) (ponad 1,8 mln polubień);
  - Demotywuje – [www.demotywuje.pl](http://www.demotywuje.pl) (ponad 900 polubień);

- portale poświęcone komediom:
  - Komedie – [www.komedie.com.pl](http://www.komedie.com.pl);
  - Komediowo – [www.komediowo.pl](http://www.komediowo.pl);
- blogi humorystyczne:
  - Farfałki – [www.farfalki.blogspot.com](http://www.farfalki.blogspot.com);
  - Niepoprawni – [www.niepoprawni.pl/humor](http://www.niepoprawni.pl/humor);
- zabawne rysunki:
  - Galeria Autorska Andrzeja Mleczki – [www.mleczko.interia.pl](http://www.mleczko.interia.pl) (ponad 80 tys. polubień);
  - Galeria Autorska Henryka Sawki – [www.sawka.interia.pl](http://www.sawka.interia.pl).

Jak wynika z zestawienia, rekordy popularności biją Demotywatory i, lubiany zwłaszcza przez nastolatków, Kwejk. Następne w kolejności w tym nieformalnym plebiscycie są Jeb z dzidy, Chamsko i Joe Monster. Nie wszystkie strony internetowe zawierają liczniki polubień, więc powyższy wykaz nie przedstawia w pełni skali zjawiska. Nieobeznani z Internetem Czytelnicy mogą mieć problem ze zrozumieniem niektórych kategorii pojęciowych. Tak więc **demotywator** lub **demot** to

[...] demotywuujący obrazek, połączenie wymownego obrazka bądź zdjęcia z komentującym jego zawartość podpisem. Demotywator jest najczęściej ironiczny (ma wyśmiać rzeczywistość) lub cyniczny. Demotywatory są parodią plakatów motywacyjnych. W wielu biurach (głównie amerykańskich) wiszą plakaty motywujące pracowników do osiągnięcia celu. Za autora pierwotnych demotywatorów uchodzi firma Despair, Inc. z USA, która prowadzi handel gadżetami (koszulki, kubki, kalendarze itd.) zawierającymi elementy graficzne tego typu<sup>354</sup>.

Na podobnej zasadzie tworzone są **memy** (z grec. *mimesis* – naśladownictwo), czyli rozpowszechniane w Sieci i innych komunikatorach obrazki opatrzone frazesami i/lub zdaniem popularnymi w określonych środowiskach, najczęściej zrozumiałymi tylko dla osób do nich należących. Niekiedy ten sam obrazek powielany jest wielokrotnie z różnymi frazesami – żartobliwymi, zaczepnymi, ośmieszającymi lub refleksyjnymi. Demotywatory i memy to przede wszystkim internetowe środki wyśmiewania. Ich różnorodność i bogactwo tematyczne są trudne do usystematyzowania, tylko ogólnie można więc stwierdzić, że internetowy śmiech z kogoś lub czegoś przy pomocy demotywatorów i memów nie oszczędza nikogo, a poszczególne wytwory różni jedynie poziom komizmu, forma języka i dokładność opracowania. Związane ze szkołą demotywatory i memy zawierają aluzje m.in. do aktualnych problemów uczniów i nauczycieli (np. pytania w testach gimnazjalnych i maturalnych, zmęczenie podczas sesji egzaminacyjnej, koniec wakacji itd.) oraz patologii,

<sup>354</sup> Zob. Wikipedia: demotywator, [pl.wikipedia.org/wiki/Demotywator](http://pl.wikipedia.org/wiki/Demotywator) (29.11.2013).



występujących w systemie edukacji (np. przeładowanie i niestabilność programów kształcenia, brak pracy dla absolwentów określonych typów szkół, niedofinansowanie oświaty). Wśród tysięcy memów, dotyczących edukacji, wyróżnia się ich seria na stronie „Jestę kotę jak również doktorantę” założona na portalu Facebook<sup>355</sup>. Zamieszczone tam memy dotyczą codziennych problemów polskich doktorantów – zwłaszcza nauk humanistycznych i społecznych. Ich tło stanowią zabawne fotografie kotów<sup>356</sup>. Wśród studentów niższych roczników rekordy popularności bije też strona „Promotor płakał gdy czytał”<sup>357</sup>.

Interesujący jest fakt, że, poza serwisami z demotywatorami, pozostałe najpopularniejsze portale charakteryzuje wulgarność, drastyczność i prymitywizm przedstawianych treści. Potwierdza to wyrażoną wyżej tezę o brutalizacji relacji społecznych w sferze publicznej, wzroście popularności treści wulgarnych w kulturze a w związku z tym także w sferze śmiechu. Można tu dostrzec wyraźne różnice pokoleniowe: komiczna wulgarność i brutalność odpowiadają przede wszystkim młodzieży, natomiast zazwyczaj stroni ona od dowcipów niesmacznych, obrzydliwych czy skatologicznych. Dorosli natomiast preferują treści z rodzaju „znacie? to posłuchajcie!”, stroniąc często od dowcipów nastolatków, które uważają za brutalne i prymitywne.

Z pojawiających się na popularnych forach dyskusyjnych zapytań wynika, że rodzice, nauczyciele i inni dorośli starają się poszukiwać internetowego śmiechu wolnego od wulgarności na tyle, by móc polecić go swoim dzieciom lub wychowankom. Mimo obfitości tego rodzaju stron mają jednak kłopot ze znalezieniem dowcipów odpowiednich dla dzieci, tzn. zrozumiałych w odpowiednim przedziale wiekowym i pozbawionych treści wulgarnych. Interesujące, że pomagający w poszukiwaniach forumowicze, na pytanie: „Jakie dowcipy polecilibyście dziecku w wieku 6–10 lat?”, zwykle nie odsyłają do literatury, a jeżeli już, to do popularnych antologii dowcipów PRL-u<sup>358</sup>. Na ogół jednak podsuwają krążące od lat w różnych wersjach „kawały z brodą”: o babie u lekarza, Jasiu w szkole, słońiu i mrówce, blondynkach itp., bawiące głównie dorosłych, ale niekiedy wpisujące się też w rodzaj komizmu odpowiadający młodszemu dzieciom. Znaczna ich część to niezmiennie od lat dowcipy, pochodzące z dziecięcych lat forumowiczów i opowiadane przez ich dzieci.

<sup>355</sup> Zob. [www.facebook.com/JesteKoteJakRowniezDoktorante](http://www.facebook.com/JesteKoteJakRowniezDoktorante) (29.11.2013).

<sup>356</sup> Wybór przykładów przedstawiam w podrozdziale 8.2. *Demotywatory i memy o szkole, nauczycielach i studiach doktoranckich*.

<sup>357</sup> Zob. [www.facebook.com/Promotorplakalgdyczytal](http://www.facebook.com/Promotorplakalgdyczytal) (29.11.2013).

<sup>358</sup> Zob. [m.in. forum.dziecionline.pl/viewforum.php?f=35&sid=95dcd506b284625141583446ab5bfd58](http://m.in.forum.dziecionline.pl/viewforum.php?f=35&sid=95dcd506b284625141583446ab5bfd58) (29.11.2013); [forum.gazeta.pl/forum/w,384,74992411,74992411,Kawały\\_dla\\_dzieci.html](http://forum.gazeta.pl/forum/w,384,74992411,74992411,Kawały_dla_dzieci.html) (29.11.2013); [www.amforum.pun.pl/viewtopic.php?pid=832](http://www.amforum.pun.pl/viewtopic.php?pid=832) (29.11.2013); [www.bimbi.pl/viewtopic.php?f=75&t=1040](http://www.bimbi.pl/viewtopic.php?f=75&t=1040) (29.11.2013).

W kontekście szkolnego internetowego śmiechu na uwagę zasługują następujące obszary tematyczne:

- **dowcipy o Jasiu w szkole** – powielane w różnych wersjach, m.in. w portalach internetowych<sup>359</sup> i drukowanych antologiach<sup>360</sup>; trudno powiedzieć kto, gdzie i kiedy wymyślił pierwszy z nich – z pewnością były bardzo popularne w okresie PRL-u, stąd ich obecność w antologiach z tego okresu; dowcipy dotyczące szkoły stanowią jedną z wielu tematycznych serii dowcipów o Jasiu (oprócz serii o Jasiu w domu czy o przygodach erotycznych Jasia), niejednokrotnie zawierają ulubione przez dzieci wulgaryzmy, elementy komizmu skatologicznego, motyw wyśmiewania nauczycieli itp.; powtarzane głównie przez uczniów w młodszych klasach (m.in. na forach internetowych) przede wszystkim ze względu na swą prostotę, odniesienia do codzienności (np. popularnych reklam telewizyjnych) i zrozumiałość dla słuchaczy w każdym wieku<sup>361</sup>;
- **humor z zeszytów i dzienniczków szkolnych** – przykład nie tylko komizmu słownego, ale także kroniki szkolnej oraz zapisywanych w dzienniczkach ucznia lub zeszytach uwag przeznaczonych dla rodziców, i choć niekiedy same zdarzenia w zamierzeniu uczniów nie są komiczne i nie mają na celu wywoływania śmiechu, to notatka na ich temat zwykle wywołuje co najmniej uśmiech zdziwienia; przykłady tzw. humoru z zeszytów szkolnych, sprawdzianów i innych źródeł wypowiedzi uczniów zostały spopularyzowane w Polsce na łamach tygodnika „Przekrój” (zamieszczającego nadesłane przez czytelników przykłady, począwszy od 1959 r.), by trafić następnie do drukowanych antologii<sup>362</sup> i do dziesiątków portali humorystycznych w Internecie<sup>363</sup>; te same zabawne zdania, pełne mimowolnego lub celowego komizmu słownego, wynikającego z wykorzystania błędnego szyku zdania, niepoprawnej interpunkcji lub zbitek językowych, są od lat

<sup>359</sup> Zob. [www.dowcipy-o-jasiu.humoris.pl](http://www.dowcipy-o-jasiu.humoris.pl) (29.11.2013); [www.kawaly.tja.pl/o-jasiu.html](http://www.kawaly.tja.pl/o-jasiu.html) (29.11.2013); [www.kawalyojasiu.pl](http://www.kawalyojasiu.pl) (29.11.2013); [www.kawaly-o-jasiu.pl](http://www.kawaly-o-jasiu.pl) (29.11.2013); [www.o-jasiu.nawesolo.pl](http://www.o-jasiu.nawesolo.pl) (29.11.2013).

<sup>360</sup> Zob. *Czy znacie dowcipy o Jasiu?*, Agencja Artystyczna MTJ, Warszawa 2005; J. Illg, E. Spadzińska-Żak (oprac.), *Wielka księga humoru. 5000 najlepszych polskich dowcipów*, Videograf II, Chorzów 2011; *Żarciki i dowcipki od wypasionej rybki*, Karuzela, Białystok 2008.

<sup>361</sup> Więcej na ten temat w rozdziale 8.6. *O Jasiu w szkole – dowcipy dzieci i dla dzieci*.

<sup>362</sup> Zob. m.in. J. Bułatowicz (oprac.), *Pegaz na biegunach. Humor z zeszytów szkolnych*, MAW, Warszawa 1989; K. Gałkiewicz (oprac.), *Humor zeszytów szkolnych z lat 1948-2008*, Vesper, Poznań 2008; M. Hydzik-Żmuda, A. Żmuda (oprac.), *Humor z zeszytów szkolnych po raz trzeci*, Ad Oculos, Rzeszów 2006; M. Pelinko, A. Żmuda (oprac.), *Humor zeszytów szkolnych*, Ad Oculos, Rzeszów 2005; M. Szopińska (oprac.), *Księga humoru szkolnego*, Ad Oculos, Rzeszów 2010; M. Szubiga (oprac.), *Przekrój przez humor zeszytów*, t. 1–2, Total Trade & Publishers, Kraków 1995; A. Żmuda (oprac.), *Humor z zeszytów szkolnych po raz drugi*, Ad Oculos, Rzeszów 2005.

<sup>363</sup> Zob. [www.budowniczy.net/humor/humor-szkolny.php](http://www.budowniczy.net/humor/humor-szkolny.php) (29.11.2013); [www.humor-z-zeszytow.dowcipy.pl](http://www.humor-z-zeszytow.dowcipy.pl) (29.11.2013); [www.komediowo.pl](http://www.komediowo.pl) (29.11.2013); [www.dowcipy.jeja.pl](http://www.dowcipy.jeja.pl) (29.11.2013).

wielokrotnie powielane (czasem w kilku wersjach, niektóre z poprawionymi błędami pisowni), więc nie jest możliwe ustalenie ich autorów ani czasu powstania, wiele ze względu na olbrzymią ilość przerabianych na od dziesięcioleci lektur i zadań; Co więcej – niektóre wcale nie są oryginalnymi fragmentami wypowiedzi uczniów, lecz opracowanymi na zasadzie powielenia lub naśladowania komicznego schematu spreparowanymi tekstami; nowością są coraz częściej zamieszczane na stronach internetowych przykłady pochodzące z prac studenckich, które jeszcze nie doczekały się drukowanych antologii<sup>364</sup>,

- **wpisy na temat szkoły w Nonsensopedii** – Polska Encyklopedia Humoru Nonsensopedia to portal internetowy, którego autorzy parodiują Wikipedię, zamieszczając satyryczne, ironiczne, zwykle obrazoburcze charakterystyki przedmiotów i zjawisk, zwykle zdefiniowane w klasycznych encyklopediach; istnieje wiele wersji językowych Nonsensopedii, w niektórych krajach stanowi ona narzędzie kontestacji rzeczywistości społecznej, swoisty organ społecznego ruchu Oburzonych lub po prostu forum zabawnych komentarzy o poważnych sprawach; hasła związane ze szkołą i nauczycielami w Nonsensopedii są polecane i współtworzone przez młodzież aktywną w portalach społecznościowych: zawierają prześmiewczy obraz poszczególnych elementów systemu oświaty, a ich autorzy często odwołują się do wartości z kultury masowej i własnych wspomnień ze środowiska szkolnego<sup>365</sup>.

Przesłanki wskazujące nietrwałość trendu wulgaryzacji śmiechu w Internecie oraz równoległego kształtowania się grona młodszych internautów, którzy preferują żarty innego rodzaju (nie tyle brutalne i wulgarne, co oparte na komizmie absurdu, oryginalności i niecodzienności, grach słownych, pastiszach, parodiach, prowokacjach itp.) można zauważyć, analizując tzw. listę „100 Top Youtube”, czyli aktualizowany na bieżąco ranking popularności filmów zamieszczanych w serwisie Youtube<sup>366</sup>. Na liście uwzględnia się nie pojedyncze tytuły filmów – jak na muzycznych listach przebojów – lecz kanały, utworzone przede wszystkim przez miłośników filmowania (tzw. jutuberów) lub też instytucje, reklamujące przy okazji swoje produkty kultury masowej. O popularności poszczególnych kanałów świadczy liczba subskrybentów, tj. osób, które nie tylko regularnie je odwiedzają, ale też, logując się w systemie, zamawiają informacje o nowych filmach, pojawiających się w danym kanale. Dzięki temu w polskiej wersji Youtube nieustannie zmienia się popularność zwłaszcza żartownisiów, którzy nie tylko tworzą filmy, lecz również stają się bohaterami komentarzy i dyskusji internautów. Niektórzy z nich

<sup>364</sup> Więcej na ten temat w podrozdziale 8.5.2. *Przykłady z prac studentów pedagogiki*.

<sup>365</sup> Zob. podrozdział 8.3. *Polski system szkolny w Nonsensopedii*.

<sup>366</sup> Zob. [www.socialblade.com/youtube/top/country/pl](http://www.socialblade.com/youtube/top/country/pl) (29.11.2013)

zyskują krótkotrwałe (jak wszystko w Sieci) miano kultowych postaci; tak jest w przypadku Cyber Mariana, Dziarskiego Dziadka czy Wardęgi. Na razie trudno przewidzieć kierunek rozwoju trendu i jego zasięg, ponieważ polska lista 100 Top powstała dopiero we wrześniu 2013 r.<sup>367</sup>

Zupełnie odrębną grupę zabawnych wpisów w Internecie stanowią artykuły i komentarze, dotyczące poważnych problemów w szkołach i systemach oświaty. Najczęściej pojawiają się jako głosy opinii publicznej przytaczane przez dziennikarzy. Od wspomnianych wcześniej żartów i dowcipów wpisy te różni poziom troski o problemy edukacji oraz niewątpliwa kompetencja i zaangażowanie dyskutujących w opisywane zagadnienia. Wśród internautów nie brakuje przewrotnych i prowokujących opinii, w rodzaju: edukacja jest zbyt ważną dziedziną, aby traktować ją poważnie. Zwłaszcza formalna strona oświaty pełna jest komizmu – niekiedy jednak śmiech, do którego prowadzi, jest śmiechem przez łzy. W samym tylko systemie szkolnym jest z czego się pośmiać: śmieszne są zachowania nauczycieli i urzędników, śmieszny jest fakt, że po dziewięciu latach uczenia się w szkole języka angielskiego przeciętny uczeń i tak niewiele umie śmieszy, że po dwunastu latach spędzonych w szkolnej ławce z książką w ręku, wielu uczniów ma problemy z czytaniem ze zrozumieniem, śmieszne jest wreszcie, że mimo znanych wszystkim patologii szkolnych, osoby odpowiedzialne za system szkolny i politycy zdają się wciąż nie zauważać problemów<sup>368</sup>. Niekompetencja polityków i urzędników, lekceważący stosunek wielu z nich do problemów uczniów, rodziców i nauczycieli w szkołach różnego stopnia, absurdalne przepisy w systemie i brak reakcji na nie, nieustanne zmiany w regulaminach egzaminów końcowych (np. uczniowie rozpoczynając naukę w szkole średniej nie wiedzą co będzie wymagane na maturze) itp. wiążą się z patologiami, które są nie tylko zauważane w sferze publicznej, ale stają przedmiotem wyśmiewania i wyszydzania, a dzięki Internetowi zaczynają funkcjonować jako niezależne byty, postrzegane jako „żałośnie komiczne” nie tylko przez uczniów, nauczycieli, rodziców i publicystów, ale także przez specjalistów, dokonujących analiz systemu oświaty. Przykładem zabawnego komentowania problemów współczesnej oświaty są liczne wpisy pojawiające się w blogu Bogusława Śliwerskiego (Przewodniczącego Komitetu Nauk Pedagogicznych), który z właściwym sobie poczuciem humoru komentuje tak poważne kwestie jak patologie występujące w tzw. WSP, czyli Wyższych Szkołach Prywatnych (kiedyś ten skrót dotyczył wyłącznie państwowych Wyższych Szkół Pedagogicznych, dziś zaś ma wymowę satyryczną), manipulowanie wynikami testów osiągnięć szkolnych, w celu dostosowywania ich do politycznych zamówień rządzących, zjawisko tzw. „szybkiej ścieżki” uzyskiwania habilitacji na Słowacji, uznawanej

<sup>367</sup> Więcej na ten temat: M. Mazuś, *Tuboluby*, „Polityka” 2014, nr 10, s. 30–32.

<sup>368</sup> Zob. A. Gioran, *Préface* [w:] H. Lethierry (red.), *Savoir(s) en rire 2...*, dz. cyt., s. 14.

później w Polsce, mimo że słowackie wymogi są o wiele niższe, niż te przewidziane w przepisach awansu naukowego w Polsce itp.<sup>369</sup> Niekiedy problemy mają charakter cykliczny, to znaczy występują od wielu lat, w różnej skali; innym razem pojawiają się, trwają w dyskursie publicznym jako aktualny zabawny temat, po czym szybko zastępują je nowe. Aby nie zakłócać proporcji układu treści w tym rozdziale, odsyłam czytelnika do drugiej części książki, gdzie przykłady szkolnego śmiechu przez łyzy zostały przedstawione szerzej, zarówno w postaci opisów zdarzeń z ostatnich lat, jak i ich recepcji w *Non-sensopedii*<sup>370</sup>.

Częstą, zwykle zabawną praktyką na forach internetowych są **provokacje**. Niekiedy ich celem jest wyłącznie rozdrażnienie forumowiczów wyjątkowo nieporadną formą wypowiedzi lub radykalnością poglądów na rzeczywistość. Jednym z najpopularniejszych internetowych prowokatorów polskiego Internetu był Czuley Wojtek, aktywny w serwisach portalu onet.pl w latach 2008–2011, prowadzący także własny blog, w którym przedstawia się w sposób następujący (pisownia oryginalna):

Lubie pisac na onecie. Nr gg, Na naszej (moim profilu) klasie znajdziecie muj aktualny psełdonim. Jestem absolwentem politologi i nauk społecznych na Uniwersytecie Warmińsko-Mazurskim w Olsztynie. Ukończyłem ruwnież Szkołę Lideruw Politycznych i Społecznych oraz Szkołę Praw Człowieka przy Helsińskiej Fundacji Praw Człowieka. Obecnie jestem doktorantem na Wydziale Nauk Politycznych Wyrzszej Szkoły Humanistycznej w Pułtusku. Kim jest czuley Wojtek? Przygłupem, który nie potrafi poprawnie sklecić przyzwomitego zdania, ani pod względem ortograficznym, ani stylistycznym? Czy też może jest inaczej, niż nam się wydaje. Może to jest facet, który postawił sobie za cel, tak kretyńsko pisać ortograficznie i semantycznie, aby każdy z wypowiadających się na forum mógł się poczuć lepszy, inteligentniejszy i dowcipniejszy niż jest w rzeczywistości<sup>371</sup>.

Komiczne komentarze Czulego Wojtka, pełne błędów ortograficznych i uprzedzonego powracania do tych samych tematów (kochanka, córka, sukcesy towarzyskie, Doda, seriale, nowy samochód), prowokowały do ogromnej liczby reakcji, tym bardziej, że sam autor nigdy nie ujawniał swej prawdziwej tożsamości. W przeciwieństwie do prowokatorów politycznych (np. Antek Emigrant, Jasiu Śmietana, Kasia Lublin) Czuley Wojtek wyśmiewał narodowe przyzwyczajenia Polaków, konsumpcyjny styl życia, zamiłowanie do płytkich filmów i programów telewizyjnych, kult celebrytów itp. Znalazł też wielu naśladowców, którzy jednak nie dorównali mu pod względem poczucia humoru i stylu.

<sup>369</sup> Zob. [www.sliwerski-pedagog.blogspot.com](http://www.sliwerski-pedagog.blogspot.com) (29.11.2013).

<sup>370</sup> Zob. podrozdział: 8.7. *Komizm sytuacyjny we współczesnej oświacie*, 8.3. *Polski system szkolny w Nonsensopedii*.

<sup>371</sup> Zob. [www.czuley-wojtek.blog.onet.pl](http://www.czuley-wojtek.blog.onet.pl) (29.11.2013).

Oto przykład wpisu naśladowcy z forum dyskusyjnego na temat dowcipów dla dzieci (pisownia oryginalna):

Wojtku ja mam 9 lat ale znam kilka powiem pszyhodzi facet na stacje benzynowom poprosze 3 litry benzyny dobra daje mu pszyhodzi 2 raz poprosze 6 litruw benzyny ale o co hodzi nieh pan nie gada tylko daje dobra dał mu pszyhodzi 3 raz popropez 10 litruw benzyny ale o co hodzi nieh pan nie gada szkoła sie pali..ten mi sie bardzo podoba bo nie nawidze szkoły..więcej nie psze bo mi sie nie hce papa<sup>372</sup>.

Coraz więcej portali internetowych i znajdujących się na nich forów pada ofiarą tzw. **trolli**, czyli piniaczy, którzy atakują internautów komentarzami, usiłując zdenerwować swych przeciwników lub zyskać przychylność osób myślących podobnie. Ostra satyra, groteska, wyśmiewanie i ośmieszanie to najczęściej stosowane techniki. Prowokacje miewają formę ataku o podłożu politycznym lub światopoglądowym o czym świadczą m.in. nicki autorów), np.: „Dwóch facetów leży w łóżku... już po. Starszy mówi: – Fajny jesteś jeszcze taki dziewiczy i masz taką ciasną dziurkę. Na to młodszy: - Bo jestem dopiero na pierwszym roku w seminarium, proszę księdza biskupa”<sup>373</sup>. Niekiedy upowszechniane przez trolli treści są zrozumiałe i zabawne tylko dla osób znających historię, realia PRL czy kulisy obecnych zmagania politycznych. Drugą grupą, znaną z nieczystych intencji i coraz bardziej agresywną pod względem propagowania określonych treści, są tzw. spamerzy, którzy zamieszczają reklamy (niekiedy ukryte w postaci linków) rozmaitych produktów i usług, nie mających nic wspólnego ze śmiechem. Z tego powodu część stron zatracą swój pierwotny humorystyczny charakter i jeśli ich administratorzy nie podejmą działań o charakterze cenzury treści, to ich popularność spada wskutek rozmycia tematu.

Jedną z najpopularniejszych uczestniczek portalu społecznościowego Tweeter jest kanadyjska blogerka Kelly Oxford, która dzięki żartobliwym, satyrycznym i sarkastycznym wpisom, często o edukacyjnym podtekście, jest „śledzona” w Internecie przez ponad pół miliona osób dziennie. Jej przygoda z Tweeterem rozpoczęła się od wpisu: „Jeśli jesteś w stanie wymienić pięć osób o nazwisku Kardashian, ale nie znasz nazw pięciu krajów w Azji, to włóż nóż do kontaktu”<sup>374</sup>. Oprócz tweeterowej popularności, dowodem jej sukcesu są propozycje wydawnicze od renomowanych oficyn<sup>375</sup>. Komizm K. Oxford opiera się na inteligentnej grze słów i wyjątkowej pomysłowości, czego nie

<sup>372</sup> Zob. oliwia 01.07.08, [www.forum.gazeta.pl/forum/w,384,74992411,74992411,Kawaly\\_dla\\_dzieci.html](http://www.forum.gazeta.pl/forum/w,384,74992411,74992411,Kawaly_dla_dzieci.html) (29.11.2013).

<sup>373</sup> Zob. niechsięuczą 01.08.09, [www.forum.gazeta.pl/forum/w,384,74992411,74992411,Kawaly\\_dla\\_dzieci.html](http://www.forum.gazeta.pl/forum/w,384,74992411,74992411,Kawaly_dla_dzieci.html) (29.11.2013).

<sup>374</sup> Zob. [www.forumdwutygodnik.pl/artykuly/1543425,1,gwiazda-z-twittera.read](http://www.forumdwutygodnik.pl/artykuly/1543425,1,gwiazda-z-twittera.read) (29.11.2013).

<sup>375</sup> Zob. m.in. K. Oxford, *Everything is perfect when you're a liar*, Harper Collins, Scarborough 2013.

można powiedzieć o wielu innych miłośnikach internetowego wyśmiewania i wyszydzania przy pomocy portali społecznościowych, które stanowią obecnie coraz popularniejszą formę życia towarzyskiego, szczególnie wśród młodzieży.

Znamiennym jest fakt, że w 2012 r. tytułem „Człowieka Roku polskiego Internetu” uhonorowano Dymitra Głuszczenkę, prowadzącego wspomniany wyżej popularny serwis internetowy Kwejk, którego użytkownicy mają prawo zamieszczać zabawne, ich zdaniem, rysunki<sup>376</sup>. Dwudziestego pierwszego lutego 2013 r., w ustanowionym przez UNESCO Dniu Języka Ojczystego, pod patronatem Rady Języka Polskiego rozpoczęto kampanię medialną „Język polski jest ą-ę”, mającą na celu propagowanie poprawnej polszczyzny w życiu codziennym – przede wszystkim wykorzystywania we wzajemnym komunikowaniu polskich znaków diakrytycznych. Oprócz rysunków satyrycznych Henryka Sawki organizatorzy udostępnili piosenki w wykonaniu muzyków młodego pokolenia (Atrakcyjny Kazimierz, GOYA, K.A.S.A, Łukasz Zagrobelny), których można wysłuchać na stronie internetowej w wersji klasycznej oraz bez znaków diakrytycznych. Akcja ma w żartobliwy sposób uwrażliwić społeczeństwo na wagę dziedzictwa kulturowego<sup>377</sup>.

Na przełomie 2012 i 2013 r. w Internecie pojawiła się moda na tzw. **spott-*ing*** (od ang. *spot* – punkt, miejsce), to jest zaznaczanie swojej obecności w jakimś miejscu oraz „obserwowanie” go z wykorzystaniem m.in. portali społecznościowych i tzw. stron *spotted*<sup>378</sup>. Na tej zasadzie możliwe jest publiczne wyśmianie i napiętnowanie kogoś zauważalnego w określonej przestrzeni publicznej (np. w czytelnicy, domu towarowym, na przystanku itp.), czemu towarzyszy zwykle śmiech osób obserwujących dany spot. Dzięki anonimowości odwiedzających tego rodzaju stronę, ośmieszenie bywa zwykle bezkarne. Aby zwrócić na siebie uwagę oryginalnością komentarzy, wpisy niektórych spott-*erów* bywają niekiedy okrutne lub wulgarne, np. wpis z czytelnicy Uniwersytetu Warszawskiego na stronie Spotted BUW: „Do pawiana w koszulce Korna przy literaturze. Ścisz ten metal, bo czytać nie można. I zmień skarpety, bo śmierdzisz starym capem”<sup>379</sup>. Podobny charakter mają **strony hejterów** (od ang. *hated* – nielubiany lub nienawidzony) na portalu Facebook. Są to strony społecznościowe, zakładane dla określonych miejsc lub instytucji, na których można wyrazić swoją „nienawiść” wobec dowolnej osoby, zjawiska, zdarzenia itp., najczęściej anonimowo – oczywiście, o ile odpowiednio zabezpieczy się ustawieniami prywatności własną stronę internetową. Częstą praktyką jest, że osoby „nienawidzone” są łatwo rozpoznawalne w rzeczywistości

<sup>376</sup> Zob. BCH, *Gimbaza* „Polityka” 2013, nr 3, s. 99.

<sup>377</sup> Zob. [www.jezykpolskijestae.pl](http://www.jezykpolskijestae.pl) (29.11.2013).

<sup>378</sup> Więcej na ten temat: R. Pikuła, *Spottkrania*, „Polityka” 2013, nr 12, s. 90–91.

<sup>379</sup> Tamże, s. 90.

pozawirtualnej i właśnie dlatego padają ofiarami wyśmiewania, ośmieszania, niesmacznych żartów itp. Jedną z pierwszych stron tego rodzaju, dotyczącą placówek edukacyjnych, była założona w 2012 r. strona poświęcona uczniom I Liceum Ogólnokształcącego w Bydgoszczy, których ośmieszono, ukazując ich jako amatorów papierosów i alkoholu, snobów, leni itp. Strona wywołała liczne reakcje w prasie, zyskała kilka tysięcy polubień, pojawiły się kontrstrony, a dyrekcja szkoły postanowiła nawet zgłosić sprawę do prokuratury, by bronić dobrego imienia uczniów<sup>380</sup>. W podobny sposób bywają wyśmiewane nie tylko konkretne osoby, lecz także poszczególne sytuacje związane z edukacyjną rzeczywistością – na przykład praca nad rozprawą doktorską<sup>381</sup>.

Specjaliści wyróżniają charakterystyczne rodzaje hejtów: ideologiczny, zawodowy, kontrhejt, obronny, rozczarowania, nienawistny<sup>382</sup>; oto przykładowy wpis ze strony studentów Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu (pisownia oryginalna):

Witam szanownych hejterów! chciałem wraz ze współlokatorem zhejtować naszego trzeciego „kolegę-śmierdziela” i tym samym dać wyraz naszej irytacji otóż rzeczony osobnik bo ciężko to nazwać homo sapiens jest chyba największym w świecie troglodytą, prostakiem i bandytą... Wszystko zaczęło się feralnego 3 października (nota bene dzień przed urodzinami jednego z hejterów) kiedy to poznaliśmy tego paj...aca. Już wtedy wydawał się jak wypuszczony z kwarantanny a jego ciągłe głupie mądrości i najbardziej w świecie irytujący śmiech którym przeplata co 2 słowo swoich chwalebnych mądrości. Ma on tak wiele właściwych sobie zachowań, że nie sposób wszystkich wymienić, wśród nich są nie tylko zwykłe kradzieże pieczywa czy innych produktów spożywczych (szczególnie upodobał sobie pasztet, piwo, masło i majonez), ale też bardziej wyszukane działania jak co najmniej 4-krotnie dziennie oszczana kłapa w toalecie czy możliwość urządzenia plaży wraz z własnym oceanem w kabinie prysznicowej jak i wokoło niej, choć na to nie powinniśmy narzekać, gdyż kąpie się raz w tygodniu jednak zużywa przy tym tyle wody jakby się kąpał co najmniej 3 razy dziennie, z kolegą nie mamy co liczyć na ciepłą wodę przez najbliższe godziny... pośród jego niecnych praktyk jest też notoryczne odgrzewanie stęchłej ryby w mikrofalówce dzięki czemu kuchnia roztacza niebywale aromatyczne zapachy, należy też wspomnieć o pozmywaniu naczyń co robi z niebywałą precyzją niestety tylko w myślach, gdyż jeszcze nigdy nie stał przy zlewie a w kuchni można utonąć wśród zielonych już naczyń jak Jack z Titanic'a. Jeszcze jednym jego nawykiem jest całodobowe dymanie dziewczyny (szkoda mi biedaczki) dzięki czemu w mieszkaniu unosi się ciągle cudowny zapach jego ciała oraz wieczne stękanie – nasz

<sup>380</sup> Więcej na ten temat: J. Pluta [JPL], *A facebookowy pojedynek trwa*, „Gazeta Pomorska” 2013, nr 6, s. 5; J. Pluta, *Dla jednych żart, dla innych przestępstwo*, „Gazeta Pomorska” 2013, nr 5, s. 6.

<sup>381</sup> Zob. [www.facebook.com/ZycieZOtwartymPrzewodem?hc\\_location=stream](http://www.facebook.com/ZycieZOtwartymPrzewodem?hc_location=stream) (29.11.2013).

<sup>382</sup> Zob. Kataryna, *Nienawiść 2.0. Poczest hejterów polskich*, „Nowe Media” 2013, nr 2, s. 109–113.



bóg sexu – ostatnio nawet udało mu się zarwać łóżko ale nie przeszkodziło mu to w dokończeniu sprawy na parapecie a potem zdaniu relacji pozostałym domownikom jakby to było jedyną treścią naszego życia. Pozdrawiamy efekcie ubocznym dziurawej prezerwatywy!! Twoi na zawsze hejterzy<sup>383</sup>.

Równie popularne – choć niewątpliwie mniej kontrowersyjne – są powstające m.in. na Facebooku strony, zawierające zabawne (zdaniem uczniów) wypowiedzi nauczycieli ze szkół różnego stopnia; są to zwykle wyrwane z kontekstu cytaty z zajęć, przejęzyczenia, zabawne powiedzonka, ale zdarzają się również przytoczenia uwag z dzienniczków ucznia i wspomnienia rodziców z wywiadówek. Forma i liczba wpisów zależy tylko od liczby zalogowanych uczestników strony (o ile nie jest ona publiczna) i ich aktywności. Dzięki łatwości utworzenia takiej strony i powszechnej obecności uczniów na portalu społecznościowym, zapanowała na nie moda: wystarczy tylko wpisać w wyszukiwarce Facebooka hasło: „**cytaty nauczycieli**”, by ustalić aktualną skalę zjawiska. Bardzo często na stronach tych pojawiają się sami nauczyciele, żartobliwie rewanżując się cytatami z wypowiedzi uczniów. Zresztą praktyka ta jest nie tylko domeną Facebooka – tego rodzaju treści pojawiają się również na prywatnych stronach nauczycieli<sup>384</sup>. Wokół stron z cytatami tworzą się niepowtarzalne wspólnoty śmiechu, do których należą uczniowie (studenci), nauczyciele, ich rodzice, przyjaciele i znajomi, najczęściej doskonale zorientowani w środowisku danej placówki edukacyjnej, jej tradycjach, legendach itp. Interesujące jest, to że na niektórych stronach pojawiają się wpisy dotyczące tylko nauczycieli przez uczniów lubianych – co deklarują sami uczniowie, będący administratorami stron – w tym wypadku mamy do czynienia nie tyle z wyśmiewaniem i negatywnymi uczuciami, co z formą uznania i plebiscytem popularności, w którym poczucie humoru i uśmiech nauczyciela są bardzo wysoko cenione<sup>385</sup>.

Zabawny obraz edukacyjnej rzeczywistości ukazwany jest także na stronach poświęconych dowcipom o szkole<sup>386</sup> i przezwiskom nauczycieli<sup>387</sup> oraz w portalach tematycznych, ukazujących w krzywym zwierciadle wybrane

<sup>383</sup> Hejted: UMK, <https://www.facebook.com/HejtedUmkWTToruniu> (9.04.2013).

<sup>384</sup> Zob. m.in. strona internetowa Andrzeja Śliwerskiego z „humorem egzaminacyjnym” studentów psychologii – [www.sliwerski.pl/?page\\_id=169](http://www.sliwerski.pl/?page_id=169) (14.07.2013) – oraz antologia przykładów zaczerpniętych także z Internetu: *Kwiatki profesorskie, czyli co się wyklada na wykładach*, Vesper, Poznań 2006.

<sup>385</sup> Zob. m.in.: Cytaty wykładowców – UKW, [www.facebook.com/pages/Cytaty-wykladowcow-UKW](https://www.facebook.com/pages/Cytaty-wykladowcow-UKW) (14.07.2013); The best of VI LO, [www.facebook.com/pages/The-Best-of-VILO-Bydgoszcz](https://www.facebook.com/pages/The-Best-of-VILO-Bydgoszcz) (29.11.2013).

<sup>386</sup> Zob. [www.humor.nf.pl/Ciekawostki/typ\\_humor-korporacyjny/kategoria\\_humor-szkolny](http://www.humor.nf.pl/Ciekawostki/typ_humor-korporacyjny/kategoria_humor-szkolny) (14.07.2013).

<sup>387</sup> Zob. [www.zapytaj.onet.pl/Category/001,002/2,7978366,Smieszne-przezviska-nauczycieli\\_.html](http://www.zapytaj.onet.pl/Category/001,002/2,7978366,Smieszne-przezviska-nauczycieli_.html) (14.07.2013).

zagadnienia edukacji<sup>388</sup>. Nowością jest wykorzystanie Internetu do realizacji cyklicznego już żartu o charakterze masowym, bo tak chyba można określić akcję maturzystów, polegającą na wpisywaniu do prac maturalnych jednego charakterystycznego wyrazu (np. mleko, koza, kaktus), ustalonego wcześniej na portalu Facebook przez osoby deklarujące udział w zabawie: w 2012 r. udział w żarcie i wywiązanie się z zadania zadeklarowało ponad 1,7 tys. maturzystów. Oto przykładowe zdania z prac maturalnych:

- Matura 2010, koza:
  - „[...] i wszystko, zarówno koza pasąca się na pastwisku jak i planety przesuwane się po orbitach kierowane jest wolą Bożą”<sup>389</sup>
  - „Tartuffe był tak religijny że nawróciłby nawet kozę”<sup>390</sup>
  - „Orgon uparty niczym koza nie chciał uwierzyć, Klemensowi”<sup>391</sup>
- Matura 2012, kaktus:
  - „Izabela małżeństwo traktowała jedynie jako źródło pieniędzy potrzebnych na prowadzenie dogodnego w jej mniemaniu życia, bowiem zobowiązania unikała jak kolców kaktusa”<sup>392</sup>
  - „Izabela była niczym kaktus, z zewnątrz ostra i niedostępna, lecz jej wnętrze było delikatne”<sup>393</sup>.

Internet to coraz popularniejsza dziedzina rzeczywistości, trudna do ogarnięcia i przewidzenia np. edukacyjnych następstw pojawiających się w nim zjawisk i procesów, i stanowiąca przy tym wyzwanie dla rodziców i nauczycieli, chcących zaoszczędzić swym dzieciom i podopiecznym zagrożeń związanych z jego użytkowaniem.

## Konkluzja

Przedstawione przykłady obecności śmiechu w sferze publicznej, mimo że dotyczą tylko wybranych obszarów rzeczywistości, świadczą o jego istotnej roli zarówno w życiu jednostek, jak i społeczeństw. W tym kontekście szczególnie trafne wydaje się następujące twierdzenie H. Bergsona: „Śmiech musi odpowiadać pewnym wymaganiom życia zbiorowego; musi mieć znaczenie społeczne”<sup>394</sup>.

<sup>388</sup> Zob. [www.bachormagazynwordpress](http://www.bachormagazynwordpress) (29.11.2013); P. Wójtowicz, *Matka Polka i jej bachory*, [www.dziecko.onet.pl/72824,6,10,matka\\_polka\\_i\\_jej\\_bachory,1,artykul.html](http://www.dziecko.onet.pl/72824,6,10,matka_polka_i_jej_bachory,1,artykul.html) (29.11.2013).

<sup>389</sup> *Koza na maturze 2010*, [www.matura.pl/news.php?news\\_id=4110&news\\_start=0](http://www.matura.pl/news.php?news_id=4110&news_start=0) (29.11.2013).

<sup>390</sup> Tamże.

<sup>391</sup> Tamże.

<sup>392</sup> [www.se.pl/wydarzenia/kraj/matura-2012-akcja-kaktus-o-co-chodzi-maturzysci-znalezli-sposob-na-stres\\_255041.html](http://www.se.pl/wydarzenia/kraj/matura-2012-akcja-kaktus-o-co-chodzi-maturzysci-znalezli-sposob-na-stres_255041.html) (29.11.2013).

<sup>393</sup> Tamże.

<sup>394</sup> H. Bergson, *Śmiech...*, dz. cyt., s. 51.

Sfera publiczna jest pograniczem kulturowym, na którym mamy do czynienia ze ścieraniem się wpływów znanego z nieznanym, co wiąże się z niepewnością, zaskoczeniem negocjacjami, dążeniem do rozładowania napięcia i odzyskania równowagi. Dlatego właśnie w sferze publicznej szczególnie wyraźnie przejawiają się wszelkie typy śmiechu: oczyszczający, oporu, ulgi i radości, zyskujące szczególną wartość, gdy mają miejsce we wspólnocie.

Formy, znaczenia i funkcje śmiechu dynamizują się, gdy z prywatnych wspólnot śmiechu (rodzinnych i przyjacielskich) przenoszą się do przestrzeni publicznej, w której rządzą prawa, normy i interesy poszczególnych grup społecznych i instytucji. Śmiech staje się wówczas narzędziem interakcji na styku tego, co prywatne i tego, co publiczne. Warunkują go normy kształtowane i strzeżone przez dominujące środowiska (np. elity, politycy, duchowieństwo), które, określając granice *sacrum* i *profanum*, warunkują dostęp do śmiechu i propagują jego dopuszczalne formy, wykorzystując do tego celu rozmaite środki edukacji (publiczne wystąpienia, literaturę, manipulowanie opinią publiczną itp.). Podział na śmiejących się i śmiechu z różnych przyczyn unikających – względnie na tych, którym jest do śmiechu i których się wyśmiewa – jest szczególnie wyraźny w sytuacji kryzysowej (np. nędzy i chorób), przy czym, w zależności od punktu widzenia, trudno byłoby orzec, który z tych statusów wiąże się w danej sytuacji z wyższą jakością życia. Śmiech jest więc zanurzony w ambiwalencji faktem o dalekosiężnych następstwach społecznych.

W starożytności dziki i radosny śmiech dionizyjski właśnie w sferze publicznej ustępował miejsca wyrafinowanemu (u)śmiewowi, pełnemu znaczeń, jawnych bądź ukrytych założeń i celów. Parafrazując wypowiedzi cytowanych mówców, były to czasy, w których odkryto, że „nawet głupstwa są sposobem rozweselenia słuchacza”, „śmiechem można obalić to, czego nie obaliłoby się żadnymi argumentami”, a „bawią nawet żarty skierowane przeciwko nam samym”. Ponieważ takie podejście stwarzało okazję do wyśmiewania i krytyki autorytetów (lub osób za takowe się uważających), prędzej czy później musiało to doprowadzić do cenzury śmiechu i mniej lub bardziej jawnego oporu wobec tejsze. Historia śmiechu w kulturze jest więc historią nieustannego spięcia między zwolennikami śmiechu wyzwolonego i okiełznanego.

Od wieków mamy do czynienia ze współistnieniem śmiechu okrutnego, którego celem jest wywołanie cierpienia, oraz śmiechu radosnego, który jest czynnikiem choćby chwilowej poprawy jakości życia. Ten ostatni (zwłaszcza w Średniowieczu) przybierał niekiedy formy, które dziś określiłoby się mianem rubasznych, obscenicznych czy wręcz obrzydliwych (np. gargaintuiczny komizm skatologiczny) – ich ocena z perspektywy współczesnych standardów estetycznych nie jest możliwa ani uprawomocniona. Właściwy czasom starożytnym oraz środowiskom, określanym przez elity mianem prymitywnych, śmiech wolny (wyzwolony) stopniowo stał się kłopotliwy, urastając gdzie nie-

gdzie jeśli nie do rangi tabu, to przynajmniej do krępującego w towarzystwie aktu przeniesionego ze świata głupców i jednocześnie nieco wstydliwego przywileju dostępnego wybrańcom. Jako taki stał się wdzięcznym tematem rozpraw literackich, a przez wieki zmieniały się tylko formy wypowiedzi na jego temat oraz akcenty, w danym miejscu i czasie kładzione na odmienne problemy społeczne. Jedni korzystali zeń bez skrępowania, innym go brakowało (czasem po prostu przez brak poczucia humoru). Być może właśnie dlatego zaczęto doszukiwać się w nim grzechu i zabraniać go innym.

Podsumowując, można wyróżnić dwa ścierające się stronnictwa: zwolenników śmiechu w określonych formach oraz agelastów, którzy najchętniej zrezygnowaliby zeń zupełnie lub sprowadzili do niezbędnego minimum, dopuszczalnego wyłącznie w publicznej sferze komunikacji, którego przekroczenie umożliwiałoby dokonywanie podziału na dobrych i złych, Naszych i Obcych. W opiniach agelastów „śmiech i żarty nie wydają się grzeszne, lecz prowadzą do grzechu”. Zdecydowanie więc „należy unikać słów wywołujących śmiech”, bo „śmiech to znak głupoty”, „niechrześcijańskie zajęcie”, „oznaka szaleństwa i braku manier”, które mogłyby „deprawować nieskalane umysły”. Skoro zaś „wulgarny, głośny śmiech to przyjemność plebsu, który lubuje się tylko w rzeczach głupawych”, „pisać rzeczy żartobliwe wypada tylko słabym młodym, bo starcom nie pozwala na to rozsądek”.

Śmiech panujący wśród głupców na przekór wszystkiemu został uznany za niebezpieczny, bo trudno go było kontrolować. Próby okiełznania śmiechu czy wykorzystania go do celów politycznych (np. w ramach instytucji błazna dworskiego), przyniosły ambiwalentne skutki, bowiem wbrew intencjom i oczekiwaniom zwolenników idei ograniczania śmiechu, wymykał się poza wyznaczone granice. Ograniczenia śmiechu doprowadziły do instytucjonalizacji i specjalizacji wspólnot śmiechu, co wiązało się także z następstwami edukacyjnymi. Moralizatorzy, autorzy rozpraw o charakterze wychowawczym, występując z pozycji interesów swojego środowiska orzekali, który (u)śmiech (w jakiej formie, z kogo, kiedy) jest dopuszczalny, a który zakazany. Śmiech jednoczył więc jedne środowiska przeciwko drugim, demaskował i piętnował Inność i Obcość, był panaceum na wszechobecny strach i niepewność jutra, właściwy zarówno głupcom, jak i elitom. Dzięki rozwojowi kultury masowej śmiech w sferze publicznej stawał się coraz istotniejszym narzędziem dyskursu i krytyki społecznej oraz ideologicznej walki o dominację klasową, a także komicznej sztuki.

Święta głupców i towarzyszące im wzory kulturowe poszczególnych wspólnot śmiechu dawały maluczkim szanse odreagowania napięć i traumy, oczyszczenia się z cierpienia – przynajmniej na jakiś czas. Jednocześnie jednak wiodły do opartych na kontestacji i oporze aktów, których społeczne konsekwencje były nie do przecenienia z pozycji wyśmiewanych „wielkich tego świata”. Początkowe zachłyśnięcie się wspólnym śmiechem w sferze publicznej okazało

się w końcu niewygodne dla elit, więc święta zostały zakazane. Ich uboczną konsekwencją w świecie sztuki był rozwój groteski, parodii i satyry, które w wykonaniu goliardów uczyniły ze śmiechu narzędzie kontroli społecznej. O ile goliardzi i im podobni stanowili środowisko zdecydowanie rugowane poza granice wyznaczane przez elity, to niechęć ta nie dotyczyła błaznów dworskich, których urząd wiązał się przez wieki z prawem do przekraczania tychże granic.

Śmiech błazna był jakże często śmiechem oswojonego Obcego – Obcego, będącego centralną postacią we wspólnocie śmiechu osób jakże od niego różnych. Błazen, jako „postać zrodzona w świecie śmiechu zrodzonego przez strach”, umożliwiał dworzanom w czasach feudalnych choćby symboliczną integrację z głupcami, bez zagrożenia konsekwencjami. Sytuacja ta wyglądała zupełnie inaczej, gdy błazen nie był wyłącznie durnym wesółkiem, lecz prawdziwym mędrcom – jego śmiech już nie tylko bawił dworską wspólnotę, ale też i uczył. Błazen, prawdomówca i antywładca, uczynił ze śmiechu narzędzie demaskowania nierówności społecznych i patologii, niekiedy za cenę własnego zdrowia lub życia. Edukacyjna funkcja błazna została zauważona przez autorów podręczników dobrego wychowania i rozpraw o śmiechu.

Błazen dworski był jednak postacią izolowaną, dostępną wyłącznie dla nielicznych. Zupełnie inaczej miała się sprawa z organizacjami wesółków i prześmiewców, którzy, kontynuując w pewien sposób idee świąt głupców, uprawiali śmiech w sferze publicznej z dala od elit, w myśl zasady: im dalej, tym lepiej. Formalne bractwa i stowarzyszenia błazeńskie inspirowały publiczną kulturę śmiechu, a w sycących się nią wspólnotach jak w kalejdoskopie zmieniali się śmiejący i wyśmiewani, Nasi i Obcy, dobrzy i źli. Ta forma aktywności publicznej, przejawiająca się w literaturze, żartach i działaniach w tłumie, skusiła także przedstawicieli wysokich sfer, stąd Rzeczpospolita Babińska, Szubrawcy, Sowiżdżałowie i liczne grono ich naśladowców. Kontestacja świata i współtworzenie rzeczywistości na opak stały się nie tylko wdzięczną formą kultury i rozrywki, ale także fundamentem śmiechu zaangażowanego na służbę przez skonfliktowane mocarstwa. Równoległe zaś, niejako przekornie i wbrew wszystkiemu, rozwijała się sfera śmiechu kultury masowej, która, dzięki upowszechnieniu czytelnictwa i innych form masowego komunikowania, zaczęła docierać do coraz liczniejszych odbiorców. Zwłaszcza polityka stała się podatnym tworzywem i gruntem dla twórców groteski, satyry, pamfletów i tak jest do dziś. Dyskusyjne i trudne do jednoznacznych ocen wydają się oparte na różnych typach komizmu działania polityków i zdecydowanie polityczne wypowiedzi artystów. Jest to dziedzina niezwykle bogata w treści i formy, a jej edukacyjne implikacje są niewątpliwe i wymagają interpretacji w odniesieniu do poszczególnych przykładów i środowisk, w których „posunięcie się o jeden żart za daleko” bywa różnie odbierane i wiąże się z różnymi następstwami. To w nich śmiech uwikłany jest w nacjonalizmy, rasizm, stereotypy i uprzedzenia, na tle których

można pouczać, przestrzegać, napominać, wskazywać jedynie słuszną drogę – zawsze ze śmiechem na ustach lub za cudzymi plecami.

Miejsce zawodowych błaznów w sferze publicznej zajęli klauni, których zadaniem było rozweselenie tłumu. Ukształtowany w ramach procesu rozwoju sztuki cyrkowej klasyczny wizerunek klauna stał się pozytywnym uosobieniem śmiechu radosnego, będącego elementem wysokiej jakości życia. Wyśmiewanie wyolbrzymianej przez klaunów ludzkiej nieporadności, przywar i dręczących drobnostek zjednoczyło widzów we wspólnoty śmiechu, przeżywające razem przedstawienia, wolne na ogół od polityki i problemów dnia codziennego. Z czasem jednak także niektórzy klauni zaczęli w swej twórczości artystycznej nawiązywać do modelu błazna-mędrca, co zaowocowało inicjatywami o głębokich podtekstach krytycznych i ideologicznych. Klauni-edukatorzy przenieśli się więc z cyrkowej areny na deski teatrów i filmowe ekrany, by budzić nie tylko śmiech, ale również refleksję.

Jednym z następstw globalizacji jest zbliżenie i przenikanie się kultur. Dzięki temu stało się możliwe nie tylko osobiste doświadczanie i poznawanie (u)śmiechu Obcych, lecz także wykorzystanie istnienia różnic w sferze biznesu. Konieczność zachowania poprawności politycznej w kontaktach z Innymi i Obcymi oraz dostosowania wybranych sektorów sfery publicznej do potrzeb zróżnicowanej kulturowo klienteli, uruchomiły formy uczenia o śmiechu wraz z przygotowaniem do jego recepcji, w choćby nawet bardzo niezwykłych okolicznościach. Śmiech okazał się narzędziem do zarabiania pieniędzy i, jako taki, treścią w programach kursów edukacji międzykulturowej w różnych kontekstach. Kłopotliwe kilkadziesiąt lat temu dowcipy etniczne, w których wyśmiewano stereotypowe sylwetki Obcych, stały się pretekstem do wspólnotowego śmiechu z własnej niepewności i nieporadności w sytuacji międzykulturowego kontaktu. Aby osiągnąć wysoką jakość życia tubylców i odwiedzających ich Obcych, powstała nawet „szługa ponad uśmiech”, na potrzeby której specjaliści opracowują wzory postępowania z (u)śmiechem – oczywiście z ekonomicznym podtekstem. Zabawne sytuacje kontaktów przedstawicieli obcych kultur są towarem wyrażanym w liczbach, obrazujących nakład podręczników języków obcych i poradników z dziedziny „multikulti”, oczywiście na wesoło.

Charakterystycznym wątkiem w literackich dyskusjach o śmiechu na przełomie XVI i XVII w. było uznanie go za środek przeciwko chorobom i melancholii. W literaturze i sztuce oprócz dzieł „o śmiechu” zaczęły pojawiać się więc także dzieła „dla śmiechu” i trend ten utrzymuje się z powodzeniem do dziś. Z apogeum wykorzystania śmiechu jako środka terapii i poprawiania jakości życia mamy do czynienia od momentu pojawienia się opracowań współczesnych klasyków terapii śmiechem, dzięki którym zaczęły się rozwijać ruchy społeczne miłośników wspólnotowego radosnego śmiechu. W instytucjach medycznych, opiekuńczo-wychowawczych, klubach i przed-

siębiorstwach śmiech z kimś wykorzystuje się z premedytacją, by sprawić przyjemność śmiejącym się, poprawić ich samopoczucie, odwrócić uwagę od spraw przykrych, wesprzeć ich w walce z nudą i Obcością. Na podkreślenie zasługuje fakt, że jest to ruch zdecydowanie międzykulturowy, a jego zwolenników można znaleźć na wszystkich kontynentach, wśród osób w każdym wieku i o rozmaitych statusach społecznych. Wyjątkowym aspektem terapii śmiechem jest działalność doktorów klaunów – zarówno wolontariuszy, jak i profesjonalistów – którzy udzielają się w licznych międzynarodowych inicjatywach, w instytucjach opiekuńczo-wychowawczych, jak i na terenach dotkniętych klęskami żywiołowymi czy katastrofami.

Właściwy festiwal śmiechu w sferze publicznej rozpoczął się wraz pojawieniem się Internetu. Można tu znaleźć treści związane ze śmiechem w dosłownie każdym kontekście. Odnosi się jednak wrażenie, że przeważa śmiech z czegoś lub z kogoś, przy czym forma tego śmiechu często daleka jest od realnych, pozawirtualnych zasad dobrego wychowania czy nawet od niepisanej, lecz uznawanej przez konserwatywnych internautów netykiety. Pełne demotywatorów i memów portale, a także rozgrzane dyskusjami fora internetowe, z jednej strony stanowią składowisko wszelkiego rodzaju informacji, które zawsze znajdą amatorów obdarzonych poczuciem humoru. Z drugiej jednak strony (a świadczą o tym wypowiedzi internautów o komicznych, lecz jednocześnie niepokojących zjawiskach w oświacie), internetowy śmiech coraz częściej służy do obnażania patologii i piętnowania pozoru, niekompetencji, głupoty itp., także w edukacji. Począwszy od internetowych prowokacji, poprzez plebiscyty popularności stron o zabawnych treściach, kończąc na założeniach poważnych, lecz zawierających wątki komiczne portalach spotterów, hejterów czy łowców zabawnych wypowiedzi, nieokiełznany i nieprzewidywalny śmiech w Internecie stopniowo zaczyna dominować nad cenzurowanym i skomercjalizowanym śmiechem innych środków masowego komunikowania, co wiąże się z nową jakością, także w edukacji, zwłaszcza, gdy chodzi o przygotowanie dzieci i młodzieży do korzystania z Sieci, o podejście do jej wiarygodności, selekcję dostępnych treści itp.

Naturalną rzeczą jest więc poszukiwanie implikacji tych faktów, zarówno w sferze refleksji pedagogicznej, jak i praktyki edukacyjnej, zwłaszcza, że wiele osób wypowiadało się na temat miejsca (u)śmiechu w edukacji. Czynili to zarówno wychowawcy amatorzy, jak i profesjonalni pedagodzy, a w ich poglądach znalazły wyraz idee i ideały czasów, w których żyli. Wymaga to odniesienia do oderwanych, lecz znaczących merytorycznie wypowiedzi, jak i rozbudowanych koncepcji śmiechu, co czynię w dwóch następnych rozdziałach.





### 3. Wypowiedzi o śmiechu w edukacji w perspektywie historycznej

Dokonanie analizy historii myśli pedagogicznej, pod kątem występowania treści związanych ze śmiechem i pokrewnymi zjawiskami, jest trudnym przedsięwzięciem. Nie istnieją opracowania poświęcone wyłącznie śmiechowi w edukacji w perspektywie historycznej, a interesujące wątki można często znaleźć w dziełach autorów w ogóle niezwiązanych z edukacją. W ich przypadku mamy jednak do czynienia z przyczynkowością, pobocznością, wręcz przypadkowością opinii o śmiechu, które daje się rozpatrywać w kontekście edukacji tylko dlatego, że wiążą się ze wspomnieniami z praktyki oświatowej lub zawierają treści wychowawcze.

Największy kłopot jest z wypowiedziami z drugiej ręki bądź też z pochodzącymi z opracowań specjalistycznych krótkimi, lakonicznymi informacjami, dotyczącymi np. Starożytności:

- W starożytnej Grecji uczono młodych udzielania zwięzłych i dowcipnych odpowiedzi – tak, aby w niewielu słowach mieściło się wiele treści<sup>1</sup>.
- Plutarch (ok. 50 – ok. 125) w życiorysie Likurga (IX lub VIII w. p.n.e.) wspomina o uczniach szkół spartańskich, którzy uczyli się m.in. wysmiewania wrogów<sup>2</sup>.
- Marcus Tullius Cyncero (106 p.n.e. – 43 p.n.e.) uchodził za jednego z najdowcipniejszych mówców swoich czasów i był dumny z rzymskiego poczucia humoru. W rozprawie *O istocie bogów* stwierdza, że często powaga nauczycieli powstrzymuje i onieśmiela rozwój uczniów<sup>3</sup>, a w rozprawie *O powinnościach* określa wyraźne granice śmiechu dopuszczalnego w sferze publicznej, czyli śmiechu eleganckiego, stonowanego, inteligentnego, wyzutego z wulgarności i prymitywizmu, będącego wyrazem dobrych manier i odebrania odpowiedniego wychowania. Taki śmiech różni się od śmiechu błaznów i mimów – pozwala na poszanowanie statusu społecznego śmiejącego się i jego rozmówców<sup>4</sup>. W dziele *O mówcy* Cyncero radzi, jakimi zabawnymi

---

<sup>1</sup> Zob. Plutarch, *Żywoty równoległe* [w:] S. Wołoszyn (oprac.), *Źródła do dziejów...*, t. 1, dz. cyt., s. 19.

<sup>2</sup> Zob. G. Minois, *Histoire du rire...*, dz. cyt., s. 37.

<sup>3</sup> Zob. S. Wołoszyn (oprac.), *Źródła do dziejów...*, t. 1, dz. cyt., s. 234.

<sup>4</sup> Zob. M.T. Cynceron, *Marka Tulliusa Cyncerona o powinnościach trzech stanów ludzi księgi troje*, Drukarńia J.K.M. i Rzeczypospolitey, Wilno 1766; G. Minois, *Histoire du rire...*, dz. cyt., s. 92–93.

komentarzami można pokonać przeciwników i przeciągnąć publiczność na swoją stronę. Autor tłumaczy istotę dowcipów i doradza, kiedy można żartować: „Nasza własna godność i roztropność wskażą nam, kiedy żartować mamy. Życzyłbym mieć na to prawidła, ale sama tylko natura jest tu naszą przewodniczką”<sup>5</sup>.

Arystoteles (384 p.n.e. – 322 p.n.e.), w dziele *Polityka*, zwraca uwagę, że należy dzieciom zapewniać zabawy, jednak nie mogą być one zbyt uciążliwe ani swawolne; najlepiej, aby były naśladowaniem przyszłych zajęć. Dzieci nie powinny też przyglądać się komediom, dopóki nie osiągną wieku, w którym będą mieć prawo uczestnictwa we wspólnych biesiadach z dorosłymi<sup>6</sup>. Z dala od błżeństw radzi trzymać dzieci także Pseudo-Plutarch, w rozprawce pedagogicznej z III w. p.n.e.<sup>7</sup>

Żyjący w IV w. n.e. Dionizjusz Katon, zwany Pseudo-Katonem, w *Disticha de moribus at filium* zakazuje wyśmiewać starców<sup>8</sup>.

Niedostępność źródeł historycznych lub niemożność ich zgłębienia np. z powodu nieznamościi języka, w którym powstały (co niekiedy wymagałoby specjalistycznych badań z historycznej lingwistyki), powoduje, że wiele uzyskanych informacji nie tylko trudno zweryfikować, ale nawet opatrzyć komentarzem. Mają więc one charakter ciekawostek, które zachęcają do dalszych poszukiwań, i tylko na zasadzie wymagającego pogłębionej analizy i uzupełnienia zbioru przesłanek pozwalają budować hipotetyczny obraz rzeczywistości. O wiele bardziej wartościowe pod względem merytorycznym są pełne wypowiedzi, poświęcone zagadnieniom związanym ze śmiechem w kontekście edukacji, będące wyrazem poglądów poszczególnych autorów, relacje o komicznych wydarzeniach, w których uczestniczyli uczniowie lub nauczyciele, wreszcie – fragmenty popularnych utworów o charakterze wychowawczym. Mimo że najczęściej stanowią tylko niewielką część dzieła i, jako wyrwane z niekiedy rozległego kontekstu, wymagałyby odrębnych analiz, wnoszą jednak wiele do refleksji pedagogicznej, ponieważ dzięki nim można uzasadnić tezę o obecności i preferencjach określonych form śmiechu w myśli prekursorów pedagogiki, współczesnych pedagogów, a przede wszystkim w praktyce edukacyjnej, choćby nawet informacje te miały głównie charakter kronikarski.

Realizując zamiar ukazania obrazu śmiechu w kulturze i sferze publicznej, zanim jeszcze oddam głos specjalistom, którzy ujęli refleksję o śmiechu w koncepcje istotne z perspektywy edukacyjnej i pedagogicznej, przedstawiam tu zbiór wypowiedzi o śmiechu w kontekście edukacji, zaczerpniętych z różnych

<sup>5</sup> M. Geier, *Z czego śmieją się...*, dz. cyt., s. 44.

<sup>6</sup> Zob. Arystoteles, *Polityka* [w:] S. Wołoszyn (oprac.), *Źródła do dziejów...*, t. 1, dz. cyt., s. 63–64.

<sup>7</sup> Mianem „Pseudo-Plutarcha” określa się autorów pism fałszywie przypisywanych Plutarchowi z Cheronei (ok. 50 n.e.– ok. 125 n.e.). Zob. Pseudo-Plutarch, *O wychowaniu dzieci* [w:] S. Wołoszyn (oprac.), *Źródła do dziejów...*, t. 1, dz. cyt., s. 82.

<sup>8</sup> Zob. P. Ariès, *Historia dzieciństwa...*, dz. cyt., s. 209.

źródła: od pamiętników, poprzez poradniki dobrego wychowania, na rozprawach naukowych kończąc. Wiele z nich stanowi egzemplifikację i rozszerzenie wątków i idei zarysowanych w poprzednim rozdziale. W przypadku pojedynczych pobocznych wypowiedzi, zawierających poglądy cytowanej osoby na temat śmiechu i jego miejsca na przykład w relacjach społecznych, nie sposób orzec, czy była to wypowiedź jednorazowa, spontaniczna, celowa a może podyktowana określonymi okolicznościami (np. kontekstem opracowania, z którego została zaczerpnięta, lub wydarzeniami, które zainspirowały autora w danym miejscu i czasie). Dokładniejsze usytuowanie tego rodzaju wypowiedzi wymagałoby pogłębionych studiów nad biografią danej osoby, jej dokonaniem naukowymi i twórczością – wszystko na tle właściwego jej momentu dziejowego. Dlatego też poniższe wypowiedzi nie zostały opatrzone tego rodzaju komentarzem, ponieważ wykraczałoby to poza przyjęty plan, a rozszerzenie i tak już obszernej książki o elementy tym razem biograficzne, byłoby nadużyciem.

Dokonawszy kwerendy źródeł, zmagalem się więc z dylematem opublikowania jej rezultatów w formie odrębnej publikacji, zawierającej teksty źródłowe, uczynienia zeń jednego z załączników do książki, lub zamieszczenia w logicznej strukturze opracowanego materiału badawczego na zasadzie rozdziału, który spinałby część teoretyczną i historyczną z częściami zawierającymi odwołania do praktyki edukacyjnej. Zdecydowałem się na tę trzecią formę, mimo świadomości odejścia od wcześniejszego schematu przedstawiania materiału i, ze wszystkich wymienionych, powodów radykalnego ograniczenia interpretacji przytaczanych przykładów.

Rozdział ten ma więc postać antologii wypisów ze źródeł, zarówno pedagogicznych, literackich oraz publicystycznych, jak i popularnych. Mając do wyboru przedstawienie ich w układzie tematycznym lub chronologicznym, wybrałem ten drugi, ponieważ niektóre wątki (np. wyśmiewanie lub dopuszczalne okoliczności śmiechu w sferze publicznej) są poruszane bardzo często, inne zaś (np. opisy żartów studenckich, przykłady satyry na szkołę i nauczycieli) stanowią wyjątek, co utrudniałoby ich ewentualną typologię i zmuszało czytelnika do samodzielnego sytuowania na tle przedstawionych wyżej okoliczności śmiechu w sferze publicznej. Mimo ograniczeń czy utrudnień związanych ze śledzeniem poszczególnych wątków, przyjmuję jako kryterium porządkowania materiału lata życia Autorów wypowiedzi. Chciałbym w ten sposób umożliwić Czytelnikowi przypisanie poszczególnych opinii do określonych ram czasowych, zorientowanie się, które wątki stanowiły przedmiot zainteresowań w danym okresie, a także – szczególnie w przypadku bezpośrednich cytowań w języku polskim – możliwość oglądu przemian definicji kategorii pojęciowych związanych ze śmiechem.

Zarówno w tym rozdziale, jak i w kolejnych, wyróżniłem w cytatach fragmenty wypowiedzi, które wiążą się z wizerunkiem śmiechu w sferze

publicznej, a także oddają idee wychowania, z którymi identyfikuje się autor wypowiedzi, zwykle odzwierciedlające obowiązujący w danym miejscu i czasie nurt myślowy. Do wyróżnionych fragmentów odwołuję się w konkluzjach, czyniąc je również treścią parafraz i interpretacji. O ile kompletny cytat pozwala na ujęcie w szerszym kontekście emocji, języka bądź kultury śmiechu, charakteryzujących autorów wypowiedzi, to lektura kolejnych wyróżnionych fragmentów umożliwia ich usytuowanie na tle epoki.

### 3.1. Od Seneki do Rousseau – ze śmiechem rozważnie

Lucjusz Anneusz Seneka (4 p.n.e. – 65 n.e.) propagował pogodny stosunek do życia i szczerze, świadome korzystanie ze śmiechu:

**Człowiekowi bardziej wypada śmiać się z życia niżli płakać nad nim.**

Warto też dodać, że większe zasługi wobec ludzkości ma ten, kto ją wyśmiewa, iż ten, kto żałuje: tamten zostawia choćby odrobinę nadziei, ten natomiast w głupi sposób płacze nad rzeczami, co do których nie spodziewa się żadnej poprawy. A biorąc wszystko pod uwagę, trzeba powiedzieć, że **wznioślejszą ma duszę, kto nie powstrzymuje śmiechu, niż ten, kto nie powstrzymuje łez**, gdyż pobudza najbardziej umiarkowane uczucia i w tym wielkim przepychu życia niczego nie uważa za wielkie, poważne, ani nawet żałosne. Lepiej jest przyjmować ze spokojem zwyczaję pospółstwa i ludzkie wady, nie wybuchając śmiechem, ni płaczem<sup>9</sup>.

Filozof dostrzegał także wartość w śmiechu z samego siebie:

Powściągliwe dowcipy bawią nas, rozpasane – gniewają. Arogantom i bezczelnym dowcipnisiom odbiera się temat do kpinek, jeśli się go dobrowolnie i pierwszej podejmie. **Nikt się nie narazi na cudzy śmiech, kto sam zaczął od siebie**<sup>10</sup>.

Augustyn z Hippony (354–430) zwraca uwagę na rolę swobody i radosnej atmosfery w nauczaniu:

[...] trudność nauczenia się jakiegokolwiek obcego języka żółcią niejako zaprawiała wszelką słodycz greckich baśni. Żadnego bowiem z tych słów nie znałem, a pod grozą surowych kar zmuszano mnie gwałtem do ich poznawania. Wprawdzie niegdyś, gdy byłem dzieckiem, nie znałem także łacińskich wyrazów, jednak dzięki uwadze nauczyłem się ich bez żadnych obaw i przykrości, a nawet **wśród pieszczot oraz wesołych żartów i uśmiechów bawiącego się**

<sup>9</sup> L.A. Seneka, *Myśli*, Biblioteka ATeKa, b.m., wersja elektroniczna, s. 29.

<sup>10</sup> Tamże, s. 7.

**ze mną otoczenia.** Nauczyłem się zatem bez groźby kary i przymusu, ponieważ serce moje skłaniało mnie do wypowiadania mych pomysłów; to zaś nie byłoby możliwe, gdybym się nie był nauczył przecież jakichś słów nie od tych, którzy mnie chcieli uczyć, ale od osób rozmawiających, z którymi i ja chciałem podzielić się moimi myślami<sup>11</sup>.

Włoski humanista Giovanni Sulpizio da Veroli (ok.1430–1496) w rozprawie *O obyczajności chłopców* napomina: „**Z nikogo się nie naśmiewaj** [...]”<sup>12</sup>. W opracowanym w 1502 r. łacińskim traktacie pedagogicznym nieznanego autorstwa, mającym formę listu królowej Elżbiety, wdowie po Kazimierzu Jagiellończyku, do syna Władysława, Autor, charakteryzując ideał władcy, sugeruje zachowanie powagi, która jest nie tylko oznaką statusu społecznego i rangi na dworze, ale także pozwala wybrnąć z trudnych sytuacji w życiu politycznym<sup>13</sup>. O śmiechu zaś pisze jako o niedopuszczalnej cesze władcy: „**Cóż mam powiedzieć o śmiechu, który** – jeśli jest zbyt nieumiarkowany – to, wielki Boże, **jakże głupie robi wrażenie!**”<sup>14</sup> Podobną opinię wyraża Szymon Marycjusz z Pilzna (1516–1574) w odniesieniu do ideału postępowania polityka w życiu publicznym:

[...] potrzebna jest senatorowi roztropność, ażeby – nadużywając niestosownej swobody – nie popadł w podejrzenie, że dochodzi nie krzywdy ojczyzny, lecz swojej własnej, albo ażeby nie przekraczał granic skromności zuchwałej, niżby się należało, albo **ażeby przez zastosowanie aktorskiego błazeństwa nie przebrał miary w naganie**, która powinna być poważna i umiarkowana, przykryta niejako zasłoną<sup>15</sup>.

W kronice Uniwersytetu Jagiellońskiego *Acta Rectoralia* z 1513 r. znajduje się następująca notatka, dotycząca publicznego wyśmiewania studentów mazurskiego pochodzenia:

Studenci mazurscy, mieszkający w bursie pauperum skarżą kilku współmieszkańców, że ich wyśmiewają w rozmaity sposób. Pytają się więc: czy Judasz, czy inny apostoł nauczał Mazurów? Potem: ile samogłosek u Mazurów? Jedni odpowiadali: pięć, a więc stęk, pęk, mięk, pok, tutka, drudzy uważali jeszcze dwa: sieno i topka. Wszystkie te rozważania przeprowadzono głośno, aby doszły do uszu mazurskich<sup>16</sup>.

<sup>11</sup> Św. Augustyn. *Wyznania* [w:] S. Wołoszyn (oprac.), *Źródła do dziejów...*, t. 1, dz. cyt., s. 132.

<sup>12</sup> J.S. Verulani, *O obyczajności chłopców* [w:] S. Wołoszyn (oprac.), *Źródła do dziejów...*, t. 1, dz. cyt., s. 262.

<sup>13</sup> Zob. *O wychowaniu królewicza* [w:] J. Skoczek (oprac.), *Wybór pism pedagogicznych Polski doby Odrodzenia*, Ossolineum, Wrocław 1956, s. 64–70.

<sup>14</sup> Tamże, s.70.

<sup>15</sup> Szymon Marycjusz z Pilzna, *O szkołach czy akademiach ksiąg dwoje* [w:] J. Skoczek (oprac.), *Wybór pism...*, dz. cyt., s. 111.

<sup>16</sup> K. Żygulski, *Wspólnota śmiechu...*, dz. cyt., s. 221.

Juan Luis Vives (1492–1540) uważał, że szkoła powinna przyciągać wszystkich (tj. osoby w każdym wieku) powagą i majestatem<sup>17</sup>, a w wychowaniu dziewcząt odradzał śmiech jako niepożądaną cechę charakteru:

**Głośny i niepohamowany śmiech świadczy zawsze o braku powagi i dlatego dziewczyna niech będzie w śmiechu powściągliwa**, tak by zapobiec brzydkim poruszeniom ciała. Szczególnie **nie przystoi jej śmiać się z błazeńskich jakichś dowcipów ani z takich, których przedmiotem jest czyjaś cielesna ułomność**. Nie ma się też śmiać z tego, co błahe i komiczne, np. dlatego, że komuś komar usiadł na nosie lub że kot skoczył przez stołek. Nade wszystko atoli **nie wolno jest śmiać się i naigrawać z cudzego nieszczęścia, taki sam bowiem los każdemu może się przytrafić i na tym świecie nigdy nie wiadomo, czemu jednego spotyka to, drugiego co innego**. Cieszyć się z nieszczęścia bliźnich to coś straszliwie brutalnego i nie-ludzkiego, a zarazem brak uznania dla niezbadanych, lecz godnych czci wyroków Bożych, za sprawą których w krótkim przeciągu czasu jedni stają się nieszczęśliwi, drudzy szczęśliwi. A że **dziewica nie powinna odwzajemniać się śmiechem śmiejącemu się do niej młodzieńcowi**, nie potrzebuję chyba specjalnie pouczać: coś takiego czynią jedynie nierządnic<sup>18</sup>.

Erazm z Rotterdamu (1466–1536), wypowiadając się na temat zachowania się chłopca przy stole, zwraca uwagę:

**Uśmiechaj się do rozmawiających**, ale sam odpowiadaj tylko na pytania. **Jeśli mówią coś nieprzystoitego, nie śmieję się, lecz rób minę, jak byś nic nie rozumiał**<sup>19</sup>.

Mikołaj Rej z Nagłowic (1505–1569) w swym *Zwierciadle* pisze o korzyści przeplatania treści poważnych zabawnymi, zarówno w lekturach, jak i rozmowie:

Rozmowy jakie być mają? A wszakoż nie tylko czytania, ale i rozmowy pocziwe mogą niemało ćwiczenia do rozumu podawać [...]. A wszakoż tego trzeba strzec, aby one rozmowy nie były wszeteczne a opiłe, a nie lada o czym, jeno co by się ku pocziwemu polorowaniu a ćwiczeniu do rozumu przygodziły, jakie przedtem miewali oni zacni ludzie, oni mądrzy filozofowie, którym się i dziś ludzie dziwiają, a prawie się dusza cieszy, one ich zacne rozmowy czytając. A cóż, kto się im na czas oczywiście przysłuchawał, podobno się jeszcze więcej ucieszyć mógł. Bo to i tam **bez tego być nie mogło, aby w takich mądrych a poważnych rozmowach czasem i pożartków pomiernych nie było, aby się też czasem dusza ucieszyła**. Albowiem to jest wielki

<sup>17</sup> Zob. L. Vives. *O podawaniu umiejętności*, tłum. A. Kempfi, Ossolineum, Wrocław 1968, s. 53.

<sup>18</sup> Tamże, s. 313–314.

<sup>19</sup> Erazm z Rotterdamu, *Upomnienia wychowawcy*, [w:] tegoż, *Wybór pism*, tłum. M. Cytowska, E. Jędrkiewicz, M. Mejor, Ossolineum, Wrocław – Kraków 1992, s. 262.

przysmak i w czytaniu, i w rozmowach, gdy co dworskiego – albo cztąc, albo słuchając – z strony przypadnie. Bo tak mądrzy powiadają, iż to jest staranie nalepsze, które też wždy czasem jaką krotofilą bywa przesadzone. Bo by też wszystko głowa miała robić o wielkich, o trudnych a o poważnych rzeczach, a nigdyby się czym wždy nie ucieszyła, pewnie by trudno wytrwać mogła<sup>20</sup>.

Andrzej Frycz Modrzewski (1503–1572) w dziele *O poprawie Rzeczypospolitej* występuje przeciwko błazeńskim zabawom<sup>21</sup>, zaś w odniesieniu do szkół pisze: „Przed wszystkim zaś o to zadbać trzeba, by **ze szkół wyrzucić niechlujne barbarzyństwo, pisarzy fraszek** bez nijakiego znaczenia i czcze, do niczego nie służące gadaniny”<sup>22</sup>.

Richard Mulcaster (1530 lub 1531–1611), angielski wychowawca i popularyzator gry w piłkę nożną, postrzega śmiech jako ćwiczenie fizyczne korzystne dla ciała wszystkich uczniów. W dziele *Uwagi o wychowaniu dzieci*<sup>23</sup> zapewnia, że śmiech w rozsądnych ilościach jest zdrowy, ponieważ rozgrzewa i wzburza krew, a dziecko, serdecznie się śmiejąc, nabiera kolorów i sił witalnych. Już tylko z tego powodu zaleca go jako częste ćwiczenie, zdecydowanie korzystne dla zdrowia osób, które dotknęła melancholia, którym ciąży głowa oraz tym, które wskutek stresu i kłopotów mają gorączkę i ból głowy po posiłku. Pisze, że śmiech

[...] pomaga tym, którzy są melancholijni i mają zimną pierś oraz ręce, ponieważ **śmiech dostarcza do piersi dużo powietrza i wytwarza ciepło, które pobudza krew**<sup>24</sup>.

Jego zdaniem nadmiar śmiechu może jednak doprowadzić do choroby, przemieszczenia kręgow, a nawet śmierci.

Michel de Montaigne (1533–1592) zauważa, że: „dzieci, które idą po prostu za głosem natury, **śmieją się i płaczą często z tej samej rzeczy**”<sup>25</sup>. Montaigne jest również zwolennikiem odpowiedniej atmosfery nauczania:

Nie chcę wszelako, aby mi więziono chłopca; **nie chcę, by go wydawano na pastwę kolery albo melancholicznych humorów opętanego bakałarza** [...]<sup>26</sup>.

<sup>20</sup> M. Rej, *Zwierciadło* [w:] J. Skoczek (oprac.), *Wybór pism...*, dz. cyt., s. 335–336.

<sup>21</sup> Zob. A. Frycz-Modrzewski, *O poprawie Rzeczypospolitej* [w:] J. Skoczek (oprac.), *Wybór pism...*, dz. cyt., s. 178.

<sup>22</sup> Tamże, s. 213.

<sup>23</sup> Zob. R. Mulcaster, *Positions wherein those primitive circumstances be examined, which are necessary for the training*, Longmans, Green and Company, London 1888.

<sup>24</sup> H. Rubinstein, *Psychosomatique du rire...*, dz. cyt., s. 53.

<sup>25</sup> M. Montaigne, *Próby*, tłum. T. Boy-Żeleński, Zielona Sowa, Kraków 2004, s. 190.

<sup>26</sup> M. Montaigne, *Próby* [w:] S. Wołoszyn (oprac.), *Źródła do dziejów...*, t. 1, dz. cyt., s. 238.

Łukasz Górnicki (1527–1603) w *Dworzaniu polskim*, będącym parafrazą *Dworzanina* Baltazara Castiglione (1478–1529), zamieszcza obszerną uwagę o wyśmiewaniu w sferze publicznej:

Owa co jest ludzi na świecie, tedy żadnego dobra myśl nie mierzy, począwszy od tych, którzy ciężko pracują, aż do owych, którzy są na ustawicznej modlitwie, albo którzy w więzieniu srogim siedzą, gdzie co dzień śmierci się nadziewając przedsię każdy szuka tej drogi, tego lekarstwa, jakoby czym swe strapione serce pocieszyć mógł. Każda tedy rzecz, która ku śmiechowi pobudza, uwesela nas i daje sercu ochłodę, a ktemu nie dopuszcza, aby człowiek na ten czas pomniał na owe frasunki a doległości teskliwe, któremi opływa nasz żywot. A przeto **każdemu jest śmiech luby, i ten pochwały godzien, kto go na czas i dobrym kształtem wskrzesić umie**. Ale co to jest śmiech, gdzie się chowa jako się s prędką wyrwie, iż człowiek by najbardziej chciał strzymać go nic może; więc skąd to pochodzi, iż wnidzie w twarz, w oczy, w usta, w żyły, w boki, jakoby tedyż człowiek spukać się miał, niechaj o tym Democritus dysputuje, bo to nie należy ku terażniejszej rzeczy, a kiedyby też dobrze należało, jednakby mnie nie było srom wyznać, iż tego niewiem, gdyż i ten każdy, ktoby to wywieść obiecał, nie uczyniłby temu dosyć. Tej tedy trefności, której się ludzie śmieją, żadna ina rzecz początkiem nic jest, jedno szkaradość jakaś a nieprzystojność przystojne, abowiem **temu sie jedno samemu śmiejemy, co ma w sobie coś nieskładnego, iż sie zda, jakoby źle było, ano nie jest**. Otóż jakiego kształtu dworzanin w trefnowaniu, i po której kres używać go ma, tyle, ile mi pokaże moje błahe baczenie, postaram się, abych tu na tym miejscu w miłością powiedział, bo ustawicznie trefnować nie przystoi dworzaninowi, ani też tym kształtem, jako szaleni, abo pijanice, abo błaznowie, abowiem chocia takie ludzie zda się tak, iżby dwór barzo rad widział, przed się nie są tego godni, aby je dworzany zwano, ale tymi przezwiski, jakie któremu z nich właśnie służy. Też około z uszczknieniem trefnowania trzeba być barzo ostrożnym, aby człowiek wiedział, kogo dojechać ma, bo **z nędznego a upadłego człowieka, abo tez ze zbrodnia, a bezecnego, kiedy kto szydzi, nikt sie temu nie rośmieje, iż źli ludzie więszego karania są godni, niż tego, które sie śmiechem kończy; a nędzni zasię ludzie mają tę korzyść swej nędzy, iż sie s nich śmiać nie przystoi, chyba żeby który w swym nieszczęściu był chłubliwy, hardy a wszeteczny**. Więc i tych, którzy miłość a zachowanie mają, tykać nie trzeba, zwłaszcza możnych, bo igrzysko z nimi jest niebezpieczne. Owa s takimi telko kunsztowac i icb niedostatki strofować mamy, którzy ani są tak nędzni, żeby ku ulitowaniu serce poruszali, ani tak barzo niecnotliwi, żeby powroza byli godni, ani tak wieldzy, iżby najmniejszy ich gniew mógł nam uczynić wielgą szkodę<sup>27</sup>.

Sebastian Petrycy z Pilzna (1554–1626) w *Przydatkach do polityki, ekonomiki i etyki Arystotelesa* zaleca śmiech jako jeden ze sposobów zapobiegania

<sup>27</sup> Ł. Górnicki, *Dworzanin polski*, Wirtualna Biblioteka Literatury Polskiej, b.r., s. 50 (na podstawie: *Dworzanin Łukasza Górnickiego polski*, E.Wende, Kraków 1566).



gnuśności dzieci: „Ćwiczenie dzieci ma być domowe pilne, aby nie będąc sposobne jeszcze do prace, chroniły się gnuśności, ospałości i próznowania, czemu może się zabiegać trzema sposobami: igrzyskiem, rozmową i bajkami albo komedjami”<sup>28</sup>.

Teolog i pisarz ariński Jan Crell (1590–1633) w swych kazaniach wyowiada się m.in. na temat opowiadania anegdot przez młodzież (jego opinie przytaczam tu za Łukaszem Kurdybachą):

Pamiętając o skłonności szlachty polskiej do rubaszných, niecenzuralnych dowcipów, do opowiadania niesmacznych „sekretów białogłowskich”, z których słynęła niedaleko od Rakowa *Rzeczpospolita babińska*, Crell przestrzegał młodzież, iż **wesołe anegdoty należy raczej opowiadać prywatnie**, nie w liczonym gronie, wśród najbliższych przyjaciół, a nie osób przypadkowych. **Należy unikać absolutnie jakichkolwiek dowcipów na temat rodziców**, wysokich urzędników, ludzi poważnych i wpływowych oraz wszelkich osób, które należy otaczać szacunkiem. **W żartach nie wolno nikogo obrażać**, nie należy czynić aluzji do tych, którzy łatwo się irydują, oczekują od wszystkich pochwał i komplementów. **Nie wolno też czynić jakichkolwiek żartów z ludzi poważnych**, czy to na skutek wieku, czy sprawowanych urzędów, czy należących do stanu duchowego<sup>29</sup>.

Jan Amos Komeński (1592–1670) pisze w swych dziełach o zachowaniu i wychowaniu kilkuletnich dzieci: „Wrażenie odebrane przez umysł poruszony uczuciem głębiej osiada. Wniosek: **Wszystko, co w trakcie nauki cieszy, wspomaga pamięć** (bo drażniąc umysł podnieca go, a podnieceniem budzi uwagę)”<sup>30</sup>. Postrzegając śmiech jako efekt radości i czynnik pobudzania uwagi, Autor zaleca wykorzystanie go w celu zapobiegania nudzie:

Tam, gdzie umysł nie odczuwa ponęty, w tę stronę nie ciąży, tam zaś, dokąd nie ciąży, wlecze się go wbrew woli. Dla niechętnego zaś nie ma tak łatwej rzeczy, która nie byłaby trudna, ani takiej słodczy, która nie byłaby gorzka, ani żadnego dobra, które by go nie trwożyło. [...] **Dydaktyk powinien dobrze wiedzieć, w jaki sposób należy zapobiegać nudzie, budzić zainteresowania i podtrzymywać zapał. Trzeba się tego uczyć z samej właściwości ludzkiej natury, która sama zdradza wiele innych tajemnic; również i to, co odczuwa jako przyjemność**, a co ją razi<sup>31</sup>.

<sup>28</sup> Sebastian Petrycy z Pilzna, *Przydatki do polityki, ekonomiki i etyki Arystotelesa* [w:] J. Skoczek (oprac.), *Wybór pism...*, dz. cyt., s. 413.

<sup>29</sup> Ł. Kurdybacha, *Z dziejów pedagogiki arińskiej*, PZWS, Warszawa 1958, s. 111. Więcej na ten temat: J. Crell, *Prima ethices elementa. Opus posthumum*, Racoviae typis Pauli Sternacii, Racovia 1635, s. 112.

<sup>30</sup> J.A. Komeński, *Najnowsza metoda nauczania języków* [w:] tegoż, *Pisma wybrane*, oprac. B. Suchodolski, tłum. K. Remerowa, Ossolineum, Wrocław 1964, s. 224.

<sup>31</sup> Tamże, s. 251.

Zwraca jednak uwagę na konieczność zachowania granic w żartowaniu z dziećmi, aby nie osiągnąć efektów przeciwnych do zakładanych:

Grzecznie powinny odpowiadać również na pytania (jako że chętnie zajmujemy się dziećmi, które w tych latkach w miły sposób poddają się przekomarzaniom, i przymawiamy im żartobliwie na ten czy inny temat dla zaostrzenia ich inteligencji). **Trzeba je więc nauczyć i przyzwycząić do tego, aby rozumiały, co jest poważnie mówione, a co żartem, i wiedziały zarazem, kiedy na żart odpowiedzieć należy żartem i na odwrót, gdy się mówi serio, powinny się zachowywać poważnie.** Muszą się nauczyć bez trudności rozpoznawać to z wyrazu twarzy czy gestu osoby, która bądź żartobliwie, bądź poważnie coś im zaleca lub pokazuje. Byle tylko uczący sami umieli korzystać z tych zdolności i nie żartowali z dziećmi o każdej porze, nawet nie przestrzegając właściwej sposobności, i to wśród poważnych zajęć (np. w czasie modlitwy, albo przy zachęcaniu do działania czy odradzaniu jakichś czynów); ale obchodząc się bez żartów nie należy marszczyć brwi, unosić się gniewem lub grozić biciem, bo w ten sposób umysł dziecka rozprasza się i wreszcie nie wie już, jak ma to czy owo rozumieć. Kto chce, aby dziecko nabrało rozsądku, musi z nim postępować rozsądnie i nie czynić zeń głupca ani bałwana nie rozumiejącego, co się dzieje<sup>32</sup>.

Moralista i dyplomata francuski, Antoine de Courtin (1662–1685), zaleca, by dzieci traktować surowo i starać się wyznaczać im granice – także gdy chodzi o śmiech:

Pozwala się młodzieńskim umysłom swobodnie spędzać czas nie bacząc, czy robią coś dobrego, czy złego; na wszystko im się pozwala, niczego nie zabrania, **śmieją się kiedy trzeba płakać, płaczą, kiedy wypada się śmiać**, mówią, gdy należy milczeć, milczą, gdy dobre wychowanie każe odpowiedzieć [...]<sup>33</sup>.

John Locke (1632–1704) wyrażał swą opinię m.in. na temat wyśmiewania, szydzenia i ośmieszania w sferze publicznej:

**Szyderstwo jest najgładszym sposobem wystawiania na widok publiczny cudzych błędów.** Ponieważ jednak zwyczajnie łączy się z dowcipem i wykwintnym językiem oraz zabawia towarzystwo, przywodzi ludzi do tego błędnego przekonania, że tam, gdzie utrzymuje się w granicach godziwych, nie zawiera w sobie nieuprzejmości. W ten zaś sposób żarty tego rodzaju w rozmowie towarzyskiej wprowadzają je w koło ludzi lepszej sfery, a taki **dowcipniś znajduje chętny posłuch i ogólny poklask w śmiechu widzów, stojących po jego stronie.** Ci jednak powinni zważyć, że zabawa całego towarzystwa

<sup>32</sup> J.A. Komeński, *Szkoła dzieciństwa, czyli o przewidującym wychowaniu dzieci w pierwszych sześciu latach* [w:] tegoż, *Pisma wybrane...*, dz. cyt., s. 35.

<sup>33</sup> P. Ariès, *Historia dzieciństwa...*, dz.cyt., s. 118–119. Więcej na ten temat: A. de Courtin, *La civilité nouvelle, contenant bon usage et parfaite instruction*, b.w., Bâlea 1671.

odbywa się kosztem tego jednego, którego przedstawiono w tych komicznych barwach, któremu zatem wyrządzono przykrość, chyba że rzecz, z powodu której go wyśmiewają, jest w istocie czymś godnym pochwały. Wtedy bowiem ze względu na to, że te zabawne obrazy i przedstawienia, jakie tworzy wydrwiwanie, mieści w sobie pochwałę, równie dobrze jak i zabawę, osoba wyśmiewana znajduje tu także powód do zadowolenia i bierze udział w rozrywce. [...] Ponieważ jednak nie każdy ma dar należytego kierowania tą sprawą, tak delikatną i trudną, gdzie jedno małe poślizgnięcie się może wszystko zepsuć, przeto sądzę, że **ci, którzy chcą zabezpieczyć się przed wyprowadzaniem innych z cierpliwości, a szczególnie ludzie młodzi, powinni troskliwie powstrzymać się od wykpiwania drugich**. Ono bowiem wskutek małego błędu lub jakiegoś fałszywego kroku może pozostawić w duszy tych, którym sprawiło przykrość, trwałe wspomnienie tego, że zostali uszczypliwie, chociaż dowcipnie wydrwieni za coś w nich karygodnego<sup>34</sup>.

Jean Jacques Rousseau (1712–1778) pisze na temat śmiechu w kontekście zabaw, które mają oswoić dzieci z ciemnością:

Oto więc jeszcze jeden pożytek z zabaw w nocy, ale ażeby zabawy takie mogły się udać, nie zalecam zbytnej wesołości. Nie ma nic smutniejszego nad mrok; nie zamykaj dziecka w komórce. **Niech się śmieje wchodząc w ciemne miejsce; niechaj go śmiech ogarnia ponownie, zanim z niego wyjdzie**; niechaj, podczas kiedy w nim pozostaje, myśl o rozrywkach, które porzuca, i o tych, którego go czekają, broni je od fantastycznych obrazów, które mogłyby je tam nawiedzić<sup>35</sup>.

## 3.2. Od Krasickiego do Sierocińskiego – „I śmiech niekiedy może być nauką”

Biskup Ignacy Krasicki (1735–1801) zaleca w *Monachomachii* wyśmiewanie ludzkich przywar w dobrych zamiarach – nawet jeśli miałyby to godzić w fałszywe autorytety:

**I śmiech niekiedy może być nauką,  
Kiedy się z przywar, nie z osób natrząsa;**  
I żart dowcipną przyprawiony sztuką  
Zbawienny, kiedy szczypie, a nie kąsa;  
I krytyk zda się, kiedy nie z przynuką,  
Bez żółci łaje, przystojnie się dąsa.

<sup>34</sup> J. Locke, *Mysli o wychowaniu*, tłum. F. Wnorowski, Ossolineum, Wyd. PAN, Wrocław 1959, s. 143–144.

<sup>35</sup> J.J. Rousseau, *Emil czyli o wychowaniu*, tłum. W. Husarski, t. 1, Ossolineum, Wyd. PAN, Wrocław 1955, s. 154.

Szanujmy mądrych, przykładnych, chwalebnych,  
Śmiejemy się z głupich, choć i przewielebnych<sup>36</sup>.

Książę Adam Kazimierz Czartoryski (1734–1823) tak oto opisywał idealnego kadeta Szkoły Rycerskiej, założonej przez króla w 1765 r.:

**Obyczajny, grzeczny, uczynny i nawet w żartach nie oddalać się od tego poważania**, które sobie wzajemnie powinni ludzie zacnego urodzenia i którego uchylenie tyleż krzywdzi tego, który się w tym zapomina, jako i tego, co to cierpi; ukrywać powinien błędy swych kamratów, nie naśmiewać się z niedoskonałości ich, osobliwie z tych, które mogą mieć z przyrodzenia; **to wyśmiewanie się z tej miary nierozumnym i nieuczynnej duszy być pokazuje tego, który się naśmiewa**<sup>37</sup>.

Przestrzegął również:

**Nie tłumić w dzieciach wesołości ani też fantazji im nie tracić**, bo tamować w nich tę czynność, która im daje krwi bystrość, jest to tak dobrze jak krępować i wstrzymywać w wyrastającym szczepie tę miazgę, przez którą stać się ma dopiero owocnym i kwiecistym drzewem<sup>38</sup>.

*Silva rerum* – rękopis z lat 40. XVIII w. – zawiera m.in. notatkę o figlach studenckich, których celem było ośmieszenie strażników miejskich:

W Kolnie przez wartę nocną studenci znaczną do grasancyji przeszkodę mieli, więc, aby się pomścili, wśród ciemnej nocy, kiedy nic a nic widać nie było, w ciasnej ulicy wantuch od chmielu wielki rozpostarli, a za nim hałas uczynili. Na głos bieżą straż, nic nie widząc, jaki taki w wór, który studenci w tyle związali, i tak na śmiech straż podali<sup>39</sup>.

Stanisław Konarski (1700–1773), nawiązując do agelastycznej ideologii, wspomina o nauczycielskiej powadze:

Wszędzie, lecz **przede wszystkim wobec uczniów powinni nauczyciele zachować jak największą powagę**, która – jak mówi św. Augustyn – bynajmniej nie polega na owej „próżnej pysze i pysznej próżności” gramatyków, retorów i filozofów; bo im mniej ktoś ma wiedzy, tym bardziej nadyma pychę. Nauczycielom chrześcijańskim przystoi raczej pokora oraz skromność ducha tak wewnętrzna, jak zewnętrzna, tj. w uczuciach, mowie i ruchach. Powaga ta

<sup>36</sup> I. Krasicki, *Monachomachia, czyli wojna mnichów*, KAW, Warszawa 1985, s. 51.

<sup>37</sup> A.K. Czartoryski, *Katechizm kadecki* [w:] S. Wołoszyn (oprac.), *Źródła do dziejów...*, t. 1, dz. cyt., s. 552.

<sup>38</sup> A.K. Czartoryski, *Listy J. Mci Pana Doświadczyńskiego* [w:] K. Mrozowska (red.), *Pisma i projekty pedagogiczne doby Komisji Edukacji Narodowej*, Ossolineum, Wyd. PAN, Wrocław 1973, s. 333.

<sup>39</sup> J. Krzyżanowski, K. Żukowska-Billip (oprac.), *Dawna facecja polska (XVI–XVIII w.)*, PIW, Warszawa 1960, s. 464.

polega na roztroprnym, dojrzałym, spokojnym i rozważnym sposobie postępowania, uczenia i mówienia, na używaniu słów rozumnych i nienagannyh<sup>40</sup>.

Autor radzi też zwracać uwagę na odpowiedni sposób śmiania się:

Wszelką więc na siebie trzeba mieć attencyją, aby szyję i głowę prosto zawsze trzymać, nie garbić się, nogi jak należy w chodzeniu stawiać, chodząc rękami nie kiwać, stojąc nie opierać się, siedząc nie rozwalać się, **śmiejąc się śmiesznych i nieprzywoitych grymasów nie czynić głową, ustami, rękami**, gadając nie krzyzczeć, ale wolnym głosem zawsze mówić, idąc nigdy nie biegać, nie skakać, osobliwie po schodach, ale równym zawsze krokiem tak w domu jak i wszędzie, z niepotrzebnej ciekawości do okien nie wybiegać, wszędzie statek, skromność, uwag i powagę od najmniejszego zachowywać wieku<sup>41</sup>.

Odnosząc się do obyczajów panujących za jego czasów w szkołach, S. Konarski sprzeciwia się ośmieszaniu uczniów za karę:

**Zabrania się surowo wszelkich śmieszności**, jak np. oprowadzania leniwych uczniów po klasach; bo dla pobudzenia do współzawodnictwa można używać jedynie sposobów szlachetnych i przywoitych<sup>42</sup>.

Wskazuje również czego należy się wystrzegać podczas deklamowania:

**Wystrzegać się należy owego komedianckiego małpowania przez uczniów senatorów lub szlachty na sejmach i sejmikach**, jako sprzecznego z rozważą i zdrowym rozsądkiem; dalej – unikać gardłowania i nadużywania liberum veto, tytułów senatorskich lub urzędowych itp., co u roztroprnych mężów uchodzi słusznie za błażeństwo, ubliżające powadze Rzeczypospolitej, a mianowicie, by chłopcy przez małpowanie zebrzań publicznych obracali w śmieszność rzeczy tak poważne. Ta bezecna i karygodna płochosc panuje dziś wszechwładnie<sup>43</sup>.

Uwaga ta dotyczy tzw. sejmów szkolnych, wprowadzonych przez pijarów i jezuitów w swoich szkołach, podczas których uczniowie kształcili się w przemawianiu i sprawach publicznych.

Grzegorz Piramowicz (1735–1801) postrzega śmiech i wesołość jako przejawy zdrowia i wolności dziecka:

**Dzieci nie mogą być zdrowe bez wesołości, bez rozrywek**. Tak ich wiek, tak natura niesie. **Szkodziłby dyrektor na zdrowiu powierzonym swojej opiece dzieciom, gdyby ich chciał posepnie trzymać**. Swoją postawą zawsze surową i groźną trwożyć, fukaniem, karami żywość ich i przyzwoitą

<sup>40</sup> S. Konarski, *Ustawy szkolne dla polskiej prowincji pijarów* [w:] tegoż, *Pisma wybrane*, PIW, Warszawa 1955, s. 171.

<sup>41</sup> Tamże, s. 293.

<sup>42</sup> Tenże, *Ordynacje szkolne* [w:] S. Wołoszyn (oprac.), *Źródła do dziejów...*, t. 1, dz. cyt., s. 524.

<sup>43</sup> Tenże, *Ustawy szkolne...*, dz. cyt., s. 268–269.

w mówieniu i czynieniu wolność przytłumiać, za najmniejszą igraszkę, skakanie, roztargnienie myśli strofować. Popsułyby im ochotę do wszystkiego i swoje prace wniwecz by obrócił. Niech sprawi dobrymi sposobami, aby lubili nauki i nauczyciela, aby się im stało rzeczą miłą iść do szkoły, widzieć się z nauczycielem. Niech pozwala, jak się wyżej rzekło, przerywać siedzenie w szkole, wesoło z nimi mówi, chodzi z nimi na przechadzki, gry różne wymyśla, do nich zachęca. A tak **wszystkiego dokaże i prędzej, i trwalej niż ci posepni bakałarze, zawsze smutni sami i nie lubiący, aby dzieci wesołymi byli**<sup>44</sup>.

Jednocześnie jednak, w celu zjednania sobie poważania, Autor zaleca powagę w określonych okolicznościach:

W mowie, w ruszaniu i wszelkim postępowaniu **zachować przystojność i powagę, nie przydając sobie śmiesznej miny w chodzeniu, gadaniu i innych okolicznościach** [...], bo owszem, takie sposoby postrzegłszy, dzieci wyszydzą, między sobą obmówią; ale wszystko czynić ma z prostotą szlachetną, gładko i naturalnie, żadnej się pochyłości nie dopuszczając. Będą dzieci miały dobre rozumienie o nauczycielu, gdy widzieć będą, że on z ludźmi cnotliwymi, poważnymi rozumnymi przestaje<sup>45</sup>.

Ekonomista i pedagog Antoni Popławski (1739–1799) radzi podchodzić do ośmieszania i wyszydzenia z dystansem i empatią:

Jakoż bierz sobie miarę z siebie samego, gdyby ci się trafiło słyszeć, nic nie będąc nikomu krzyw, ani temu, który by to popełnił, iż cię kto obmawia i obgaduje [...], **gdyby cię ohydzał i wysmiewaniem, natrzęsaniem się i przedrzeźnianiem**, gdyby ci uszczypliwie przycinał, gdyby w czym potwarzał, rozsiewając o tobie i zmyślając wady choćby najmniejsze, gdyby ci zadawał fałszywą w przytulności drugich jaką zbrodnię lub występek haniebnny, to jest gdyby cię szkalował. O! jakby cię ciężko takowe urazy bolały, do niecierpliwości poruszały, jakbyś swoje zmartwienie za wielkie nieszczęście i nieznośną krzywdę poczytywał<sup>46</sup>.

Autor zaleca pogodę ducha w kontaktach z innymi, zwłaszcza nauczycielowi:

Przypatrz się i uważ, znajdując się z człowiekiem łagodnym, jakże ci miło z nim obcować? Twarz jego i czoło wypogodzić, umysł spokojny, serce czułe i przyjazne, mowa bez przesady, słodka i pełna dobrej chęci ku każdemu. Nie zna bynajmniej, co się dąsać, marszczyć, obruszać, fukać, rzucać, gniewać, zapalać i srożyć. **Sam w miarę wesołym będąc, rad cieszyć strapionych**; litościwy dla drugich, w swoim użaleniu skromny, nikogo od siebie zasmuconego nie wypuszczający<sup>47</sup>.

<sup>44</sup> G. Piramowicz, *Powinności nauczyciela*, WSiP, Warszawa 1988, s. 117–118.

<sup>45</sup> Tamże, s. 97.

<sup>46</sup> A. Popławski, *Moralna nauka na kl. III* [w:] K. Mrozowska (red.): *Pisma i projekty...*, dz. cyt., s. 217.

<sup>47</sup> Tamże, s. 225.

Zdaniem członków Komisji Edukacji Narodowej: „W rzeźwości i wesołości utrzymywać, wiele pomaga co do zdrowia ciała i umysłu”<sup>48</sup>. W rozdziale *Sądy, kary i nagrody*, w zbiorze ustaw Komisji z 1783 r., mowa jest o publicznym ośmieszaniu jako poważnej karze:

Gdy się który z uczniów po mniejszych karach w powinnościach swoich względem pobożności obyczajów, nauk i winnego zwierzchności posłuszeństwa niepoprawnym ukaże, a jeszcze nic cięższego, z zgorzeniem złączonego w szczególności nie popełni, naówczas rektor lub prorektor, profesorowie przyzwą obwinionego i zgromiwszy go, karę publiczną zawstyżenia na korytarzu szkolnym odbyć mu przykażą; kara ta zależeć będzie na trzymaniu w ręku karty z napisem np. „niedbały w naukach”, „kłótlivy”, „nieposłuszny” etc.<sup>49</sup>

Również publicyści odnosili się do problemów społecznych swych czasów, niekiedy odwołując się do wątków komicznych, – choć, ze względu na okoliczności, był to raczej śmiech przez łzy. Obszerność tekstów uniemożliwia ich przytoczenie, pozostaje więc odesłać Czytelnika do źródeł. August Wilkoński (1805–1852) jest autorem satyry na germanizację we wspomnieniach szkolnych<sup>50</sup>, Paweł Kościński, podpisujący się jako Paul de Coś (1860–1896), opisuje perypetie ubogiego studenta, który dorabia korepetycjami<sup>51</sup>, natomiast Gustaw Gizewiusz (1810–1848), we fraszce *Ucz się bracie, po niemiecku...*, walczy z germanizacją:

Ucz się bracie po niemiecku!  
Ucz się dla mnie i po grecku,  
Ale w naszym polskim dziecku –  
Męcząc one po niemiecku –  
Nie zabijaj po zdradziecku  
Życia duszy po zbójcku.

Włożyć suknię po niemiecku,  
A już nie po staroświecku –  
Łatwa sztuka, po krawiecku,

<sup>48</sup> Komisja Edukacji Narodowej, *Przepis do szkół parafialnych* [w:] S. Wołoszyn (oprac.), *Źródła do dziejów...*, t. 1, dz. cyt., s. 573. Zapis ten w nieco tylko zmienionej formie przytacza także Aleksander Kamiński: „Godzi się ustawicznie utrzymywać wesołość, bo ta pomaga zdrowiu ciała i duszy” (A. Kamiński, *Aktywizacja i uspołecznianie dzieci w szkole podstawowej*, PZWS, Warszawa 1960, s. 169.).

<sup>49</sup> *Ustawy Komisji Edukacji Narodowej z roku 1783* [w:] R. Dutkowa (oprac.), *Komisja Edukacji Narodowej. Zarys działalności, wybór materiałów źródłowych*, Ossolineum, Wrocław 1973, s. 190.

<sup>50</sup> Zob. A. Wilkoński, *Wspomnienie szkolne* [w:] T. Chrościelewski (red.), *Księgi humoru polskiego*, t. 2, *Od Fredry do Bałuckiego*, WŁ, Łódź 1961, s. 105–107.

<sup>51</sup> Zob. P. Kościński [Paul de Coś], *Notatka z pamiętnika studenta* [w:] T. Chrościelewski (red.), *Księgi humoru polskiego*, t. 3, *Od Asnyka do Zapolskiej*, WŁ, Łódź 1965, s. 361–364.

Lecz nicować po niemiecku  
Polską duszę w małym dziecku –  
To mi sztuka po turecku;

Kupczyk mową po kupiecku,  
Mieniać ją po nowoświecku,  
Nie jest to po mazowiecku.  
Wolę siedzieć w mym zapiecku,  
Skromnie żyć, nie po ślachecku,  
Niż być przechrztą po niemiecku!<sup>52</sup>

Ewaryst Estkowski (1820–1856) zaleca, by nauczyciel nie okazywał uczniom swego ponurego nastroju: „Nie będzie dzieciom nigdy złego humoru pokazywał, a osobliwie **wchodząc do szkoły i zaczynając naukę; wesołą twarzą zachęci do niej uczniów** i ich sobie zniewoli”<sup>53</sup>.

Krytyk literacki, gramatyk i tłumacz, Teodozy Sierociński (1789–1857), doradza rozwijanie dowcipu, czyli rozsądnego poczucia humoru, wykorzystywanego zwłaszcza w przestrzeni publicznej:

Dowcip wcześniej już rozwijać się i kształcić daje przez ćwiczenia rozumu elementarne, mające zwłaszcza na celu wprawiać dzieci do wydawania trafnych sądów o rzeczach, które dobrze pojęły. Tu bowiem podają się im do osądzenia rozmaite przedmioty, najprzód zmysłowe a potem umysłowe, między którymi przed wydaniem sądu upatrywać mają różnice i podobieństwa; a właśnie upatrywanie podobieństwa między rzeczami jest głównym zatrudnieniem dowcipu. Gdy zaś już wychowawcy wejdą na drogę naukową, **dobrze jest dawać im na deklamacyą lub do czytania, bajki, epigrammata i inne pisma, w których panuje dowcip wesoły** i przyjemny, a nie szyerski i jadowity. Lecz **najlepiej się wykształcą młode dowcipy przez przysłuchiwanie się ludziom dowcipnym, jako oni umieją żart żartem odstrzelić**, jak przyjemną rozmową lub opowiadaniem bez niczyjej obrazy zając i rozweselić obecnych. Obok też przykładów bystrego i przenikłego dowcipu, nie od rzeczy będzie przywodzić, uderzające sprzecznością swoją, przykłady płaskiego i powierzchownego dowcipkowania, które się całkiem zasadza na błahych igraszkach słów albo na pomysłach wymuszonych i naciąganych. [...] **Do obudzenia, rozwinięcia i ukształcenia humoru w młodzieży już dorastającej, skuteczniejszym jest wprowadzenie jej do towarzystwa humorystów niż czytanie książek humorystycznie pisanych.** W książkach bowiem dowcip humorystyczny często jest dziełem namysłu i sztuki,

<sup>52</sup> G. Gizewiusz, *Ucz się, bracie, po niemiecku...* [w:] T. Chróścielewski (red.), *Księgi humoru...*, t. 2, dz. cyt., s. 156–157.

<sup>53</sup> E. Estkowski, *Szkoła Polska* [w:] S. Wołoszyn (oprac.), *Źródła do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej*, t. 2, *Pedagogika i szkolnictwo w XIX stuleciu*, Dom Wydawniczy Strzelec, Kielce 1997, s. 431.



a przeto nienaturalny, udany, co nierównie rzadziej zdarzyć się może wśród towarzyskiego pożycia<sup>54</sup>.

Zdaniem Autora kształcenie dowcipu ma istotną wartość edukacyjną, zwłaszcza jeśli uwzględnić płęć wychowanków:

Humor jest bardzo rzadkiem zjawiskiem na świecie. **Płęć niewieścia wytrzymać nie zdoła najmniejszej pogany, nawet będącej najniewinniejszym żartem.** Jak szatan znieść nie może wody święconej, tak kobieta nie zniesie najdelikatniejszej przeciw niej przymówki. I to rzecz bardzo słuszna. Płęć niewieścia bowiem nie powinna nawet wśród największej rozpacz, bić się własnymi skrzydłami, ponieważ jej skrzydła są skrzydłami motyla, i stracą natychmiast swe różnobarwne pyłki słoneczne, skoro je poruszy. Cała więc druga ludzkiego rodzaju połowa jest dla humoru stracona. Ale nie dość na tem. **Wszystkie samoluby brzydzą się humorem i nie znajdują, równie jak kobiety, żadnego w nim smaku.** Tylko dusza nieznaną pretensy albo raczej dowcip brata swego w sobie samym, a siebie samego w bracie swym widząca, zdoła odznaczyć się humorem. Wszystkie narody, nawet dzikie mają bądź mniejszy bądź większy, ale zawsze rozum. Polak odznacza się wśród innych narodów bystrocią. Francuz słynie i bardzo słusznie, dowcipem, a Anglik na swej mglistej wyspie, jest urodzonym humorystą. **Kształcenie rozumu, bystroty, dowcipu i humoru w wychowau, jest przygotowaniem go do praktycznego życia**<sup>55</sup>.

### 3.3. Od Trentowskiego do Chevalliera – śmiech w służbie ducha i pracy

Bronisław Ferdynand Trentowski (1808–1869) zaleca opowiadanie anegdot i dowcipów jako formę kształtowania wesołości dzieci, którą uważa za przymiot anielski:

**Wesołość jest polarną przeciwniczką ponurości i przymiotem anioła.** [...] Usiłuj przyrodzoną tę wesołość dzieci, ile zdołasz, długo utrzymać, bo dopóki ją mają, są niewinne jak anioły w niebie [...]. Utrzymywac będziesz wesołość twych dziatek łagodnością i serdecznością, której od ciebie ciągle doznawać mają, ogólną zyczliwością względem nich ze strony całej rodziny i wszystkich otaczających je osób; przynoszeniem im niejednej niewinnej uciechy; grą, zabawką, ochoczą po pracy rozrywką; przyjemnymi powieściami, anegdotami i dowcipem. Im weselsze twe dziatki, tym więcej Dobrego w nich rozwiniesz, tym więcej Złego od nich oddalisz. **Wesołość otwiera**

<sup>54</sup> T. Sierociński, *Pedagogika, czyli nauka o wychowaniu...*, dz. cyt., s. 69–70.

<sup>55</sup> Tamże, s. 280–281.

**jaźń i czyni ją dla wszystkich wrażeń cnoty przystępną; wesołość chętnie kładzie na swą szyję obrozę posłuszeństwa, chętnie uczy się panowania nad sobą.** Prześliczna jest wiosna wśród pogody; prześliczna młodość wśród wesołości. Tu atmosfera tchnie wonią najrozkoszniejszych kwiatów. Zważaj na zdrowie dzieci jako na naturalną wesołości podstawę. **Chorowite dzieci częściej i więcej grzeszą od zdrowych; wesołymi być nie mogą, bo ponurość tu konieczna. Kochaj dzieci, jeśli dbasz o ich wesołość!**<sup>56</sup>

Towarzystwo „żywych i wesołych spółtrówienników”, a więc wspólnotę śmiechu, Autor postrzega jako środek przeciwko lenistwu dzieci i wynikającej z nich ponurości<sup>57</sup>, która w jego ocenie jest jednym z szatańskich zagrożeń dla dzieci:

Jaki zasiew, takie żniwo; jaki szczep, taki kwiat i owoc. Etyczny szatan nosi w piersiach swych piekło i zewnętrznym jego znamieniem jest ponurość; **etyczny zaś anioł buja po wyniosłym niebios stropie, staje na gwiazdach, a przynajmniej na czarodziejskim tęczy łuku, żyje li w swoich widziałach, a zewnętrznym jego znamieniem jest wesołość [...]**<sup>58</sup>.

I dalej:

Ponurość jest fizjonomią szatana, tego odwiecznego grzesznika i ludzi kusiciela, albo raczej twarzy jego ciemnym, chłodnym i odpychającym światłem czarnej nocy, wydzierającym się z jaźni jego na wierzch gwałtem. Kto świadomy jest jakiego złego uczynku, na czyich piersiach usiadła ciężka występku zmora, komu wdarł się do serca polip zgryzoty i sęp piekielny wątrobę rozdziera, kto lęka się, by jego zbrodni nie odkryto i dlatego przejęcza długie okropne nocy bezsenne, ten musi być ponurym. **Ponurość jest znakiem bóstwa cierpiącego grzechu torturę, rozpaczającego nad swym bezdennym upadkiem, jest naturalnym skutkiem nieczystego sumienia. Wypędzaj tedy z dzieci twych szatana, a ponurość na czole ich nie osiedzie!**<sup>59</sup>

W zbiorze galicyjskiej satyry politycznej z 7 listopada 1871 r. można znaleźć zjadliwy artykuł, będący głosem „Diabła” (bohater utworu) w dyskusji na temat przymusu szkolnego i jego skutków, kończący się retorycznym pytaniem: „Gdzież jest ten zbrodniarz, wisielec, komunista, który naszych poczciwych (bo głupich) wieśniaków uczy śpiewać: Dana moja, dana, Ojczyzna

<sup>56</sup> B.F. Trentowski, *Chowanna, czyli system pedagogiki narodowej jako umiejętności wychowania, nauki i oświaty, słowem wykształcenia naszej młodzieży*, Ossolineum, Wyd. PAN, Wrocław 1970, s. 633–634.

<sup>57</sup> Tamże., s. 631.

<sup>58</sup> Tamże, s. 628.

<sup>59</sup> Tamże, s. 629.

sprzedana?!<sup>60</sup> Dwa miesiące później tenże „Diabeł” przytacza anonimową bajkę, będącą satyrą na kiepski los nauczycieli:

Opuszczony od Sejmu, Szkolnej Rady, nieba,  
 Nie mając w zimnej chacie i kawałka chleba,  
 Nauczyciel zziębnięty, głodny i znękany  
 Postanowił raz skończyć żywot opłakany.  
 Lód na rzekach – więc trudno czekać, zanim staje;  
 Wieszając się – pfe! tą śmiercią karze świat hultaje.  
 Więc szedł w bór prosić wilków o przysługi bratnie,  
 Litościwszy od ludzi, zjedzą go bezpłatnie.  
 Już w lesie... Wnet usłyszał, jak wyją gromadą,  
 W mgnieniu oka już całe otacza go stado –  
 Lecz gdy go tylko bliżej nieco obwąchali,  
 Obracają się z wstrętem i chcą zmykać dalej.  
**„Dlaczego mnie nie jecie?” – wrzasł pedagog w złości.**  
**„Boś chudy – wilk odpowie – sama skóra, kości.**  
**Taką mizerną strawą głodu nie uśmierze,**  
**A żal mi łamać zęby na wiejskim belferze<sup>61</sup>.**

Klementyna z Tańskich Hoffmanowa (1798–1845) odróżnia uśmiech (który zaleca każdemu) od śmiechu, który w nieodpowiednim momencie może być wielce kłopotliwy:

**Śmiech jest oznaką wesołości; sam smutek uśmiechać się niekiedy może.** Śmiech jest głośny, ciągnie się i trwa długo, całą postać człowieka odmienia; uśmiech zawsze cichy, w mgnieniu oka rodzi się i niknie: z lekka usta porusza, oczy ożywia. Dowcipne słówka, żart jaki, zabawne zdarzenie, widok pociesznej figury, drobnostka do śmiechu pobudzi; zaspokojenie, czułość, litość, słodycz, uśmiech na twarzy rodzą. Pustota się śmieje, niewinność się uśmiecha. **Biada dziecięciu, które z rad i napomnień starszych się śmieje; nigdy postęпки jego ust rodziców słodkim nie ozdobią uśmiechem<sup>62</sup>.**

Wspomina też o umiarkowaniu dotyczącym śmiechu w sferze publicznej:

Bo jeżeli ruszenie, chód, ukłon do ułożenia należą, stanowi je także w znacznym stopniu to wszystko co z ust naszych wychodzi, jako to: głos, mowa, śmiech, i w tych trzech przedmiotach, kobieta szczególną baczność na siebie mieć powinna, jeżeli zawsze dobre wrażenie uczynić pragnie. Zapewne są głosy mowy już z natury albo miłe, albo nieprzyjemne, ale przecież nikt

<sup>60</sup> *Zgubne skutki oświaty. Spowiedź diabła* [w:] T. Chróścielewski (red.), *Księgi humoru...*, t. 3, dz. cyt., s. 290.

<sup>61</sup> *Nauczyciel wiejski i wilki. Bajka* [w:] T. Chróścielewski (red.), *Księgi humoru...*, t. 3, dz. cyt., s. 291.

<sup>62</sup> K. Tańska-Hoffmanowa, *O grach ćwiczących umysł. Dwanaście synonimów* [w:] N. Żmichowska (red.), *Dzieła Klementyny z Tańskich Hoffmanowej*, t. 2, Spółka Wydawnicza Księgarzy, Warszawa 1875, s. 533.

z urodzenia nie krzyczy, nie mówi zbyt prędko, ani słowy nieprzyzwoitemi; zapewne, jedni są łatwiejszej, drudzy leniwszej wymowy, ale przecież każdy kto chce i uważa, kto przynajmniej jeden język dobrze posiada, wysłowić się potrafi strzedz się bardzo należy przesady w mowie, nie każdy postępek zwać szczytnym, nie każdą odwagę heroiczną, nie każde zdarzenie niesłychanem, nie każdą myśl głęboką: trzeba prostoty i prawdy we wszystkim. **Śmiech jest jednych ust ozdobą, drugich szpetnością, ale przecież każdy może śmiech swój do woli miarkować i nieśmiać się bez przyczyny za często, zbyt głośno. Śmiać się często, jest to okazywać że wszystko co widzimy i słyszymy dziwi nas i bawi, jest to przez to zdradzać umysł bardzo prosty i nieoświecony.** Przez sam wzgląd na piękność, kobiety śmiaćby się często niepowinny; śmiech marszczy twarz, rozszerza usta, odkrywa często niepiękne zęby. Przeciwnie, nie śmiech, ale delikatny i cichy uśmiech podnosi urodę, i dla tego jest godziwy. Pospolicie kobiety na pensjach chowane, śmiać się i szeptać lubią; jest to nałóg bardzo i niepiękny, którym złe dajemy wyobrażenie o wychowaniu i rozumie naszym, a nawet często o sercu<sup>63</sup>.

Dalej Autorka pisze:

Grzeszą mocno matki wystawując sobie, że tylko nieskromne rzeczy zakrywać trzeba przed córkami, a zresztą ukazywać im śmiało i dokładnie złe każde. Zarówno skromność i rozpusta jak każda cnota i występki ma wstyd swój i bezwstyd. Na to niema innego ratunku jak samotność wiejska, lub ciche życie w mieście: szczęśliwe dziecię które w nich wzrasta. Choćby powyższe postępowanie matek nic więcej nie przyniosło złego, jak nałóg wyśmiewania wszystkiego, byłoby już wielkiem nieszczęściem. Nałóg tén łatwo się szczepi, bo się nie wydaje grzechem; młode dziewczęta bardzo często śmieją się ze wszystkiego, niczego nie szanują. W Ewangelii śmieszne wyrazy, u księży śmieszny ubiór, rodzice śmiesznie mówią, starzy śmiesznie wyglądają, sławni ludzie śmiesznie się noszą; same nawet **przestrogi, nauki moralne są przestarzałe, śmieszne; i matki i starsi śmieją się z tych uwag, widzą w nich dowcip**, znajomość rzeczy, a tymczasem z tem szyderstwem wysuwa się religia, miłość synowska, poszanowanie dla związków małżeńskich i uległość starszym: w końcu zaś **śmiech ten nie śmieszny ale zasmuca**<sup>64</sup>.

Powieściopisarz Józef Symeon Bogucki (1816–1855) jest autorem obszernego, satyrycznego opisu edukacji z połowy XIX w.:

Każde człowieczysko kompletnie biernej bywa sobie natury: do 25 roku rośnie według Fizjologii Doktora Mullera;<sup>65</sup> potem tyje do 50-go a następnie

<sup>63</sup> K. Tańska-Hoffmanowa, *O powinnościach kobiet* [w:] N. Żmichowska (red.), *Dzieła...*, t. 9, dz. cyt., s. 130–131.

<sup>64</sup> Tamże, s. 287.

<sup>65</sup> Więcej na ten temat: J.P. Müller, *Handbuch der Physiologie des Menschen für Vorlesungen*, Verlag von J.Hölscher, Coblenz 1833 [przyp. P.P.G.].

starzeje się i czeka śmierci zażywając tabakę. – Zazwyczaj w pierwszej epoce pokazuje swój największy rozum – chodzi bowiem w majteczkach a już go wszyscy figlarzem nazwali; rodzice nawet upatrzili w nim tak zwany spryt, co według ich pojęcia już coś wielce intelektualnego oznaczało, chociaż mędrzec w nagłej jakiej potrzebie, nie umiałby sobie rozpiąć jednego guziczka bez pomocy mamy lub służącej. Już to w szkołach najbieglejszym zwykł bywać w rysunkach, czego dowody po wszystkich murach pozostawiał, a celującym w gimnastyce; zaś, skoro tylko zasłyszał od babki że dosyć książkę włożyć na noc pod poduszkę aby nauka sama dostała się do głowy, uznał to tak doskonałe, iż stale porzucił wszelkie inne teorie zbogacania głowy, aby odtąd wszystkiego mógł się uczyć przez sen, lub tylko z zamkniętymi oczyma. W dwunastym jednak roku taki niezawodnie spróbuje planu własnej kompozycji, to jest, złożywszy swe książki gdzie na kłocach szkolnego dziedzińca, sam kształcić się będzie w Fyzyce, na ślizgawce lub grając w piłkę kilka godzin; tak samo rachunków nauczyć się może wybijając szyby kamieniami; Botaniki, wycinając witki z krzaków gdzie w Saskim Ogrodzie albo strącając kasztany. Chrząszcze których gwałtem zmuszać będzie do cudownego młynkowania, pouczą go Historii Naturalnej a nawet nie jeden wydoskonalić się może w Grammatyce i w obcych językach, próbując ustawicznie podrzeźniać mowę Niemców chodzących z małpami po ulicach, Włochów noszących na głowach gipsowe figurki; a prawie każdego żyda – za co od rodziców stanowczo pojętnym nazwany zostanie.

Ma się jednak rozumieć że ojciec także sobie człowieczysko, wie tylko że byle synek chodził z ogromną teką do szkoły, zaś w domu miał guwernera z złotymi okularami na nosie, nadewszystko aby wołał a wołał ustawicznie o nowe książki, choćby tylko dla tego, że się w nich jeden obrazek albo mappa znajdowały, już nasycił jego dumę – mama znowu liczyła połamane rejsfedry, cyrkle, szczyzoryki, książki poszarpane jak sztandary, i to ją najwięcej o jego postępie upewniało; a skoro jedynaczek zażądał raz lancy z chorągiewką i poszedł na ekskursy, rozpląkała się z radości – cóż dopiero jak wrócił bez czapki z podartymi na kolanach spodniami, z pękiem tataraku pod pachą; przytém ukazał kilkanaście świerszczów, które za otwarciem pudełka wyskoczywszy, zapowiedziały na noc koncert w szparach od podłogi, z uniesienia radości straciła apetyt – nawet lękając się większego złego, tegoż jeszcze wieczora zażyła magnezji.

Gdybyśmy się teraz tych rodziców zapytali, czego się ich synek uczy w szkole, ani mama ani papa nie umieliby na to odpowiedzieć – oni prawdziwy postęp jego nauczyli się pojmować po numerze klasy w której ten zostaje, i dla tego to nie jeden z takich ojców spotkawszy się z drugim na bawarskiem piwie, nadyma się przekonany, że choć synowie ich obadwa w jednymże są wieku, jego jednak kanalja, o jedną klasę wyżej tamtego przeskoczył: przyczém każe stawiać na stół jeszcze dwa kufelki, co nie zawsze drugiemu dobry humor wraca, dopóki swego trochę nygusa nie usprawiedliwi, choćby tylko dał za powód że jest słabowitym i rozpieszczonym za nadto od matki<sup>66</sup>.

<sup>66</sup> J.S. Bogucki, *Czy może sowa urodzić sokoła?* [w:] tegoż, *Wizerunki społeczeństwa warszawskiego. Szkice obyczajowe*, nakładem Aleksandra Nowoleckiego, Warszawa 1855, s. 19–21.

Johann Friedrich Herbart (1776–1841) był wprawdzie zwolennikiem wychowania w duchu powagi, ale nie ignorował roli odpowiednio pojmowanej wesołości w pracy edukacyjnej:

Dyscyplina wymaga przyzwoitego zachowania się, ale sprzyja naturalnej wesołości; jedno i drugie – o ile da się pogodzić z zatrudnieniami wychodzącymi od rządu i nauczania. **Wychowanek powinien mieć stale na oku przedmiot, którym się zajmuje; byłoby źle, gdyby górę brała dążność do pisywania się lub zabawy, doprowadzając do zapominania o pracy**<sup>67</sup>.

Autor pisze dalej, że „[...]należy pozwalać na swobodne uzewnętrznianie dobrego humoru i wesołego żartu”<sup>68</sup>.

Poeta i satyryk Artur Bartels (1818–1885), w powstałej prawdopodobnie w 1859 r. satyrze *Vox populi vox Dei*, zwraca uwagę na zjawisko niedostatecznego przygotowania urzędników szkolnych:

[...] Pieniacza, marnotrawnika,  
Jakiego pod słońcem niema,  
Wynoszą na urzędnika,  
Co los rodzin w rękę trzyma;  
Głupca, którego list prozą,  
Mógłby być dla osłów wzorem,  
Obierają kuratorem!

Kuratorem szkół, o zgrozo!  
Jak nasz tak i wszystkie kraje  
Mają wiele zła w szeregółach,  
Ale szczerze to wyznaję,  
Więcej jest sensu w ogółach.  
Co jest złem, złem się nazywa,  
Dobre dobrem, tu inaczej:  
Złe na dobre się tłumaczy,  
A dobre często złem bywa.

Królem ślepych jednooki,  
U nas co wiorsta uczony,  
Porządny co cztery kroki,  
A kochanieńkich – miliony!  
I nie ma nawet nadziei,  
By inaczej kiedy było,  
Tak się u nas wyrobiło,  
To *vox populi, vox Dei*<sup>69</sup>,

<sup>67</sup> Zob. J.F. Herbart, *Zarys wykładów pedagogicznych* [w:] tegoż, *Pisma pedagogiczne*, tłum. B. Nawroczyński, T. Stera, Ossolineum, Wrocław 1967, s. 93.

<sup>68</sup> Tamże, s. 100.

<sup>69</sup> A. Bartels, *Piosnki i satyry*, z. 1, nakładem K. Bartoszewicza, Kraków 1888, s. 19–20.

Henryk Jordan (1842–1907) jako lekarz zdawał sobie sprawę z korzystnego wpływu śmiechu na samopoczucie, toteż zalecał bawić się wesoło w celach rekreacyjnych:

**Ciągle być poważnym i nieustannie pracować żaden człowiek nie zdoła.** Zmęczone ciało wymaga odpoczynku, znużony umysł szuka wytchnienia a dusza pragnie wesołości, tego nastroju, który życie miłszem nam uczyni. Tego wszystkiego dostarcza zabawa w szerokim znaczeniu pojęta; jest ona więc potrzebą natury ludzkiej tak niemal jak powietrze, jak pokarm. **Każdy też pragnie się zabawić, czy młody, czy stary, czy wesoły, czy niby zawsze poważny, – ba, nawet zwierzęta się bawią**<sup>70</sup>.

Uzasadnienia swych twierdzeń Autor poszukuje w historii zabawy, m.in. na dworze francuskim, gdzie na skutek zepsucia obyczajów, zniewieścienia i upowszechnienia się niewygodnych strojów, zabawy zaczęły zanikać, skoro odrywano od nich nie tylko dorosłych, ale i młodzież<sup>71</sup>, dokładnie tak, jak pisze H. Jordan:

Najpierw można a w ślad za nimi cały naród zarzucił te zdrowe zabawy. Przez jakiś czas jeszcze młodzież lubiała i umiała się bawić; lecz gdy z zrównaniem stanów i zniesieniem przywilejów a powszechnym materialnym upadkiem niegdyś uprzywilejowanym przypadło zadanie, nauką i pracą zdobywać dawniejsze wpływowe stanowiska, a dla uboższych ta droga wybicia się na wierzch na oścież otwartą została, gdy skutek tego coraz liczniejszy zastęp młodzieży nauce zaczął się oddawać i wzrastało współzawodnictwo, – gdy wreszcie ogromny rozwój nauk i wynalazków na wszystkich niemal polach zmuszał od młodzieży szkolnej coraz więcej pracy wymagać, nastąpiła epoka wtłaczania w mózgi jak najwięcej nauki i wiadomości, i stopniowo doszło do tego, że szkoła zatraciła zupełnie pojęcie, iż ma rozwijać człowieka całego, jak go Pan Bóg stworzył z ciałem i duszą, lecz coraz wyłączej zajmowała się jego umysłem. Na pielęgnowanie ciała, na ćwiczenia jego, na zabawy zabrakło miejsca i czasu, zresztą uważano to za coś pośledniego, niezgodnego z dążeniem do wprowadzenia panowania ducha. **Wesołość tłumiono, niewinne porywy młodzieńczej pustoty poczytywano za karygodne wybryki,** nawet na boisku nie mógł się młodzieniec wyszumieć i użyć tej swobody, która piersi jego rozpieierała, bo to źle było widziane; uczono i uczono wcale nie myśląc, czy słabe ciało nie upadnie pod nadmiarem pracy? Czy schorzały mózg zdolen przetrwać tyle strawy, ile mu pakowano – czy się w nim raczej nie zamąci? I powoli doprowadzono do tego, że młodzież sama w wielkiej części przestała być rzeczywiście młodą, że naturalnych a przyzwoitych

<sup>70</sup> H. Jordan, *O zabawach młodzieży. Odczyt Prof. dr Henryka Jordana wygłoszony we Lwowie w sali „Sokoła”, dnia 4 stycznia 1861 roku*, Towarzystwo Opieki Zdrowia, Kraków 1891, s. 3.

<sup>71</sup> Tamże, s. 9.

zresztą porywów i objawów swego wieku wstydić się zaczęła – bawić się zapomniała a częstokroć nawet chęci nie ma ku temu<sup>72</sup>.

Filozof i ekonomista Eugen Karl Dührig (1833–1921) z ironią wypowiedział się o niemieckim szkolnictwie dla kobiet:

Co się tyczy wykładów przykrojonych na uniwersytecką skalę, to **łączyły się w nich wszystkie ujemne cechy profesorskiego, skostniałego pedantyzmu ze śmiesznością, wpływającą z ich dorywczości**. Kursik Chemji, wtłoczony w sześć półtoragodzinnych wykładów, czyli inaczej mówiąc 540 minutowa chemja i to według wszelkich przepisów uniwersyteckiej receptury pedagogicznej – może uchodzić chyba za prawdziwie komiczną dozę. Nie była to bynajmniej jedyna sztuczka wymyślona i dokonywana przez berlińskich profesorów wobec słuchaczek liceum. Nie warto jednak zastanawiać się dłużej nad tą fajerwerkową, sześciowykładową chemję, gdyż **całe liceum było tylko zabawką i farsą**<sup>73</sup>.

Konstanty Uszyński (1824–1870) był zwolennikiem agelastycznej ideologii, postrzegając wesołość jako zagrożenie dla przyszłości wychowanka, który w pracy powinien zachować powagę:

[...] wychowanie nie tylko powinno rozwinąć rozum człowieka i dać mu pewien zakres wiadomości, lecz także powinno w nim wzbudzić pragnienie poważnej pracy, bez której życie jego nie może być ani szlachetne, ani szczęśliwe. Potrzeba pracy [...] jest człowiekowi wrodzona, ale może ona w sposób zadziwiający rozgorzeć albo zgasnąć zależnie od okoliczności, a w szczególności zależnie od wpływów, które otaczają człowieka w dzieciństwie i w młodości. **Ażeby człowiek szczerze polubił poważną pracę, trzeba mu przede wszystkim wpoić poważny pogląd na życie. Trudno wyobrazić sobie coś bardziej sprzecznego z celem prawdziwego wychowania niż ten lekki, błazeński odcień, który nadają nauczaniu** – a nawet ogólnie wychowaniu – niektórzy pedagogowie pragnący osłodzić dzieciom gorzką pigułkę nauki. I bez tego błazeństwo w ostatnich latach zapanowało w rozmowach wszystkich warstw tak zwanego wykształconego społeczeństwa; i bez tego poważna rozmowa w salonach, a nawet w domowym, przyjacielskim kółku stała się rzeczą niemal niemożliwą, albo co najmniej dziwną i nieprzyzwoitą<sup>74</sup>.

Przed niebezpieczeństwem ośmieszenia się nauczyciela przestrzega niemiecki pedagog katolicki, Lorenz Kellner (1811–1892):

<sup>72</sup> H. Jordan, *O zabawach młodzieży...*, dz. cyt., s. 9.

<sup>73</sup> E. Dührig, *Wyższe wykształcenie zawodowe kobiet i współczesna nauka uniwersytecka. Z dodaniem uwag o zasadach przewodnich samokształcenia i samokierownictwa duchowego*, Biblioteka Samokształcenia, Warszawa 1908, s. 48.

<sup>74</sup> K. Uszyński, *Praca. Jej psychiczne i wychowawcze znaczenie* [w:] S. Wołoszyn (oprac.), *Źródła do dziejów...*, t. 2, dz. cyt., s. 191–192.



**Nikt zresztą nie jest tak bardzo narażony na niebezpieczeństwo stać się karykaturą, jak nauczyciel.** Mała tylko liczba nauczycieli ma sposobność obracania się i ocierania w kołach, korzystnie wpływających na zewnętrzną ogładę; to też trudno im się pozbyć pewnych osobliwości i dziwactw, które mniej lub więcej ogładza obcowanie z ludźmi dobrze wychowanymi. Do tego dodać potrzeba i to, że na działanie ich codzienne patrzą wprawdzie oczy bystre, których krytyki nic nie ujdzie, ale to oczy widzów nie stojące na równi z tym, na którego właśnie patrzą i toteż wielu pedagogów mniema, że wobec dzieci i młodzieńców nie trzeba zadawać sobie przymusu. A jeśli jeszcze zważymy, że **wielu nauczycieli mając uwagę zwróconą na naukę i młodź żywą i ruchliwą, nie ma nawet czasu baczyć na własne zachowanie się, więc znalazł się i klucz nie do jednego dziwactwa i śmieszności, znawcom dostatecznie znanych, a pożądanym zbieraczom anekdot. Strzeżcie się więc klątwy śmieszności!**<sup>75</sup>

Przeciwnego zdania jest już cytowany wcześniej F. Nietzsche, który, postrzegając śmiech i dobry humor jako jeden z czynników przyczyniających się do „sprawnego myślenia”, zachęca do zmiany negatywnego stereotypu propagowanego przez agelastów:

Intelekt jest u największej części ludzi ociężałą, ciemną i skrzypiącą maszyną, którą trudno w ruch wprawić: nazywają to „rzecz brać poważnie”, jeśli chcą z pomocą tej maszyny pracować i sprawnie myśleć – o jakże trudno musi im być sprawnie myśleć! **Rozkoszne zwierzę człowiek traci, zda się, dobry humor, każdym razem, gdy sprawnie myśli: staje się „poważnym”!** **A „gdzie śmiech i wesołość, tam nic po myśleniu”** – tak brzmi przesąd tego najpoważniejszego zwierzęcia względem wszelkiej „wiedzy radosnej”. – Nuż! Pokażmy, że to przesąd!<sup>76</sup>

Filozof zalecił śmiech także jako element przydatny w kontaktach towarzyskich z osobami nieśmiałymi:

W obcowaniu z osobami, które wstydlive są względem swych uczuć, trzeba umieć się taić; uczuwają one nagłą nienawiść ku temu, kto ich na jakimś tkliwym lub marzycielskim lub wysokim chwycił uczuciu, jak gdyby widział ich tajemnice. Jeśli się chce im przysłużyć w takich chwilach, to **najlepiej pobudzić ich do śmiechu lub powiedzieć jakąś zimną żartobliwą złośliwość:** uczucie ich zamarznie przy tym, i znowu odzyskują panowanie nad sobą<sup>77</sup>.

<sup>75</sup> L. Kelner, *Dr Kelnera pedagogika w urywkach obejmująca sprawy szkoły początkowej i wychowania domowego opracowana przez Zygmunta Sawczyńskiego*, Księgarnia J.M. Himmelblaua w drukarni „Czasu”, Kraków 1872, s. 257.

<sup>76</sup> F. Nietzsche, *Wiedza radosna*, Nietzsche Seminarium, e-Mortkowicz, Łódź – Wrocław 2010, s. 264, [www.nietzsche.pn-f.org/dziela/fn\\_wr.pdf](http://www.nietzsche.pn-f.org/dziela/fn_wr.pdf) (29.11.2013).

<sup>77</sup> Tamże, s. 56.

Stanowczym zwolennikiem powagi w pracy nauczyciela był natomiast Mieczysław Baranowski (1851–1899):

[...] młodzież lgnie prawdziwie tylko do tego, kto umie nią zawładnąć i kierować; natomiast dla ludzi słabych i chwiejnych nie ma szacunku. Dlatego **nauczyciel powinien zawsze zachować wobec młodzieży powagę i pewną surowość**, a w razie potrzeby użyć tej surowości z całą stanowczością<sup>78</sup>.

Louis Le Chevallier – inspektor oświaty publicznej we Francji czasów III Republiki z ramienia Akademii w Evreux – w artykule zamieszczonym w prestiżowym czasopiśmie pedagogicznym „Dziennik Nauczycieli” (franc. „Journal des instituteurs”) z 25 września 1910 r. zwraca uwagę, że jeszcze nie tak dawno szkołę francuską charakteryzowała surowość obyczajów i otoczenia. Stosowana przez nauczycieli kara chłosty i mundury przywodzą na myśl koszary lub klasztor, a nie rzeczywistość sprzyjającą rozwojowi dzieci i młodzieży. Wprawdzie pod tym względem – zdaniem Autora – sytuacja już się poprawiła: nowe, przestronne, jasne szkoły ozdobione zostały pięknymi mapami i obrazkami, nauczyciele ubierają się podobnie jak inni i nie są już tak surowi, ale wciąż jednak, zwłaszcza w szkołach podstawowych, panuje ponura atmosfera szkolna, zrodzona w seminariach duchownych i utwierdzona w czasach Cesarstwa. W opinii Chevalliera – choćby nawet niektórzy uważali tę opinię za zaskakującą i skandaliczną – sytuacja taka jest nie tylko dziwaczna, ale wręcz kłóci się z rozsądkiem i jest przeciwna naturze:

**Domagam się, by edukacja była nie tylko delikatna, ale i uśmiechnięta. Dotyczy to zarówno nauczania, jak i dyscypliny. Chcę, by szkoła dla dzieci, zamiast być miejscem, w którym ginie śmiech i wesołość, była po prostu miejscem, w którym zwyczajnie kładzie się nacisk na zaufanie i dobry humor.** Chciałbym, żeby życie w niej było przyjemnie, bo po pierwsze chętniej by się do niej powracało i chciało pozostawać jak najdłużej; po drugie zaś, bo dzięki temu można by w niej więcej skorzystać i odbierać jak najlepsze lekcje na całe życie. [...] **Dziecko potrzebuje śmiechu**, podobnie jak potrzebuje ruchu i hałasu. Nie sprzeciwiamy się jego naturze. Starajmy się raczej oswajać je ze śmiechem ze smakiem i na temat. Bowiem **śmiać się także trzeba się nauczyć, z czego mało kto zdaje sobie sprawę. Jakże wielu dorosłym brakuje właśnie tego rodzaju edukacji**<sup>79</sup>.

<sup>78</sup> M. Baranowski, *Dydaktyka uzupełniona „Zasadami logiki” do użytku seminariów nauczycielskich i nauczycieli szkół ludowych*, Gebethner i Wolff, Warszawa – Lublin – Łódź – Kraków 1909, s. 82.

<sup>79</sup> L. Le Chevallier, *Le rire à l'école*, „Journal des instituteurs” 1910, s. 2. Niestety, mimo drobnych poszukiwań nie udało się ustalić ani bliższych danych biograficznych Autora, ani innych jego publikacji na ten temat. Występuje wprawdzie jako redaktor wspomnianego czasopisma, lecz jest to jedyny ślad po tej postaci, który udało mi się odnaleźć. W poświęconym edukacji programie telewizyjnym Louise Touret „Rue des écoles”, emitowanym w paśmie „France Culture” 16 kwietnia 2012 r., Benoit Falaise przedstawił śmiech jako niezbędny ele-

### 3.4. Od Fiszera do Korczaka – nauczycieli prosimy o (u)śmiech!

Słynący z poczucia humoru aktor i gawędziarz Gustaw Fiszer (1847–1911) wielokrotnie odgrywał na scenie humoreskę o Panu Kałamarzewskim, będącą satyrą na nauczycieli starej daty. Jej bohater był nieporadny, źle ubrany, przepukny, miał niepoprawną wymowę i swym zachowaniem budził jednocześnie śmiech i litość<sup>80</sup>. Tworzący w tym samym czasie Wiktor Gomulicki (1848–1919), w powieści dla dzieci *Wspomnienia niebieskiego mundurka* zamieszcza kilka wspomnień żartów uczniowskich jego czasów – tym cenniejszych, że opartych na osobistych doświadczeniach:

Z miasta i ze wsi, z domów urzędniczych i rzemieślniczych, z dworów, nawet z chat, słomą krytych, napływa świeża fala, szumna, hałaśliwa, nie umiejąca jeszcze posuwać się spokojnie równem, prawidłowo wykreślonym łożyskiem... **Boże! jacyż są śmieszni ci nowicyusze w swych workowatych mundurkach, w za długich, zawiniętych u dołu spodenkach, z włosami spadającymi na ramiona lub przy samej skórze ostrzyżonymi** (przyczem niewprawną ręką matki lub służącej usiała na ich głowach całe konstelacja gwiazd, słońc i księżyców), z wyrazem twarzy napół wesołym, napół płaczącym, z niespokojnymi palcami, które muszą nieustannie coś skubać, czegoś dotykać, po czems bębnić... Niektórym matki przypinały na tę uroczystość wielkie kokardy z kolorowej wstążki, wysuwające się z pod kołnierza w sposób rażący. Zanim inspektor wyszarpnie i do kieszeni schować każe te »nadetatowe« dodatki, żartownisie szkolni (stara gwardya!) rzucają w nie czapkami wołając, że to... motyle, które nakryć, a potem na szpilkę wbić trzeba<sup>81</sup>.

Oprócz żartów okolicznościowych, Autor opisał też „nieśmiertelne” figle z owadami:

[...] jak przed południem tak i popołudniu młodzież szkolna nie widzi nic, niczem się nie zajmuje, o niczem nie myśli, prócz chrabąszczów. W ogrodach i ogródkach, na pobrzeżu Narwi, na „Górze Benedyktyńskiej”, na cmentarzach przykościelnych – wszędzie, gdzie się choć kilka drzew zieleni – widać

---

ment rzeczywistości szkolnej. Przytaczając powyższą opinię L. Le Chevaliera, zwrócił uwagę, że dyskusja na podobny temat pojawiła się we francuskiej debacie o oświacie także w latach siedemdziesiątych XX wieku, co dowodzi, że temat ten intryguje i powraca w dyskursie społecznym od lat, co dodatkowo świadczy o jego wadze. Więcej na ten temat: B. Falaize, E. Bouteville, *L'essentiel du prof de l'école*, Didier, l'Étudiant, Paris 2012; B. Falaize, „*Le rire à l'école*”: *la chronique de Benoît Falaize*, [www.blog.educpros.fr/les-debats-d-educpros/2012/04/%c2%able-rire-a-lecole%c2%bb-la-chronique-de-benoit-falaize](http://www.blog.educpros.fr/les-debats-d-educpros/2012/04/%c2%able-rire-a-lecole%c2%bb-la-chronique-de-benoit-falaize) (23.11.2012).

<sup>80</sup> Zob. G. Fiszer, *Pan Kałamarzewski, nauczyciel szkół elementarnych starej daty. Obrazek sceniczny*, Kultura i Sztuka, Lwów 1928.

<sup>81</sup> W. Gomulicki, *Wspomnienia niebieskiego mundurka*, G. Gebethner i Spółka, Warszawa – Kraków 1918, s. 20–21.

biegające, zadyszane, z zadartymi w górę nosami pilnie upatrujące „zwierzyny” gromadki niebieskich mundurków. Z trzęsionych drzewek senne owady spią się na ziemię, jak dojrzałe śliwki. Co chwila któryś, rozwinąwszy skrzydła, z brzękiem ulatuje w górę, a chłopcy za nim, krzycząc i na palce się wspinając, żeby go dostać. Co chwila rozlega się krzyk przeraźliwy, któremu towarzyszą wybuchy śmiechu... To jakiś figlarz strachliwemu koledze wsunął chrabąszcza za kołnierz, albo wpuścił do rękawa. Ofiara figla rzuca się, jak ukąszona przez zmiję, a inni aż przysiadają do ziemi od śmiechu. Po zachodzie słońca, brzęk chrabąszczów, krzyki i śmiechy wzmagają się. Powietrzni rycerze, „skrzydlaci, wąsaci”, urządzają istny najazd na miasteczko. Wszędzie ich pełno. Przez otwarte okna wpadają do mieszkań, nakształt pocisków wystrzelonych uderzają o twarze przechodniów – toną tysiącami w rzece, idąc na żer wielkim rybom, które z pluskiem głośnym rzucają się na nie. Błogosławione dnie chrabąszczowe! Ileż zabawy, figłów, pustoty sprowadzają na ciche zwykle miasteczko! **W zabawie dzieci biorą udział i starsi – niema w miasteczku człowieka, któryby idąc na spoczynek, nie śmiał się, lub przynajmniej nie uśmiechał, przypominając sobie różne wesołe epizody chrabąszczowej kampanii**<sup>82</sup>.

Rudolf Steiner (1861–1925) uważał, że należy obserwować uśmiech dziecka jako wyraz zainteresowania i przyjemności: „[...] nie powinno się pozwolić dziecku mówić ładnego, miłego wiersza, **jeśli wcześniej nie wzbudzi w nim delikatnego uśmiechu**, odczucia radości i zachwytu; nie można mu tego nakazać, ale należy to wzbudzić przez samą treść”<sup>83</sup>. Zdaniem Autora:

Żywotność dzieci trzeba [...] niekiedy ograniczać. Narzędziem tego ograniczania jest – rzecz dziś rzadka – humor. [...] Jeden z naszych nauczycieli w szkole w Stuttgarcie zauważył pewnego razu, że dzieci z jego klasy – już 13-letnie – nagle straciły zainteresowanie dla wykładu i zaczęły pod ławkami wymieniać ze sobą listy. Inny nauczyciel, pozbawiony poczucia humoru, rozgniewałby się zapewne i doszłoby do strasznej sceny. Ale nasz nauczyciel – wyjaśnił dzieciom sposób funkcjonowania poczty. A dzieci przekonały się, że je rozumie. [...] Zawstydzily się – i wszystko wróciło do normy. [...] **Sztuka pedagogiczna polega m.in. na tym, by z nauczycieli wykorzenić ponuractwo i rozwinąć w nich postawę przyjazną, miłość do dzieci cechującą się poczuciem humoru**, by dzieci nie widziały w nich uosobienia zakazów. W każdym razie nie może dojść do tego, żeby nauczyciel tłumił gniew dziecka. Wszelka taka próba nie gasi jego gniewu; tylko wtedy, kiedy nauczyciel reaguje na gniew dziecka z humorem, kiedy potrafi pomóc mu zdobyć dystans wobec jego gniewu, wychowuje dziecko właściwie<sup>84</sup>.

<sup>82</sup> W. Gomulicki, *Wspomnienia niebieskiego mundurka...*, dz. cyt., s. 159–160.

<sup>83</sup> R. Steiner, *Poznanie człowieka i kształtowanie nauczania*, tłum. M. Waśniewski, Genesis, Gdynia 2006, s. 67.

<sup>84</sup> Tenże, *Wykład VI: Nauczyciel jako artysta (22 VIII 1922 – Oxford)* [w:] S. Kawula (red.), *Szkoła alternatywna – z teorii i praktyki szkół waldorfskich*, WSP, Olsztyn 1994, s. 120.

Historyk Leonard Jan Józef Lepszy (1856–1937) zebrał opowieści o zabawach żaków w dawnej Polsce (przypominających nieco święta głupców), zwracając uwagę na ich istotną funkcję kulturotwórczą:

Dnie świętego Grzegorza, kiedy oddawano dzieci do szkoły i św. Błażeja (3 lutego) były świętami żakowskimi, w czasie których z nauczycielem chodzili po kolędzie od domu do domu, śpiewając okolicznościowe pieśni. W zabawach na św. Grzegorza, stąd Gregoryankami przezwanymi, opasywano bakałarza sznurem obwarzanków, które wśród ucich żacy zrywali. Po wesołej uczcie przebierali się żaczkowie dziwacznie i szli gwarnie, przy żartach i śpiewie do domów pańskich, gdzie ich raczono, a oni w zamian dyalogami widzów swych bawili. Gregoryanki lub Gregoły dochowały się jeszcze u ludu naszego w miasteczku Żołyń w Przemyskim, dotąd grywają tam z maszkaradą połączony, dyalog z osobami: biskupa, księdza i Grzegorza. W jednej z zachowanych w rękopisie chełmińskim Gregoryance tj. komicznym przedstawieniu studenckim na św. Grzegorza: czterech uczniów obiera swego kolegę na króla klasowego, odbywa się niby elekcja, posłowie zagraniczni zachwalają swoich kandydatów i wśród wiwatów odbywa się następnie koronacja<sup>85</sup>.

Dr. St. Windakiewicz w pracy o pierwszych kompaniach polskich twierdzi, że w latach 1516 i 1522 nauczyciele Bursy jerozolimskiej zorganizowali pierwsze chwilowe towarzystwa do przedstawienia kilku sztuk humanistycznych. Byli to sami uczniowie znakomitych rodzin, mieszkający w bursie pod ich dozorem, którzy grali tak dobrze, że produkowali się kilkakrotnie wobec dworu. Karnawałowe przedstawienia w domach mieszczańskich w Krakowie przez żaków odbywane znane są z rachunków miejskich pod r. 1555, gdy na Gródku bankietem przyjmowano rajców lub r. 1569 na uczcie u mieszczanina Pawła Biertułowskiego, który dwukrotnie zamawiał studentów na swe przyjęcia biesiadne<sup>86</sup>.

Najstarszym zabytkiem ustawodawczym polskim, wymierzonym przeciw rybałtom, oprócz wymienionego już poprzednio brewe papieskiego Grzegorza IX. z 1230 r., jest konstytucja synodu uniejowskiego z roku 1326, która wymienia prócz jocularów, goliardów i buffonów; następnie zaś uchwała rajców krakowskich przedstawiona królowi i zatwierdzona przez Kazimierza Wielkiego w r. 1336. Ten ostatni dokument wyklucza z wesel pieśniarzy śpiewających i deklamujących, zwanych rymarzami (rymotwórcami) i sprzedających kukle urobione w nieprzystojny kształtem i osobliwsze postaci; zwyczaj zdający się mieć początek w rzymskich saturnaliach. **Powodów wykluczenia rymotwórców z koła gości weselnych szukać należałoby we względach pedagogicznych, z powodu dyscypliny szkolnej, która rozluźniała się, gdy szkolarze zamiast pilnować nauki, zajmowali czas**

<sup>85</sup> L. Lepszy, *Ród wesołków...*, dz. cyt., s. 40.

<sup>86</sup> Tamże, s. 40–41.

**świeckimi zabawami.** Są to te same powody, które w Statutach Herburtów znajdują również swe potwierdzenie: „Żaki, wagujące się a po swej woli biegnące, z miast i miasteczek rozkazujemy wypędzać”, lub uwidocznione dalej w postanowieniu, że „wagusowie z szkół wypędzani być mają”<sup>87</sup>:

Ciągłe wędrowki po wszystkich dzierzawach Rzeczypospolitej uczyniły z żaków żywioł bardzo pod niejednym względem kulturalnym wpływowi. Rzadko która z dorocznych zwyczajowych piosenek i oracyj ludowych nie posiada choćby drobnej aluzji do żaków szkolnych. Wszędzie też pozostawili po sobie namacalne ślady swego istnienia i humoru, swej fantazyi i erudycji. Takiego szkolarskiego pochodzenia będą: nietylko teksty dawnych kolęd w gwarze ludowej pisane lub dialogi, jak ów piękny w Tomaszowie lubelskim grywany w czasie świąt Bożego Narodzenia, ale i opowiadania fantastyczno-komiczne w stylu ludowym, w którym ciągle sprzeczności i język przedrzeźniający wywołują wrażenie nader rubaszne. Taką jest *Peregrinacja Maćkowa z Chodawki Kurpetowego syna a Nawłokowego* (wyd. r. 1612). A dalej komedye i intermedya czyli sceny śmieszne międzyaktowe, wstawione w dramaty szkolne, jak z r. 1612. *Komedya o Wawrzku do szkoły i ze szkoły, Chłop, anioł i dyabeł, O Bachusie, Z chłopca król, Mizerya szkolna, Rybacz stary wędrowny* i inne. W XVII wieku ujęli ster dramatu szkolnego w swe ręce Jezuici i pozostawili po sobie bardzo wydatną spuściznę<sup>88</sup>.

Wobec tego, cośmy powiedzieli o żakach [...] przypisujemy im w znacznej mierze przechowanie najdawniejszych obrzędów i zabaw do późnego czasu, uratowanie od zagłady starych pieśni, i widzimy w tej wesołej a biednej drużynie młodzieży polskiej rozkrzewiciele między ludem niektórych wpływów kultury zachodniej<sup>89</sup>.

Kontynuując pośrednio wątek, Ludwik Jaxa-Bykowski (1881–1948), w kontekście urządzanych przez żaków pozornie zabawnych psot, pisze:

Z historii znane są psoty i burdy żaków wobec mieszczan, „kołtunów” nie tylko w średniowieczu lub epoce humanizmu ale i w nowszych czasach. Głośne bywały jeszcze w zeszłym stuleciu starcia studentów dorpackich z mieszczaństwem podczas majówek za miasto, niekiedy nawet krwawe. Zajścia takie są częste, gdy dołączą się różnice rasowe, językowe, lub wyznaniowe, stąd często nawet i dziś przedmiotem takich wybryków są żydzi, od niewinnych żartów, aż do tragicznych starć z śmiertelnym wynikiem<sup>90</sup>.

<sup>87</sup> L. Lepsi, *Ród wesołków...*, dz. cyt., s. 41–42.

<sup>88</sup> Tamże, s. 42–43.

<sup>89</sup> Tamże, s. 44.

<sup>90</sup> L. Jaxa-Bykowski, *Figle i psoty młodzieży szkolnej*, „Kwartalnik Psychologiczny” 1933, nr 4, s. 168–169. W nawiązaniu do powyższych relacji warto przytoczyć wypowiedź Jerzego Centkowskiego o innego rodzaju studenckich figlach na średniowiecznych uniwersytetach: „Nie brakło też „wewnętrznych” animozji – między studentami polskimi pochodzącymi z różnych regionów kraju. Szczególnie częstym obiektem złośliwości i docinków byli Mazurzy. Przyczyną

Z zapisków Lwa Tołstoja (1828–1910) i jego współpracowników o szkole w Jasnej Polanie wynika, że było tam wesoło, a uczniowie często się śmiali z nauczycielem:

Rozwichrzyłem Siomce włosy, a jego okrągła twarz o wystających kociach policzkowych i przy tych splątanych włosach była tak śmieszna, gdy przestraszony spojrział na mnie swymi zdumionymi i zaspanymi oczyma, że wybuchnąłem śmiechem; lecz dzieci się nie roześmiały. Fied'ka, nie zmieniając wyrazu twarzy, dotknął rękawą Siomki, by pisał dalej: „Zaczekaj – powiedz mi do mnie – zaraz” (Fied'ka mówi mi zawsze „ty” wtedy, gdy jest czymś pochłonięty i poruszony) – i coś jeszcze podyktował. Zabrałem od nich zeszyt, a po pięciu minutach, usadowiwszy się koło szafki, pałaszowali kartofle z barszczem i, patrząc na dziwne dla nich srebrne łyżki, **zanosili się dźwięcznym, dziecięcym śmiechem; staruszka, słuchając ich na pięttrze, również się śmiała nie wiedząc, dlaczego.** „Ty, coś się tak rozwalił – mówił Siomka – siedź prosto, bo się krzywo najesz”. I zdejmując kożuchy, i układając się pod biurkiem do snu, **nie przestawali zanosić się dziecięcym, chłopskim, zdrowym, ślicznym śmiechem**<sup>91</sup>.

Jeden z twórców polskiego harcerstwa, Andrzej Juliusz Małkowski (1888–1919), opierając się na opiniach twórcy skautingu Roberta Baden-Powella (1857–1941), zaleca śmiech dzieciom i młodzieży w każdych okolicznościach:

**Brak wesołości i śmiechu oznacza brak zdrowia. Śmieście się dowoli, a wyjdzie wam to na zdrowie; więc jeżeli macie sposobność do wesołego śmiechu, śmieście się i niech się śmieją inni, bo to im dobrze zrobi.** Jeżeli spotyka was zmartwienie lub ból, zmuscie się do uśmiechu. Jeśli przypomniecie to sobie i zmusicie się do śmiechu, przekonacie się, jaką to sprawia ulgę. Młodzik zwykle chmurzy się, kiedy mu przyjdzie wykonać wysiłek fizyczny, ale skaut cały czas się śmieje. Traci nawet za każdym razem kreskę, ile razy zostanie się go zachmurzonym<sup>92</sup>.

Aniela Szycówna (1869–1921) wśród ogólnych zasad nauczania w szkole elementarnej jako niezbędne wymienia m.in. uśmiech i dobry humor, związane z pogodą ducha nauczyciela:

---

kpin była najczęściej charakterystyczna wymowa mazowiecka, uważana za śmieszna przez mieszkańców innych terenów Polski. Niemordowani byli w jej przedrzeźnianiu zwłaszcza Litwini, którzy mieli w zwyczaju składać systematyczne wizyty Mazurom w ich mieszkaniach i kwaterach, po to tylko by parodiować w obecności gospodarzy ich dialekt” (J. Centkowski, *Rzeczpospolite uczonych, żaków i wagantów*, Alfa, Warszawa 1987, s. 191).

<sup>91</sup> L. Tołstoj, *Kto u kogo ma się uczyć pisać: dzieci chłopskie u nas, czy my u dzieci chłopskich?* [w:] tegoż, *Pisma pedagogiczne*, tłum. L. i S. Wołoszynowie, oprac. S. Wołoszyn, Ossolineum, Wyd. PAN, Wrocław 1963, s. 326.

<sup>92</sup> A. Małkowski, *Scouting jako system wychowania młodzieży na podstawie dzieła Generała Baden Powella przedstawił Andrzej Małkowski*, nakładem Związku Polskich Gimn. Tow. Sokolich, Lwów 1911, s. 156.

Dobre spojrzenie, **uśmiech życzliwy, słówko zachęty, powiedziane w porę [...], podtrzymują w dziecku wiarę we własne siły** i pobudzają słabnącą jego energię, a dobry humor nauczyciela czasem działa ożywczo nawet na malca, który już miał ochotę się rozplakać<sup>93</sup>.

Stosownie więc do przedmiotu ton i język wykładu się zmienia: o rzeczach poważnych mówi się i dzieciom poważnie choć bez sztucznego patosu, ale nie można wszystkich lekcji na tej samej utrzymać wyżynie: **szczypta humoru, spostrzeżenie dowcipne, czasem nawet jakiś żarcik czy anegdotka, byle użyte w porę i zastosowane do treści, bardzo mile ożywiają naukę** i wskazują strony ciekawe i zajmujące w rzeczach pozornie suchych i abstrakcyjnych. Do tego oczywiście przyczynia się prócz doboru treści i wyrazów odpowiedni ton mowy, ożywienie samego nauczyciela, dobra a naturalna dykcja, mogące pod każdym względem za wzór służyć<sup>94</sup>.

Wspomniana wyżej swoboda i naturalność wymaga obok dostatecznego przygotowania nauczyciela, obok inteligencji, zdolności spostrzegawczej, daru szybkiego oryentowania się w sytuacji, wiedzy psychologicznej i znajomości dziecka, także odpowiedniego nastroju – swobody i pogody umysłu. Nie możemy swobodnie mówić o przedmiocie, który jest nam obojętny, z ludźmi, którzy nas nic nie obchodzą, gdy myśl nasza jest bardzo daleko, gdy przygniatają nas troski i kłopoty, o których na chwilę nie możemy zapomnieć. W takim położeniu bywa nauczyciel, gdy niechętny, stroskany, zdeenerwowany, wchodzi do klasy; praca z dziećmi nie tylko nie sprawia mu przyjemności, lecz wprost przeciwnie ciąży mu jak pańszczyzna, której radby się pozbyć jak najprędzej. Wszystko go męczy, drażni, irytuje, a ten **zły humor musi źle wpływać i na sposób nauczania i na cały stosunek do dzieci**<sup>95</sup>.

**Zupełnie inaczej idzie lekcya, gdy nauczyciel poważny lecz spokojny i uśmiechnięty wejdzie do klasy, gdy wniesie do niej atmosferę gorliwej, ale też – ochoczej pracy, tu i ówdzie rozjaśnionej jego dobrym humorem.** Lecz jakże dojść do tego? Przecież ten dobry humor nie od nas zależy, lecz od okoliczności życiowych, które nie oszczędzają nikogo, więc i nauczyciela. Tak! ale nauczyciel, który chce dobrze spełnić swe zadanie, usiłuje tak zapanować nad temi nieprzyjaznymi okolicznościami, jak przez dobre przygotowanie się do lekcji panuje nad jej treścią: w opracowaniu lekcji widzimy siłę jego inteligencji i rozległość wiedzy naukowej, w panowaniu nad sobą – siłę charakteru, wartość moralną człowieka, która podnosi, wartość pedagoga. Zapewne, że takie okoliczności, jak przeciążenie pracą, złe warunki materialne, przynębiając nauczyciela, wytwarzają często to niepożądane usposobienie w czasie lekcji; ale wytwarzają je niewątpliwie także przyczyny,

<sup>93</sup> A. Szycówna, *Ogólne zasady nauczania z zastosowaniem do potrzeb szkoły elementarnej*, Księgarnia J. Lisowskiej, Warszawa 1917, s. 80.

<sup>94</sup> Tamże, s. 107.

<sup>95</sup> Tamże, s. 127.



tkwiące w nim samym, a mianowicie: brak zamiłowania do zawodu nauczycielskiego, brak jakiejś wyższej idei, brak miłości wiedzy, brak miłości dziecka, słowem oschłość serca, które niezdolne nic ukochać prócz siebie. Kto do pracy nauczycielskiej przystępuje bez powołania, kto uważa ją wyłącznie za źródło zarobku, ten nigdy dobrym nauczycielem nie będzie [...]”<sup>96</sup>.

Bolesław Londyński (pseud. Mieczysław Rościszewski, 1855–1928) to autor licznych poradników dobrego wychowania i bajek. Z jego tekstów przebija humor i pogoda ducha, które zalecał także czytelnikom swoich opracowań:

Zdrowie, humor – to rodzeństwo...  
Mieć je – szczęścia dni oznacza.  
Czem jest przy nich ból, męczeństwo,  
Dla biedaka i bogacza?<sup>97</sup>

I dalej:

Wszak bolały cię zęby i miałeś migrenę, a jednak przeszło to, krzep się więc, a będziesz z życia zadowolonym.

„I cóż ci, chłopie, poradzi bek?  
To rzecz niemęska!  
Śmiej się! Śmiech w życiu najlepszy lek –  
I z drogi klęska!”<sup>98</sup>

B. Londyński wielokrotnie wspomina o ośmieszaniu się i wyśmiewaniu w relacjach międzyludzkich:

Ci, którzy wschodzą, pragną bądź bądź układnością pozoru dorównać tym, co ustępują im z drogi. Wszechwładza dorobku obudza apetyt na łaskotliwy głos opinii: – „patrzcie, jaki to przyzwoity człowiek, jak on się dobrze nosi, jak się zachowuje taktownie, a jak mieszka, jak jada, jak się rządzi bez najmniejszego zarzutu!” W braku szkoły, w braku podręczników praktycznych, próżność przyprawioną bywa o kłopot nielada. Ta powojenna jejmość pragnie jak najprędzej otrząsnąć się z chropowatości złego wychowania i skwapliwie rozgląda się za żywymi wzorami. Niestety, tak dziś trudno o nie! Etykieta potarana, pożółkła, z cerami na łokciach i z łatami na dziurach, przeżyła się i zdiadziała. Dawne, prawdziwe damy zeszyły na plan drugi i budzą szczerze współczucie tych, co jeszcze czuć umieją... Świat się przewrócił do góry nogami... [...] **„Rób tak a tak, bo inaczej ośmieszysz się.” Oto punkt naszego wyjścia. Żaden człowiek śmiesznym być nie chce i dlatego, o ile**

<sup>96</sup> Tamże, s. 172–173.

<sup>97</sup> B. Londyński [właśc. M. Rościszewski], *Zwyczajne towarzyskie. Podręcznik praktyczny dla pań i panów. Wypróbowane wskazówki zgodnego pożycia z ludźmi w stosunkach poufnych i ceremonialnych oraz przystojnego zachowania się w domu, w salonie, w teatrze, w sklepie, na ulicy...*, Biblioteka Dzieł Naukowych, Warszawa 1928, s. 22.

<sup>98</sup> Tamże, s. 26.

**uda się nam wynaleźć złoty środek pomiędzy nowym a starym światem, o tyle będziemy pewni, żeśmy odpowiedzieli zadaniu<sup>99</sup>,**

**Wystrzegaj się dziwactw. Nie przyzwyczajaj się do nich ani przez lekkomyślność, ani dla facecji. Bo przez to nie tylko się ośmieszysz, ale i szkodę sobie przyniesiesz.** Dziwactwa mogą być różne, mogą razić nimi maniery, słowa, miny, odzież itp.<sup>100</sup>

**Nie wyśmiewaj i nie wyszydź rzeczy użytecznych.** Do nich należy między innymi także bodaj pośrednictwo w zawieraniu związków małżeńskich przez ogłoszenia. Bywają okoliczności i warunki, że niektóre osoby, podatne do stanu małżeńskiego, nie mogą inaczej się zapoznać. Dla tego też takie środki, jak zabawy publiczne, miejsca kąpielowe, swaty przez pośredników, a więc i przez gazety, stają się niekiedy nienajgorszą drogą, prowadzącą do ołtarza<sup>101</sup>.

**Nie rób się śmiesznym!** Stać się to może przez śmieszny ubiór, śmieszne maniery, cudactwa, niedorzeczne wybryki, nadużycie obcych wyrazów w mowie lub przez zbytnią wstydlivość czy tchórzostwo.

„Z ostrym końcem pióro miej,  
Szczerzy dowcip na nie wdziej,  
I uczciwe myśli siej  
W każdej pisaninie swej!”<sup>102</sup>

Porwane zbytńo pochlebstwem i pochwałami, kobiety stają się śmieszne. Bądźcie zawsze uprzejme, uprzejmość bowiem jest potężną bronią w rękach kobiety. **Wstrzymujcie się od nieumiarkowanego i ciągłego śmiechu, świadczycy on o ograniczeniu umysłu – nadewszystko unikajcie śmiania się nie w porę<sup>103</sup>.**

Janusz Korczak (1878–1942) pisał w 1910 r., że:

[...] dziecku potrzebna jest jasność szczęścia i ciepło miłości. Zapewnijcie mu jasne dzieciństwo, a dacie mu zapas uśmiechów na całe długie życie cierniowe. **Niech dzieci się śmieją, niech będą wesołe<sup>104</sup>.**

Zdaniem Autora śmiech i humor stanowią niezbędne składniki edukacji:

Pozwól dzieciom błędzić i radośnie dążyć do poprawy. **Dzieci chcą się śmiać, biegać, swawolić. Wychowawco, jeśli dla ciebie życie jest cmen-**

<sup>99</sup> B. Londyński [właśc. M. Rościszewski], *Zwyczajnie towarzyskie...*, dz. cyt., s. 7–8.

<sup>100</sup> Tamże, s. 16.

<sup>101</sup> Tamże, s. 21.

<sup>102</sup> Tamże.

<sup>103</sup> Tamże, s. 75.

<sup>104</sup> J. Korczak, *Dzieci i wychowanie* [w:] tegoż, *Dzieła*, t. 4, pod red. S. Wołoszyna, oprac. E. Cichy, Latona, Warszawa 1998, s. 156.

**tarzem, pozwól im widzieć w nim łąkę.** Sam w włościennicy, bankrut doczesnego szczęścia czy pokutnik ofiarny, miej mądry uśmiech pobażania. Tu musi – **musi panować atmosfera szerokiej tolerancji dla żartu**, psoty, złośliwości, podstępny, fałszu – naiwnego grzechu. Tu nie ma miejsca dla żelaznego obowiązku, kamiennej powagi, twardego musu i bezwzględny przekonania<sup>105</sup>.

Wypowiedzi J. Korczaka na temat dziecięcy śmiechu zostały oparte na wnikliwych obserwacjach:

Często zbiorową wesołość uważamy za nadmiar energii, gdy tylko przejawem drażliwego znużenia, które przez chwilę nie czując więzów podnieca się w złudzeniu. Przypomnij wesołość dziecka w wagonie kolejowym, które nie wiedząc jak długo i dokąd jedzie, niby zadowolony z wrażeń, kapryśny ich nadmiarem i oczekiwaniem tego, co będzie, kończy wesoły śmiech gorzkimi łzami.

Wytlomacz, dlaczego obecność dorosłych „psuje zabawę”, krępuje, wnosi przymus...

Uroczystość, pompa, poważny nastrój – dorośli tak umiejętnie wzruszeni, tak zgrani z chwilą. A takich dwoje, spojrzą sobie w oczy i duszą się, konają ze śmiechu, wysilają się do łez, by nie wybuchnąć, i nie mogą powstrzymać się od przekornej chętki, by trącić łokciem, szepnąć złośliwą uwagę, zwiękając niebezpieczeństwo skandalu.

– **Tylko pamiętaj się nie śmiać. Tylko się nie patrz na mnie. Tylko mnie nie śmiesz.**

A po uroczystości:

– Jaki miała nos czerwony. Krawat mu się przekreślił. Mało się nie rozplynęli. Pokaż: ty to tak dobrze robisz.

I nieskończone opowiadanie, jakie to było śmieszne...

Jeszcze jedno:

– **Oni myślą, że mi wesoło. Niech myślą. Jeszcze jeden dowód, że nas nie rozumieją...**<sup>106</sup>

Według Leona Gluzmana, wychowanka korczakowskiego Domu Sierot, J. Korczak lubił żartować<sup>107</sup>, poproszony o ustosunkowanie się do opinii o pozornej powadze Doktora, stwierdza: „[...] bawił się z nami, często opowiadał różne historie. [...] Wcale nie był rygorystyczny – był taki wesoły!”<sup>108</sup>

<sup>105</sup> Tenże, *Jak kochać dziecko* [w:] tegoż, *Dzieła*, t. 7, pod red. S. Wołoszyna, oprac. E. Cichy, Latona, Warszawa 1993, s. 192–195.

<sup>106</sup> Tamże, s. 133–134.

<sup>107</sup> Zob. O. Medvedeva-Nathoo, *Oby im życie łatwiejszym było...*, Wyd. UAM, Poznań 2012, s. 26.

<sup>108</sup> Tamże, s. 28.

Zdaniem J. Korczaka śmiech może niekiedy zniechęcać:

Pytałem się raz w klasie: czym kto chce być. – Jeden chłopiec powiedział:

– Czarnoksiężnikiem.

Zaczęli się śmiać. – Chłopiec zawstydził się i dodał:

– Będę pewnie sędzią, jak mój tatuś, ale pan się przecież pytał czym chcę być.

I taki właśnie **śmiech, a potem i przezwiska uczą nieszczerości i ukrywania**. Przecie każde marzenie jest jakby bajka czarnoksiężska<sup>109</sup>.

Innym razem przykra przygoda ze śmiechem może być nauką dobrych manier:

W szkole Icek stał w kącie. Nauczyciel go posłał do kąta. Nauczyciel się zdenerwował. Dlaczego? Jakiego przestępstwa Icek się dopuścił? Matka postawiła przed nim talerz i mówi:

– Jedz, Icek. No więc, jak to było? Dlaczego nauczyciel postawił cię do kąta?

Icek je i mówi:

– **Nauczyciel kichnął głośno, a ja się roześmiałem.**

– **Dlaczego się śmiałeś?**

– **Wszyscy chłopcy się śmieli.**

– **Co w tym śmiesznego, że nauczyciel kichnął?**

– **Nie wiem.**

Matka przysuwa mu talerz i mówi:

– Jedz Icek. Zaraz ci wytłumaczę, żebyś następnym razem wiedział, jak masz się zachować. Więc jeśli nauczyciel kichnie, nie należy się z tego śmiać, tylko się mówi: „Na zdrowie”<sup>110</sup>.

Uchodzący za humorystę J. Korczak miał wielkie poczucie humoru; był postrzegany jako dusza towarzystwa, toteż często proszono go o przysługi:

Dziwne też mają ludziska pojęcia o humorystach. Zdaje im się, że humorysta jest najszcześniejszym pod słońcem człowiekiem, że obronny w nieprzyjemną twierdzę dowcipów i „kawałów” umie wykpić się z każdej, najcięższej

<sup>109</sup> J. Korczak, *Prawidła życia* [w:] tegoż, *Dzieła*, t. 11, cz. 1, pod red. A. Lewina, oprac. J. Bartnicka, M. Ziółek, Latona, Warszawa 2003, s. 98. Zdarzenie to Janusz Korczak komentuje także w broszurze *O gazetce szkolnej*: „Czasem wychodzą z tego bardzo ciekawe rzeczy, czasem śmieszne. Na przykład, w jednej szkole pytałem się, czym kto chciałby być. Jeden chciał być doktorem, jeden nauczycielem, inny inżynierem, a Józio napisał, że chce być czarodziejem. Zaczęli się śmiać. Nie wiadomo było, kto to napisał, bo kartki były bezimienne. Więc zapytałem się, kto to napisał: jeżeli chce, żeby się przyznał. Józio wstał: »Ja napisałem«. – Czy na żarty? – Wcale nie: pytanie było – nie: czym kto będzie, albo czym może być, tylko: czym chce być. – Józiovi przyznano przez głosowanie nagrodę i dzięki niemu zdobyliśmy bardzo ciekawy temat do następnej ankiety: »Co bym zrobił, gdybym był czarodziejem?«” (J. Korczak, *O gazetce szkolnej* [w:] tegoż, *Dzieła*, t. 11, cz. 1..., dz. cyt., s. 114).

<sup>110</sup> Tenże, *Posłuszny syn* [w:] tegoż, *Dzieła*, t. 11, cz. 1, dz. cyt., s. 355.

nawet sytuacji, że zyskuje sobie kosztem żartów serca ludzkie – ba – że komorne nawet płaci dowcipami, a garderobę i produkty spożywcze zdobywa „kawałami”.

I oto cały szereg próśb:

– Mój złoty humorysto, „wkopałem” się fatalnie; daj mi sposób, bym mógł się wykręcić jeszcze z tego małżeństwa, które...

– Mój panie zacny, wymyśl jakiś dowcipny figiel, bym mógł wydębic od starego sto fajgli, gdyż...

– Mój poczciwy, jak tu zrobić, żeby naprawić swój nadwerżony stosunek z wujem, który ma mnie za to wydziedziczyć, zem... itd.

Rozumie się, rad podobnych nie udzielam w przeświadczeniu, że iskrę wrodzonego talentu szanować należy ku pożytkowi ogółu, że ta iskra nie powinna służyć do zapalania cygar dobrobytu dla jednostek, lecz do zapalania wielkiego stosu, gdzie by cały naród mógł gotować jajecznicę pożywną rozwoju i chwały...<sup>111</sup>

### 3.5. Od Makuszyńskiego do Zielińskiej – śmiech dozwolony i mile widziany

Kornel Makuszyński (1884–1953) we wspomnieniach ze szkoły zanotował satyrę na księdza katechetę, który zakazał uczniom chodzić na ślizgawkę:

[...] Uśmiechnąłem się jak szatan... Nie będzie ślizgawki? dobrze! – ale będzie wiersz! Nie! Nie wiersz, lecz satyra, taka, jakiej jeszcze świat ani miasto S... nie widziały; satyra krwawa jak trzydziestoletnia wojna, jak rzeźnia miejska, satyra pełna żółci, octu, jadu, trucizn i kłątwy. [...] Powstała w ten sposób jedna z najbardziej gorzkich satyr tego wieku. Książd został sponiewierany. Rymy były takie:

Na próżno jędzą  
w ubraniu księdza  
z lodu nas spędzą!  
W pierwszej b klasie  
w zimowym czasie  
nikt mu nie da się!!!

Druga zwrotka była jeszcze potężniejsza, ale jej już nie pamiętam. Na-  
zajutrz dwie klasy pierwsze, oddziały a i b – oszalały. Patrzone na mnie  
z podziwem, jak na bohatera. Osiemdziesięciu młodych idiotów powtarzało  
wspaniałe moje rymy z upojeniem i z zachwytem<sup>112</sup>.

<sup>111</sup> Tenże, *Savoir vivre* [w:] tegoż, *Dzieła*, t. 2, cz. 2, pod red. H. Kirchner, oprac. B. Wojnowska, Latona, Warszawa 1998, s. 93.

<sup>112</sup> K. Makuszyński, *Bezgrzeszne lata...*, dz. cyt., s. 52–53.

Węgierski duchowny i pedagog Andreo Cseh (1895–1979) uczynił humor i śmiech jednymi z najistotniejszych elementów nowoczesnej metody nauczania języka esperanto. W 1929 r. pisał o tym we wprowadzeniu do materiałów dla nauczycieli:

Przyciągnięcie uwagi jest podstawowym zadaniem nauczyciela, ponieważ stanowi podstawowy warunek powodzenia jego pracy. Nauczanie ludzi, którzy nie uważają, to jak pisanie na wodzie. Jednak stałe utrzymywanie uwagi uczniów, to wielkie wyzwanie. [...] Nauczyciel musi być wręcz magikiem, aby zapanować nad swymi uczniami. Srogość, sztywna dyscyplina, przyciąganie uwagi przemocą nie pomagają, lecz przeszkadzają. Jedyną pomoc stanowi zręczne wykorzystanie psychologicznych faktów. Dlatego też przyjąłem następującą zasadę: **należy powiązać nauczane treści z przyjemnym, zabawnym przeżyciem**. W ten sposób zdobytą wiedzę utrwała się i zachowuje w pamięci, zaś nauczyciel pisze nie na wodzie, lecz rzeźbi w kamieniu. Zamiast suchego kursu języka, zastosujmy przyjemną konwersację z pociągającymi elementami, której uczestnicy uczą się nieświadomie, a czasem wręcz mimowolnie. **Skoro istnieją nowocześnie lekarze, którzy leczą przy pomocy śmiechu, nie bójmy się próbować przy pomocy śmiechu nauczać**<sup>113</sup>.

Mimo że prowadzone przez autora kursy charakteryzowały częste wybuchy uczniowskiego śmiechu, A. Cseh znał i zalecał umiar: „**Stosuj humor i żarty w dobrze przemyślanych granicach. Niech twoją pracą złości szlachetna wesołość**”<sup>114</sup>.

Jadwiga Lechicka (1898–1965) i Maria Uklejska (1895–1979) w klasycznej pracy o życiu w szkole wielokrotnie podkreślają rolę śmiechu w życiu społeczności szkolnej: „Jak wiemy wszyscy, życie to jest barwne i bogate, wiele w niem jest momentów radosnych i pełnych humoru, wiele też chwil trudnych, sytuacji skomplikowanych, kwestyj nierozstrzygniętych”<sup>115</sup>. Zwracają też uwagę na fakt, że pogodna atmosfera i śmiech nie pojawiają się w każdej szkole, lecz zależą od osobowości nauczycieli:

Od osobowości nauczycieli zależy przeto w wysokim stopniu atmosfera szkoły: ich takt, pogoda, wiara w młodzież oraz wyrozumiałość przy własnym wysokim poziomie intelektualnym i moralnym i przy autorytecie

<sup>113</sup> A. Cseh, *Baza Cseh-kurso*, Internacia Esperanto Instituto, Den Haag 1983, s. 5.

<sup>114</sup> Tenże, *10 rad Andreo Cseh* [w:] *Materiały pomocnicze do nauczania języka esperanto*, cz. 1, Polski Związek Esperantystów, Oddział Wojewódzki w Bydgoszczy, Bydgoszcz 1985, s. 6. Więcej na ten temat: E. Borsboom (red.), *Vortoj de Andreo Cseh. 66 kolumnoj verkitaj de Andreo Cseh en la jaroj 1935–1936*. Internacia Esperanto-Instituto, Den Haag 2003; Tenże, *Vivo de Andreo Cseh*, Internacia Esperanto-Instituto, Den Haag 2003; K. Smidéliusz (red.), *Memorlibro omaĝe al Andreo Cseh*, Memeldono de la redaktinto, Sabatejo 1995.

<sup>115</sup> J. Lechicka, M. Uklejska, *Szkoła w życiu codziennym. Spostrzeżenia i refleksje*, NK –ZNP, Warszawa 1935, s. 299.

zdolnym kształtować opinie młodzieży i hamować jej wybryki, zapewniają spokojny, ale i pogodny nastrój życia szkolnemu. Ten nastrój szkolny musi być też nacechowany prawością. Jeśli jedziemy na wycieczkę odpoczynkową, bawimy się i śmiejemy, powstają humorystyczne wierszyki ilustrujące najzabawniejsze fragmenty<sup>116</sup>.

Autorki postrzegają uśmiech, humor i radość jako istotne cechy stylu życia uczniów oraz nauczycieli:

**Twoja szkoła, której głównym zadaniem jest uczyć cię, wychowywać i prowadzić do pełnej samodzielności, pragnie, byś była pogodna, uśmiechnięta, wesoła.** Twoja szkoła ceni twą młodość i radość, pragnie dla ciebie dobrej przyszłości, wierzy w twój charakter! **Pracuj z uśmiechem, lecz zapamiętaj** i bądź – co tydzień lepszym człowiekiem!<sup>117</sup>

Dostrzegają także prawo uczniów do śmiechu na terenie szkoły, związane z naturą ich wieku: „Bo chociaż szkoła przeważnie zajmuje się sprawami poważnymi, stawia wymagania, nakłada obowiązki i żąda odpowiedzialności od młodego człowieka, to jednak rozumie, że **młodość ma prawo do zabawy, swobody, do żartów i śmiechu**”<sup>118</sup>. Stanowczo jednak sprzeciwiają się wyśmiewaniu i nadużywaniu śmiechu w sytuacjach stresujących:

**Pragnąc zapewnić młodzieży swobodę, pozwala jej szkoła dzisiaj krzyknąć na boisku i trochę także w klasach, śmiać się podczas przerw, a nawet wybuchnąć nieraz śmiechem w czasie lekcji, kiedy powiedziano coś dowcipnego lub wesołego. Natomiast nie pozwolimy śmiać się młodzieży, gdy kolega niezdolny powiedział jakieś kapitalne głupstwo;** tutaj szlachetność koleżeńska lub poszanowanie godności kolegi powinny pomóc opanować wybuch radości. Także wówczas, gdy młodzież rozbawiona traci miarę, autorytet nauczyciela musi jej przyjść z pomocą i stać się prosto barjerą dla nerwów, które Ją ponoszą<sup>119</sup>.

Przestrzegają także nauczycieli przed niebezpieczeństwem ośmieszenia się w oczach uczniów:

Działalność drugiej osoby odznacza się absolutną przypadkowością; reakcje jej są różne, niemożliwe do przewidzenia, a wszystko co robi jest nacechowane prymitywną ambicją, lękiem przed śmiesznością i obawą przed utratą autorytetu. I ten zbyt osobisty stosunek do młodzieży, i ten nadmierny „subiektywizm”, cechujący każdą pracę, każde niemal odezwanie się, rujnuje wpływ nauczyciela na młodzież, czyniąc z niego interesujący

<sup>116</sup> Tamże, s. 146.

<sup>117</sup> Tamże, s. 120.

<sup>118</sup> Tamże, s. 143.

<sup>119</sup> Tamże, s. 144.

i niepozabawiony humoru przedmiot obserwacji, lub osobę którą się zρέcznie obchodzi, aby jej nie podrażnić<sup>120</sup>.

Zdaniem Juliusza Kleinera (1886–1957) powinno uczyć się zastępować śmiech wrogi śmiechem życzliwym – sympatycznym:

Wrogi śmiech ustępuje życzliwemu uśmiewchowi, który się zwraca ku niezaradności dziecka, ku jego nieznanomości świata, ku nie dostosowanej do warunków praktycznych szlachetności ludzkiej. Jest to dziedzina tzw. komizmu naiwnego. Nazwa uzasadniona tym, że nawet ludzie dojrzaali mający jego cechy posiadają coś z nie orientującego się w życiu, niezaradnego i nie zepsutego dziecka. Ale właściwsza byłaby nazwa komizmu sympatycznego<sup>121</sup>.

Chodzi o to, by uczyć ludzi śmiać się z samego siebie – zwłaszcza tych, z których z różnych powodów wyśmiewają się inni:

[...] skoro budzenie śmiechu jest zwracaniem uwagi, skoro cechy komiczne interesują, pociągają – rodzi się tendencja nadania sobie wartości, ukazania swej siły właśnie przez umyślne przybranie rysów śmiesznych. To, co w ukazywaniu się bezwiednym kompromituje, to jako świadomie użyty sposób dostarczenia drugim przyjemności wiedzie do wywyższenia; co w mimowolnych przejawach dawało piętno słabości, w celowym wyzyskaniu prowadzi do spotęgowania samopoczucia. **Kształtuje się komik – nie tylko na scenie teatralnej, lecz na scenie życia.** Częstoć nie przybiera on dowolnie piętna śmieszności, lecz nacechowany nią z natury, przewycięża ją w ten sposób, że czyni ją swym narzędziem. Tak niejednokrotnie wyzyskuje komik brzydotę własną i z cechy dla osobnika szkodliwej czyni walor dodatni. Mimowolna, bezwiedna śmieszność – to dziedzina komizmu obiektywnego. Jej świadome, celowe tworzenie stanowi dziedzinę komiki subiektywnej [...]. Komik opanowujący tę dziedzinę rozśmiesza osobą własną. Ale **można być sprawcą i władcą śmiechu nie czyniąc siebie jego przedmiotem. Można śmiech budzić przez użycie śmiesznej formy przedstawienia czegoś, przez żart, przez dowcip**<sup>122</sup>.

Leon Waldemar Babinicz (1902–1969), relacjonując przebieg eksperymentu pedagogicznego, przeprowadzonego po zakończeniu drugiej wojny światowej w Uniwersytecie Ludowym w Rożnicy, wspomina o tzw. prasówkach, przygotowywanych codziennie przez członków grup uczniowskich. Na prasówki składały się wybierane przez uczniów wycinki z gazet, uzupełniane zaskakującymi informacjami zebranymi w środowisku, następnie prezentowane na forum w odpowiednio atrakcyjnej formie, następnie wreszcie – pod-

<sup>120</sup> J. Lechicka, M. Uklejska, *Szkoła w życiu codziennym...*, dz. cyt., s. 260.

<sup>121</sup> J. Kleiner, *Z zagadnień komizmu...*, dz. cyt., s. 108.

<sup>122</sup> Tamże, s. 109.



dawane dyskusji. Oprócz działań politycznego, ekonomicznego, kulturalno-oświatowego, literackiego i sportowego, był również humor<sup>123</sup>:

Trwa to wszystko, łącznie z dyskusją, od jednej do dwóch godzin, zależnie od inwencji grupy, od ilości nagranych na taśmę materiałów, które grupa zebrała w okolicy w czasie swoich wędrówek, od zdolności rysunkowych uczestników, którzy rzucają na ekran bądź karykatury, bądź ciekawe ilustracje do tekstów. W każdym bądź razie nie są to nużące godziny, skoro od rana wszyscy wychowawcy i uczniowie oczekują prasówki, jak najbardziej sensacyjnego „gwoźdźca” dnia<sup>124</sup>.

Karol Kotłowski (1910–1988) w rozprawie o kształceniu rodziców opowiada się za zachowaniem pogodnej postawy i uśmiechu – zwłaszcza w sferze publicznej:

**Złe nastroje i humory należy zawsze pozostawić za progiem swego mieszkania. W miejscach publicznych należy mieć twarz pogodną i uśmiechniętą niezależnie od tego, co się przeżywa w głębi duszy, bo nic tak ludzi nie odstrasza, jak ponuractwo ujawniające się w twarzy naburmuszonej i pochylonej ku ziemi.** Amerykańskie hasło-postulat „keep smiling” zalecające uśmiech w najtrudniejszych nawet sytuacjach życiowych jest, powiedzmy szczerze, hasłem ludzi mocnych. Tylko słabeusze nie potrafią zapanować nad swoją twarzą, obnoszą się ze swym nieszczęściem i rozbrajając się psychicznie, żebrzą u innych współczucia<sup>125</sup>.

Zasadę tę Autor poleca szczególnie w obecności dziecka: „W jego towarzystwie **rodzice powinni być zawsze uśmiechnięci, a w każdym razie pogodni i spokojni**”<sup>126</sup>.

Zofia Skała (1916–2003), opisując eksperyment pedagogiczny przeprowadzony na początku lat 60. XX wieku w założonej przez nią Szkole Podstawowej nr 71 we Wrocławiu (była tu nauczycielką, a później także dyrektorem), jako jeden z najistotniejszych jego elementów wymienia kształtowanie odpowiedniej atmosfery w klasie, w której ważną rolę odgrywa osobowość nauczyciela i jego humor:

Jeżeli dziecko nie boi się nauczyciela, lecz widzi w nim starszego i mądrego przyjaciela – to dobrze. Jeżeli ten mądry przyjaciel nie pogardzi zabawą z dziećmi – to bardzo dobrze. A jeżeli jeszcze potrafi szybciej biegać, lepiej rzucać piłką, gruntowniej zna się na markach samochodów, wartości znaczków pocztowych i z honorem, a także i z humorem, potrafi przyjąć

<sup>123</sup> Zob. W. Babinicz, *Rożnicki uniwersytet* [w:] W. Okoń (red.), *Szkoły eksperymentalne i wiodące*, PZWS, Warszawa 1966, s. 277.

<sup>124</sup> Tamże, s. 277.

<sup>125</sup> K. Kotłowski, *O pedagogicznym kształceniu rodziców*, PZWS, Warszawa 1968, s. 23.

<sup>126</sup> Tenże, *Problemy wychowania w rodzinie*, PZWS, Warszawa 1966, s. 72.

kilka kul śnieżnych, jakimi został trafiony podczas zabawy – wtedy jest już bardzo, bardzo dobrze. Autorytet takiego nauczyciela będzie bardzo wysoki, przedmiot, którego uczy – lubiany i opanowany, klasa dumna ze swojego „pana” lub „pani”, nie będzie mowy o nieprzemysłanych wybrykach, wagarach, nierozsądnych psikusach. Jeżeli zachowane zostaną takie warunki, jak pogoda w klasie, wzajemne zaufanie, **jeżeli klasa będzie stanowić zadowolony i uśmiechnięty kolektyw, nie będzie kłopotu z utrzymaniem dzieci w karności**<sup>127</sup>.

Jak pisze dalej Autorka:

Sprawa wprowadzenia właściwej atmosfery w szkole zajęła sporo czasu zespołowi nauczycielskiemu. Wiele było na ten temat dyskusji i obaw. Praktyka wykazała jednak, że **atmosfera twórcza i radosna sprzyja zarówno dobrej pracy dziecka, jak i nauczyciela**<sup>128</sup>.

Wasył Suchomliński (1918–1970) zwraca uwagę na istotną rolę humoru i pogody ducha w utrzymywaniu przyjaznej atmosfery w relacjach nauczyciela z podopiecznymi:

[...] **środkiem rozładowania napiętej atmosfery i uniknięcia konieczności powstrzymywania gniewu jest humor. Nawet najostrożniejszy konflikt, który mógłby spowodować długotrwałe zadrażnienia, można rozładować, jeśli się ma poczucie humoru. Nauczyciel wesoły, pogodny, który nie wpada w gniew z łada powodu, jest lubiany i szanowany przez dzieci już choćby dlatego, że one same są wesołe i mają poczucie humoru.** Umiejętność dobrodusznego, żartobliwego wytykania błędów, zachęcania, w pogodnej żartobliwej formie do postaw i działań pozytywnych, to zaleta nauczyciela i kolektywu nauczycielskiego. **Brak poczucia humoru przeszkadza nauczycielowi w znalezieniu wspólnego języka z dziećmi, rodzi nieufność.** Nieświadomość tego jest przyczyną różnego rodzaju zadrażnień, prowadzi do sytuacji, z której jakże często nauczyciel nie znajduje wyjścia<sup>129</sup>.

Stefan Szuman (1889–1972), jako pionier badań śmiechu w życiu małego dziecka, jednoznacznie opowiada się za wychowaniem dzieci do radosnego śmiechu:

[...] **rzeczy śmieszne są źródłem radości intelektualnej i kształcą dowcip.** Ważnym zadaniem wychowawczym w tym zakresie jest poza tym wyrobienie w dziecku zmysłu humoru, który by mu pozwolił znosić drobne przeciwności i trudy z uśmiechem i pogodą<sup>130</sup>.

<sup>127</sup> Z. Skała, *Z doświadczeń szkoły podstawowej* [w:] W. Okoń (red.), *Szkoły eksperymentalne...*, dz. cyt., s. 152.

<sup>128</sup> Tamże, s.153.

<sup>129</sup> W. Suchomliński, *Sto rad dla nauczyciela*, tłum. A. Słowiński, WSiP, Warszawa 1987, s. 22.

<sup>130</sup> S. Szuman, *Psychologia wychowawcza wieku dziecięcego*, NK, Warszawa 1947, s. 178.

Jednocześnie zwrócił uwagę na fakt, że śmiech dziecka w naturalny sposób może niekiedy godzić w autorytet dorosłych:

Światem, z którym trzeba się liczyć na serio, jest dla dziecka, oczywiście, szczególnie świat dorosłych. Wychowujemy dzieci w poszanowaniu naszego autorytetu i powagi naszych nakazów i zakazów. **Dobrą rzeczą jest jednak – od czasu do czasu – popuszczać cugle, pozwolić dziecku na chwilę zażartować z naszych nakazów**, nawet naszą powagę w żart obrócić<sup>131</sup>.

Autor, analizując okoliczności dziecięcego śmiechu edukacji przedszkolnej, postrzega śmiech jako zjawisko niezbędne dla prawidłowego rozwoju i zdrowia:

O rozwoju i psychologii humoru, przekory, figlów, żartów, dowcipów i psot u dzieci w wieku przedszkolnym wie nauka dotąd bardzo mało. A jednak małe dzieci nie tylko są – o ile są zdrowe i z natury ożywione i chowają się w odpowiednich warunkach – wesołe i radosne, dowcipne i figlarne, ale mają nimi być i musimy dzieci ku radości życia wychowywać. **Dziecko małe nie śmie być beksą, onieśmiałym niedorajdą, zafukany niezdarą, lecz ma być dzieckiem uśmiechniętym, pogodnym, wesołym, śmiejącym się, baraszkującym, nawet zaczepnym, znającym żarty i psoty, lubiącym bardziej rzeczy nie na serio, niż na serio. Przedszkola, w których dzieci nie hałasują, nie figlują, nie śmieją się i nie zaznają swobody wyładowania nagromadzonej świeżej energii, nie są dobrymi przedszkolami.** [...] Niektóre dzieci są z usposobienia wesołe, inne mało wesołe, jedne z natury żartobliwe i przyjemnie psotne, inne do żartów nieskłonne, jedne przez naturę są obdarzone samorodnym dowcipem, a inne nie. Ale można jednak u dzieci krzewić i pielęgnować zarówno skłonność do śmiechu, jak zmysł humoru i dowcip. Nauczmy dziecko w ogóle śmiać się, a będzie chętnie się śmiało. **Chęć śmiania się i weselenia jest wrodzoną potrzebą każdego człowieka**<sup>132</sup>.

Duże znaczenie do humoru w edukacji przywiązuje Aleksander S. Neill (1883–1973) – jeden z pionierów wychowania progresywnego:

**W naszych szkołach, a już na pewno w czasopiśmie pedagogicznych, jest stanowczo za mało humoru.** Wiem, że humor ma także swoje niebezpieczne strony i że niektórzy używają go do zbagatelizowania poważniejszych spraw w życiu, ponieważ łatwiej jest zbyć coś śmiechem niż stać temu czoło. Dzieci nie używają humoru w tym celu. Surowi nauczyciele zdając sobie z tego sprawę, wypędzają humor ze szkolnej klasy. Powstaje pytanie, **czy surowy nauczyciel w ogóle ma poczucie humoru? Wątpię**<sup>133</sup>.

<sup>131</sup> Tamże, s. 174.

<sup>132</sup> Tamże, s. 171–172.

<sup>133</sup> A.S. Neill, *Summerhill*, tłum. B. Białecka, Almaprint, Katowice 1991, s. 133.

Humor i śmiech były nieodłącznym elementem szkolnej rzeczywistości w prowadzonym przez Autora ośrodku w Summerhill:

W codziennej pracy stosuję humor przez cały dzień. Żartuję z każdym dzieckiem, ale one wiedzą, że jestem śmiertelnie poważny, gdy okoliczności tego wymagają. Czy jesteś rodzicem czy nauczycielem, aby z powodzeniem radzić sobie z dziećmi musisz być w stanie zrozumieć ich myśli i uczucia. I **musisz mieć poczucie humoru – dziecięcego humoru. Będąc wesołym w stosunku do dziecka dajesz mu odczuć, że je kochasz.** Jednakże humor nie może być nigdy cięty czy kłujący<sup>134</sup>.

**Nigdy nie traktuj dziecka z humorem w nieodpowiedniej chwili,** ani nie atakuj jego godności. Jeżeli ma ono autentyczne zmartwienie, musi zostać potraktowane poważnie. Żartowanie z dzieckiem, które ma wysoką gorączkę jest błędem. Ale gdy wraca ono do zdrowia, możesz udawać, że jesteś lekarzem czy nawet grabarzem, a jemu spodoba się ten żart. **Być może dzieci dlatego lubią być traktowane z humorem, że humor zawiera życzliwość i śmiech.** Nawet starsze dzieci, które ćwiczą dowcip, nie używają żartu, który kąsa. Poczucie humoru przyczynia się do sukcesu Summerhill<sup>135</sup>.

Aleksander Kamiński (1903–1978) uważał pogodę ducha, humor i radość, towarzyszące atmosferze w klasie szkolnej i samej pracy nauczyciela, za istotny czynnik integrujący grupę, poprawiający atmosferę pracy i zbliżający do wychowanków<sup>136</sup>, natomiast Romana Miller (1906–1986), analizując przemiany obyczajowe w Polsce lat siedemdziesiątych XX w., dostrzega pojawienie się w szkole nowego rodzaju śmiechu:

Ideał wszechstronnie rozwiniętej osobowości zawiera w sobie i takie efekty wychowania, które nazywa się kulturą emocji. Można ją określić jako pewien stopień empatii i umiejętności operowania językiem emocji, będący podstawą życzliwości w stosunkach międzyludzkich i podstawą rozumienia idei humanistycznych. **Wychowanie zmusza ludzi do opanowywania gwałtownych wybuchów, uświadamia, że można pewne mechanizmy fizjologiczne tłumić, panować nad śmiechem i płaczem,** kierować mimiką i gestem tak, ażeby na podstawie społecznie uznanych konwencji stawały się nie tylko wyrazem osobowości, ale i środkiem porozumiewania się z otoczeniem. Współcześnie życie zaskakuje nas znacznie większym niż dawniej zróżnicowaniem reakcji emocjonalnych młodzieży, zwłaszcza w nerwowym i hałaśliwym środowisku wielkomiejskim. **Pojawił się prymitywny, brutalny**

<sup>134</sup> A.S. Neill, *Summerhill*, dz. cyt., s. 133.

<sup>135</sup> Tamże, s. 134.

<sup>136</sup> Zob. A. Kamiński, *Aktywizacja i uspołecznianie dzieci...*, dz. cyt., s. 169; tenże, *Partnerstwo wychowawcze młodzieży – utopia czy szansa?* [w:] tegoż, *Studia i szkice pedagogiczne*, PWN, Warszawa 1978, s. 236–237.

**śmiech i rozhisteryzowany płacz.** Jednocześnie często pisze się o szokującej obojętności wobec cierpienia i nieszczęścia innych<sup>137</sup>.

W takiej sytuacji Autorka zwraca uwagę na niezaspokojoną potrzebę wychowania do mądrego śmiechu w ramach szeroko pojętej kultury emocji, a także na badania nad śmiechem:

Obok dowód głębokiej wrażliwości na sztukę i poszukiwania kontaktów z nią mamy widzów, czytelników, słuchaczy, którzy domagają się tylko utworów zabawnych, lekkich, o szczęśliwym zakończeniu, nie uznających dramatów, śmiejących się w tragicznych momentach filmu czy sztuki teatralnej. **Problemy te nie znajdują dostatecznego odbicia w badaniach pedagogicznych i sądzę, że podejmując problematykę interwencji w kształceniu procesów emocjonalnych, tak istotną dla pełnego rozwoju osobowości, warto jest zwrócić uwagę na współczesne studia nad płaczem i śmiechem**<sup>138</sup>.

Irena Słońska (1906–1989), pedagog i badaczka literatury dla dzieci, w okresie pedagogiki instrumentalnej wplotła do swego opracowania wiele wskazówek dla rodziców i wychowawców oraz idee radosnego i refleksyjnego śmiechu, który można kształtować przy pomocy zabawnych lektur:

Kształcenie poczucia humoru poprzez książkę nie może być wyizolowane z całości procesu wychowawczego. **Śmiech towarzyszy nie tylko lekturze, lecz i konkretnym przeżyciom. Tym śmiechem należy kierować.** Mówiliśmy już, że dla dzieci przedmiotem śmiechu często stają się czyjeś kalectwo, wady powierzchowności, złośliwe figle itp. Te rzeczy wydają się im bardzo śmieszne - czasem dlatego, że nie mając doświadczenia nie zdają sobie sprawy z czyjegoś cierpienia, a czasem i dlatego, że okrucieństwo nie jest obce psychicze dzieci, szczególnie gdy zaniedbano ich wychowanie uczuciowe. **Przeciw takiemu śmiechowi trzeba stworzyć hamulce, opory.** Pamiętając o tym, że współczucie, litość, szacunek hamują odczucie komizmu, starajmy się te sprawy, z których śmiać się nie należy, otoczyć – zależnie od ich jakości – sympatią, współczuciem, szacunkiem, podnieść ich autorytet itp. **W ten sposób uodpornimy dzieci przeciw śmiechowi, który paczy ich rozwój i utrudnia współzycie z innymi. Szczególnie ważne jest umacnianie autorytetu nauczycieli,** gdyż wiadomo, do jak złośliwych figlów i okrutnego nieraz zachowania zdolne są dzieci. [...] W społeczeństwie dorosłych, wiedząc, jak silną bronią jest śmiech, czyni się jego przedmiotem te zagadnienia i sprawy, w stosunku do których pragniemy wywołać niechęć, te osoby i instytucje, których działanie chcemy zdemaskować. Jednakże wobec dzieci potrzebna jest tu ostrożność, którą nasze instytucje wydawnicze

<sup>137</sup> R. Miller, *Śmiech i łzy jako ekspresja człowieka i współczesny problem wychowawczy* [w:] B. Leśnodorski (red.), *Przeszłość przyszłości. Księga ofiarowana Bogdanowi Suchodolskiemu*, PIW, Warszawa 1975, s. 329.

<sup>138</sup> Tamże, s. 329.

w pełni rozumieją. Słusznie nasza literatura dla dzieci operuje środkami zlagodzonymi. Rzadko np. wprowadza karykaturę, której częste stosowanie mogłoby wytworzyć u dzieci nawyk złośliwego patrzenia na ludzi, za to chętnie posługuje się groteską, zabawną, lecz nie złośliwą deformacją<sup>139</sup>.

Jak pisze dalej Autorka:

**Niech więc dzieci się śmieją – bo to wzmocni ich pozytywną, optymistyczną postawę wobec życia. Niech wyrabiają w sobie poczucie humoru – bo to pozwoli im odróżniać rzeczy małe od wielkich, ważne od nieważnych i ułatwi życie w społeczeństwie ludzkim. Niech kształcą dowcip – bo to łączy się nierozzerwalnie z kształceniem elastyczności umysłowej, szybkością i lotnością myślenia. Niech się śmieją – bo... przyjemnie jest się śmiać, lecz niech śmiechu nie łączą ze złośliwym spojrzeniem na świat, niech nigdy przedmiotem ich wesołości nie stanie się czyjaś krzywda i cierpienie. Niech śmiech ułatwia im krytyczne spojrzenie na samych siebie, a u jego podłoża niech zawsze leżą głębokie uczucia humanitarne, życzliwość dla ludzi, radość życia i pochwała tego, co w nim jest piękne<sup>140</sup>.**

Zwolennikiem wykorzystania śmiechu w dydaktyce był także Konrad Górski (1895–1990):

**[...] dążyłem świadomie do tego, aby w każdym moim wykładzie był jakiś fragment humoru, jakaś podnieta do śmiechu<sup>141</sup>,**

podobnie jak Mikołaj Kozakiewicz (1923–1998):

„Śmieć się z tego!” Choć może się to wydać nieprawdopodobne, jednak humor i śmiech mają ogromny wpływ na rozładowywanie sytuacji, w których grozi wybuch niepożądanych emocji i uczuć. [...] **Zdolność do śmiania się, do wykpiwania własnych słabości i obaw uratowała już niejednego człowieka w przykrych sytuacjach życiowych, zarówno w klasie szkolnej, jak i w zakładzie pracy.** Badania wykazały, że **uśmiech nasz budzi w innych ludziach uczucia sympatii i życzliwości, w śmiejącym się zaś budzi uczucie zadowolenia i lekkie poczucie wyższości (nawet jeśli śmieje się sam z siebie, przez co ukazuje, że jest wyższy nad swoje słabości).** Zarówno klimat życzliwości ze strony innych ludzi, jak i własne uczucie zadowolenia, bardzo skutecznie przeciwdziałają budzeniu się niepożądanych uczuć i emocji, do których skądinąd jesteśmy skłonni. W Stanach Zjednoczonych próbowano nawet rwać zęby przy użyciu tzw. gazu rozweselającego. **Śmiech jednak również musi być kontrolowany, aby nie przejął**

<sup>139</sup> I. Słońska, *Humor w literaturze dla dzieci* [w:] tejsze, *Dzieci i książki*, PZWS, Warszawa 1959, s. 123.

<sup>140</sup> Tamże, s.123–124.

<sup>141</sup> K. Górski, *Pochwała śmiechu (fragment pamiętnika)*, Tow. Bibliofilów im. Joachima Lelewela, Toruń 1988, s. 7.

**się w sytuacjach, w których będzie oburzać otoczenie i wywoływać jego replikę i potępienie**, które oczywiście uprawdopodobnią rozbudzenie się w nas samych niepożądanych emocji i uczuć. Wejście na salę egzaminacyjną z uprzejmym, miłym uśmiechem na ustach na pewno jest pożądanym. Jednak beztrioskie „szczerzenie zębów” w odpowiedzi na uwagę profesora, że „poziom pańskiej wiedzy jest poniżej wszelkiej krytyki”, uznać należy raczej za reakcję niewłaściwą. **Śmiech jest doskonałym przeciwśrodkiem na drobne gniewy, swary i smutki dnia codziennego**. „Przecież na niego nie można się gniewać” – to uwaga, którą wypowiada się najczęściej o ludziach, którzy potrafią rozładować w zarodku własne i cudze niepożądane stany emocjonalne jednym dowcipem, jednym celnym powiedzonkiem, beztrioskim śmiechem – i warto nad tą sztuką popracować<sup>142</sup>.

Psycholog Thomas Gordon (1918–2002) wśród barier komunikacji międzyludzkiej wymienia ośmieszanie dziecka oraz żartowanie z niego lub z istotnych dla niego spraw:

8. Wyzywać, ośmieszać, zawstydząć:

„Ależ z ciebie waźniak!”

„Wstydz się być taki niegrzeczny.” [...]

12. Żartować, bagatelizować, odwracać uwagę:

„Nie wolałbyś przeczytać trochę, aniżeli oglądać te bzdury w telewizji?”

„Zobacz, jaka ładna pogoda do zabawy na dworze.”

„Jestem naprawdę szczęśliwa, że mamy takie miłe, spokojne dzieci!”

„Nie boisz się, że ci bębenki popękają?”<sup>143</sup>

Bohdan Dziemidok przestrzega przed beztrioskim odwoływaniem się do humoru w wychowaniu najmłodszych:

**Kpina i szyderstwo jako środki represyjne powinny być w stosunku do dzieci stosowane bardzo ostrożnie**. Największa ostrożność potrzebna jest względem dzieci trudnych i pozbawionych atmosfery miłości. **Wymagają one raczej łagodnego i ciepłego humoru. Ironią i szyderstwem można dziecko zranić bardzo boleśnie**, można pogłębić istniejący kompleks lub konflikt z otoczeniem albo wywołać go. W krańcowych przypadkach może to doprowadzić do utraty duchowego kontaktu z dzieckiem<sup>144</sup>.

Jak uważa Kazimierz Kopczyński:

Każdy z nas jest częścią przyrody. Wzbudzanie miłości do przyrody jest pierwszym krokiem do ukształtowania radosnego postrzegania świata

<sup>142</sup> M. Kozakiewicz, *Każdy wybiera sam siebie*, LSW, Warszawa 1975, s. 184–185.

<sup>143</sup> T. Gordon, *Wychowanie bez porażek* [w:] S. Wołoszyn (oprac.), *Źródła do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej*, t. 3, k. 2, *Myśl pedagogiczna w XX stuleciu*, Dom Wydawniczy Strzelec, Kielce 1998, s. 384–385.

<sup>144</sup> B. Dziemidok, *O komizmie...*, dz. cyt., s. 151.

i innych ludzi. Miłość tę wzbudzać trzeba w dziecku od najwcześniejszych lat jego życia. Znaczący udział w tym może mieć przedszkole i szkoła. Właściwie prowadzona edukacja ekologiczna – która niestety należy do rzadkości – za cel główny stawia sobie rozwinięcie zamiłowań przyrodniczych u dziecka. Nie tyle ważne jest to, by dziecko przyrodę poznawało, ale by kochało to poznawanie. Radość płynąca z poznawania to najwspanialszy efekt jaki osiągnąć może pedagog w swojej pracy z drugim człowiekiem – efekt zarazem dydaktyczny i terapeutyczny. [...] **Śmiechu uczymy się poprzez śmianie się. Musimy się jednak nauczyć na wstępie odróżniać śmiech leczniczy od śmiechu pustego, który nic nie wnosi. Nie każdy śmiech jest zdrowy i leczniczy. [...] Śmiech powinien być przede wszystkim radosny.** Nauczyć się przeżywać świat jako zjawisko intelektualno-estetyczne, umieć podziwiać harmonię przyrody, czerpać radość z poznawania świata i ludzi, cieszyć się wraz z innymi z ich sukcesów, z nadzieją patrzeć w przyszłość – oto źródło energii i radosnego śmiechu. [...] Słońce oświetla Ziemię, na której żyjemy, ale blask i promyk na naszej własnej drodze życiowej przynosi uśmiech nasz i innych ludzi<sup>145</sup>.

Amerykański pedagog Hal Urban, autor licznych poradników na temat edukacji, podkreśla rolę śmiechu i dobrego humoru w relacjach międzyludzkich:

Jest tak wiele rzeczy, które możemy powiedzieć przyjaciółom, kolegom, członkom rodziny, a nawet obcym, by poprawić im nastrój. A jednym z najlepszych sposobów jest rozśmieszenie ich. **Chociaż nie wszyscy nadajemy się na wielkich komików, możemy szukać tego co śmieszne, znajdować i dzielić się tym z innymi. Śmiech to jeden z najważniejszych elementów wyposażenia umożliwiającego człowiekowi przetrwanie**<sup>146</sup>.

Autor zwraca również uwagę na możliwości wykorzystania humoru w dydaktyce:

Co robią dobrzy nauczyciele i dobrzy prelegenci? Malują wyraziste obrazy werbalne. Robią to, przytaczając dobre anegdoty, by przekazać, co mają do powiedzenia. To była jedna z pierwszych rzeczy, jakich się nauczyłem po rozpoczęciu pracy jako nauczyciel. Kiedy pierwszy rok pracowałem w tym zawodzie, jeden ze znakomitych nauczycieli w moim liceum powiedział mi: „**Jeżeli jest pan dobrym gawędziarzem, będzie pan dobrym nauczycielem. Dużo lepiej pan do nich dotrze anegdotą niż wykładem**”. To była jedna z najlepszych

<sup>145</sup> K. Kocpzyński, *Gelotologia – terapia śmiechem. Śmiech w aspekcie filozoficznym i socjologicznym*, [www.creator.edu.pl/artykuly/gelotologia-terapia-smiechem.html](http://www.creator.edu.pl/artykuly/gelotologia-terapia-smiechem.html) (15.02.2011). Więcej na ten temat w osobnym artykule: tenże, *Gelotologia – terapia śmiechem* [w:] J. Pańczyk (red.), *Forum Pedagogów Specjalnych XXI wieku*, t. III, Wyd. UŁ, Łódź 2002, s. 129–136.

<sup>146</sup> H. Urban, *Moc pozytywnych słów*, tłum. A. Wojtaszczyk, EMKA, Warszawa 2007, s. 132.



rad profesjonalnych, jakich mi kiedykolwiek udzielono. Powiadają, że „obraz wart jest tysiąca słów”. Dobra anegdota maluje tysiąc obrazów<sup>147</sup>.

Mój przyjaciel Tim, kiedy uczyliśmy razem w latach 70-tych, wymyślał mnóstwo przyjaznych przezwisk dla swoich uczniów. Uczniowie je uwielbiali. Były to proste określenia, które zawsze opisywały ucznia w pozytywny sposób. Pamiętam kilka z nich, na przykład „Muskuł” (najlepiej używać go w stosunku do chłopaka, który pasjonuje się podnoszeniem ciężarów), „Przystojniak”, „Wspanialec”, „Chichotka”, „Radosna Buzia”, „Einstein”. Tim zwykle pozdrowia innych wyrażeniem „Cześć, człowieku”, a ponieważ tak często traktowani jesteśmy, jakbyśmy byli przedmiotami, zawsze brzmiało to nietuzinkowo<sup>148</sup>.

Zdaniem Doni Tamblyn poczucie humoru to stan lub cecha<sup>149</sup>, a opowiadanie dowcipów przez nauczycieli to jedno z wielu działań, będących wyrazem poczucia humoru niezbędnego nie tylko w codziennych relacjach społecznych, ale także w szkole oraz podczas różnego rodzaju kursów i szkoleń:

**Większość nauczycieli i trenerów wierzy, opierając się na wynikach badań naukowych albo po prostu instynktownie, że humor pomaga ludziom skuteczniej, lepiej się uczyć. Jednak stosunkowo niewielu spośród nich poświęca więcej czasu na rozwijanie tej bardzo prostej umiejętności.**

Jednym tego powodem jest to, że nie uważają oni humoru za umiejętność, którą można rozwijać. Myślą, że humor to dar, talent – albo się z nim rodzisz, albo nie. I prawie mają rację. Prawie. [...] Kolejny powód tego, że nauczyciele i trenerzy opierają się stosowaniu humoru, to obawa przed możliwymi negatywnymi reperkusjami. Może im się przytrafić „niewypał”. Może niechcący zażartują w sposób niewłaściwy czy obraźliwy. Może temat, którego uczą, jest zbyt poważny, by z niego żartować. Może rozbawiona, roześmiana publiczność wymknie im się spod kontroli. Niektóre z tych obaw nie są pozabawione słuszności. Ale większość z nich [...] jest zupełnie bezzasadna<sup>150</sup>.

Wśród materiałów metodycznych, dostępnych na stronie internetowej Ministerstwa Edukacji Narodowej, można znaleźć m.in. esej Ewy Zielińskiej (nauczycielki wychowania przedszkolnego, autorki materiałów edukacyjnych

<sup>147</sup> Tamże, s. 24–25.

<sup>148</sup> Tamże, s. 104.

<sup>149</sup> Zob. D. Tamblyn, *Śmieje się i uczy. 95 sposobów wykorzystania humoru do zwiększenia efektywności nauczania i szkolenia*, tłum. D. Wąsik, Wolters Kluwer Polska, Kraków 2009, s. 22. Zdaniem Autorki humor to: „[...] otwartość, optymizm, pozytywny stosunek do życia, coś w rodzaju »bycia na tak«. Humor to przede wszystkim zabawa. Humor, kreatywność i zabawa to jedno i to samo, ponieważ we wszystkich tych trzech wypadkach mamy do czynienia z jednym i tym samym działaniem: odnajdywaniem nowych skojarzeń, związków między rzeczami. To umiejętność, której opanowanie jest ważne dla wszystkich; każdy powinien być w tym dobry” (tamże, s. 23).

<sup>150</sup> Tamże, s. 16.

dla nauczycieli i rodziców). Pisząc o konieczności dbania o „kindersztubę” dziecka, Autorka stwierdza: „W czasach zarysowującego się kryzysu wychowania rodzinnego **zachwycamy się dziećmi, które wchodzą z uśmiechem do sali, witają się z panią i kolegami**, po spożytym posiłku mówią dziękuję, wstając od stołu dosuwają krzesło”<sup>151</sup>. W tym kontekście istotna jest uwaga na temat zachowań nawykowych, które, zdaniem E. Zielińskiej, warto kształtować u starszych przedszkolaków i małych uczniów:

Nawyk bezkonfliktowego układania się do snu i radosnego budzenia się. Zасыpanie będzie dla dziecka łatwiejsze, gdy dorośli zadbają o poczucie bezpieczeństwa. Najlepiej, jeśli czynności są wykonywane w tej samej kolejności a układanie do snu musi być sytuacją wyciszającą i miłą dla dziecka. **Budzenie się musi być radosne: dziecko ma się uśmiechnąć, wstać i powitać dorosłych.** Niedopuszczalne jest zezwalanie na kapryśnienie, obnoszenie się z minami, pokazywanie złego humoru itd. **Radosnego budzenia nie nauczymy poprzez słowa (nakazem, krzykiem) lecz pokazując własnym przykładem. Wówczas dziecko zaraża się uśmiechem dorosłego i dzień zaczyna się miły dzień.** To jak dziecko budzi się, zależy od zachowania dorosłych. Jeżeli wstając narzekają, marudzą dziecko uzna to za normalne. Gdy od rana się awanturują, pokrzykują, spieszą się, to cały dzień wypełniony jest niepokojem i zdenerwowaniem bez przyczyny<sup>152</sup>.

Jest to jedyny na stronie internetowej Ministerstwa Edukacji Narodowej materiał, w którym pojawiają się zagadnienia uśmiechu i radości w edukacji.

## Konkluzja

Przytoczone wypowiedzi odzwierciedlają kulturę śmiechu i opinie popularne w danym miejscu i czasie. Mimo że nie jest możliwe dokonanie na ich podstawie uogólnienia i jednoznaczne określenie stosunku poszczególnych społeczeństw do śmiechu w kontekście edukacji, to nawet z tych jednostkowych głosów wyłania się potwierdzenie tendencji ze sfery publicznej, zarysowanych w poprzednich rozdziałach. Nie chcąc powtarzać tych samych treści, nie zamieściłem w wypisach głosów radykalnych agelastów („śmiej? nie! – bo nie!”), pozostawiłem tylko te, w których pojawiają się zastrzeżenia o charakterze edukacyjnym („śmiej? tak, ale pod warunkiem, że...” – zwłaszcza, że dotyczą często rzeczywistości szkolnej, postawy nauczyciela, śmiechu jako treści wychowania i elementu strategii dydaktycznej. Charakterystyczne jest, że w każdej epoce postrzegano śmiech jako zdrowy zarówno dla dzieci, jak

<sup>151</sup> E. Zielińska, *O konieczności dbania o „kindersztubę” dzieci. Artykuły nieprzypisane*, www.men.gov.pl/index.php?option=com\_content&view=article&id=2695&Itemid=1, s. 1 (29.11.2013).

<sup>152</sup> Tamże, s. 3–4.

i dorosłych, oraz piętnowano rozmaite formy wyśmiewania – co stanowiło jedną z treści wychowania w refleksji potocznej oraz w działaniach profesjonalistów. Nieliczne obrazki z życia szkoły, uczniów i nauczycieli, będące relacjami o charakterze kronikarskim lub satyrycznym, odzwierciedlają także pozaszkolne nastroje i napięcia społeczne. Zastanawiające jest jednak, że w źródłach jest ich bardzo mało. Podobnie unikalne są ilustracje przedstawiające śmiech w szkole (pełno jest rycin obrazujących szkolne kary, święta, ceremonie, modę, lecz śmiechu próżno by szukać). Wyjaśnienie tego faktu wymagałoby pogłębionych badań i dotarcia do nowych źródeł, wykraczających poza wykorzystane tutaj.

Na granicy Antyku i Średniowiecza pobrzmiwały jeszcze echa pogańskiej bez troski, charakteryzującej nie tylko kulturę śmiechu, ale także stosunek do życia wyrażany przez przedstawicieli elity, do której zaliczali się między innymi starożytni mówcy. Twierdzili oni, że „człowiekowi bardziej wypada śmiać się z życia, niż nad nim płakać”, „wznioślejszą ma duszę, kto nie powstrzymuje śmiechu, niż ten, kto nie powstrzymuje łez”, a „nie narazi się na cudzy śmiech, kto zaczął śmiać się z siebie”. Zalecali zwracanie uwagi na „wesołe żarty i uśmiechy bawiącego się otoczenia”, by czerpać zeń radość życia. Zalecenia te w końcu zdewaluowały się, a przyćmiła je średniowieczna pokuta głoszona przez rozważnych i bogobojnych agelastów, których krytyka i ostrzeżenia przed grzechem dotknęły okoliczności wszystkich dziedzin związanych z radością, zabawą i (u)śmiechem. Na cenzurowanym znalazł się przede wszystkim nieumiarkowany śmiech („jakże głupie robi wrażenie”) „aktorskie błazeństwo” a za szczególnie naganne i szkodliwe w szkołach uznano „niechlujne barbarzyństwo” w postaci fraszek.

Dobrze wychowanym dziewczętom odradzano głośny i niepojętowany śmiech z błazeńskich dowcipów oraz z takich, których przedmiotem jest cielesna ułomność, gdyż świadczyłyby to o ich próżności i pustocie. Porządna dziewczyna nie powinna też „odwzajemniać się śmiechem śmiejącemu się do niej młodzieńcowi”. Zakaz śmiania się w towarzystwie i nierozważnego uśmiechania się był koszmarem w wychowaniu dziewczynek i w towarzyskiej etykietce, obowiązującej kobiety przez kilka wieków. Najwyraźniej nie dotyczył młodzieńców i mężczyzn, których, zwłaszcza w epoce Odrodzenia, zaczęto zapewniać, że „warto uśmiechać się do rozmawiających” – no chyba że mówią coś nieprzyzwoitego; wówczas „lepiej nie śmiać się, lecz robić minę, jakby się nic nie rozumiało”. Dowcipną rozmowę zaczęto postrzegać jako cnotę, a wplatanie do mądrych i poważnych konwersacji „czasem i pożartków pomiernych”, przynosiło radość duszy i zdrowie. W końcu bowiem „śmiech dostarcza do piersi dużo powietrza i wytwarza ciepło, które pobudza krew”. Jednak wesołe anegdoty należało raczej opowiadać prywatnie, a w towarzystwie obowiązywała powaga właściwa pozycji i autorytetowi obecnych.

Renesans był czasem powrotu śmiechu do szkoły, w której gościł już przed wiekami, w gajach dyskutujących filozofów, po czym ukrył się ze strachu przed grzechem, głoszonym przez wiecznie zgorzkniałych agelastów. W odrodzonej szkole zaczęto myśleć o nim nie tylko jako o czynności fizjologicznej i, podobnie jak płacz, właściwej dziecięcej naturze, lecz w odniesieniu do zachowania nauczycieli. Już wtedy zła sława ponurych belfrów wykraczała poza szkolne mury i nikt już nie chciał, by ucznia wydawano „na pastwę kolery albo melancholicznych humorów opętanego bakałarza”. Szczególnie wygodnym usprawiedliwieniem śmiechu w szkole stała się na szczęście teza, że „wszystko, co w trakcie nauki cieszy, wspomaga pamięć”. Dobry nauczyciel, chcąc zapobiegać nudzie, budzić zainteresowanie i podtrzymywać zapał uczniów, miał prawo uciekać się do naturalnych przyjemności, a więc także śmiechu – pod warunkiem jednak, by rozumieli

[...] co jest poważnie mówione, a co żartem, i wiedzieli zarazem, kiedy na żart odpowiedzieć należy żartem i na odwrót, gdy się mówi serio, to powinni się zachowywać poważnie.

Także w sferze publicznej śmiech akceptowano, o ile był „na czas i dobre go kształtu”. Nie do przyjęcia był śmiech „z nędznego a upadłego człowieka”, ze „zbrodnią a bezecnego” – zwłaszcza ukaranego niesłusznie, no „chyba żeby któryś z nich w swym nieszczęściu był chłubliwy, hardy a wszeteczny”, to nawet takich nieszczęśników można było wyśmiać, ponieważ wyśmiewanie i szyderstwo uchodziło za „najgładszy sposób wystawiania na widok publiczny cudzych błędów”, z których wszak można było czerpać naukę. Żartując, nie wolno było nikogo obrażać i należało absolutnie unikać jakichkolwiek dowcipów na temat rodziców oraz osób poważanych. Powstrzymywanie się od wykpiwania drugich i od zbytnej wesołości w czasie zabawy miało chronić młodzież przed „wyprowadzaniem innych z cierpliwości”. Źle widziany był również śmiech i naigrzanie się z cudzego nieszczęścia, „które może się wszak każdemu przytrafić”.

Podobne idee śmiechu, rozpatrywanego na tle działalności szkoły, zyskały zupełnie nowy wymiar w Rzeczypospolitej zagrożonej rozbiorami. Wypowiedzi o śmiechu w edukacji, padające z ust patriotów i członków Komisji Edukacji Narodowej, miały znaczenie w kontekście odnowy społecznej i odpowiedzialności za służbę publiczną. Śmiech nie był więc już tylko domeną moralistów i zwyczajnych wychowawców, ale siłą rzeczy osób cieszących się wielkim autorytetem i realizujących misję na rzecz ojczyzny w potrzebie.

Poszczególne opinie z tych czasów wydają się bardziej wyważone i przemyślane, a śmiech urasta do rangi świadomie wykorzystywanego narzędzia, z którego płynie cenna nauka „kiedy się z przywar, nie z osób natrząsa”. Na cenzurowanym znalazło się szczególnie wyśmiewanie, natrząsanie i przeдрzeźnianie, uznane za dowód „nierozumnej i nieczujnej duszy”. Uczniom

(zarówno dzieciom, jak i kadetom) przyznano prawo do wesołości, fantazji i rozrywki w granicach przyzwoitości, a dyrektor, który „chciałby je posepnie trzymać, szkodziłby im na zdrowiu”. Jednocześnie jednak wciąż przestrzegano, by dzieci „śmiejąc się śmiesznych i nieprzyzwoitych grymasów nie czyniły głową, ustami, rękami”.

Na temat postawy nauczyciela istniały sprzeczne opinie. Jedni zalecali, by wobec uczniów zachowywał przede wszystkim

[...] przystojność i największą powagę, nie przydając sobie śmiesznej miny w chodzeniu, gadaniu i innych okolicznościach.

Inni doszli jednak do wniosku, że

[...] wesoły nauczyciel wszystkiego dokaże i prędzej, i trwalej niż ci posepni bakalarze, zawsze smutni sami i nie lubiący, aby dzieci wesołymi były,

więc „wchodząc do szkoły i zaczynając naukę powinien wesołą twarzą zachęcać do niej uczniów”. Oczywiście, z uwagi na powagę instytucji, nadal niedopuszczalne były niektóre zachowania. W szkolnych murach zabraniano „surowo wszelkich śmieszności” godzących w autorytety, zwłaszcza wystrzegając się „komedianckiego małpowania senatorów lub szlachty na sejmach i sejmikach”. Nauczycielom zapewne nie spodobałyby się potoczne wypowiedzi rodziców, zdaniem których „kształcenie rozumu, bystroty, dowcipu i humoru w wychowawcu, jest przygotowaniem go do praktycznego życia”, jednak zadanie to powinni wykonywać nie tyle cnotliwi edukatorzy, bo „najlepiej się wykształca młode dowcipy przez przysłuchiwanie się ludziom dowcipnym, jakto oni umieją żart żartem odstrzelić”, zwłaszcza że

[...] do obudzenia, rozwinięcia i ukształcenia humoru w młodzieży już dorastającej, skuteczniejszym jest wprowadzenie jej do towarzystwa humorystów niż czytanie książek humorystycznie pisanych.

Takie podejście mogłoby zostać uznane w szkolnych murach za herezję lub... dobry żart.

W epoce Romantyzmu śmiech w służbie wychowania zyskał wymiar duchowy. „Wesołość będąca polarną przeciwniczką ponurości, znamieniem i przymiotem etycznego anioła” została uznana za czynnik, który

[...] otwiera jaźń i czyni ją dla wszystkich wrażeń nocy przystępną; chętnie kładzie na swą szyję obrożę posłuszeństwa i uczy panowania nad sobą.

Mimo że śmiech jest oznaką wesołości, „biada jednak dziecięciu, które z rad i napomnień starszych się śmieje”, bowiem „nigdy postęпки jego ust rodziców słodkim nie ozdobią uśmiechem”. Dlatego też śmiejącym się (zwłaszcza dzieciom) zalecana jest rozwaga. Lepiej jest „miarkować i nieśmiać się bez przyczyny za często, zbyt głośno. Śmiać się często, jest to okazywać że wszystko

co widzimy i słyszymy dziwi nas i bawi, jest to przez to zdradzać umysł bardzo prosty i nieoświecony”. Nie brakowało opinii, że nie śmiesz, lecz zasmuca przede wszystkim śmiech z przestrogi i nauk moralnych, z których (o zgrozo!) śmieją się nawet „matki i starsi, widząc w nich dowcip”.

Pozytywistyczna idea pracy przyniosła racjonalne podejście do śmiechu, zarówno jako zjawiska fizjologicznego, jak i elementu rzeczywistości szkolnej. Mimo że zabawę uznawano za czynnik mogący prowadzić do zapomnienia o pracy, jednak rozsądnie twierdzono, że „ciągle być poważnym i nieustannie pracować żaden człowiek nie zdoła”. Zasada ta dotyczyła młodych, starych, ba! – nawet zwierząt. Ażeby jednak „człowiek szczerze polubił poważną pracę”, trzeba mu nie tyle zakazywać śmiechu, co „przede wszystkim wpoić poważny pogląd na życie”. Ponieważ było to zadanie trudne, nie dziwi fakt, że nikt nie był tak bardzo narażony na stanie się karykaturą co nauczyciel, którego na kłatwę narażały „dziwactwa i śmieszności, znawcom dostatecznie znane, a pożądane przez zbieraczy anekdot”. Nadal nie było więc zgody co do postawy nauczyciela w szkole. Jedni zalecali, by zachował „wobec młodzieży powagę i pewną surowość”, inni domagali się, „by edukacja była nie tylko delikatna, ale i uśmiechnięta zarówno pod względem nauczania, jak i dyscypliny”, „śmiać się trzeba się nauczyć”, zaś

[...] szkoła dla dzieci, zamiast być miejscem, w którym ginie śmiech i wesołość, była po prostu miejscem, w którym zwyczajnie kładzie się nacisk na zaufanie i dobry humor.

Nowością było przy tym przyznanie, że właśnie tego rodzaju edukacji brakuje wielu dorosłym. No cóż, najwyraźniej także praca u podstaw wymagała odrobiny (u)śmiechu.

Kiełkujące idee nowego wychowania przyniosły dalsze ocieplenie stosunku wobec śmiechu w edukacji. Śmiech, kojarzony z zabawą oraz wspólną aktywnością w ramach zajęć szkolnych i działalności społecznej (np. w organizacjach młodzieżowych), a także z podejmowaniem celowych kroków na rzecz poprawy atmosfery w środowisku, stał się niejako nieodłącznym atrybutem miejsc, w których pojawiali się nauczyciele i uczniowie. W publicznych wypowiedziach coraz słabiej i rzadziej brzmiały głosy agelastów, a ich argumenty obalały „Siłaczki” i „Siłacze” (którzy, miłując edukację i swych podopiecznych, wciąż poszukiwali wyznaczników jak najlepszej praktyki nauczycielskiej), a także zwyczajni dorośli, którzy na co dzień nie mieli nic wspólnego z oświatą, lecz chętnie angażowali się w zabawy i śmiech. O (u)śmiechu mówiło się w kategoriach „wykorzenia ponuractwa i rozwijania postawy miłości do dzieci cechującej się poczuciem humoru”, uczestniczenia we wspólnocie „celem podtrzymywania w dziecku wiary we własne siły”, „miłego ożywiania nauki”, „wnoszenia do klasy atmosfery gorliwej i ochoczej pracy, tu i ówdzie rozjaśnionej jego dobrym humorem”, towarzyszącej wychowaniu „atmosfery

szerokiej tolerancji dla żartu”. Gdy chodzi o zakazy, to powracają w nich powtarzane od wieków argumenty przeciwko śmiechowi w towarzystwie, dotyczące „wyśmiewania i wyszydzania rzeczy użytecznych”, zalecenia „nie robienia się śmiesznym”, konieczności „wstrzymywania się od nieumiarkowanego i ciągłego śmiechu, bo świadczy on o ograniczeniu umysłu”, nade wszystko zaś – „unikania śmiania się nie w porę”.

W drugiej połowie XX w. zapanowała epoka swobodnego śmiechu w edukacji. Oczywiście, należy w niej uwzględnić lokalne wpływy totalitaryzmu politycznego lub religijnego, skutkujące okiełznaniem śmiechu przez cenzurę formalną i obyczajową, jednak ogólna tendencja jest jednoznaczna. Dzieciom i młodzieży, uczniom i nauczycielom przyznaje się odtąd prawo do nieskrępowanego śmiechu, zabawy, swobody i żartów, uznanych za czynnik sprzyjający rozwojowi oraz radosnej i twórczej atmosferze pracy. Również dorośli nie powinni się od niego powstrzymywać, bo z ponurą twarzą i bez (u)śmiechu, towarzyszącego kształceniu i wychowaniu, ich wysiłek byłby nieefektywny. W takich okolicznościach zauważono potrzebę refleksji pedagogicznej nad śmiechem, a skoro technikami jego wykorzystania zainteresował się też świat biznesu, to refleksja ta zaczęła rozwijać się w różnych kierunkach. Niekiedy, zwłaszcza w oficjalnych opracowaniach, poglądy o śmiechu ponad wszystko brzmią być może nazbyt idealistycznie, wręcz fanatycznie i nierealnie, ale postępująca swoboda obyczajów ma wszak swoje prawa i przejawia się także w wolności wypowiedzi na ten temat.

Pojawiły się głosy, by „powiązać nauczane treści z przyjemnym, zabawnym przeżyciem”, a „szkoła, której głównym zadaniem jest uczyć cię, wychowywać i prowadzić do pełnej samodzielności pragnie, by uczniowie byli pogodni, uśmiechnięci i weseli”. Dlatego też można już bez przykrych następstw „śmiać się podczas przerw, a nawet wybuchnąć nieraz śmiechem w czasie lekcji, kiedy powiedziano coś dowcipnego lub wesołego”. Aby osiągnąć efekt radosnej swobody, nauczyciel i rodzic powinien „złe nastroje i humory zawsze pozostawić za progiem swego mieszkania”,

[...] w miejscach publicznych mieć twarz pogodną i uśmiechniętą niezależnie od tego, co się przeżywa w głębi duszy, bo nic tak ludzi nie odstrasza, jak ponuractwo ujawniające się w twarzy naburmuszonej i pochylonej ku ziemi.

Poczucie humoru zostało uznane za oręż nauczyciela w rozwiązywaniu konfliktów oraz narzędzie rozładowywania atmosfery i powstrzymywania gniewu; poza tym „nauczyciel wesoły, pogodny, który nie wpada w gniew z łada powodu, jest lubiany i szanowany przez dzieci już choćby dlatego, że one same są wesołe i mają poczucie humoru”. Jego brak „przeszkadza nauczycielowi w znalezieniu wspólnego języka z dziećmi, rodzi nieufność”, a wykorzystywane przez niego w pracy dydaktycznej „rzeczy śmieszne są źródłem radości intelektualnej i kształcą dowcip”. Nawet jeśli wychowankowie zapamiętają

się niekiedy w śmiechu i przekroczą granice, to dobrze jest od czasu do czasu „popuszczać im cugle i pozwolić na chwilę zażartować z nakazów dorosłych”. Dotyczy to nawet dzieci korzystających z dobrodziejstw najniższego szczebla oświaty, bowiem

[...] przedszkola, w których dzieci nie hałasują, nie figlują, nie śmieją się i nie zaznają swobody wyładowania nagromadzonej świeżej energii, nie są dobrymi przedszkolami.

Nauczyciel powinien więc „mieć poczucie humoru – dziecięcego humoru, a będąc wesołym w stosunku do dziecka dawać mu odczuć, że je kocha”. Dzieci zaś „dlatego lubią być traktowane z humorem, że humor zawiera życzliwość i śmiech”. Brzmi to skrajnie idealistycznie i słodko, ale w wielu przypadkach opinie te są szczerze.

Uznanie edukacyjnej funkcji (u)śmiechu doprowadziło do chęci kierowania nim, aby uzyskać założony efekt. Dzieci i młodzież nie powinny więc się śmiać „gdy kolega niezdolny powiedział jakieś kapitalne głupstwo”, nie powinny wyśmiewać kalectwa, brzydoty, złośliwych figłów – w przeciwnym wypadku rodzi się i utrwała „prymitywny, brutalny śmiech i rozhisteryzowany płacz” oraz „złośliwe spojrzenie na świat”, a „przedmiotem ich wesołości staje się czyjaś krzywda i cierpienie”. Celowo nie zamieściłem tu wypowiedzi o śmiechu drapieżnym, wrogim, wywołującym cierpienie i opartym na manipulacji, który jest zauważalny zwłaszcza we współczesnej polskiej szkole i we wszelkich obszarach sfery publicznej, opanowanych przez młodzież (np. w Internecie), bowiem na temat tego zagadnienia wypowiadam się szerzej w innych rozdziałach.

Śmiech dzieci, ujęty w ramy programów wychowania, powinien „wzmocnić ich pozytywną, optymistyczną postawę wobec życia”, gdyż to właśnie poczucie humoru „pozwoli im odróżniać rzeczy małe od wielkich, ważne od nieważnych i ułatwi życie w społeczeństwie ludzkim”. Dowcip pomoże w „kształceniu elastyczności umysłowej, szybkości i lotności myślenia”; skoro „śmiech ułatwia krytyczne spojrzenie na samych siebie”, to „u jego podłoża niech zawsze leżą głębokie uczucia humanitarne, życzliwość dla ludzi, radość życia i pochwała tego, co w nim jest piękne”.

Tak kontrolowany śmiech nie powinien „przejawiać się w sytuacjach, w których będzie oburzać otoczenie i wywoływać jego replikę i potępienie”. Jest on wówczas nie tylko „doskonałym przeciwśrodkiem na drobne gniewy, swary i smutki dnia codziennego”, ale, wiążąc się ze „zdolnością do wykpiwania własnych słabości i obaw może uratować niejednego człowieka w przykrych sytuacjach życiowych, zarówno w klasie szkolnej, jak i w zakładzie pracy”. Niemniej jednak (i to jest ostrzeżenie dla nauczycieli i nieprofesjonalnych wychowawców) „kпина i szyderstwo jako środki represyjne powinny być w stosunku do dzieci stosowane bardzo ostrożnie”, bowiem „ironią i szy-



derstwem można dziecko zranić bardzo boleśnie”, tymczasem wymaga ono raczej „łagodnego i ciepłego humoru”, oraz śmiechu zdrowego i leczniczego, to jest przede wszystkim radosnego. Samo dziecko może też takim właśnie śmiechem zarazić dorosłego.

Niektóre wypowiedzi – zwłaszcza te radykalne, osadzone w ideach minionych epok – szokują. W innych zwraca uwagę głębia uczuć. Każdy czytelnik odbierze je na swój sposób, odniesie do własnych doświadczeń i odczyta zaskakujące niekiedy znaczenia. Zdziwienie poważnym podejściem do śmiechu w niektórych okolicznościach czy też zaskoczenie rygorami, leżącymi u podstaw zaleceń wychowawczych, są dziś reakcją naturalną pozwalającą tym łatwiej rozpatrywać śmiech (i będący jego podstawą komizm) w kategoriach odchodzenia od normy. Coś, co dziś jest normalne i dopuszczalne, niegdyś było nie do pomyślenia. Kontrowersje na tym etapie refleksji są więc nieuniknione i wiążą się z pytaniami o normy. Tu jednak pomocna okazuje się opinia M. Kozakiewicza, który zwraca uwagę

[...] na obowiązek ostrożnego posługiwania się normami i tak zwanymi mądrościami przeciętnymi, jak też nietępienia bezmyślnie i po barbarzyńsku wszystkiego, co poza normę i mądrość przeciętną się wychyla, bo nieraz to tylko te normy przerasta!<sup>153</sup>

Na podstawie koncepcji myślenia i działania w pewnej dziedzinie (oprócz założeń ideologicznych) składa się zwykle określenie normy i zalecenia dotyczące jej przestrzegania w danym środowisku. Do przedstawionych tu sposobów myślenia o (u)śmiechu nawiązują koncepcje możliwe do wykorzystania w edukacji. Przedstawiam je w następnym rozdziale.

<sup>153</sup> M. Kozakiewicz, *Z ludźmi o człowieku. Rozmowy*, LSW, Warszawa 1979, s. 8.



## 4. Koncepcje śmiechu i uśmiechu w refleksji o edukacji

W przeciwieństwie do przedstawionych w poprzednim rozdziale pojedynczych wypowiedzi na temat śmiechu w kontekście edukacji, tu zapoznaję Czytelnika z rozbudowanymi, całościowymi koncepcjami.

„Koncepcję” pojmuję jako efekt procesu twórczego myślenia, stanowiący ogólny plan działania, czyli rozwiązania problemu; względnie pomysł, teoretyczny zarys, projekt realizacji określonej idei (zarówno utopijny czy chimeryczny – jak i realistyczny, racjonalny), z założenia niedokończony, wciąż będący przedmiotem refleksji i poddawany modyfikacjom, na skutek pojawiających się nieustannie nowych argumentów. Koncepcja edukacji to, z założenia, oparty na refleksji pedagogicznej projekt oddziaływań edukacyjnych, adresowany do środowiska w skali mikrospołecznej (jednostki, rodziny) oraz makrospołecznej (grupy kulturowe, społeczności regionalne, narody, środowiska międzynarodowe), realizowany zarówno przez podmioty formalne (instytucjonalne), jak i indywidualne lub zbiorowe podmioty nieformalne. Podstawę tworzących projekt oddziaływań stanowi zbiór celów dotyczących danego środowiska edukacji, a wynikających z potrzeb, oczekiwań i możliwości funkcjonujących w nim osób; stanowi też efekt dominującej w nim ideologii społecznej i wywiedziona z niej polityka oświatowa, a także immanentnych czynników geograficznych, historycznych, ekonomicznych, społeczno-politycznych itp.<sup>1</sup>

Nie istnieją teorie śmiechu i/lub uśmiechu, które zostałyby opracowane na potrzeby pedagogiki. Można więc mówić wyłącznie o koncepcjach, a i w tym przypadku zaledwie jedna z wszystkich tu przedstawionych (autorstwa H. Lethierry'ego) dotyczy zagadnień ściśle związanych z edukacją. Niemniej jednak w obszernych opracowaniach o charakterze gelologicznym lub w wypowiedziach określonych autorów, pochodzących z różnych źródeł, możliwe jest zrekonstruowanie koncepcji dotyczących edukacji lub choćby tylko dokonanie wyboru wątków, które mogłyby posłużyć jako podstawa nie tyle teoretyczna, co ideologiczna badań nad śmiechem w edukacji, m.in. dlatego, że składają się

---

<sup>1</sup> Zob. P. Foulquié, *Dictionnaire de la langue philosophique*, Presses Universitaires de France, Paris 1969, s. 112–113; tenże, *Dictionnaire de la langue pédagogique*, Presses Universitaires de France, Paris 1971, s. 92; R. Leppert, *Pedagogiczne peregrynacje. Studia i szkice o pedagogice ogólnej i kształceniu pedagogów*, Wyd. UKW, Bydgoszcz 2002, s. 15; E. Sobol (red.), *Słownik wyrazów obcych. Wydanie nowe*, WN PWN, Warszawa 1995, s. 579.

nań trafne, moim zdaniem, dookreślenia kategorii pojęciowych. Uzasadnienia wyboru upatruję także w fakcie, iż koncepcje te zawierają idee radosnego śmiechu jako istotnego czynnika w relacjach międzyludzkich (np. uczeń–nauczyciel), decydującego o przyjaznej atmosferze m.in. procesu edukacji i stanowiącego element wysokiej jakości życia. Zakwalifikowanie ich jako takich jest dyskusyjne, choćby tylko z uwagi na ich interdyscyplinarność, oraz to, że powstały w zupełnie innym celu, ale wobec braku solidnych podstaw, co do których nie byłoby wątpliwości, proponuję rozważanie na ich temat na zasadzie przyczynku do refleksji, któremu w każdej chwili można by przeciwstawić inne.

Prezentowane koncepcje zostały uszeregowane na podstawie kryterium ogólności: od tych najbardziej pojemnych i uniwersalnych (i w związku z tym niosących więcej możliwych zastosowań), do szczegółowych. Występujące w nich kategorie radosnego śmiechu, śmiechu dziecka, śmiechu karnawałowego i uśmiechu zostały już zdefiniowane we wcześniejszych rozdziałach. Tutaj, rekonstruując koncepcje kilku Autorów, staram się dookreślić je w taki sposób, by stały się przydatne w rozważaniach następujących po konkluzji badań własnych.

Biorąc pod uwagę fakt, że czytelnikami *Śmiechu w edukacji* mogą być nie tylko osoby obeznane z literaturą pedagogiczną, w każdym z podrozdziałów charakteryzuję w przypisach sylwetki autorów przedstawianych koncepcji, by ułatwić ich usytuowanie w miejscu i czasie.

## 4.1. Hugues Lethierry – śmiech w szkole to poważna sprawa

Autorem najbardziej rozbudowanej współczesnej koncepcji wykorzystania humoru i śmiechu w edukacji jest H. Lethierry<sup>2</sup>; jest on także twórcą kategorii pojęciowej **gelokształcenie** (franc. *géloformation*, z grec. *gelos* – śmiech + franc. *formation* – kształcenie) oraz **zygomatyka** (wywiedziona od nazwy głównego mięśnia pracującego w trakcie śmiechu). Pisząc o zygomatyce ma na myśli dziedzinę wiedzy, której zadaniem byłaby analiza wykorzystania humoru

<sup>2</sup> Hugues Lethierry – francuski pedagog i filozof, zasłynął jako błyskotliwy nauczyciel i zwolennik edukacji międzykulturowej, a jego liczne publikacje to erudycyjne opracowania, pełne zabawnych gier słownych i komentarzy w duchu „demokratycznym”, tj. nawiązującym do kpin Demokryta z nieobecności rozumu w życiu społecznym. Do swych idei Autor przekonał uczestników międzydyscyplinarnych sympozjów w Lyonie, Caen i Besançon, których pokłosiem są opracowania dotyczące m.in. śmiechu we francuskim systemie oświaty. Zob. [www.fr.wikipedia.org/wiki/Hugues\\_Lethierry](http://www.fr.wikipedia.org/wiki/Hugues_Lethierry) (29.11.2013); oraz oficjalną stronę H. Lethierry’ego – [www.hugueslethierry.fr](http://www.hugueslethierry.fr) (29.11.2013).

i śmiechu jako środków obrony w trudnych sytuacjach oraz jako czynników tworzenia dystansu pomiędzy „Ja”, rzeczywistością, a innymi osobami. Przedmiotem zainteresowań zygmatyków stanowi „Ja” w relacjach międzyludzkich oraz aktywność społeczna i afektywna „Ja” w kontekście edukacji<sup>3</sup>. Autor podkreśla rolę uśmiechu w edukacji i wykorzystuje francuskojęzyczną grę słów: *sourire* – „uśmiech” oraz wymawiane podobnie, lecz z podwójnym „r”, *surrirer* – „nadśmiej”. Sugeruje w ten sposób, że uśmiech może być nie tylko fizyczną formą wyrazu przyjemności, ale również ukrytym (z różnych powodów) śmiechem – śmiechem intymnym, intelektualnym<sup>4</sup>. Jego szczególną zasługą jest nadanie śmiechowi rangi w interdyscyplinarnej refleksji o edukacji.

Zdaniem H. Lethierry’ego:

[...] humor może być cennym wkładem do pedagogiki. Wszyscy nauczyciele, wszyscy mówcy wiedzą, a przynajmniej powinni wiedzieć, jak wiele wnosi do lekcji, konferencji czy jakiegokolwiek innego z natury poważnego wydarzenia. Pomaga uczynić je nieskończenie bardziej „strawnymi” dla większości słuchaczy. Mówi się, że humorysta przeciąga rozśmieszonych na swoją stronę. [...] **Humorysta może wykorzystać swoją sztukę zarówno do pięknych celów, jak i do celów niegodnych. Jak wiecie, humor może być zarówno najgorszą jak i najlepszą z ludzkich wartości: wszystko zależy od tego, jaki kto zeń zrobi użytek**<sup>5</sup>.

Skoro śmiech jest cechą ludzką, to także na nauczyciela wypada spojrzeć jako na człowieka, który, mając swoje słabości, może odwoływać się do śmiechu jako jednego z czynników ułatwiających pracę. Nie można jednak komukolwiek tego narzucić, stąd charakterystyczną ideą w koncepcji Autora jest (dobro)wolność humoru i śmiechu w sytuacjach edukacyjnych<sup>6</sup>. Korzystanie z humoru i śmiechu w edukacji to nie nakaz, lecz działanie nieco w stylu królewskiego błazna, rodzaj kamyczka wrzuconego do ogródka czy też wolny elektron, krążący w jądrze nazbyt sztywnego systemu, wrogiego zmianom i obcym mu elementom<sup>7</sup>. Zachowywanie powagi to coś zupełnie innego niż bycie poważnym z natury. Zachowanie nacechowane poczuciem humoru pozwala przekraczać granice i otwierać horyzonty, a poważna postawa, nieprzejednana bez względu na okoliczności, wiedzie do skostnienia umysłowego, sztywności sądów i zamknięcia na świat. Dotyczy to także relacji międzyludzkich w środowisku szkoły, gdzie – zwłaszcza w działaniach

<sup>3</sup> Zob. H. Lethierry, (*Se*) *former dans l’humour...*, dz. cyt., s. 17.

<sup>4</sup> Zob. tenże, *Des conflicts à l’école. Les rixes du métier, Chronique sociale*, Lyon 2006, s. 123.

<sup>5</sup> H. Lethierry, CORHUM (red.), *Rire en toutes...*, dz. cyt., s. 115.

<sup>6</sup> Zob. H. Lethierry (red.), *Savoir(s) en rire 2...*, dz. cyt., s. 26.

<sup>7</sup> Zob. tenże, *Humour et français langue étrangère*, „Enseigner le français” 2011, nr 8, s. 30.

nauczyciela – pożądana byłaby odpowiednia taktyka zygomatyczna<sup>8</sup>. Mimo najszczęśliwszych wysiłków nie da się jednak sprawić, by uczniowie śmiali się szczerze na polecenie nauczyciela<sup>9</sup>.

H. Lethierry twierdził, że **humor w szkole pozwala oddramatyzować, czy odmitologizować niektóre elementy tutejszego życia i nabrać do nich dystansu. Pozwala na przekraczanie granic międzyludzkich i już przez to samo pomaga dzieciom samotnym, izolowanym i marginalizowanym, depresyjnym lub przeżywającym kłopoty**. Wykorzystanie humoru i śmiechu przez nauczyciela pozwala okazać uczniom pozytywne emocje we wspólnej przestrzeni i w formie zrozumiałej dla wszystkich:

[...] dzięki humorowi, z uwagi na krążący fluid, zaczynam traktować innych jak swoich bliźnich. Oczywiście nie jako moje „klony”: będąc wykładowcą nie postuluję na przykład zniesienia ról i statusów w łonie szkoły, nie uważam też jednak, by te różnicowania same przez się wynikały z odwiecznej natury rzeczy i nie podlegały jakiegokolwiek krytyce. W ten sposób asymetria wzajemnych relacji, relacji osób nauczających i nauczanych, relacji w układach wiedzy i władzy nie będzie legitymizować ani demagogicznego różnicowania i strachu, ani tym bardziej ironii skierowanej do tego, kto jest zmuszony zajmować w systemie niższą pozycję<sup>10</sup>.

Humorowi często towarzyszy czułość i życzliwa uwaga skierowana na drugiego człowieka – zwłaszcza samotnego. Często bywa też elementem relacji uczeń–mistrz. Stanowi doskonały pretekst do postrzegania humoru i śmiechu w kontekście miłości, bez której nie ma prawdziwej edukacji. Humor, uśmiech i śmiech w relacjach nauczyciela z uczniami mogą być subtelnym wyrazem ciepłych uczuć i bliskości w codziennych działaniach edukacyjnych<sup>11</sup>.

Zdaniem H. Lethierry’ego można wyróżnić następujące **wartości, leżące u podstaw wykorzystania poczucia humoru i śmiechu w edukacji**:

- miłość – poczucie humoru i śmiech jako wyraz ciepłych uczuć oraz bliskości nauczyciela i uczniów w szkolnej codzienności;
- radość – uciecha z odkrywania nowych rzeczy w przyjaznej atmosferze;
- przyjemność – poczucie humoru i śmiech jako techniki tolerancji dla błędów i fałszywych kroków;
- motywacja – poczucie humoru i śmiech na zajęciach jako zachęta do współuczestniczenia (uczniowie wyczekują kolejnych zabawnych wydarzeń);
- kreatywność i wyobraźnia – poczucie humoru jako podstawa rozwijania zdolności improwizacji na zadany temat, dzięki której uczniowie chętniej poznają coraz trudniejsze zagadnienia;

<sup>8</sup> Zob. H. Lethierry, *(Se) former dans l’humour...*, dz. cyt., s. 35.

<sup>9</sup> Tamże, s. 160.

<sup>10</sup> Tenże, *Potentialités de l’humour...*, dz. cyt., s. 100–101.

<sup>11</sup> Tenże, *(Se) former dans l’humour...*, dz. cyt., s. 13.

- uczuciowość – żartowanie i tłumaczenie żartów pobudza wrażliwość i emocjonalność uczniów;
- konflikt – poczucie humoru i wspólny śmiech jako płaszczyzna ułatwiająca rozwiązywanie konfliktów, zaistniałych wskutek niezrozumienia żartów, wyśmiewania, ośmieszania itp., dzięki czemu zyskuje atmosfera zajęć, co sprzyja współpracy<sup>12</sup>.

**Wykorzystanie humoru i śmiechu w szkole w żadnym wypadku nie może służyć wyłącznie modyfikowaniu zachowań i utrzymywaniu dyscypliny wśród uczniów czy też wprowadzaniu elementu zaufania w relacjach między nauczycielem i uczniami oraz między samymi uczniami.** Istnieje bowiem coś więcej. H. Lethierry kojarzy poczucie humoru z bystrością, wyzwaniem, wolnością, zdolnością dopasowania się, rozwojem i kreatywnością. Pomaga ono uczniom w rozwijaniu zmysłu krytycznego, uwrażliwianiu ducha na rzeczywistość, kształceniu oryginalności myślenia. Pozwala czerpać radość z bycia dzieckiem, a nie tylko uczniem. Przyczynia się do powstania zależności między pracą i radością z niej płynącą. Sprawia, że praca szkolna staje się przyjemniejsza i może dostarczać „satysfakcji z wzrastania”. Poczucie humoru może też przyczynić się do rozwoju własnych zainteresowań ucznia (historią, śpiewem, literaturą itp.), dzięki odkrywaniu innej (zabawnej) strony przedmiotu zainteresowań, zwykle przedstawianego wyłącznie w sposób poważny. **Humor może przyczynić się do rozwiązywania konfliktów i uspokojania relacji między uczniami, a także wspierać ich w poszukiwaniu kompromisu: humor pozwala czasem powiedzieć głośno to, co się tylko myśli – zwłaszcza na forum klasy**<sup>13</sup>. Jak zauważa Autor, wykorzystanie humoru byłoby wręcz zbawienne w nauczaniu języków obcych, szczególnie pod kątem wyjaśniania nieporozumień i rozwiązywania konfliktów międzykulturowych<sup>14</sup>. Istota gelokształcenia przejawiałaby się tu nie tyle w humorystycznym godzeniu w konflikty i ich rolę, co w wykorzystywaniu ich jako trampoliny do nauczenia się czegoś z (u)śmiechem, oddramatyzowania, spojrzenia z dystansu na kłopotliwą sytuację, zwłaszcza w procesie komunikowania<sup>15</sup>. Zgodnie z tym humor i śmiech ułatwiają uczenie się, wspomagając rozwój i dojrzewanie uczniów<sup>16</sup>.

Nauczyciel, nawet jeśli mimowolnie wzbudził śmiech (przejęzyczył się, wydał dziwny dźwięk, puścił bąka, beknął, dotknął kogoś z uczniów ironią lub sarkazmem itp.), nie powinien brnąć w złośliwość, lecz przeciwnie: wywołany śmiech mógłby wykorzystać jako czynnik autoironii, to jest ukazania

<sup>12</sup> Tenże, *Des conflicts à l'école...*, dz. cyt., s. 108; tenże, *(Se) former dans l'humour...*, dz. cyt., s. 13–15.

<sup>13</sup> Tenże, *(Se) former dans l'humour...*, dz. cyt., s. 94–97.

<sup>14</sup> Tenże, *Humour et français langue...*, dz. cyt., s. 30.

<sup>15</sup> Tenże, *Des conflicts à l'école...*, dz. cyt., s. 111.

<sup>16</sup> Tenże, *(Se) former dans l'humour...*, dz. cyt., s. 158.

siebie jako kogoś, kto też może się pomylić, kto ma prawo do przejęzyczenia czy po prostu złego dnia. „W czasie lekcji usiadłem na biurku. – pisze H. Lethierry – Biurko pękło, a jego blat uniósł się z jednej strony. Klasa zaczęła się śmiać. Skomentowałem to tak: »Nie sądziłem, że jestem aż tak gruby!« Uczniowie śmiali się więc ze mną z zaistniałej sytuacji, a nie ze mnie. Na tym sprawa się zakończyła”<sup>17</sup>.

**Nie można zbyt rozbawiać klasy i za długo utrzymywać śmiechu, bo może to doprowadzić do rozluźnienia dyscypliny. Niekiedy wystarczy jednak tylko jeden radosny wybuch, by zapewnić powrót do zwykłego rytmu.** Autor przytacza przykład dnia, w którym kilkoro uczniów przyszło na lekcje bardzo brudnych, inni natomiast po prostu zasypiali w ławkach. Próbując kolejny raz uciszyć klasę, nauczyciel powiedział: „– Proszę, przestańcie rozmawiać, bo obudzicie Sebastiana!”. Uczniowie najpierw umilkli, spojrzeli na śpiącego w ławce kolegę, po czym wybuchnęli śmiechem, a gdy ten obudził się wystraszony, do klasy powrócił zwyczajny rytm i dyscyplina<sup>18</sup>. H. Lethierry sugeruje także wykorzystanie śmiechu podczas pierwszej prezentacji nauczyciela uczniom oraz w odpowiedzi na agresję ze strony uczniów, aby postawić się na tym samym co agresor poziomem i w ten sposób rozładować sytuację<sup>19</sup>.

Swoisty śmiech z samego siebie, wyrażany poprzez uśmiech, stanowi podstawę autoironii. Francuski literat i filozof, Savinien Cyrano de Bergerac (1619–1655), nie lubił, gdy ktoś śmiał się z jego zbyt dużego nosa, ale kpić sam z siebie uwielbiał. Podobny stosunek do rzeczywistości znajduje się w pozornie antysemickich dowcipach, opowiadanych przez Żydów, czy pozornie homofobicznych dowcipach, opowiadanych przez heteroseksualistów, którzy w ten sposób ujawniają swoją niepewność i niewiedzę o homoseksualnym świecie. Zdaniem H. Lethierry’ego nauczanie odpowiedniego korzystania z takiego (u)śmiechu może być jednym z celów wychowania, zwłaszcza w ramach edukacji międzykulturowej<sup>20</sup>.

Doświadczenia H. Lethierry’ego skłoniły go do postawienia tezy tożsamej z „historią nieobecności humoru w szkole”. Analogicznie można też mówić w odniesieniu do innych tematów tabu. Cechą wspólną humoru i tabu jest fakt, że szkoła jako instytucja, będąca elementem systemu oświaty, nie jest zainteresowana ani jednym, ani drugim, a ich pojawienie się w czasie lekcji zwykle uznawane jest za kłopotliwe, jako zakłócające system, sposób ich po-

<sup>17</sup> H. Lethierry, *Des conflicts à l'école...*, dz. cyt., s. 113.

<sup>18</sup> Tamże, s. 112. W jednej ze swych książek Autor przytacza liczne przykłady reagowania z humorem przez nauczyciela na sytuacje kłopotliwe dla ucznia (nieuwaga, nieudolność, problemy międzyludzkie itp.) – na różnych lekcjach, z uczniami w różnym wieku; zob. także: tenże, *(Se) former dans l'humour...*, dz. cyt., s. 84–93.

<sup>19</sup> Tamże, s. 133.

<sup>20</sup> Tenże, *Des conflicts à l'école...*, dz. cyt., s. 123–125.



traktowania zależy więc wyłącznie od osobowości nauczyciela<sup>21</sup>. Dlatego też szczególnie interesująca w koncepcji Autora jest idea wykorzystania humoru i śmiechu jako pomocy w nauczaniu o sprawach trudnych.

„Humor czyni rzeczywistość mniej groźną, ponieważ jest ona kontrolowana”<sup>22</sup> – H. Lethierry ujawnia wyzwalającą funkcję śmiechu, która pozwala na mówienie o rzeczach trudnych i bolesnych z innej perspektywy, przedstawiając je w krzywym zwierciadle komizmu i ironii. Na przykład uczeń, który na zajęciach poświęconych tworzeniu drzewa genealogicznego swojej rodziny (które należało następnie przedstawić w zabawny sposób), zamieścił na nim swych nieżyjących dziadków, nadał im zabawne imiona z sagi o Harrym Potterze, a w budzącej śmiech koleżków opowieści podał datę ich śmierci – był to pierwszy raz, gdy dziecko odważyło się wypowiedzieć na temat śmierci bliskich mu osób<sup>23</sup>. Jako środki dydaktyczne, mogące posłużyć na tego rodzaju zajęciach, H. Lethierry proponuje wykorzystać komiksy, szczególnie te przeznaczone dla dzieci. Bynajmniej nie stanowią one zagrożenia, a wprost przeciwnie – dotycząc istotnych konfliktów społecznych, pomagają kształtować sferę ducha. Dokonawszy analizy treści popularnych serii komiksów dla dzieci, Autor wskazuje na istotne treści:

- zimna wojna i sprawy kolonialne (*Bayard*);
- walka narodowowyzwoleńcza (*Astérix*);
- tradycja (*Bécassine*);
- wymierzenie sprawiedliwości władcom (*Pies Pif – Pif le Chien*);
- rasizm i antysemityzm (*Przygody Tintina*)<sup>24</sup>,

H. Lethierry ostrzega jednak przed zbyt częstym wykorzystywaniem przez nauczyciela czarnego humoru, ponieważ mogłoby to wywołać u uczniów przekonanie o dowolności żartów ze wszystkiego, w każdych okolicznościach (np. ze śmierci). Sugeruje więc dogłębne przemyślenie tego rodzaju komizmu i odpowiednie go skomentowanie<sup>25</sup>.

Charakteryzując okoliczności wykorzystania śmiechu przez nauczyciela, Autor ukazuje nową perspektywę postrzegania go na tle systemu edukacji, podkreślając, że oczywiste efekty wstrząsają posadami systemów sztywnych i nie do każdego dopasowanych. Na zasadzie eksplozji czy implozji śmiechu lub radości, wartości wychodzą na światło dzienne, a człowiek staje się wolny – jak małe dziecko, które jedyne, co może, to traktować się niepoważnie<sup>26</sup>. Wartość humoru w edukacji, zdaniem H. Lethierry’ego, polega na tym,

<sup>21</sup> Tenże, *Parler de la mort... et de la vie. Un tabou dans l'éducation?*, Nathan, Paris 2004, s. 49.

<sup>22</sup> Tamże, s. 45.

<sup>23</sup> Tamże, s. 46–48.

<sup>24</sup> Tenże, *Humour et conflictualité, 8e Biennale de l'éducation et de la formation*, texte publié par l'INRP sous l'entière responsabilité des auteurs, b. r., s. 2.

<sup>25</sup> Tenże, *(Se) former dans l'humour...*, dz. cyt., s. 162–163.

<sup>26</sup> H. Lethierry, CORHUM (red.), *Rire toutes ...*, dz. cyt., s. 90.

że jego podstawę stanowi inny rodzaj logiki niż ta, będąca fundamentem programów szkolnych. Umiejętnie wykorzystane śmiech i komizm są więc rodzajem zasłony dymnej, która umożliwia nauczycielowi wmieszanie się w kulturę uczniowską bez utraty własnej tożsamości, a w razie potrzeby ułatwia wstrzymanie rozwoju wypadków, by uniknąć sytuacji nieprzewidywanych<sup>27</sup>.

Koncepcja śmiechu H. Lethierry'ego zawiera liczne wątki metodyczne i metodologiczne, tym bardziej bezcenne, że biorą swój początek w refleksji doświadczanego pedagoga. Ujęcie ich w perspektywie porównawczej (tj. na tle doświadczeń francuskich nauczycieli) może odbiorcy otworzyć oczy (zwłaszcza agelastom...), uświadamiając, że łączenie śmiechu z edukacją jest możliwe na solidnym fundamencie filozofii tej drugiej.

## 4.2. Michaił Bachtin – Lech Witkowski odkrywa śmiech karnawałowy dla pedagogiki

Lechowi Witkowskiemu<sup>28</sup> polska pedagogika zawdzięcza między innymi odkrycie myśli Michaiła Bachtina<sup>29</sup>, będącej jedną z podstaw refleksji o edukacji<sup>30</sup>. Jako analityk, tłumacz (interpretator) i popularyzator bachtinowskich idei pogranicza, kultury śmiechu oraz śmiechu karnawałowego, Autor zainspirował m.in. Marię Dudzikową do zajęcia się badaniem śmiechu uczniowskiego<sup>31</sup>.

Nawiązując do refleksji P. McLarena o śmiechu uczniowskiego oporu, L. Witkowski zwraca uwagę na podejmowaną przez M. Bachtina ideę śmiechu karnawałowego<sup>32</sup>. L. Witkowski podkreśla uniwersalność koncepcji M. Bachtina

<sup>27</sup> H. Lethierry, *(Se) former dans l'humour...*, dz. cyt., s. 159–161.

<sup>28</sup> Lech Witkowski – współczesny filozof, kulturoznawca i pedagog. Jego zainteresowania naukowe dotyczą filozofii kultury, edukacji, historii idei i epistemologii. Jest autorem wielokrotnie nagradzanych publikacji naukowych oraz organizatorem międzynarodowych spotkań naukowych poświęconych filozofii i pedagogice. Wykładał między innymi na Uniwersytecie Mikołaja Kopernika w Toruniu i Uniwersytecie Jagiellońskim w Krakowie.

<sup>29</sup> Michaił Bachtin (1895-1975) – rosyjski literaturoznawca, teoretyk sztuki, wybitny znawca twórczości F. Dostojewskiego oraz F. Rabelais'go, twórca koncepcji rozwoju czasu i czasoprzestrzeni w kulturze, karnawalizacji zjawisk kulturowych oraz teorii polifoniczności powieści nowożytnej. Wykładał literaturę w Instytucie Pedagogicznym w Sarańsku.

<sup>30</sup> Zob. T. Lewowicki, *Humanistyka i pedagogika. Dekalog (dziesięć przestań) odczytany z prac Lecha Witkowskiego* [w:] Z. Kwieciński, M. Jaworska-Witkowska (red.), *Ku integralności edukacji i humanistyki. Księga jubileuszowa dla Lecha Witkowskiego*, Wyd. A. Marszałek, Toruń 2008, s. 283–290. B. Śliwerski, *Warto czytać dzieła Witkowskiego* [w:] Z. Kwieciński, M. Jaworska-Witkowska (red.), *Ku integralności...*, dz. cyt., s. 291–294.

<sup>31</sup> Zob. M. Dudzikowa, *Odpowiedź na „wezwanie do współmyślenia”. Autonarracja okolicznościowa* [w:] Z. Kwieciński, M. Jaworska-Witkowska (red.), *Ku integralności...*, dz. cyt., s. 327–336.

<sup>32</sup> Zob. L. Witkowski, *Śmiech jako opór i wyzwolenie (pogranicze wiedzy, wiary i władzy)* [w:] Z. Kwieciński (red.), *Nieobecne dyskursy*, cz. 1, Wyd. UMK, Toruń, s. 80–96; tenże, *Uniwersalizm pogranicza...*, dz. cyt., s. 169–196; „Kwartalnik Pedagogiczny” 1990, nr 4, s. 47–66; tenże, *W stronę*

i jej możliwe zastosowanie do analizowania i interpretowania relacji międzyludzkich w sferze publicznej, a także w odniesieniu do zjawisk typowych dla szkolnej rzeczywistości, np. przezwisk nadawanych nauczycielom przez uczniów:

Celna Bachtinowska kategoria „kultury śmiechu” wiąże [...] funkcję oporu i krytyki z postawą głoszącą pochwałę „świata na opak”, a służącą wystawianiu na próbę autorytetów i racji, hierarchii i powagi. Wesoła nieodpowiedzialność i szyderstwa ze świata są sposobem uzdrawiania stosunków międzyludzkich przejściowym wcieleniem utopii absolutnej równości i swobody. Uniwersalny i radykalny charakter śmiechu w jego funkcji oporu kulturowego, wiąże Bachtin z dającą w nim o sobie znać ambiwalencją postawy wobec świata, choć jednocześnie badacz wskazuje, że nie jest jej adekwatnym wyrazem współczesna dominacja w śmiechu społecznym inwektywy, mającego konkretnego adresata, ani przejawów skupienia uwagi na trywialności praktycznej życiowej, na tym co typowe i przeciętne, a przez to z góry żałosne w swej powadze. Teatralno-widowiskowa czy maskaradowa interpretacja karnawału jest jego istotną redukcją i wypaczeniem. Nie zredukowany kulturowo śmiech ambiwalentny pełni terapeutyczną funkcję światopoglądową: wysmiewa, neguje i zarazem radośnie akceptuje, oswaja świat, wprowadzając weń nową zasadę organizacji życia – nie odrzuca powagi, a oczyszcza ją i dopełnia<sup>33</sup>.

Zdaniem L. Witkowskiego analiza idei M. Bachtina, dotyczących

[...] kulturowego fenomenu karnawału i ustalenia podstawowych dla niego kategorii, służących charakterystyce funkcjonalności poszczególnych podukładów semiotycznych „kultury śmiechu” zdają się doniosłe dla myślenia o edukacji [...]<sup>34</sup>.

Autor na myśli ma opór wobec wszelkich przerostów powagi, koturnowości, sztywnej hierarchii i dystansu namaszczającego świętości, pusto brzmiące dla młodzieży dopiero co odkrywającej świat, toteż opór ten nosi wszelkie cechy samoobrony. Procesy edukacji są w sposób nieunikniony skazane na zetknięcie z karnawalizacją i śmiechem, zwłaszcza gdy patos oraz sztywność ideologiczna instytucji i jej urzędników stają się zbyt trudne do zaakceptowania. Głód karnawału daje o sobie znać w postawach młodzieży, deklarowanej przez nią kontestacji postaw i wartościowań, tym mocniejszej, im mniej jest

---

*edukacji (dla) pogranicza (pedagogiczne bachtinalia) [w:] tegoż, Edukacja wobec sporów o (po)nowoczesność, IBE, Warszawa 1998, s. 74–98.*

<sup>33</sup> Tenże, *Edukacja wobec sporów...*, dz. cyt., s. 91–92.

<sup>34</sup> Tamże, s. 94.

szans na ironię, kpinę czy wątpliwość, stwarzające szansę na śmiech z każdej nadętej władzy, wiedzy i wiary<sup>35</sup>.

W odniesieniu do problematyki niniejszej monografii niezwykle przydatny okazuje się ogólny zarys koncepcji śmiechu ludowego w Średniowieczu, opracowanej przez M. Bachtina. Źródłem jego inspiracji była jedyna znana powieść F. Rabelais'go, *Gargantua i Pantagruel*<sup>36</sup> – M. Bachtin sugeruje, by właśnie w twórczości Rabelais'go poszukiwać klucza do analizy ludowej kultury śmiechu, także w czasach współczesnych<sup>37</sup>. Wiele związanych ze śmiechem elementów średniowiecznej kultury ludowej – zwłaszcza obyczajów wywodzących się ze świąt głupców i karnawału – przetrwało do dziś. Można je odnaleźć zarówno w sferze publicznej, jak i w zamkniętych środowiskach, charakteryzujących się rytualizacją zachowań. Koncepcja Autora jest przedmiotem wielu analiz i interpretacji, a idea karnawalizacji kultury, w której pobrzmiwają także inne bachtinowskie wątki, stanowi popularną podstawę refleksji nie tylko w pedagogice<sup>38</sup>. Zamiast szczegółowej prezentacji całej koncepcji, proponuję więc rozpatrzenie tylko tych jej wątków, które uznają za przydatne w interpretowaniu śmiechu występującego w środowisku szkoły.

Śmiech nie jest zewnętrzną, lecz wewnętrzną formą, której nie można zastąpić powagą, nie niwecząc i nie wypaczając treści odkrywanej przez nią prawdy. Śmiech uwalnia zarówno od zewnętrznej cenzury, jak i od wpajanego człowiekowi przez tysiąclecia strachu przed świętością, przeszłością i władzą, strachu nie będącym niczym innym jak wielkim wewnętrznym cenzorem. Śmiech ujawnia prawdziwe znaczenie pierwiastka materialno-cielesnego, jednocześnie odsłaniając śmiejącym sprawy nowe i przyszłe. Śmiech chroni przed strachem. Dzięki temu otwiera świat na nowo w jego najweselszym i najbardziej trzeźwym aspekcie<sup>39</sup>. Rzeczywistość szkolna, w której strach uczniów przed działaniami nauczycieli oraz konsekwencjami niektórych działań własnych (np. zaniechań, różnych form oporu wobec obowiązków szkolnych, protestu przeciwko skostniałym relacjom w środowisku szkoły i subiektywnie postrzeganemu uciśnieniu uczniów przez system instytucji szkolnej) opiera się na współistnieniu powagi, narzuconej oficjalnym charakterem szkoły, oraz spontanicznego, nieformalnego śmiechu wychowanków.

<sup>35</sup> L. Witkowski, *Edukacja wobec sporów...*, dz. cyt., s. 94–95.

<sup>36</sup> Zob. F. Rabelais, *Gargantua i Pantagruel...*, dz. cyt.

<sup>37</sup> Zob. M. Bachtin, *Twórczość Franciszka Rabelais'go...*, dz. cyt., s. 59–60.

<sup>38</sup> Więcej na ten temat: E.M. Jewnina, *Śmiech jako główne narzędzie walki Rabelais'ego* [w:] tejsze, *Rabelais*, tłum. S. Marcinkowski, Z. Korczak-Zawadzka, W. Załozyna, Czytelnik, Warszawa 1950, s. 236–296; A. Stoff, *Karnawalizacja kultury. Walka śmiechu z radością*, „Ethos” 2011, nr 1–2, s. 166–178; A. Stoff, A. Skubaczewska-Pniewska (red.), *Teoria karnawalizacji. Konteksty i interpretacje*, Wyd. UMK, Toruń 2000.

<sup>39</sup> Zob. M. Bachtin, *Twórczość Franciszka Rabelais'go...*, dz. cyt., s. 170; E. Czaplejewicz, E. Kasperski (red.), *Bachtin...*, dz. cyt., s. 157.

**Śmiech szkolny – zwłaszcza w wykonaniu uczniów – obnaża prawdziwe oblicze szkoły, stanowiąc jednocześnie środek radzenia sobie w sytuacjach kryzysowych i czynnik umożliwiający oczyszczenie szkolnej społeczności ze skutków nieustannego napięcia.** Godzi w sprawowaną przez dorosłych władzę nad uczniami, pomaga radzić sobie ze strachem i stanowi wyraz natury dzieci i młodzieży w zetknięciu z narzucanym im autorytetem instytucji i powagą systemu.

Zdaniem M. Bachtina ogólna funkcja śmiechu w historycznym rozwoju kultury i literatury polega na przywracaniu ambiwalentnej jedności istotnych społecznie zjawisk. **Prawdziwy, ambiwalentny i uniwersalny śmiech nie przeczy powadze, lecz ją uzupełnia i oczyszcza**, nie pozwalając jej przy tym zastygnąć i oderwać się od nieznającej dopełnienia jedności i całości życia. Śmiech oczyszcza powagę z dogmatyzmu, jednostronności, skostnienia, fanatyzmu i kategoryczności, elementów strachu i zastraszania, dydaktyzmu, naiwności i iluzji, lichej jednopłaszczyznowości i jednoznaczności, wreszcie – z głupiej rozpacz<sup>40</sup>. Rozpatrywane w takim kontekście, śmiech i szkoła jawią się jako jedyna w swoim rodzaju i prawdopodobnie nieobecna nigdzie indziej forma symbiozy dwóch pozornie skonfliktowanych, a w rzeczywistości uzupełniających się światów: systemowej powagi i uczniowskiego śmiechu. Uczniowie, znajdujący się w sytuacji nieustającego konfliktu ról (jako członkowie rówieśniczej wspólnoty śmiechu i z natury poważnej wspólnoty instytucjonalnej szkoły), każdego dnia stają się uczestnikami i ofiarami różnych form ucisku (opresji, przemocy). Śmiech to atrybut wolności, ponieważ jednostronna powaga cechuje tylko kultury dogmatyczne i autorytarne, w których przemoc nie zna śmiechu. Powaga spiętrza sytuacje bez wyjścia, z których uwalnia wznoszący się ponad nimi śmiech. Tak rozumując, śmiech nie krępuje człowieka, lecz go wyzwala. Śmiech w szkole wyzwala z obowiązujących sztywnych wzorów zachowań, od wieków uświęconych przez instytucję szkolną. Szkolna kultura śmiechu to kultura polifoniczna, w której także tony poważne brzmią inaczej. Odbijające się w nich echo śmiechu niszczy ich bezwzględność i jednolitość, dzięki czemu uzyskują ludyczne dopełnienie<sup>41</sup>.

Śmiech w środowisku szkolnym bywa jedynym w swoim rodzaju wentylem bezpieczeństwa:

Oburzenie, gniew, bunt są zawsze jednostronne: wykluczają one tego, przeciw komu zwracają się, wyzwalając jednocześnie z jego strony identyczną reakcję. Dzieli ludzi – **jedynie śmiech, który nie potrafi rozgraniczać, może łączyć.** [...] Wszystko, co jest naprawdę wielkie, powinno zawierać w sobie element śmiechu, w przeciwnym bowiem wypadku staje się groźne,

<sup>40</sup> Zob. M. Bachtin, *Twórczość Franciszka Rabelais'go...*, dz. cyt., s. 203–204.

<sup>41</sup> Tenże, *Estetyka...*, dz. cyt., s. 479–480.

przygnębiające i pompatyczne, a w każdym razie – ograniczone. Śmiech podnosi szlabany, otwiera drogę<sup>42</sup>.

Nawet krótkotrwałe wybuchy śmiechu – a już szczególnie tworzone i pieczołowicie pielęgnowane przez uczniów i nauczycieli szkolne wspólnoty śmiechu (z uczniami i z innymi nauczycielami) – mogą przyczynić się do otwarcia szkoły na świat. **Wspólny śmiech nauczyciela z uczniami zapewnia uczniom (a przynajmniej przywraca na jakiś czas) poczucie bezpieczeństwa i redukuje napięcie związane z uczestnictwem w szkolnych obowiązkach.** Śmiejący się z uczniami nauczyciel staje się w tej konkretnej chwili jednym z nich, dzięki temu, że swoim zachowaniem również „narusza” powagę szkoły i godzi w autorytet tej z zasady poważnej instytucji. Warunkiem tego jest jednak występowanie immanentnych w środowisku szkolnym czynników społecznych (więź, przyjaźń, zabawa itp.), które śmiech będą umożliwiać i warunkować, gdyż naturalnym śmiechem, podobnie jak świątecznym nastrojem, nie można zarazić, śmiech i święto są bowiem samorodne i nie mają początku<sup>43</sup>.

Według M. Bachtina istnieją następujące przejawy ludowej kultury śmiechu:

- formy obrzędowo-widowiskowe (uroczystości o charakterze karnawałowym, widowiska komiczne itp.);
- językowe utwory komiczne (ustne i pisane, parodystyczne itp.);
- formy i gatunki mowy jarmarczno-familiarnej (przezwiśka, wyzwiśka, zaklęcia, klątwy itp.)<sup>44</sup>.

Poszczególne formy kultury śmiechu, mimo swej różnorodności, odzwierciedlają jednolity, określony śmiechem aspekt świata. Są ze sobą ściśle powiązane i krzyżują się na różne sposoby. Każdy z tych typów można łatwo odczytać z codziennych zachowań uczniów, a ich współczesne funkcje – choć przez uczniów najczęściej nieuświadomiane – odpowiadają funkcjom tychże form, występującym w średniowieczu.

Śmiech w szkole, postrzegany przez pryzmat średniowiecznego święta, ujawnia nie tylko swą prześmiewczą funkcję, będącą reakcją na powagę in-

<sup>42</sup> M. Bachtin, *Estetyka...*, dz. cyt., s. 480.

<sup>43</sup> Tamże, s. 480. Aleksander Nalaskowski proponuje odróżnienie święta od fiesty, które, jako przeciwstawne w kontekście poruszanej tu problematyki, mogłoby być inspirujące do dalszych rozważań: „Różnica między świętowaniem a fiestowaniem jest zasadnicza. Święto ma bądź może mieć charakter powtarzalny, może wytwarzać określone (niekiedy ściśle) zachowania i rytuały, może mieć swoje granice i terminy czasowe, a także warunki niezbywalne do jego zaistnienia. Fiesta, odwrotnie: jest doraźna jak monotypia, ma charakter kalejdoskopowy (gdzie żadna figura nie powtórzy się dwa razy), jest rodzajem obłędu, który jesteśmy w stanie jeszcze zaakceptować. O ile święto można porównać do klasycznego tańca, to fiesta jest tylko zbiorem przypadkowych figur, jest emocjonalną improwizacją” (A. Nalaskowski, *Dzikość i zdziwienie jako kontekst edukacji*, Impuls, Kraków 2006, s. 67–68).

<sup>44</sup> Zob. M. Bachtin, *Twórczość Franciszka Rabelais’go...*, dz. cyt., s. 60–77.

stytucji<sup>45</sup>: dowodzi istnienia charakterystycznego szkolnego życia „w drugim wymiarze” czy w „drugim obiegu”. Uczniowie na ogół są zmuszeni do zachowywania powagi w czasie lekcji i szkolnych uroczystości, jednak ponieważ nie odpowiada ona ich naturze i niejednokrotnie godzi w dążenia, starają się ją łamać przy najmniejszej nadarzającej się okazji, nawet za cenę kary; podobnie uczestnicy średniowiecznych karnawałów mieli świadomość godzenia w powagę Kościoła i jego urzędników. Z jednej strony uczestniczyli oni w kościelnych ceremoniach, bo życie bez nich było w ówczesnej kulturze niemożliwe, a osobom wyłamującym się z tego wzoru groziły sankcje społeczne (podobnie jak dzisiaj w przypadku uchylania się od skolaryzacji). Z drugiej jednak strony to swoiste uciśnienie budziło opór i sprzeciw, czemu dawano wyraz właśnie w świątecznym śmiechu.

Śmiech szkolny podobny jest do śmiechu karnawałowego, o którym M. Bachtin pisze w sposób następujący:

To przede wszystkim śmiech świąteczny. A więc nie indywidualna reakcja na to czy inne jednostkowe (odrębne) „śmieszne” zjawisko. Karnawałowy śmiech, po pierwsze, jest śmiechem powszechnym, tzn. śmiechem ludowym [...]. Śmieją się wszyscy, „śmiech na całym świecie”. Po drugie, śmiech to uniwersalny, nastawiony na wszystko i wszystkich (w tym także i samych uczestników karnawału), cały świat wydaje się śmieszny, jest postrzegany i osiągany w perspektywie śmiechu, wesołej względności. Wreszcie, po trzecie, śmiech ten jest ambiwalentny; neguje i aprobuje, grzebie i odradza. [...] Satyryk – który zna tylko śmiech negujący – siebie stawia poza wyśmiewanym zjawiskiem, przeciwstawia się mu i tym samym rozbija kompletność widzenia świata w perspektywie śmiechu: to, co śmieszne (negowane), staje się zjawiskiem jednostkowym. Natomiast w ludowym ambiwalentnym śmiechu wyraża się punkt widzenia całości stającego się świata, którego częścią jest również ten, kto się śmieje<sup>46</sup>.

Stanisław Balbus, analizując propozycje metodologiczne M. Bachtina, wskazuje najbardziej znamienne zjawiska ludowej kultury śmiechu, z których kilka znajduje wyraźne odzwierciedlenie w zjawiskach znanych ze szkolnej rzeczywistości, np. nakładanie odzieży na opak, lżenie osób wyżej postawionych w hierarchii społecznej, apoteoza głupców, parodie, bluźnierstwa, bezczeszczenie osób i przedmiotów, ambiwalentne żarty i obelgi, komizm skatologiczny (puszczanie bąków, bekanie, obnażanie i eksponowanie narządów płciowych oraz „zakazanych” stref cielesnych), bójki itp.<sup>47</sup> Oto podstawowe

<sup>45</sup> Tamże, ss. 146–157, 319–323.

<sup>46</sup> Tamże, s. 69.

<sup>47</sup> Zob. S. Balbus, *Propozycje metodologiczne M. Bachtina* [w:] M. Bachtin, *Twórczość Franciszka Rabelais'go...*, dz. cyt., s. 45–46.

### **analogie między śmiechem karnawałowym opisywanym przez M. Bachtina i śmiechem szkolnym:**

- **powszechność** – w pozornie zamkniętym środowisku szkoły informacja o pojawieniu się powodu do śmiechu szybko się rozprzestrzenia, stając się pożądanym elementem codzienności, przedmiotem plotek, a z czasem legend; osobie wyśmiewanej trudno jest się ukryć, zaś wyśmiewający i śmiejący się, w zależności od sytuacji i pozycji społecznej zajmowanej w środowisku szkoły, mogą stać się bohaterami swoistego święta śmiechu (jak królowie i inni główni uczestnicy średniowiecznych świąt głupców);
- **upublicznienie** – wiadomość o śmiechu trudno jest ukryć ze względu na dużą liczbę uczniów, ich zamiłowanie do śmiechu i mówienia o nim, zwłaszcza jeśli pretekstem do śmiechu było wyśmianie osoby nie lubianej (nauczyciela lub ucznia), to wieści o tym są przekazywane z tym większą satysfakcją, a ich bohater zostaje moralnie obnażony, nie mając możliwości dłuższego ukrywania się przed śmiechem lub wspomnieniem o nim (jak wyśmiewany władca średniowieczny, który mógł się na jakiś czas schronić w zamku, lecz w końcu musiał pojawić się publicznie);
- **godzenie w autorytety i świętości** – ulubionym przedmiotem śmiechu szkolnego są nauczyciele (zwłaszcza nie lubiani, którzy w różny sposób utrudniają życie uczniów) oraz elementy sfery tabu. Godzenie w autorytet czy złamanie tabu z premedytacją są powodem do śmiechu i radości (jak godzenie w autorytet władców, duchowieństwa i ceremonie kościelne podczas średniowiecznych świąt głupców);
- **wykorzystywanie do śmiechu każdej okazji** – rzeczywistość szkolna jest postrzegana przez uczniów jako poważna, niekiedy wręcz smutna, dlatego też każdy powód do śmiechu jest przez nich mile widziany, natychmiast wykorzystywany, a jego żywotność podtrzymywana za wszelką cenę; mile widziany jest nawet śmiech z samego siebie – zwłaszcza w wykonaniu nauczyciela.

W ludowej kulturze śmiechu istotną rolę odgrywają oszust, błazen i głupiec. Te wyjątkowe osobowości karnawału tworzą wokół siebie odrębne światy, a ich sposób bycia nie ma dosłownego znaczenia, lecz przerośnięty. Ich wygląd, czyny i słowa mają charakter przerośnięty, często znacząc coś przeciwnego: w otaczających je czasoprzestrzeniach nie mogą być rozumiane dosłownie, gdyż ich sposób bycia jest odbiciem czyjś innego. Są to aktorzy w życiu, a ich istnienie ma sens wyłącznie w połączeniu z odgrywaną rolą, poza rolą przestają istnieć<sup>48</sup>. Jak zauważa M. Bachtin:

Przysługuje im szczególne prawo bycia obcymi na tym świecie. Nie akceptują żadnego z istniejących życiowych statusów, nie zadowolą ich żadne

<sup>48</sup> Zob. M. Bachtin, *Problemy literatury...*, dz. cyt., s. 367.



miejsce w świecie, widzą odwrotną stronę i fałszywość każdej pozycji życiowej. Toteż każdej pozycji, każdego miejsca, każdego statusu mogą użyć wyłącznie jako maski. Oszusta wiążą jeszcze z rzeczywistością jakieś nici; błazen i głupiec są już „nie z tego świata”, co daje im szczególne prawa i przywileje. Postacie te śmieją się i są wyśmiewane. Ich śmiech ma charakter publiczny, jest śmiechem na placu, gdzie gromadzi się lud. Odradza się w nich publiczna natura obrazu człowieka, cała bowiem egzystencja tych postaci jest czymś od początku do końca uzewnętrznionym; wnoszą one wszystko na publiczny widok, cała ich funkcja polega na tym, aby uzewnętrznic (nie swoje, co prawda, lecz cudze, odzwierciedlone istnienie – ale innego nie mają). Powstaje tu taj odrębny rodzaj uzewnętrznienia człowieka poprzez śmieszna parodię<sup>49</sup>.

**W rzeczywistości szkolnej postacią na wskroś karnawałową w ujęciu bachtinowskim jest błazen klasowy lub szkolny, który śmieje się z kogoś i/lub pozwala śmiać się z siebie, zarówno rówieśnikom, jak i nauczycielom.**

Osiąga dzięki temu własne cele, przy okazji jednak jednocząc społeczność klasową lub szkolną we wspólnocie śmiechu, do zaistnienia której dostarcza pretekstu – ba! może być nawet jej liderem. Błazen klasowy, jako funkcjonujący w przestrzeni publicznej środowiska szkoły, jest rozpoznawalny nie tylko przez członków własnej klasy czy grupy rówieśniczej, ale także osoby spoza najbliższego kręgu kolegów i znajomych. Realizacja jego funkcji może przekraczać także bramy szkoły, na ogół jednak ma sens i jest zrozumiała tylko na terenie danej placówki i dla osób tam przebywających, w ramach lokalnych tradycji, rytuałów i wartości istotnych dla pamięci zbiorowej społeczności.

Istotnym rekwizytem błazna w przestrzeni publicznej jest, zdaniem M. Bachtina, jego maska:

Maska jest związana z radością zmian i przeistoczeń, z wesołą względnością, z wesołym odrzuceniem identyczności i jednoznaczności, z odrzuceniem biernego tożsamości; maska wiąże się z przejściami, metamorfozami, z naruszeniem naturalnych granic, z szyderstwem, z przewiskiem (zastępującym imię); maska ucieleśnia życiowy pierwiastek śmiechu, u jej podstaw tkwi zupełnie szczególny stosunek rzeczywistości i obrazu, stosunek charakterystyczny dla najstarszych form obrzędowo-widowiskowych. [...] Trzeba zaznaczyć, że takie zjawiska jak parodia, karykatura, miny, grymasy, wykrzywania się itp. to w gruncie rzeczy derywaty maski<sup>50</sup>.

**W rzeczywistości szkolnej maskami uczniów (a także niektórych nauczycieli) bywają ich przewiska** – niektóre z nich są nadawane przez grono rówieśników i członków szkolnej społeczności ze względu na określoną cechę osobową lub udział w pewnym wydarzeniu. Do maski w postaci przewiska

<sup>49</sup> Tamże, s. 367–368.

<sup>50</sup> Tenże, *Twórczość Franciszka Rabelais'go...*, dz. cyt., s. 103.

mogą być przypisane określone role społeczne lub funkcje w środowisku szkoły. Ich noszenie może być dobrowolne lub mimowolne, a zmiana uzależniona od zachowania danej osoby i jej statusu w środowisku.

Jednoznacznym dziedzictwem karnawału są szkolne ferie i wakacje, czyli dni wolne od zajęć i bezpośrednich kontaktów uczniów z instytucją szkoły:

Olbrzymie znaczenie w historii parodii średniowiecznej, i w ogóle całej średniowiecznej literatury, miały szkolne i uniwersyteckie rekreacje, które zwykle zbiegały się ze świętami. Przenoszono na nie w całości wszystkie te przywileje świąteczne, które tradycja ustaliła dla śmiechu, dla żartu, dla życia materialno-cielesnego. W czasie rekreacji odpoczywano nie tylko od oficjalnego systemu światopoglądowego, od szkolnej mądrości i szkolnego regulaminu; pozwalano sobie również czynić z tych poważnych spraw przedmiot wesołej degradującej zabawy i żartów. Uwalniano się przede wszystkim od ciężkich pęt nabożności i powagi (od „nieustannej fermentacji nabożności i bojaźni bożej”), od ciężaru takich posepnych kategorii, jak „wieczność”, „niewzruszoność”, „absolut”, „niezmiennność”. Przeciwstawiano im wesoły i swobodny, zdominowany przez śmiech – aspekt świata, wraz z jego brakiem spełnienia i zamknięcia, z jego radością przemian i odnowień<sup>51</sup>.

Opisana przez Autora w odniesieniu do średniowiecznej rzeczywistości funkcja ferii jest aktualna także współcześnie.

Koncepcja śmiechu karnawałowego M. Bachtina stanowi interesującą podstawę teoretyczną do badań relacji występujących w środowisku szkoły. Odnośząc się zarówno do zjawisk jednostkowych, jak i grupowych, pozwala poszukiwać ich interpretacji na tle zachowań mających wielowiekowe korzenie. Podobne analizy są możliwe także w odniesieniu do pozaszkolnych zjawisk i procesów edukacyjnych, zwłaszcza tych zachodzących w sferze publicznej, jednak ich szczegółowa prezentacja zbytnio wykraczałaby poza wąskie ramy tej książki.

### 4.3. Tadeusz Boy-Żeleński – powróćmy do śmiechu dziecka

Koncepcja śmiechu Tadeusza Boya-Żeleńskiego<sup>52</sup> jako jedna z nielicznych zawiera odwołania do dziecięcej radości życia i przyjemności, jakie towarzyszą radosnemu śmiechowi. Mimo że została wyrażona przede wszystkim w jednym

<sup>51</sup> M. Bachtin, *Twórczość Franciszka Rabelais'go...*, dz. cyt., s. 157–158.

<sup>52</sup> Tadeusz Boy-Żeleński (1874–1941) – lekarz, pisarz, krytyk literacki, satyryk, tłumacz i działacz społeczny. Był jednym ze współtwórców kabaretu „Zielony Balonik” w Krakowie, kierownikiem literackim Teatru Polskiego w Warszawie, autorem „Biblioteki Boya”, propagatorem edukacji seksualnej, jednym ze współzałożycieli fundacji „Kropla Mleka”. Autor licznych felietonów społeczno-obyczajowych, recenzji teatralnych, utworów satyrycznych i tłumaczeń dzieł

związłym felietonie, zawiera wiele bogatych, inspirujących wątków. Nie bez znaczenia jest fakt, że jej Twórca był wybitnym humorystą i, w przeciwieństwie do wielu teoretyków śmiechu, wykorzystywał go z powodzeniem m.in. w praktyce literackiej czy kabaretowej. Przedstawiam tu tylko częściową, bo skoncentrowaną wyłącznie na wątku edukacyjnym rekonstrukcję tej koncepcji, posiłkując się licznymi cytatami, których finezja i oryginalność oddają ducha poglądów Autora.

O uśmiechu, śmiechu i dowcipie, jako nieodłącznych elementach twórczości największych pisarzy, T. Boy-Żeleński wspomina często w przedmowach do własnych przekładów ich dzieł. Jednocześnie doskonale odróżnia i wskazuje cechy komizmu poszczególnych autorów, ujawniając własne znawstwo form i środków służących rozśmieszaniu<sup>53</sup>. Doświadczenia tłumacza pozwoliły Autorowi na dokonanie krytycznej analizy najpopularniejszych teorii śmiechu stworzonych przez filozofów:

Wszystkie [...] mają to do siebie, że wystarczy zwykle najprostszego przykładu życiowego, aby je obrócić wniwecz. Jak znaleźć uczucie „tryumfu rodu z wyższości” w gromadce dziewczynek, które podskakują i tańczą wokoło, trzymając się za ręce i śmiejąc się do rozpuku? Gdzie jest jakie „poniżenie” lub „obrócenie w nicość wyczekiwania” u niemowlęcia, które śmieje się radośnie do matki, lub w człowieku, który śmieje się na widok dawno nie oglądanego przyjaciela?... O filozofio! [...] O wielu z nich można w istocie powiedzieć, że rozprawiali o śmiechu jak przysłowiowy „ślepy o kolorach”. **Teorie śmiechu stawiali z całą powagą ludzie, którzy się może nigdy nie śmiali lub którym co najmniej całe dziedziny śmiechu były niedostępne.** Co prawda mają swoje, niedostępne znów innym śmiertelnikom<sup>54</sup>.

Z właściwym sobie dystansem T. Boy-Żeleński stwierdza, że ambicją autorów wspomnianych teorii jest ujęcie istoty śmiechu w jednej ogólnej definicji, co z założenia obarczone jest kardynalnym błędem, ponieważ każda z definicji potyka się o jakiś fakt, co czyni ją jednostronną lub ideologiczną. Prócz tego krytykowani przez Boya autorzy zajmowali się prawie wyłącznie intelektualną stroną śmiechu, więc definicje ich autorstwa dotyczą raczej humoru, komizmu i dowcipu.

Zmierzając do ujawnienia idei emocjonalnej istoty radosnego śmiechu, T. Boy-Żeleński proponuje rozróżnienie poszczególnych kategorii śmiechu odpowiednio do okoliczności, w których się go obserwuje, a raczej odpowiednio do pełnionych przezeń funkcji. W ten sposób można rozróżnić śmiech

---

literatury francuskiej. Więcej na jego temat: W. Natanson, *Boy-Żeleński. Opowieść biograficzna*, LSW, Warszawa 1983.

<sup>53</sup> Zob. T. Stróżyński, *Pracowite błazeństwo. O przekładach Tadeusza Żeleńskiego (Boya)* [w:] M. Abramowicz, D. Bertrand, T. Stróżyński (red.), *Humor europejski...*, dz. cyt., s. 408–409.

<sup>54</sup> T. Boy-Żeleński, *Śmiech* [w:] tegoż, *Pisma*, t. 18, oprac. W. Kopaliński, PIW, Warszawa 1959, s. 8.

będący skutkiem łaskotek, śmiech dziecka, śmiech z radości, śmiech ironiczny, śmiech z subtelного dowcipu i śmiech z grubego żartu, śmiech złośliwy, szyderstwo, sprośność, naiwność, potworność, niezwykłość, niedorzeczność... Ile źródeł śmiechu, tyle jego rodzajów. Podstawą koncepcji Autora jest poszukiwanie istoty śmiechu w dzieciństwie, a zwłaszcza w radości, która wiąże się z przyjemnymi doświadczeniami, wywołując uśmiech i śmiech. Zdrowe dziecko śmieje się bez powodu i prawie bez przerwy. Śmiechem reaguje na słońce, na powietrze, na grę własnych mięśni, na wszystko. Być może więc dziecko całym swym organizmem pochłania rozmaite wrażenia psychofizyczne, a ich nadmiar wyładowuje przy pomocy śmiechu. Być może całym ciałem odczuwa zdziwienie wobec rzeczywistości, którą, aby wywołać śmiech u dorosłego, trzeba zastępować skomplikowanym surogatem moralnym<sup>55</sup>.

T. Boy-Żeleński twierdził, że wszędzie w przyrodzie da się dostrzec komizm, mogący stanowić pretekst do śmiechu. Dzieci na co dzień odnajdują radość życia poprzez właściwą im wolność i spontaniczność oglądu świata i wyrażania emocji, także przy pomocy nieskrępowanego śmiechu z czegośkolwiek (świecącego słońca, kolorowych kwiatów, zabawnych zwierząt itp.). Zależnie od warunków życia i natury dziecka, radosna percepcja świata stopniowo się zużywa i – prędzej czy później – kończy. Łatwość śmiania się z byle powodu maleje wraz z wiekiem i starsze dziecko potrzebuje już towarzystwa, gier lub zabawek, by, poprzez kolejne niespodzianki, tworzyć nową rzeczywistość, bo w starej czyha nuda. **Sposobem na powrót do prostego, radosnego śmiechu jest zabawa i wszelkiego rodzaju przyjemności, z których prawie wszystkie są w istocie formą cofania się do „stanu dziecięctwa”**. Piłkę, mocowanie, wyścigi i inne zabawy Boy określa jako raj utracony, za którym dorosły człowiek świadomie tęskni i którego poszukuje<sup>56</sup>. Atrakcyjność dzieciństwa tkwi w nieograniczonej dostępności (u)śmiechu, dorośli starają się go więc odzyskać – niektórzy nawet wbrew publicznym konwenansom:

Błaznowanie, „wygłupianie się” – wedle nowego, a bardzo szczęśliwego terminu – to powrót do stanu dziecka. Najinteligentniejsi ludzie – zwłaszcza artyści – bawią się chętnie największymi głupstwami: idą – i w tym ich mądrość – prosto do celu, tam gdzie ludzie niby inteligentni zanudzają się wzajem głębszymi rozmowami. Stąd często zawód tych, którzy się znajdują w towarzystwie „niezwykłych ludzi” i spodziewają się wyższych rozmów, a słyszą same kretyńskie wygłupiania. Bo kretyn, idiota najbliższy jest stanu dziecka, śmieje się ciągle<sup>57</sup>.

<sup>55</sup> T. Boy-Żeleński, *Śmiech*, dz. cyt., s. 8–14.

<sup>56</sup> Tamże, s. 14–15.

<sup>57</sup> Tamże, s. 16. Uzasadnienia idei poszukiwań dziecka w sobie dostarcza także medycyna (zwłaszcza psychiatria) i psychologia humanistyczna, w których wykorzystuje się kategorię „regresji”. Dotyczy ona mechanizmu mentalnego powrotu do wcześniejszego stadium funkcjonowania w sferze myśli lub emocji, czyli świadomej lub nieświadomianej próby ucieczki lub wycofania

Płynąca z zabawy i wywołująca śmiech radość jawi się więc jako podstawowa kategoria pojęciową w koncepcji Autora:

**Komizm, humor, dowcip są elementami śmiechu, ale nie są jego elementami jedynymi ani tym mniej jego zasadą. Aby dojść do najszerszego pojęcia, trzeba zwrócić się tam, gdzie on jest najprostszy, najczęstszy, najpierwotniejszy: do małego dziecka.** Stojąc na tym gruncie można powiedzieć, że śmiech jest animalną rozkoszą młodego życia, jest jakimś ekstatycznym stanem percepcji świata, może radosnym i zdziwionym wytyczaniem granicy między własnym „ja” a „nie ja”, między światem wewnętrznym i zewnętrznym oraz wyładowaniem tego stanu połączonym z rozkoszą. Tę błogość dziecięctwa może człowiek odzyskać w dorosłym wieku w rozmaity sposób. Może go wrócić prosta radość. [...] „Bawiliśmy się jak dzieci” – zawsze będzie najwyższym określeniem zabawy<sup>58</sup>.

Intelektualną projekcją pierwotnego śmiechu dziecka jest właściwy już ukształtowanemu społecznie dorosłemu dowcip. Mniej lub bardziej wyrafinowaną sublimacją śmiechu jest dowcip subtelny, natomiast dowcip złośliwy lub okrutny może być zwyrodnieniem dziecięcej i niewinnej radości świata, którą dorośli zatracili na skutek rozmaitych, często trudnych doświadczeń<sup>59</sup>. Konwencje dowcipu są odmienne wśród osób w różnym wieku, w różnych krajach i w różnych kręgach towarzyskich. Wprawdzie komiczne arcydzieła literatury i żarty starzeją się, ale pewne motywy pozostają niezmiennie, silne i świeże bez względu na wiek, epokę, sferę społeczną czy poziom wykształcenia

---

się z przytłaczającej, przygnębiającej, smutnej rzeczywistości, której nie ma się siły stawić czoła. Regresja stanowi element niektórych chorób psychicznych, np. schizofrenii. W niewielkim natężeniu zjawisko to występuje w prawie każdym rodzaju chorób, kiedy to chory w swym zachowaniu wobec otoczenia „cofa się” do zachowań, których nauczył się we wcześniejszych fazach życia, a które wiążą się np. z potrzebą bycia otoczonym opieką, otrzymywania dowodów zainteresowania, miłości itp. Poczucie humoru czy wszelkiego rodzaju aktywność komiczna również wymaga swoistej regresji: niektóre żarty oparte są na swoistym powrocie do dziecięcego języka, min, gestów. Analiza niektórych żartów klaunów wykazywała ich podobieństwo do określonych schorzeń psychotycznych. Poszukiwanie i pielęgnacja wewnętrznego dziecka (także z wykorzystaniem śmiechu, będącego wyrazem emocji) to na tyle rozległy wątek, że jego rozwinięcie w tym miejscu zakłóciłoby strukturę pracy. Więcej na ten temat: P. Karpowicz, *Terapia wewnętrznego dziecka. Leczenie zranionej duszy*, Eneteia, Warszawa 2007; A. Łastik, *Wewnętrzne dziecko*, EMKA, Warszawa 2008; R. Moody, *Guérissez par le rire...*, dz. cyt., s. 25–27.

<sup>58</sup> T. Boy-Zeleński, *Śmiech*, dz. cyt., s. 22–23. Podobną koncepcję śmiechu dookreśla współcześnie Christian Tal Schaler: „Zapomnieliście o dziecku, które w was tkwi i sądzicie, że dorosły nie ma prawa już być dzieckiem. A dlaczego nie? Oczywiście, nie przez cały czas; nie kiedy jesteście w pracy, na uniwersytecie, czy w biurze – tam oczywiście odgrywacie określoną rolę społeczną, ale gdy stamtąd wyjdziecie, możecie wszak robić wszystko, co was bawi. [...] Pozwalając sobie na zabawę zobaczycie, jak w waszym życiu powracają kolory i zachwyty z dzieciństwa” (Ch.T. Schaller, *La joie, mode d'emploi. Suivez le guide!*, Éditions Vivez Soleil, Chêne-Bourg – Genève 1993, s. 66.

<sup>59</sup> Zob. T. Boy-Zeleński, *Śmiech*, dz. cyt., s. 17.

odbiorców. Poszukując nieśmiertelnych, uniwersalnych źródeł dowcipu, Autor sugeruje, by zacząć od podejścia, jakie reprezentuje dziecko, tzn. by na zasadzie swoistego odnawiania rzeczywistości świadomie wprowadzać do niej (lub poszukiwać) pierwiastek niespodzianki, który umożliwi nieustanne odkrywanie świata. Można też po prostu bawić się doświadczaniem nowości, tak jak to nieustannie czynią dzieci<sup>60</sup>. Dokładnie **obserwując świat dziecka, można czerpać wzorce do tworzenia dowcipów oraz poszukiwania czynników własnej radości**. Szczególnym źródłem inspiracji mogą być dziecięce odkrycia komunikacyjnej funkcji języka oraz reakcje innych na poszczególne dźwięki i słowa. Poznając świat, dziecko bawi się językiem już od pierwszych szczebiotów i onomatopei. Niektóre dźwięki, tajemniczo i stopniowo, kojarzą mu się z wyobrażeniami, a dziwienie się słowu czy pierwsze odkrycie rymu (baba-żaba itd.) staje się później tworzywem śmiechu i „wydaje kwiat dowcipu”<sup>61</sup>. Szczególnym powodem do śmiechu jest też dla dziecka nauka elementów języka obcego. Dziecko postrzega różnice dźwięków, substytucję słów, a także przenoszenie poszczególnych pojęć z jednego języka do drugiego jako komiczne<sup>62</sup>.

**Wnikliwy obserwator nie tylko będzie w stanie nawiązać z małym dzieckiem lepszy kontakt, lecz uzyska też efektywne, bo oparte na zrozumiałych dla każdego schematach, wzorce sytuacji komicznych.** Te zaś można wykorzystać zarówno w edukacji, jak i w profesjonalnej działalności humorystów. Proste czynności, bawiące małe dzieci (komiczne miny, udawanie kulawego, ukrywanie się i nagłe wyskakiwanie, klaskanie w ręce, chowanie się, podsuwanie i cofanie jakiegoś przedmiotu), zyskują na kilkakrotnym powtórzeniu. Dostarczają przez to radości i stanowią pierwsze w życiu dziecka próby odnawiania świata. Na tej zasadzie zrazu samowystarczalny śmiech dziecka zaczyna szukać oparcia w komizmie, a sam komizm staje się z czasem, także w świecie ludzi dorosłych, jedną (ale nie jedyną!) z przyczyn śmiechu<sup>63</sup>. Odwołując się do tego schematu T. Boy-Żeleński stopniowo dochodzi do kwestii dowcipu w dziedzinie mu najbliższej – w literaturze. Zwraca też uwagę na fakt, że ruchliwość dziecka sublimuje się w dowcipie w ruchliwość umysłu. Dlatego też o pisarzu żonglującym paradoksami mówi się, że fika koziołki lub staje na głowie. Są to metafory z powszedniego życia dziecka. W komizmie teatralnym lub w stanie czystej radości pijanego człowieka przejawia się dziecięcy przywilej beztroskiego nieuszanowania i szargania autorytetów, na przykład poprzez ciągnięcie generała za wąsy, a biskupa za nos<sup>64</sup>.

<sup>60</sup> T. Boy-Żeleński, *Śmiech*, dz. cyt., s. 24–25.

<sup>61</sup> Tamże, s. 20.

<sup>62</sup> Tenże, *Paul Cazin – czy Paweł Kaziński?* [w:] tegoż, *Pisma*, T. 18, oprac. W. Kopaliński, PIW, Warszawa 1959, s. 133. Zob. Z. Freud, *Dowcip i jego stosunek...*, dz. cyt., s. 282–283.

<sup>63</sup> Zob. T. Boy-Żeleński, *Śmiech*, dz. cyt., s. 26.

<sup>64</sup> Tamże, s. 22.

W wypowiedziach Autora o komizmie literackim zawierają się uzasadnienie tezy, że **w szkole warto uczyć humoru i jako treści programowe wykorzystywać m.in. anegdoty o pisarzach zaliczanych do narodowego panteonu** – nawet jeśli pozornie nie nadają się do przedstawienia wszystkim uczniom:

Mickiewicz jest obok Fredry, największym naszym humorystą; otóż jak pieczołowicie nasi „monsalwaczczy” ogołocili życie jego z elementu humoru! Z jaką przyjemnością czytałem w książce Wasylewskiego O miłości romantycznej epizod kowieński, jak to Mickiewicz, który był wówczas „w dzi-kim humorze”, palnął w łeb lichtarzem pana szambelana oraz jak spisano ów nieoszacowany protokół sądu honorowego, który orzekł, aby skoro Adam wchodzi do domu pięknej pani Kowalskiej, „szambelan (jeżeli już tam siedzi) natychmiast precz wyruszył, i wzajemnie, jeżeli szambelan wchodzi, a Adam siedzi, Adam precz wyruszył”... Jakież to rozkoszny komentarz do Dziadów!<sup>65</sup>

Autor zdaje sobie sprawę, że **przedstawienie w szkole anegdot – zwłaszcza o osobach zaliczanych do narodowego Panteonu – mogłoby wywołać oburzenie i opór agelastów**. Zwraca jednak uwagę, że **wcale nie musi to oznaczać ataku na ich dorobek i zasługi, nie musi także godzić w należną ich statusowi godność**. **Wprost przeciwnie, przywołane jako opowieści o ludzkich przymiotach wieszczów, mogą tych ostatnich przybliżyć do pełnych szacunku maluczkich:**

Czyż potrzebuję dodawać, że rysy komiczne nie mają nic wspólnego z brakiem szacunku; że opowiada się je o najdroższych osobach. Obracałem się od dziecka w świecie artystów, żyłem w pobliżu Przybyszewskiego, Wyspiańskiego: ależ tam nie było dnia bez anegdoty! A jakże te charakterystyczne rysy przybliżają, jak ułatwiają obcowanie z poetą, z jego dziełem! Ale można by rzecz ująć głębiej. Można powiedzieć, że życie wielkiego poety jest zasadniczo komiczne, co nie stanowi bynajmniej sprzeczności z jego tragizmem! Jest komiczne przez nieustanny kontrast między marzeniem a realnością, światem myśli a światem faktów, wlotem ducha a przyziemną trywialnością. W nieustannych konfliktach swych z rzeczywistością poeta jest prawie ciągle komiczny, wspaniałym i szlachetnym komizmem Don Kichota. Komiczny jest Rousseau w swoich szamotaniach się w pustelni, komiczny Musset w „epizodzie weneckim”, komiczny Shelley w swojej podróży na osłe, komiczny Balzak w swoich planach i pomysłach, komiczny Byron wjeżdżający do Wenecji ze swoją menażerią... Wiernie spisane życie poety to nieodzownie wielki poemat komiczny. I kochamy go za ten komizm: on może uczyłowicza jego wielkość...<sup>66</sup>

<sup>65</sup> Tenże, *Reflektorem w mrok. Wybór publicystyki*, PIW, Warszawa 1984, s. 464.

<sup>66</sup> Tamże, s. 464–465.

Śmiech, zarówno z epizodów z życia „wielkich tego świata”, będących klasykami sztuki literackiej, jak i z żywotów stworzonych przez nich bohaterów może stanowić zachętę do lektury i wchodzenia w kontakt z teatrem, a także podejmowania własnych prób twórczości, tylko dlatego, że wywołuje to radość, sprawia przyjemność, poprawia samopoczucie – słowem, przyczynia się do poprawy jakości życia. A jeśli tego rodzaju refleksja budzi się w kontekście debaty o kondycji szkoły i osób w niej przebywających czy o powielanych od lat treściach programowych, to uwagi T. Boya-Żeleńskiego jawią się jako szczególnie cenne, mimo że sformułowane kilkadziesiąt lat temu:

Stosunek publiczności do arcydzieł literatury – to rzecz dość skomplikowana. [...] Istotnie szereg rzeczy spiskuje przeciw bezpośredniości naszego odczuwania. W ich liczbie szkoła zajmuje może naczelne miejsce. Nie chodzi mi tu bynajmniej o krytykę tej czy owej szkoły: może być lepsza, gorsza, mogą być zwłaszcza różnice indywidualne między nauczycielami; chodzi o szkołę zasadniczo, o formę, w jakiej w młodocianym wieku podają nam literaturę. Dysonanse stąd wynikłe są u nas najjaskrawsze może niż gdziekolwiek, ze względu na przewagę poezji w naszej literaturze. Poezja i szkoła, natchnienie i obowiązek, liryzm i klasyfikacja! Można by powiedzieć, że szkoła zbiera z grzędy literatury bukiet najwonnejszych kwiatów i skrapia je asafetydą nudy i przymusu. Iluż dziesiątków lat nieraz potrzeba, aby odzyskać wrażliwość na utwór poetycki, który się kuło na pamięć, który się słyszało setki razy mechanicznie recytowany, przy którego „rozbiorze” ziewało się w letnie południe! [...] Rozumiem, że zapewne nie może być inaczej; że szkoła pracuje hurtownie, że na pięćdziesięciu chłopaków czterdziestu pięciu nie zetknęłoby się z poezją zupełnie, gdyby nie szkoła; że w sumie, działanie jej może być dobroczynne; niemniej jednak niebezpieczeństwa te istnieją. Jedną z najtrudniejszych rzeczy jest odzyskać ludzki stosunek do pisarzy i utworów, z którymi zetknęło się w szkole... To wszystko zaznacza się silniej w naszej szkole niż gdzie indziej. Cóż dopiero mówić o innych naciskach, wynikłych ze służby społecznej, z roli, jaką poezja i literatura odegrały w naszym życiu narodowym. Uświęcone konwencje, pietyzm, względy moralne, wychowawcze... Bo u nas szkoła nie kończy się w szkole. Kłątwa dydaktyzmu ciąży nad wszystkim, okrawa życie<sup>67</sup>.

Zwrócenie uwagi na nudę w kontekście pracy z lekturą świadczy o uporczywej obecności tego zjawiska/problemu w polskiej oświacie. Stąd też dostrzeżona przez T. Boya-Żeleńskiego potrzeba humoru i śmiechu w szkole, także i po to, by przybliżyć (niekiedy wręcz przywrócić) wieszczów i ich dzieła życiu i dzięki temu zainteresować dzieci i młodzież czytaniem. Czasem wystarczy do tego choćby dobry aktor, który uwypukli komizm sytuacji i zainteresuje literaturą przeciętnego widza – zwłaszcza takiego w wieku szkolnym... Jeszcze raz Boy:

<sup>67</sup> T. Boy-Żeleński, *Reflektorem w mrok...*, dz. cyt., s. 460–461.



Miałem tego przykład niedawno na sobie. Mariusz Maszyński mówił fragment z Pana Tadeusza: ową nocną rozmowę Tadeusza z Telimeną. Słuchałem tak, jak gdybym pierwszy raz słyszał. Cóż za wspaniały komediopisarz tkwił w tym Litwinie! Jaka znajomość krętych drózek serca! Co za chwyt męskiej i żeńskiej psychologii! Każde słowo nieomyślne, każde – arcydziełem dowcipu. A ta lekkość! To Flers puszcza litewskich! I widziałem, że wszyscy słuchacze byli pod czarem, wszyscy poznawali jakby na nowo ten ustęp, świetnie mówiony przez Maszyńskiego. I ogarnęły mnie idiotyczne zresztą żale: Co za cudownego komediopisarza pogrzebaliśmy w tym towiańczyku i w tej Sprawie!<sup>68</sup>

**T. Boy-Żeleński, jako jeden z nielicznych w polskiej gelotologii, zwraca uwagę na niezwykle popularny nie tylko wśród dzieci i młodzieży komizm skatologiczny**, rozumiany jako żarty na temat czynności czy organów trawienia. Wszelakie sprośności, a zwłaszcza skatologia, wiążą się z infantylną, lecz jakże obszerną i bogatą dziedziną śmiechu. Autor stawia nawet żartobliwą tezę, że, lekko licząc, 90% śmiechu na Ziemi jest pochodzenia mniej lub więcej sprośnego i wiąże się pośrednio lub bezpośrednio z wszelkimi wydzielinami: od kichania do... drugiej ostateczności, od trawienia do miłości. Niestety, będący twórcami teorii śmiechu filozofowie śmiechu lekceważą te zagadnienia i mimochodem je wyśmiewają, zapominając jednak, że przez wieki były one głównym źródłem literatury komicznej, zwłaszcza w czasach największej religijności, to jest w Średniowieczu. T. Boy-Żeleński, jakkolwiek świadomy jest wulgarności i obrzydliwości niektórych przykładów dowcipu skatologicznego, to jednak podkreśla jego obecność w czasach mu współczesnych – i tę opinię można by przyjąć obecnie:

Jeżeli w naszych czasach rodzaj ten wyrugowała obyczajność publiczna z literatury oficjalnej, schronił się on w prywatną sferę dowcipów. Najcenniejsze osoby, najskromniejsze kobiety łase bywają na tę strawę. Czyż to nie wiąże się nam z wiekiem dziecka, w którym wydzielnicze funkcje odgrywają tak wielką rolę? Dziecko pluje przed siebie i śmieje się zachwycone; trochę większy chłopiec susia na piasek w esy i floresy i pęka ze śmiechu. Kto dalej siknie! – to pierwszy rekord w życiu, wobec którego rzucanie dyskiem wyda się wymysłem hellenizujących snobów<sup>69</sup>.

Żarty o podłożu fizjologicznym i skatologicznym, stanowiące przedmiot zainteresowań dzieci, u dorosłych dotyczą zazwyczaj spraw płciowych – tego rodzaju komizmu jest zdecydowanie najwięcej. Już w komedii greckiej aktorzy pojawiali się na scenie z przyprawionymi genitaliami olbrzymich rozmiarów,

<sup>68</sup> Tamże, s. 477.

<sup>69</sup> Tenże, *Śmiech*, dz. cyt., s. 18.

budząc wybuchy śmiechu. Dowcipy lub kawały w gronie dorosłych tym bardziej zyskują na komiczności, im ściślej związane są z procesem rozrodczym<sup>70</sup>.

Koncepcja śmiechu T. Boya-Żeleńskiego, mimo że powstała na początku lat trzydziestych XX w., nadal zaskakuje swą aktualnością. Idee Autora, dotyczące śmiechu jako wyrazu radości życia, przywrócenia śmiechu w nauczaniu historii literatury w szkole czy wyzbycia się obłudy i dostrzeżenia roli komizmu skatologicznego w socjalizacji, jawią się jako proste i logiczne wnioski, kierowane do rodziców, nauczycieli i autorów pomocy dydaktycznych.

#### 4.4. Stefan Szuman – świadomie radosny śmiech

Stefan Szuman<sup>71</sup> to kolejny myśliciel, w którego koncepcji śmiechu podstawę stanowi radość życia. W porównaniu z poprzednimi teoriami, tu mamy do czynienia z rozbudowaną refleksją w kontekście psychologicznym, wzbogaconą o oryginalne kategorie pojęciowe „humor” i „dowcip”, scharakteryzowane w przepięknych, niekiedy wręcz poetyckich słowach. Koncepcja ta jest na tyle jasno i zwięźle sformułowana, że, aby niepotrzebnie nie ingerować w tok wypowiedzi Autora, odwołuję się do obszernych fragmentów jego eseju naukowego.

Podobnie jak T. Boy-Żeleński, S. Szuman podkreśla rolę zabawy w życiu dziecka i czerpanej zeń radości. Twierdzi też, że zabawa stanowi oznakę zdrowia dziecka i/lub jego dobrego wychowania – co stanowi przesłankę o charakterze edukacyjnym. Radość życia jest bowiem naturalną, pierwotną właściwością zdrowego, naiwnego dziecka, normalnie rozwijającego się w przeciętnych (typowych) warunkach społecznych, rodzinnych i gospodarczych. Pierwotna radość życia stanowi też nieuświadomiany czynnik potwierdzenia życia: jest ono piękne i dobre dla tych, którzy czują się w nim dobrze dzięki swojemu dobremu samopoczuciu. Pogodne, dobrze usposobione i roześmiane dzieci są dziećmi normalnymi. Zniechęcenia i negacji życia z reguły nie wywołują u dzieci naturalne komplikacje, trudności i rozczarowania – wprawdzie wiodą do gwałtownego płaczu, złości, uporu, a nawet głębokiego zawstydzenia, jednak reakcje te nie trwają długo i mijają bez głębszych śladów. Dziecko wiecznie urażone, naburmuszone, zacięte i lękliwe jest chore lub źle wychowane. Proste i pogodne poczucie rzeczywistości zaściano temu dziecku ciężkimi,

<sup>70</sup> T. Boy-Żeleński, *Śmiech*, dz. cyt., s. 17–19.

<sup>71</sup> Stefan Szuman (1889–1972) – pedagog, psycholog i lekarz. W 1928 r. powołał Katedrę Psychologii Wychowawczej na Uniwersytecie Jagiellońskim, którą kierował do wybuchu II wojny światowej. Po wojnie powrócił do pracy uniwersyteckiej; pełnił przy tym funkcję wykładowcy oraz rektora krakowskiej Wyższej Szkoły Pedagogicznej. Jego liczne publikacje naukowe dotyczą zagadnień rozwoju dziecka oraz wychowania estetycznego i literackiego. Zob. Wikipedia: Stefan Szuman, [http://pl.wikipedia.org/wiki/Stefan\\_Szuman](http://pl.wikipedia.org/wiki/Stefan_Szuman) (29.11.2013).

wrogimi konfliktami, brutalnie przeniesionymi ze świata dorosłych. Dziecko poszukuje więc wtórnego źródła radości życia i naiwnego potwierdzenia jego wartości w zabawie. Jest ona zajęciem przyjemnym i wesołym, dlatego też dziecko bawi się zarówno dlatego, że cieszy się życiem, jak i po to, by radość tę zachować i zasilać<sup>72</sup>. Autor jest więc zwolennikiem uczenia dzieci od małości śmiechu, będącego nie tylko wyrazem radości, ale także czynnikiem wywołującym, podniecającym i podsycającym radość w człowieku<sup>73</sup>.

S. Szuman stawia tym samym tezę, że **jednym z celów edukacji mogłoby być wdrażanie człowieka w świadomy, radosny śmiech, związany z bogatymi doświadczeniami życiowymi**. Nauka śmiechu wiązałaby się z dokonywaniem odkryć i radosnym zdziwieniem wobec odkrytej rzeczywistości:

Radość śmiechu powstaje u człowieka nie jako nowy zupełnie rodzaj, lecz jako jemu tylko właściwy wyraz radości i potwierdzenia życia. Jednak śmiech człowieka, już w samym zaraniu swego istnienia, przestaje być tylko wybuchem żywiołowej radości, nagromadzonej energii życia i staje się przede wszystkim świetlanym odbłyskiem jego umysłowości. **Śmiech tryska [...] z ust ludzkich, gdy umysł zatrzymał się zdumiony przy nowej nieoczekiwanej prawdzie**. Radosne niespodzianki poznania wywołują śmiech, wesołe nowiny nieoczekiwanych odkryć pobudzają do śmiechu, zdziwienie, zatrzymujące na chwilę oddech, wyzwala się nagle w skocznych kaskadach wydechu. Śmiech wynika zawsze z nagłości jakiegoś spostrzeżenia, a nagle, całkiem niespodziewane wglądy w rzeczywistość mogą zaistnieć dopiero, gdy już w wyobraźni powstało odbicie rzeczywistości, w której umysł jest samodzielnym panem i gospodarzem, mogącym dzielić i łączyć treści tej nowej rzeczywistości w dowolny sposób, kojarzyć z sobą co zechce, lub co się samo skojarzyło<sup>74</sup>.

Im więcej więc doświadczeń, tym więcej okazji do radosnych niespodzianek i – co za tym idzie – do radosnego śmiechu.

**Radość życia i śmiech stanowią jeden z elementów humoru, rozumianego jako charakterystyczny element postawy życiowej i cecha charakteru**. Nie jest to cecha dana *a priori*, lecz wymaga stopniowego kształcenia i stanowi efekt licznych doświadczeń, przejawiający się w postawie, którą można by określić jako hart ducha. Tak rozumiany humor posiada osoba, która nie pozwala zastraszyć się rzeczom serio, mimo że serio je traktuje; która nie daje się obezwładnić wielkim przeżyciom i prawdom, mimo że przeżywa je jako wielkie i istotne. **Człowiek obdarzony humorem jest silny, będąc słabym**. Jest świadomy ludzkich ograniczeń i wie, że siła możliwości

<sup>72</sup> Zob. S. Szuman, *Pogodne i poważne zagadnienia afirmacji życia*, Wydawnictwo Józefa Nawrockiego, Katowice 1947, s. 120.

<sup>73</sup> Tenże: *Psychologia wychowawcza wieku dziecięcego...*, dz. cyt., s. 172.

<sup>74</sup> Tenże: *Pogodne i poważne zagadnienia...*, dz. cyt., s. 96–97.

leży w potwierdzaniu życia mimo ograniczeń ludzkiej natury. Humor jest więc stanem dobrego samopoczucia mimo ograniczeń. Jako taki staje się cugłem tragedii, radosnym motywem w dramacie, specjalnym rodzajem ludzkiej godności, umiejętnością oparcia się losowi przy pomocy imponującej dobroduszości, jowialnej odwagi przy jednoczesnym sprzeciwianiu się wyzbyciu cynizmu czy oportunistom<sup>75</sup>.

Humor świadczy o odczuwaniu radości życia, a jego zewnętrzną oznaką jest śmiech, wiążący się z pogodnym i świadomym doświadczaniem rzeczywistości, co staje się szczególnie istotne zwłaszcza w relacjach społecznych:

Humor prawdziwy, wtórny jest z doświadczenia mądrością, samym wzniosłym smakiem ograniczenia, wiarą, że człowiekowi dane jest przetrwać ciężkie razy losu w sposób odporny i zawsze jeszcze pogodny, jest przeciwieństwem i przewyciężeniem cierpiętnictwa, łzawości, obezwładniającego smutku, beznadziejnej ponurości. Humor broni się przed tragedią, przed niezaprzeczalnym cierpieniem i niedostatkiem istnienia otwartymi oczyma na dobre, pozytywne strony życia. Humor jest pewną kategorią widzenia radości i niedostatków, wzlotów i upadków życia we właściwym świetle, dojrzałym umiarem między zbyt naiwnym optymizmem, a zbyt sceptycznym pesymizmem, odnośnie do rzeczywistości<sup>76</sup>.

Humor stanowi więc wypadkową doświadczenia życiowego i refleksji nad nim, stopniowo zyskiwaną wraz z wiekiem i coraz wyższym poziomem świadomości. **Zakorzeniony w dziecięcej radości, staje się z czasem fundamentem świadomego czerpania z życia** i jako taki jest wiarą w ostateczny tryumf oraz niezniszczalność człowieka. Bez tej wiary byłby tylko pogodnym sceptycyzmem, bezładnym cynizmem, humorystycznym oportunistem i humorem nie na swoim miejscu<sup>77</sup>. Tak postrzegany humor nie jest wyrazem głupawej wesołkowatości na każdą okazję, ale świadomą postawą, polegającą na trzeźwym i pogodnym oglądzie rzeczywistości. Cechuje go odrobina ironii, drwiny oraz śmiechu z własnego subiektywizmu i łatwości ulegania złym nastrojom. Humor jest więc lekceważeniem i przewyciężeniem złego humoru, a nie tylko po prostu dobrym nastrojem w przeciwieństwie do złego. Jest to wesołe, wzmocnione dowcipem uczucie, pozwalające na właściwą ocenę proporcji wahań nastrojów jakim podlega człowiek. Neutralizuje on sentymentalizm, łagodzi uczuciową drażliwość i osłabia patos. Dzięki temu humor jest źródłem i wyrazem siły, energii i panowania nad sobą – i nad innymi osobami. Dowcip wypływający ze zmysłu humoru zarówno rozśmiesza, jak i krzepi<sup>78</sup>.

<sup>75</sup> S. Szuman, *Pogodne i poważne zagadnienia...*, dz. cyt., s. 28–29.

<sup>76</sup> Tamże, s. 29.

<sup>77</sup> Tamże, s. 30.

<sup>78</sup> Tamże, s. 92.

Charakterystycznym i wyjątkowym na tle innych składników elementem koncepcji S. Szumana jest stwierdzenie, że prawdziwy, dojrzały humor często cechuje osoby ciężko doświadczone przez los. Poza naturalną wrodzoną wesołością usposobienia wynika on zawsze z konieczności zaradzania złemu oraz z potrzeby przewyciężenia w sobie pesymizmu. Humor jest tym większy, silniejszy i głębszy, im potężniejsze jest cierpienie, z którego wyrasta oraz im cięższe są ułomności natury, które przewycięża<sup>79</sup>. Osobom cierpiącym i doświadczonym przez los, lecz nadal z humorem podchodzącym do życia, łatwiej jest śmiać się z rozmaitych wydarzeń. Jeśli jednak życie samo nie dostarcza obiektywnych pretekstów do śmiechu, a komizm jest w nim rzadkością, to osoby obdarzone humorem potrafią z premedytacją zrobić użytek ze śmiechu:

Zdaje mi się, że **można ludzi, w sposób zupełnie zasadniczy, podzielić na dwa rodzaje dowcipkujących**. Na takich, którzy dowcipkują, bo jest im wesoło i na takich, którzy dowcipkują, aby im było weselej. Pierwsi weselą się i radują, a radość ich wyraża się również w żartach i w dowcipkowaniu. Drudzy są raczej chłodni, nieraz całkiem lodowaci, często bezgranicznie smutni, a też bywają wśród nich skwaśniali i zgorzkniali. Jeżeli ci drudzy umieją dowcipkować, czynią to, aby innych do śmiechu pobudzić i żeby w ten sposób i im było weselej. Niektórzy z nich nie umieją się nawet cieszyć ze śmiechu drugich, lecz śmieją się z tych, których zniewolili do śmiechu. Użyskują przyjemność śmiania się dopiero tą okreśną drogą<sup>80</sup>.

Dowcipkowanie więc, zwłaszcza w wykonaniu osób świadomych wysokiego poziomu owych umiejętności, jest cechą pożądaną i godną rozwijania. Śmiech jawi się tu jako podstawa relacji społecznych, zwłaszcza tych, do których dochodzi w trudnych okolicznościach.

Dookreślając kategorię dowcipu, S. Szuman stwierdza:

Dowcip jest pomysłowością, przepojoną radością pomysłów. Dowcip polega na lotności myśli, na jej zdolności do skoków i przeskoków, na swobodzie myślenia uskrzydłonego. Dowcip nie chodzi drogami z miejsca na miejsce, lecz przelatuje z jednego miejsca na drugie odległe, które zoczył z wysoka. Dowcip rozgląda się z wysoka i chwyta dwie odległe rzeczy naraz. Dowcip jest szczęśliwy z tego, że lata, i śmieje się, gdy chwyta w locie. Śmiech wynikający z dowcipu, zdaniem moim, jest najpierw śmiechem mającym swą przyczynę w swobodzie lotu i pod tym względem czerpie swe radosne upojenie z tego samego źródła pierwotnej bujnej i wyswobodzonej energii, co wszelaka naturalna, bezpośrednia radość życia. Równocześnie dowcip jest jednak na ogół późnym dojrzałym owocem rozkwitu umysłu, który umie latać dopiero, gdy mu skrzydła urosną i mięśnie skrzydeł stężeją. Dowcip

<sup>79</sup> Tamże, s. 93.

<sup>80</sup> Tamże, s. 91.

umiejętny powstaje u człowieka nie w dzieciństwie i w młodości, lecz na ogół dopiero w wieku dojrzałym, gdy myśl nauczyła się nie tylko nieśmiało podlaatywać, ale swobodnie szybować po całym rozległym zakresie swej dziedziny. **Radość dowcipu jest więc, poza radością lotu i swobody, radością niespodzianych wglądów w rzeczywistość**, które daje taki lot, a śmiech dowcipu nie wynika z przelotu nad rzeczywistością jako takiego, lecz z opanowania jej w tych przelotach<sup>81</sup>.

W rzeczywistości edukacyjnej przydatny okazuje się zmysł humoru, który, odpowiednio wykorzystany przez uczniów i/lub nauczycieli, może stanowić istotny czynnik poprawiania atmosfery w środowisku szkoły (np. na lekcjach), czyli podwyższania jakości życia osób w nim przebywających:

Ludzie z humorem mogą nie być dowcipni, ludzie dowcipni mogą być pozbawieni humoru. Jeżeli jednak ludzie weseli posiadają dowcip, wytwarza się u nich łatwo tak zwany zmysł humoru, który już nie jest samą tylko wesołością, lecz pewnym wesołym spojrzeniem na rzeczy niekoniecznie wesołe. Zmysł humoru polega na nietraktowaniu zbyt serio ani ułomności i wad ludzkiej natury, ani też jej ambitnych czy wygórowanych pretensji – własnych zarówno jak cudzych. Zmysł humoru neutralizuje bóle psychiczne – własne i cudze – jest przeciwieństwem sentymentalizmu, cierpiętnictwa, patosu<sup>82</sup>.

Humor i dowcip okazują się więc być cechami godnymi kształcenia, istotnymi w procesie (współ)dojrzwania rodzica z dzieckiem, nauczyciela z uczniem, wychowawcy z podopiecznym itp.

Autor zwraca uwagę na następujące zjawiska, które zarówno u dzieci, jak i u dorosłych mogą prowadzić do śmiechu:

**Śmieszne jest między innymi to, co obracamy w żart.** Żartujemy wówczas, gdy jakąś rzecz potraktujemy nie na serio. Żart oscyluje między rzeczywistością pojętą na serio i tą samą rzeczywistością potraktowaną żartobliwie. Myśl rozumiejąca się na żarcie przeskakuje z jednej w drugą i tymi przeskokami się bawi<sup>83</sup>.

Psota i jej dowcip polega często na wprowadzeniu kogoś w błąd. **Psocący czuje swą przewagę nad osobą zmyloną i uzyskuje sposobność śmiania się**, jako że nie chciał wprowadzać nikogo w błąd na serio<sup>84</sup>.

**Śmieszne są m.in. rzeczy nie na swoim miejscu**, rzeczy niestosowne, nieprzeznaczone do tego, do czego zostają użyte<sup>85</sup>.

<sup>81</sup> S. Szuman, *Pogodne i poważne zagrożenie zagadnienia...*, dz. cyt., 99. Więcej na ten temat: M.M. Tytko, *Koncepcja humoru i dowcipu w ujęciu Stefana Szumana*, „Kultura i Wychowanie” 2011, nr 1, s. 131–143.

<sup>82</sup> S. Szuman, *Pogodne i poważne zagadnienia...*, dz. cyt., s. 91.

<sup>83</sup> Tenże, *Psychologia wychowawcza wieku dziecięcego...*, dz. cyt., s. 173.

<sup>84</sup> Tamże, s. 174.

<sup>85</sup> Tamże, s. 175.

**Do śmiechu pobudzają [...] wyobrażenia sytuacji stojących na pograniczu grozy i niebezpieczeństwa, a jednak w rezultacie nieszkodliwych.**

Niepewność wywołuje zaniepokojenie, ale też i śmiech, gdy lęk był nieuzasadniony i gdy tryumfujemy nad niebezpieczeństwem<sup>86</sup>.

Koncepcję śmiechu S. Szumana charakteryzuje zespolenie dziecięcej radości i dojrzałego zmysłu humoru w jedną wartość właściwą człowiekowi. Ich świadome kształtowanie, zarówno w rodzinie, jak i w rzeczywistości szkolnej, traktowane jest jako środek do walki z codziennymi troskami oraz czynnik kształcenia pozytywnej postawy wobec niekiedy trudnej rzeczywistości, która może odgrywać niebagatelną rolę w walce ze szkolną nudą i wypaleniem zawodowym – można powiedzieć, że jest to koncepcja na wskroś optymistyczna. Optymizm ten nie jest jednak naiwny, a oparty na racjonalnych przesłankach. Dlatego też idee S. Szumana postrzegam jako szczególnie wartościowe, zwłaszcza w odniesieniu do postaw nauczycieli wobec uczniów i wykonywanej pracy.

## 4.5. Stefan Garczyński – śmiech w towarzystwie

Stefan Garczyński był pisarzem, nauczycielem i publicystą<sup>87</sup>. Opinie i tezy S. Garczyńskiego wynikają z licznych obserwacji przeprowadzonych w rozmaitych sytuacjach, sływał on bowiem z towarzyskości, ciekawości życia i otwarcia na nowe znajomości. Życzliwość i chęć podzielenia się własnymi doświadczeniami są zauważalne w licznych wypowiedziach, dotyczących okoliczności pojawiania się śmiechu i jego odbioru w środowisku. Koncepcja śmiechu S. Garczyńskiego nie została sformułowana językiem naukowym ani oparta na badaniach środowiskowych; jest efektem dogłębnej analizy istoty śmiechu i komizmu w różnych kontekstach, a więc nie tyle wyłącznie zdroworozsądkowym potocznym wywodem, za jaki Autor uważa swoje rozważania, co wywiedzionym z mnogich przykładów studium, sporządzonym przez praktyka i przedstawionym w licznych popularnonaukowych oraz publicystycznych opracowaniach. Charakterystyczny jest w niej temperament, odwaga w formułowaniu tez i nieco przekorne podejście do tematu. Podstawę koncepcji

<sup>86</sup> Tamże.

<sup>87</sup> Stefan Garczyński (1920–1993) – publicysta, zainteresowany zagadnieniami literackimi i gospodarczymi pisarz, popularyzator psychologii, kultury życia codziennego i idei dobrego wychowania. Opublikował dwadzieścia sześć wielokrotnie wznawianych książek popularnonaukowych o charakterze poradników, almanachów i antologii oraz lektur dla dzieci. Uczestnik licznych spotkań z uczniami, w trakcie których propagował ideę szkoły jako miejsca, które w przyjemnej atmosferze powinno uczyć myślenia i umiejętności życia. Zob. [www.stefangarczyński.pl](http://www.stefangarczyński.pl) (29.11.2013).

śmiechu stanowi tu idea radości, doświadczania przyjemności i przekazywania jej innym – słowem, śmiech jako wyznacznik wysokiej jakości życia w kontekście społecznym.

Dostrzeżonym przez S. Garczyńskiego wspólnym mianownikiem znanych teorii jest odczuwanie przyjemności ze śmiechu w większości sytuacji, w których do niego dochodzi (nie uwzględnia tu jednak śmiechu, który nie ma nic wspólnego z komizmem, np. histerycznego). Autor odwołuje się tu do koncepcji Elie Auboin, która koncentruje się na intelektualnym aspekcie komizmu<sup>88</sup>:

Nie, nie wierzę, że ludzki śmiech wywodzi się z błyskania kłami lemura, ani że każdy komizm jest przejawem agresji. Śmiejemy się z nieporadności dziecka, które kochamy, żartujemy z człowieka, którego wysoko cenimy i ze spraw, które uważamy za najważniejsze (choć są to inne żarty, niż te, którymi chłapie pijak pod budką z piwem i inny śmiech niż ten z potknięcia nadętego karierowicza, gdy maszeruje po order); a jeszcze istnieje agresywność pozorna, bez kłów i pazurów, żartobliwe przekomarzanie się, jakby klapsy pieszczoty... Wszechobejmującą teorię śmiechu staram się wyprowadzić ze wspólnego wielu, może wszystkim ssakom objawu radości<sup>89</sup>.

Podobnie jak T. Boy-Żeleński, S. Garczyński wywodzi śmiech od pierwotnych zachowań społecznych:

Na początku dowcip był ubogi, kilka gestów, chowanie się, może jakieś „a kuku”. Jeszcze nie było języka, a już był żart i śmiech. Z potrzeby ćwiczenia sprawności, podnoszenia własnej atrakcyjności i wzmacniania poczucia wspólnoty rozwinęła się sztuka tańca, a z potrzeby umysłowej aktywności, ćwiczenia myśli i zjednywania sympatii – sztuka śmieszenia. Przez brak dokumentów nie mogę tego udowodnić, ale takie jest moje przekonanie, a czyż przekonanie nie ma większej mocy od dokumentów, a nawet faktów?<sup>90</sup>

**Śmiech jest okazaniem radości z zaspokojenia, zwłaszcza gdy jest ono nagłe i niespodziewane.** Komiczne bywają dla człowieka słowa i sytuacje, które takie zaspokojenie wywołują<sup>91</sup>, natomiast radością jest przede wszystkim miłe i silne wzruszenie, objawiające się uchwytnymi zmianami zewnętrznymi i wewnętrznymi. Jest ono na tyle silne, by mówić, że radość opanowuje człowieka, rozsadza czy wsadza na sto koni, że z radości nie posiada się on i że oddaje się jej bez reszty. Objawy radości to przyspieszone tętno i oddech, uśmiech lub śmiech (choć istnieje też śmiech bez radości!), wielo- i szybkość, ożywienie głosu i ruchów, podśpiewywanie, okrzyki. Człowiek jaśniej

<sup>88</sup> Zob. E. Auboin, *Technique et psychologie du comique*, OFEP, Marseille 1948.

<sup>89</sup> S. Garczyński, *Anatomia komizmu*, dz. cyt., s. 145. Więcej na ten temat: tenże, *O radości*, NK, Warszawa 1983.

<sup>90</sup> Tenże, *Anatomia komizmu*, dz. cyt., s. 118.

<sup>91</sup> Tamże, s. 147–148.



i tryska; radość go unosi i radość od niego bije, łatwiej niż zwykle porozumiewa się z innymi i staje się bardziej szczodrym, chcąc objawiać swoją miłość do ludzi i świata<sup>92</sup>.

W szerszym ujęciu radość to także przyjemny stan emocjonalny, stan zadowolenia odczuwany stale lub powtarzający się wskutek pewnych okoliczności, nawet tych zupełnie pospolitych, np. bycie zdrowym lub posiadanie pięknego domu<sup>93</sup>. Zarówno zdolność do odczuwania radości, jak i do postrzegania komizmu nie są cechami stałymi i można mówić o zmienności ich przejawów, co dokonuje się wraz z wiekiem człowieka (podobnie jak doświadczony humor w koncepcji S. Szumana i dojrzały śmiech w koncepcji T. Boya-Żeleńskiego):

[...] **z biegiem lat spontaniczna radość staje się coraz rzadsza.** Tę radość, która przychodzi sama, zastąpić musi radość wypracowana. Małe dziecko podskakuje, rączkami wywija, promienieje, bo znajoma mamy przyprowadziła psa, a człowiek w średnim wieku ledwie się uśmiechnie, gdy koń da mu dowód przywiązania; młody człowiek czuje, że „ulica i domy tańczą”, że „świat jest pomarańczą, która mu z ust wycieka”, a starego mieszkalne bloki przygniatają, ulice niepokoją zagrożeniem (samochody, chuligani, lód na chodniku), świat jest dla niego kawałkiem suchego chleba z twardą skórką, z którą zęby źle sobie radzą. Toteż chcąc zapewnić jasne chwile późniejszym latom, należy nauczyć się radowania cudzymi sukcesami, rozbudzić w sobie zainteresowanie sztuką, może nawet umiejętność przeżywania radości filozoficznych i estetycznych<sup>94</sup>.

Brak śmiechu w dzieciństwie i lekceważenie potrzeby jego kształcenia może prowadzić do nieprzyjemnych następstw:

**Kogo nawet w młodości śmiech nigdy nie porywał, śmiech kpiarski i anarchistyczny, światoburczy i szaleńczy, ten z czasem może (choć nie musi) stać się nietolerancyjnym i bezkrytycznym fanatykiem, czołgiem idącym przez życie z porporczykiem albo bez...**<sup>95</sup>

S. Garczyński wyróżnia następujące **rodzaje śmiechu** w zależności od sytuacji, zwracając przy tym uwagę na niezbędność każdego z nich w życiu społecznym:

**Śmiech wśród dostojnych**, celebrujących obradowiczów, wobec których nie wolno się śmiać, jest stokroć potężniejszy od **śmiechu w kabarecie**, do którego idziemy po to, by się bawić! Bo śmiech jest urodzonym rewolucjonistą. Nie tylko dlatego, że demaskuje zły, czy tylko absurd panujących przekonają,

<sup>92</sup> Zob. tenże, *O radości*, dz. cyt., s. 83.

<sup>93</sup> Tamże, s. 84–85.

<sup>94</sup> Tamże, s. 101–102.

<sup>95</sup> Tenże, *Śmiechu naszego...*, dz. cyt., s. 22.

praw i obyczajów, lecz także dlatego, że im więcej ograniczeń i sztywnego ceremoniału, tym bardziej spręży się do skoku, tym wspanialej skacze<sup>96</sup>.

**Śmiech mimo wszystko**, a więc postawa epikurejsko-stoicka, jest reakcją nie tylko filozoficznie godną, ale i pożądaną ze względów praktycznych; śmiejący się ma więcej szans wygrywania potyczek z losem. Choć oczywiście, nie całej partii. Po drugiej stronie szachownicy gra Nieomylny, który prędzej czy później da mata; ale co z tego! Można bawić się nawet grą, która musi się skończyć przegraną, można zdobyć się na humor wisielczy<sup>97</sup>.

**Śmiech mimo oczu otwartych na wszystko**, co się dzieje, **śmiech z własnych niepowodzeń i przegranych**, z tego co grozi i boli, a wreszcie **śmiech przez łzy** jest sztuką tak szlachetną, jak trudną. A do tego – podobnie jak w każdej sztuce szlachetnej i trudnej – ten śmiech, ten humor bywa podrabiany. Mam na myśli krzykliwą błazenadę, która zagłusza jęk cierpiących<sup>98</sup>.

**Wyśmiewanie własnych wad i błędów**, przetwarzanie w groteskę życiowych doświadczeń jest trudnym zabiegiem, bo wymaga zdobycia się na dystans w stosunku do samego siebie. Niełatwo być aktorem, który sam się czujnie obserwuje; zważmy, iż wszystko może śmieszyć pod warunkiem, że przydarza się komuś obojętnemu albo, jeszcze lepiej - nie lubianemu. Nędzny dowcip z wroga wydaje się wspaniały, a świetny z przyjaciela – nędzny. Dowcipy z osób nienawidzonych mnożą się jak szczury w zaniedbanych śmietnikach i cieszą się taryfą ulgową, natomiast dowcipy z osób, które kochamy, muszą mieć wysoki znak jakości. A my, my sami siebie ogromnie kochamy, toteż żartowanie z własnych skaz i potknięć świadczy o niepospolitej sztuce przebijania murów obronnych miłości własnej, o postawie filozofa, który potrafi choć chwilami opanować próżność, oderwać się od swego może trochę pokracznego, a na pewno bardzo pokaleczonego Ja<sup>99</sup>.

Ranga śmiechu w życiu człowieka wynika z faktu, że stanowi on naturalną potrzebę. Rozśmieszania domagają się i dzieci, i filozofowie. Sztuka ta jest popularna zarówno w najprymitywniejszych, jak i w najbardziej wyrafinowanych kulturach. Nie jest więc tylko igraszką czy umilającym życie elementem dekoracyjnym, lecz autentyczną i powszechną ludzką potrzebą<sup>100</sup>. Autor zawarł w swych kolejnych publikacjach liczne uwagi na temat predyspozycji człowieka do śmiechu oraz okoliczności, w których postrzeganie komizmu i korzystanie z poczucia humoru bywa szczególnie istotne, wiąże się bowiem ze statusem społecznym i niesie konsekwencje dla osoby przebywającej w określonym środowisku. **Rozśmieszanie polega na dostarczeniu właściwego bodźca na**

<sup>96</sup> S. Garczyński, *Śmiechu naszego...*, dz. cyt., s. 36.

<sup>97</sup> Tenże, *Anatomia komizmu*, dz. cyt., s. 42–43.

<sup>98</sup> Tenże, *Śmiechu naszego...*, dz. cyt., s. 44.

<sup>99</sup> Tenże, *Anatomia komizmu*, dz. cyt., s. 46–47.

<sup>100</sup> Tamże, s. 54.

**właściwy grunt.** Im bardziej jest ktoś skłonny do śmiechu, tym mniej skomplikowany rozśmieszający go czynnik – i odwrotnie: im mniejsza podatność na śmiech, tym intensywniejszy musi być element komiczny. Podatność ta zależy od chwilowych lub trwałych warunków zewnętrznych oraz od nabytych lub wrodzonych cech danej osoby. Rozbawienie jest chwilowe i zależne od okoliczności – wywołuje je przede wszystkim atmosfera towarzystwa, w którym przebywające osoby oddziałują na siebie wzajemnie: informacjami, komentarzami i samym śmiechem, który bywa zaraźliwy<sup>101</sup>.

Osobie emocjonalnie ociężałej trudno jest wybuchnąć – zarówno gniewem, jak i śmiechem. Nie znaczy to jednak, że ktoś skory do gniewu będzie też skory do śmiechu, za to osoby łatwo ulegające wzruszeniom i bez trudu zanoszące się łzami, na ogół także byle co rozbawia, łatwo więc zanoszą się śmiechem<sup>102</sup>. Człowiek dowcipny, to jest świadomie pobudzający do śmiechu swoimi spostrzeżeniami i komentarzami, musi być zarazem spostrzegawczy i inteligentny. Istotą dobrego dowcipu jest najczęściej szybkie kojarzenie, dostrzeganie drugiej strony medalu i drugiego dna, odkrywanie podobieństw między odmiennymi rzeczami i różnic między podobnymi, ujawnianie związków między pozornie niezwiązanymi zjawiskami, eksponowanie sprzeczności, dwuznaczności, niewspółmierności i głupstw, umyślne zrywanie z uswieconymi schematami myślenia i postępowania. Operacje te wymagają bystrej inteligencji – podobnie jak żywa reakcja na celny żart<sup>103</sup>.

Dobry humor, żartobliwość i wesołość to cechy niezbędne, zwłaszcza w przypadku osób, które funkcjonują w różnych środowiskach i zmuszone są dbać o swój pozytywny wizerunek: szczególnymi względami, zaufaniem, a nawet miłością obdarza się bowiem osoby, które poprawiają innym samopoczucie i ożywiają towarzystwo – nadęta powaga, celebria i gniewliwość zaostrożają krytycyzm, zaś żartobliwość i wesołość go przytępiają. Uważa się, że osoba umiejąca się śmiać i wywoływać śmiech, nie może być zarazem osobą złą, o niedostatkach inteligencji. Prędzej też wybaczymy występki osobie dowcipnej niż śmiertelnie poważnej. Osoby dowcipne i skore do śmiechu chętnie się zaprasza, bo zapewniają dobrą atmosferę – trakcie spotkań towarzyskich wesołość jest ważniejsza od poczęstunku<sup>104</sup>. Przebywanie z osobami wesołymi i dowcipnymi jest zwyczajnie przyjemne, dlatego też **kształcenie poczucia humoru i zdolności postrzegania komizmu w różnych okolicznościach powinno być postrzegane jako potencjalna treść edukacji.**

<sup>101</sup> Tamże, s. 87–88.

<sup>102</sup> Tamże, s. 98.

<sup>103</sup> Tenże, *Śmiechu naszego...*, dz. cyt., s. 23–24.

<sup>104</sup> Tamże, s. 13.

Autor zaleca poczucie humoru i śmiech jako środek poprawiania jakości relacji międzyludzkich – zarówno w życiu prywatnym, jak i publicznym. Ułatwiają one nie tylko zawarcie znajomości i zdobycie czyjegoś serca, lecz także umilają i wzbogacają wzajemne stosunki, łagodząc także przykrość wymuszonych kontaktów umożliwiając kontynuację trudnego współżycia: „Dziwisz się, że z nim wytrzymuję – zwierzała się żona awanturnika – ale gdybyś wiedział, jak my się czasem śmiejemy. Z nikim się tak długo i tak dobrze nie śmieję. To mnie trzyma”<sup>105</sup>, Przyjemniej i lżej jest iść przez życie w towarzystwie kogoś, kto dostrzega komiczne aspekty nawet trudnych sytuacji, kto potrafi obrócić w żart sprawioną mu przykrość, zakpić z samego siebie, dowcipem rozładować napięcie, zapobiec kłótni czy uśmiechnąć się mimo wszystko<sup>106</sup>.

Nawet krótkie wypowiedzi S. Garczyńskiego, będące w istocie rozbudowanymi aforyzmami, zawierają liczne wątki, mogące stanowić przesłanki do pogłębionej refleksji nad śmiechem:

Dobry żart ogrzewa w temperaturach zbyt niskich i chłodzi w wysokich. W ciepłe wesołości pryska skrępowanie i sztywność, topnieją lody obcości i niechęci, zmniejszają się napięcia, cichną urazy, gniewy i lęki. Stąd rola humoru na ważnych spotkaniach i konferencjach. [...] Niekiedy powiedzenie kilku rzeczy od rzeczy ułatwia przejście do rzeczy<sup>107</sup>.

Rozśmieszenie zapobiega wybuchom złości. Nikt nie potrafi śmiać się i dowcipkować, a jednocześnie tłuc pięściami lub miotać talerzami. Śmiech i dowcip bywają kłapą bezpieczeństwa<sup>108</sup>.

Humor i śmiech to woda święcona, potężna broń przeciw szatańskim wpływom czy z piekła rodem, czy z ziemi<sup>109</sup>.

Gdy kierownikom państw brakuje poczucia humoru, można drzeć o losy społeczeństw i całego świata<sup>110</sup>.

Obok filozoficznych i moralnych, komizm przedstawia wartości ludyczne i praktyczne. Sprawia przyjemność, poprawia samopoczucie, wywołuje wesołość, zjednuje sympatię, wzmacnia więź wspólnoty: ponadto śmiechem można uderzyć w coś lub kogoś, bronić się, korygować błędy i wady. Przede wszystkim – rozświeśla rzeczywistość, a tym samym stanowi wartość samą w sobie<sup>111</sup>.

<sup>105</sup> S. Garczyński, *Śmiechu naszego...*, dz. cyt., s. 13.

<sup>106</sup> Tenże, *Anatomia komizmu*, dz. cyt., s. 59.

<sup>107</sup> Tenże, *Śmiechu naszego...*, dz. cyt., s. 14.

<sup>108</sup> Tamże, s. 18.

<sup>109</sup> Tamże, s. 22.

<sup>110</sup> Tamże, s. 22.

<sup>111</sup> Tenże, *Anatomia komizmu*, dz. cyt., s. 53.

[...] dowcipy osób lubianych i wysoko cenionych (podobnie jak uznawanych za dowcipne) wydają się zabawniejsze od żartów osób nie lubianych. Nawet mizerne dowcipy kogoś popularnego „chwytają”, a nawet dobre niepopularnego „nie chwytają”<sup>112</sup>.

Nawet najbardziej bezsensowne błaznowanie jest dopuszczalne, jeśli budzi prawdziwą wesołość<sup>113</sup>. S. Garczyński zdecydowanie odrzuca jednak wesołkowatość, tj. namolny śmiech bez refleksji i towarzyszącej mu szczerej radości. Stanowią one przejaw męczącej, nerwowej żywotności i wiecznego niepokoju, który innym nie pozwala się odprężyć. Za głośny śmiech denerwuje, podobnie jak za głośne mówienie i zbyt gwałtowne ruchy. Wieczny wesołek po części ucieka w błazństwo, wiedząc, że błaznowi wolno więcej niż innym, bez ponoszenia odpowiedzialności. Zwraca na siebie uwagę, do niczego się jednak nie zobowiązuje. Mając kpiący stosunek do miłości i pracy, zbywa żartem problemy i wymagania, co jest jego sposobem na wygodne prześlizgiwanie się przez życie. Wieczny wesołek w najlepszym razie bywa lustrem, wykrzywiającym każdy obraz, w najgorszym – płytą, na której nagrano jedynie parę dowcipów i sporo rechotu. Pozbawionego powagi wesołka można lubić najwyżej tak, jak się lubi zabawną małpkę<sup>114</sup>.

Szczególnie przydatne w refleksji pedagogicznej są uwagi Autora dotyczące śmiechu zbiorowego (określanego jako **wspólny śmiech** lub **śmiech razem**), korespondujące z ideą wspólnoty śmiechu. We wspólnym śmiechu S. Garczyński dostrzega przede wszystkim wartość integrującą:

Wspólny śmiech z czegoś, czego nie lubimy – to porozumienie emocjonalne. Wspólny śmiech z czegoś, czego inni nie rozumieją – to już prawie porozumienie intelektualne. Tylko nas dwoje, troje, czworo śmieje się z czegoś, co innych nie śmieszy... to już koteria śmiechu<sup>115</sup>.

Śmiech razem to świetny zaczątek przyjaźni i świetne spoidło. Gdy kilka osób odkryje śmieszność, której inni nie zauważyli, zawiązuje się między nimi nić porozumienia. Prawie intelektualnego. Jeśli razem roześmieją się z kogoś, kogo nie lubią, będzie to już grubszy drut porozumienia. Prawie uczuciowego. **Osoby, które nie przyłączą się do tego śmiechu, będą uznane za obce.** Obce umysłowo i uczuciowo. Podejrzan, już prawie wyobcowane<sup>116</sup>.

Wspólny śmiech zbliża zwaśnione strony, ułatwia porozumienie. Właściwie jest sam przez się maleńkim światełkiem porozumienia, a staje się

<sup>112</sup> Tamże, s. 88–89.

<sup>113</sup> Tamże, s. 53.

<sup>114</sup> Tenże, *Współzycie łatwe...*, dz. cyt., s. 203–204.

<sup>115</sup> Tenże, *Śmiechu naszego...*, dz. cyt., s. 14.

<sup>116</sup> Tenże, *Anatomia komizmu*, dz. cyt., s. 63.

światłem, gdy żart pozwala spojrzeć na sporną sprawę jakby z góry, z chłodzącej perspektywy<sup>117</sup>.

**Wspólny śmiech wzmacnia poczucie przynależności, solidaryzuje.** Im częściej z człowiekiem śmieję się, tym chętniej mu pomagam, tym chętniej współdziałam. Zespół wesoły to zespół żyty, stosunkowo trwałe i twórczy. W miłej atmosferze i w dobrym nastroju człowiek daje z siebie to najlepsze, na co go stać<sup>118</sup>.

**Śmiech razem zespala szeregi i już dzięki temu przedstawia wartość bojową. [...] Ośmieszona groza zdaje się mniej groźna; przeciwnik obnażony do nagiej śmieszności zdaje się mniej straszny:** dowcip wystawia na pokaz jego domniemaną słabość umysłową i lichotę moralną, a tym samym podbudowuje nasze poczucie względnej siły<sup>119</sup>.

Koncepcję śmiechu S. Garczyńskiego charakteryzuje serdeczne przekonanie o wartości śmiechu w relacjach międzyludzkich. Śmiech oparty na doświadczeniu życiowym, będący efektem dojrzałego i świadomie rozwijanego poczucia humoru, może nie tylko być przydatnym w jednostkowych kontaktach towarzyskich, ale może także decydować o licznych, dobrych jakościowo relacjach w sferze publicznej. Poszczególne wątki koncepcji Autora mogą inspirować twórców programów wychowania, którzy chcieliby uwzględnić w nich śmiech. Ogromna liczba przykładów, zawartych w opracowaniach S. Garczyńskiego, stanowi cenny zbiór materiałów do refleksji i dyskusji dla osób w różnym wieku, a zwłaszcza dla uczniów.

## 4.6. Józef Kozłowski – bez uśmiechu nie ma mistrzostwa

Autorem jedynej polskiej koncepcji uśmiechu w edukacji (szczególnie w szkole: w pracy nauczyciela i jego relacjach z uczniami) jest Józef Kozłowski<sup>120</sup>.

<sup>117</sup> S. Garczyński, *Śmiechu naszego...*, dz. cyt., s. 19.

<sup>118</sup> Tenże, *Anatomia komizmu*, dz. cyt., s. 64.

<sup>119</sup> Tamże, s. 65.

<sup>120</sup> Józef Kozłowski (1910–1990) – doświadczony nauczyciel i pedeutolog. Jego zainteresowania naukowe koncentrowały się na zagadnieniach warsztatu, organizacji i ewaluacji pracy nauczyciela. W ramach długoletniej kariery pełnił funkcje dyrektora Liceum Pedagogicznego w Krotoszynie, pracownika warszawskiego Ośrodka Prac Programowych i Badań Oświatowych (Instytut Badań Pedagogicznych), wykładowcy Uniwersytetu Warszawskiego, Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Warszawie, Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie i Wyższej Szkoły Nauczycielskiej w Siedlcach. Od 1972 r. kierował Zakładem Badań nad Zawodem Nauczycielskim w Instytucie Kształcenia Nauczycieli w Warszawie. Harcmistrz Związku Harcerstwa Polskiego oraz organizator licznych seminariów naukowo-dydaktycznych dla nauczycieli

Refleksja J. Kozłowskiego oparta jest nie tylko na osobistych doświadczeniach, ale także na rozmowach z innymi nauczycielami. Autor jest głęboko przekonany o realności i wielkiej sile oddziaływania nauczycielskiego uśmiechu, który stwarza odpowiedni klimat do pracy wychowawczej i jest nieodzownym czynnikiem rozwoju dzieci oraz ich dobrego samopoczucia, bowiem dziecko ma prawo do atmosfery pełnej ciepła, pogody i radości, która wyzwala w nim chęć poznawania i działania, a także obcowania z ludźmi<sup>121</sup>.

Koncepcja ta oparta jest na podstawach idealistycznych, a nawet ideologicznych, wiążących się z charakterystycznym podejściem do wychowania w czasach jej powstania (schyłek lat pięćdziesiątych XX w.), niemniej jednak stanowi nie tylko interesujący wątek z przeszłości, ale także atrakcyjny również współcześnie przyczynek do modelu wychowania, a przynajmniej do dyskusji o nim. Jak pisze Autor:

**Uśmiech stwarza [...] pomost między nauczycielem a jego wychowan-  
kami.** Spotykając się na ulicy, przed budynkiem szkolnym lub w klasie wymieniają swój pierwszy uśmiech, mówiący o łączącej ich więzi duchowej. Jak miło jest wtedy przystanąć na chwilę i zacząć rozmowę, choćby od banalnego pytania, co słyhać, co robiłeś i co wydarzyło się w tym czasie od naszego ostatniego spotkania. **W klasie zaś uśmiech nauczyciela jest czułym barometrem sygnalizującym pogodny nastrój, zapowiedzią miłej atmosfery na lekcji**<sup>122</sup>.

J. Kozłowski nie rozważa uśmiechu nauczyciela w kategoriach fizjologicznych, lecz postrzega go jako szczególny przejaw kontaktu wychowawczego (pedagogicznego), stanowiący zawiązek i zapowiedź tego, co będzie się rozwijało i kształtowało między nauczycielem i uczniem. Mianem „kontaktu wychowawczego” Autor określa współbrzmienie dusz (sfer duchowych) nauczyciela i ucznia. Wychowawca, którego sfera duchowa wykracza daleko poza własne interesy, pobudza uczniów do działania, a jego słowa i czyny znajdują oddźwięk w duszach jego wychowanków. Kontakt wychowawczy jest podstawowym warunkiem efektywnej pracy pedagogicznej. Dowodem (za)istnienia tego kontaktu jest fakt, że uczniowie spontanicznie poszukują nauczyciela, chcą i lubią z nim przebywać<sup>123</sup>.

Uśmiech nauczyciela to praktyczny (tj. użyteczny i efektywny) czynnik oddziaływania edukacyjnego, integrujący środowisko klasy i szkoły:

---

z małych środowisk oraz dla wyższych szkół pedagogicznych. Zob. Państwowe Liceum Pedagogiczne w Brzegu, strona oficjalna – [www.adno.w.interia.pl/a4.html](http://www.adno.w.interia.pl/a4.html) (29.11.2013).

<sup>121</sup> Zob. J. Kozłowski, *Uśmiech nauczyciela*, „Życie Szkoły” 1959, nr 11, s. 21.

<sup>122</sup> Tamże, s. 22.

<sup>123</sup> Tamże, s. 21–23.

Uśmiech nauczyciela stwarza w klasie szkolnej ten pogodny nastrój, pełen zaufania, niezbędny do tego, by dusze naszych dzieci otwierały się i poddawały naszym wpływom. Pod tym względem dziecko podobne jest do ślimaka, który nosi na sobie swoją skorupkę-domek i chroni się do niego, gdy tylko zagraża mu niebezpieczeństwo. Zamyka się wtedy „w sobie” jak ślimak w skorupie, lecz by wychodziły z siebie i wystawiały swoje „odbiorniki”, jak ślimak swe czułki, na wszelkie poczynania, na nasze zachęty i przykłady. Nie ma przecież bardziej beznadziejnej sytuacji dla wychowawcy niż ta, gdy spostrzeża on, że oto jego zabiegi i starania nie mają się dzieci, po prostu nie skutkują. Otóż tym czarodziejskim zawołaniem „Sezamie otwórz się”, które jest w stanie utorować nauczycielowi drogę do duszy dziecięcej, jest jego uśmiech<sup>124</sup>.

Autor widzi i uznaje możliwość zamiennego stosowania środków wychowawczych: zachęcającego uśmiechu i ciepłego spojrzenia oraz odstraszących środków represyjnych<sup>125</sup>.

Oryginalne, niezwykle rzadko spotykane w wypowiedziach dotyczących relacji nauczyciel-uczeń, jest spostrzeżenie J. Kozłowskiego stwierdzające, że równie pożądanym, a wręcz niezbędnym jest także uśmiech uczniów wobec nauczyciela:

Uśmiech, rozmowa i list – to konkretne formy przeżywania naszego kontaktu z uczniami i wychowankami. Potrzebne są one nam i wam, kochani uczniowie. Zwykle patrzycie na swych wychowawców nieomal jak na posągowe postacie, a przecież jesteście z tej samej gliny ulepieni co i wy – przeżywamy swoje smutki i radości, swoje zwycięstwa i klęski. Wasz uśmiech i list napisany po latach zespała nas mocniej z wami, zachęca do pracy i walki o spełnienie wspólnych celów. [...] My również jesteście wam winni serce i prawdziwe uczucie. Sama tylko wiedza i mądrość, choćby największa, nie wystarcza. Doświadczył tego gorzko na sobie mistrz rozumu Sokrates, gdy przyznawał się do swej klęski: „Oddaję ci swego syna, nie mogę go niczego nauczyć, bo mnie nie lubi”. Ta wiecznie żywa prawda niech nam towarzyszy w codziennej pracy, abyśmy nie musieli przyznawać się do porażki z powodu zagubionego uśmiechu<sup>126</sup>.

Ponieważ dzieci nie znoszą cierpiętników i osób zgorzkniałych, instynktownie bronią się przed zbyt wczesnym przejmowaniem się i zamartwianiem. Wartością pozytywną jest więc wspólne spędzanie czasu na zabawie i swobodnych zajęciach, ponieważ właśnie wtedy można najłatwiej i najskuteczniej na dzieci oddziaływać. Szczery uśmiech nauczyciela bywa w takich sytuacjach istotnym wskaźnikiem postawy wobec pracy i podopiecznych,

<sup>124</sup> J. Kozłowski, *Uśmiech nauczyciela*, dz. cyt., s. 21–22.

<sup>125</sup> Tamże, s. 22.

<sup>126</sup> Tamże, s. 24.



sygnałem bezinteresownego stosunku do dziecka i optymistycznej postawy życiowej w ogóle. Od postawy tej zależy, w jakim świetle dziecko zobaczy swą przyszłość i, w związku z tym, czy wejdzie w świat pełne ufności, czy też pełne zwątpienia<sup>127</sup>.

Najistotniejszym założeniem koncepcji J. Kozłowskiego wydaje się przekonanie, że wykonywanie zawodu nauczyciela nie jest wyłącznie zajęciem zarobkowym, lecz wiąże się z poczuciem społecznego posłannictwa, co przekłada się na odpowiednią postawę wobec uczniów i współpracowników. Uśmiech jest wyrazem tej postawy i świadczy o tym, że dany nauczyciel jest „właściwą osobą na właściwym miejscu”.

## Konkluzja

Jacek Nawrot, jako doświadczony wychowawca, przytacza następującą opowieść, zwracając uwagę na demotywiącą rolę niektórych zjawisk i zachowań w życiu dziecka:

Patrzyłem kiedyś na wysiłki rocznego człowieka: usiłował wstać, wyprostować się, a nad głową miał blat niskiego stolika. Co się stuknął w łebek – to opadał „na cztery łapy”, rozglądał się ze zdziwieniem, czemu go biją, czemu nie da się wstać – i próbował od nowa. Stłumiłem odruch pomocy (w końcu nie tłucze się tym łebkiem tak mocno, w końcu uczy się życia) i patrzyłem z coraz większym szacunkiem: był naprawdę bardzo cierpliwy i wytrwały. Stękał, sapał, krzywił się – ale nie tracił nadziei. I znalazł wreszcie wyjście z sytuacji, i bardzo się ucieszył. Przydreptał do mnie i coś mi po swojemu opowiadał o tym stoliku. Ale po pierwsze: to wyjście istniało. A po drugie: stukał go w głowę nie ktoś niechętny i niemły – a zwykły mebel, nie nadający dziecku żadnych komunikatów. Zawsze taka sama rzecz, a nie rozmaicie go traktująca osoba. Jeśli takim stuknięciem w głowę jest nieprzyjazny odruch, gest, głos dorosłego, jego niemła, pogardliwa odpowiedź – to może bardziej boleć. Wtedy traci się tę nadzieję, że warto się wciąż podnosić. I uczy się człowiek – czołgania<sup>128</sup>.

H. Lethierry, łącząc refleksję filozoficzną i pedagogiczną zachęca do analizy śmiechu w edukacji (zwłaszcza w szkole i w relacjach nauczyciel-uczeń) z perspektywy praktyka. W jego koncepcji doszukać się można wielu przejawów poczucia humoru ukształtowanego w działaniu: trzeba najpierw wiele godzin spędzić z uczniami, by móc zauważyć i dociec istoty preferowanego przez nich komizmu. Nie da się tego zrobić bez postawy otwarcia i głębokiej wrażliwości na problemy uczniów, czyli, krótko mówiąc, zainteresowania się

<sup>127</sup> Tamże, s. 22–23.

<sup>128</sup> J. Nawrot, *Cztery wymiary Homolteusza*, dz. cyt., s. 320.

ich sprawami, ich światem, ich perspektywami. Autor występuje tu więc jako współczesny lider śmiechu w pedagogice. Różnica między liderem a szefem jest taka, że lider wskazuje tropy, inspiruje i zachęca do współdziałania, szef natomiast dyktuje warunki, narzuca kierunek i, domagając się posłuchu, wyznacza terminy wykonania określonego zadania. To właśnie w koncepcji H. Lethierry'ego szczególnie wyraźnie przejawia się współczynnik humanistyczny i ujmowanie przedmiotu refleksji na tle poznawczej koncepcji człowieka. Śmiejący się uczeń ma, w opinii Autora, indywidualne, unikalne powody do (u)śmiechu, które członkowie jego szkolnej wspólnoty śmiechu (naturalni, czyli koledzy z klasy, oraz wymuszeni – nauczyciele i inni dorośli) mogą podzielać lub nie, co nie pozostaje bez związku z ich reakcjami – w tym właśnie tkwi sedno wykorzystania śmiechu w odpowiednim celu, który może być przez innych rozmaicie interpretowany i wartościowany. Stąd postulat wychowania do śmiechu, gelokształcenia, którego celem nadrzędnym jest przyznawanie Innym i Obcym prawa do śmiechu na ich zasadach, a przynajmniej do poszukiwania i ujawniania tych zasad poprzez śmiech. H. Lethierry dostrzega wartość śmiechu w relacjach w klasie szkolnej, w działaniach dydaktycznych i systemie oświaty, zarysowując tym samym oś łączącą jednostkę z instytucją, którą właśnie śmiech pozwala ujawnić i scharakteryzować. Oczywiście, wiele elementów wykorzystania śmiechu zgodnie z tą zasadą da się wykształcić czy wytrenować z pomocą świadomych ról mistrzów śmiechu. Jednak wszystko na nic, gdy belfer pozostaje tylko belfrem, czyli urzędnikiem mechanicznie i bezrefleksyjnie wykonującym zalecenia szefów: biurokratów, duchownych czy (nie daj Boże!) polityków.

M. Bachtin prawdopodobnie nigdy nie przewidział jak nośną edukacyjnie może się stać jego koncepcja śmiechu. Świat na opak, świat Innych i Obcych, poważnie kontestowany, lecz wyśmiewany ot tak, by tylko poczuć radość życia i piękno chwili, to także świat dobrze znany uczniom, nauczycielom, rodzicom... Bachtinowska koncepcja karnawałowego śmiechu pozwala rozpatrywać szkołę jako nieskończenie ambiwalentny twór, w którym na mocy odgórnych rozporządzeń współistnieją i każdego dnia ścierają się ze sobą elementy instytucjonalnej powagi i właściwej uczniom kultury (u)śmiechu. Proces ten wiąże się z udręką, manipulacją, dramatami i zawodem, ale także nadzieją, że nawet jeśli coś pójdzie nie tak, to będzie można to wyśmiać – najlepiej w uczniowskiej wspólnotcie śmiechu, nawet kosztem zbrukania nadętego autorytetu nauczycielskiej władzy. Uwolniony w szkole od wewnętrznej cenzury śmiech uczniowski stopniowo staje się śmiechem obywatelskim, który przenika do sfery publicznej, nakazując władzy mieć się na baczności. Władza bowiem, sama wyrosła ze szkolnych zależności, powinna zdawać sobie sprawę, że lud może z nią postąpić jak średniowieczni głupcy: obnażyć, stłamsić, wyśmiać i zrzucić z piedestału. W takim kontekście szkoła i istniejący w niej śmiech oporu, znajdujący ujście w karnawałowych zachowaniach, stanowią

o ile nie zarzewie rewolucji, to przynajmniej czynnik kontroli społecznej, uspio-ny w umysłach tych, którzy, gdy dorosną, będą mogli upominać się o swoje prawa, śmiejąc się innym w twarz. Skoro więc śmiech oporu już w szkole obnaża problemy i skłania do kontestacji ich sprawców, to czym mógłby być śmiech już byłych uczniów, zjednoczonych wokół odpowiednich wartości? M. Bachtin dostrzega współzależność oraz wzajemną potrzebę śmiechu i powagi, która, jak w tyglu, miesza się ze sobą w każdej szkole. Na tym tle zarysowuje się postać klasowego błazna, czyli kolejny byt skrajnie ambiwalentny: raz może być wyśmiewanym głupcem, innym zaś razem liderem, w którego słowa będzie się wsłuchiwać skupiona wokół niego wspólnota śmiechu.

T. Boy-Żeleński przez pryzmat swej koncepcji śmiechu jawi się jako rzecznik radości życia. Znając wartość śmiechu, potrafiąc obdarzać nim innych i budzić przy jego pomocy nie tylko przyjemne doznania, ale i refleksję, Autor radzi wprost, by, bez względu na reakcję otoczenia (zwłaszcza konserwatywnych, kołtuńskich i agelastycznych jego przedstawicieli), odszukać w sobie dziecko, które w dowolnym momencie śmieje się, cieszy, chichocze, uśmiecha, rozśmiesza i bawi... Komuś, kto nie potrafi się śmiać i nie rozumie śmiechu, nie uda się nawiązać relacji opartych na zrozumieniu, śmiech bowiem właściwy jest i miły większości ludzi. Wypada zgodzić się z Autorem, że wydumanym przez ponuraków teoriom śmiechu brakuje sensu; mimo wielości słów i konceptów są niepełne, niekompletne, a w związku z tym mało realne – bowiem ryba nie jest w stanie opisać radości życia wśród korony drzew. Aby więc zrozumieć śmiech, T. Boy-Żeleński sugeruje, by obserwować go i odkrywać już w pierwszych, nawet najdrobniejszych działaniach dziecka, wiodących do zdziwienia i fascynacji światem, czego efektem jest radość. To one bowiem (te zdziwienia i radosna fascynacja) warunkują jego przyszły śmiech, przyszłą radość lub, wprost przeciwnie, udrękę życia w sztucznie narzuconej powadze i cierpieniu. Autor zachęca do postrzegania (u)śmiechu w czymkolwiek i do cieszenia się jego nieograniczoną dostępnością, co może być przydatne zwłaszcza wtedy, gdy w życiu pojawią się trudne chwile. Radość i zabawa, przejawiające się w dowcipie, występują w tej koncepcji jako istota relacji towarzyskich, od których zależy tak wiele. Koncepcja śmiechu T. Boya-Żeleńskiego zawiera więc przede wszystkim zachętę do świadomego kształtowania kultury śmiechu dziecka od najmłodszych lat (w rodzinie i szkole), by w przyszłości dysponowało radosnym arsenałem, który pomoże mu zmagać się z poważną rzeczywistością. I – co najistotniejsze w koncepcji Autora – na poszukiwania w sobie śmiechu radosnego dziecka nigdy nie jest za późno.

Podobnie pojmowana radość życia stanowi podstawę koncepcji śmiechu także u S. Szumana. W niezwykle poetyckiej opowieści o humorze i dowcipie Autor zwraca uwagę na śmiech jako element zdrowia dziecka i przejaw dobrego wychowania. Śmiech postrzegany jako czynnik afirmacji życia zyskuje rangę jednej z nadrzędnych wartości, które warto kształtować od maleńkości.

Propozycja, by jednym z celów wychowania ustanowić wdrażanie do świadomego radosnego śmiechu, opartego na bogatym doświadczeniu życiowym, jest nie tyle radą czy postulatem S. Szumana, co życzliwą wskazówką dla osób zajmujących się edukacją w różnych okolicznościach. Śmiech bowiem towarzyszy radości odkrywania świata, jest więc receptą na strach, melancholię i nudę, czyli wszystkie zagrożenia wysokiej jakości życia, od wieków wskazywane przez specjalistów wypowiadających się na temat śmiechu. Autor przywraca należne miejsce śmiechowi słabych, którym w dramatycznych okolicznościach pozostaje niekiedy już tylko humor. Śmiech jest tu przejawem siły drzemiącej w człowieku i jednocześnie bodźcem zachęcającym do przekraczania granic ludzkiej natury bądź słabości. Warunkiem uczynienia ze śmiechu właściwego użytku jest zadbanie o to, by był to śmiech radosny, a nie złośliwy, śmiech z kimś – z drugim człowiekiem, z Innym, z Obcym, wreszcie z całym światem – a nie przeciwko niemu, bo wtedy byłby tylko oznaką nędzy i słabości. Humor jest tym samym dowodem radości życia, czego świadomość pozwala wyciągnąć pomocną dłoń do tych, którzy humoru są pozbawieni. Głęboko humanistyczna idea, leżąca u podstaw koncepcji śmiechu S. Szumana, skłania do patrzenia na ludzi przez pryzmat obecności w ich życiu radosnego śmiechu, co może być szczególnie cenne w szkole i w jakichkolwiek relacjach uwikłanych w edukację.

Koncepcję S. Garczyńskiego cechuje przede wszystkim ogromna życzliwość. Autor, dzieląc się wrażeniami z podróży przez życie, odkrywa przed czytelnikami i słuchaczami świat relacji opartych na komizmie, poczuciu humoru i śmiechu – zawsze wśród ludzi; zwraca też uwagę na przyjemność odczuwaną z powodu śmiechu, bez względu na okoliczności. Ktoś mógłby uznać tę tezę za przejaw naiwności lub krótkowzroczności, jednak koncepcja S. Garczyńskiego nie wynika z naukowych analiz danych ilościowych, jest za to zdroworozsądkowym sądem opartym na indywidualnych doświadczeniach. Właśnie tutaj, wobec twórcy koncepcji i jego dzieła, ma zastosowanie współczynnik humanistyczny i ogląd z perspektywy poznawczej koncepcji człowieka. Opinie Autora opierają się na jego indywidualnym doświadczeniu, wiążą się z własnymi unikalnymi przeżyciami i wiodą do twierdzeń, które zyskują wartość na ich tle. Czy ktoś się z nimi zgodzi, czy odrzuci – to już zupełnie inna sprawa. S. Garczyński zachęca do obserwowania śmiechu oraz interpretowania jego form i znaczeń odpowiednio do okoliczności. Śmiech (zwłaszcza we wspólnocie), postrzegany przez Autora jako naturalna potrzeba człowieka, jest nieunikniony, a więc godzien refleksji i kształcenia. Aż dziw, że współcześnie nie wznawia się książek S. Garczyńskiego, bowiem oprócz niezwykle ciepłej, oryginalnej koncepcji śmiechu zawierają przede wszystkim ogromne zasoby ponadczasowej życiowej mądrości.

J. Kozłowski jako doświadczony nauczyciel-pedagog przedstawia jasną koncepcję uśmiechu wywiedzioną z osobistych przeżyć. Wielu czytelnikom, zwłaszcza tym młodym, wychowanym w wyścigu szczurów i zgiełku hiper-

marketów, jego poglądy wydadzą się na wskroś idealistyczne, a nawet naiwne: oto nauczyciel, który z uśmiechem pochyła się nad swymi podopiecznymi... Ot, słodziutki obrazek jak z archaicznej czytanki, trącej *Siłaczką*, przywołującej na myśl korczakowskie klimaty i niepowtarzalny zapach przeglądane-go w czytelni opasłego tomiska *Źródeł do historii wychowania*. Ale czyż właśnie nie ten uśmiech (nauczyciela i ucznia) składa się na marzenia o pracy w szkole wielu przyszłych studentów pedagogiki? Czyż szczerzy uśmiech, choćby i przelotny, nie bywa dla zmęczonych i wypalonych zawodowo pracowników oświaty dowodem, że było warto, i zachętą, by nie poddawać się mimo trudności? O tym właśnie pisze J. Kozłowski, a wie, o czym pisze, bo z jego słów jasno wynika, że poznał prawdziwą wartość uśmiechu w szkole i jest w stanie podzielić się (zwłaszcza z młodszymi kolegami) opowieścią o okolicznościach jego narodzin. Można dyskutować o spójności stosowanych przez Autora pojęć (kontakt wychowawczy, współbrzmienie dusz), jednak idea niezbędności uśmiechu w pracy nauczycielskiej jest niepodważalna i inspirująca. Ba! mogę się założyć, że wielu czytelników tej książki po cichu zazdrości J. Kozłowskiemu, że takiego uśmiechu już doświadczył.

Umiejętność analizowania i interpretowania zdarzeń, a także dostrzeganie ich następstw oraz perspektyw uczestników i obserwatorów, jest nie tylko cenną cechą badacza, lecz także przydatną podstawą pedagogii. Przedstawione tu koncepcje śmiechu i uśmiechu otwierają rozległy obszar możliwych interpretacji. Nie podejmuję się ich oceny, weryfikacji czy wzajemnego przeciwstawienia, bowiem nie to jest moim celem. Staram się jedynie wskazać trop przyszłych poszukiwań. Może to być pomocne w trakcie lektury i studiowania wypowiedzi na temat śmiechu w edukacji zawartych w następnym rozdziale, ukazany w nich śmiech i reakcja nań mogą być bowiem stołem z opowieści J. Nawrota: mogą zniechęcać, ale też motywować, zależnie od okoliczności i koncepcji, na gruncie której dokona się interpretacji zdarzeń.

Zwraca uwagę fakt, że cytowani tu Autorzy nie wyrażają swych poglądów arbitralnie, a czynią to raczej mimochodem, sytuując swe rozważania na tle zagadnień większej wagi. Można się tu doszukać analogii z pogodną postawą J.S. Bystronia, który uznał, że choćby jego teoria komizmu nie spotkała się z życzliwym przyjęciem, to pozostanie po niej chociaż zbiór rysunków i anegdot, które kiedyś komuś sprawią przyjemność:

Jeśli teoria okaże się chybiona, to niech przynajmniej książka w tej niezamierzonej roli okaże się przydatna. Tyle jest książek na świecie, i to z najbardziej dostojnymi tytułami, z których nawet takiego pożytku nie ma<sup>129</sup>.

<sup>129</sup> J.S. Bystron, *Komizm*, Ossolineum, Wrocław, s. 6.



## 5. Śmiech w edukacji w badaniach empirycznych

Jak wykazałem w poprzednich rozdziałach, śmiech uczniowski był nie tylko wdzięcznym tematem do dywagacji o wychowaniu w sferze publicznej czy moralizatorskich wypowiedzi o mniej lub bardziej prywatnym charakterze – był też przedmiotem badań naukowych, przeprowadzanych w różnych czasach i kontekstach. Niektóre z nich posłużyły autorom do uogólnień zjawiska, inne natomiast stanowiły podstawę interpretacji zdarzeń w wybranych obszarach rzeczywistości. Ukazanie w perspektywie porównawczej rezultatów tych badań, a także zawartych w kolejnym rozdziale informacji o wykorzystaniu śmiechu w praktyce edukacyjnej, pozwoli na określenie ich znaczenia w danym miejscu i czasie oraz na stwierdzenie obecności wspólnych wątków, mogących mieć znaczenie dla wyjaśniania i interpretowania faktów związanych ze śmiechem w edukacji współczesnej.

Zdaniem Avnera Ziva:

Edukacja z pewnością jest rzeczą poważną, ale nie ma powodu, by z procesu edukacji eliminować śmiech lub uśmiech. Co więcej, humor nie tylko może uczynić edukację przyjemniejszą, lecz także może przyczynić się do jej większej efektywności<sup>1</sup>.

Opinia ta została wyrażona w dyskusji o celowości przeprowadzania badań empirycznych śmiechu, który – jak już wspomniałem – stereotypowo postrzegany jest jako mało poważny przedmiot badań. W rozdziale tym charakteryzuję więc środowisko naukowe badaczy śmiechu, starając się wskazać w nim miejsce polskich gelotologów. Powracam do wątku stereotypów, kontrowersji i ideologiczności badań śmiechu, a następnie szczegółowo przedstawiam badania pedagogów nad śmiechem w szkole, ujawniając źródła, których lektura zainspirowała mnie do podjęcia badań własnych.

---

<sup>1</sup> A. Ziv, *L'humour en éducation. Approche psychologique*, ESF, Paris 1979, s. 163.

## 5.1. Spór o zasady – śmiech jako przedmiot refleksji naukowej

W latach sześćdziesiątych XX w. wspomniany już William F. Fry zainicjował pierwsze badania naukowe śmiechu, realizowane pod szyldem instytucji o charakterze akademickim. Coroczne interdyscyplinarne kongresy badaczy śmiechu organizowane są od 1976 r. – już podczas pierwszego spotkania w walijskim Cardiff uczestnicy zasygnalizowali potrzebę powstania odrębnej dyscypliny naukowej, poświęconej badaniom śmiechu, komizmu, humoru i innych zjawisk pokrewnych. Z początku w dyskusjach dominowali psychologowie, jednak podczas kolejnych kilkunastu spotkań interdyscyplinarność środowiska pogłębiła się. W 1980 r. powstało Międzynarodowe Towarzystwo Studiów nad Humorem ISHS (ang. International Society for Humor Studies)<sup>2</sup>, z siedzibą przy Uniwersytecie Oakland w Kalifornii (ang. Oakland University)<sup>3</sup>, będące agendą Stowarzyszenia Studiów nad Zabawą TASP (ang. Association for the Study of Play)<sup>4</sup>. Podobną instytucją jest Amerykańskie Stowarzyszenie Studiów nad Humorem AHSA (ang. American Humor Studies Association)<sup>5</sup>, afiliowane przy Stowarzyszeniu Nowoczesnego Języka MLA (ang. Modern Language Association)<sup>6</sup>. Ich członkowie dbają o wysoki standard interdyscyplinarnych badań gelotologicznych i spotykają się podczas organizowanych regularnie międzynarodowych konferencji naukowych, m.in. w Bułgarii, Francji, Indiach, Irlandii, Izraelu, Kanadzie, Luksemburgu, Stanach Zjednoczonych, Wielkiej Brytanii oraz – w czerwcu 2012 r. – w Polsce, na Uniwersytecie Jagiellońskim w Krakowie<sup>7</sup>. Dzięki aktywności członków tych organizacji powstały też fora wymiany informacji na temat badań humoru i śmiechu, takich jak wydawany od 1988 r. kwartalnik „Humor” (ang. „Humor – International Journal of Humor Research”)<sup>8</sup> i internetowa lista dyskusyjna.

<sup>2</sup> Zob. The International Society for Humor Studies, [www.hnu.edu/ishs](http://www.hnu.edu/ishs) (29.11.2013).

<sup>3</sup> Zob. [www.oakland.edu](http://www.oakland.edu) (29.11.2013).

<sup>4</sup> Zob. TASP. The Association for the Study of Play, [www.tasplay.org](http://www.tasplay.org) (29.11.2013).

<sup>5</sup> Zob. [americanhumorstudiesassociation.wordpress.com](http://americanhumorstudiesassociation.wordpress.com) (29.11.2013).

<sup>6</sup> Zob. [www.mla.org](http://www.mla.org) (29.11.2013).

<sup>7</sup> Więcej na ten temat: W. Chłopicki, *O humorze poważnie...*, dz. cyt., s. 87–88; J.H. Goldstein, P.E. McGhee, *An annotated bibliography of published papers on humor in the research literature and an analysis of trends: 1900–1971* [w:] ciż (red.), *The psychology of humor...*, dz. cyt., s. 263–283; C. Hill, *The soul of wit...*, dz. cyt.; D.L.F. Nilsen, *Humor scholarship. A research bibliography. Bibliographies and indexes in popular cultures*, no 1, Greenwood Press, Westport – London 1993, s. IX; [www.hnu.edu/ishs](http://www.hnu.edu/ishs) (29.11.2013); R.K. Simon, *The labyrinth of the comic...*, dz. cyt.; B. Zawadzki, *Przegląd krytyczny ważniejszych teorii komizmu*, „Przegląd Filozoficzny” 1929, nr 32, s. 17–59. Informacje na temat międzynarodowych konferencji gelotologicznych dostępne są także w blogu Piotra Pluty: *Psychology of humor*, [www.psychologyofhumor.com](http://www.psychologyofhumor.com) (29.11.2013).

<sup>8</sup> Zob. „Humor – International Journal of Humor Research”, [www.hnu.edu/ishs/JournalCenter.htm](http://www.hnu.edu/ishs/JournalCenter.htm) (29.11.2013).



W Europie ośrodkiem prac gelotologicznych jest powstałe w 1982 r. Centrum Interdyscyplinarnych Badań nad Humorem CRIH (franc. Centre de Recherche Interdisciplinaire sur l'Humour), działające przy Uniwersytecie Paryskim 8 (franc. Université de Paris VIII Vincennes Saint Denis, czyli jeden z odłamów Sorbony)<sup>9</sup>. We współpracy z francuskim Stowarzyszeniem Rozwijania Badań nad Komizmem, Śmiechem i Humorem CORHUM (franc. Association pour le Développement des Recherches sur le Comique, le Rire et l'Humour)<sup>10</sup>, powstałym w 1987 r., Centrum wydaje periodyk naukowy „Humoreski” (franc. „Humoresques”); organizuje też cykliczne interdyscyplinarne konferencje naukowe (m.in. w Alençon, Basançon, Caen, Clermont-Ferrand, Lille, Lyonie, Paryżu, Reims), których pokłosiem są publikacje naukowe, ukazujące się pod szyldem instytucji współpracujących<sup>11</sup>. Najbardziej imponujące pod względem wielości wątków seminarium CORHUM odbyło się w 2000 r., a jego tematem było „Dwa tysiące lat śmiechu. Ciągłość i nowoczesność”<sup>12</sup>. Celem działaczy obu gremiów jest inicjowanie i propagowanie badań nad komizmem, śmiechem i humorem<sup>13</sup> – od 1996 r. CRIH i CORHUM współpracują także z Międzydyscyplinarnym Zespołem Badań nad Satyrą Obrazkową EIRIS (franc. Équipe Interdisciplinaire de Recherche sur l'Image Satirique)<sup>14</sup>.

Również w Polsce odbywają się konferencje naukowe na temat śmiechu i humoru, ujmowanych w różnych kontekstach – oto ważniejsze z nich:

- „Humor, zabawa i zabawka na pograniczach kulturowych i etnicznych”; organizator: Muzeum Zabawkarstwa oraz Zakład Etnologii Uniwersytetu Śląskiego – Filia w Cieszynie (1999)<sup>15</sup>;
- „Style humoru”; organizator: Uniwersytet Opolski (1999)<sup>16</sup>;
- „Śmiech w kulturze staropolskiej” (w ramach „Kołokwiów staropolskich”); organizator: Instytut Badań Literackich PAN i Katolicki Uniwersytet Lubelski (2000)<sup>17</sup>;

<sup>9</sup> Zob. [www.univ-paris8.fr](http://www.univ-paris8.fr) (29.11.2013).

<sup>10</sup> Zob. [www.humoresques.fr](http://www.humoresques.fr) (29.11.2013).

<sup>11</sup> Więcej na ten temat: C. Garrite, N. Feuerhahn (red.), *Faire rire: mode d'emploi. Hôpiciens, clownanalystes, auteurs, humoristes...*, „Humoresques”, nr 27, Association pour le Développement des Recherches sur le Comique, le Rire et l'Humour, Lyon 2008; R. Puyuelo (red.), *Santé du rire. Humour et thérapies*, „Humoresques”, nr 16, Association pour le Développement des Recherches sur le Comique, le Rire et l'Humour, Lyon 2002; [www.humoresques.fr](http://www.humoresques.fr) (29.11.2013).

<sup>12</sup> Zob. CORHUM, *2000 ans de rire. Permanence et modernité*, Presses Universitaires Franc-Comtoises, Besançon 2000.

<sup>13</sup> Więcej na ten temat: H. Lethierry, CORHUM (red.), *Rire en toutes...*, dz. cyt., s. 9–18.

<sup>14</sup> Zob. [www.eiris.eu](http://www.eiris.eu) (29.11.2013).

<sup>15</sup> Zob. T. Paleczny, *Humor, zabawa i zabawka na pograniczach kulturowych i etnicznych. Cieszyn, 21–22 października 1999 r.*, „Przegląd Polonijny” 2002, nr 1, s. 125–128.

<sup>16</sup> Zob. A. Radomska, *Sprawozdanie z interdyscyplinarnej konferencji „Style humoru”*, „Nowiny Psychologiczne” 1999, nr 3, s. 79–81.

<sup>17</sup> Zob. [www.ibl.waw.pl/pl/o-instytucje/pracownie-i-zespoly/pracownia-renesansu-i-baroku/kolokwia-staropolskie](http://www.ibl.waw.pl/pl/o-instytucje/pracownie-i-zespoly/pracownia-renesansu-i-baroku/kolokwia-staropolskie) (29.11.2013).

- „Humor i karnawalizacja we współczesnej komunikacji językowej”; organizator: Centrum Języka i Kultury Polskiej dla Polonii i Cudzoziemców oraz Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Kazimierzu Dolnym nad Wisłą (2004)<sup>18</sup>;
- „Śmiech i humor jako zjawisko społeczno-kulturowe”; organizator: Koło Naukowe Studentów Socjologii Uniwersytetu Wrocławskiego (2007)<sup>19</sup>;
- „Krzywe zwierciadło na gościńcu. Literacka satyra, karykatura, groteska”; organizator: Pracownia Literatury Okolicznościowej i Użytkowej Instytutu Literatury Polskiej Wydziału Polonistyki Uniwersytetu Warszawskiego oraz Zespół Badań Obszarów Trzecich Literatury Instytutu Badań Literackich Polskiej Akademii Nauk w Kielcach (2008)<sup>20</sup>;
- „Funkcje społeczne humoru okupacyjnego na ziemiach wschodnich II RP w latach 1939–1941”; organizator: Zakład Komunikacji Społecznej oraz Zakład Antropologii Kulturowej Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie, Wyższa Szkoła Przedsiębiorczości i Administracji w Lublinie, Koło Dziennikarstwa i Komunikacji Społecznej Wyższej Szkoły Prawa i Administracji w Rzeszowie, Podlaska Fundacja Wspierania Talentów w Lublinie (2009)<sup>21</sup>.

Począwszy od 2004 r. odbywają się cykliczne Międzynarodowe Sympozja Humorologiczne „Festiwal Humoru”, współorganizowane przez Instytut Socjologii Uniwersytetu Śląskiego i katowicki oddział Polskiego Towarzystwa Socjologicznego. Są to interdyscyplinarne spotkania (wykłady, referaty, warsztaty), w których uczestniczą specjaliści, zajmujący się badaniami śmiechu, humoru i radości, oraz osoby wykorzystujące je w praktyce. W „Festiwalu Humoru” biorą udział m.in. przedstawiciele środowisk: socjologicznego, filozoficznego, psychologicznego, pedagogicznego, teologicznego, filologicznych i nauk pokrewnych, co znalazło wyraz w bogatych programach sympozjów oraz w dyskusjach na temat przejawów humoru w różnych dziedzinach życia społecznego (m.in. w relacjach etnicznych, literaturze i sztuce, polityce, ekonomii, religii, środkach masowego komunikowania, edukacji i innych), których pokłosiem jest sześć obszernych tomów opracowań pokonferencyjnych<sup>22</sup>.

<sup>18</sup> Zob. J. Mazur, M. Rumińska (red.), *Humor i karnawalizacja we współczesnej komunikacji językowej*, Centrum Języka i Kultury Polskiej dla Polonii i Cudzoziemców – Wyd. UMCS, Lublin 2007.

<sup>19</sup> Zob. [www.sunrise.wroclaw.pl/Partners/Koło-Naukowe-Studentow-Socjologii.aspx](http://www.sunrise.wroclaw.pl/Partners/Koło-Naukowe-Studentow-Socjologii.aspx) (29.11.2013).

<sup>20</sup> Zob. J. Maciejewski (red.), *Krzywe zwierciadło na gościńcu. Literacka satyra, karykatura, groteska*, „Napis” 2008, seria XIV, pismo poświęcone literaturze okolicznościowej i użytkowej, Pracownia Literatury Okolicznościowej i Użytkowej Instytutu Literatury Polskiej Wydziału Polonistyki Uniwersytetu Warszawskiego, Zespół Badań Obszarów Trzecich Literatury Instytutu Badań Literackich Polskiej Akademii Nauk, Warszawa 2009.

<sup>21</sup> Zob. A. Wysocki (red.), *Funkcje społeczne humoru okupacyjnego na ziemiach wschodnich II RP w latach 1939–1941*, Wyd. UMCS, Lublin 2011.

<sup>22</sup> Zob. [www.festiwalhumoru.us.edu.pl](http://www.festiwalhumoru.us.edu.pl) (29.11.2013). Szczegółowe informacje o publikacjach pokonferencyjnych znajdują się w rozdziale 9. *Przewodnik bibliograficzny*.

H. Jacobson w 2010 r. pytał: „Dzięki humorowi pisarze docierają do najgłębszych zakamarków ludzkiej natury, dlaczego więc nie traktujemy go poważnie?”<sup>23</sup> Śmiech jako immanentna cecha człowieka, towarzyszy mu przez całe życie w różnych okolicznościach i formach, jako przedmiot badań bywa jednak postrzegany jako co najmniej kontrowersyjny. Badacze śmiechu spotykają się z wątpliwościami i zarzutami (zwykle wyrażanymi przez ich antagonistów i agelastów), na ile racjonalna jest poważna refleksja nad zagadnieniami wszak niepoważnymi? Na jakich zasadach można rzetelnie interpretować zjawiska tak subiektywne i wieloznaczne w odbiorze, jak komizm, humor i śmiech? Czy wyrażanie naukowych opinii na ich temat nie kłóci się z właściwymi tym zjawiskom naturalnością i nieprzewidywalnością, a w rezultacie nie prowadzi do ograniczenia czy rozproszenia ich sensu? Wątpliwości te podzielał Melchior Wańkowicz, twierdząc, że:

[...] substancja humoru trudno się poddaje analizie poznawczej. Analiza gubi humor. Dosyć, aby spytać, co w danym dowcipie jest zabawnego, aby humor ulotnił się jak gaz z przekłutego balonika<sup>24</sup>.

Kontrowersje dotyczą więc zarówno wyboru złożonej problematyki śmiechu jako obiektu zainteresowań badawczych, jak również języka, wykorzystywanego do przedstawiania wyników badań, ich popularyzacji, a także tworzenia koncepcji śmiechu, od których formy zależy ich recepcja.

Przykładów napięcia między powagą i komizmem w rozważaniach gelotologicznych można poszukiwać m.in. w uwagach T. Boya-Żeleńskiego, który poszukiwał odpowiedniego języka komunikowania zagadnień związanych ze śmiechem. Będąc z natury pogodnym i wesołym, wielokrotnie borykał się z poważną, wręcz nudną materią gelotologiczną, co wywoływało u niego zrozumiałe rozterki:

Tak w ostatnich czasach zetknąłem się po trosze z filozofią śmiechu. Istne cudy! Radosne zdumienie Molierowskiego pana Jourdain, gdy dowiaduje się, że od czterdziestu lat mówił prozą, niczym jest wobec zdumienia człowieka, który się dowiaduje, jak skomplikowanej czynności psychofizycznej dopuszczał się, ilekroć parsknął mniej lub więcej głośnie śmiechem. A literatura filozoficzna dotycząca śmiechu ma tę wielką zaletę, że równocześnie z teorią dostarcza i praktyki. Bo raz po raz, kiedy się czyta te wywody, pusty śmiech – tak, śmiech! – bierze człowieka... „a potem litość i trwoga”, jak mówi poeta. Boże, ileż bredni napletli ci wielcy ludzie! Może dlatego zagadka śmiechu była tak długo nie do rozwiązania, że się nią zajmowały osoby tak poważne!<sup>25</sup>

<sup>23</sup> H. Jacobson, *Komizm to poważna sprawa...*, dz. cyt., s. 42.

<sup>24</sup> M. Wańkowicz, *Karafka La Fontaine'a*, dz. cyt., s. 380.

<sup>25</sup> T. Boya-Żeleński, *Śmiech*, dz. cyt., s. 7.

Istotnie, większość rozpraw o śmiechu, ze względu na stosowane przez ich autorów słownictwo i wąski kontekst, jest dla przeciętnego czytelnika hermetyczna, niezrozumiała i w związku z tym (zwłaszcza w sferze potocznej) postrzegana jako nudna, co zniechęca nie tylko do lektury, ale także do kontynuowania studiów nad istotnymi wszak zagadnieniami. Tymczasem refleksja nad śmiechem jako nieodłącznym składnikiem kultury masowej, a także doniesienia naukowe na ten temat, jeśli mają być czytelne, wymagają odpowiedniego kodu – także na płaszczyźnie analizy i interpretacji, ponieważ radykalnej zmianie uległ kod kulturowy, wykorzystywany do komunikacji w sferze publicznej. Szczególnie w dialogu elit, zarówno w dowcipach, jak i w wypowiedziach potocznych, odniesienia do literatury zostały zastąpione cytatami z reklam telewizyjnych i internetowych memów<sup>26</sup>.

Kłopotliwa dla niedoświadczonego odbiorcy realna powaga śmieszności jest jednak istotą badań gelotologicznych, które przeprowadzane są z zachowaniem wszelkich reguł poprawności metodologicznej, na co zwraca uwagę Ewa Borowiecka:

Czytelnicy, krytycy, felietoniści bardzo często odkładają rozczarowani wszystkie książki na temat komizmu czy śmiechu, zdumieni i zadziwieni ich poważnym tonem, znajdując w nich stron czy nawet rozdziałów przypominających raczej zwykłe prace teoretyczne na jakikolwiek inny temat niż zbiorek dowcipów. Z żadnych jednak znanych nauce zasad metodologicznych nie wynika, żeby teoria czegokolwiek miała właśnie to coś, o czym traktuje, pod każdym względem przypominać. [...] Wszystkie argumenty na rzecz powagi śmieszności pochodzą z literatury na jej temat, wielokrotnie się powtarzają w rozmaitych, pisanych z różnych pozycji światopoglądowych i w obrębie różnych dyscyplin naukowych, pracach o komizmie<sup>27</sup>.

Argumentów potwierdzających tę tezę dostarcza także Stanisław Lem – znany z umiejętności łączenia powagi tematu z zabawną formą:

Wśród licznych przymiotów, jakie powinien objawiać uczony, nie ma humoru. Uczony nie może ogłaszać badawczych wyników z przymrużeniem oka ani formułować niepoważnych hipotez. Przedmiotem naukowych badań może być wszystko, więc i humor. Lecz i jego badacz musi zachować w robocie powagę. To że trzeba naukę uprawiać serio, lub wcale, nie wymaga chyba wyjaśniających uzasadnień. Nauka ma dochodzić jednoznacznych prawd jako sąd sprawiedliwy nad naturą świata i człowieka. Jakże mógłby się taki sąd natrzęsać wyrokami z podsądnego czy ze słuchaczy asystujących wymiarowi sprawiedliwości?<sup>28</sup>

<sup>26</sup> Zob. Z. Pietrasik, *Kanon do konwersacji*, „Polityka” 2010, nr 52, s. 111.

<sup>27</sup> E. Borowiecka, *Izaaka Passiego książka o śmieszności* [w:] I. Passi, *Powaga śmieszności*, dz. cyt., s. 12.

<sup>28</sup> S. Lem. *Przedmowa* [w:] J. Koziellecki, *Smutek spełnionych baśni*, WL, Kraków 1985, s. 5.

W środowisku akademickim – zwłaszcza wśród pedagogów – nie jest rzadkością stereotypowa opinia, że na zajmowanie się śmiechem można sobie pozwolić „wyłącznie poza poważnymi zainteresowaniami”, ponieważ problematyka ta jest kontrowersyjna, mało istotna i podejmowanie jej wiąże się z obawą przed ośmieszeniem. Rzeczywiście, analizując opracowania bibliograficzne czy zestawienia w portalach naukowych (np. w serwisie „Nauka Polska”)<sup>29</sup>, odnosi się wrażenie, że prac badawczych, dotyczących śmiechu w edukacji, jest niewiele w porównaniu z liczbą publikacji poświęconych innym zagadnieniom. Jak stwierdził G. Minois:

Śmiech jest sprawą zbyt poważną, by pozostawić go komikom. Dlatego też, od czasów Arystotelesa, hordy filozofów, historyków, psychologów, socjologów i lekarzy, którzy nie mając bynajmniej skłonności do żartów, zajmowały się tym tematem<sup>30</sup>.

Również i pedagodzy badają tę problematykę, jednak analogiczne stwierdzenie, że są ich hordy, byłoby nadużyciem. Wprost przeciwnie: kategorie pojęciowe związane ze śmiechem, (komizm, humor, poczucie humoru, dowcip, czy uśmiech) można zaliczyć w refleksji pedagogicznej do nieobecnych dyskursów<sup>31</sup>.

Nieliczne opracowania empiryczne (m.in. cytowanych tu Autorów), a także przykłady powodzenia refleksji na ten temat w środowisku francuskojęzycznym, stanowią, co prawda, cenne punkty odniesienia, lecz zarazem tylko potwierdzają regułę. Z pogłębionej analizy literatury pedagogicznej wynika wprawdzie, że problematykę tę poruszało więcej osób, niż wskazują na to opracowania przeglądowe, jednak wiele z wypowiedzi o śmiechu w edukacji ma charakter zaledwie przyczynkowy wobec refleksji pedagogicznej, lub co najwyżej stanowią wątek poboczny w opracowaniach na inne tematy, pozostają więc niezauważone. Jak dotąd nikomu nie udało się opracować historii śmiechu w edukacji i myśli pedagogicznej, co wymagałoby dogłębnych studiów przeprowadzanych w wielu kręgach kulturowych jednocześnie. Problematyka śmiechu właściwie nie występuje w podręcznikach dydaktyki i opracowaniach z teorii wychowania. Brakuje monografii o teorii śmiechu autorstwa pedagogów, a nawet spójnych koncepcji wykorzystania śmiechu w szkolnictwie alternatywnym czy pracy socjalnej w środowiskach defaworyzowanych. Próżno by szukać opracowań o charakterze poradników czy przewodników bibliograficznych, adresowanych do dydaktyków i rodziców. Można więc niewątpliwie mówić o niszowości tej tematyki w piśmiennictwie pedagogicznym,

<sup>29</sup> Zob. [www.nauka-polska.pl](http://www.nauka-polska.pl) (29.11.2013).

<sup>30</sup> G. Minois, *Histoire du rire...*, dz. cyt., s. 9.

<sup>31</sup> Wykorzystuję tu kategorię pojęciową z serii publikacji pod redakcją Zbigniewa Kwiecińskiego, „Nieobecne dyskursy”, ukazującej się pod szyldem Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu.

co więcej – zjawisko to nie jest charakterystyczne wyłącznie dla polskiego środowiska naukowego.

Na brak źródeł pedagogicznych (zwłaszcza polskojęzycznych) na temat śmiechu w edukacji zwracają uwagę piszący prace w ramach studiów pedagogicznych, a także uczestniczący w badaniach nauczyciele, wolontariusze i inne osoby zainteresowane wykorzystaniem śmiechu w szeroko pojętej działalności edukacyjnej i terapeutycznej<sup>32</sup>. Większość z nich odwołuje się do klasycznych, lecz wiekowych już koncepcji Z. Freuda (k. psychologiczna)<sup>33</sup> i Ch. Baudelaire'a (k. estetyczna)<sup>34</sup>, w których, niestety, nie ma mowy o edukacji; sporadycznie tylko docierają do empirycznych opracowań M. Dudzikowej<sup>35</sup> i C. Matusewicza<sup>36</sup>. Studenci natomiast korzystają przeważnie z wymagających krytycznego podejścia tekstów popularnonaukowych i publicystycznych, z których wiele nie spełnia kryteriów metodologicznej poprawności, a odsyłacze w pracach semestralnych i dyplomowych dotyczą najczęściej poradników o terapii śmiechem popularnych głównie z powodu dużych nakładów – niestety, zwykle o nikłej wartości naukowej. Sygnalizuje to wyraźnie brak naukowych opracowań, zawierających przykłady wykorzystania śmiechu w edukacji i wykraczających przy tym poza banalne artykuły w tygodnikach, co często zniechęca do zajmowania się tym zagadnieniem. W wielu przypadkach pozostaje potoczna refleksja zdroworozsądkowa lub odwoływanie się do porad z Internetu, co niewątpliwie przyczynia się do umniejszania rangi tych zagadnień, nie tylko w środowisku pedagogów. Poza tym próba ogarnięcia dotychczasowego dorobku badaczy śmiechu jest przedsięwzięciem karkołomnym – zwłaszcza dla studentów i początkujących badaczy – z jednej strony bowiem mamy do czynienia z obszerną literaturą przedmiotu, której wielowątkowość i osadzenie w różnych tradycjach (estetycznej, psychologicznej, językoznawczej itp.) wymaga ogromnego nakładu pracy własnej (choćby tylko w celu zapoznania się z podstawowymi opracowaniami), z drugiej, po zgłębieniu klasycznych monografii, źródeł przeglądowych i polemicznych, dochodzi się do wniosku, że obfitość wątków i ich możliwych interpretacji prowadzi właściwie do chaosu terminologicznego i obaw związanych z podstawami teoretycznymi, na co zwraca uwagę L. Kołakowski:

<sup>32</sup> Opinię tę opieram na sondażu wśród uczestników seminariów dyplomowych, studentów uczęszczających na wykłady fakultatywne i warsztaty o śmiechu w edukacji i terapii, które prowadziłem w latach 2010–2013 na Uniwersytecie Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy oraz wśród wolontariuszy z Fundacji DrClown, którzy uczestniczyli w podobnych zajęciach w innych ośrodkach akademickich w Polsce.

<sup>33</sup> Zob. Z. Freud, *Dowcip i jego stosunek do nieświadomości*, dz. cyt.

<sup>34</sup> Zob. Ch. Baudelaire, *O istocie śmiechu...*, dz. cyt., s. 149–166.

<sup>35</sup> Zob. m.in. M. Dudzikowa, *Osobliwości śmiechu uczniowskiego*, Impuls, Kraków 1996; M. Dudzikowa, *Pomyśl sobie...*, dz. cyt.

<sup>36</sup> Zob. C. Matusewicz, *Humor, dowcip, wychowanie...*, dz. cyt.

Nie wiem, czy można skonstruować wiarygodną teorię, która pod jeden schemat podciągnie wszystkie niezliczone sytuacje, na które reakcją jest śmiech, oprócz oczywistego faktu, że śmiech jest z reguły kojarzony z przyjemnością<sup>37</sup>.

Niewielka popularność problematyki śmiechu w edukacji w badaniach naukowych jest zastanawiająca, na co zwraca uwagę wielu pedagogów. W sferze publicznej bowiem, a także w praktyce edukacyjnej, zjawiska opisywane przez kategorie gelotologiczne funkcjonują od lat i stanowią popularny przedmiot dyskusji, niestety – często potocznych. Zabawne aspekty życia w szkole i komiczne osoby przebywające w szkolnym środowisku były również tematem utworów beletrystycznych i dramatycznych<sup>38</sup>. Potrzebę badań i refleksji pedagogicznej na temat śmiechu dostrzega wiele osób, wśród nich między innymi Charmaine Liebertz:

Gdy chodziłam do szkoły i kiedy studiowałam pedagogikę, a także dzisiaj, kiedy pracuję jako doradca, stale zadaję sobie pytanie: „Gdzie znajduje się śmiech, gdzie się ulokował...?” [...] Jak często musieliśmy wysłuchiwać stwierdzenia, że wraz z pójściem do szkoły rozpoczyna się „poważne życie”? Dlaczego gdy nasze dzieci opowiadają, że śmiały się w czasie lekcji, pytamy zawsze: „A nauczyliście się czegoś?” Dlaczego w przedszkolach słyszę dziecięcy śmiech częściej niż w szkołach? Dlaczego do dziś w moich uszach rozbrzmiewa okrzyk mojego nauczyciela fizyki: „Tutaj się nie śmiejemy!” Dlaczego do dziś tak dobrze pamiętam materiał wykładany przez pełną humoru nauczycielkę biologii? Dlaczego w pedagogice zapominamy o śmiechu? Czyżby pedagogika w swej historii zbyt długo musiała walczyć o własne uznanie w dostojnym kręgu nauk empirycznych? Czyżby w tej gorzkiej walce zapomniała o śmiechu? Dlaczego inne dyscypliny naukowe (np. medycyna, psychologia) tak długo odkrywały tematykę śmiechu? Dlaczego przedsiębiorstwa szkolą swoich menadżerów i współpracowników w dziedzinie humoru? Dlaczego temat śmiechu jest białą plamą w kształceniu pedagogów?<sup>39</sup>

H. Lethierry – francuski nauczyciel, współczesny klasyk idei wykorzystania śmiechu w edukacji – potwierdza, że we Francji istnieje wiele opracowań na temat śmiechu i komizmu, ich rozmaitych form i odmian, które można rozpatrywać w odniesieniu do szkolnej rzeczywistości (ironia, satyra, karykatura, groteska), opracowań stanowiących treści programu nauczania języka

<sup>37</sup> L. Kołakowski, *O śmiechu*, dz. cyt., s. 33.

<sup>38</sup> Zob. m.in. J. Baranowski, *Poprawka* [w:] J. Wittlin (red.), *Przedstawiamy humor polski*, dz. cyt., s. 22–24; W. Brudziński, *Uczennica* [w:] R.M. Groński (oprac.), *Od Stańczyka do STSu. Satyra polska lat 1944–1956*, WAI F, Warszawa 1974, s. 93–95; G. Fiszer, *Pan Kałamorzewski...*, dz. cyt.; K. Kord, *Ojcowski gniew* [w:] J. Wittlin (red.), *Przedstawiamy humor polski*, dz. cyt., s. 30–31; A. Mostowicz, *Nauczyciel muzyki* [w:] J. Wittlin (red.), *Przedstawiamy humor polski*, dz. cyt., s. 25–26.

<sup>39</sup> C. Liebertz, *Terapia śmiechem...*, dz. cyt., s. 8.

francuskiego w kolegium<sup>40</sup>. Gdy jednak chodzi o zagadnienia pokrewne, takie jak „śmiech i pedagogika”, „śmiech i nauczanie”, „śmiech i okres dojrzewania”, to opracowań na ten temat tu również jest wyjątkowo mało. Zdaniem Autora współcześni pedagodzy w żadnym wypadku nie wymyślili śmiechu w szkole – jest tam stale obecny, zarówno w zachowaniach nauczycieli i uczniów, relacjach w pokoju nauczycielskim, zachowaniach na korytarzach szkolnych itp. Tym bardziej więc, zamiast tylko uczestniczyć w zabawnych sytuacjach, warto się nad nimi zastanowić, poszukać ich „drugiego dna”, dla dobra szkoły i osób uczestniczących w jej życiu<sup>41</sup>.

Bez szczegółowych badań trudno rozstrzygać o przyczynach tych faktów. Być może działa tu zasada sformułowana przez Gordona Alporta w odniesieniu do psychologów, którzy najwyraźniej są bardziej skłonni badać i rozważać negatywne i kłopotliwe aspekty uczuć oraz życia wewnętrznego człowieka (agresję, złośliwość, chciwość, depresję, niepokój itp.), niż pozytywne (miłość, optymizm, altruizm, sympatię, wyrozumiałość, hojność, czy humor)<sup>42</sup>. Możliwe także, że przyczyną są także obawy o naruszenie tabu, poprzez nadanie śmiechowi (za sprawą publikacji) zbyt dużej wartości, choć postrzegany jest jako czynnik godzący w autorytet instytucji, a więc programowo (obok seksu) w samej szkole zwalczany<sup>43</sup>. Niektórzy skłonni są poszukiwać przyczyny zjawisk w samej szkole, w której, zdaniem Ferdynanda Mielczarka, występuje zjawisko instytucjonalnej powagi, której lepiej nie naruszać:

Codzienna obserwacja dostarcza wystarczającą liczbę dowodów na to, że rzeczywistość szkolna jest ponad miarę nacechowana powagą, niejednokrotnie powagą sztuczną, wynikającą z przeświadczenia, iż oto w ten sposób umacniamy swój autorytet, który kojarzymy – chyba bezpodstawnie – z takimi właściwościami nauczyciela, jak surowość, dostojność, posągowość, nobliwość. Z kolei śmiech, wesołość, poczucie humoru łączone są przez niektórych z postawą niepoważną, a więc nie licującą z zawodem nauczycielskim<sup>44</sup>.

Szkola jest poważną instytucją, nie dziwi więc fakt, że próby świadomego wykorzystywania w niej z zasady niepoważnego śmiechu mogą być postrzegane jako niebezpieczne, a nawet głupie. Dlatego też wymaga to refleksji pedagogicznej, a w sferze metodyki – dokładnego przygotowania i kroków przemyślanych w taki sposób, by (współ)śmiejący się mieli świadomość, że ostatecznym celem śmiechu w klasie i tak zawsze jest nauka<sup>45</sup>.

<sup>40</sup> Kolegium (franc. *collège*) – szkoła średnia pierwszego stopnia we francuskim systemie oświaty; uczęszczają doń uczniowie w wieku 11–15 lat.

<sup>41</sup> Zob. H. Lethierry, CORHUM (red.), *Rire en toutes...*, dz. cyt., s. 157; H. Lethierry, *(Se) former dans l'humour...*, dz. cyt., s. 33.

<sup>42</sup> Zob. R. Moody, *Guérissez pour le rire...*, dz. cyt., s. 14.

<sup>43</sup> Zob. A. Janowski, *Uczeń w teatrze życia...*, dz. cyt., s. 220.

<sup>44</sup> F. Mielczarek, *Mniej powagi, więcej humoru*, „Nowe w Szkole” 1999–2000, nr 3, s. 23.

<sup>45</sup> Zob. H. Lethierry, CORHUM (red.), *Rire en toutes...*, dz. cyt., s. 156–157.



Przytoczone wypowiedzi, jak i wiele im podobnych, świadczą o toczącej się dyskusji na temat śmiechu w edukacji jako przedmiocie badań naukowych – dyskusji rozproszonej, często niewykraczającej poza karty niskonakładowych publikacji. Stąd jej niewątpliwe wątki o charakterze ideowym, wręcz ideologicznym i konieczność poszukiwania punktów odniesienia w źródłach różnego rodzaju, także tych spoza akademickiej klasyki, co postulował przed laty S. Garczyński:

Zatem, ponieważ śmiech wzbogaca życie: w radość, w przyjaźń, w owocność nauki i pracy, ponieważ jest szlachetną bronią, czynnikiem postępu oraz indywidualnej i społecznej higieny psychicznej, chcemy w nas i w naszych dzieciach wyrabiać lub doskonalić poczucie humoru. Chcemy, aby wesołość „weszła im w krew” i została w niej. Dlatego postuluje poszukiwanie metod kształcenia poczucia humoru i wprowadzenie ich przede wszystkim w szkołach przygotowujących pedagogów i nauczycieli. Zanim te metody zostaną wszechstronnie opracowane można i trzeba przyszłym i obecnym nauczycielom podawać przy każdej okazji najlepsze wzory humoru<sup>46</sup>.

## 5.2. Nuda, figle i błazen klasowy – pedagogiczne badania śmiechu w szkole

W tym miejscu niezbędna wydaje się analiza i rekonstrukcja dorobku pedagogów dotyczącego śmiechu w edukacji, zwłaszcza, że jedne z najistotniejszych badań śmiechu uczniowskiego są zasługą polskich specjalistów.

### 5.2.1. Badania Ludwika Jaxy-Bykowskiego

Badania nad śmiechem w szkole były tylko przyczynkiem do głównego nurtu zainteresowań Ludwika Jaxy-Bykowskiego<sup>47</sup>. Jego artykuł *Figle i psoty młodzieży szkolnej*<sup>48</sup> stanowi w polskiej myśli pedagogicznej bogate źródło informacji o charakterze i formach uczniowskich dowcipów, żartów, kawałów itp. w szkołach pod koniec XIX i w pierwszej połowie XX w. Analiza treści artykułu na tle

<sup>46</sup> S. Garczyński, *Śmiechu naszego...*, dz. cyt., s. 45–46.

<sup>47</sup> L. Jaxa-Bykowski (1881–1948) – biolog i pedagog, jeden z pionierów pedagogiki eksperymentalnej i ideolog edukacji narodowej. W latach 1927–1934 kierował Katedrą Pedagogiki na Uniwersytecie Poznańskim, a między 1940 a 1943 r. pełnił funkcję rektora podziemnego Uniwersytetu Ziemi Zachodnich z siedzibą w Warszawie. Zob. B. Jaxa-Kwiatkowska, *Profesor Ludwik Jaxa-Bykowski (1881–1948). Ostatnie lata życia*, IHN PAN, Warszawa 1994. Za zwrócenie uwagi na publikację L. Jaxy-Bykowskiego dziękuję Panu Mariuszowi Dembińskiemu z Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza.

<sup>48</sup> Zob. L. Jaxa-Bykowski, *Figle i psoty...*, dz. cyt., s. 41–191.

współczesnych opracowań pozwala się zorientować, że niektóre zjawiska związane ze śmiechem w środowisku szkoły są ponadczasowe<sup>49</sup>. Podstawę wywodu stanowią wspomnienia Badacza i jego kolegów, pochodzące zarówno z okresu uczniowskiego, jak i praktyki zawodowej, a także informacje zebrane techniką ankiety wśród studentów Uniwersytetu Poznańskiego. Niestety, nie wiadomo, ile osób uczestniczyło w badaniach, ani na jakie pytania poszukiwano w nich odpowiedzi. L. Jaxa-Bykowski prosił swych czytelników o nadsyłanie uwag oraz kolejnych materiałów na temat śmiechu w szkole, lecz nie wiadomo, czy je uzyskał i czy zostały gdziekolwiek opublikowane. Skoro jego prace inspirowały C. Matusewicza oraz M. Dudzikową (cytowanych w dalszej części niniejszego pracowania) to można by uznać L. Jaxę-Bykowskiego za prekursora poznańskiej szkoły badań nad śmiechem. Dzięki swym poszukiwaniom Autor wykazał, że uczniowie śmieją się nie tylko z siebie samych, ale przede wszystkim z niedouczonej i nudnych nauczycieli, a śmiech to nie tylko nieunikniony składnik uczniowskich figlów i psot, ale także forma walki z nudą szkolną.

L. Jaxa-Bykowski był przekonany, że nauczyciel nie tylko nie powinien dzielić się z uczniami swym pesymizmem i ponurym stosunkiem do rzeczywistości, lecz wprost przeciwnie: obok powagi oraz autorytetu, będących efektem opanowania i umiłowania wykładanego przedmiotu oraz sympatii i zrozumienia dla młodzieży, wymienia pogodę ducha jako istotne cechy decydujące o prawidłowej pracy szkoły. Zwraca również uwagę, że odpowiednie podejście do żartów uczniowskich jest podstawą funkcjonowania w zawodzie nauczyciela, a nauczyciel potrzebuje wrodzonego talentu pedagogicznego, który przy zachowaniu krytycyzmu wobec siebie samego i gruntownym poznawaniu wychowanków będzie wskazywać drogę postępowania wobec psot i figlów<sup>50</sup>. Zaleca w związku z tym baczne zwracanie uwagi na młodzieńcze żarty i śmiech oraz ich świadome wykorzystywanie w procesie edukacji:

Figiel bowiem ma swoje wartości, które można wyzyskać skutecznie dla celów dydaktycznych, lub wychowawczych. Przede wszystkim stanowi on wytchnienie i odpoczynek w pracy. Dlatego też, gdy zręczny nauczyciel zauważy objawy znużenia, niekiedy sam powie jakiś aktualny dowcip, albo nieznacznie dopuści do żartu kogoś z wesołków. Taka dygresja, normalnie jednak związana z tokiem lekcji i wywołany przez nią szczery śmiech w klasie, jest lepszym respirium, niż wprowadzone obecnie na sygnał „ćwiczenia oddechowe”, przerywające tok pracy zbyt często w najniewłaściwszym momencie. Co więcej: dobry żart, o ile wiąże się z omawianym tematem, jest

<sup>49</sup> W niniejszym rozdziale ograniczam się do przedstawienia poglądów Autora na zjawiska związane ze śmiechem w szkole, zaś natomiast liczne przykłady zawarłem w podrozdziale 8.1. *Żarty, figle, psoty i przezwiska szkolne ze zbioru Ludwika Jaxy-Bykowskiego*. Zob. także podrozdział: 8.4. *Przykłady z dzienniczków ucznia z opisami współczesnych figlów i psot uczniowskich*.

<sup>50</sup> Zob. L. Jaxa-Bykowski, *Figle i psoty...*, dz. cyt., s. 189–190; L. Jaxa-Bykowski, *O godności stanu nauczycielskiego*, Wydawnictwo Pedagogium, Kraków 1928, s. 9–10.

doskonałym środkiem mnemotechnicznym. Nawet w tak poważnym przedmiocie, jak religia, posługiwał się nasz powszechną czią otaczany staruszek katecheta nierzadko anekdotą, żartem, satyrą, wesołym porównaniem, przez co utrwał nam w umyśle nieraz najzawilsze zagadnienia i zasady dogmatyczne. A jeśli podobna pomoc trafi się czasem ze strony młodzieży, należy ją wprzągnąć do swoich celów<sup>51</sup>.

Elementem postawy nauczyciela, opartej na takich założeniach, powinna być m.in. wyrozumiałość dla uczniowskich psot i figlów, którym zawsze towarzyszy śmiech, bo szkoła bez śmiechu nie istnieje. Figlują bowiem zarówno dzieci w przedszkolach i szkołach podstawowych, gimnazjaliści i studenci, nauczyciele na kursach doszkalających, a nawet poważni oficerowie w Wyższej Szkole Wojennej. Nie ma ucznia, który by przynajmniej raz nie figlował ani profesora, któremu by nie spleatano figla. Śmiech z powodu figlów i psot występuje nie tylko w klasach wesołych, ale nawet w tych, które uchodzą za poważne czy nudne. Różnice w obecności klasowych figlarzy dotyczą tylko ich liczby i jakości form wywołujących śmiech. Bywają więc figlarze „specjaliści”, figlarze „nałogowcy” i figlarze „przygodni”<sup>52</sup>.

Figlem L. Jaxa-Bykowski nazywa zabawę,

[...] w której zostaje zaatakowany przedmiot (osoba, rzecz, urządzenie, zwyczaj, przepis), co stanowi podłoże wesołości uczestników. Psota zaś jest figlem, w którym zaatakowany doznaje uczuć przykrych, a to jest podłożem wesołości uczestników lub przynajmniej atakującego<sup>53</sup>.

Mimo że **figiel** jawi się jako czynność, do której dochodzi głównie z chęci wywołania śmiechu, zaś **psota** zawiera pierwiastek złośliwości, dążenia do wywołania czyjejś krzywdy i cierpienia, nie znaczy to, że jej efektem nie będzie śmiech – zwłaszcza autora i wykonawcy psoty. Oba zjawiska sytuują się w następującym ciągu zdarzeń:

Spokrewnione z nimi inne rodzaje zabaw dają się ułożyć w łańcuch ciągły zaczynający się od niewinnego, przeciw nikomu nie skierowanego dowcipu, przez żart mający za przedmiot kogoś z zainteresowanych, czy obecnych, dochodzi się do figla, w którym zaatakowany ma być głównym czynnikiem ogólnej zabawy i wywołać ją, bez jednak rozmyślnych przykrych następstw i dodatków. Wyradza się on w psotę, gdzie chodzi już o przykrość zaatakowanego, która staje się cechą istotną i wraz z samą treścią stanowi przedmiot zabawy. Pełna świadomość zła nadaje psocie cechy wybryku; gdy zaś inicjator i organizator stosuje swą akcję celowo, planowo, znajdując zadowolenie w cudzej przykrości, mamy do czynienia z dokuczaniem i dokuczliwością.

<sup>51</sup> L. Jaxa-Bykowski, *Figle i psoty...*, dz. cyt., s. 185–186.

<sup>52</sup> Tamże, s. 41.

<sup>53</sup> Tamże, s. 133.

Gdy znów czynność przełamuje obowiązujące prawa i przepisy staje się wykroczeniem, a przy uprzedniej premedytacji przestępstwem<sup>54</sup>.

Figiel, tak jak i psota, mają swój początek w instynkcie walki, chęci władzy, zaimponowania, postawienia lub przeciwstawienia się komuś. Figiel cechuje także chęć rządzenia nastrojami i uczuciami innych oraz dążenie do opanowania przeciwnika, natomiast w psocie przeważa chęć poniżenia przeciwnika i sprawienia mu przykrości. Większość figlów i psot stanowi formę zaspokajania potrzeby ruchu i działania, którym towarzyszą przyjemne odczucia. Jedne z tych czynności mają charakter materialny, inne zaś psychiczny. Wszelkie figle, psoty i wybryki młodzieży, podobnie jak jej zachowanie w ogóle, są wypadkową rozmaitych dyspozycji podmiotowych i czynników zewnętrznych, które decydują o wystąpieniu, formie i treści tych zjawisk<sup>55</sup>.

Mówiąc o szkole okresu międzywojennego, Autor nie postrzega jej jako instytucji tak ponurej jak dawniej czy jeszcze do niedawna (opinię tę wyraził w 1933 r.). Niemniej jednak uważa ją za środowisko niechętnie nie tylko wobec psot, ale nawet figlów, o czym świadczy fakt, że względem ich wykonawców często stosowano nawet bardzo surowe kary dyscyplinarne, represje, reprimendy, upomnienia i skargi – oczywiście, zwykle nieskuteczne. Liczni nauczyciele uważali więc psoty i figle za zło konieczne i jeden z nieuniknionych przejawów niedoskonałości ludzkiej natury. Jednak nie wszyscy podzielali tę opinię:

Olbrzymia większość mówi wprost o nich z entuzjazmem. I to tak rozróżniają młodzież męską, jak i najlepiej nieraz ułożoną żeńską. Ba, z pewnym rozrzewnieniem wspominają o nich czasem i duchowne osoby, wspominając przygody z życia w seminariach duchownych. Wśród ogółu badanych mężczyzn tylko 5 nie brało czynnego udziału w figlach zachowując opinię statecznych i poważnych, ale i ci wyrażają się o nich dodatnio, uważając je za objaw zdrowy, za „właściwe wyładowanie młodzieńczej energii”. Czasem nawet czuć żal u tych przedwcześnie poważnych<sup>56</sup>.

Studenci Uniwersytetu Poznańskiego, uczestniczący w badaniach Autora, określają figle jako naturalne zjawisko, które podobnie jak wesołość jest gwarancją normalności; figle stanowiąc mają chleb powszedni młodzieży szkolnej, nie będąc niczym innym jak nieodłączną cechą wieku młodzieńczego i przejawem odrobiny zdrowej potencji psychicznej. Figle to istotny element rzeczywistości, bez którego nie byłoby życia w szkole lub byłoby ono bardzo nudne.

Do **dyspozycji podmiotowych** potęgujących figlarność (skłonność do figlów) należą m.in.: wolna i nieskrępowana energia życiowa, zdrowie, zado-

<sup>54</sup> L. Jaxa-Bykowski, *Figle i psoty...*, dz. cyt., s. 132–133.

<sup>55</sup> Tamże, s. 130–146.

<sup>56</sup> Tamże, s. 181–182.

wolenie z życia, poczucie swobody, wrodzone zdolności specjalne (naturalny zdrowy humor, zmysł obserwacji, pomysłowość, zacięcie satyryczne, niekiedy nawet pewna doza złośliwości)<sup>57</sup>. Jak pisze Autor:

Również i pewne wady mogą mieć znaczenie i wycisnąć charakterystyczne piętno na figlach. Choroba zwłaszcza przewlekła rodzi często zgryźliwość, zgorzknienie, które przesiąka i do figłów, znana rzecz, iż ułomni bardzo często bywają złośliwi i dokuczliwi. Zbyttnia pewność siebie, zarozumiałość, fanfaronada, arogancja, cynizm, zuchwałość dodają niesympatycznych cech postępowaniu i we figlach ujemnie się zaznaczają tak, że nierzadko spotykają się z zasłużoną reakcją ze strony kolegów. Z drugiej strony czasem właściwości przeciwne, w szczególności nieśmiałość, skrupowanie, zawstydzenie wywołują objawy pozorne, bałamutne. Częstym np. jest objaw uśmiechania się w czasie odbierania zasłużonej admonicji. Nie zawsze to jest świadectwem cynizmu czy bezczelności, znacznie częściej nie jest to lekceważenie morałów, ani wyraz satyry i żartu, lecz następstwo nieporozumienia, albo podświadome maskowanie zawstydzenia<sup>58</sup>.

Do **czynników zewnętrznych**, mogących mieć związek z figlarnością młodzięży, L. Jaxa-Bykowski zalicza m.in. następujące stany, zdarzenia i okoliczności, osoby oraz przedmioty materialne:

- poczucie bezkarności ucznia lub pobłażliwość wobec jego zachowań (zwłaszcza jeśli nie występują tzw. czynniki hamujące – zainteresowanie przedmiotem, sympatia lub szacunek do nauczyciela, poważny nastrój reszty klasy – którym figlarz musi się podporządkować);
- realna swoboda i zrzućenie więzów lub ich pozoru czy symbolu (np. lekcja pod gołym niebem);
- chęć zemsty, obrona, testowanie kogoś lub czegoś, popisywanie się, dowód odwagi;
- lekcje gimnastyki, czas wolnych zabaw ruchowych;
- sygnał szkolnego dzwonka;
- amfiteatralne ustawienie ławek (np. możliwość podglądania siedzących powyżej i obok);
- hałas (np. wybuchy na lekcjach fizyki lub chemii);
- lekcja z niedołącznym nauczycielem (zwłaszcza jeśli poprzedziła ją ciężka atmosfera lekcji z groźnym nauczycielem lub też jeden figlarz szczęśliwie uniknął katastrofy, a inny ma ją dopiero przed sobą, co wywołuje „wisielczy humor”);
- treść i forma pracy lekcyjnej (do figłów zachęcają zwłaszcza ćwiczenia praktyczne);
- zaciemnienie sali (np. w czasie pokazu przeźroczy lub filmu);

<sup>57</sup> Tamże, s. 146.

<sup>58</sup> Tamże, s. 147.

- bezczynność, brak zajęcia, nuda lub nadmierna groza na lekcji;
- nietypowość sytuacji (np. połączenie klas, przybycie nowego ucznia, wejście gościa do sali lekcyjnej, chwilowe przeniesienie zajęć do innego miejsca).

Zdaniem Autora skłonność do figlów często bywa zaraźliwa, zarówno gdy w grę wchodzi przymus moralny lub fizyczny, zmuszający do współudziału (a przynajmniej wykluczający protest), jak i ogarniająca coraz szersze kręgi sugestii, nastawienie towarzyskie i moda, chęć popisania się czy współzawodnictwo (np. kto zrobi lepszy kawał). Zwykle jednak figle mają charakter epizodyczny, a ich epidemie są rzadkie i nie są tak groźne, jak inne zwyczaje i nałogi. Często źródłem figla jest po prostu przypadek<sup>59</sup>. Na podstawie analizy materiałów uzyskanych od studentów Uniwersytetu Poznańskiego oraz wspomnień własnych i zanotowanych przez uczestników badań nad śmiechem w szkole, L. Jaxa-Bykowski wyróżnił następujące **rodzaje figlów i psot uczniowskich** ze względu na formę:

- a) **fizyczne**: bójki i ich formy uszlachetnione w postaci zawodów i zapasów (w czasach Autora często o podtekście politycznym czy światopoglądowym), walk na śnieżki, gonitw w czasie przerw, niszczenie własności (obcinanie guzików, psucie twardych kapeluszy); bombardowanie papierowymi kulami, kasztanami, pestkami, grochem (także umazanym atramentem oraz strzelanie przez rurkę), obrzucanie uwielbianego nauczyciela kwiatami w czasie jakiejś uroczystości lub w dniu imienin (spotykane wyłącznie w relacjach ze szkół żeńskich); umieszczanie nad katedrą bryły śnieżnej kapiącej na nauczyciela, obrzucanie błotem podczas kąpieli lub wycieczek, wypuszczanie w klasie chrabąszczy, much, wróbli, gołębi (czasem z bibułką przywiązaną do ogona); klucie szpilkami, igłami, drutami, pinezkami; związywanie nóg profesora stojącego przy ławce, zastawianie sideł, przypalanie soczewką, przyszpilanie spódnicy, przyłakowanie brody nauczyciela zajętego obserwacją pod mikroskopem, przywiązanie warkocza, wyciąganie szpilek z fryzury, zerwanie peruki, wysypanie komuś śmieci do kieszeni lub wysypanie na głowę, przestawianie mebli w klasie, psucie, plamienie, brudzenie, niszczenie ubrań, przyborów szkolnych, ławek i pomocy naukowych, wylewanie atramentu za kołnierz, chowanie przedmiotów osobistych i odzieży, wyrzucanie ich za okno lub wywieszanie w niedostępnych miejscach, zaszywanie rękawów lub nogawek, zapychanie kieszeni papierami, jajkami, czekoladą lub śmieciami (podczas kąpieli lub gimnastyki), związywanie sznurowadeł, straszenie bronią (zwykle nienabitą lub białą), strzelanie z broni lub innych przedmiotów (kapiszonów, żabek), straszenie zwierzętami (prawdziwymi lub sztucznymi), podrzucanie ich do kieszeni, za kołnierz, na ławkę;

<sup>59</sup> L. Jaxa-Bykowski, *Figle i psoty...*, dz. cyt., s. 146–152.

b) **intelektualne**: zabawne dialogi, dysputy, pyskówki (także z nauczycielami); wydawanie nieartykułowanych dźwięków, krzyków, ryków i pisków, masowe kichanie i kaszlenie (rzeczywiste lub udawane); klaskanie, tupanie, walenie książkami w ławkę, trzaskanie pulpitemi, strzelanie ze złożonego papieru, hałasowanie blaszkami, sprężynkami, drutami, kółkami, brzęczkami, dzwonekami, wszelkiego rodzaju „instrumentami muzycznymi”; ukrywanie budzików i gramofonu, które zaczynają działać zniemacka; zamawianie usług figlarzy hałasujących za oknem (np. kataryniarza); rozmyślne fałszowanie śpiewu (zwłaszcza nielubianego, narzuconego utworu); masowy chichot lub płacz (nauczyciel sądzi, że dotyczy jego osoby); celowy ryk lub umówione grobowe milczenie (jako odpowiedź na kiepski dowcip nauczyciela); żarty rysunkowe, satyryczne, karykatury, wierszyki, rymowanki, epepeje, wpisy w kronikach klasowych i szkolnych, zapisywanie powiedzeń, dowcipów i morałów nauczycieli, czasem układanie ich w wesołe rymy, odczytywane następnie publicznie w klasie albo wypisywanie na tablicy przed lekcją z danym nauczycielem przedrzeźnianie, naśladowanie, parodiowanie; zabawne imprezy i ceremonie (m.in. otrzęsiny), żarty o charakterze pornograficznym (rysunki, wierszyki, gesty); prowokacyjne zachowania i odzywki (często o obelżywym charakterze); zabawne niespodzianki, kłamstwo (bez celu, jak i w celu ośmieszenia i skompromitowania kogoś zwłaszcza nauczyciela); podrabianie pomocy naukowych (minerałów, owadów) lub zastępowanie ich czymś innym (kreda, plamy z atramentu); zamiana klas lub grup w salach lekcyjnych, zamiana tabliczek na drzwiach; chowanie się pod ławkami lub w zakamarkach; kłamstwa i niezwykle opowieści; dowcipne fałszowanie wpisów w dzienniku (np. przeinaczanie uwag o zachowaniu uczniów); składanie życzeń bez okazji lub „przez pomyłkę” nauczycielom lub uczniom, wręczanie zabawnych prezentów; wciąganie do żartów nielubianych uczniów; żarty o podtekście matrymonialnym (fałszywe listy z oświadczeniami, zaproszeniami na randki); przyczepianie kartek z zabawnymi napisami i rysunkami; fałszywe wypowiedzi dla żartu lub poniżenia; dawanie ośmieszających ogłoszeń (na tablicy, gazetce ściennej, na plecach ofiary, w prasie, z podaniem adresu nauczyciela); tradycyjne żarty i oszustwa z okazji *prima aprilis* lub z okazji innych świąt (fałszywe wezwanie nauczyciela poza klasę, opowiadanie o fałszywych wypadkach i przygodach, ofiarowanie pączków wypełnionych węglem zamiast konfiturą, zamalowanie tablicy kolorowymi kredami lub smarowanie tłuszczem); nadawanie przezwisk; przygotowywanie i podawanie obrzydliwych lub niesmacznych potraw (np. doprawianie słodczy pieprzem); straszenie udawaniem cudzego głosu (dyrektora, wychowawcy); udawane spóźnienia i głośne wejścia do klasy; wykorzystywanie zabobonności i strachu przed śmiercią, nieboszczykami, duchami i szkieletami, przystrajanie szkieletu, wsadzanie mu papierosa między zęby; przedstawienie krótkowzrocznemu

nauczycielowi lalki jako nowej uczennicy; przebijanie się dla niepoznaki i udawanie kogoś innego.

Charakterystyka figlarzy i psotników, dokonana przez L. Jaxę-Bykowskiego, jest ujęta w tak płynnym wywodzie, że wymaga to przytoczenia dłuższego cytatu:

W figlach szkolnych nie wszyscy biorą jednaki udział. Są jednostki poważne z natury, stroniące od pustych zabaw, sensacji. Ci z reguły są bierni, czasem nawet przeciwstawiają się psotom, a jeśli biorą udział, to z poczucia koleżeństwa lub przymusu. Przeciwnie inni wybijają się na czoło, pełni pomysłowości w tym kierunku są inicjatorami przeróżnych poczynań. Jeśli takich kilku znajdzie się w klasie, utworzą niekiedy prawdziwy sztab, czasem wywiąże się między nimi rywalizacja przysparzająca dużo kłopotów gronu nauczycielskiemu, a zwłaszcza opiekunowi klasy. Z reguły są to jednostki o dużym zmyśle spostrzegawczym i bujnej wyobraźni. Można wśród nich rozróżnić dwa typy. Jeden spokojniejszy, sarkastyczny, ogląda świat jakby w krzywym zwierciadle i takim go przedstawia. Satyryk, staje się źródłem zabawy i wesołości, ale sam nie bierze w nich udziału, nierzadko nawet jest melancholikiem, czasem nawet pesymistą, patrzącym z góry na tych, którzy się cieszą. Zwykle jednostki takie bywają wybitnie uzdolnione, ale często o podkładzie chorobowym, słabe fizycznie. Z powodu ostrości dowcipów i pewnej rezerwy wobec kolegów są raczej przedmiotem szacunku, może i obawy, niż poufałej serdeczności. Zamknięte w sobie żyją bliżej tylko z niewielu wybranymi, którzy intelektualnie stoją dość wysoko, mimo pozornej obojętności i spokoju są głęboko wrażliwe, odczuwają silnie i trwale, ale zamykają wszystko w sobie, „dla obcych ludzi mają twarz jednakową, ciszę błękitu”. Przez szary ogół kolegów, jak i przez tuzinkowych nauczycieli, nie są zwykle rozumiani, a często należą do doceniani. Tym serdeczniejsi, choć bez manifestacji, i trwalsi w przyjaźni są wobec tych, którzy ich rozumieją. Drugi typ, to jednostki żywe, wesołe, bawiące się wspólnie z innymi. Nie szyderstwo, lecz zabawa wspólna jest ich celem, z figłów cieszą się i śmieją i nie tają się ze śmiechem. Żartują z innych, żartują nieraz ze siebie [...]. I oni umieją patrzeć i mają bujną fantazję, lecz patrzą na świat przez różowe szkła, beztroski humor jest ich główną cechą. Są serdecznymi kolegami, powszechnie kochanymi, bo też jeśli komu wyrządzą przykrość swym figlem, starają się ją naprawić, skoro spostrzegą. Często mniej głębocy i na obowiązki życia patrzą z wierzchu, dlatego mimo zdolności zwykle nie celują w naukach. Jeżeli jakiś przedmiot, lub nauczyciel zdobędzie ich sympatię, mogą doprowadzić daleko, częściej jednak zadowolają się niezbędnym dostatecznym. Fizycznie zdrowi, w figlach i psotach nie tylko, jak poprzedni są inicjatorami, ale i głównymi wykonawcami. Czasem tylko, jeśli przez to efekt zabawy będzie większy, usuną się za kulisy, wysuną na czoło innych, nieraz bardzo poważnych, albo... niezdarów. Naturalnie zależnie od uzdolnień i pomysły



są bardziej wartościowe lub płaskie, autor wyrasta na humorystę lub błazna klasowego<sup>60</sup>.

Istnieje wiele **rodzajów figlarzy**. Figle są zjawiskiem, w którym zwykle bierze udział kilka osób, które, w zależności od treści kawału i/lub zdolności, przyjmują rolę „solistów” lub „statystów”. Inicjatorami kawału są najczęściej uczniowie weseli, którym żartowanie sprawia radość. Niektórzy z nich, charakteryzując się sarkastyczną postawą wobec rzeczywistości, tylko inicjują figiel, po czym dyskretnie usuwają się w cień, by obserwować rozwój wypadków, bawiąc się zarazem kosztem pozostałych „aktorów” i ofiar, a może nawet w głębi ducha z nich szydząc. W wielu przypadkach występuje daleko posunięta specjalizacja uczestników figlów i psot – w klasach bywają więc prowadzący je mistrzowie oraz niezdary, zwykle wyłączone z czynnego udziału w figlu lub odgrywające mocno ograniczoną rolę. Bywają specjaliści wykorzystywani do realizacji ściśle określonych zadań, na przykład klasowi mechanicy, których zadaniem jest skonstruowanie jakiejś praktycznej pomocy. Charakterystycznymi osobami są również klasowi siłacze, których figle i dowcipy (jako że zwykle nie cechuje ich nadmierna pomysłowość) bywają stereotypowe, opierając się na przewadze fizycznej, niekiedy bardzo dotkliwej dla ofiar<sup>61</sup>. Figlarze jeszcze innego rodzaju, mimo że nie mają własnych pomysłów, to jednak uczestniczą w działaniach kolegów. Niektórzy robią to dobrowolnie i chętnie, inni zaś z przymusu, bo tak każą im postępować zasady koleżeństwa i przyjaźni. Autor docenia zwłaszcza „genialnych solistów”, których rola w życiu szkoły i nauczycieli jest wyjątkowo ważna:

Stąd częsty objaw, że z pustaków i figlarzy wyrastają często wartościowi ludzie, że klasy zdolne zazwyczaj są „trudne”, że tam właśnie kwitnie w całym swym bogactwie pomysłowość w wynajdywaniu psot i kawałów, a przeciwnie klasy wzorowe pod względem zachowania zbyt często nie tylko nie przodują w życiu zbiorowym zakładu, ale i w pracy naukowej są ledwie mierne. W mojej praktyce gimnazjalnej dwukrotnie spotkałem się z takimi wyjątkowo tępymi klasami, obie były wzorowe co do zachowania, aż do śmiertelnego znużenia poprawne (w jednej na szczęście był jeden uczeń „mniej wzorowy”), a przecież z klas tych wychodziło się bez porównania bardziej znużonym i wyczerpanym przy minimalnym efekcie pracy syzyfowej<sup>62</sup>.

Uczestnikami figlów bywają również sami nauczyciele. Ci znani z wesołego usposobienia czynią to świadomie, z powodzeniem posługując się żartem, sarkazmem i satyrą. Bywają też jednak tacy, którzy swoim zachowaniem

<sup>60</sup> L. Jaxa-Bykowski, *Figle i psoty...*, dz. cyt., s. 154–155.

<sup>61</sup> Tamże, s. 158–159.

<sup>62</sup> Tamże, s. 186.

bezwiednie prowokują młodzież do śmiechu, stając się wdzięcznym celem żartów i kawałów<sup>63</sup>. Niektórzy nauczyciele bywają ofiarami figlarzy częściej, inni rzadziej – przy czym samo figlowanie może być zarówno wyrazem serdeczności oraz dowodem sympatii i zaufania, jak również efektem ujemnego stosunku, lekceważenia i niechęci. W pierwszym przypadku figiel bywa elementem wspólnej zabawy i dochodzi do niego niejako za obopólną zgodą:

Oczywiście nie miewają one charakteru złośliwego lub ordynarnego, lecz są wyrazem swobody i wesołości w formie niewinnego żartu lub dowcipu. Więc przede wszystkim jako dalszy ciąg, gdy nauczyciel sam posłuży się jakimś wesołym żartem lub satyrą. Czasem, gdy wychodzi ze strony zaatakowanego, odpowiedź może być rewanżem, u jednostek satyrycznych nieraz nie bez pieprzu, a nawet szpilki. Ale jest to reakcja, ofensywa, która rozwinęła się z kontrataku i byłoby nie tylko nie pedagogicznym posunięciem, lecz wprost nietaktem, gdyby nauczyciel, który swym żartem wywołał reakcję, wyciągał dyscyplinarne wnioski, a choćby okazywał niezadowolenie z powodu, że uczeń potrafił „znaleźć się w kropce”, a może nawet okazał się dowcipniejszym. Tylko tą samą bronią żartu można ten kontratak sparować lub osłabić, albo... z uśmiechem się poddać, gdy zabraknie konceptu. Czasem bywa to wspólna zabawa, zwłaszcza w swobodniejszych warunkach np. na wycieczce, czasem wyzyskanie jakiejś okoliczności jak św. Mikołaj, lub Prima Aprilis i zaznaczenie właśnie serdeczności i zaufania. U dziewcząt zdarza się jeszcze inny powód, mianowicie jak stwierdziła moja ankieta chęć zwrócenia na siebie uwagi sympatycznego nauczyciela, zdobycie w ten sposób okazji rozmowy z nim, zwłaszcza w cztery oczy, a nawet otrzymania z jego ust admonicji. Objawu tego nigdy nie stwierdziłem u chłopców, spotkałem go tylko w zeznaniach studentek. Jest to pewnego rodzaju sublimacja masochizmu, który, jak wiadomo, jest bez porównania częstszym u dziewcząt, niż u chłopców<sup>64</sup>.

W drugim przypadku przeważają psoty, mogące się przekształcić w długotrwałe dręczenie, którego ofiarą bywa nauczyciel. Ofiarami psot są głównie nauczyciele nudni, którzy nie potrafią zainteresować uczniów przedmiotem ani wzbudzić ich zapału do pracy. Uczniowie unikają wówczas pustki duchowej, wypełniając ją zabawą i śmiechem z nauczyciela. Pośmiewiskiem i ofiarą uczniów stają się też nauczyciele ślamazarni i nieporadni (choć nieraz o wielkich zaletach intelektu), którzy niemal zachęcają do ciosania im kołków na głowie, wodząc na pokuszenie nawet najspokojniejszych i najpoważniejszych uczniów. Dyrekcje chętnie pozbywają się takich nauczycieli i przenoszą do innych placówek, jednak zła sława może ciągnąć się za nimi. Zresztą, w no-

<sup>63</sup> L. Jaxa-Bykowski, *Figle i psoty...*, dz. cyt., s. 157.

<sup>64</sup> Tamże, s. 165–166.

wej szkole uczniowie bardzo szybko poznają się na przybyszu i znów czynią pośmiewiskiem.

Popularnym pretekstem do żartów, satyry i szyderstwa, a w miarę możliwości figlów i dotkliwych psot (nawet ze strony dziewcząt, stereotypowo postrzeganych jako grzeczniejsze), bywa obłuda (im bardziej wzniosła i napsuzona, tym bardziej piętnowana), udawany zapał do nauki, bigoteria, pruderia, fanfaronada, blagierstwo i niezdarność. Celem śmiechu bywają klasowe oferty, niezgrabne i nieporadne grubasy, śpiochy i bojące się wody niechluję, a także pieszczochy i wygodnisie, zasługujący na miano „maminsynka” lub „beksy”. Wyjątek stanowią uczniowie wåtli, słabi, chorowici i ułomni, o ile nie posiadają drażliwych dla rówieśników cech usposobienia, bo wtedy klasa bywa wobec nich bezlitosna<sup>65</sup>. Oprócz kolegów i koleżanek obiektem działań figlarzy bywają też charakterystyczne osoby, których sama obecność, czy jednorazowe pojawienie się w środowisku szkoły może być pretekstem do figlowania. Są to obcy o wyjątkowych cechach (zwłaszcza defektach, wadach, słabostkach, które łatwo wyolbrzymić, napiętnować czy wyśmiać), ofiary losu, osoby chore fizycznie i psychiczne (szczególnie skore do gniewu i opryskliwe), osoby należące do mniejszości narodowych, rasowych, językowych, wyznaniowych lub klasowych (Żydzi, innowiercy, mieszczanie, chłopci – w zależności od antagonizmów występujących w danym środowisku), służba szkolna i ich krewni, miejscowe osobistości (głównie pozostające w kontakcie ze szkołą i młodzieżą), o których także wspomina L. Jaxa-Bykowski:

[...] w Stanisławowie za naszych czasów taką znaną osobą był właściciel ślizgawki popularnie zwany Łucio, paniusie utrzymujące młodzież na stacji, uczennice z zakładów żeńskich, funkcjonariusze publiczni o niesympatycznym zawodzie, jak rakarze, i.t.d. zależnie od lokalnych stosunków<sup>66</sup>.

Figle młodzieży różnią się w zależności od stosunku do osoby będącej ich obiektem. Stosunek ten wiąże się z faktem budzenia przez daną osobę respektu lub grozy (np. woźny w szkole, policjant), politowania lub pobłażliwości (zdziwaczałe ciotki, stare panny rezydentki, dziadkowie pieszczący ukochane wnuczeta itp.)<sup>67</sup>. Jak pisze L. Jaxa-Bykowski:

Ataki potęgują się i mnożą, gdy zaczepiona jednostka zamiast odeprzeć atak tą samą bronią, więc żartem, albo zmienić się i brak wyrównać, czy wreszcie pokornie się poddać, używa niewłaściwych, środków, oburza się, gniewa, bezsilnie miota, szuka pomocy zwierzchników, a przez to ośmiesza się coraz bardziej i wzbudza jeszcze weselszą zabawę. Znów inaczej, jeśli dotycząca jednostka postępuje nietaktownie, tym bardziej niesprawiedliwie, bo wtedy

<sup>65</sup> Tamże, s. 161–163.

<sup>66</sup> Tamże, s. 153.

<sup>67</sup> Tamże, s. 107.

psota staje się już nie celem, ale środkiem obrony i zemsty. [...] U kolegów najbardziej drażniącymi i prowokującymi już nie tylko do figlów i ośmieszeń, ale do psot i dokuczania są wszelkie grzechy przeciw koleżeństwu, w pierwszej linii lizusostwo i delatorstwo, które nawet zdobyły sobie specjalne określenia w postaci przezwiska „fagasa” i „skarżypyty”. Rzecz charakterystyczna, jak młodzież umie trafnie i subtelnie odróżnić i pociągnąć granicę między bezgranicznym niemal oddaniem się i zaufaniem, a niekoleżeńskim i niskim wkupywaniem się w łaski. Największy „ulubieniec” profesora może być równocześnie „ulubieńcem” klasy, jeśli potrafi przy tym zachować godność i koleżeństwo. Tacy nie stają się nigdy przedmiotem przykrych psot i złośliwości, a jeśli z nich żartują i dworują, to są to czyste figle, bez żółci, nierzadko tylko przeciwstawiające i przejaskrawiające wobec jego zalet i potęgi, jakieś inne słabe strony<sup>68</sup>.

Mimo różnorodności form i treści, a także bogactwa szczegółów, Autor dostrzega następujące **cechy wspólne stanowiące o istocie figlów**:

- im więcej w ataku „pierwiastków duchowych”, tym wyższy poziom, wyrafinowanie i subtelność żartu, co może go czynić bardziej przykrym dla ofiary;
- niektóre figle stanowią formę kontrataku, odwetu za doznane przykrości czy dokuczania osobom niemiłym i przykrym; uważane są za szczególnie udane, gdy ofiarę udaje się wciągnąć we własne sidła;
- niektóre figle oparte są na solidarności klasy i mają charakter akcji zbiorowej, w której biorą udział jednostki najpoważniejsze i wręcz nieskłonne do jakichkolwiek figlów i które nigdy nie odważyłyby się na samodzielne działanie (np. masowe stukanie lub śpiewy) – zwłaszcza w walce przeciwko nielubianym osobom lub przepisom (nieprzemysłanym, nietaktownym, zbyt krępującym, uważanym za niesprawiedliwe), w figlach jednoczą się nawet najwięksi wrogowie;
- każdy figiel jest zabawą i poprzez atak na osoby, przedmioty lub przepisy ma na celu wywołanie wesołego nastroju jego uczestników;
- treść i forma figlów zależy od wieku ich wykonawców<sup>69</sup>.

W dzieciństwie figle i psoty są czymś zupełnie normalnym, a nawet pospolitym – doświadcza ich każde zdrowe dziecko. Szczyt oryginalności przypada w klasie VI–VII przedwojennego gimnazjum, a klasy VIII na ogół już „poważniej”. W wieku dojrzałym figle i psoty występują rzadko, względnie stanowią domenę osób wyjątkowo obdarzonych poczuciem humoru, których nawet w środowisku uniwersyteckim trzymają się figle isticie dziecinne. Skłonność dorosłych do psot i figlów powraca w sprzyjających okolicznościach, na przykład w towarzystwie dzieci i młodych lub podczas zjazdów koleżeńskich<sup>70</sup>.

<sup>68</sup> L. Jaxa-Bykowski, *Figle i psoty...*, dz. cyt., s. 159–160.

<sup>69</sup> Zob. tamże, s. 125–134.

<sup>70</sup> Tamże, s. 134–135.

Uczestnicy badań, przeprowadzonych przez L. Jaxę-Bykowskiego w środowisku studenckim, wymieniają następujące **cele figlów i psot**:

- pozytywne
  - radosna zabawa jako przeciwdziałanie nudzie;
  - dążenie do skrócenia lekcji (zwykle nudnej);
  - chęć wywołania wesołego nastroju w klasie;
  - chęć wprawienia w dobry humor sympatycznego i lubianego nauczyciela;
- negatywne
  - chęć zrobienia komuś przykrości (niesympatycznemu koledze, przeciwnikowi, nielubianemu przełożonemu, nauczycielowi);
  - zemsta za doznane lub urojone krzywdy własne albo najbliższych;
  - chęć rozdrażnienia ofiary, której wściekłość lub płacz stają się źródłem śmiechu i radości<sup>71</sup>.

Większość figlów i psot powtarza się co jakiś czas, a rzadkość stanowią tylko te skomplikowane w szczegółach, wymagające wyjątkowych przygotowań, lub trudne w realizacji. Ich wyjątkowość zależy także od charakterystycznych i unikalnych właściwości środowiska szkoły, bowiem nie wszędzie dałoby się np. zabrudzić marmoladą suszącą się profesorską bieliznę czy urządzić pokaz opalania pod oknami szkolnymi. Niemniej jednak istnieją cechy wspólne dla wszystkich figlów:

Niewątpliwie wszędzie wyraźnie zaznacza się strona uczuciowa, najczęściej zabawa własna a często i otoczenia, dalej ciekawość, obrona, popis, rywalizacja. Gdy brak tych pierwiastków wesołości związanych z zabawą, figiel traci na uroku, powszednieje, obojętnieje, lub nawet staje się czasem złośliwym wybrykiem. Istotą jego stanowi walka z osobami i przedmiotami martwymi, ożywionymi, rzeczywistymi lub wyfantazjowanymi, czy iluzorycznymi, ale także krępującymi zwyczajami, przepisami, zwłaszcza zakazami<sup>72</sup>.

**Różnice w podejściu do figlów, chęć uczestniczenia w nich oraz akceptowanie ich istnienia w szkolnej rzeczywistości wiążą się z płcią badanych.** Zwykle mniej psotne i figlarne bywają dziewczęta. W gronie młodzieży akademickiej praktycznie każdy student dzielił się wspomnieniami o swym uczestnictwie w zabawnych figlach i psotach, natomiast studentki postrzegały jako powód do dumy, że ich klasa była poważna i wzorową, więc nie są w stanie przypomnieć sobie nie tylko psoty, w której brałyby udział, ale nawet figła. Wychowanki szkół koedukacyjnych często twierdziły w ankietach, że inicjatorami i wykonawcami figlów i psot bywali chłopcy. Dla dziewcząt typowe są niektóre rodzaje żartów: spazmy i mdłości (udaje je 24% dziewcząt, podczas gdy wśród chłopców ten wskaźnik wynosi zaledwie 0,2%), ko-

<sup>71</sup> Tamże, s. 153–154.

<sup>72</sup> Tamże, s. 124.

respondencja sekretnym alfabetem, malowanie się, udawany lub prawdziwy płacz, żarty kulinarne, figle z przebieraniem się i dekoracjami, przyczepianie festonów lub kartek z żartobliwymi napisami, bierny opór w odpowiadaniu lub pisaniu w czasie lekcji, zabawy w ślub (wyłącznie wśród dziewcząt). Również odmiennie wygląda wykorzystywanie samego śmiechu w charakterze figla: u chłopców wybucha głośno, nierzadko celowo przechodząc w ryk, zaś u dziewcząt częstym jest raczej cichy chichot bez wyraźnego powodu i przez to samo denerwujący nauczyciela. To chłopcy zwykle nadają przezwiska swym profesorom, a jeszcze częściej kolegom, natomiast przezwiska koleżanek (szczególnie w szkołach żeńskich) są czymś wyjątkowym<sup>73</sup>. Chłopców i dziewczęta charakteryzują także różnice w częstotliwości figlowania oraz dobór kryteriów, według których obierają poszczególne przedmioty czy osoby za przedmiot kpiny:

[...] dominują przedmioty uznawane za trudne: języki obce, klasyczne i współczesne, i matematyka, u dziewcząt też fizyka, wśród których, jak znów świadczą zeznania, cieszy się mniejszą sympatią niż u chłopców, gdy natomiast procent figlów na lekcjach języków jest przeciwnie mniejszy. Fakt ten potwierdza tezę, że groza nie jest w tym wypadku hamulcem, a owszem rodzi pociągające ryzyko. Nie bez znaczenia też fakt, że i dyrektor bywa przedmiotem psot, przyczem chłopcy są i tu bardziej zawadzający, podobnie jak wobec księży. W ankiecie poznańskiej studenci wspominają o figlach wobec swego dyrektora w 6 wypadkach co stanowi 3,2%, studentki tylko 4 razy cz. 1,8% wciągnęły do psot osobę przełożonej<sup>74</sup>.

L. Jaxa-Bykowski szczegółowo charakteryzuje rozliczne reakcje na figle i psoty. Stwierdza bowiem, że żadne z tych zjawisk nie pozostaje bez reakcji – czy to ofiary, czy też samego figlarza i/lub jego kolegów. Reakcje te mogą być spontaniczne lub przemyślane, indywidualne lub zbiorowe, różne w zależności od miejsca zajmowanego przez uczestników figla w hierarchii szkolnej oraz wiążącego się z tym poczucia władzy. Niekiedy dochodzi do pojedynków słownych lub fizycznych, a nawet długotrwałych sporów i serii zniewag, które budzą niechęć nie tylko u obserwatorów, ale nawet, po ochłonięciu, u bezpośrednio zainteresowanych. Osoby chłodne i opanowane mogą zareagować ze spokojem, zwłaszcza gdy są pewne swej przewagi nad figlarzem. Przeważnie spokój ten imponuje, nie tylko kolegom, ale i nauczycielom, ponieważ stoicka cierpliwość rozbraja najbardziej napastliwych. Dzięki niej można zapewnić sobie spokój, który zawsze (choćby był sztuczny) imponuje, ponieważ świadczy o sile woli. Równie doceniane jest poddanie się ogólnemu nastrojowi oraz wzięcie udziału we wspólnym śmiechu i zabawie, natomiast

<sup>73</sup> L. Jaxa-Bykowski, *Figle i psoty...*, dz. cyt., s. 135–137.

<sup>74</sup> Tamże, s. 141.

dąsanie się, gniew, wybuchy, płacz (zwłaszcza u dziewcząt jest wyrazem niezdarności), boczenie się i skarżenie budzą niechęć i stanowią prowokację do kolejnych żartów, co tylko ośmiesza ich ofiarę – podobnie jak wezwanie na pomoc starszego rodzeństwa czy nauczycieli. Niekiedy za ofiarami ujmują się ich koledzy, co prowadzi do zbiorowych konfliktów, zwłaszcza gdy wchodzi w grę obrona honoru czy interesów jakiejś grupy (np. członków organizacji)<sup>75</sup>.

Niektóre figle zagrożone są ostrą reakcją ze strony nauczyciela lub – wprost przeciwnie – reakcją komiczną, która uruchomi swoistą lawinę śmiechu. Dlatego też stanowią wyzwanie dla figlarzy, którzy potrafią doskonale wykorzystać odpowiednie właściwości charakteru nauczyciela:

Jeśli nauczyciel nawet w razie niemiłej psoty zachowa spokój i okaże obojętność choćby sztucznie na sobie wymuszoną, przestanie bawić i ciekawić, niech jednak obruszy się, wybuchnie albo zacznie gderać lub prawić kazanie, stworzy przez to nową zabawę, wprowadzi nowe urozmaicenie, a choćby odsunie grozę egzaminu i złej noty, albo zmniejszy wyznaczone pensum, a to młodzież uważa za »zysk« i z radością użyje tego sposobu. »Zagadywanie« nauczyciela, wyciąganie na różne dygresje nie związane z tematem, to przecież jeden z najpospolitszych „kawałów” szkolnych<sup>76</sup>.

Cechy nauczycieli, które stanowią zachętę, inspirację czy pretekst do żartów, figlów i wyśmiewania, są następujące: reakcje nieadekwatne do sytuacji (przesada, łatwe wpadanie w gniew, gwałtowność, występowanie z pozycji wszystkowiedzącego, zamiłowanie do prawienia morałów), dobroduszość, naiwność, inne pospolite wady i przywary, ciekawstwo i niedyskrecja, nałogi i pozorantstwo, złośliwość i dokuczliwość, zdolność budzenia grozy itp. Niektórzy nauczyciele instynktownie, mimowolnie lub nierozważnie reagują na figle, co tylko wzmacnia śmiech uczniów i zachęca ich do kolejnych prób; tego rodzaju reakcje to np.: chowanie się za katedrę, ucieczka z klasy, piski, mdłości, omdlenia, nieudane poszukiwanie winowajcy, zapominanie o lekcji, uciezkowe podejmowanie dyskusji na ulubione, dalekie od spraw szkoły, tematy itp. Oprócz przykładów niezadowolenia, długotrwałej urazy, wybuchów gniewu, niewybrednego wymyślenia, równie niepedagogiczne są – na szczęście coraz rzadsze – kary fizyczne w postaci szturchania i klapsów wymierzanych wskaźnikiem, targania za uszy lub włosy itp. Długie i szablonowe moralizowanie bywa mało skuteczną reakcją, ponieważ często uczniowie przygotowują – choćby banalny – figiel właśnie po to, by wywołać długie kazanie nauczyciela, unikając dzięki temu odpytywania lub zadawania nowej lekcji. Jak pisze Autor:

<sup>75</sup> Tamże, s. 169–171.

<sup>76</sup> Tamże, s. 164.

Oczywiście zabawa jest jeszcze lepsza, gdy zainteresowany zacznie narzekać na grzechy i błędy młodzieży, czy w ogóle społeczeństwa, od których sam nie jest wolny, gdy np. „śniadankiewicz” zacznie mówić o abstynencji itp. Reakcja czasem nie ogranicza się do jednej osoby, zajmuje kręgi szersze. Już zapisanie do dziennika, lub poruszenie sprawy na konferencji, wciąga w krąg szersze grono pedagogów. Czasem wzywa się doraźnej pomocy, najczęściej dyrektora, rzadziej klasowego opiekuna, czasem i woźnych, a raz spotkałem wezwanie przez nauczycielkę na pomoc... męża, również w tej szkole uczącego<sup>77</sup>.

Szczególnie przeczuleni pod tym względem są nauczyciele w szkołach żeńskich, „widzący grzech w najniewinniejszych figlach młodości”. Zbytne przejmowanie się figlem lub psotą, zwłaszcza u nauczycielek, prowadzi do spazmatycznych wybuchów, mdłości, a nawet poważnej choroby. Chybione reakcje wiodą do niezamierzonych następstw i są niepożądane ze względów wychowawczych, osoby nadwrażliwe z natury nie powinny więc wybierać zawodu nauczycielskiego. Oficjalne kary za uczniowskie żarty, stosowane w czasach, których dotyczyły badania, były następujące: obniżenie oceny z zachowania, karcer, surowa klasyfikacja z poszczególnych przedmiotów, wykluczenie figlarzy ze wspólnych zabaw lub wycieczek, czasowe lub stałe usunięcie ze szkoły, a nawet rozwiązanie klasy<sup>78</sup>.

Podsumowanie rozprawy L. Jaxy-Bykowskiego o uczniowskim śmiechu w kontekście figłów i psot jest zachętą do podejmowania tej problematyki w badaniach naukowych i osobistej refleksji nauczycieli:

Pisałem rzecz dla wychowawców wszelkiej kategorii uważając, że tak częsty, a tak zaniedbany temat nie tylko powinien zainteresować, ale dokładnie zanalizowany i poznany może i w praktycznej pracy wskazać właściwą drogę. A jeśli pracę przestudjuje ktoś z młodzieży, z tych pustaków myślących o figlach i psotach i znajdzie tam jakiś nowy pomysł do realizacji może na najbliższej lekcji nudnego profesora to i dobrze: może właśnie coś nowego, zamiast oklepanego szablonu nie tylko wypędzi choć na chwilę nudę, ale może rozweseli stetryczącego śledziennika lub przeczuloną histeryczkę, a to już będzie dużym sukcesem. Ileż bowiem przykrości i niepowodzeń uniknęłyby pedagogowie, gdyby w praktyce pamiętali o harcerskim hasle „Uśmiechnij się!”<sup>79</sup>.

<sup>77</sup> L. Jaxa-Bykowski, *Figle i psoty...*, dz. cyt., s. 173.

<sup>78</sup> Tamże, s. 172–176.

<sup>79</sup> Tamże, s. 191.



## 5.2.2. Badania Czesława Matusewicza

Refleksje Czesława Matusewicza<sup>80</sup> na temat śmiechu w edukacji oparte są m.in. na wynikach badań, które przeprowadził w latach siedemdziesiątych XX w. wśród:

- nauczycieli (pracujących w zawodzie i studiujących zaocznie pedagogikę na Uniwersytecie Adama Mickiewicza w Poznaniu – razem sto dwadzieścia pięć osób) – Autor pytał, czy i w jakich sytuacjach stosują humor i dowcip jako narzędzie wychowania i nauczania, oraz jakie widzą tego wady i zalety;
- studentów (pięćdziesiąt trzy osoby z IV roku psychologii i II roku socjologii UAM) – Autor pytał, czy któryś z ich nauczycieli w szkole podstawowej lub średniej posługiwał się humorem w nauczaniu i wychowaniu, a jeśli tak, to do jakich celów i na jakich zasadach;
- uczniów szkół podstawowych (dzieci szkół poznańskich badane przez szereg lat różnymi technikami, w celu poznania humoru dziecięcego proszone o zabawne rysunki, zabawne opowiadania, spisywanie komicznych przygód wakacyjnych, porządkowanie żartów zgodnie z kryterium śmieszności, bezpośrednio obserwowane itp.; Autor nie podaje dokładnej liczby badanych, lecz na podstawie ujawnionych danych można obliczyć, że łącznie przebadał czterysta dziesięć osób, w tym stu osiemdziesięciu ośmiu chłopców i dwieście dwadzieścia dwie dziewczynki)<sup>81</sup>.

Istotą koncepcji Autora jest nadanie poczucia humoru i pogodnemu podejściu do życia takiej rangi, by uzasadnić uczynienie z nich jednego z oficjalnie postulowanych celów wychowania. Zakładane efekty realizacji tego celu wykraczają poza szkołę i dotyczą różnych aspektów życia osób znajdujących się w jej środowisku.

Koncepcja śmiechu C. Matusewicza opiera się na następującej tezie:

Bodźce komiczne nie są „wyłapywane” jedynie przez zmysł, lecz przez zmysł kierowany umysłem. Znaczy to, że poczucia humoru nie da się sprowadzić jedynie do sprawności zmysłów<sup>82</sup>.

<sup>80</sup> Czesław Matusewicz – psycholog społeczny i socjolog, którego zainteresowania naukowe dotyczą m.in. zależności między wartościowaniem a spostrzeganiem, motywów postępowania starszej młodzieży, przestępczości nieletnich, autoprezentacji i percepcji w praktyce społecznej (m.in. procesu kształtowania się pierwszego wrażenia). Po wieloletniej karierze na Uniwersytecie Adama Mickiewicza w Poznaniu (lata 60. i 70. XX w.), gdzie m.in. kierował Zakładem Psychologii Społecznej, związany był z Uniwersytetem Marii Curie-Skłodowskiej, Wyższą Szkołą Psychologii Społecznej, Wyższą Szkołą Humanistyczno-Przyrodniczą w Sandomierzu oraz Wyższą Szkołą Finansów i Zarządzania w Warszawie. Zob. J. Kapuścik (red.), *Współcześni uczeni polscy. Słownik biograficzny*, t. 3, Ośrodek Przetwarzania Informacji, Warszawa 2000, s. 125; Wikipedia: Czesław Matusewicz, [http://pl.wikipedia.org/wiki/Czes%C5%82aw\\_Matusewicz](http://pl.wikipedia.org/wiki/Czes%C5%82aw_Matusewicz) (29.11.2013).

<sup>81</sup> Zob. C. Matusewicz, *Humor, dowcip, wychowanie...*, dz. cyt., s. 175–177.

<sup>82</sup> Tamże, s. 26.

W związku z tym postrzeganie pewnych form komizmu jest możliwe dzięki odpowiedniemu przygotowaniu intelektualnemu, tj. wiedzy i zdolności rozumienia zaistniałej sytuacji, motywów postępowania zarówno autorów dowcipu, jak i osób śmiejących się, a także sensów, jakie nadają działaniom własnym i cudzym. Koniecznym warunkiem przeżywania komizmu zawartego w wypowiedzi, jest rozumienie przez obserwatora podtekstów i symbolicznych znaczeń tejże, co wymaga od niego przygotowania, wyrobienia oraz doświadczenia. Osoba pozbawiona tych cech nie będzie w stanie zauważyć i częściowo lub w pełni zrozumieć subtelności komizmu określonych sytuacji. Zdaniem Autora recepcja komizmu wymaga tzw. elastyczności (giętkości) myślenia, czyli zdolności do przyjmowania różnych punktów widzenia, poszukiwania zależności między różnymi elementami rzeczywistości, dochodzenia do rozwiązania problemów różnymi drogami oraz zdolności przenoszenia obiektów „w obrębie struktury poznawczej sytuacji”<sup>83</sup>.

Charakteryzując humor i dowcip jako metodę, C. Matuszewicz zwraca uwagę, że celem wychowania jest kształtowanie poczucia humoru i pogodnej postawy wobec życia, a humor, rozumiany jako przeżycie, stanowi środek do osiągnięcia tegoż. Działania tego rodzaju oddziałują na psychikę wychowanków w wielu aspektach, a ich efekty dotyczą nie tylko środowiska szkoły<sup>84</sup>. U podstaw tych działań spoczywają następujące założenia filozoficzno-etyczne:

1. Świat jest różnorodny i nieschematyczny.
2. Wesołość, dobre samopoczucie to cechy inteligentnego ustosunkowania się do rzeczywistości.
3. Humor i dowcip są wyrazem życzliwości, przychylnego stosunku do innych ludzi.
4. Humor i pogodny dowcip to cechy typowo ludzkie, świadczące o pełnym rozwoju osobowości człowieka.
5. Humor i dowcip są swoistymi formami twórczości, pozwalającymi unikać jednostronności w wielu aspektach aktywności jednostki.
6. Humor i dowcip są przeciwstawne ponuractwu, są cechami osobowości wyśmienicie ułatwiającymi współzycie z ludźmi.
7. Humor i dowcip nie są wskaźnikami jedynie beztroski życiowej<sup>85</sup>.

Wykorzystanie śmiechu w wychowaniu służy kształtowaniu światopoglądu – przede wszystkim optymizmu życiowego. Jest to wątek filozofii życiowej, do którego wychowawcy najczęściej się odwołują i dostosowują swoją technikę pracy z uczniami:

<sup>83</sup> L. Jaxa-Bykowski, *Figle i psoty...*, dz. cyt., s. 27–28.

<sup>84</sup> Tamże, s. 156–157.

<sup>85</sup> Tamże, s. 157.

Wychowawca mianowicie dąży do tego, by optymizmem własnym „zarazić” ucznia, stara się więc sytuacyjnie demonstrować pogodę ducha, dowcip i humor. Nie stosuje więc humoru w sytuacjach zaplanowanych, lecz dostosowuje swe zachowanie do sytuacji bieżących. Stara się je tak interpretować, by wypuklić momenty komiczne. Dowcip jest tu wykorzystywany w sposób twórczy, przeżycie humoru nie jest wywołane przez powtarzanie znanych żartów, lecz przez aktualną interpretację zaistniałego zdarzenia. Tę metodę stosują z reguły ludzie pogodni, życzliwi innym, a przy tym dowcipni<sup>86</sup>.

Żarty i dowcipy bywają więc elementami indywidualnej techniki nauczania, a także formą zachowań uczniów wobec wychowawców. Uwikłanie w sytuacje komiczne lub ich wywoływanie wymaga dostrzegania współzależności uczestników interakcji. Poczucie humoru nie wynika bowiem jedynie ze sprawności zmysłów, lecz ze świadomości sytuacji, co jest istotne dla wychowawcy pragnącego kształtować poczucie humoru uczniów. Nie wystarczy bowiem uczyć postrzegania komizmu poprzez wskazywanie komicznych cech rzeczywistości: należy jeszcze przygotowywać umysł do recepcji komizmu. W związku z tym poczucie humoru jest celem wychowania, a humor, rozpatrywany jako przeżywanie komizmu, jest środkiem realizacji celu<sup>87</sup>.

Zdaniem C. Matuszewicza wykorzystanie komizmu i śmiechu w wychowaniu i nauczaniu jest wyrazem życiowej filozofii pogodnego optymizmu oraz podchodzenia z humorem do działań, które nie wymagają zasadniczego nastawienia psychicznego<sup>88</sup>. Zwraca także uwagę na **funkcje śmiechu** szczególnie istotne w relacjach towarzyszących edukacji:

- przeżywanie sytuacji komicznych może obniżać poziom lęku, w związku z tym przedstawianie z humorem sytuacji wywołującej lęk ułatwia opanowanie go i poprawia funkcjonowanie jednostki w określonej trudnej sytuacji<sup>89</sup>;
- śmiech (zwłaszcza rozśmieszanie) może być wykorzystywany jako technika rozładowywania nadmiernej pobudliwości uczuciowej: rozśmieszając płaczące dziecko pomaga mu się opanować płacz i rozładować napięcie poprzez wprowadzenie komizmu jako czynnika przeciwstawnego; śmiech oderwany od sytuacji, neutralny lub złośliwy, pomaga walczyć z agresją w fazie jej narastania, jeśli jednak agresja już narosła, niezbędne jest zastosowanie humoru sytuacyjnego by wywołać głęboki śmiech i gwałtownie zredukować napięcie – jest to trudne i wymaga stosowania technik redukcji agresywności: przesady (wyolbrzymiania), doradzania czynności niemożliwej, sprowadzania sytuacji do absurdu itp.<sup>90</sup>;

<sup>86</sup> Tamże, s. 178.

<sup>87</sup> Tamże, s. 26.

<sup>88</sup> Tamże, s. 7.

<sup>89</sup> Tamże, s. 97–107.

<sup>90</sup> Tamże, s. 185–186.

- śmiech pomaga radzić sobie z uciążliwością wymuszonych i kłopotliwych interakcji, odczuwanych jako takie zarówno przez uczniów, jak i nauczycieli; znosi uciążliwość interakcji lub przerywa ją na pewien czas, dzięki czemu jej późniejsza kontynuacja odbywa się w lepszej atmosferze niż na początku<sup>91</sup>;
- poprzez celowe wywoływanie przeżywania komizmu i kształtowanie poczucia humoru nauczyciel lub wychowawca może zredukować agresywność, zmniejszać społeczne lęki wychowanków, pobudzać ich zdolności twórcze oraz ułatwiać rozwiązywanie problemów w interakcjach<sup>92</sup>;
- śmiech pomaga łagodzić sztywność norm społecznych oraz zmniejszać dystans między ludźmi na zasadzie przekształcania dystansu społecznego w dystans personalny – także między nauczycielem i uczniem, co pozwala na budowanie atmosfery porozumienia i uczynienie interakcji bardziej harmonijną; istotny jest jednak umiejętny dobór żartów (zwłaszcza przez osobę ją inicjującą) w taki sposób, by zostały zaakceptowane przez wszystkich uczestników interakcji, ponieważ w przeciwnym wypadku zamiast zmniejszyć dystans, źle dobrany żart może przyczynić się do jego pogłębienia<sup>93</sup>;
- żart i śmiech mogą być środkiem redukcji uporu wychowanka, gdyż polecenia wydawane na serio, ale uzupełnione wątkiem komicznym, nie są odbierane jako przykre (a przynajmniej nie tak przykre, jak polecenia autorytatywne) i są łatwiej respektowane<sup>94</sup>;
- żartowanie i śmiech mogą stanowić technikę pobudzającą postawę twórczą (zdolność i skłonność do kreatywnego myślenia, otwarty umysł); zachęcanie do żartowania i fantazjowania z humoremem w tle prowadzi do oryginalnych pomysłów i rozwiązań problemów na tle zderzenia świata realnego i komizmu<sup>95</sup>;
- żarty i śmiech mogą służyć jako środek wywołania przyjemnego nastroju, np. podczas oficjalnych uroczystości i imprez, co jest przydatne szczególnie w przypadku tych osób (zarówno dzieci, młodzieży, jak i dorosłych), które w takich sytuacjach czują się skrępowane<sup>96</sup>.

Autor zaleca wykorzystanie komizmu słownego, żartów rysunkowych, zabawnych gestów itp. w procesie nauczania:

- jako przerywnik umożliwiający uczniom redukcję napięć, odprężenie i chwilową dekoncentrację (nawet dorośli po dwudziestu minutach skupienia muszą odpocząć), zwłaszcza w chwilach znużenia; wprowadzane co

<sup>91</sup> L. Jaxa-Bykowski, *Figle i psoty...*, dz. cyt., s. 122–124.

<sup>92</sup> Tamże, s. 7.

<sup>93</sup> Tamże, s. 127–129.

<sup>94</sup> Tamże, s. 192–193.

<sup>95</sup> Tamże, s. 186–187.

<sup>96</sup> Tamże, s. 193.

- piętnaście–dwadzieścia minut elementy komiczne (anegdotki) nie muszą mieć związku z przedmiotem nauczania;
- jako czynnik pobudzający, ukierunkowujący i koncentrujący uwagę uczniów na treściach nauczania oraz ułatwiający zapamiętanie materiału; uczniowie lepiej zapamiętują fakt lub zjawisko, które zostało im przekazane w przyjemnych lub wyjątkowych okolicznościach (zaskakująco komicznych, przedstawionych na zasadzie ciekawostki itp.);
  - jako czynnik obniżający napięcie własne nauczyciela, co pozwala na sprawne przekazywanie treści i wzmacnianie więzi z uczniami<sup>97</sup>.

C. Matuszewicz poleca uwadze nauczycieli zwłaszcza dwa rodzaje sytuacji związanych ze śmiechem uczniów, który wiąże się z przeżywaniem przez nich silnych napięć psychicznych o podłożu lękowym. Uczniowski śmiech pojawia się, gdy wychowankowie odczuwają ulgę psychiczną i cieszą się, że nie doszło do czegoś przykrego, np. kłóśki, jednak podczas lekcji uczniowie niejednokrotnie reagują śmiechem także w sytuacji niejednoznacznej i wywołującej napięcie, np. podczas odpytywania. Ich śmiech jest wówczas nerwowy, maskuje bowiem zakłopotanie, zagubienie, zawstydzenie, niepewność czy bezradność, często jednak bywa brany przez nauczycieli za przejaw arogancji lub bezczelności. Zdaniem Autora śmiech w takich sytuacjach może być sygnałem świadczącym o popełnieniu błędów wychowawczych i dydaktycznych, które należałoby możliwie szybko naprawić poprzez udzielenie pomocy wychowankom w zrozumieniu sytuacji, z którą nie radzą sobie poznawczo. Karcenie ucznia za to, że poczuł się zakłopotany, nie potrafiąc nad sobą zapanować lub czegoś nie wiedząc, jest błędem wychowawczym<sup>98</sup>.

Jeśli nawet jednak karcenie nosi znamiona ośmieszania, to, odpowiednio wykorzystane, może być efektywnym motywem śmiechu w szkolnej klasie, który staje się dodatkowo elementem kultury danego środowiska. Wspomniany przez C. Matuszewicza nauczyciel matematyki wykorzystywał śmiech w celu łagodzenia napięć i przykrości wynikających z konsekwentnego egzekwowania wysokich wymagań, zwłaszcza wobec uczniów słabszych. Nie tylko respekt, ale zarazem i wesołość uczniów budziła jego zabawna metoda, mająca na celu utrzymywanie dyscypliny i zmuszanie do systematycznej nauki. Tą metodą było wpisywanie obok stopni w dzienniku liter „c”, „wc” oraz „spcla”, gdzie „c” oznaczało, że oznaczony tą literą uczeń jest cwaniakiem, „wc” – że jest wielkim cwaniakiem, zaś „spcla” – że jest szczególnym przypadkiem cwaniaka, lenia i anarchisty. Jak podkreśla Autor:

Na te literki trzeba było sobie „zasłużyć”; otrzymywało się je za różnego rodzaju przewinienia, jak: odpisywanie zadań domowych, ściąganie

<sup>97</sup> Tamże, s. 198–220.

<sup>98</sup> Tamże, s. 10–20.

na klasówkach, podpowiadanie, rozrabianie na lekcjach itp. Taka zarobiona literka była piętnem, które wlokło się za uczniem przez cały rok, a niekiedy nawet po przejściu do następnej klasy. A konsekwencje wynikające z tych litererek były dla ucznia groźne i uciążliwe. Musiał bowiem szczególnie poprawić swoje zachowanie i przykładać do matematyki. Na klasówkach uwaga nauczyciela głównie spoczywała na „cwaniakach”. Oni też w ciągu roku byli najczęściej odpytywani. Do ich powinności też należało stałe odczytywanie zadań domowych. Było z tego powodu wiele wesołości, bo dany cwaniak przewidując z góry, że będzie wyrwany do odpowiedzi, stał już gotowy z zeszytem w rękę, zanim pochylony nad dziennikiem nauczyciel znalazł jego nazwisko. Potem z udanym zdziwieniem, a zarazem rozbawieniem matematyk spostrzegając, że osoba, która ma być pytana, nie jest zaskoczona, lecz gotowa do odpowiedzi. Fakt ten oraz reakcja nauczyciela wywoływały systematycznie salwy śmiechu klasy<sup>99</sup>.

W pracy z dziećmi młodszymi do przeżywania komizmu i radości wiodą sytuacje zabawowe, natomiast u dzieci starszych – gry zespołowe i sportowa rywalizacja. Towarzyszący im śmiech rekompensuje przykre przeżycia związane z porażkami i pomaga lepiej znosić wszelkie uczniowskie nieszczęścia. Bywa wyrazem satysfakcji z pognębienia osoby nielubianej (dzieci śmieją się, gdy zła postać z bajki dostaje nauczkę albo gdy ktoś przygada nielubianemu nauczycielowi). Uczniowski śmiech stanowi też formę wyładowania energii, silnie pobudzone dzieci wyżywają się bowiem, przekomarzając się i śmiejąc z drobiazgów. Przy niewłaściwej organizacji pracy taka nieukierunkowana aktywność może skutecznie zdeorganizować pracę nauczyciela<sup>100</sup>.

Śmiech stanowi spontaniczną formę wyrazu osobowości, stanów uczuciowych, zainteresowań, upodobań itp. Dzięki obserwowaniu wychowanka oraz poznawaniu okoliczności jego śmiechu (zwłaszcza przyczyn i motywacji), można względnie dokładnie poznawać stosowne aspekty jego życia psychicznego, w razie potrzeby modyfikować jego śmiech i uszlachetniać przeżycia z nim związane. Zdaniem Autora wychowawca powinien dążyć także do uszlachetniania przeżyć towarzyszących śmiechowi, to znaczy starać się eliminować złośliwą rywalizację i triumf nad pokonanym, a jeśli nie uda się ich wyeliminować zupełnie, to przynajmniej nadawać im cechy optymalnie humanistyczne, nasycone sympatią do innych<sup>101</sup>.

C. Matuszewicz zaleca kształtowanie, a nawet trenowanie umiejętności i budzenie chęci posługiwania się żartem i śmiechem, zwłaszcza w sytuacjach sprzyjających pojawieniu się agresji, zarówno w szkole, jak i poza nią. Kształtowanie tej umiejętności jest niezbędne, szczególnie do świadomego wyko-

<sup>99</sup> L. Jaxa-Bykowski, *Figle i psoty...*, dz. cyt., s. 216–217.

<sup>100</sup> Tamże, s. 12 i 178.

<sup>101</sup> Tamże, s. 20.

rzystywania funkcji katartrycznej (oczyszczającej) i integrującej śmiechu<sup>102</sup>. Miałoby to dotyczyć zarówno wychowawców, jak i ich podopiecznych:

Wychowawca nie musi być przy tym sam „wykonawcą” żartów, lecz jedynie inspiratorem korygującym humorystyczne zachowanie uczniów. Przy tym sposobie wykorzystania humoru w wychowaniu akcent pada na wyzwolenie aktywności wychowanków. Nie znaczy to jednak, że sam nauczyciel nie może dokładać własnoręcznie cegiełki do budowy odpowiedniej atmosfery interakcji grupowej<sup>103</sup>.

Kształtowanie charakteru ucznia poprzez wyśmiewanie, ośmieszanie oraz piętnowanie negatywnych cech uczniów lub bohaterów omawianych lektur, podobnie jak cięta ironia i satyra to, zdaniem C. Matuszewicza, najbardziej radykalna i drastyczna forma użycia śmiechu jako techniki wychowania. Nadużywanie przez nauczycieli złośliwych żartów i przygadywania, wprawdzie najczęściej nie wywołuje gniewu ucznia, lecz budzi za to żal, przykrość i obawę przed ośmieszeniem oraz szereg negatywnych następstw dla społecznego i intelektualnego rozwoju uczniów. Niedopuszczalne jest natomiast ośmieszanie dzieci biernych, nieśmiałych, wrażliwych i załknionych, ponieważ wywołuje to u nich skutek odwrotny od zamierzonego. Wyśmianie dodatkowo pogłębia nieśmiałość i bierność, wpędza dzieci w kompleksy, budzi brak zaufania do samego siebie. Technikę ośmieszania można więc stosować tylko w wyjątkowych sytuacjach, wobec uczniów o silnej osobowości, a przy tym skrajnie opornych, złośliwych, zuchwałych czy aspołecznych<sup>104</sup>. Autor przytacza następujące przykłady nauczycieli korzystających z wyśmiewania (ośmieszania) jako techniki wychowawczej:

– Nauczyciel wobec ucznia źle ubranego:

Przeważnie jednak stosuję metodę ośmieszania. Wyprowadzam podejrzanego ucznia na środek klasy i wspólnie z resztą dzieci omawiam jego wygląd zewnętrzny. Uczniowie sami potrafią skorygować delikwenta, wybuchając przy tym salwami śmiechu, a chłopak przychodzi na drugi dzień ubrany po ludzku<sup>105</sup>.

– Nauczycielka wobec ucznia kopiącego na przerwach kolegów, który wcześniej obiecał więcej tego nie robić:

Przed wejściem do klasy, po pauzie, wołam Maćka w obecności dzieci (tylko II klasy) i pytam, czy pamięta, co obiecywał. Po uzyskaniu twierdzącej odpowiedzi sprawdzam podeszwy bucików i stwierdzam: „No tak, nie dziwicie

<sup>102</sup> Tamże, s. 63–97.

<sup>103</sup> Tamże, s. 194.

<sup>104</sup> Tamże, s. 91 i 184.

<sup>105</sup> Tamże, s. 182–183.

się dzieci! Maćkowi chyba będą kopytka rosły!” Dzieci przyjęły to wybuchem śmiechu. Speszony bardzo Maciek nigdy nie powtórzył wybryku<sup>106</sup>.

Zdaniem Autora szczególnie niebezpieczne jest stosowanie śmiechu jako kary, tzn. skazanie ucznia na śmiech ze strony jego rówieśników – nauczyciel nie wpływa na zmianę sposobu bycia wychowanka sam, lecz posługuje się jego rówieśnikami, których działanie niejednokrotnie cechuje złośliwość czy nawet okrucieństwo. Sankcjonowanie przez nauczyciela takiej sytuacji sprawia, że ośmieszany uczeń jest nie tylko karany, ale także poniżany. Wyśmiewanie cech charakteru z reguły hamuje swobodę zachowania, może także prowadzić do zahamowania ogólnego rozwoju dziecka. Ośmieszeni unikają kontaktów z innymi, stają się nadmiernie zahamowani i zakompleksieni. Wykorzystanie ośmieszania w praktyce edukacyjnej jest uzasadnione, gdy nauczyciel chce odzwyczaić ucznia np. od używania gwary, złych nawyków lub niewłaściwego wykonywania jakiejś czynności manualnej. Nie poniża się wówczas osoby, lecz ośmiesza konkretne czynności, co nie jest tak istotne z punktu widzenia samooceny wychowanka. Ośmieszenie pozwala różnicować błędne i poprawne wykonanie zadania, dostarcza też motywacji do przeciwstawiania się niekorzystnym z punktu widzenia nauczyciela normom środowiskowym i – tak zastosowane ośmieszanie można apróbować<sup>107</sup>.

Z badań C. Matuszewicza, dotyczących wykorzystania śmiechu przez nauczycieli, wynika, iż:

[...] 85,6% nauczycieli stwierdza, że stosuje aktualnie metodę humoru w wychowaniu. Jednak jest to działalność intuicyjna, nie podbudowana głębszą wiedzą teoretyczną z tego zakresu. Wykorzystanie tych zjawisk jest przez to połowiczne i – jak sądzę – nie zawsze najbardziej sensowne z punktu widzenia potrzeb społecznych. Stan ten wynika z braku opracowań teoretycznych, i to zarówno w kraju, jak i na świecie. Uwagi na temat humoru w wychowaniu znajdujemy bądź w artykułach specjalistycznych, bądź w dygresyjnych uwagach zawartych w szerszym kontekście rozważań filozofii społecznej<sup>108</sup>.

Pytani przez Autora o **cele (motywacje) stosowania humoru w wychowaniu**, nauczyciele wymienili następujące (istniała możliwość wskazania kilku):

- ośmieszenie wychowanków zachowujących się niewłaściwie (22,7%);
- rozładowanie złej atmosfery w grupie (22,5%);
- utrzymanie dobrej atmosfery w grupie (20%);
- wypełnienie czasu – bez określonego celu wychowawczego (13,7%);
- skrócenie dystansu pomiędzy wychowawcą a wychowankiem (13,7%);
- zapobieganie konfliktom (12,5%);

<sup>106</sup> L. Jaxa-Bykowski, *Figle i psoty...*, dz. cyt., s. 182.

<sup>107</sup> Tamże, s. 183–184.

<sup>108</sup> Tamże, s. 6.



- skłonienie do posłuszeństwa (10,7%);
- pozyskanie zaufania wychowanka (6,7%);
- pobudzenie optymizmu życiowego i radości życia (5%);
- wzmocnienie własnego autorytetu (3,7%);
- wzbudzenie sympatii uczniów (3,7%);
- badanie nastroju w klasie (1,2%)<sup>109</sup>.

C. Matuszewicz podkreśla jednak, że deklaracje nauczycieli o stosowaniu lub niestosowaniu takich czy innych form są subiektywne, niekiedy bowiem mogą oni sądzić, że jakaś forma jest zabawna, tymczasem uczniowie lub inne osoby nie muszą postrzegać jej tak samo. Z tego powodu uczniowie rzadziej niż nauczyciele zauważają żarty stosowane dla celów dydaktycznych, co jest wynikiem odmiennego kwalifikowania bodźców jako komiczne. Dlatego też, zdaniem Autora, komizm w edukacji powinien być dostosowany do potrzeb psychicznych i poziomu rozwoju psychicznego uczniów, w przeciwnym razie będzie przeżywany tylko przez nauczyciela – niewielu nauczycieli zwraca uwagę na ten fakt. Stąd aż 24,7% badanych studentów wspomina nauczycieli, którzy, próbując wprowadzić elementy komiczne, ośmieszali się. Co więcej, niektórzy uczniowie celowo prowokują nauczycieli do kompromitujących zachowań, które ci postrzegają jako zabawne – wykorzystują np. słabą pamięć lub naiwność nauczyciela, prosząc wiele razy o opowiedzenie tego samego dowcipu, po czym śmieją się nie z dowcipu, lecz z nauczyciela<sup>110</sup>.

W kwestii **celu wykorzystania śmiechu w dydaktyce**, badani przez C. Matuszewicza nauczyciele wymienili następujące (tym razem także istniała możliwość wskazania więcej niż jednej odpowiedzi):

- rozładowanie napięcia umysłowego – głównie podczas lekcji (22,5%);
- ułatwienie zapamiętania materiału (20%);
- wytworzenie dobrej atmosfery w klasie – tzw. dowcipy wtrącane (20%);
- odprężenie po intensywnej pracy umysłowej (18%);
- pobudzenie motywacji/zainteresowań, poprzez wskazanie atrakcyjności przedmiotu (8,6%);
- ułatwienie nawiązania kontaktu – zwykle na początku lekcji (7,2%);
- przybliżenie postaci literackich i/lub historycznych (6,2%);
- pobudzenie myślenia przez wywołanie dysonansu (5%);
- redukcja bierności, znużenia (4,9%);
- rozwijanie wyobraźni (3,7%);
- pobudzenie krytyczne (2,5%);
- ułatwienie przyswojenia trudnego materiału (2,5%)<sup>111</sup>.

<sup>109</sup> Zob. tamże, s. 195.

<sup>110</sup> Tamże, s. 212–214.

<sup>111</sup> Tamże, s. 215.

Nie wszyscy badani nauczyciele byli zgodni co do pozytywnej roli śmiechu w pracy wychowawczej i dydaktycznej – oto najczęściej wymieniane **wady stosowania śmiechu w nauczaniu:**

- rozluźnianie dyscypliny (12,7%);
- rozpraszenie uwagi ucznia (5%);
- tracenie czasu lekcyjnego (5%);
- stwarzanie możliwości nieporozumień (5%);
- wulgaryzowanie tematu (3,7%);
- utrudnianie rozważań poważnych na dany temat (2,5%);
- niepotrzebne/nadmierne spoufalanie z uczniami (1,2%);
- stwarzanie okazji do niepotrzebnych dygresji (1,2%);
- wyrabianie złego gustu wśród uczniów (1,2%);
- stwarzanie dodatkowych możliwości urażenia wychowanka (1,2%);
- wyrabianie ironicznego stosunku do innych (1,2%)<sup>112</sup>.

W refleksji C. Matuszewicza na temat roli śmiechu w edukacji pobrzmiewają echa pedagogiki instrumentalnej, popularnej w okresie, gdy Autor przeprowadzał swe badania. Poszczególne spostrzeżenia i uogólnienia, wynikające z przeprowadzonych badań, pozwalają uzyskać bardzo szczegółowy obraz śmiechu uczniowskiego w szkole, którego liczne elementy występują także współcześnie.

### 5.2.3. Badania Marii Dudzikowej

Pod koniec lat osiemdziesiątych XX w. Maria Dudzikowa<sup>113</sup>, zainspirowana – jak sama pisze – lekturą prac L. Witkowskiego, rozpoczęła badania nad humorem i śmiechem uczniowskim w szkole, wychodząc z założenia, że ich wyniki przyniosą więcej prawdy o stosunkach społecznych w klasie szkolnej i organizacyjnej strukturze codziennego funkcjonowania szkoły niż badania

<sup>112</sup> L. Jaxa-Bykowski, *Figle i psoty...*, dz. cyt., s. 218.

<sup>113</sup> Zainteresowania naukowe M. Dudzikowej to psychopedagogiczne aspekty funkcjonowania szkoły i edukacji szkolnej (zwłaszcza szkoły jako podmiotu zmian i miejsca rozwoju ucznia, życie codzienne w szkole oraz procesy interakcji w kontekście organizacyjnym szkoły), zagadnienia autokreacji, wychowania, enkultury, pedagogii, metodologii badań pedagogicznych, a także humoru jako wartości oraz instrumentu w pracy dydaktyczno-wychowawczej. W latach 1970–1980 pracowała z Heliodorem Muszyńskim nad eksperymentem w zakresie jednolitego systemu wychowawczego szkoły. W 1989 r. została kierownikiem Zakładu Pedagogiki Szkolnej na Wydziale Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, a od 1993 r. pełni funkcje wiceprzewodniczącej Komitetu Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk i redaktor naczelnej „Rocznika Pedagogicznego”. Jest zasłużoną animatorką polskiego ruchu rozwoju naukowego młodych pracowników naukowych oraz kierownikiem naukowym Letnich Szkół Młodych Pedagogów. Zob. Maria Dudzikowa, [www.pan.uz.zgora.pl/index.php/sklad/23-dudzikowa-maria](http://www.pan.uz.zgora.pl/index.php/sklad/23-dudzikowa-maria) (29.11.2013).

innych reakcji uczniów<sup>114</sup>. Bogaty materiał empiryczny zgromadziła dzięki współpracy studentów, piszących prace zaliczeniowe do wykładów monograficznych o śmiechu uczniowskim w ponad stu szkołach podstawowych i średnich, w różnych środowiskach i regionach Polski. Wykorzystując podejście kognitywne, dokonała dogłębnej analizy relacji społecznych w szkole przez pryzmat śmiechu. Częstkowe wyniki tych badań zostały przedstawione w cytowanych tu pracach: *Osobliwości śmiechu uczniowskiego oraz Pomyśl siebie... Minieseje dla wychowawcy klasy*; w chwili obecnej na dopracowanie czeka publikacja, zapowiadana pod roboczym tytułem *Szkoła z perspektywy uczniowskiego śmiechu*. Przywracając rangę badaniom jakościowym w pedagogice, Autorka uznała śmiech za wskaźnik jakości życia szkoły i, tym samym, za wartość dla interpretacji relacji występujących w środowisku szkolnym. Jako pierwsza wśród polskich pedagogów zwróciła uwagę na potrzebę uszlachetniania śmiechu na zasadzie przeciwstawienia złośliwemu śmiechowi z kogoś śmiechu dobrotliwego człowieka<sup>115</sup>.

M. Dudzikowa, analizując różne rodzaje śmiechu uczniowskiego we współczesnej polskiej szkole, stwierdza, że jest to przede wszystkim **śmiech humorystyczno-wyszadzający**, tj. towarzyszący żartom i kawałom z kogoś lub czegoś<sup>116</sup>. Uczniowie śmieją się właściwie z „całości świata szkolnego”, tzn. wyśmiewają szkołę jako instytucję, która kojarzy im się przede wszystkim z lękiem i nudą. Na tej zasadzie symbolicznie zamieniają szkołę jako miejsce z definicji niemal nieprzyjemne, w miejsce przynajmniej śmieszne, a ludzi, których się boją lub nie szanują, w ludzi zabawnych lub śmiesznych<sup>117</sup>. Świadczą o tym m.in. liczne wypowiedzi uczniów przytaczane przez Autorkę:

Śmiejemy się, kiedy tylko się da, ze wszystkiego, z czego się da i gdzie się tylko da, bo taka jest szkoła i taka jest nasza młoda natura<sup>118</sup>.

Śmiejemy się, szalejemy, wygłupiamy szczególnie na przerwach, żeby nie zgłupieć i nie zwariować z przeciążenia nauką lub nie dostać palpacji serca z powodu przerażenia szkolnego<sup>119</sup>.

Humor uczniów jest, można powiedzieć, sprzeciwem wobec szkoły, w której oprócz nauki, żrartych nerwów, wysłuchiwanie skarg i morałów

<sup>114</sup> Zob. M. Dudzikowa, *Osobliwości śmiechu uczniowskiego*, dz. cyt., s. 9.

<sup>115</sup> Zob. też, *O potrzebach i możliwości uszlachetniania humoru uczniowskiego*, „Nowa Szkoła” 2002, nr 6, s. 4–10.

<sup>116</sup> Tamże, *Osobliwości śmiechu uczniowskiego*, dz. cyt., s. 20–21.

<sup>117</sup> Tamże, s. 23; też, *Pomyśl siebie...*, dz. cyt., ss. 221–222 i 237.

<sup>118</sup> Tamże, *Poczucie humoru nauczycieli w ocenie uczniów* [w:] D. Ekiert-Oldroyd (red.), *Problemy współczesnej pedeutologii. Teoria – praktyka – perspektywy*, Wyd. UŚ, Katowice 2003, s. 114.

<sup>119</sup> Tamże, *Osobliwości śmiechu uczniowskiego*, dz. cyt., s. 25.

nauczycieli nic się nie dzieje. Nie ma w niej radości z założenia. Wszystkie dni są takie same, ponure, szare, trzeba więc je zmienić i to robimy<sup>120</sup>.

Te żarty, jajcarskie wygłupy to po to, aby zapomnieć o wkuwaniu regułek, stresach przed sprawdzianem, o tej ciągłej niepewności: jaki jesteś dziś profesorze z tego czy tamtego przedmiotu. Śmiech nas po prostu ratuje!<sup>121</sup>

Jak ustaliła M. Dudzikowa, jedną z najczęściej spotykanych odmian jest **śmiech wyładowania**, który, działając na zasadzie podświadomych mechanizmów obronnych, ma na celu odreagowanie stresu. Dochodzi do niego przede wszystkim w sytuacjach doświadczania negatywnych emocji: nudy, strachu, lęku, smutku itd. Uczniowie w ten sposób adaptują się do sytuacji zagrożenia dobrego samopoczucia, emocjonalnie rozładują negatywne stany uczuciowe i uwalniają się od ciężaru sytuacji. Im bardziej stresująca sytuacja, im większy stres na lekcji, im bardziej tłumiona niechęć do wymuszonego rygoru, im większe znużenie monotonią etc., tym bardziej brutalne, agresywne, wręcz prymitywne bywają formy jej rozładowania. Niekiedy śmiechowi towarzyszy po prostu hałas i chaos, wisielczy humor czy raczej nerwowa wesołość, określana przez uczniów mianem „głupawki”. Wyładowanie napięcia przy pomocy śmiechu występuje także w przypadku odroczenia nieprzyjemnej sytuacji wiążącej się z ostrym napięciem – może to być lekcja z nielubianym lub groźnym nauczycielem, sprawdzian, odpytywanie na stopień czy inne stresujące dla uczniów okoliczności. Śmiech, który występuje przed lub po wystąpieniu stresującej sytuacji, wywołany jest uczuciem ulgi i zadowolenia, że do stresującej sytuacji nie doszło lub że już minęła. Jest to śmiech radosny, wesoły, a towarzyszące mu żarty mają łagodniejszy charakter. Inaczej się dzieje, jeśli podczas lekcji uczniowie doświadczyli jakiegoś niepowodzenia. Wówczas może dojść do przemieszczenia agresji i w rezultacie pojawiają się „zabawy”, polegające na wyżywaniu się na słabszych, niszczeniu sprzętów szkolnych itp. Śmiech wyładowania stanowi domenę nastolatków, zwłaszcza gimnazjalistów<sup>122</sup>.

M. Dudzikowa zwraca uwagę na fakt, że uczniowski śmiech jest tym głośniejszy, im częściej odbywa się w gronie rówieśników i przyjaciół. Ten **śmiech wspólnotowy**, konstytuujący uczniowskie My, odgrywa istotną rolę

<sup>120</sup> M. Dudzikowa, *Poczucie humoru nauczycieli...*, dz. cyt., s. 114.

<sup>121</sup> Taż, *Osobliwości śmiechu uczniowskiego*, dz. cyt., s. 25.

<sup>122</sup> Zob. taż, *Pomyśl sobie...*, dz. cyt., s. 238–240. Podobne wyniki osiągnął w 1967 r. David Hargreaves, który badał kulturę uczniowskich grup rówieśniczych. Do wartości dominujących wśród uczniów zaliczył m.in. upodobanie do kawałów i wygłupiania się. Zauważył, że stanowią one wartość wśród uczniów negatywnie nastawionych wobec osiągnięć szkolnych, oraz – przeciwnie – formę postępowania skierowaną nie tyle przeciwko osiągnięciom intelektualnym lub też stosowaną celem wyniesienia ucznia w oczach innych, co raczej jako wartość, dającą wytchnienie od ciężkiej pracy. Zob. A. Janowski, *Uczeń w teatrze życia...*, dz. cyt., s. 102. Więcej na ten temat: D. Hargreaves, *Social relations in a secondary school*, Routledge and Kegan Paul, London 1967.

w procesie identyfikacji ze szkolną społecznością lub poszczególnymi grupami. Osoby, wykraczające poza ścisły krąg, określane są przez uczniów jako Oni i zaliczane do kręgu Obcych, z których można czy wręcz należy się śmiać. Zwłaszcza, gdy są to celebrycy własną osobę nauczyciele, usiłujący wymusić posłuszeństwo; stają się wówczas celem śmiechu wspólnoty, przedmiotem „nabijania się” i szyderstw, a śmiech ich kosztem zapewnia uczniom poczucie bezpieczeństwa i stanowi formę obrony. Ponieważ śmiech z Obcych jest zrozumiały tylko dla członków wspólnoty, grupa czuje się dzięki temu unikalna i silniejsza. Poczucie humoru i wspólny śmiech z rówieśnikami są wysoko cenione i od czasu do czasu „testowane” w gronie rówieśników (np. podczas pierwszych lekcji w nowej szkole). Inicjujący śmiech uczniowie na ogół zajmują wysoką pozycję w hierarchii klasowej, są jednak i tacy, którzy włączają się do wspólnego śmiechu, tylko po to, by nie wypaść ze wspólnoty i nie wydać się ponurakiem – nawet jeśli nie jest im do śmiechu. Bywa bowiem, że ze społeczności klasowej izoluje się kogoś tylko dlatego, że nie potrafi śmiać się na zawołanie lub nie chce poddać się presji grupy. Charakterystycznym zjawiskiem bywa więc sztuczny uśmiech niektórych uczniów, chociaż z jego powodu odczuwają niechęć do samych siebie. Charakterystyczny zwłaszcza podczas odpowiedzi na lekcjach bywa **śmiech usprawiedliwiający** oraz **śmiech ignoranta**, który czasem też łączy się lub przechodzi w **śmiech unikowy**, stanowiący emocjonalną maskę, skrywającą prawdziwe uczucia. Widząc kogoś atakowanego lub ośmieszanego, trzeba dokonać wyboru: bronić go czy przyłączyć się do śmiechu, by nie przeciwstawić się reszcie grupy. Podobną funkcję pełni **śmiech zakłopotania**, będący przykładem maskowania uczuć i zyskiwania na czasie. Człowiek śmieje się, bo nie jest pewny, co oznaczają komentarze innych oraz jakie są ich zamiary. Jeszcze inną maską jest śmiech, który pozwala odwrócić uwagę. Bardzo rzadko spotykany w środowisku szkoły jest natomiast **śmiech radosny**, dla uczniów często związany po prostu z faktem, że są młodzi, a cechą młodości jest właśnie śmiech – więc kiedy mieliby się śmiać, jeśli nie teraz? Zabawowa postawa wobec rzeczywistości i sam śmiech wiążą się z radosnym poczuciem przynależności do odpowiedniej grupy wiekowej, mającej swoje prawa<sup>123</sup>.

Niejednokrotnie śmiech uczniowski sytuuje się na granicy rozpaczy lub dobrego smaku, a nawet godzi w normy społeczne, stając się **śmiechem okrutnym**:

Nas roznosi energia, a my roznosimy szkołę, a to, że nauczyciele mają przez to problemy i zszarpane nerwy? Kto by się przejmował, w końcu wiedzieli, jaki zawód wybierali<sup>124</sup>.

<sup>123</sup> Zob. M. Dudzikowa, *Pomyśl siebie...*, dz. cyt., s. 241–244.

<sup>124</sup> Tamże, *Osobliwości śmiechu uczniowskiego*, dz. cyt., s. 26.

Brutalnymi żartami chcemy się oderwać od brutalnej rzeczywistości. Szkoła bez żartów byłaby jak stół bez nóg. Zwykle, kulturalne żarty nam nie wystarczają, są drętwe, nie wyładowują naszej niechęci do szkoły. Wciąż potrzebujemy żartów sprośnych, chamskich, przekraczających wszelkie możliwe normy moralne<sup>125</sup>.

Obecnie domeną uczniów jest **wspólny śmiech z kogoś lub przeciwko komuś**. Ofiarami agresji i przedmiotem kpin czynią swych rówieśników, którzy są niezgrabni fizycznie, mają trudności na zajęciach ruchowych/sportowych, są ubodzy, odbiegają od przeciętnych wyników w nauce (zarówno dobrze uczących się, jak i słabo, ale – im wyższy szczebel edukacji, tym mniejsza skłonność do ich wyśmiewania z tego powodu), są nieśmiali, delikatni, niezaradni i potrzebujący pomocy... Są to więc charakterystyczni gorsi-inni, niepasujący do wspólnoty klasowej uważającej się za doskonałą<sup>126</sup>. Jak zauważa M. Dudzikowa, tego rodzaju śmiech spaja formalną strukturę klasy szkolnej w nieformalną. W strukturze tej każdy ma miejsce kontrolowane przez społeczność uczniowską, która przy pomocy śmiechu dyscyplinuje rówieśników niepodporządkowanych obowiązującym w niej normom i zasadom (np. za naruszenie klasowej solidarności). Uczeń wykluczony ze wspólnoty staje się wyśmiewanym kozłem ofiarnym, który znalazł się w sytuacji bez wyjścia. Zmusza go to do zmiany szkoły lub, w rzadkich przypadkach, skłania do nauczenia się uprzedzania ataków kolegów przy pomocy śmiechu z samego siebie. Może też próbować im zaimponować jakimś większym wygłupem, którego ofiarą padnie Obcy, czyli nie ulubiany nauczyciel lub osoba z innej klasy<sup>127</sup>. Autorka zauważa, że uczniowskie żarty stają się coraz okrutniejsze, a zaraźliwy śmiech, towarzyszący dręczeniu, to **śmiech oprawców lub gapiów**, niejednokrotnie będący maską, wśród nastolatków powszechny jest bowiem strach przed odrzuceniem i wykluczeniem z koleżeńkiej paczki lub klasowej społeczności. Aby tego uniknąć, wielu uczniów opowiada się po stronie dręczycieli-prześmiwców, byle samemu nie stać się ofiarą<sup>128</sup>.

Śmiech uczniowski nie jest cechą bezwzględną. Nieszczęśliwy uczeń nie będzie się śmiać szczerze w ogóle, choćby nawet zachęcali go do tego rówieśnicy i nauczyciel. Dlatego też **brak śmiechu ucznia** i jego nieuczestniczenie we wspólnocie śmiechu, może być zarówno dla nauczyciela, jak i dla rówieśników oznaką smutku, problemów, rozterek czy nawet wołaniem o pomoc. Autorka dostrzega także **zmiennność obiektów śmiechu uczniowskiego**. Pierwszoplanową wyśmiewaną postacią nie jest już kujon – jak jeszcze kilkanaście lat wcześniej. Współcześnie wiedza jest w cenie, o ile więc o kujonach

<sup>125</sup> M. Dudzikowa, *Osobliwości śmiechu uczniowskiego*, dz. cyt., s. 26.

<sup>126</sup> Zob. też, *Pomyśl siebie...*, dz. cyt., s. 263–267.

<sup>127</sup> Tamże, s. 247.

<sup>128</sup> Tamże, s. 267.

mówi się jeszcze w gimnazjum, to w szkołach wyższego szczebla zjawisko to jest coraz rzadsze, zwłaszcza w tzw. dobrych szkołach, zajmujących wysoką pozycję w rozmaitych rankingach. Dobrzy uczniowie bywają jednak obiektem żartów, gdy podlizują się nauczycielom: wobec lizusów społeczność uczniowska jest bezlitosna, bez względu na szczebel edukacji<sup>129</sup>. Ofiarami żartów i wyśmiewania w środowisku szkoły nie są już też – jak kiedyś – wyłącznie kozły ofiarne, ale nawet całe klasy oraz słabsze fizycznie i psychicznie grupy uczniów z tychże klas, przede wszystkim w szkołach podstawowych i średnich. Charakterystycznym przejawem tego zjawiska jest tzw. kocenie, czyli rytuał szkolny związany z inicjacją i przyjęciem do szkolnej społeczności uczniów klas pierwszych<sup>130</sup>. Zwykle wymuszane przez starszych uczniów ośmieszające zachowania, mimo że najczęściej mają charakter dręczenia i poniżania, bywają określane przez ich inicjatorów i obserwatorów jako zabawne czy wesołe i nie budzą większych kontrowersji<sup>131</sup>. Oto przykład takiej sytuacji, przywołany przez uczennicę II klasy szkoły średniej w Kole:

Najbardziej śmiejemy się, ze „szkolenia kotów”. Przeżywają oni straszliwe męki. Np. modna stała się „grająca szafa”. Ten żart polega na tym, że wrzuca się Kotowi monetę za kołnierz i żąda zaśpiewania powiedzmy przeboju dra Albana. W razie, gdyby rozkazu nie wykonał, zmuszony jest do miauczenia lub picia mleka, co uświadamia mu, że jest „kotem”. Innym kawałem jest „jazda samochodem”. Złapany delikwent musi udawać, że jedzie samochodem, wydając przy tym dźwięk charakterystyczny dla warkotu silnika. Robi przy tym takie gesty, jakby kierował kierownicą. Padają z tłumy rozkazy: „podrzuc tę panienkę na lotnisko”. To jednak dzieje się tylko i wyłącznie na przerwie, musimy się gdzieś rozprężyć i rozweselić. W czasie lekcji przesadna dyscyplina sprawia, iż czujemy się jak na rzezi<sup>132</sup>.

M. Dudzikowa rozpatruje stosunki nauczyciel–uczeń w kontekście władzy tego pierwszego nad miejscem, czasem, procesami komunikacji i wiedzą, do czego upoważnia go rola odgrywana w środowisku szkoły. Dysponuje władzą tym większą, im większym i bardziej realnym dysponuje autorytetem. Jednym z elementów w rozgrywce o ustanowienie i posiadanie autorytetu, oprócz kompetencji, jest poczucie humoru nauczyciela, postrzegane przez uczniów jako jedna z najistotniejszych cech osobowości<sup>133</sup>. Nie jest to jednak relacja, w której jedna ze stron miałaby stałą przewagę, bowiem uczniowie nieustannie bronią się przy pomocy śmiechu, wywoływanego coraz to innymi

<sup>129</sup> Tamże, s. 258.

<sup>130</sup> Więcej na ten temat w podrozdziałach 6.5. *Przekraczanie granicy – wyśmiewanie jako element strategii wychowania* oraz 8.7.3. *Feralne otrzęsiny*.

<sup>131</sup> Zob. M. Dudzikowa, *Osobliwości śmiechu uczniowskiego*, dz. cyt., s. 29.

<sup>132</sup> Tamże, s. 29–30.

<sup>133</sup> Zob. też, *Poczucie humoru nauczycieli...*, dz. cyt., s. 112.

wyglupami, kawałami, żartami, psotami i błazenadą. Wskazują tym samym, że władza nauczyciela jest przechodnia, a granica odróżniająca agresora i uciskanego – płynna<sup>134</sup>. Z badań Autorki wynika, że przeciętni nauczyciele nie wsłuchują się w śmiech uczniów i nie czynią przedmiotem refleksji, choćby po to, by lepiej ujrzeć siebie na jego tle, nie podejmują też wysiłków, by przez pryzmat śmiechu dowiedzieć się czegoś więcej o uczniu i szkole. Tymczasem byłoby to bardzo pożądane, ponieważ im wyższy szczebel kształcenia, tym bardziej uczniowie krytykują ponuractwo nauczycieli, które mrozi atmosferę w klasie, oraz fakt, że nadużywają żartów, kpín i drwin – z nazwiska ucznia, jego zdolności, zainteresowań, sytuacji rodzinnej itp.<sup>135</sup>

Biorąc pod uwagę oparte na śmiechu relacje w środowisku szkoły, M. Dudzikowa wyróżnia następujące **kategorie nauczycieli**:

- nauczyciele, przeciwko którym uczniowie się śmieją – najliczniejsza grupa w szkolnej społeczności (ok. 60%); charakteryzuje ją narzucanie i obrona władzy własnej, przez co budzi strach i nienawiść – antyśmiech uczniowski rozładowuje napięcie, łagodzi stres i stanowi odwet czy rewanż za szkolną frustrację, a także dezorganizuje, niszczy hierarchię i porządek władzy nauczycieli; stanowiąc oznakę wolności, służy osiągnięciu przewagi i poczucia ważności;
- nauczyciele, z których uczniowie się śmieją – mniej liczna grupa w szkolnej społeczności (ok. 30%); skupieni na pozorowaniu władzy i „ból” z powodu jej utraty – lekceważeni i poniewierani przez uczniów, których śmiech ma służyć nie tyle osiągnięciu przewagi i poczucia ważności, co ostatecznemu pogrążeniu i zdegradowaniu nauczyciela, przy jednoczesnym odarcie go z władzy i jej atrybutów;
- nauczyciele, z którymi uczniowie się śmieją – najmniej liczna grupa (10%) w szkolnej społeczności; nie interesuje ich władza – stanowią dla uczniów prawdziwe autorytety; szanowani, podziwiani, niekiedy szczerze kochani, skupiają się na rozwoju uczniów, którzy to wyczuwają i doceniają; w zachowaniach elastyczni, z łatwością utrzymują ład na lekcjach i zachowują się adekwatnie do zaistniałej sytuacji mają duże poczucie humoru, są wiarygodni i budzą zaufanie, imponują wiedzą merytoryczną i potrafią ją interesująco przekazać, motywując uczniów do nauki; śmiech uczniowski w ich towarzystwie stanowi lekcję demokracji i negocjowania porządku społecznego<sup>136</sup>.

<sup>134</sup> M. Dudzikowa, *Poczucie humoru nauczycieli...*, dz. cyt., s. 112.

<sup>135</sup> Zob. też, *Osobliwości śmiechu uczniowskiego*, dz. cyt., s. 45; też, *Poczucie humoru nauczycieli...*, dz. cyt., s. 119. Więcej na ten temat: też, *Agélaste? Poczucie humoru nauczycieli. Perspektywa uczniowska*, „Colloquia Communia” 2003, nr 2, s. 279–299; też, *Śmiech uczniowski jako wyzwanie pedagogiczne. Konteksty pytań o autorytet nauczyciela* [w:] też (red.), *Nauczyciel – uczeń. Między przemocą a dialogiem: obszary napięć i typy interakcji*, Impuls, Kraków 1996, s. 157–171.

<sup>136</sup> *Taż, Osobliwości śmiechu uczniowskiego*, dz. cyt., s. 37–38; też, *Pomyśl siebie...*, dz. cyt., s. 225–226



Jak zauważa Autorka:

Z opowieści uczniowskich wyłania się bezpośrednio bądź pośrednio cała galeria „śmiesznych ludzi” (wyrażenie Bachtina, a także samych uczniów) zakotwiczonego w czasoprzestrzeni szkolnej, którzy – jak wynika to z kontekstów – bądź mimowolnie wywołują śmiech otoczenia zauważonymi, wykrytymi lub przypisywanymi im właściwościami, bądź/i sami intencjonalnie wzbudzają ten śmiech, kierując się jakimiś względami, bądź/i są boleśnie obśmiewani czy ośmieszani z rozmaitych racji<sup>137</sup>.

Do dwóch pierwszych kategorii zaliczają się zarówno nauczyciele uważani przez uczniów za bezradnych, zakłamanych, niedouczonego, niedbale lub wyzywająco ubranych oraz reagujących niepomysłową wściewością na robione im kawały, jak i nauczyciele usiłujący popisować się poczuciem humoru, którego zdaniem uczniów nie mają lub jest ono tak prymitywne, że uczniowie śmieją się nie z dowcipów, lecz z opowiadającego je nauczyciela. Im wyższy szczebel kształcenia, tym częściej powodem do wyszydzonego śmiechu z nauczyciela jest jego niekompetencja w zakresie wykładanego przedmiotu i w organizacji procesu lekcyjnego. Uczniowie śmieją się także z nauczycieli, którzy (zwłaszcza na zastępstwie) potrafią przez całą lekcję opowiadać dowcipy – niekiedy niewybredne czy wręcz wulgarne, z których klasa śmieje się tylko przez grzeczność<sup>138</sup>. Oto wypowiedzi uczniów nawiązujące do tej kwestii:

Zdecydowanie nie mają poczucia humoru. Wiedza przygniotła ich do ziemi, ograniczyła pole widzenia. Oni i śmiech? Zawsze są ponurzy, źli, drętwi. Jak się znajdzie jeden na tysiąc, to byłoby już dużo. Zero humoru. Mierne poczucie humoru: na nasze żarty i wygłupy reagują szykanami. Wiąże się to z tym, że w Polsce panuje model wychowawczy, w którym stosunek nauczyciel–uczeń przybiera charakter urzędnik–petent<sup>139</sup>.

Nasi nauczyciele reagują różnie, zależy od ich nastroju w danym dniu i poziomu naszego figla, czasem śmieją się serdecznie, innym razem wysyłają do dyrektorki, po rodziców, krzyczą. Jeśli jest to dowcip, w którym odkrywają sympatię do nich – są zadowoleni, żartują nawet z nami. Jeśli przez ten figiel nauczyciel odczuje, że jest naszą antypatią – krzyczy, po czym pełnym słodczym głosem mówi: wyjmemy karteczki, chowamy zeszyty i książeczki.

<sup>137</sup> Tamże, s. 234.

<sup>138</sup> Tamże, s. 206.

<sup>139</sup> Taż, *Poczucie humoru nauczycieli...*, dz. cyt., s. 120. Zob. taż, *Wiedza przygniotła ich do ziemi? Czyli o poczuciu humoru nauczycieli w ocenie uczniów* [w:] H. Kwiatkowska, T. Lewowicki (red.), *Z zagadnień pedeutologii i kształcenia nauczycieli*, „Studia Pedagogiczne Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN”, t. LXI, Wydawnictwo i Zakład Poligrafii Instytutu Technologii Eksploatacji, Warszawa 1995, s. 209–221.

Napiszemy sprawdzianik. Zobaczymy, co macie w głowach oprócz głupich pomysłów na żarty<sup>140</sup>.

Staramy się śmiać często – chociaż ogólna sytuacja i atmosfera szkolna śmieszne ani zabawne nie są. Według mnie jest to bardzo smutne, że uczeń często nie ma nawet ochoty na śmiech, ponieważ jest zastraszony, zestresowany. Śmiejemy się jednak z nauczycieli – nauczyciel to bardzo śmieszne zwierzątko. Można go nazwać albo głupcem, albo błaznem – niewielu takich, którzy są po prostu ludźmi. Wśród moich kolegów jest wielu o dużym poczuciu humoru. Są oni lubiani przez klasę – i słusznie. Nauczyciele nie cierpią takich uczniów. Woła, gdy uczeń jest zastraszony i zgaszony, gdy nie odzywa się nie pytany<sup>141</sup>.

Z wypowiedzi uczniów wynika, że śmiech z nauczyciela ma najczęściej charakter śmiechu przeciwko niemu. Materiałem do żartów, szyderstwa czy kpiny bywa wygląd nielubianego nauczyciela (zwłaszcza jego fizyczne ułomności: wady wymowy, wymiary sylwetki, fryzura, dziwaczny, krzykliwy, przeładowany ozdobami czy też niechlujny ubiór itp.), sposób wyrażania się (błędy językowe, manieryzmy słowne, nawykowo powtarzane zwroty typu „prawda”, „no nie”, „jak wiecie”, „niewątpliwie” itp.), charakterystyczne gesty, wygórowane aspiracje i żądania, autokratyczny stosunek do uczniów i in. Zawierające agresję żarty pozwalają uczniom zyskać symboliczną przewagę nad nauczycielem, przynoszą ulgę i rozładują uczniowski stres<sup>142</sup>. Oto przykładowe wypowiedzi uczniów na ten temat:

Okrutnie śmiejemy się z chwiejnego stanu psychicznego wielu nauczycieli. Np. gdy profesorka biologii wpada w histerię i płacze, gdy nie może sobie z czymś poradzić. Ostatnio tłumaczyła się przed nami, że nie zdążyła poprawić sprawdzianu, bo... pies sąsiadki rodził i było zamieszanie<sup>143</sup>.

[...] jej lekcje to jedno wielkie śmiechowisko. Każde jej słowo wywołuje śmiech i głupie odpowiedzi. [...] Ubiera się komicznie. Ma uczyć nas, jak się uczyć, a sama nie umie nas uczyć. Jest śmieszniejsza od naszego największego błazna klasowego, bez którego byłoby jak w grobie<sup>144</sup>.

Zdaniem uczniów najżałośniejszy jest nauczyciel, który śmieje się z uczniami, lecz nie rozumie, że sam jest obiektem żartów. Gdyby jednak o tym się dowiedział, to uczniowie mieliby kłopoty. Do sytuacji takiej dochodzi, gdy uczniowski komizm jest ukryty, w pewien sposób zaszyfrowany, to

<sup>140</sup> M. Dudzikowa, *Pomyśl siebie...*, dz. cyt., s. 205.

<sup>141</sup> *Taż*, *Poczucie humoru nauczycieli...*, dz. cyt., s. 120.

<sup>142</sup> *Taż*, *Osobliwości śmiechu uczniowskiego*, dz. cyt., s. 23; *taż*, *Pomyśl siebie...*, dz. cyt., s. 221–222; *taż*, *Przeżywanie humoru*, „News – Nowości Oświaty” 1993, nr 11, s. 14–18.

<sup>143</sup> *Taż*, *Osobliwości śmiechu uczniowskiego...*, dz. cyt., s. 23.

<sup>144</sup> *Tamże*, s. 24.

znaczy można go dostrzec i zrozumieć tylko dobrze znając poszczególnych uczniów, ich kłopoty i radości, a więc – orientując się w nieformalnym życiu klasy. Nauczyciel, śmiejący się z uczniami w takich okolicznościach, bywa postrzegany jako „chcący być równiacką głupek”. Śmiech uczniów z nauczyciela, zwłaszcza licealistów ze szkół miejskich, bywa więc zakamuflowany, subtelny i nie wprost. Przybiera formę „podśmiewania się”, któremu towarzyszy wyraźnie wymierzona, sarkastyczna lub krytyczną odzywka. Bywa też śmiechem homeryckim, ogarniającym wszystkich uczniów, którzy nie potrafią się od niego powstrzymać<sup>145</sup>.

Jednak Autorka zauważa również, że uczniowie nie śmieją się złośliwie z nielicznych kochanych i docenianych nauczycieli, choćby ci bywali nawet brudni od kredy lub rozczochrani. Im starsi uczniowie, tym bardziej cenią nauczycieli, których stać na autoironię, którzy potrafią śmiać się wraz z uczniami z własnego nieudanego pomysłu, przejęzyczenia, pomyłki czy błędu, do którego potrafią się przyznać. Uczniowie szanują nauczycieli z humorem podchodzących do własnych przywar lub wad (zapominalstwa, przekraczającego normę wzrostu czy tuszy itd.). Nauczycieli, z którymi uczniowie mogą się pośmiać, bo mają poczucie humoru, jest w jednej szkole nie więcej niż dwóch: wchodzi oni w dobre relacje z uczniami i są z tego powodu uwielbiani. Zwykle są to mężczyźni, raczej młodsi niż starsi. Nie są to jednak osoby nieustannie śmiejące się z uczniami z byle powodu. Nie jest to trwała cecha osobowości, lecz czynnik zależny od nastroju, przypadku czy okoliczności, odpowiedź na komiczny bodziec, przepuszczony przez filtr własnego wyobrażenia nauczyciela o funkcji szkoły lub własnej swej definicji roli w jej środowisku. Uczniowskie żarty z takich nauczycieli są pozbawione agresywności, a nawet nasyczone wyrozumiałością dla drobnych potknięć<sup>146</sup>. Uczniowie doskonale zdają sobie sprawę z wartości edukacyjnej takich relacji:

Uważam, że nauczyciele bez humoru nie powinni uczyć dzieci, a szczególnie małych (np. w podstawówce). My, Polacy, mamy stygmat powagi – a to jest źle, bo śmiech jest najlepszym rozluźnieniem problemów człowieka. Za mało jest podejścia z humorem do życia – ja też taki jestem (niestety). Jednakowoż nauczyciel powinien kierować się prawdą (nie pamiętam, gdzie ją wyczytałem), że „śmiech i cierpliwość to dwa garby wielbłąda, na którym przejdziemy pustynię”<sup>147</sup>.

Jeśli nauczyciel ma poczucie humoru, jest to ponad połowa sukcesu pedagogicznego. Wszyscy go lubią i szanują<sup>148</sup>.

<sup>145</sup> Taż, *Poczucie humoru nauczycieli...*, dz. cyt., s. 123; taż, *Pomysł siebie...*, dz. cyt., s. 242.

<sup>146</sup> Tamże, s. 206–208.

<sup>147</sup> Taż, *Poczucie humoru...*, dz. cyt., s. 120.

<sup>148</sup> M. Dudzikowa, *Poczucie humoru nauczycieli...*, dz. cyt., s. 108.

Zgromadzony przez M. Dudzikową ogromny materiał badawczy stanowi cenny zbiór danych jakościowych i inspiracji, skłaniających do podejmowania kolejnych badań. Pretekstem do nich może być postawione przez Autorkę kluczowe pytanie, stanowiące konkluzję jej refleksji:

[...] czy nauczyciele postrzegani przez nastolatków jako ci, którzy nie interesują się nimi „jako ludźmi” zdolni są wsłuchać się i w śmiech, i w płacz powierzonych ich opiece uczniów? [...] Śmiech (i płacz) ucznia zrozumie może tylko ten nauczyciel, który zainteresuje się nim jako człowiekiem<sup>149</sup>.

## 5.2.4. Badania Avnera Ziva

Badania śmiechu w szkole przeprowadzane przez Avnera Ziva<sup>150</sup> charakteryzuje międzykulturowy wątek porównawczy. Dowodzą, że niektóre cechy nauczycieli (np. poczucie humoru i umiejętność śmiania się z uczniami) są cenione przez uczniów w różnych kręgach kulturowych, bez względu na ideologię wychowania, będącą podstawą funkcjonowania ich szkół i systemów oświaty. Podobnie jest z uczniowskimi żartami i preferencjami uczniów dotyczącymi atmosfery pracy na lekcjach.

Według A. Ziva większość autorów teorii gelotologicznych koncentruje się na śmiechu, a nie na humorze, bowiem śmiech łatwiej jest obserwować i charakteryzować jego okoliczności<sup>151</sup>. Poszczególne teorie zalicza do jednego z **typów teorii gelotologicznych**, wyróżnionych w zależności od koncentracji na jednym z aspektów zjawiska:

- emocjonalne (np. teoria Z. Freuda i pokrewne teorie psychoanalityczne)<sup>152</sup>;
- społeczne (np. teoria H. Bergsona)<sup>153</sup>;
- poznawcze (np. teoria A. Koestlera)<sup>154</sup>.

Autor zakłada, że (u)śmiech stanowi swoisty język, przy pomocy którego można wyrażać różne rzeczy i w rozmaitych kontekstach dawać coś do zrozumienia – przy czym komunikaty te są zmienne w formach i tonach. Niektóre z możliwych rodzajów (u)śmiechu o jasnym znaczeniu to (u)śmiech porozumiewawczy, pogardliwy, przyzwolenia, dezaprobaty, zaproszenia, po-

<sup>149</sup> Taż, *Pomyśl siebie...*, dz. cyt., s. 270.

<sup>150</sup> Avner Ziv – wykładowca psychologii wychowawczej. Przez cztery lata kierował Wydziałem Nauk o Edukacji Uniwersytetu w Tel Awiwie. Przeprowadził liczne badania na temat śmiechu w edukacji, humoru, osobowości, interpretując je z perspektywy psychologicznej; organizator licznych konferencji naukowych na temat śmiechu i dowcipu etnicznego. Zob. [www.msu.edu/~jdowell/ziv.html](http://www.msu.edu/~jdowell/ziv.html) (29.11.2013).

<sup>151</sup> Zob. A. Ziv, *L'humour en éducation*, dz. cyt., s. 16–19.

<sup>152</sup> Zob. Z. Freud, *Dowcip i jego stosunek do nieświadomości*, dz. cyt.

<sup>153</sup> Zob. H. Bergson, *Śmiech...*, dz. cyt.

<sup>154</sup> Zob. A. Koestler, *The act of creation. A study of the conscious and unconscious processes of humor, scientific discovery and art*, Hutchison Press, London 1964.

cieszenia, melancholii, zwycięstwa, wściekłości, zachęty, erotyczny, konwencjonalny itp.<sup>155</sup> Komizm i śmiech są popularnym narzędziem komunikowania i wywoływania – najczęściej – przyjemnej atmosfery. Przy ich pomocy (na przykład opowiadając dowcip) można przekazać wiele znaczeń, m.in.:

- Czy widzicie, jakie mam poczucie humoru?
- Jestem osobą życzliwą i sympatyczną.
- Chcę wam sprawić przyjemność i was rozśmieszyć.
- Czyż nie udało mi się rozładować napięcia? Czyż nie jesteśmy już nieco bardziej odprężeni?
- Obaj jesteście inteligentni i potrafimy docenić wartość słowa.
- Zobaczcie, jaki jestem odważny (gdy ktoś czyni zabawną uwagę w niebezpiecznej sytuacji)!
- Nie obrażajcie się, nie mówiłem tego poważnie, po prostu żartowałem.
- Jesteśmy członkami tej samej grupy i rozumiemy „nasz” styl humoru.
- Mogę sobie żartować z samego siebie (i w związku z tym wy nie ośmielajcie się żartować ze mnie)<sup>156</sup>.

W badaniach, które A. Ziv przeprowadził w Stanach Zjednoczonych, wzięło udział około trzech tysięcy uczniów i około stu nauczycieli<sup>157</sup>. Autor badał komizm i śmiech uczniów przy pomocy socjometrii i kwestionariusza osobowości Cattella<sup>158</sup>, a same badania miały na celu określenie okoliczności wykorzystywania komizmu przez nauczyciela w relacjach z uczniami oraz jego percepcji przez uczniów na tle śmiechu w klasie szkolnej. Są to jedyne w świecie tego rodzaju badania o charakterze porównawczym; ich podstawę stanowiło założenie, że skoro edukacja jest rzeczą poważną, to równie poważne jest samo nauczanie. Z tej przyczyny o wiele bardziej rozpowszechniony jest stereotypowy obraz srogięgo nauczyciela, który w sposób poważny prowadzi lekcję, niż takiego, który niekiedy podchodzi do rzeczy lżej i czasem potrafi dostrzec w omawianym temacie coś zabawnego<sup>159</sup>.

Z badań A. Ziva wynika, że nauczycielskie poczucie humoru jest cenione zarówno przez uczniów w Stanach Zjednoczonych, jak i we Francji. Im starsi uczniowie, tym częściej zauważają i doceniają tę cechę u nauczyciela. Uśmiech i żarty nauczyciela kojarzą się uczniom z następującymi zjawiskami:

1. **Zmniejszenie dystansu między nauczycielem i klasą** (zauważają to zwłaszcza uczniowie szkół średnich i studenci szkół wyższych) – dzięki poczuciu humoru nauczyciel staje się członkiem grupy, czyli uczniowskiej wspólnoty śmiechu; nie jest już tylko Obcym, którego nie wolno tknąć. Jednak

<sup>155</sup> Zob. A. Ziv, *L'humour en éducation...*, dz. cyt., s. 16.

<sup>156</sup> Tamże, s. 42.

<sup>157</sup> Tamże, s. 12–13.

<sup>158</sup> Tamże, s. 30–39.

<sup>159</sup> Tamże, s. 67.

komizm, który do tego prowadzi, nie może być ironiczny, sarkastyczny czy skierowany przeciwko uczniom. Aby ten cel osiągnąć, nauczyciel powinien śmiać się razem z nimi, a nie przeciwko nim, ponieważ w przeciwnym razie pogłębiłby tylko dystans, a nawet obudził antagonizmy. Niebezpieczną jest sytuacja, w której nauczyciel przyjmuje na siebie rolę błazna klasowego i, chcąc się przypodobać uczniom, głównie z nimi żartuje, nie zajmując się sprawami najistotniejszymi, wynikającymi z jego właściwej roli. Takiego nauczyciela uczniowie postrzegają jako dziwaka i nie traktują go poważnie.<sup>160</sup>

– Michel (16 lat):

Gdy wykorzystuje humor robiąc zabawną uwagę, czy opowiadając kawał dotyczący tego, czego się uczymy, pokazuje że jest człowiekiem. Nie jest nietykalny, czasem może się pomylić i potrafi się z tego śmiać. W ten sposób jest jak jeden z nas i staje się nam bliższy.

– David (11 lat):

Gdy robi jakąś uwagę, z której się śmiejemy, staje się nam bliższy.

– Rachel (16 lat):

Nie tylko potrafi nas rozśmieszyć, ale także nam pozwala na śmieszne uwagi i potrafi się śmiać razem z nami, staje się jednym z nas<sup>161</sup>.

**2. Niekonwencjonalna rola nauczyciela** (nauczyciel wykracza poza stereotypowy obraz swego zawodu) – nauczyciel postrzegany jest jako mniej stanowczy i mniej stereotypowy, co ułatwia mu lepszą komunikację z uczniami i pozwala wzbogacić rolę, jaką odgrywa w klasie o elementy wykraczające poza standardowe przekazywanie wiedzy:<sup>162</sup>

– Boris (student II roku):

Nie traktuje się zbyt poważnie i nie boi się, że odpowiadając dowcip straci swój autorytet.

– Sarah (15 lat):

Jej zadaniem nie jest tylko opowiadanie nam rzeczy, o których wie lepiej niż my. Musi też sprawiać, że lekcje będą przyjemniejsze i ciekawsze. Gdy stosuje humor staje się kimś, kto lepiej wykonuje swoją pracę<sup>163</sup>.

**3. Przekazywanie komunikatu, że nauczyciel lubi dzieci** – humor i śmiech jako oznaki sympatii i miłości postrzegają przede wszystkim najmłodszy (zwłaszcza siedmio – dziesięciolatki). Dzieci doceniają, gdy nauczyciel

<sup>160</sup> A. Ziv, *L'humour en éducation...*, dz. cyt., s. 47–48.

<sup>161</sup> Tamże, s. 47.

<sup>162</sup> Tamże, s. 48–49.

<sup>163</sup> Tamże, s. 48.

potrafi nawiązać z nimi więź opartą na sympatii; wraz z wiekiem przywiązują mniejszą uwagę do spraw afektywnych związanych z nauczycielami:<sup>164</sup>

– Joseph (8 lat):

On wie, że lubimy się śmiać, a ponieważ lubi nas rozśmieszać to znaczy, że nas kocha<sup>165</sup>.

4. **Tworzenie przyjaznej atmosfery w klasie** – przyjemna atmosfera w klasie jest istotna dla większości uczniów, bez względu na wiek:

– Rony (16 lat):

Z niecierpliwością czekamy na jego lekcje, bo wiemy że jest nie tylko jest interesujący, przekazuje temat w sposób budzący nasze zainteresowanie, ale wie również co zrobić, by praca w klasie była przyjemna.

– Denise (14 lat):

Przyjemnie jest pracować z nauczycielem, który docenia humor: atmosfera jest o wiele swobodniejsza.

– Boris (13 lat):

Z kim bardziej wolelibyście pracować: z kimś kto się uśmiecha, czy z kimś kto cały czas ma poważną i srogą minę?<sup>166</sup>

5. **Wspomaganie koncentracji i efektywnego uczenia się** – uczniowie twierdzą, że im jest się bardziej odprężonym, tym łatwiej się skoncentrować na lekcji, a temat wydaje się atrakcyjniejszy:<sup>167</sup>

– Richard (13 lat):

Śmieszne spostrzeżenie naszego nauczyciela łatwo przyciąga naszą uwagę. Wiem, że czasem niezbyt uważam na to, co mówi. Gdy nagle słyszę, że inni się śmieją, to otwieram uszy. Od tej chwili uważam na to, co mówi<sup>168</sup>.

<sup>164</sup> Więcej na ten temat: L. Weiss, *Children and adolescents perception of teachers*, „Studies in Education” 1977, nr 5, s. 176–181.

<sup>165</sup> A. Ziv, *L'humour en éducation...*, dz. cyt., s. 49.

<sup>166</sup> Tamże, s. 49.

<sup>167</sup> Tamże, s. 44–47.

<sup>168</sup> Tamże, s. 50.

- A. Ziv dostrzega następujące **funkcje humoru i śmiechu w klasie szkolnej**:
- **wspomaganie kreatywności uczniów w oryginalnym oglądzie rzeczywistości** – śmiech stanowi swoisty test kreatywności (osoby dowcipne i mające poczucie humoru są bardziej kreatywne) i jako taki może być pożądanym elementem techniki nauczania<sup>169</sup>;
  - **utrzymanie dyscypliny, obniżanie poziomu agresywności uczniów** – funkcja ta ujawnia się zarówno w klasie szkolnej, podczas wykonywania przez nauczyciela czynności dyscyplinujących, jak i poza nią, np. w czasie przerw międzylekcyjnych i zajęć pozalekcyjnych, w których bierze udział nauczyciel<sup>170</sup>;
  - **kształtowanie i pogłębianie więzi grupowej** – grupy, w skład których wchodzi żartowniś (nauczyciel lub uczeń) funkcjonują lepiej, a ich członkowie efektywniej ze sobą współpracują, zwłaszcza jeśli wykorzystywany komizm jest neutralny i pozwala się wszystkim śmiać, w przeciwieństwie do działającego dezintegrująco komizmu sarkastycznego i ironicznego, skierowanego przeciwko komuś; częściej (zgodnie ze stereotypem) w roli najlepszych żartownisiów występują mężczyźni (chłopcy) niż kobiety (dziewczeta), które często ukrywają swoje poczucie humoru i wolą raczej śmiać się z cudzych niż samemu żartować<sup>171</sup>.

Komizm wykorzystywany przez nauczyciela powinien być dostosowany do wieku uczniów i poziomu ich „zapotrzebowania” na śmiech, w zależności od temperamentu, okoliczności, sytuacji itp. Nie każdy żart sprawdza się w każdej sytuacji i spełnia zakładaną przez nauczyciela funkcję. Zasada „im więcej się śmieją, tym bardziej się podobam” nie zawsze znajduje zastosowanie, bowiem często śmiech uczniowski jest śmiechem z nauczyciela, a nie z nauczycielem. Jeśli śmiech ma poprawiać atmosferę w klasie i pomagać w uczeniu (się), to należy różnicować formy żartów, wykorzystywać naprzemiennie komizm słowny, wizualny i sytuacyjny, błyskawicznie reagować na zmianę atmosfery w klasie i wyznaczać wyraźną granicę między „czasem śmiechu”, a „czasem skupienia”<sup>172</sup>.

Zdaniem A. Ziva śmiech podczas egzaminów jest postrzegany przez uczniów jako pomocny czynnik obniżania napięcia lub wprost przeciwnie – jako czynnik rozprężający, utrudniający skupienie. Opinie te różnią się w zależności od osobowości ucznia i momentu sytuacji egzaminacyjnej, w której komizm został przez nauczyciela zastosowany. Najmniej kontrowersyjne jest żartowanie po egzaminie, dzięki czemu osiąga się efekt rozładowania napięcia, bez względu na wyniki przewidywane przez egzaminowanych<sup>173</sup>.

<sup>169</sup> A. Ziv, *L'humour en éducation...*, dz. cyt., s. 101–125.

<sup>170</sup> Tamże, s. 127–144.

<sup>171</sup> Tamże, s. 145–162.

<sup>172</sup> Tamże, s. 86–87.

<sup>173</sup> Tamże, s. 87–93.



### 5.2.5. Badania Elżbiety Adamczuk

Na tle przedstawionych tu badań na temat śmiechu w szkole, istotne poznawczo (choć zdecydowanie uboższe pod względem merytorycznym) wydaje się również opracowanie Elżbiety Adamczuk<sup>174</sup>, zdaniem której

[...] komunikowanie się poprzez humor jest jedną z możliwych dróg poznawania świata, ale też dostępną tylko dla tych, którzy osiągnęli minimum kompetencji przedmiotowych i komunikacyjnych, a których nie zraza praca nad sobą<sup>175</sup>.

Spostrzeżenia Autorki wynikają z bogatych doświadczeń osobistych z pracy edukacyjnej oraz z kontaktów z uczniami, nauczycielami i studentami pedagogiki. W latach 1993–1994 prowadziła także obserwacje działań podejmowanych przez dwadzieścia sześć grup studentów (sto trzydzieści dwie osoby) w ramach ćwiczeń z metodologii badań pedagogicznych i diagnostyki potrzeb kulturalno-oświatowych. Analiza cytowanego opracowania jest utrudniona wskutek niedookreślenia podstawowych kategorii pojęciowych: m.in. „śmiech”, „humor” i „komizm” wykorzystywane są zamiennie w znaczeniu nadawanym przez Autorkę intuicyjnie w poszczególnych akapitach.

Według E. Adamczuk humor okazuje się przydatny uczniom zwłaszcza w trakcie wykonywania zadań wykraczających poza znane im schematy, a jego poznawcza moc przejawia się w przewrotnych interpretacjach i radości otrzymywania czegoś nowego. W przypadku niepowodzeń poznawczych humor łagodzi uczniom gorzkie nieudane próby i zachęca do podejmowania kolejnych, nawet ryzykownych działań odkrywczych. Prowadzi to do nowego oglądu rzeczywistości, rozbawienia i zdumienia wobec jednostronności dotychczasowego patrzenia na świat. Ostatnią fazą tego procesu jest nieodparta chęć przekształcania świata<sup>176</sup>.

Śmiech uczniów w trakcie lekcji pozwala im dać upust młodzieńczej przekory i podjąć ryzyko doświadczania rzeczywistości w sposób niekonwencjonalny, niecodzienny, wręcz obrazoburczy. Jak uważa Autorka, dla młodych ludzi może to być szczególnie atrakcyjne, zwłaszcza gdy będzie się wiązać z przejawami oporu, a nawet niezadowolenia ze strony dorosłych. Zachowanie dorosłych nie dziwi, ponieważ humor w swoisty sposób podważa pewność i jasność prawd „zadekretowanych” w wiedzy naukowej, religii, polityce, czy

<sup>174</sup> Elżbieta Adamczuk to związana z Uniwersytetem Marii Skłodowskiej-Curie w Lublinie współczesna pedagog. Jej zainteresowania naukowe dotyczą rodzin niepełnych, pracy socjalnej, metodyki nauczania oraz humoru.

<sup>175</sup> E. Adamczuk, *Uczymy się przez humor*, Wyd. UMCS, Lublin 1997, s. 14. Więcej na ten temat: też, *Humor nieznaną metodą symulacyjną (scenariusze humoresek, teksty wierszowane, opisy sytuacyjne)*, Towarzystwo Wolnej Wszechnicy Polskiej, Lublin 1993.

<sup>176</sup> Taż, *Uczymy się przez humor...*, dz. cyt., s. 36.

tradycji. Dzięki temu humor jest doceniany i oceniany przez uczniów jako podstawa w relacjach z rzeczywistością, której poznawanie staje się niesza-blonowe i nie tak nudne, jak w poważnych okolicznościach. Jak dalej pisze E. Adamczuk:

Po wielokroć obserwowałam jak młodzież posługując się technikami humoru w rozwiązywaniu nawet trudnych problemów, chętnie wykonywała dużo większą pracę niż rówieśnicy uczący się stereotypowo. Trud pogodnego i oryginalnego wydatkowania energii myślowej nie torpedował aktywności, zdawał się ją podsycać, wprawiał w trans obmyślania niekończących się projektów i ciągłego ich przekształcania (doskonalenia). Zdarzało się, że humorystyczne transformacje poznawanych treści tak pochłaniały studentów, iż gubili istotę rozwiązywanych zadań, nie uzyskując oczekiwanego rezultatu. Niedopowiedzenia nie zrażały, a po pewnym odpoczynku rozgrzewały do nowej zabawy w przekształcania. Zawsze z wielości, zdawałoby się bezsensownych pomysłów, wyłaniano wartościowe, niepowtarzalne rozwiązania merytoryczne lub metodyczne<sup>177</sup>.

Autorka twierdzi, że wykorzystanie śmiechu w dydaktyce pomaga wyrabiać wrażliwość poznawczą i ułatwia przekładanie trudnych treści teoretycznych na formułę przystępnych narzędzi działalności praktycznej. Dostrzeganie komizmu pozwala bowiem łączyć wielopłaszczyznowe zjawiska i nieprzystające do siebie twierdzenia, a także wyolbrzymiać cechy przedmiotów i ludzkich zachowań. Różne formy komizmu pozwalają podchodzić do danego problemu z różnych stron, odkrywać dotychczas niezauważone cechy jego struktury, postrzegać oryginalność formy jego prezentacji i, w zetknięciu z nimi, krytycznie oceniać własne możliwości intelektualne. Zdolność dostrzegania komizmu zachęca do poszukiwania różnorodnych i wieloznacznych rozwiązań tego samego zadania<sup>178</sup>.

Z badań przeprowadzonych przez E. Adamczuk, w pierwszej połowie lat dziewięćdziesiątych XX w. wśród lubelskich nauczycieli, wynika, że nauczyciele podejrzliwie, a nawet wrogo podchodzą do humoru w relacjach z uczniami<sup>179</sup>. Niezrozumienie komicznych zachowań uczniów, brak nauczycielskiej akceptacji i nieumiejętność zastosowania ich w procesie realizacji programu zajęć prowadzi do sytuacji, w której obecność humoru w szkole

[...] przeszkadza aż 86,8% zaczynającym pracę nauczycielom i 68,7% uczącym dłużej niż 5 lat w wypełnianiu głównych czynności zawodowych. Oceniają go więc negatywnie bez wnikania w istotę zgłaszanych przez uczniów roszczeń<sup>180</sup>.

<sup>177</sup> E. Adamczuk, *Uczymy się przez humor...*, dz. cyt., s. 35.

<sup>178</sup> Tamże, s. 33–35. Zob. R. Piętkowa, *Humor w dyskursie dydaktycznym* [w:] S. Gajda, D. Brzozowska (red.), *Świat humoru*, dz. cyt., s. 331–338.

<sup>179</sup> E. Adamczuk, *Uczymy się przez humor...*, dz. cyt., s. 21.

<sup>180</sup> Tamże, s. 20.

Fakt ten nie dziwi, skoro na:

[...] 116 hospitowanych lekcjach środki wywoływania śmiechu służyły nauczycielom lub uczniom, aż w: 43,1% wzajemnemu dokuczaniu, 41,4% poniżaniu, 33,6% wymuszaniu określonych zachowań, a tylko 25,9% rozładowaniu napięć, 17,0% stymulowaniu aktywności poznawczej<sup>181</sup>.

Z badań tych wynika, że śmiech jest dla uczniów ratunkiem w zetknięciu z najczęściej ponurą, nudną i smutną rzeczywistością szkolną. Świadczą o tym m.in. przykłady szkolnych napisów, zanotowanych przez Autorkę: „Zamienię szkołę na komorę gazową – uczeń z VIc”, „Należy myśleć, tylko nie inaczej – podpisano histeryczny nauczyciel”, „Kiedy życie ci zbrzydni, a szkoła stanie się piekłem, wsadź łeb do sedesu i nakryj się dekle”<sup>182</sup>. W związku z tym konkluzja E. Adamczuk jest następująca:

Śmiech w szkole obecny jest rzadko. O wiele częściej słyszy się utyskiwania, lęki i agresje. Nauczyciele zdają się nie dostrzegać psychicznych cierpień uczniów, choć ich przejawy łatwe są do zidentyfikowania. Ciekawym źródłem informacji na ten temat są „liściki” puszczane przez uczniów podczas lekcji, napisy, którymi zdobią ławki, ściany ubikacji i mury budynków szkolnych. Z analizy tych nieformalnych dokumentów wynika, że wolna od pedagogicznej cenzury ocena życia szkolnego przepełniona jest skargami i ironią. Dominuje w niej humor „czarny”<sup>183</sup>.

## Konkluzja

Badania śmiechu w szkole stanowią istotny wątek w refleksji gelotologicznej. Przedstawione na tle cytowanych w poprzednich rozdziałach poglądów oraz koncepcji na temat śmiechu w edukacji, pozwalają zorientować się, że śmiech szkolny na przestrzeni wieków zbyt nie zmienił się pod względem przyczyn i form. Walka ze stresem i nudą, oczyszczanie atmosfery po trudnych doświadczeniach, (u)śmiech konwencjonalny, wymuszony przez autorytet lub zaledwie status nauczyciela w środowisku, wyśmiewanie, uczestnictwo w rówieśniczych wspólnotach śmiechu i starania nauczycieli (a właściwie ich współczesny brak) o dopuszczenie do tychże wspólnot – oto główne wątki przejawiające się w doniesieniach z badań<sup>184</sup>.

<sup>181</sup> Tamże, s. 62.

<sup>182</sup> Tamże, s. 24.

<sup>183</sup> Tamże, s. 24. Więcej na ten temat: A. Jasik, *Dowcip tanatologiczno-funeralny, czyli „czarny” humor w języku uczniów* [w:] S. Gajda, D. Brzozowska (red.), *Świat humoru*, dz. cyt., s. 194–198.

<sup>184</sup> Już po złożeniu książki do recenzji dowiedziałem się o ukazaniu się prac empirycznych na temat śmiechu w szkole autorstwa Klary Śedowej z Instytutu Pedagogiki na Wydziale Filozoficznym

Cytowani Autorzy wykazują troskę o środowiska, w których przeprowadzili swe badania; dostrzegają doniosłość występowania śmiechu w szkole oraz jego rangę jako wskaźnika jakości życia i relacji między uczestnikami badań. Ich ustalenia potwierdzają przydatność współczynnika humanistycznego do interpretowania zjawisk szkolnego śmiechu (jest to jednak mój wniosek, bo w żadnej z cytowanych prac nie został uwzględniony wprost). Inaczej bowiem może on być postrzegany i interpretowany przez uczniów, inaczej przez nauczycieli, traktowanych jako grupa społeczna, a jeszcze inaczej przez poszczególne osoby, które w środowiskach swych placówek odgrywają rozmaite role społeczne.

Można jednak odnieść wrażenie, że w międzynarodowych, interdyscyplinarnych środowiskach gelotologicznych brakuje głosu polskich badaczy śmiechu w edukacji - zwłaszcza pedagogów. Świadczy o tym sporadyczna obecność nazwisk polskich specjalistów w programach międzynarodowych konferencji na temat śmiechu oraz, czy raczej – przede wszystkim, brak odniesień do polskiej literatury przedmiotu i rezultatów polskich badań w opracowaniach obcojęzycznych. Nadzieją na zmianę tego stanu rzeczy są badania i aktywność badaczy lubelskich, poznańskich i katowickich. Nieobecność pedagogów nie jest jednak problemem wyłącznie polskim, o czym świadczą przytoczone wypowiedzi ze środowiska francuskiego i niemieckiego. Tym cenniejsze wydają się więc cytowane badania i tym bardziej kusząca jest perspektywa wzbogacenia polskiej refleksji pedagogicznej o zagadnienia związane ze śmiechem.

Polskie badania nad śmiechem w szkole jawią się najczęściej jako ateoretyczne. W analizowanych pismach pedagogów właściwie tylko M. Dudzikowa interpretuje opisywane zjawiska, odwołując się do poznawczej koncepcji człowieka. Kontrastuje to z opracowaniami powstałymi w kręgach psychologicznych, zwłaszcza cytowanymi zarówno w tym rozdziale, jak i w pozostałej części książki pracami A. Radomskiej i J. Tomczuk-Wasilewskiej. W poddanych tu analizie pracach zauważalny jest także brak odwołań do istotnych (bo zawierających kluczowe dla pedagogiki wątki ideologiczne) wypowiedzi takich specjalistów jak: J. Korczak, M. Kozakiewicz, R. Miller, J. Lechicka i M. Uklejska, I. Słońska, czy A. Szycówna – nie wspominając o uczestniczących w refleksji gelotologicznej pedagogach zagranicznych, których prace nie zostały przetłumaczone na język polski.

Cytowani Autorzy badań koncentrują się przede wszystkim na sferze relacji w klasie szkolnej i szkole, natomiast nie rozpatrują ani nie odsyłają do badań innych specjalistów, poświęconych m.in. takim zagadnieniom:

- śmiech uczniowski w kontekście działalności szkolnych kabaretów, gazetki uczniowskich i innych form artystycznych;

- działalność i twórczość humorystyczna nauczycieli (indywidualna i/lub we współpracy z uczniami i środowiskiem szkoły);
- komizm w podręcznikach i innych środkach dydaktyki, zwłaszcza w odniesieniu do multimedialnych środków komunikowania;
- komizm skatologiczny i pornograficzny w dowcipach i kawałach uczniów (jedynie L. Jaxa-Bykowski wspomina o figlach o takim podtekście)<sup>185</sup>.

Spośród polskich uczonych tylko L. Jaxa-Bykowski ma odwagę rozpatrywać śmiech jako zjawisko związane z miłością czy umiłowaniem przez nauczycieli wykonywanego zawodu i ich podopiecznych, podobnie jak czyni to współcześnie Francuz H. Lethierry.

L. Jaxa-Bykowski jest niewątpliwym pionierem gelotologii pedagogicznej w Polsce. Jego badania stanowią nie tylko punkt odniesienia, ale również, z uwagi na bogactwo poruszanej problematyki, wyznaczają kierunki dla przyszłych badaczy. Oprócz przedstawienia rezultatów badań, Autor dzieli się także swymi poglądami na temat roli śmiechu w szkole, które stanowią podstawę swoistej ideologii. Zawiera ona odniesienia do aktywności wspólnot śmiechu i ich roli w relacjach osób przewijających się przez szkolne środowisko. L. Jaxa-Bykowski występuje nie tylko jako doskonały obserwator zjawisk w klasie szkolnej, na boisku i w otoczeniu nauczycieli, ale też z wdziękiem i prostotą dzieli się swymi wspomnieniami na temat figlów i psot uczniowskich, wprost niezwykle szczegółowo i wyczerpująco katalogując je, czego nie dokonał nikt przedtem ani – jak dotąd – nikt później. Wprowadzenie do dyskursu pedagogicznego kategorii „figiel” i „psota” oraz konsekwentne wykorzystywanie ich przez Autora stanowi udaną próbę uporządkowania czy systematyzacji komicznych zjawisk w środowisku szkoły i wypada tylko żałować, że kategorie te nie są stosowane przez jego następców w podobnym zakresie – zwłaszcza, że nie pojawiły się ich równie trafne współczesne odpowiedniki. Szczególnie interesującym wątkiem z badań L. Jaxy-Bykowskiego jest porównanie skłonności i form figlowania chłopców i dziewczynek. Współczesne powtórzenie tych badań mogłoby przynieść wiele przesłanek dotyczących zmienności w czasie i przestrzeni mentalności oraz zachowań przedstawicieli obu płci. Doniesienie z badań jest w swej wymowie radosną opowieścią, której opracowanie najwyraźniej sprawiło samemu Autorowi, jak i jego współpracownikom prawdziwą przyjemność (podobnie zresztą jak piszącemu te słowa autorowi ich rekonstrukcji).

C. Matuszewicz, opierając swe badania na przesłankach filozoficzno-etycznych, skłania czytelnika do refleksji i być może także rewizji światopoglądu, w którym postawa wobec śmiechu (zwłaszcza w środowisku szkoły i w relacjach

<sup>185</sup> Propozycje innych problemów badawczych, z których większość również nie została poruszona w badaniach cytowanych tu specjalistów, zawarłem w podrozdziale 7.7. *Czy to już wszystko? – o śmiech w edukacji pytania (jeszcze) bez odpowiedzi.*

o charakterze wychowawczym) jawi się jako kluczowa. Badania Autora potwierdzają istotną rolę śmiechu jako czynnika, który odgrywa niebagatelną rolę w procesie otwierania uczniów na treści edukacji, a jego uwagi, dotyczące kwestii dydaktycznych, pokrywają się z późniejszymi o wiele lat ustaleniami i propozycjami badaczy francuskich – zwłaszcza H. Lethierry'ego. Drobiazgowo analizy okoliczności i form śmiechu uczniowskiego, przeprowadzone przez C. Matuszewicza, miały na celu przedstawienie czytelnikom opracowania konkretnych propozycji rozwiązań metodycznych, uwzględniających poszczególne funkcje śmiechu – w wielu przypadkach ponadczasowych. Jako szczególnie istotne jawią się ustalenia Autora dotyczące wykorzystywania śmiechu przez nauczyciela jako środka nacisku i represji w relacjach z uczniem oraz konsekwencji wyśmiewania i ośmieszania.

Z rekonstrukcji badań M. Dudzikowej przebija pasja Autorki i głęboko humanistyczne podejście do sytuacji uczniów i nauczycieli uwikłanych w śmiech na terenie szkoły. Uznanie śmiechu za istotny wskaźnik jakości życia w szkole, który umożliwia poszukiwanie i obnażanie występujących w niej zjawisk (zwłaszcza patologii), stanowi niezwykle istotną wskazówkę dla badaczy, którzy podejmują się interpretacji relacji międzyludzkich występujących w środowisku szkoły. Badania Autorki ujawniają czarną rzeczywistość śmiechu uczniowskiego polskiej szkole, który, współcześnie, jest przede wszystkim śmiechem z kogoś. Opisywane przez M. Dudzikową ośmieszanie, wyśmiewanie, urąganie, komiczne i „komiczne” manipulacje, mające na celu zmianę sytuacji śmiejących się i ich ofiar, obnażają patologie szkolnego systemu wychowania, a także brak refleksji nauczycieli i pedagogów nad tym aspektem życia szkoły – stąd wołanie Autorki o uszlachetnienie śmiechu w szkole. Przytoczone przykłady potwierdzają tezy innych badaczy, świadczące o postępującej wulgaryzacji i brutalizacji relacji międzyludzkich, które to zjawiska przejawiają się także w śmiechu, na przykład w Internecie. Tym samym M. Dudzikowa ukazuje szkołę jako zwierciadło społeczeństwa, ostrzegając przed pozornymi działaniami reformatorskimi w systemie edukacji, na których fiasko wskazują m.in. związane ze śmiechem zachowania uczniów i nauczycieli. Zasługą Autorki jest wykorzystanie do interpretacji uczniowskiego śmiechu języka uczniów bez cenzurowania go na siłę i idealizowania, charakterystycznego w opracowaniach wielu innych pedagogów.

Specjaliści, których doniesienia z badań zostały tu przedstawione, nie wskazują rozwiązań dostrzeżonych kwestii i nie formułują propozycji postępowania w sytuacjach, które uznali za niepokojące lub patologiczne i związane z tym potencjalnie zagrażające harmonii procesów edukacji. Brakuje także prób stworzenia, w oparciu o rezultaty badań, pedagogicznej teorii śmiechu: żaden z cytowanych tu Autorów nie formułuje jasnego konstruktów myślowego, który mógłby stanowić jej załączek.

W następnym rozdziale przedstawiam przykłady wykorzystania śmiechu w praktyce edukacyjnej. Wiele z nich nigdy dotąd nie stanowiło przedmiotu badań, a w literaturze przedmiotu występują wyłącznie jako fragment egzemplifikacji lub ciekawostka dydaktyczna. I to właśnie sfera dydaktyki będzie przedmiotem szczegółowego omówienia.





## 6. Śmiech jako czynnik w rozwoju dziecka i praktyce edukacyjnej

W przedstawionych w poprzednim rozdziale badaniach nad śmiechem w szkole powtarza się kilka wspólnych wątków:

- zróżnicowanie poczucia humoru dzieci i młodzieży oraz preferencje dotyczące poszczególnych form komizmu w różnych grupach wiekowych;
- (u)śmiech jako element postawy nauczyciela w środowisku szkoły i w relacjach z uczniami w klasie szkolnej;
- śmiech jako preferowany i/lub kłopotliwy element techniki nauczania;
- (nie)umiejętne wykorzystanie w czasie lekcji rozmaitych form komizmu oraz zabawnych środków edukacji.

Owe wątki ujmuję tu w perspektywie porównawczej: po tym, jak ukazałem etapy rozwoju śmiechu u dzieci, odwołuję się do licznych wypowiedzi praktyków. Ich przedstawienie ma wykazać, że w środowisku szkoły możliwe jest częstsze – niż zwykle się uważać – wykorzystanie refleksyjnego śmiechu z korzyścią dla osiągania zakładanych celów edukacji. Przedstawiane tu doświadczenia, zwłaszcza specjalistów francuskojęzycznych, pozwalają się zorientować, jak wiele możliwości wykorzystania śmiechu w szkole może mieć nauczyciel, który nie boi się sięgać po niekonwencjonalne środki – nawet realizując tematy z natury swej trudne i poważne.

### 6.1. Od kołyski po paczkę rówieśników – rozwój poczucia humoru u dzieci

W starożytnych Chinach wierzono, że noworodek żyje dzięki dwóm rodzajom dusz: niższej i wyższej. Dusza niższa przejawia się przede wszystkim w krzyku, będącym dowodem żywotności, za to duszy wyższej dziecko nie jest w stanie posiąść, zanim nie zostanie nauczone przez ojca uśmiechać się i śmiać. Gdy tylko uśmiechnie i zaśmieje po raz pierwszy, nadaje mu się imię tożsame z duszą wyższą, zdeterminowaną przez przeznaczenie na całe życie<sup>1</sup>. Zdaniem Pliniusza Młodszego, jedynym człowiekiem, który zaśmiał się w chwili

---

<sup>1</sup> Zob. K. Żygulski, *Wspólnota śmiechu...*, dz. cyt., s. 197–198.

urodzenia, był Zoroaster (ok. 1000 p.n.e.), przez co dowiódł swej boskości. Arystoteles natomiast uważał, że dziecko zaczyna się śmiać w czterdziestym dniu życia i dopiero wtedy staje się człowiekiem<sup>2</sup>.

Dziecięcy uśmiech, śmiech i rozwój poczucia humoru u dzieci były przedmiotem licznych badań naukowych<sup>3</sup>. Jedne z pierwszych przeprowadziły w środowisku psychoanalityków Edith Jacobson (1897–1978), poszukująca analogii w śmiechu dzieci i dorosłych<sup>4</sup>, oraz Martha Wolfenstein (1911–1976), broniąca tezy, że funkcją humoru jest pomaganie dzieciom w radzeniu sobie z agresją i lękami, społecznym przymusem oraz chwilowe uwalnianie od frustracji<sup>5</sup>. Następnymi dokonania w tym względzie należą do psycholingwisty, Hermanna Helmersa, który stwierdził, że tworzenie przez dzieci zabawnych słów oraz rozwijanie ich zasobu ma znaczenie dla dziecięcej socjalizacji, zaś komizm słowny pomaga dzieciom rozwijać język służący codziennej komunikacji i nawiązywaniu relacji społecznych<sup>6</sup>. Tym tropem poszło wielu badaczy<sup>7</sup>.

Uśmiech, obok krzyku i płaczu, stanowi pierwszą formę budowania relacji z otoczeniem. Spontaniczny uśmiech pojawia się u noworodka zadowolonego z wystarczającej ilości pokarmu. Z badań René Spitzta wynika, że noworodki poniżej dwudziestego dnia życia nie reagują na uśmiechniętą twarz, później jednak zaczynają dostrzegać uśmiech, przede wszystkim osób zwróconych do nich *en face*. Dziecko, obserwując uśmiech matki i innych dorosłych, będący reakcją na jego zachowanie, stopniowo uczy się wykorzystywać go w celach komunikacyjnych<sup>8</sup>. Pierwszy świadomy uśmiech pojawia się między czwartym i ósmym tygodniem życia, jako sygnał otwartości dziecka na kontakt i gotowości do wejścia w interakcję z matką. Taki uśmiech, nawet jeśli nie jest adresowany do konkretnej osoby, wywołuje instynktowną reakcję dorosłych, rozbrajając ich i skłaniając do nawiązania choćby chwilowej więzi z dzieckiem<sup>9</sup>, o czym, pisała m.in. C. Liebertz:

<sup>2</sup> Zob. S. Garczyński, *Śmiechu naszego...*, dz. cyt., s. 26.

<sup>3</sup> Więcej na ten temat: F. Bariaud, *La genèse de l'humour chez l'enfant*, Presses Universitaires de France, Paris 1983; A.J. Chapman, *Společné aspekty śmiechu dziecięcego...*, dz. cyt., s. 89–123.

<sup>4</sup> Zob. E. Jacobson, *The child's laughter. Theoretical and clinical notes on the function of the comic*, „The Psychoanalytic Study of the Child” 1947, nr 2, s. 39–60.

<sup>5</sup> Zob. M. Wolfenstein, *Children's humor. A psychological analysis*, Indiana University Press, Bloomington 1978.

<sup>6</sup> Zob. H. Helmers, *Sprache und Humor des Kindes*, Ernst Klett Verlag, Stuttgart 1965. Inne przykłady badań dziecięcego śmiechu: C. Liebertz, *Skarbnica edukacji dobrego serca. Inteligencja emocjonalna: podstawy, metody i zabawy*, tłum. M. Jałowicz-Sawicka, Jedność, Kielce 2007, s. 107–129.

<sup>7</sup> Więcej na ten temat: N. Feuerhahn, *Śmiech i dziecko w latach dziecięcych śmiechu. Uśmiech, śmiech i ucztowanie świata* [w:] M. Abramowicz, D. Bertrand, T. Stróżyński (red.), *Humor europejski*, dz. cyt., s. 425–434.

<sup>8</sup> Zob. E. Nwokah, A. Fogel, *Laughter in mother-infant emotional communication*, „Humor – International Journal of Humor Research” 1993, nr 6, s. 137–161.

<sup>9</sup> Zob. C. Liebertz, *Terapia śmiechem...*, dz. cyt., s. 99–101. Więcej na ten temat: A.J. Chapman, *Humorous laughter in children*, „Journal of Personality and Social Psychology” 1975, nr 31, s. 42–49.

Któż nie zna fascynującego spojrzenia niemowlęcia, które nawet najbardziej zatwardziałego obserwatora roztapia niczym słońce lód? Ten moment, w którym dziecko pierwszy raz się uśmiechnie, jest z utęsknieniem wyczekiwany przez rodziców. Wreszcie jest: dziecko podnosi lekko drżące kąciki ust i pokazuje jakiemuś szczęściarzowi błogi, bezzębny uśmiech. Ten uśmiech fachowcy określają jako przeduśmiech, a poeci jako uśmiech anioła. Ten uśmiech anioła zdarza się tak samo nieświadomie jak wierzganie nóżkami albo wyciąganie rączek. Wbrew interpretacjom wszystkich przeszczęśliwych rodziców jest to tylko odruch, który zobaczyć można najczęściej w czasie snu, kiedy dziecko jest zupełnie rozluźnione. Dopiero w wieku ośmiu tygodni dziecko uśmiecha się do konkretnej osoby z otoczenia, która czule się nim opiekuje<sup>10</sup>.

Uśmiech i śmiech jako zjawisko fizjologiczne poprzedzają mowę i występują u wszystkich dzieci, w każdym społeczeństwie, bez względu na kulturę, rozwijając się w podobny sposób u wszystkich, w mniej więcej tym samym wieku. Już w pierwszych dniach od narodzenia dziecko, syte i śpiące, lekko unosi kąciki ust, wyrażając odczuwanie przyjemności. W przeciwnym stanie emocjonalnym opuszcza kąciki ust, a mina ta wyraża przykrość i poprzedza płacz. Wykształcony z uśmiechu śmiech pojawia się u niemowlęcia mniej więcej dwa miesiące później, jako żywy i spontaniczny środek komunikowania. Jednak w przyszłości, w miarę upływu lat i rozwoju umiejętności panowania nad sobą, znów zaczyna dominować uśmiech<sup>11</sup>.

Seul Eastman rozpatruje dziecięcy śmiech w kategoriach gry, w której najistotniejszą rolę odgrywa wewnętrzne nastawienie do życia, umożliwiające dostrzeżenie komizmu. Gdy człowiek jest poważny lub ponury z natury, to żadna sytuacja komiczna nie naruszy jego spokoju, gdy tymczasem osoby obdarzone humorem nawet w sprawach przykrych i trudnych mają skłonność do wypatrywania komizmu oraz śmiania się. Nastawienie to, zdaniem S. Eastmana, charakteryzuje zwłaszcza najmłodsze dzieci: kiedy ktoś śmieje się do niemowlęcia, ono również zaczyna się śmiać, gdy następnie dorosły zrobi straszną minę, ono będzie śmiać się nadal. Gdyby jednak bez owego „przygotowania śmiechem” podejść do dziecka i niespodziewanie zrobić groźną minę, wówczas dziecko zacznie płakać ze strachu. Większość dorosłych traci zdolność do takiego śmiechu pod wpływem kultury, choć niekiedy skrycie tego żałuje<sup>12</sup>.

<sup>10</sup> C. Liebertz, *Terapia śmiechem...*, dz. cyt., s. 101.

<sup>11</sup> Więcej na ten temat: F. Bariaud, *Age differences in children's humor* [w:] P.E. McGhee (red.), *Humor and children's development. A guide to practical applications*, Haworth, New York 1989, s. 15–46; H. Höffding, *Uczucie śmieszności*, dz. cyt., s. 449; C. Matuszewicz, *Humor, dowcip, wychowanie...*, dz. cyt., s. 12–14.

<sup>12</sup> Zob. H. Rubinstein, *Psychosomatique du rire*, dz. cyt., s. 34–35.

Również P.E. McGhee uważa śmiech za formę intelektualnej gry czy zabawy rzeczywistością, która rozwija się wraz z wiekiem. Poczucie humoru i zmysł komizmu kształtują się fazowo, od narodzin do okresu dorastania, a uzależnione są zarówno od dojrzewania intelektualnego, jak i nabywanych doświadczeń. Najintensywniejszy rozwój poczucia humoru następuje u dziecka w wieku około dwóch lat. Odwołując się do teorii rozwoju intelektualnego Jeana Piageta, P. McGhee wyróżnia następujące **stadia (poziomy) rozwoju poczucia humoru u dziecka**:

- pierwsze stadium (od ok. osiemnastego miesiąca do nawet piątego roku życia) – zaczyna się z chwilą, kiedy dziecko potrafi fantazjować, udaje i rozumie umowne zabawy w konwencji „na niby”: jest w stanie wyobrazić sobie przedmioty, których nie ma tu i teraz, przypisywać im wyobrażone cechy i posługiwać się nimi zgodnie z ich funkcją w zabawie (np. patyk służący jako grzebień, prysznic jako słuchawka telefoniczna, łyżka jako łopata itp.); dziecko świadomie zniekształca rzeczywistość zdając sobie sprawę, że wywoła to efekt komiczny;
- drugie stadium (od ok. drugiego roku do końca czwartego roku życia) – dziecko, które dobrze przyswoiło nazwy elementów rzeczywistości i prawidłowo je wymawia, zaczyna przekręcać nazwy, stosować je przekornie lub w błędnych formach gramatycznych (np. „człowieki” zamiast „ludzie”, „wujek” zamiast „tata” itp.), aby wywołać efekty komiczne; bawi siebie i innych rymami, zdrobnieniami i sekwencjami podobnych wyrazów, tworzy też własne słowa i wyrażenia dźwiękonaśladowcze;
- trzecie stadium (między trzecim a szóstym rokiem życia) – dziecko o ugruntowanej wiedzy o właściwościach i funkcjach poszczególnych przedmiotów (np. ryba pływa, ale nie mówi i nie daje mleka), zaczyna spontanicznie i celowo deformować informacje o nich, a także zauważać tego rodzaju komiczne deformacje tworzone przez innych;
- czwarte stadium (zwykle między siódmym a dwunastym rokiem życia) – dziecko zaczyna zauważać komizm w zaburzeniach logicznych związków między klasami obiektów (np. ktoś podlewa ogródek, mimo że pada deszcz); coraz bardziej zaczyna doceniać żarty językowe oparte na wieloznaczności wyrażenia, metafory, grze słów; bawią je żarty zawarte w sekwencjach obrazów (np. w komiksach, filmach); dziecko potrafi już wytłumaczyć, dlaczego coś je śmieszy, interpretować sytuacje komiczne i odtwarzać je po swojemu<sup>13</sup>.

<sup>13</sup> Zob. P.E. McGhee, *Humor development. Towards a life span approach* [w:] J.H. Goldstein, P.E. McGhee (red.), *Handbook of humor...*, t. 1., dz. cyt., s. 109–134; tenże, *Children's humour. A review of current research trends* [w:] A.J. Chapman, H.C. Foot (red.) *It's funny thing, humor. International Conference on Humor and Laughter*, Pergamon Press, Oxford 1977, s. 199–210; ciż, *The social responsiveness of young children in humorous situations* [w:] tychże (red.), *Humor and laughter. Theory, research and applications*, John Wiley & Sons, London – New York – Sydney – Toronto 1976, s. 187–214; A. Radomska, M. Filipek, J. Sobiecka, *Roda A. Martina koncepcja stylów*

Niemowlęta i małe dzieci uśmiechają się i śmieją średnio ok. czterystu razy dziennie (dorośli ok. piętnastu razy). U obserwatora uśmiech dziecka wywołuje poczucie odpowiedzialności i troski<sup>14</sup>. Śmiech jako sposób wyrażania emocji pojawia się ok. czwartego miesiąca życia dziecka – nawet u dzieci, które rodzą się głuche lub niewidome. Bodźcem do śmiechu jest dla dziecka kontakt fizyczny z matką, rytmiczne ruchy (np. kołysanie i huśtanie) oraz wydawane przez nią dźwięki. Gdy ok. szóstego miesiąca życia dzieci zaczynają odróżniać twarze, uśmiech i śmiech stają się reakcjami na twarz matki i innych bliskich osób. Małe dzieci śmieją się spontanicznie, gdy zauważą, że coś nie odpowiada znanym im regułom i narusza znane schematy zachowania. Około ósmego miesiąca życia śmiech może pojawiać się podczas zabawy, gdy ktoś się przed dzieckiem ukrywa, a następnie pokazuje. Śmiech, jako reakcja na zaskakujące, nieoczekiwane zjawiska i sytuacje (np. pokazanie języka, mina itp.) lub łaskotki, występuje dopiero u rocznego dziecka. Śmiech wywołuje także reakcja matki na zaskakujące zachowanie dziecka – to wtedy można mówić o rodzeniu się świadomości i postrzeganiu komizmu sytuacji, o zaistnieniu w życiu dziecka intelektualnej sfery humoru. W miarę rozwoju uśmiech i śmiech towarzyszą dzieciom we wszelkich przejawach aktywności wiodących do przyjemności, zwłaszcza w zabawach, w których dziecko może się swobodnie wyżyć ruchowo. Małe dzieci śmieją się więc, gdy biegają, hałasują i krzyczą. Ich śmiech wyraża, podnieca i podtrzymuje radość życia oraz zdrowie, nie jest więc śmiechem z czegoś określonego. Dzieci wyładowują w ten sposób nagromadzoną energię, zaspokajają potrzebę wyżycia się w gwałtownych ruchach, głośnym krzyczeniu i śmiechu. Nieświadomy śmiech dziecka w czasie zabawy, szybko przechodzący w płacz, stopniowo przekształca się w istotną oznakę emocjonalnego i intelektualnego kontaktu z otoczeniem oraz odczuwanej z nim społecznej więzi. Jest formą uczestnictwa w środowisku, w którym dziecko wyrasta, i ważnym środkiem komunikowania się. W miarę jak dziecko dorasta i opanowuje język, śmiech staje się coraz bardziej reakcją kulturową<sup>15</sup>.

Roczne dzieci nie rozumieją jeszcze żartów słownych (mowa nie jest dla nich istotna), a śmieszą je zachowania niewerbalne. Podczas śmiania się, chichotania i łaskotania dzieci mają poczucie bezpieczeństwa i przynależności, lubią więc, by te czynności powtarzać<sup>16</sup>. Zdaniem S. Szumana istnieją proste sposoby pobudzania dzieci w tym wieku do śmiechu:

---

*humoru i możliwości jej zastosowania w badaniach nad rozwojem [w:] E. Rydz, D. Musiał (red.), Z zagadnień psychologii rozwoju człowieka, t. 1, TN KUL, Lublin 2007, s. 11–37.*

<sup>14</sup> Zob. A. Ziv, J.M. Diem, *Le sens de l'humour*, dz. cyt., s. 68.

<sup>15</sup> Zob. P.E. McGhee, *Understanding and promoting the development of children's humor*, Kendall – Hunt, Dubuque 2002; S. Szuman, *Psychologia wychowawcza wieku dziecięcego*, dz. cyt., s. 172.

<sup>16</sup> Zob. C. Liebertz, *Skarbnica edukacji dobrego serca...*, dz. cyt., s. 141–142; C. Liebertz, *Terapia śmiechem...*, dz. cyt., s. 103–108.

Śmiech małego dziecka jest naiwny, niewyszukany, nawet niewybredny. Łatwo rozśmieszyć i rozweselić małe dziecko bardzo prostymi sposobami. Wszystkie matki posługują się pewnymi tradycyjnymi zabawami, mającymi właśnie na celu rozśmieszenie małego dziecka. Do nich należą m.in. takie zabawy, jak chwywanie dziecka za nos (i nawzajem); jak chowanie się matki za kotarą czy szafą i nagle ukazywanie głowy spoza niej; albo także opowiadanie połączone z ruchami rąk i dotykiem małego dziecka, jak: „baran, baran tryk” – „idzie ryba, idzie rak, jak uszczyplnie, będzie znak” – „srocza kaszkę ważyła...” itp. Małe dziecko przy tych zabawach w pewnym momencie śmieje się, bo wówczas śmieje się dorosły. Dziecko śmieje się początkowo nie rozumiejąc o co chodzi. [...] Moment rozśmieszający u dorosłych i u starszych dzieci ma określony, rozweselający i rozśmieszający sens. Małe dziecko śmieje się nie bardzo rozumiejąc, co jest śmieszne; starsze dziecko zaczyna rozumieć śmieszność jako taką<sup>17</sup>.

Około drugiego roku życia dzieci coraz bardziej interesują się zabawnymi elementami swojego otoczenia. Śmieszą je do siebie niepasujące (np. niedźwiedź noszący spodnie albo mówiący chleb w filmie animowanym); śmiech bywa wówczas oznaką rozluźnienia, przewyciężenia napięcia i lęku. W wieku przedszkolnym, oprócz komizmu fizycznego (np. zabawnych min, tańców, parodii), dzieci odkrywają komizm słowny: zaczynają je śmieszyć nonsensy, gry słów i przejęzyczenia. Ponieważ dzieci opanowują język stopniowo, w naturalny sposób rozumieją i używają słów w ich pierwotnym znaczeniu. Intryguje je więc ironia i sarkazm, ponieważ wypowiedane przez kogoś komunikaty nie odpowiadają jego stanom rzeczywistym. Dzieci, będące ofiarami tego rodzaju żartów ze strony dorosłych, nie rozumieją ich i czują się zdezorientowane. Od trzeciego do szóstego roku życia śmieszą je dwuznaczności nazw, przeinaczanie faktów, fantazje (im dziwniejsze, tym zabawniej), lekceważenie norm językowych, nieprzystające, przekorne nazewnictwo zjawisk, przekręcanie wyrazów i/lub tworzenie własnych, rymowanki. W wielu przypadkach takie zachowania dzieci postrzegane są przez dorosłych jako komiczne, co inspiruje twórców kabaretowych, celowo stosujących formy pozornie infantylne. Komizm słowny w życiu dziecka jest zagadnieniem bardzo złożonym: specjaliści wskazują mnóstwo semantycznych i strukturalnych właściwości środków językowych, wywołujących śmiech u dzieci np. kalambury (zabawy słowem), łamańce językowe (żarty dźwiękowe), igraszki etymologiczne i werbalne, homorymy (gry słowne oparte na mechanizmie: „to samo, a jednak nie to samo”), neologizmy słowotwórcze, tzw. język tajemny, zdrobnienia, kolokwializmy, gwaryzmy, potoczmy, frazeologizmy, rymowanki, „wywra-

<sup>17</sup> S. Szuman, *Psychologia wychowawcza wieku dziecięcego*, dz. cyt., s. 173.

canki”, „gdybanki”, łączenie elementów przeciwstawnych, nagromadzenie i spiętrzenie sytuacji itp.<sup>18</sup>

Dla dzieci w wieku przedszkolnym istotna jest ich pozycja w rówieśniczej wspólnocie śmiechu. Cieszy je, gdy potrafią kogoś rozśmieszyć, bo to prowadzi do zainteresowania ich osobą. Dzięki temu popularność w grupie rośnie i można stać się lubianym. Aby zyskać sympatię, wymyślają wesołe historyjki i powtarzają zasłyszane dowcipy. Gdy przedszkolaki chcą w gronie rówieśników powiedzieć coś śmiesznego, lecz nie znają żadnego dowcipu, opowiadają po prostu zmyśloną na poczekaniu historyjkę. Śmiech dzieci różni się także w zależności od składu grupy. Lawrence Sherman uczynił przedmiotem analizy taśmy z zapisem pięciuset dziewięćdziesięciu sześciu zajęć w przedszkolu. Z jego ustaleń wynika, że częściej śmieją się dzieci w dużych grupach (siedmoro-dziewięcioro dzieci jednocześnie) niż pojedynczo oraz że częściej śmieją się grupy koedukacyjne. W grupach zróżnicowanych płciowo dzieci należące do przeciwnych płci częściej rozśmieszają się nawzajem<sup>19</sup>. W zabawnych opowieściach przedszkolaków zwykle brakuje puenty albo nawet komizmu zrozumiałego dla dorosłych, ale w grupie rówieśniczej nawet te same dowcipy i historyjki, opowiadane wiele razy, zawsze wywołują śmiech. Przedszkolaki reagują śmiechem również w trakcie niezbyt intensywnych ćwiczeń, np. wykonując ćwiczenia gimnastyczne, biegając w czasie zabawy lub tańcząc w ramach zajęć z rytmiki<sup>20</sup>.

Humor przedszkolaków uwarunkowany jest aktualnym stanem emocjonalnym. Reagują śmiechem na niemal wszelkie przeżywane stany radości, zabawy ruchowe, oglądane przedstawienia i filmy, podniecając się obserwowanymi bójkami. Zwykle nie zdają sobie sprawy z norm, które określają z czego i w jakich okolicznościach wypada śmiać się i żartować. Poprzez żart wyrażają dezaprobatę wobec nielubianych osób i zjawisk, jednak rzadko żartują z osób lubianych i z samych siebie. Dzieci w tym wieku nie lubią, gdy ktoś z nich się śmieje, ponieważ same tego nie potrafią. Ich dowcip często zawiera jednak dużo złośliwości, bywa okrutny i poniżający. Na tej zasadzie eksponują i ośmieszają postrzegane negatywne cechy fizyczne, jak niedołęstwo, starość,

<sup>18</sup> Więcej na ten temat: D. Buttler, *Komizm językowy w poezji dla dzieci* [w:] B. Żurkowski (red.), *Poezja dla dzieci. Mity i wartości*, Wyd. UW, Warszawa 1986, s. 51–70; B. Olszewska, *Śmiechu warte, czyli o humorze w poezji i folklorze dziecięcym*, „Literatura Ludowa” 2009, nr 6, s. 47–57; Z. Pomirska, *Dziecko jako humorysta* [w:] S. Dżereń-Głowacka, A. Kwiatkowska (red.), *Humor...*, t. 2, dz. cyt., s. 121–131; K. Ratajczyk, *Defrazeologizacja jako źródło humoru dziecięcego na przykładzie języka polskiego i rosyjskiego* [w:] S. Dżereń-Głowacka, A. Kwiatkowska (red.), *Humor...*, t. 2, dz. cyt., s. 133–142. Dowcipy, które bawią dzieci, zostały przytoczone w podrozdziale 2.11. *Ubaw i przemoc – śmiech w Internecie* oraz w antologii przykładów w drugiej części książki.

<sup>19</sup> Zob. L.W. Sherman, *An ecological study of glee in small groups of pre-school children*, „Child development” 1976, nr 46, s. 53–61.

<sup>20</sup> Zob. C. Liebertz, *Terapia śmiechem...*, dz. cyt., s. 104; tenże, *Skarbnica edukacji dobrego serca...*, dz. cyt., s. 141; C. Matuszewicz, *Humor, dowcip, wychowanie...*, dz. cyt., s. 11.

ułomność i wszelkie odstępstwa od popularnego w danej kulturze modelu wyglądu. Dzieciom w tym wieku śmieszne wydają się rzeczy wynaturzone i groteskowo przeistoczone, które trudno im ogarnąć w ramach posiadanych schematów. Śmieją się więc czasem z ludzi pokrzywdzonych przez los, nie rozumiejąc, czym jest niepełnosprawność i karykaturalna brzydota. Jednocześnie, nie umiając wczuć się w przeżycia osoby wyśmiewanej, za najbardziej komiczne uważają żarty złośliwe, chętnie je powtarzając i przedłużając, co niekiedy przybiera cechy złośliwego, raniącego szyderstwa i dręczenia. Niektóre dzieci bawią się nawet kosztem ofiary i syca jej cierpieniem. Niekiedy są przekonane, że zyskują przez to uznanie audytorium, więc zachowują się kabotyńsko zarówno wobec rówieśników, jak i dorosłych – takie dzieci określa się mianem nieznośnych, utrapionych, *l'enfant terrible*, a ich żarty i zabawy są zmorą otoczenia. Złośliwość dziecięcych żartów uwarunkowana jest niezajomością ich społecznego wydzwiku oraz poczuciem niższości wobec dorosłych. Aby wzmocnić efekt, dzieci posługują się też często „brzydkimi” wyrazami. Podejmowane przez dorosłych próby bezwzględного i natychmiastowego wykorzenia takich żartów nie dają żadnych rezultatów. Jedynym wyjściem jest stopniowe zastępowanie tego rodzaju poczucia humoru jego wyższą i szlachetniejszą formą<sup>21</sup>.

Około szóstego roku życia w postrzeganiu i reagowaniu na komizm stopniowo dokonuje się zróżnicowanie ze względu na płeć. Chłopcy śmieją się głośniej i wyraźniej, usiłując przelicytować się wymyślnymi formami i efektami żartów, dziewczynki natomiast otwarcie chichoczą i opowiadają fantastyczne historie, ubarwiając je wesołymi szczegółami. W przeciwieństwie do chłopców śmieją się także z samych siebie. W rozśmieszaniu i odbiorze komizmu dominują jednak chłopcy, a w przyszłości mężczyźni, co potwierdzają liczne badania<sup>22</sup>.

Między szóstym i siódmym rokiem życia dzieci zaczynają świadomie wykorzystywać śmiech (np. na zasadzie wyśmiewania), by zapewnić sobie przewagę i poczucie siły<sup>23</sup>. Jednak refleksja nad śmiechem „tu i teraz” i jego następstwami przychodzi im z trudem; zwykle nie potrafią dookreślić komicznych zjawisk, których doświadczają, i reakcji na nie. H. Lethierry przeprowadził wśród dwudziestu trzech uczniów w wieku siedmiu-ośmiu lat ankietę, badającą czym jest humor. Siedmioro nie wiedziało; jedenaścioro zdefiniowało humor jako sprowokowany śmiech (coś śmiesznego, coś zabawnego, coś z czego można się śmiać), dwoje dzieci wspomniało o humorystach (to ktoś,

<sup>21</sup> Zob. B. Dziemidok *O komizmie*, dz. cyt., s. 151; C. Matuszewicz, *Humor, dowcip, wychowanie...*, dz. cyt., s. 189; S. Szuman, *Psychologia wychowawcza wieku dziecięcego*, dz. cyt., s. 175–176.

<sup>22</sup> Zob. P.E. McGhee, *Sex differences in children's humor*, „Journal of Communication” 1976, nr 26, s. 176–189; A. Radomska, *Lokalizacja poczucia kontroli wzmocnień a rozumienie i ocena komizmu przez pierwszoklasistów*, „Psychologia Rozwojowa” 2001, nr 1–2, s. 139–148.

<sup>23</sup> Zob. C. Liebertz, *Terapia śmiechem...*, dz. cyt., s. 105.



kto opowiada śmieszne rzeczy; to klauni), dwoje nawiązało do zabawnych sytuacji w klasie (humor jest wtedy, gdy wszyscy się śmiejemy, bo pani albo któryś kolega nas rozśmieszyli; to wtedy, gdy pani mówi, że jest tu za karę), zaś jeden uczeń napisał, że „Humor jest wtedy, gdy się kogoś kocha”<sup>24</sup>.

W okresie dojrzewania pojawia się i zaczyna odgrywać coraz większą rolę komizm powiązany z fizjologicznymi funkcjami organizmu, przede wszystkim o podłożu skatologicznym i erotycznym. Dziecięce żarty w tym kontekście opierają się na próbach łamania form społecznej kontroli, obyczajów i norm, obowiązujących w danym środowisku. Dziecięce żarty skatologiczne i pornograficzne są bardzo popularne, choć przez wielu dorosłych uważane za szczególnie nieodpowiednie, obrzydliwe i przez to zaliczane do sfery tabu. Wywołują też szczególnie ostre reakcje i reprimendy (mimo że sami dorośli chętnie żartują na ten temat), co jednak nie zniechęca dzieci. Komizm tego rodzaju bawi dzieci, pełniąc jednocześnie funkcje poznawcze. Zwłaszcza chłopcy nie mają przed nim oporów<sup>25</sup>: puszczenie bąków, głośne bekanie, podglądanie w ubikacji, zabawy narządami płciowymi, naśladowanie i wyolbrzymianie dźwięków, zapachów i innych spraw związanych z defekacją i żarty z podtekstem seksualnym stają wzorami zachowań, popularnymi zwłaszcza wśród scharakteryzowanych przez A. Nalaskowskiego tzw. głośnych agresywnych nastolatków<sup>26</sup>. Zdaniem P. Adamsa puszczenie bąków to jedyne zjawisko spontanicznie postrzegane jako komiczne, bez względu na długość i szerokość geograficzną, kulturę i światopogląd<sup>27</sup>.

Szczególny rozwój poczucia humoru dziecka dokonuje się z chwilą wejścia do wspólnot śmiechu w szkole, co ma podstawowe znaczenie dla nauki rozumienia społecznych i indywidualnych mechanizmów komizmu. Ślady tego okresu pozostają na całe życie, odzwierciedlają się także w twórczości komicznej i w funkcjonowaniu wspólnot śmiechu dorosłych. Jest to istotny element procesów socjalizacji i inkulturacji, przy czym każde środowisko działa zarówno formująco, jak i ograniczająco, poprzez usiłowanie ukierunkowania i eliminowania niektórych reakcji i zachowań jako możliwych źródeł śmiechu. Dziecko poznaje w ten sposób kryteria i wzory śmiechu, zdeterminowane przez klasę społeczną, grupę wyznaniową i etniczną, czas historyczny, a także sposób rozumienia humoru w danym środowisku. Dzięki uczestnictwu w życiu rówieśników i szkoły dziecko uzyskuje wgląd w liczne jak nigdy dotąd formy komizmu, pochodzące spoza jego dotychczasowych wspólnot śmiechu – zwłaszcza rodzinnej. Im większa liczba uczniów, z którymi styka się dziecko,

<sup>24</sup> Zob. H. Lethierry, *Parler de la mort...*, dz. cyt., s. 44.

<sup>25</sup> K. Żygulski, *Wspólnota śmiechu...*, dz. cyt., s. 221.

<sup>26</sup> Więcejna ten temat: A. Nalaskowski, *Dzikość i dziczanie...*, dz. cyt., s. 105–110.

<sup>27</sup> Zob. P.P. Grzybowski, *Doktor klaun!...*, dz. cyt., s. 250.

tym więcej poznaje przykładów śmiechu i tym częściej ma możliwość weryfikacji własnych doświadczeń i opinii<sup>28</sup>.

Środowisko szkoły stanowi wprost niewyczerpane źródło wzorów form śmiechu, dostarczając dziecku okazji do ich odkrywania i praktykowania. Richard A. Shade wymienia następujące **formy komizmu uczniowskiego**: figuralny (zabawne obrazki i książki, komiksy, karykatury itp.), werbalny (dowcipy, zaczepki, satyra, parodia, ironia, kawały, limeryki, anegdoty, „humor z zeszytów szkolnych” itp.), wizualny (gesty, miny, pantomima, gagi itp.), słyszalny (niewerbalne dźwięki wydawane różnymi częściami ciała, np. znaczące i wydawane w odpowiednio komicznym momencie chrząknięcia, parsknięcia, puszczenie bąków, westchnienia itp.). Ze względu na temat można natomiast wyróżnić następujące **kategorie komizmu uczniowskiego**: nonsensu, filozoficzny, satyry społecznej, seksualny, agresywny, poniżający, etniczny, obrzydliwy, skatologiczny itp.<sup>29</sup> Tak duże bogactwo form komizmu i możliwości wykorzystania śmiechu staje się dla dziecka źródłem istotnych wyborów i preferencji. Popularny w środowiskach niektórych szkół drastyczny rodzaj komizmu (obsceniczny, wulgarny, przejawiający się w obelżywych wypowiedziach, napisach na ścianach, kawałach itp.) jest akceptowany tylko przez niektórych uczniów, lecz jednocześnie nieakceptowany i zwalczany przy pomocy rozmaitych sankcji przez nauczycieli i pozostałą większość dorosłych. Zwłaszcza współcześnie mamy do czynienia z radykalizacją i wulgaryzacją komizmu wśród młodzieży, wzorującej się m.in. na obserwowanych w domach i u starszych kolegów zachowaniach idoli, często patologicznych (np. subkultur szalikowców, hiphopowców, ekstremistów politycznych, kryminalistów itp.). Dziecko często bywa rozdarte między wyniesionymi z domu tradycyjnymi wzorcami jego rodzinnej wspólnoty śmiechu, a koniecznością nadążenia w tym względzie za rówieśnikami, zwłaszcza jeśli ci ostatni dominują w szkolnej społeczności. Poczucie humoru, okazywane przez dziecko w grupie szkolnej, daje mu uprzywilejowaną pozycję wśród rówieśników i liczy się w procesie wyboru przyjaciół. Dzieci śmiejące się z tych samych dowcipów i wydarzeń zbliżają się do siebie i nawiązują przyjaźnie, z których wiele przetrwa do końca życia.

Komizm staje się podstawowym źródłem śmiechu dziecka ok. dziesiątego-jedenastego roku życia. Dziecko reaguje wówczas śmiechem na to, czego wcześniej się bało. Bawi je przedrzeźnianie zachowania dorosłych, które interpretuje po swojemu i fantazjuje, odczytując niekiedy inaczej niż zamierzał ich autor. W tym wieku dzieci znów zaczynają żartować z wykorzystaniem

<sup>28</sup> Zob. P. Aimard, *La naissance de l'humour ou à la recherche d'un „pre-humour”* [w:] H. Lethierry (red.), *Savoir(s) en rire 2...*, dz. cyt., s. 26–36; K. Żygulski, *Wspólnota śmiechu...*, dz. cyt., s. 196–203.

<sup>29</sup> Zob. R.A. Shade, *License to laugh. Humor in the classroom*, Libraries Unlimited Inc., Santa Barbara 1996, s. 13–19.

słów, jednak teraz żarty są o wiele bardziej złożone i wieloznaczne. Pojawiają się elementy komizmu przesady, dowcipne pytania, rymy i łamańce językowe, paradoksy i zabawne puenty. Dziecko śmieczy wieloznaczność wyrazów, gry słowne, wymyślanie „bezsensownych” słówek, żartów i zagadek. Bardzo mu odpowiada komizm cyrkowy, parodia, sytuacje przygodowe, wszelkie odstępstwa od normy (pomyłki, wady wykonania, przekształcenia słowne) itp. Jednym z bardziej odpowiadających temu wiekowi jest komizm z filmów Walta Disneya, natomiast prawie niedostępny i niezrozumiały jest dla dzieci w tym wieku komizm dwuznaczności, kontrastu, sprzeczności logicznej i nonsensu<sup>30</sup>.

Dziecko stopniowo zaczyna rozpoznawać i rozumieć komizm zawarty w formach dla dorosłych (utworach literackich, rysunkach, filmach, widowiskach itp.). Dostrzeganie tego rodzaju komizmu powiązane jest z dziecięcą sferą fantazji, snu, z nieskrępowaną kreatywnością i logiką. Ma to istotne znaczenie dla kształtowania się poczucia humoru, sposobu jego przejawiania i następstw w całym dalszym życiu. Mimo przewagi śmiechu wspólnotowego w towarzystwie rówieśników, w tym też okresie zaczyna się rozwijać indywidualny komizm o szczególnych cechach jednostkowych, który z wiekiem będzie właściwy dla danej osoby<sup>31</sup>. Elizabeth Bergner Hurlock rozpatruje rozwój poczucia humoru w życiu dziecka w tym wieku jako charakterystyczną formę twórczości:

Dzieci, które chcą być społecznie akceptowane, zwłaszcza jeśli są tylko częściowo akceptowane, mają silną motywację, aby nauczyć się wytwarzać humor, co pomoże im w osiągnięciu celu. Gotowe są poświęcić czas i energię na poznawanie, co pobudza ludzi do śmiechu, i na tworzenie dowcipów, którymi zyskują ich aprobatę. Humor przybiera różne formy, od prostych do złożonych i od prymitywnych do subtelnych. [...] Humor dzieci zależy głównie od zaobserwowania przez nie tego, co sprawia, że inni się śmieją. Element twórczy polega tu na zdolności wykorzystania informacji pochodzących z uprzednich doświadczeń i zastosowania ich do nowych sytuacji. Dzieci, które widziały kłowna wywołującego śmiech, gdy potykał się w za dużych butach, mogą np. człapać w butach swoich ojców, potykać się o swe własne nogi i wywoływać tym śmiech swoich rówieśników<sup>32</sup>.

Autorka uznała humor dziecięcy za istotny element kształtowania relacji ze środowiskiem:

<sup>30</sup> Zob. C. Matuszewicz, *Humor, dowcip, wychowanie...*, dz. cyt., s. 189–190. Więcej na ten temat: L. Geller Gibson, *Word play and language learning for children*, NCTE, Urbana 1985.

<sup>31</sup> Zob. C. Liebertz, *Terapia śmiechem...*, dz. cyt., s. 202.

<sup>32</sup> E. Hurlock, *Rozwój dziecka*, tłum. B. Hornowski, K. Lewandowska, B. Rosemann, PWN, Warszawa 1985, s. 101–102.

Dzieci, które potrafią rozśmieszyć innych lub obniżyć ich pozycję, nabierają pewności siebie i wiary we własne siły. Z pozoru można by wnioskować, że wytworzenie humoru ma dobry wpływ na przystosowanie psychiczne dziecka. Trzeba jednak spojrzeć głębiej, aby zobaczyć, że ta forma twórczości często prowadzi do nieprzychylnych reakcji społecznych, które neutralizują jej znaczenie dla psychicznego przystosowania dziecka. Chociaż prawie wszystkie formy humoru są początkowo witane z uśmiechem i twórcy humoru spotykają się z życzliwą reakcją społeczną, to jednak później reakcje te mogą być zupełnie odwrotne. Dzieci, które umieją rozśmieszyć kolegów z klasy, np. błaznowaniem lub „docinkami”, mogą się wkrótce przekonać, że są uważane za „rozrabiaków”. Podobnie, pierwsza reakcja na «słony» kawkał może wydawać się życzliwa, ale jeżeli wywołuje on u słuchaczy zakłopotanie, nie będą mieli wysokiego mniemania o osobie, która opowiedziała ten dowcip. Do reakcji społecznych nieprzychylnych wobec wytworów humorystycznych doprowadzają często następujące trzy czynniki. Po pierwsze, każdy humor, który wywołuje irytację lub przeszkadza innym w zrobieniu czegoś, co chcą zrobić prowadzi do społecznej oceny, że jego autor jest „rozrabiaką”. Po drugie, dowcipkowanie, które wprawia w zakłopotanie lub poniża inną osobę, szczególnie gdy ta osoba nie może odwzajemnić się, jest uważane za postępek niezgodny z postawą „sportową”. Wreszcie po trzecie, dowcip, który jest powtarzany w sposób nie dość zmieniony lub mało oryginalny, umacnia innych w przekonaniu, że humorysta nie jest wcale oryginalny ani zabawny<sup>33</sup>.

Do typowych wytworów humoru i śmiechu dziecięcego E. Hurlock zalicza:

- kalambury (przekręcanie znaczenia lub wymowy wyrazów);
- karykaturalne rysunki ludzi lub zwierząt w zabawnych sytuacjach;
- naśladowanie mowy, śpiewu, manier lub czynności ludzi bądź zwierząt;
- nieprzyzwoite dowcipy i opowiadania;
- pokazywanie języka (często celowe);
- dokazywanie lub wygłupianie się;
- przebieranie się, aby wyglądać dziwnie;
- błaznowanie lub docinki;
- płatanie złośliwych figli lub rozrabianie z rówieśnikami;
- sztuczki wprawiające innych w zakłopotanie;
- złośliwe uwagi lub karykaturalne przedrzeźnianie innych osób<sup>34</sup>.

Od jedenastego do trzynastego roku życia rozwija się u dziecka ironia i satyra, a jego żarty słowne służą przede wszystkim atakowaniu i obalaniu autorytetów (np. rodziców, nauczycieli). Dzięki temu dzieci walczą z lękami i w określonych sytuacjach dają upust agresji, pozwalający odzyskać poczu-

<sup>33</sup> E. Hurlock, *Rozwój dziecka*, dz. cyt., s. 102–103.

<sup>34</sup> Tamże, s. 102.

cie równowagi i przewagi, a także osiągnąć lub utrzymać odpowiedni status w grupie. Uwielbiają wyszukiwać i wyśmiewać błędy w postępowaniu autorytetów i złośliwie je parodiować, symbolicznie umniejszając status wyśmiewanej osoby. Rówieśnicza wspólnota śmiechu jest dla należących do niej dzieci sposobem na trudności, napięcia, konflikty, nudę i inne kłopoty z dorosłymi itp. Osoba najdowcipniejsza w klasie jest zwykle najbardziej wpływowa, zaś istniejące w środowisku kliki wykorzystują wspólnotowy śmiech do wykluczania pojedynczych osób, jak również do odróżnienia się od innych grup. Wspólny śmiech w szkole umożliwia też dzieciom wzajemne uczenie się i wykorzystywanie rozmaitych form społecznej komunikacji. Uczniowskie wspólnoty śmiechu wytwarzają bowiem własną gwarę i język, uprawiają własną twórczość komiczną, śpiewają i rysują, robią najrozmaitsze figle, kawały i dowcipy. Ich działalność charakteryzuje cała gama odcieni, od pogodnej i życzliwej, do złośliwej i okrutnej, zmuszającej dorosłych do interweniowania i karanja<sup>35</sup>.

A. Ziv zauważa, że poczucie humoru dziecka stopniowo wykształca się procesie wychowania, jeśli okoliczności są sprzyjające. Wzrastając w domu, w którym rodzice i inne osoby ze środowiska żartują i się śmieją, dziecko uczy się dostrzegać i wykorzystywać humor jako naturalny element procesu komunikacji. Nawet jeśli w domu jest poważnie, a dla dziecka istotne środowisko odniesienia stanowi grupa rówieśnicza, to właśnie z tej grupy czerpie wzorce postępowania i w odniesieniu do niej kształtuje nawyki związane ze śmiechem. Na fundamencie dziecięcych doświadczeń każdy człowiek rozwija w okresie dojrzewania indywidualne poczucie humoru. Dzięki temu młodzież i dorośli nie śmieją się „ze wszystkiego”, nie ulegają każdemu rodzajowi komizmu w jakichkolwiek okolicznościach i wszystkich wspólnotach śmiechu, lecz mają indywidualne preferencje oraz cele związane ze śmiechem, które towarzyszą im przez całe życie<sup>36</sup>.

Na każdym etapie rozwoju śmiechu dziecka jako istotna jawi się obecność innych – szczególnie dorosłych, którzy swym przykładem pomagają kształtować nawyki przydatne w relacjach społecznych. Świadomość tej roli i umiejętności jej realizowanie dotyczy zarówno rodziców i innych osób z rodzinnej wspólnoty śmiechu, jak i nauczycieli oraz wychowawców.

<sup>35</sup> Zob. C. Liebertz, *Terapia śmiechem...*, dz. cyt., s. 105.; K. Żygulski, *Wspólnota śmiechu...*, dz. cyt., s. 214. Więcej na ten temat: S. Harter, T.R. Schultz, B. Blum, *Smiling in children as a function of their sense of mastery*, „Journal of Experimental Child Psychology” 1971, nr 12, s. 396–404.

<sup>36</sup> Zob. A. Ziv, N. Ziv, *L'humour et créativité...*, dz. cyt., s. 217–242.

## 6.2. Talent pedagogiczny i mistrzostwo – (u)śmiech jako element postawy nauczyciela

Śmiech i uśmiech są przez licznych specjalistów rozpatrywane jako elementy postawy nauczyciela (i szerzej – także nieprofesjonalnego wychowawcy) i wskazywane jako elementy zachowań społecznych, które, jako kształtujące pogodę ducha, mają istotne znaczenie wychowawcze. Są bowiem zaraźliwe i jako takie mogą stanowić jedną z treści edukacji, dotyczącą strategii relacji międzyludzkich zarówno w rodzinach czy grupach rówieśniczych, jak i we wszelkiego rodzaju kontaktach w sferze publicznej. W towarzystwie dorosłych, którzy lubią i potrafią śmiać się i uśmiechać, dzieci uczą się tych form zachowań, natomiast przy dorosłych zgorzkniałych i niemrawych, nawet samorodny śmiech dzieci jest tłumiony. Uśmiech i śmiech w codziennym zachowaniu są więc istotnym postulatem wobec osób, które w jakikolwiek sposób mają coś wspólnego z edukacją – zwłaszcza dzieci<sup>37</sup>. Zdaniem A. Żywczok pod wpływem pogodnych przeżyć dojrzewają społeczne postawy oparte na otwartości wobec innych: rodziców, wychowawców, przyjaciół, a także osób należących do wspólnoty lokalnej czy szerszych kręgów społecznych. Osoby uśmiechnięte, potrafiące radośnie się śmiać, są poszukiwane i lubiane, ponieważ ożywiają i harmonizują swoje otoczenie, bywają lepszymi rodzicami, bardziej wyrozumiałymi nauczycielami, wierniejszymi przyjaciółmi, łatwiej się też z nimi porozumieć i współpracować<sup>38</sup>.

Źródłem idei pozytywnej postawy wobec życia i pracy oraz świadomego uwzględniania w edukacji radości, poczucia humoru i śmiechu są liczne prace ze środowiska frankofońskiego. Jak pisze nestor francuskich pedagogów, Gaston Mialaret:

Mój optymizm (zwłaszcza wychowawcy), moja radość życia i moja miłość do drugiego człowieka oddalają mnie od wszystkich smutnych ludzi, którzy żyją tylko czarnymi myślami<sup>39</sup>.

O wiecznie marudzących i czarnowidzących świat nauczycielach wspomina także Fernand Deligny<sup>40</sup>; jego poglądy pedagogiczne, w odniesieniu do postawy nielubiącego swej pracy nauczyciela, zawierają się w radykalnym, lecz prawdziwym stwierdzeniu: „Nie mieszaj się do uczenia kogoś życia, jeśli sam tego życia nie kochasz”<sup>41</sup>. Idee nieodzownego szczęścia i radości

<sup>37</sup> Zob. S. Szuman, *Psychologia wychowawcza wieku dziecięcego*, dz. cyt., s. 172.

<sup>38</sup> Zob. A. Żywczok, *Wychowanie do radości...*, dz. cyt., s. 94.

<sup>39</sup> G. Mialaret, *Préface* [w:] H. Lethierry, *Potentialités...*, dz. cyt., s. 11.

<sup>40</sup> Zob. F. Deligny, *Graine de crapules*, Éditions du Scarabée, CEMEA, Paris 1960.

<sup>41</sup> B. Defrance, *L'humour dans la classe! Attention...* [w:] H. Lethierry (red.), *Savoir(s) en rire 1...*, dz. cyt., s.188. Zob. N. Chabrier, *Le professeur et le sens du comique, selon S. Kierkegaard* [w:] H. Lethierry (red.), *Savoir(s) en rire 1...*, dz. cyt., s. 125–140.

w pracy w szkole propaguje też Georges Snyders. Jego zdaniem, jeśli nauczyciel jest pasjonatem przedmiotu, który wykłada, potrafi dzielić się nim z uśmiechem, bo już samo mówienie o zagadnieniach, które kocha, sprawia mu przyjemność, to prędzej czy później będzie w stanie zarazić tą miłością przynajmniej niektórych uczniów<sup>42</sup>. Bernard Defrance pytał natomiast swoich uczniów o największe wady nauczycieli oraz braki uniemożliwiające im efektywne wykonywanie zawodu. Większość respondentów stwierdziła, że to brak szacunku do uczniów oraz brak poczucia humoru – choć istnieją wyjątki od reguły. Uczniowie, poproszeni o znalezienie związku między tymi wadami i wyjaśnienie ich, doszli do wniosku, że szacunek nauczyciela do uczniów przejawia się przede wszystkim w umiejętności zachowania dystansu wobec siebie i umiejętności spojrzenia na siebie z humorem<sup>43</sup>.

W charakterystyce wzoru osobowego nauczyciela wysoko ocenianego przez uczniów i współpracowników, a więc osób decydujących o jego akceptacji w środowisku szkoły, J. Kozłowski wymienia m.in.: uśmiech, pogodę i życzliwość, poczucie humoru, dowcipność i radość życia. Cechy negatywnie oddziałujące na nauczycielski wizerunek to ponurość oraz skłonność do białolenia i narzekania.<sup>44</sup> Jozef Štefanovič do cech lubianego nauczyciela cenionych przez uczniów zalicza optymistyczne nastawienie, wesołość, uśmiech, skorość do śmiechu i zabawy, a także umiejętność żartowania (byle nie były to żarty nieprzyzwoite).<sup>45</sup> Także Wincenty Okoń, analizując w 1964 roku badania opinii uczniów o nauczycielach przeprowadzone przez H. Rowida, H. Leleszównę i J. Zaleską, wśród walorów pedagogicznych nauczycieli i cech postulowanych przez uczniów wymienia m.in. poczucie humoru i pogodne usposobienie.<sup>46</sup> Cechy te są zauważane przez uczniów w młodszym wieku szkolnym i starszym – ale cenione szczególnie przez uczniów w średnim wieku szkolnym, to jest w okresie dojrzewania.<sup>47</sup> Listę preferowanych cech nauczyciela uzupełnia M. Dudzikowa: przejawia poczucie humoru i docenia

<sup>42</sup> Zob. G. Snyders, *Des élèves heureux. Réflexion sur la joie à l'école à partir de quelques textes littéraires*, L'Harmattan, Paris 2000; tenże, *Il n'est pas facile d'aimer enfants*, Presses Universitaires de France, Paris 2000; tenże, *La joie à l'École*, Presses Universitaires de France, Paris 1986; tenże *La musique comme joie à l'école*, L'Harmattan, Paris 2000; tenże, *Y a-t-il une vie après l'école?*, EME Éditions Sociales Françaises, Paris 1996.

<sup>43</sup> Zob. B. Defrance, *L'humour dans la classe!*, dz. cyt., s. 184.

<sup>44</sup> Zob. J. Kozłowski, *Analiza i ocena pracy nauczyciela i szkoły*, PZWS, Warszawa 1966, s. 42.

<sup>45</sup> Zob. J. Štefanovič, *Psychologia wzajemnych kontaktów nauczycieli i uczniów*, tłum. A. Dzierżanka-Wyszyńska, WSiP, Warszawa 1976, s. 255.

<sup>46</sup> Zob. W. Okoń, *Osobowość nauczyciela* [w:] F. Korniszewski (red.), *Pedagogika na usługach szkoły (wybrane zagadnienia)*, PZWS, Warszawa 1964, s. 234.

<sup>47</sup> Zob. J. Štefanovič, *Psychologia wzajemnych kontaktów...*, dz. cyt., ss. 91, 158–159, 217. Młodszym uczniom uśmiech kojarzy się z radością i latem, co potwierdzają badania na temat dziecięcych metafor; więcej na ten temat: M. Wiśniewska-Kin, „Miłość jest jak wiatrak”, czyli o poznawczej naturze metafor dziecięcych, Wyd. UŁ, Łódź 2009, s. 153–160.

go u innych; śmieje się serdecznie wyzwalając u innych śmiech inteligentnego człowieka; potrafi autoironią odmityzować powagę, ustawiając siebie na właściwym miejscu w otaczającym świecie<sup>48</sup>.

Nauczyciel poprzez swój uśmiech i śmiech z uczniami stwarza atmosferę bezpieczeństwa, zachęca do wysiłku, informuje o swej tolerancji i otwartości na nowe sytuacje wychowawcze. Uśmiech bynajmniej nie świadczy o jego bezradności, lecz jest dowodem elastyczności emocjonalnej i wyrozumiałości<sup>49</sup>. Także J. Korczak uczynił go elementem rozbudowanej pedagogii, w centrum której znajduje się dziecko, do którego powinno się docierać nie pasem i ręką, lecz łagodnym słowem, spojrzeniem i uśmiechem<sup>50</sup>. W. Suchomliński natomiast stosował je świadomie w połączeniu z innymi technikami wychowania opartymi na przeżywaniu głębokich emocji:

Uśmiech, zachwyt, zdumienie w obliczu piękna – oto ta ścieżka, która, jak sądziłem, musi mnie doprowadzić do serc dziecięcych<sup>51</sup>.

S. Szuman, charakteryzując modelową sylwetkę nauczyciela obdarzonego talentem pedagogicznym, stwierdza, że jest on pogodny oraz wesoły, dąży do stworzenia w klasie wesołego i swobodnego nastroju<sup>52</sup>. Cechy te stanowią elementy składowe postawy, którą Autor określa mianem **taktu pedagogicznego**, czyli pewnej formy przychylnego postępowania z ludźmi tak, by ich nie urazić, unikać niepotrzebnych konfliktów i starć; a także podchodzenia do rzeczywistości z humorem<sup>53</sup>. Umiejętność taktownego postępowania jest jednym dana, innym zaś nie:

**Jeżeli nauczyciel nie potrafi potraktować drażliwej sytuacji pedagogicznej z humorem, lekko, niefrasobliwie, a tym samym skutecznie, to co mu po tym, że wie, że tak potrzeba ją traktować.** Można postępować taktownie tylko przy pomocy środków, którymi się dysponuje. Każdy wychowawca, zależnie od typu swej osobowości rozporządza środkami mniej lub więcej skutecznymi, ale także ograniczonymi, i jego takt polega na taktyce wojowania skutecznego tymi właśnie siłami i rodzajami broni, jakie w ogóle

<sup>48</sup> Zob. M. Dudzikowa, *Pomyśl siebie...*, dz. cyt., s. 196; też, *Z optymizmem o potędze optymizmu*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 2005, nr 2, s. 40–44.

<sup>49</sup> Zob. A. Żywczok, *Ku afirmacji życia. Pedagogiczne podstawy pomyślnego egzystencji*. Wyd. UŚ, Katowice 2011, s. 375.

<sup>50</sup> Zob. J. Korczak, *Dwa razy dwa – cztery (Jak wychowywać dzieci)*, „Praca Szkolna” 1927, nr 4 (na podstawie: tenże. *Dzieła*, t. 13, w druku; za udostępnienie maszynopisu i innych materiałów dziękuję Pani Marcie Ciesielskiej z Ośrodka Dokumentacji i Badań KORCZAKIANUM – Oddziału Muzeum Historycznego m.st. Warszawy).

<sup>51</sup> W. Suchomliński, *Me serce – dzieciom*, tłum. M. Dolińska, Progress, Moskwa 1979, s. 82.

<sup>52</sup> Zob. S. Szuman, *Talent pedagogiczny*, Wydawnictwo Józefa Nawrockiego, Katowice 1947, s. 9–19.

<sup>53</sup> Zob. tamże, s. 28–29; Z. Myślakowski, *O kulturze współżycia. Rozważania i propozycje*, PZWS, Warszawa 1967, s. 38–39.



w pole wyprowadzić może. To, co nazywamy taktem pedagogicznym, nie jest więc jednolitą zdolnością, lecz umiejętnością, którą różni wychowawcy osiągają w różnym stopniu, dochodząc też w różny sposób, i nieraz różnymi drogami do podobnych rezultatów<sup>54</sup>.

Uśmiech i śmiech jawią się więc jako efektywny środek w działaniach utalentowanego nauczyciela, który swoją postawą i podejściem do wychowanków może też inspirować i skłaniać do naśladownictwa – nawet jeśli kłóci się to z gruntu poważnym środowiskiem szkoły. W tym wypadku zróżnicowanie podejść do wychowanków wbrew pozorom nie musi być wadą. Typ infantylny wychowawcy (umiejącego bawić się z dziećmi i naturalnie zrównywać się z nimi w zabawie) wcale nie musi przewyższać typu dostojnego (zachowującego i odczuwającego duży dystans wobec dzieci). W szkole potrzeba różnych typów jednocześnie, przy czym nauczyciele są w stanie zauroczyć uczniów bez względu na to, do którego typu można by ich zakwalifikować. Każdemu z nich urok ten nadają inne cechy: uroda i wdzięk, rozległa wiedza, pogoda ducha i dobry humor, entuzjazm i umiejętność zainteresowania przedmiotem. Nawet z pozoru niepozorny i niezdamny nauczyciel, któremu dobrze patrzy z oczu, i którego przykro byłoby skrzywdzić w jego bezbronności, może być uwielbiany przez uczniów – między innymi za uśmiech i śmiech z uczniami<sup>55</sup>. Zdecydowanie nielubiani są natomiast nauczyciele nudni, ponurzy i bez poczucia humoru, będący jednocześnie pamiętliwi i złośliwi, których fałszywy uśmiech i złośliwy, tryumfalny śmiech o ile się pojawiają, to służą głównie, by zranić. Takich nauczycieli cechuje brak dystansu nie tylko wobec uczniów, ale także wobec siebie<sup>56</sup>.

Swoisty brak dystansu w relacjach międzyludzkich w środowisku szkoły charakteryzuje nie tylko w kontakty nauczycieli z młodszymi uczniami. Przykłady tego zjawiska występują też w środowisku akademickim, gdzie prestiżowe tytuły skłaniają niektórych wykładowców do przyjmowania napszonej pozy, co przez ich podopiecznych i współpracowników zwykle jest postrzegane jako komiczne i bynajmniej nie przysparza im popularności – chyba, że jako bohaterom złośliwych anegdot. O tym, że mogłoby być inaczej pisze Janusz S. Gruchała:

**Uczoność nie musi iść w parze wyłącznie z powagą**, wręcz przeciwnie: śmiertelnie poważni ludzie, jakich zdarza się spotykać w akademickich kręgach, z prawdziwą uczonością często niewiele mają wspólnego. Oczywiście też, że **poczucie humoru ludzi wykształconych ma swój własny ton, częściej niż u innych polega na wyzwalaniu skojarzeń, uruchomieniu erudycji**. Jest więc

<sup>54</sup> S. Szuman, *Talent pedagogiczny*, dz. cyt., s. 29.

<sup>55</sup> Tamże, s. 30.

<sup>56</sup> Zob. S. Garczyński, *Sztuka myśli i słowa*, Iskry, Warszawa 1976, s. 117–118.

niekiedy elitarne, ale przecież nie stroni zupełnie od życia codziennego; wtedy karnawał wkracza do pracowni i sal wykładowych, a toga i biret pełnią funkcję domina i błazeńskiej czapki<sup>57</sup>.

Także Krzysztof Kruszewski wspomina o poczuciu humoru jako jednej z pożądanych cech wykładowców akademickich. Celem podwyższania jakości ich pracy proponuje przedkładanie im do wypełnienia „Kwestionariusza do badania opinii studentów o zajęciach dydaktycznych”, opracowanego w Katedrze Dydaktyki Uniwersytetu Warszawskiego; zawierającego trzydzieści sześć pytań. Można w nim znaleźć m.in. następujące pytania i odpowiedzi:

- Czy prowadzący zajęcia wysłuchiwał opinii studentów i zgadzał się z nimi, gdy mieli rację? – Najniżej oceniana odpowiedź w skali 1–5 to: „1. Najwyżej po to, aby wyśmiać.”
- Jak oceniasz poczucie humoru prowadzącego zajęcia? Najniżej i najwyżej oceniane odpowiedzi w skali 1–5 to odpowiednio: „1. Żadnego poczucia humoru, przewrażliwiony na punkcie własnej godności i autorytetu” oraz „5. Bardzo duże poczucie humoru, wie, że ma autorytet, i że go nie straci przez to, że jest wesoły i bezpośredni”<sup>58</sup>.

K. Kruszewski jest zwolennikiem pogodnej i wesołej atmosfery wykładów, jednak zwraca uwagę, że nie powinno się przesadzać z aktorstwem, by nie paść w śmieszność, która przez studentów może zostać szybko dostrzeżona:

**Granica między świadomym, ograniczonym aktorstwem wykładowcy a nieudolną komedią nie jest łatwa do określenia.** W przypadku każdego pracownika znajduje się gdzie indziej. Zależy od jego predyspozycji, naturalnego sposobu bycia itp. Na przykład Stanisław Ossowski, nasz wielki socjolog, gestykulował często i nieumiarkowanie, znakomity filozof Tadeusz Kroński, prócz gestykulacji, potrafił znakomicie operować głosem: od krzyku niemal do scenicznego szeptu. W ich przypadku zachowanie takie wydawało się normalne, nie śmieszyło, pomagało w odbiorze wykładu. Ale jednocześnie moglibyśmy wskazać wykładowców stanowiących wierną kopię obu uczonych, jeśli chodzi o zachowanie na wykładzie, a traktowanych przez studentów raczej jako karykatury obu mistrzów wykładu, karykatury zniechęcające do słuchania<sup>59</sup>.

Ferdynand Mielczarek jest autorem **żartobliwej typologii wykładowców akademickich**, opracowanej na podstawie kryterium (nie)wykorzystywania śmiechu w trakcie zajęć:

<sup>57</sup> J.S. Gruchała, *Profesorski biret i błazeńska czapka. O żartach uczonych w dawnych wiekach* [w:] A. Karpiński, E. Lasocińska, M. Hanusiewicz (red.), *Śmiech i łzy...*, dz. cyt., s. 41.

<sup>58</sup> Zob. K. Kruszewski, *Kształcenie w szkole wyższej. Poradnik dydaktyczny*, PWN, Warszawa 1973, s. 24.

<sup>59</sup> Tamże, s. 37.

- ponurak pospolity – przez studentów zwany waźniakiem lub sztywniakiem; charakteryzuje się zadęciem naukowym, srogą miną i posągowością;
- ponurak pozorny – na zewnątrz poważny, lecz wewnątrz będący łagodnym humorystą; z łatwością zauważa komiczne sytuacje, ale nie zawsze ujawnia postawę wyrozumiałości podszytej humorem, z jaką podchodzi do ludzkich przywar, słabości i innych niedoskonałości;
- wesolek promienisty – zawsze uśmiechnięty, pogodny, mający poczucie humoru, zarażający śmiechem innych; potrafi śmiać się z siebie; z innych śmieje się bardzo rzadko lub wcale, dzięki czemu jest powszechnie lubiany;
- wesolek matolek – lubi się śmiać nie z siebie, lecz z innych; upaja się opowiadaniem dowcipami, niejednokrotnie wulgarnymi lub prymitywnymi; z nudza innych znanymi anegdotami, nadużywa żartów podczas zajęć chcąc zyskać opinię osoby dowcipnej;
- wesolek sytuacyjny – potrafi dostosować żart do konkretnej sytuacji, błyskotliwie kojarzy zaistniałe zjawiska, przez co osiąga naturalność i adekwatność użycia dowcipu;
- chichotka – zadowolona z siebie, chętnie opowiada dowcipy, ale najczęściej je spala<sup>60</sup>.

Umiejętność uśmiechania się do uczniów oraz śmiania wraz z nimi jest elementem opisywanej przez Z. Mysłakowskiego tzw. **cechy kontaktowości**, będącej elementem wrodzonego talentu pedagogicznego, który szczególnie sprzyja wypełnianiu zadań wychowawczych. Kontaktowość przejawia się w zdolności do nawiązania i prowadzenia dialogu mimo różnic; właściwe (tj. odpowiadające oczekiwaniu rozmówcy na odpowiednią reakcję) do okoliczności trafne reagowanie słowem, intonacją, gestem, mimiką, treścią wypowiedzi, milczeniem i (u)śmiechem<sup>61</sup>. Autor wspomina jednego ze swych nauczycieli na początku XX wieku – profesora Pogodina, dyrektora Trzeciego Gimnazjum w Warszawie, będącego uosobieniem owego modelu zachowania:

Był to człowiek o bardzo dużej kulturze, pogodny, pełen poczucia humoru i dowcipu. Nie było w nim nic z pyszałkowatości „pana dyrektora”, nic pozy, z nadrabiania prestiżu; prosty, inteligentny i ludzki, rozmawiał z nami jak z dobrymi znajomymi – był tak dalece naturalny i bez pretensji, że gdy opowiadał o Szkocji i jej przemyśle tkackim, nie zawahał się podczas lekcji zejść do swego (obok położonego) mieszkania, by nam przynieść swą szkocką marynarkę – musieliśmy jej wszyscy dotknąć ręką, by stwierdzić właściwości tej wspaniałej wełny. Gdzież tu ten urzędas-dyrektor, napuszony i obnoszący sztucznie rozdęty pseudoautorytet?<sup>62</sup>

<sup>60</sup> Zob. F. Mielczarek, *Śmiech w edukacji*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 2012, nr 4, s. 43.

<sup>61</sup> Zob. Z. Mysłakowski, *Wychowanie człowieka...*, dz. cyt., s. 383–390.

<sup>62</sup> Tenże, *Zatracane ścieżki, zagubione ślady...*, KiW, Warszawa 1967, s. 26–27.

Z. Mysłakowski przewidywał powstanie poddyscypliny naukowej, której przedmiotem zainteresowania byłyby kontakty, wzajemne oddziaływanie i prawa współżycia międzyludzkiego. Ludzie bowiem uczestniczą w tych zjawiskach spontanicznie i żywo, często w sposób niezamierzony, a najczęściej nie-uświadamiany, więc nie zdajemy sobie sprawy, ile dobra lub krzywdy może pociągać za sobą uśmiech, skarcenie, podstęp czy fałsz. Skutki tych aktów trwają niekiedy przez lata, a przyjazny gest może kogoś uszczęśliwić<sup>63</sup>.

Prekursorem realizacji idei szczęśliwości w edukacji był niemiecki pedagog i filantrop Ernst Christian Trapp (1745–1818)<sup>64</sup>. Jednak przewidywania Z. Mysłakowskiego dotyczące powstania nauki o współżyciu, częściowo zostały zrealizowane dopiero w ramach refleksji określanej mianem **felicjologii pedagogicznej**<sup>65</sup>. Jej podstawę ideową stanowi wychowanie w radości życia oparte na trosce o psychosomatyczną równowagę człowieka poprzez pogodne zespolenie ze światem. Dotyczy ono zarówno osób zdrowych, jak i chorych, zmagających się ze smutkiem, cierpieniem, stresem i przygnębieniem – także w rzeczywistości szkolnej:

**Smętna edukacja, tłumiąca spontaniczną radość dziecięcych usposobień, wyrasta z niezrozumienia sił twórczych i motywacyjnych człowieka, a także jego elementarnych potrzeb psychicznych człowieka.** Pochwała powagi w szkole czy innych instytucjach wychowawczych jest w istocie poparciem nieautentyczności, malkontenctwa i cynicznej pozy<sup>66</sup>.

A. Żywczok wymienia następujące **czynniki sprzyjające kształtowaniu pogody ducha uczniów przez nauczyciela:**

- działanie osobistym przykładem (m.in. okazywanie radości życia mimo wszystko, unikanie cynizmu i sarkazmu);
- dążenie do budowania wśród podopiecznych atmosfery afirmacji życia;
- stosowanie aktywizujących metod nauczania, stwarzających okazje dla optymistycznych, twórczych działań i refleksji nasyconej pogodną filozofią życia;
- wspieranie humoru uczniowskiego i wykazywanie zrozumienia dla młodzieńczej skłonności do komizmu<sup>67</sup>.

<sup>63</sup> Z. Mysłakowski, *O kulturze współżycia...*, dz. cyt., s. 7.

<sup>64</sup> Więcej na ten temat: E.C. Trapp, *Versuch einer Pädagogik mit Trapps hallischer Antrittsvorlesung Von der Nothwendigkeit, Erziehen und Unterrichten als eine eigne Kunst zu studiren padagogischer Schriften*, Schöningh, Paderborn 1977.

<sup>65</sup> Zob. A. Żywczok, *Ku afirmacji życia...*, dz. cyt., s. 31–34; tenże, *Wychowanie do radości...*, dz. cyt., s. 13.

<sup>66</sup> Tamże, s. 154.

<sup>67</sup> Tamże, s. 184. Więcej na ten temat: tenże, *Filozoficzne korzenie pedagogiki radości*, Impuls, Kraków 2000, s. 104; tenże, *Wychowanie...*, dz. cyt., s. 24–25.

Przedstawione opinie potwierdzają liczne badania naukowe przeprowadzone w różnych środowiskach. Ich przegląd dowodzi, że bez względu na czas i miejsca, w których funkcjonowali respondenci, uśmiech i śmiech jako elementy postawy nauczyciela w codziennych relacjach z uczniami są nie tylko dobrze oceniane, mile widziane, ale wręcz niezbędne do zachowania sprzyjającej współpracy atmosfery – co warunkuje oczekiwania uczniów. Peter Woods w badaniach nad relacjami nauczyciel–uczeń wyróżnił następujące kategorie nauczycieli:

- ci, którzy każą pracować;
- ci, z którymi można się śmiać i żartować;
- ci, z którymi można pracować i śmiać się;
- ci, którzy się nie liczą.

Uczniowie najbardziej lubią i szanują nauczycieli zaliczanych do trzeciej kategorii – niestety najrzadziej spotykanych. W pierwszej piątce pozytywnych cech cenionych przez uczniów i nauczycieli niezmiennie pojawia się poczucie humoru, wesołe usposobienie, umiejętność żartowania<sup>68</sup>. Charakterystyczne jest także, że nauczyciele w swoim wyobrażeniu o ideale zawodowym cechy te pomijają lub umieszczają bardzo nisko w hierarchii:

Na przykład z badań J. Głuszyńskiego wynika, iż tylko 8,5% badanych nauczycieli wymieniło w pierwszej piątce cech poczucie humoru jako właściwość zapewniającą powodzenie w pracy, kiedy uczniów tak twierdzących było 27%, a znacznie więcej podało, że cecha ta sprawia, iż nauczyciel jest lubiany. Dla porównania podam –

pisze M. Dudzikowa –

wyniki badań wykonanych w Stanach Zjednoczonych. Wśród grupy uczniów szkoły średniej i uczących ich nauczycieli wykazały, że ci ostatni dwukrotnie częściej wymieniali poczucie humoru nauczyciela jako właściwość pożądaną przez uczniów. Ale choć stwierdziło tak 60% nauczycieli, to nie wydaje się, by chcieli sprostać tym oczekiwaniom. Na pytanie bowiem „Co lubią profesorem z tego, co robią uczniowie?” tylko 2% (!) uczniów podało, że nauczyciele cenią ich za poczucie humoru<sup>69</sup>.

Przeprowadzone przed 1960 rokiem badania brytyjskie i amerykańskie na ten temat wykazywały, że uczniowie lubią nauczycieli, którzy są mili, przyjaźni, pogodni, cierpliwi, pomocni, uczciwi, z poczuciem humoru, rozumieją dziecięce problemy, pozwalają dzieciom na wiele działań, ale równocześnie umieją utrzymywać porządek. Oczekiwania uczniów wobec nauczycieli są najczęściej dziedziczone po rodzicach lub starszych kolegach. Można więc

<sup>68</sup> Zob. M. Dudzikowa, *Poczucie humoru nauczyciel...*, dz. cyt., s. 122.

<sup>69</sup> *Taż, Pomyśl sobie...*, dz. cyt., s. 204–205.

mówić o istotnym oddziaływaniu domowej i rówieśniczej kultury śmiechu na preferencje i charakter relacji uczniów z nauczycielami. Uczniowie oczekują najczęściej, że nauczyciele stwarzając im możliwości określonych zachowań, zapewnią jednocześnie margines dla własnych decyzji, pozwalając, by od czasu do czasu wszyscy mogli trochę się pośmiać. Oczekują, by nauczyciele byli ludzcy, to znaczy, by kierując pracą uczniów nie tylko wykazywali indywidualny, życzliwy stosunek do poszczególnych jednostek i ich indywidualności, ale także pozwalali sobie samym na okazanie zwyczajnych ludzkich słabości, reagując z poczuciem humoru na kłopotliwe sytuacje<sup>70</sup>.

Zdaniem Roberta Stebbinsa nauczyciele korzystają ze śmiechu w ramach strategii dydaktycznej, jak i na zasadzie autoekspresji. Opowiadanie dowcipu, żartowanie, czy śmianie się z uczniami wymaga od humorysty zdawania sobie sprawy z określonej sytuacji. Liczą się zarówno jego zdolności aktorskie, poczucie humoru, odpowiedni dobór słów i rozkładanie akcentów, wyobrażenia i repertuar wykorzystywanych form. Mówiąc lub robiąc coś zabawnego, nauczyciel na bieżąco analizuje sytuację i decyduje, czy rzeczywiście nadaje się do śmiechu. Podobnej analizy dokonują uczniowie (zwłaszcza osoby będące celem żartu) i to od niej zależy reakcja środowiska. Większość nauczycieli stara się określać pewne granice, w których śmiech jest dopuszczalny. Niektórzy żartują więc i śmieją się tylko na przerwach, lecz nie robią tego w klasie. Inni świadomie wykorzystują śmiech w czasie lekcji. Autor wyróżnia cztery **sposoby wykorzystania humoru w klasie przez nauczyciela**:

- jako broń w konflikcie (wyraz agresji);
- jako środek kontroli (ma charakter zapobiegawczy, służy powstrzymaniu kogoś przed niewygodnym dla nauczyciela działaniem);
- jako wyraz solidarności, dobroduszości i przyjaźni;
- jako niezbędny w klasie środek odpoczynku i zawór bezpieczeństwa (przynosi odreagowanie, pozwala chwilowo oderwać się od powagi i koncentracji związanej z realizowanym zadaniem; ułatwia realizowanie zadań umysłowych, przeciwdziałając zmęczeniu)<sup>71</sup>.

Z badań przeprowadzonych przez Michaela Gilly'ego wynika, że dzięki poczuciu humoru uczniowie postrzegają nauczyciela jako bardziej sympatycznego i życzliwego. Sam nauczyciel jest dzięki temu bardziej otwarty, a jego reakcje na niekiedy kłopotliwe zachowania uczniów nie muszą być dla nich przykre. Dzięki poczuciu humoru i podchodzeniu do kłopotów z uczniami z uśmiechem, nauczyciel nie czuje się obrażany, znieważany czy atakowany przez pewne reakcje partnera. Pozwala to unikać reakcji agresywnych lub obronnych we wzajemnych stosunkach, albo je osłabiać. Wiąże się to z więk-

<sup>70</sup> Zob. A. Janowski, *Uczeń w teatrze życia...*, dz. cyt., s. 109–115.

<sup>71</sup> Tamże, s. 187–188. Więcej na ten temat: R.A. Stebbins, *The role of humour in teaching* [w:] P. Woods (red.), *Teacher strategies*, Croom Helm, London 1980, s. 84–97.

szym zaangażowaniem nauczyciela w relacje z uczniami i panowaniem nad sobą, co uczniowie postrzegają wręcz intuicyjnie, doceniając jego poczucie humoru. Przyczynia się to także do odczuwania przez nauczyciela większego zadowolenia z pracy<sup>72</sup>. Uśmiechnięty, tryskający poczuciem humoru nauczyciel zyskuje w oczach uczniów i dzięki nieszablonowemu zachowaniu jest w stanie lepiej panować nad sytuacją, zwłaszcza gdy status nauczyciela i szkoły jest z różnych względów wyższy od przeciętnego. Przykład tego rodzaju sytuacji znaleźć można m.in. we wspomnieniach M. Wańkowicza:

Technika wykorzystywania śmiechu jako instrumentu działania jest szeroko stosowana. Kiedy obserwowałem przez ogrodzenie ulicy podwórko klasztornego przedszkola tak rozdokazywane, że skłębiona masa chłopaków nie słyszała dzwonka. Wówczas z budynku wypadła zakonnica z dziecinnym pistoletem w rękę i krzyknęła: Hands up!... (ręce do góry). Łobuzy znie-ruchomiały, podnosząc ręce, gotowe do nowej zabawy, po czym bez trudu zagnała ich do wnętrza<sup>73</sup>.

Rob Walker i Ivan Goodson przytaczają przykłady dwóch nauczycieli, którzy mieli zwyczaj opowiadania uczniom kawałów:

Mimo tej wspólnej cechy byli oni zupełnie odmiennie postrzegani przez uczniów. Jeden żartował, bo był słaby i starał się kawałami „przekupywać”, by doprowadzić do realizacji swoich planów. To podejście było ewidentnie nieefektywne. Drugi nauczyciel nigdy nie mówił kawałów, póki nie określił w klasie bardzo wyraźnie, jakie są obowiązujące – z jego punktu widzenia – formalne relacje z uczniami i granice kontaktowania się w ramach tych relacji<sup>74</sup>.

Negatywnymi cechami nielubianych nauczycieli, które zdecydowanie źle oddziałują na wzajemne relacje oraz obniżają ich autorytet w oczach uczniów, jest także ośmieszanie, ironizowanie i wyśmiewanie uczniów – zwłaszcza na forum klasy<sup>75</sup>. Jak zauważa Gérard Guillot, żarty i śmiech nauczyciela są nie

<sup>72</sup> Zob. M. Gilly, *Nauczyciel – uczeń. Role instytucjonalne a reprezentacje*, tłum. Z. Zakrzewska, PWN, Warszawa 1987, s. 96–102.

<sup>73</sup> M. Wańkowicz, *Karałka La Fontaine'a*, dz. cyt., s. 395. Podobne wspomnienia żartów i zabaw w polskiej szkole: W. Baranowski, *Wspomnienie majówek młodzieży szkolnej w czasach Rzeczypospolitej Krakowskiej 1816–1822* [w:] A. Knot (oprac.), *Galiczyjskie wspomnienia szkolne*, WL, Kraków 1955, s. 293–305; L. Powidaj, *Oblicze szkoły galicyjskiej w przededniu Wiosny Ludów 1837–1844* [w:] A. Knot (oprac.), *Galiczyjskie...*, dz. cyt., s. 128–151; S. Sobieski, *W szkołach na Pokuciu i Bykowie* [w:] A. Knot (oprac.), *Galiczyjskie...*, dz. cyt., s. 69–86; M. Wańkowicz, *Tędy i owędy*, Iskry, Warszawa 1982, s. 5–66.

<sup>74</sup> A. Janowski, *Uczeń w teatrze życia...*, dz. cyt., s. 115. Więcej na ten temat: R. Walker, I. Goodson, *Humour in the classroom* [w:] P. Woods, M. Hammersley (red.), *School experience*, Croom Helm, London 1977, s. 196–227.

<sup>75</sup> Zob. J. Štefanovič, *Psychologia wzajemnych kontaktów...*, dz. cyt., ss. 179–184 i 245.

tylko prostą zabawą, lecz wiążą się z indywidualną postawą wychowawczą opartą na relatywizacji. Postawa ta przejawia się w słowach, zachowaniu, tworzeniu określonych kontekstów sytuacji i ich następstwach. To raczej stan ducha nauczyciela i jego konsekwencje dla niego samego i uczniów, niż pojawiająca się mniej lub bardziej spontanicznie strategia postępowania. Zjawisko to trudno jest więc po prostu usystematyzować, czy dokładnie przewidzieć, ponieważ każdy dzień i każda lekcja przynoszą nowe okoliczności zmieniające jego obraz. Jednak w niektórych sytuacjach możliwe jest podejście do śmiechu w edukacji jako czynnika mniej lub bardziej uświadamianego oddziaływania względem samego siebie i innych, instytucji, systemu i władzy. Śmiech bywa bowiem czynnikiem śmiałego obnażania różnic, co w przypadku stwierdzenia ich opresyjności (tzn. gdy rozśmieszający i śmiejący nie znajdują się na równej pozycji, co wiąże się z dyskomfortem, uciskiem, cierpieniem itp.) prowadzi do niezgody na taką sytuację, budząc sprzeciw i kontestację. Dochodzi wówczas do rozwiania złudzeń i iluzji – zwłaszcza dotyczących samego siebie w poszczególnych relacjach, w których odgrywa rolę śmiech. Zyskuje się przez to dystans do rzeczywistości i krytyczną postawę wobec niej. Wówczas, jak dzieje się to już u małych dzieci, śmiech pozwala na swobodne podejście i obnażenie rzeczy nawet bardzo poważnych, istotnych, bez realnego umniejszania ich wartości<sup>76</sup>.

Świadomy śmiech nauczyciela może być reakcją na różnego rodzaju formy oporu, rozumianego przez Petera McLarena jako kwestionujące słuszność, potęgę, znaczenie kultury szkolnej i kształcenia zachowania opozycyjne uczniów, posiadające sens zarówno symboliczny, historyczny, jak i życiowy. Opór uczniów bywa reakcją na dokuczliwe warunki klasy szkolnej, autorytaryzm nauczycielski, rozdźwięk między kulturą uczniowską bazującą na wzorach z ulicy, a fundamentalizmem szkolnej zbiorowości w zakresie programu i form edukacji. Często przybiera formę bezkompromisowego błaznowania, żartowania, sprośności i wulgaryzmów, paplaniny, zabawy lub otwartych sporów ze śmiechem w tle, grożąc wprowadzeniem bałaganu do zasad poprawności w klasie szkolnej<sup>77</sup>. Śmiech oporu uczniów nie jest wyłącznie przejawem ich złośliwego okrucieństwa, czy żartobliwej pasji, lecz formą przedefiniowania struktury władzy w klasie i środkiem do odzyskania poczucia zbiorowej tożsamości. Uświadomiwszy sobie, że w ten sposób tylko potwierdza lub wzmacnia ich zbiorową siłę nauczyciel może skierować ją

<sup>76</sup> Zob. G. Guillot, *L'école de l'humour* [w:] H. Lethierry (red.), *Savoir(s) en rire 1...*, dz. cyt., s. 210–212.

<sup>77</sup> Zob. P.L. McLaren, *Antystruktura oporu* [w:] Z. Kwieciński (red.), *Nieobecne dyskursy*, dz. cyt., cz. 2, s. 20–22; tenże, *Rytualne wymiary oporu – błaznowanie i symboliczna inwersja* [w:] Z. Kwieciński (red.), *Nieobecne dyskursy*, dz. cyt. cz. 1, s. 70. Więcej na ten temat: E. Bilińska-Suchanek (red.), *Kreatywność oporu w edukacji*, Wyd. A. Marszałek, Toruń 2009; też, *Opór wobec szkoły. Dorastanie w perspektywie paradygmatu oporu*, Impuls, Kraków 2003.



w inną stronę poprzez współuczestniczenie w śmiechu uczniów. Jest w stanie przerwać śmiech oporu zwłaszcza, gdy śmieje się z siebie wraz z uczniami, lub odpowiada żartem na tej samej fali, którą klasa uznaje za zabawną. Nauczyciel unikający takich sytuacji lub usiłujący im zapobiegać doświadcza efektów przeciwnych do założonego, uczniowie bowiem śmieją się jeszcze bardziej. Obrona przed śmiechem oporu przy pomocy groźby, uciszania czy innych form represji, tylko przedłuża „agonię” nauczyciela. Śmiech może być formą oporu przeciwko ideologicznej hegemonii życia szkolnego, która trzyma na uwięzi uczniowskie indywidualności i działania. Są w nim zauważalne elementy walki klas i kontrkultury zwróconej przeciwko oficjalnej kulturze szkoły. Sala lekcyjna jest z takiej perspektywy spornym terytorium, na którym panuje tylko pozorna harmonia, a przebywające w niej osoby balansują pomiędzy negacją, oporem i afirmacją *status quo*, co przejawia się w licznych rytuałach, wśród których właśnie śmiech odgrywa niebagatelną rolę<sup>78</sup>.

Uśmiech i śmiech nauczyciela zyskują szczególną rangę w starciu z działaniami błązna szkolnego i/lub klasowego (zakres jego aktywności bywa bowiem różny w zależności od jego temperamentu i okoliczności w środowisku szkoły), który może stać się ofiarą nauczycielskiego śmiechu i towarzyszących mu innych represji, ale także może pełnić funkcję sprzymierzeńca nauczyciela we wspólnym śmiechu. Wspólny śmiech nauczyciela z uczniami z wygłupów błązna klasowego jest znakiem aprobaty i społecznej solidarności z błąznem. Jest to wesołek, który doprowadza nauczyciela i klasę do euforii. Jednocześnie w pewnym sensie neutralizuje władzę nauczyciela i jego pozycję lidera. Umiejętność zapanowania nad śmiechem tego rodzaju poprzez śmiech z uczniami i dyskretne wyciszenie go celem przekierowania aktywności klasy umożliwia nauczycielowi panowanie nad sytuacją do końca i powrót z uśmiechem do realizacji zadań<sup>79</sup>. P. McLaren opisał działania błązna szkolnego w katolickiej szkole w Toronto, uchodzącej za najbardziej „twardą” katolicką szkołę w mieście. Ukazał tę postać jako ośrodek uczniowskiego oporu w charakterystycznym środowisku:

Opór błązna był godnym szacunku złamaniem kodów dominującego dyskursu kulturowego szkoły. W efekcie służył on jako pośrednik rozdwojenia między kulturą ulicy i kultem szkoły. W kategoriach aktywności kształceniowej całej zbiorowości błązen dostarczał więcej niż komicznego urozmaicenia. Był zagrożeniem, gdyż metaforycznie całkiem obnażał nauczycieli i obdzierał z mitów strukturę władzy w klasie szkolnej. Każdego ranka błązen klasowy symbolicznie zasiadał w gabinecie ministra edukacji i miał ozorem. Ponieważ był często zabawny, nie postrzegano go jako bezpośredniego zagrożenia, jednak jego wygłupy nie mogły ująć zupełnie bezkarnie. Nauczyciele opisywa-

<sup>78</sup> Zob. P.L. McLaren, *Antystruktura oporu*, dz. cyt., s. 20–33.

<sup>79</sup> Tamże, s. 32.

li go czasami jako „kawał dziwaka” – etykieta ta pozwalała im bez przeszkód postawić go poza kontekstem roli „normalnego ucznia”, tak aby wymierzane mu kary nie musiały być tak surowe, jak te narzucane szarej masie „wałkoni”. **Błazen żądał od nauczyciela, aby ten śmiał się sam z siebie i z tego wszystkiego co reprezentuje. Do pewnego stopnia nauczyciele spełniali to żądanie (aprobując często bardziej subtelne dowcipy) z obawy przed ściągnięciem na siebie odważniejszych szyderstw błazna lub lękając się oddźwięku u innych, bardziej „niebezpiecznych” uczniów. Błazen mógł zostać poważnie ukarany jedynie wtedy, gdy nauczyciel niezdolny był do śmiechu z samego siebie.** Jeżeli nauczyciel przekonany był, że błazen jest niebezpieczny w swych wykroczeniach przeciw rozporządzeniom szkolnym, wtedy mógł być zmuszony do podjęcia dowolnych środków koniecznych do ukrócenia błazeństw<sup>80</sup>.

Los błazna szkolnego, czy klasowego, mimo dostarczania przynajmniej chwilowej popularności w gronie rówieśników, nie zawsze bywa przyjemny – przy czym wiele zależy od nauczyciela, który swymi reakcjami może legitymizować jego status w klasie. Jak zauważa M. Dudzikowa, klasowy błazen to niekiedy osoba straszliwie samotna, która za cenę bycia zabawnym i znajdowania się w centrum uwagi bez względu na okoliczności zdolna jest do zachowań wbrew sobie<sup>81</sup>. Śmiech nauczyciela i jego znaczący uśmiech w takiej sytuacji, może być dla klasowego błazna aktem wsparcia lub udręką.

Wyjątkowym rodzajem komicznych sytuacji, w których uśmiech i śmiech nauczyciela jest niezbędny dla zachowania twarzy są gafy, czyli nieświadome, niezamierzone i spontaniczne, publiczne skompromitowanie się wskutek nieznamośności wzorów kulturowych obowiązujących w danym środowisku. W sytuacji gafy niezręczność, przeoczenie, nietakt, pomyłka i rozmaite niedostatki mają szansę zostać potraktowane jako dowcip. Oczywiście dla autora gafy będącego w zależności od reakcji środowiska tylko jej ofiarą lub życzliwie potraktowanym bohaterem, sytuacja bywa wyjątkowa i niekiedy opowiada się o niej w kategoriach czarnego humoru<sup>82</sup>. Popęlniona gafa może skompromitować nauczyciela na wiele lat i stać się tematem szkolnych opowieści zamieszczanych na uczniowskich forach internetowych, a nawet przekazywanych z pokolenia na pokolenie w środowisku danej szkoły. Nauczyciele pełniący komiczne gafy bywają lubiani przez uczniów i współpracowników, bo dostarczają im powodów do śmiechu. Aby jednak gafa przysporzyła im popularności niezbędny jest wspólny śmiech z innymi z własnej gafy i rezygnacja z odwetowego prześladowania śmiejących się najgłośniej.

<sup>80</sup> P.L. Mc Laren, *Rytualne wymiary oporu...*, dz. cyt., s. 74.

<sup>81</sup> M. Dudzikowa, *Pomyśl siebie...*, dz. cyt., s. 247. Więcej na ten temat: P.L. McLaren, *Rytualne wymiary oporu...*, dz. cyt., s. 66–79.

<sup>82</sup> Zob. J. Nohain, *Gaffes et gaffeurs*, Presses Pocket, Paris 1974; J. Wittlin, *Po pierwsze – nie nużyć*, NK, Warszawa 1985, s. 24.

Pogodni, weseli nauczyciele, dla których śmiech nie jest wyłącznie wyuczonym elementem osobistej pedagogii, przeważnie stają się liderami w swych środowiskach. Przykład tego rodzaju sytuacji można znaleźć w przytoczonej przez C. Matusewicza wypowiedzi studentki:

Nauczyciel [...], świetny organizator wszelkich imprez na terenie szkoły i poza szkołą, szeroko udzielał się społecznie. Wyborny erudyta, biegle znający swój przedmiot, koleżeński wobec współpracowników, znakomicie odczuwający zapotrzebowanie młodzieży na dany typ nauczyciela, cieszył się powszechną sympatią i aprobatą zarówno wśród kolegów, jak i młodzieży. **Był lubiany przez młodzież głównie za duże poczucie humoru i brak dystansu. Robił wrażenie człowieka zadowolonego z życia, siebie i pracy, był pełen życiowej inwencji [...]. Poparcie, sympatia innych ludzi dawały mu poczucie pewności siebie, podnosiły samoocenę i zjednywały naśladowujących**<sup>83</sup>.

Tomasz Garstka, komentując **spotkania nauczycieli z rodzicami uczniów** – m.in. podczas wywiadówek, drzwi otwartych i innych form kontaktu, zauważa, że poczucie humoru i śmiech nauczyciela w takich sytuacjach mogą świadczyć o jego pewności siebie i sprawowaniu kontroli nad tym co robi i mówi, a więc stanowić pozytywny element wizerunku nauczyciela. Z drugiej strony jednak Autor ostrzega, że przesada w korzystaniu z poczucia humoru przez nauczyciela, mogłaby być odebrana przez rodziców jako przejaw lekceważenia i negatywnie oddziaływać na wzajemne relacje<sup>84</sup>.

(U)śmiech jako element postawy nauczyciela, w większości przypadków jest cechą wrodzoną i nie wymaga szczególnych starań, do ich uzyskania. Zdaniem M. Dudzikowej prawdziwy, szczery uśmiech i śmiech mają swój początek wewnątrz człowieka, a nie na jego ustach. Aby więc w sposób naturalny wyrażać go na zewnątrz, nauczyciel musi je czuć. Jest to zadanie bardzo skomplikowane, a dla niektórych wręcz nieosiągalne. Warto jednak zaryzykować i podjąć się go<sup>85</sup>. Nauczycielom, którzy chcieliby je wykształcić lub udoskonalić Hal Urban radzi:

- rozglądaj się za tym, co śmieszne (dowcipy, żarty, kawały, anegdoty, zabawne gry, zabawne cytaty itp.);
- zapisuj śmieszne rzeczy w przeznaczonym do tego miejscu (np. w notesie lub teczce);
- prenumeruj humorystyczne czasopisma i gromadź zabawne wycinki z gazet;
- odwiedzaj internetowe serwisy i portale poświęcone komicznym rzeczom;

<sup>83</sup> C. Matusewicz, *Humor, dowcip, wychowanie ...*, dz. cyt., s. 179.

<sup>84</sup> Zob. T. Garstka, *Zasady prowadzenia rozmów z rodzicami. Poradnik dla nauczycieli*, Dr Josef Raabe, Warszawa 2009, s. 16–18.

<sup>85</sup> Zob. M. Dudzikowa, *Poczucie humoru nauczycieli...*, dz. cyt., s. 128–129.

– dziel się tym, co śmieszne z innymi i zawsze miej coś takiego przy sobie na stale uaktualnianej karteczce<sup>86</sup>.

Uwzględnianie tych rad może stanowić podstawę tworzenia i rozbudowywania nauczycielskiego warsztatu nauczania.

### 6.3. Klasa to nie cyrk – śmiech w technice nauczania

Wykorzystywanie śmiechu przez nauczyciela jako elementu strategii nauczania w czasie lekcji bywa niekiedy opacznie postrzegane przez osoby postronne. Jak wspomina S. Garczyński:

Bywało, że gdy uczyłem, wracałem do domu ogromnie z siebie zadowolony. „Udały mi się lekcje – chwaliłem się – Raz po raz uczniowie wybuchali śmiechem”. „A czy się czegoś nauczyli?” – pytała żona, sącząc jad wątpliwości w moje samozadowolenie<sup>87</sup>.

Mimo że o pozytywnej roli śmiechu w relacjach nauczyciel–uczeń wypowiadało się wielu specjalistów, uczynienie go elementem indywidualnej pedagogii nie jest rzeczą oczywistą. Doświadczeni nauczyciele i dydaktycy zwracają uwagę, że wykorzystanie śmiechu w pracy edukacyjnej nie może być bezrefleksyjne, lecz wymaga uwzględniania wielu okoliczności i niekiedy wręcz drobiazgowego przygotowania.

Najczęściej przytaczane **argumenty za wykorzystaniem komizmu i śmiechu w nauczaniu** są następujące:

- stanowią podstawę przyjemnej i przyjaznej atmosfery w klasie, a powstała w takich warunkach wspólnota śmiechu działa mobilizująco na uczestników lekcji; nauczyciel znajdując się jej w centrum skupia na sobie uwagę uczniów;
- ułatwiają nawiązywanie relacji i dialogu, zacieśnianie więzi, przyczyniają się do poprawy komunikacji nauczyciela i uczniów;
- zarówno u uczniów, jak i nauczyciela wywołują oraz podsycają pozytywny nastrój, rozładują napięcia, pomagają odreagować frustrację, zapewniają odpoczynek, poprawiają koncentrację, ułatwiają przyswajanie informacji – zwłaszcza gdy niektóre elementy zajęć zostały podane w sposób monotony, przytłaczający, rutynowy i nudny;
- przyczyniają się do rozwoju krytycyzmu, spostrzegawczości, odkrywczości, oryginalności, kreatywności i zapamiętywania; pozwalając wykraczać poza

<sup>86</sup> Zob. H. Urban, *Moc pozytywnych słów*, dz. cyt., s. 124–133.

<sup>87</sup> S. Garczyński, *Śmiechu naszego...*, dz. cyt., s. 55–56.

stereotypowy tok myślenia i działania, zwiększając szanse dostrzeżenia nieujawnionych dotąd powiązań między treściami edukacji;

- niekonwencjonalne, zabawne wstawki (dowcipy, anegdota, komiczne uwagi itp.) między poważnymi elementami toku lekcji pomagają zwrócić uwagę na wybrane treści i polubić przedmiot, a lubiane treści podane w sposób dowcipny zapamiętuje się łatwiej i na dłużej;
- przyczyniają się do kształcenia umiejętności prowadzenia rozmowy i trafnej argumentacji.

Eric Jensen wymienia następujące **stany, w których najczęściej znajdują się uczestnicy zajęć szkolnych**: antycypacja (zaciekawienie lub oczekiwanie), rozczarowanie, strach, apatia i nuda, moment zrozumienia (eureka!), konfuzja lub dezorientacja, frustracja<sup>88</sup>. Na ich tle śmiech jawi się jako niezbędny pozytywny element toku lekcji. Nauczanie z poczuciem humoru nie jest bowiem groteskowe i najczęściej nie przypomina występu kabaretowego. Chodzi tu o tworzenie radosnej, pogodnej atmosfery oraz przerywanie kolejnych faz zajęć zabawnymi elementami, które pozwolą uczniom rozładować napięcie oraz niejako od nowa uruchomić proces skupienia i zapamiętywania.<sup>89</sup> W ten sposób zostaje wykorzystany tzw. **efekt Zeigarnik**, czyli zjawisko zapamiętywania informacji pojawiających się na początku i końcu fazy zajęć. Śmiech pozwala uzyskać jak największą liczbę „początków” i „końców” oraz wyprowadzić ucznia ze stanów opartych na stresie i poczuciu zagrożenia, które utrudniają mu skupienie i zapamiętywanie. Nie chodzi więc o sztuczne wytwarzanie w klasie atmosfery wiecznie szczęśliwej krainy (u)śmiechu – co prowadziłoby do przesytu i efektu przeciwnego do zakładanego, lecz o korzystanie z humoru w sytuacjach „negatywnego stresu”<sup>90</sup>.

**Wykorzystanie śmiechu na lekcjach zależy od predyspozycji nauczyciela, jego doświadczenia w pracy z daną klasą oraz od obiektywnych warunków lekcji. Wskazuje się następujące zasady tego procesu:**

- pozytywne nastawienie nauczyciela do rzeczywistości i świadome poszukiwanie czynników je wzmacniających;
- zachowanie postawy przystępności oraz integrowanie się z uczniami;
- akceptowanie emocji innych osób, sposobów ich przeżywania i wyrażania (także śmiechu);
- zezwolenie na niekonwencjonalne i niepoważne zachowania (zarówno nauczyciela, jak i uczniów);

<sup>88</sup> Zob. D. Tamblyn, *Śmieć się i ucz...*, dz. cyt., s. 37–38. Więcej na ten temat: E. Jensen, *Super teaching*, The Brain Store, San Diego 1998.

<sup>89</sup> Zob. J.-M. Fick, *Une alternative à l'immobilisme* [w:] H. Lethierry (red.), *Savoir(s) en rire 2...*, dz. cyt., s. 38–44.

<sup>90</sup> Zob. D. Tamblyn, *Śmieć się i ucz...*, dz. cyt., s. 30–36. Więcej na ten temat: B.W. Zeigarnik, *Podstawy psychologii klinicznej*, tłum. A. Marciszewska, H. Zaborowska, PWN, Warszawa 1983.

- dostrzeganie obecności uczniów i stwarzanie im możliwości bycia dostrzeżonymi, gdy tego potrzebują;
- przyznawanie się do się błędu i śmianie z samego siebie;
- wyzbywanie się sztucznego, oficjalnego tonu, gdy nie wymaga tego sytuacja;
- wykorzystywanie naturalnych okazji do śmiechu (bez poszukiwania komizmu na siłę);
- dostosowanie dowcipów i żartów do możliwości intelektualnych oraz emocjonalnych potrzeb uczniów;
- powiązanie śmiechu z tematem zajęć;
- wykorzystywanie pretekstów do śmiechu w dowolnym momencie toku lekcji – w trakcie odpytywania, wprowadzania nowego materiału, podawania przykładów jego praktycznego zastosowania, podsumowania i utrwalania materiału, zadawania pracy domowej itp.;
- systematyczne korzystanie ze śmiechu w pozytywnym celu (tzn. bez wyśmiewania);
- zróżnicowanie i dopasowanie ilości komizmu do wieku uczniów (w szkole średniej optymalne są dwie-trzy komiczne wstawki w czasie jednej lekcji; w pracy z młodszymi może ich być więcej)<sup>91</sup>.

Nauczyciel wykorzystujący śmiech na zajęciach musi jednak liczyć się z zagrożeniami, takimi jak:

- niewłaściwe odczytanie śmiechu przez uczniów i/lub nauczyciela, czyli nieświadomianie sobie i/lub niezrozumienie jego przyczyny, intencji, celu, następstw itp.;
- wykorzystywanie śmiechu do wyrachowanego spoufalania się;
- naruszanie czyjejs godności jakiejś i wyznawanych wartości;
- długotrwałe i nieprzewidywalne następstwa śmiechu dla jego ofiary – zwłaszcza w przypadku celowego wyśmiania, ośmieszenia;
- łamanie prawa w żartach o podtekście rasistowskim, seksistowskim, erotycznym, religijnym itp.;
- przekroczenie granicy między nauczaniem, a przedstawieniem.

Ze śmiechem często idzie w parze wrzawa, co niesie ze sobą ryzyko wprowadzenia w klasie niemożliwego do opanowania chaosu. Zdaniem H. Lethierry'ego **dopuszczalne jest więc wspólne śmianie się wyłącznie z osobami, które są w stanie zdyscyplinować się i od początku uznawać zasady przywracania porządku**. Śmiech w dydaktyce należy więc odpowiednio kanalizować gdy już wybucha (zwłaszcza niespodziewanie), aby uniknąć ewentualnych nadużyć. Za wszelką cenę trzeba też starać się, by nie przeradzał się

<sup>91</sup> Zob. A. Radomska, *Śmiech wart szkoły*, „Psychologia w Szkole” 2006, nr 2, s. 59–60; D. Tamblын, *Śmieć się i ucz...*, dz. cyt., s. 59–188. Więcej na temat technik wykorzystania humoru w edukacji i publicznych wystąpieniach: D. Tamblын, S. Weiss, *The big book of humorous training games*, McGraw-Hill, New York 2000.

w szyderstwo lub formę wyładowania gniewu. **Chodzi o to, by rozróżnić i panować nad dwoma rodzajami śmiechu: ludycznym i krytycznym.** Pierwszy z nich to czynnik dobrego samopoczucia, rozładowania napięć, wprowadzania przyjaznej atmosfery i uśmiechu. Drugi, to czynnik (technika) pobudzania do refleksji w przypadku kłopotów i błędów, związany z wzajemnym poznawaniem się nauczyciela i uczniów; czynnik umożliwiający patrzenie na rzeczywistość w sposób inny niż dotychczas – zwłaszcza jeśli obnaża stereotypy i destabilizuje dotychczasowe opinie na określony temat. Śmiech drugiego rodzaju zakłóca zaistniały porządek, intryguje, wywołuje zdziwienie i skłania do refleksji, odciąga od konformizmu, wypukla kontrasty i sprzeczności, wykazuje niezgodności itp. Stanowi też broń nauczyciela i uczniów przeciwko sztywnemu dogmatyzmowi i wąskim horyzontom myślowym. Niebezpieczne bywa nieumiejętne też rozpoznawanie i odczytywanie przez nauczyciela poczucia humoru uczniów, zwykle wynikające z faktu, że za mało wie o rozwoju śmiechu u dzieci. Młodszy uczniowie mogą uśmiechać się i śmiać na zasadzie towarzyszenia rówieśnikom lub nauczycielowi, nie rozumiejąc jednak żartu i traktując jego treści poważnie. Śmiech starszych uczniów może być ironiczny i kontestujący zachowanie nauczyciela. Jak uważa H. Lethierry, **uczynienie ze (u)śmiechu narzędzia odkrywania rzeczywistości, a więc przekształcenie go w rozumny uśmiech i refleksyjny śmiech jest możliwe dopiero w liceum, gdy uczniowie są już na tyle dojrzały, by odróżnić śmiech krytyczny od grubiańskiego śmiechu z czegoś lub kogoś**<sup>92</sup>. F. Mielczarek zwraca uwagę, że w pracy dydaktycznej w szkole wyższej, kłopotliwe i żenujące bywa opowiadanie anegdot lub dowcipów odbiegających od ogólnie przyjętych kanonów estetycznych. Zbyt duża liczba elementów komicznych, powtarzanie tych samych dowcipów przed tym samym audytorium, ogłaszanie zamiaru opowiedzenia dowcipu, opowiadanie anegdot z przewidywalną pointą i przedłużanie ich w nieskończoność. Tego rodzaju błędy mogą przekształcić wykład w groteskę<sup>93</sup>.

Istnieje wiele poradników dla dydaktyków chcących prowadzić swoje zajęcia ze śmiechem<sup>94</sup>. **Robert K. Lewis zaleca nauczycielom chcącym wzbogacić swą pedagogię o śmiech, skorzystanie z następujących technik:**

- rozpoczynaj lekcję z humorem;
- każdego dnia napisz na swej tablicy dowcip lub narysuj coś zabawnego;

<sup>92</sup> Zob. H. Lethierry, CORHUM (red.), *Rire en toutes...*, dz. cyt., s. 149–156.

<sup>93</sup> Zob. F. Mielczarek, *Śmiech w edukacji*, dz. cyt., s. 43.

<sup>94</sup> Zob. D. Loomans, K. Kolberg, *The laughing classroom. Everyone's guide to teaching with humor and play*, H.J. Kramer, New World Library, Novato 2002; E. Lundberg, C. Miller Thurston, *If they're laughing, they just might be listening. Ideas for using humor effectively in the classroom – even if you're not funny yourself*, Cottonwood Press, Fort Collins 2002. Zob. także materiały filmowe: Institut Régional du Travail Sociale de Lorraine, [www.irts066.metz.irts-lorraine.fr/Document.htm&numrec=031215057949780](http://www.irts066.metz.irts-lorraine.fr/Document.htm&numrec=031215057949780) (29.11.2013); *Humor i edukacja* (franc. *Humour et éducation*), reż. P. Manil, Martin G.-V., Francja, 2000.

- zachęcaj uczniów, by zawieszali na ścianach zabawne plakaty;
- dyktuj uczniom do zeszytów zabawne cytaty;
- podczas dyskusji w klasie wykorzystuj dowcipy i zabawne cytaty;
- rozładowuj poważną atmosferę na zebraniach kadry;
- zachęcaj uczniów, by gromadzili i przynosili do klasy nowe dowcipy<sup>95</sup>.

W polskiej podstawie programowej dla przedmiotu Przyroda (IV etap edukacyjny przedmiot uzupełniający) jako przykładowy temat zajęć w wątku „Nauka wokół nas” występuje „Śmiech i płacz”:

20.1. fizyczna charakterystyka odgłosów śmiechu i płaczu (rytm, barwa dźwięku itp.); naśladowanie śmiechu, płaczu (i innych dźwięków związanych z wyrażaniem emocji) za pomocą instrumentów muzycznych; 20.2. chemiczne aspekty stresu; skład chemiczny łez; 20.3. biologiczna funkcja śmiechu i płaczu; śmiech i płacz wśród zwierząt; funkcja gruczołów łzowych; 20.4. różnice cywilizacyjne w wyrażaniu uczuć przez człowieka<sup>96</sup>.

Na liście treści nauczania widnieją następujące wymagania szczegółowe wobec ucznia:

[...] 2) przedstawia cechy odgłosów śmiechu i płaczu jako dźwięków; [...] 5) wyjaśnia, czym z punktu widzenia fizjologii jest śmiech i płacz; 6) omawia znaczenie śmiechu i płaczu w nawiązywaniu i podtrzymywaniu więzi wśród ludzi pierwotnych i współczesnych (np. sygnalizowanie potrzeb przez noworodka, budowanie relacji matka-dziecko, łagodzenie agresji wśród współplemieńców); 7) wyszukuje i przedstawia informacje dotyczące kulturowych różnic w wyrażaniu emocji w społeczeństwach tradycyjnych i nowoczesnych<sup>97</sup>.

Zwraca uwagę ogólnikowe potraktowanie w tym dokumencie społecznych funkcji śmiechu (m.in. brak treści dotyczących komizmu i wpływu śmiechu na jakość życia). Poza wspomnianą kwestią wyśmiewania w mediach elektronicznych, próżno by szukać innych treści. Inaczej jest na przykład w Belgii, gdzie w programach nauczania dla szkół wspólnoty francuskiej figuruje zalecenie wykorzystania dowcipów w bloku tak zwanych działań funkcjonalnych (t.j. mających uwrażliwiać dzieci na język poprzez jego używanie i aktywne słuchanie; wdrażać do stosowania języka w sytuacjach życia codziennego i wykorzystywania kompetencji komunikacyjnych). W wielu bibliotekach szkolnych gromadzi się zbiory dowcipów, które są do dyspozycji uczniów i nauczycieli. Każdego ranka, na początek dnia, dwoje lub troje dzieci opowiada w klasie dowcip. Przez cały tydzień starsze dzieci opowiadają dowcipy

<sup>95</sup> Zob. R.K. Lewis, *Humour in the classroom. A teacher's collection*, Independent Teacher.com, Kindle Edition 2011, s. 2.

<sup>96</sup> *Podstawa programowa z komentarzami*, t. 5, *Edukacja przyrodnicza w szkole podstawowej, gimnazjum i liceum*, MEN, Warszawa 2009, s. 58.

<sup>97</sup> *Podstawa programowa z komentarzami*, t. 5..., dz. cyt., s. 67.



w młodszych klasach i notują dowcipy opowiadane przez młodsze dzieci, by przedstawić je we własnych klasach. Zaleca się, by po tym elemencie lekcji (trwającym pięć minut) pozostał pisemny ślad w zeszytach. **Celem tej formy dydaktycznej nie jest uczenie (się) nowych dowcipów, lecz komunikowanie się, cieszenie i wspólne śmianie się. Te same dowcipy mogą być wykorzystywane do wzbogacenia zajęć w także innych formach** – oto przykłady:

- katalogowanie i tworzenie typologii usłyszanych dowcipów;
- zastosowanie ich do stawiania pytań i udzielania odpowiedzi na ich temat;
- modyfikowanie ich treści celem podkreślenia efektu komicznego lub wprost przeciwnie – zamiany treści dowcipu na poważny komunikat, celem kształcenia odkrywania istoty komizmu i jego komunikowania;
- poszukiwanie i wskazywanie szczególnych cech dowcipów z własnego obszaru kulturowego i innych – np. sąsiednich (w cytowanym dokumencie dotyczy to odpowiednio obszaru belgijskiego i szwajcarskiego), celem przedstawiania oraz uzasadniania cech i odrębności narodowych, etnicznych itp.<sup>98</sup>

Joanna Ciesielska zwraca uwagę, że analizowanie materiałów pochodzących z obcych kręgów kulturowych (czytanek, dialogów, wypisów z literatury i innych), zwłaszcza na zajęciach z języków obcych pomaga rozbudzać kreatywność uczniów, rozwijać logiczne myślenie i zdolność analizy. Oprócz kształtowania kompetencji międzykulturowej, sprzyja adekwatnym postawom i zachowaniom w kontaktach z przedstawicielami obcych kultur, ułatwia rozumienie rozbieżności gestów i innych form komunikowania, stereotypów, mentalności i poczucia humoru. Komizm charakteryzujący daną pomoc naukową ułatwia zapamiętywanie kłopotliwych zwrotów i struktur językowych. W trakcie poszukiwania i analizowania komizmu w źródłach wskazanych przez nauczyciela, reakcja ucznia (śmiech) lub jej brak może być źródłem informacji zwrotnej o stopniu zrozumienia treści językowych i kulturowych<sup>99</sup>.

Interesującym przykładem powiązania idei międzykulturowości i śmiechu jest **karta małego humorysty** opracowana przez uczniów francuskiej szkoły podstawowej. Nawiązanie do kwestii wyśmiewania, różnic rasowych, religijnych itp. czyni z tego dokumentu jedyny w swoim rodzaju **manifest edukacji międzykulturowej przez śmiech**:

**Mamy prawo** do żartowania, do bawienia się z przyjaciółmi, do śmiania się gdy mamy na to ochotę i bez ograniczeń. Mamy prawo śmiać się bez szkadzania innym.

<sup>98</sup> Zob. S. Hoeben, *Je blague, tu blagues, il blague... blaguons les amis...*, „Résonances” 2010, nr 5, s. 4–7. Więcej na ten temat: B. Langellier, H. Lethierry, *Rire et paradoxes: Pourquoi et comment rire?*, [www.inrp.fr/biennale/5biennale/Contrib/Long/L221.htm](http://www.inrp.fr/biennale/5biennale/Contrib/Long/L221.htm) (29.11.2013).

<sup>99</sup> Zob. J. Ciesielska, *I śmiech niekiedy może być nauką, czyli o humorze w podręcznikach do nauczania języka włoskiego* [w:] S. Dżereń-Głowacka, A. Kwiatkowska (red.), *Humor...*, t. 1, dz. cyt. s. 123–132.

**Deklarujemy**, że humor pozwala zdobywać przyjaciół; pomagać komuś tak, by poczuł się lepiej; pozwala czuć się dobrze we własnej skórze. Humor dostarcza nam wytchnienia i uwalnia nas od stresu. Poczeka nas w niektórych kłopotach, a czasem czyni naszą codzienność bardziej interesującą; pomaga nam lepiej pracować dodając nam zapału. Także dzięki humorowi jesteśmy radośni, szczęśliwi, jest nam dobrze razem; dzięki niemu możemy nawiązywać przyjemne relacje w dobrej atmosferze.

**Twierdzimy** też, że humor nie powinien być złośliwy, czy obraźliwy. Nie powinien zawierać kpiny, ani sprawiać przykrości. Nigdy nie powinien godzić w różnice, które istnieją między ludźmi. Nie będziemy już żartować z czyjejs rasy, religii czy wyglądu. Nie będziemy już żartować z chorób, niepełnosprawności fizycznej lub psychicznej, ze stylu życia, myśli i poglądów innych ludzi, z ich nieporadności, nierozwagi, ani też z zawodu, który wykonują, ich kultury, płci, biedy i pozycji społecznej.

**Uważamy** humor za dobrodziejstwo i możliwą broń. Będziemy się starać, by złym spojrzeniem nie doprowadzić nikogo do łez.

Dzieci z pierwszej klasy Szkoły Grandclément w Vaulx-en-Velin<sup>100</sup>.

Sposoby i częstotliwość wykorzystania śmiechu w nauczaniu zależą nie tylko od formalnej podstawy programowej, ale także od potrzeb i możliwości nauczycieli oraz ich podopiecznych. Oto przykłady wykorzystania śmiechu na zajęciach z poszczególnych przedmiotów:

- zastosowanie ironii sokratejskiej jako dydaktycznej metody wywoływania śmiechu – stawianie uczniowi serii pytań (szczególnie na zajęciach z języka ojczystego, historii, edukacji obywatelskiej i międzykulturowej), na które udzielając odpowiedzi sprowadzi w końcu sprawę do absurdu i śmiechu, co u zapędzonego w kozi róg ucznia wywoła refleksję nad istotą obszaru rzeczywistości będącego przedmiotem rozmowy<sup>101</sup>;
- wykorzystanie komiksów na zajęciach z historii (np. „Asterix”)<sup>102</sup>, edukacji obywatelskiej i międzykulturowej (np. „Przygody Tintina”)<sup>103</sup>, w celu pokazania funkcjonowania stereotypów, uprzedzeń i konfliktów etnicznych, kształtowania się odrębności kulturowej i elementów wspólnej kultury europejskiej itp.;
- wykorzystanie zabawnych filmów animowanych (np. jako źródeł przykładów, pomocy przy powtórkach materiału) na zajęciach z historii<sup>104</sup>, biologii<sup>105</sup>, języka ojczystego i edukacji międzykulturowej<sup>106</sup>;

<sup>100</sup> *Annexe. Charte du petit humoriste* [w:] H. Lethierry (red.), *Savoir(s) en rire 3...*, dz. cyt., s. 242.

<sup>101</sup> Zob. R. Escarpit, *Avant-propos* [w:] H. Lethierry (red.), *Savoir(s) en rire 2...*, dz. cyt., s. 7.

<sup>102</sup> Zob. R. Goscinny, A. Uderzo, *Asterix*, dz. cyt.

<sup>103</sup> Zob. Hergé, *Przygody Tintina*, tłum. M. Puszczewicz, Egmont, Warszawa 2009–2011.

<sup>104</sup> Zob. m.in. *Był sobie człowiek* (franc. *Il était une fois... l'Homme*), reż. A. Barillé, Francja, 1978.

<sup>105</sup> Zob. m.in. *Było sobie życie* (franc. *Il était une fois... la Vie*), reż. A. Barillé, Francja, 1986.

<sup>106</sup> Zob. m.in. *Włatcy móch*, reż. B. Kędzierski, Polska, 2006–2011. Film zawiera wiele błędów ortograficznych i treści niecenzuralnych, zalecany jest więc dla widzów pełnoletnich, jednak

- wykorzystanie komizmu zawartego w lekturach (książki, czasopisma, blogi itp.) do ujawniania dwuznaczności i ukrytych znaczeń tekstów, ich zakorzenienia w kulturze itp.<sup>107</sup>;
- wykorzystanie przykładów „humoru z prac i zeszytów szkolnych” na zajęciach z języka ojczystego, w celu ukazania zasad poprawnego stylu pisania i możliwych błędów<sup>108</sup>;
- wykorzystanie anegdot o artystach i uczonych, aby poprzez ukazanie niezwykłej osobowości twórców zachęcić uczniów do poznawania ich dzieł na potrzeby zajęć z języka ojczystego, języków obcych (np. Wirginia Woolf w męskim przebraniu i towarzystwie zaprzyjaźnionych literatów ośmiesza brytyjską flotę wojenną), plastyki, muzyki itp.<sup>109</sup>;
- wykorzystanie obcojęzycznych dowcipów, żartów rysunkowych, kalamburów, zabawnych felietonów z prasy i fragmentów opracowań satyrycznych na zajęciach z języków obcych do poznawania elementów kultury danego narodu (m.in. preferowanego rodzaju humoru) i subtelności językowych (wyrażeń potocznych, gier słów, gwar, oboczności itp.)<sup>110</sup>;
- wykorzystanie zabawnych dwujęzycznych lektur do nauki tłumaczenia na zajęciach z języków obcych<sup>111</sup>;
- wykorzystywanie żartów i dowcipów jako techniki w przedszkolu, celem integrowania grupy, kształcenia kreatywności dzieci, ćwiczenia pamięci, spostrzegawczości itp.<sup>112</sup>;
- wykorzystanie komizmu sytuacyjnego i żartów w ramach zajęć metodycznych dla nauczycieli i studentów pedagogiki, celem poprawiania jakości kształcenia<sup>113</sup>;

---

ze względu na ogromną popularność filmu w Polsce i za granicą wyprodukowano też wersję ocenianą (tzw. wersja bez), dozwoloną dla widzów powyżej 16 roku życia (według rozporządzenia Krajowej Rady Radiofonii i Telewizji).

<sup>107</sup> Zob. podrozdział 9.10. *Zabawne lektury do wykorzystania jako środki edukacji* w niniejszym opracowaniu.

<sup>108</sup> Zob. podrozdziały 8.5.1. *Przykłady z prac i zeszytów szkolnych* oraz 8.5.2. *Przykłady z prac studentów pedagogiki*.

<sup>109</sup> Więcej na ten temat: D. Alberge, *A to byli przebierańcy*, „Forum” 2012, nr 13, s. 61.

<sup>110</sup> Więcej na ten temat: R. Kucharczyk, *Śmiech to zdrowie... ale i nauka. Wykorzystanie elementów humorystycznych na lekcji języka obcego*, „Języki Obce w Szkole” 2005, nr 4, s. 22–26; G. Tessier, *L'image drôle est-elle enseignable?*, „Spirale – Revue des Recherches en Éducation” 1989, nr 3, s. 121–128.

<sup>111</sup> Zob. m.in. E. Lear i in., *44 powiastki*, tłum. S. Barańczak, Znak, Kraków 1998.

<sup>112</sup> Więcej na ten temat: K.L. Michałek, *Humor i dowcip jako technika*, „Wychowanie w Przedszkolu” 1995, nr 2, s. 91–99.

<sup>113</sup> Tematowi temu poświęcone są m.in. blog i wykłady Mary Kay Morrison: ASCD Edge. A Professional Networking Community for Educators, [www.edge.ascd.org/\\_Using-Humor-to-Maximize-Learning/video/1430907/127586.html](http://www.edge.ascd.org/_Using-Humor-to-Maximize-Learning/video/1430907/127586.html) (29.11.2013); [www.questforhumor.blogspot.com](http://www.questforhumor.blogspot.com) (29.11.2013); [www.classroom20.com/profile/MaryKayMorrison](http://www.classroom20.com/profile/MaryKayMorrison) (29.11.2013).

- wykorzystanie dowcipów, żartów, kawałów w różnych rodzajach szkolnej działalności artystycznej (kabarety, teatry, przedstawienia okolicznościowe itp.)<sup>114</sup>.

Powyższe przykłady zastosowań śmiechu w nauczaniu to typowe wątki w refleksji pedagogicznej. Specjaliści dyskutują jednak także **nad sensem i formami podejmowania w szkole tematów trudnych dla uczniów i nauczycieli**. Miałoby się to stać łatwiejsze właśnie dzięki śmiechowi. Zdaniem H. Lethierry'ego:

Można zajmować się „delikatnymi sprawami” takimi jak śmierć, z humorem, bez umniejszania ich rangi, przy zachowaniu szacunku dla tekstów i deontologii nauczycielskiej<sup>115</sup>.

Wymaga to nie tylko odpowiedniego nastawienia nauczyciela i aprobaty ze strony środowiska szkoły dla **naruszania tabu w celu edukacyjnym**, ale także specjalistycznych pomocy naukowych. Jednym z tabu, do których odwoływanie się w szkole bywa dyskusyjne, jest śmierć. Wprawdzie jej problematyka obecna jest na lekcjach historii (np. w ramach zajęć o wojnach) czy języka ojczystego (np. w lekturach o nędzy lub chorobach), jednak już kwestie związane z zamachami terrorystycznymi, czy nagłościami przez środki masowego komunikowania zabójstwami (np. w szkołach) uchodzą za tematy kontrowersyjne i nauczyciele niejednokrotnie wahają przed ich podjęciem na zajęciach – szczególnie z młodszymi dziećmi. Faktem jednak jest, że dzięki upowszechnieniu i otwartości mediów elektronicznych, zwłaszcza Internetu, tematy jeszcze kilkanaście- a zwłaszcza kilkadziesiąt lat temu uchodzące za tabu (m.in. przemoc, seks, śmierć i inne), obecnie spowszedniały stając się elementem kultury masowej, choćby tylko wskutek informowania o nich na popularnych portalach internetowych i w kanałach telewizyjnych, które nie stosują obyczajowej cenzury treści lub nie jest ona przestrzegana przez odbiorców, bo nie wiąże się z jakimikolwiek restrykcjami. Zajmowanie się tematami tabu, dyskutowanie o nich na forach internetowych, czynienie przedmiotem publicznej dyskusji oraz żartów (niekiedy niewybrednych), nie robi większego wrażenia na uczniach korzystających z mediów elektronicznych częściej i sprawniej, niż dorośli. Wręcz przeciwnie: pospolitość niektórych treści (np. śmierci), wykorzystywanie ich m.in. w grach komputerowych czy galeriach internetowych sprawia, że dla dzieci i młodzieży są one naturalnym

<sup>114</sup> Zob. m.in. B. Bleja-Sosna, *Uroczystości szkolne (apele, teatr, imprezy, kabaret)*, t. 1–3, Bea, Toruń 2000; J. Burniewicz, *Śmiech na szkolnej scenie*, Harmonia, Gdańsk 2007; K. Osip, „Z czego się śmiejecie?”, czyli sztuka kabaretowa w perspektywie edukacyjnej, „Kultura – Społeczeństwo – Edukacja” 2012, nr 1, s. 205–220; U. Wójcik, *Szkolny kabaret „Szpila” przedstawia... scenariusze imprez*, Korepetytor, Płock 2013.

<sup>115</sup> H. Lethierry (red.), *Parler de la mort...*, dz. cyt., s. 39. Więcej na ten temat w podrozdziale 4.1. *Hugues Lethierry – śmiech w szkole to poważna sprawa.*

przedmiotem żartów, co wiąże się z obniżeniem poziomu wrażliwości i przyzwyczajaniem do wszechobecności pewnych tematów.

Pozostaje kwestią dyskusyjną, czy szkoła jest odpowiednim miejscem do znoszenia społecznych tabu. Jeśli jednak kłopotliwe czy kontrowersyjne treści zostały przez uczniów nie tylko dostrzeżone, ale w wielu przypadkach wręcz oswojone (nawet wbrew woli dorosłych), to nadużyciem byłoby ignorowanie potrzeb uczniów i woli choćby dyskusowania o ich na zajęciach. Zajęcie się trudnymi sprawami, uczynienie ich tematem dyskusji, ukazanie jako stanowiących „normalny” element współczesnej rzeczywistości społecznej może być dowodem wzajemnego szacunku oraz zaufania uczniów i nauczyciela<sup>116</sup>. Komizm i śmiech mogą tu odegrać istotną rolę nie jako element wyśmiewania się z faktów, ale jako czynnik obniżający napięcie, stres, strach, czy wręcz oczyszczający (katartyczny) – zwłaszcza w sytuacji traumatycznej dla środowiska szkoły (np. śmierć uczniów w wypadku; zagrożenie wojną, klęską żywiołową, brutalnymi zajściami na ulicach i w szkołach, zamachami terrorystycznymi; profilaktyka HIV/AIDS itp.).

Oswajanie cierpienia i śmierci przy pomocy śmiechu jest zjawiskiem znanym od wieków, więc wykorzystanie tej techniki we współczesnej edukacji w żadnym wypadku nie jest wyważaniem już otwartych drzwi<sup>117</sup>. K. Żygulski już przed laty zauważył, że:

Refleksja dotyczyć może nie tylko natury ludzkiej, lecz także i ludzkiego losu, ludzkiej kondycji, przeznaczenia, spraw ostatecznych, eschatologii. Budzą one zawsze lęk, obawę. [...] I tu z pomocą przychodzi twórczość komiczna. **Przedstawiając ludzi w sytuacjach ostatecznych, w obliczu katastrofy, na łożu śmierci, na szafocie, w zaświatach, komizm tego rodzaju zmniejsza naturalny lęk, przywraca równowagę psychiczną, pozwala zachować postawę, którą uznaje się za godną człowieka**<sup>118</sup>.

Uzupełnianie listy trudnych tematów do podejmowania z humorem jest możliwe dzięki analizie zawartości stron z bieżącymi wiadomościami i forów internetowych – zwłaszcza tych dla dzieci i młodzieży. Będzie się ona zmieniać odpowiednio do mód i trendów w kulturze masowej, której treści kształtowane

<sup>116</sup> Więcej na ten temat: H. Lethierry (red.), *Parler de la mort...*, dz. cyt., s. 39–43; R. Moody, *Laugh after laugh. The healing power of humor*, Headwaters Press, Jacksonville 1978.

<sup>117</sup> Więcej na ten temat: M. Bachtin, *Problemy literatury...*, dz. cyt., s. 409–419; S. Garczyński, *Z czego się śmiejecie?*, dz. cyt., s. 91; zob. także: A. Klein, *Learning to laugh when you feel like crying. Embracing life after loss*, Goodman Beck Publishing, Norwood 2011; H. Lethierry (red.), *Parler de la mort...*, dz. cyt., s. 39–54.

<sup>118</sup> K. Żygulski, *Wspólnota śmiechu...*, dz. cyt., s. 269.

są także przez dziennikarzy<sup>119</sup>. Prowadzenie zajęć na tych zasadach wymaga nie tylko dostosowania treści i form do wieku uczniów, ale przede wszystkim talentu i taktu pedagogicznego nauczyciela.

Realizacja zajęć o trudnych sprawach z wykorzystaniem elementów komizmu jest tym łatwiejsza, że istnieje wiele dzieł sztuki (plastycznych, literackich, filmowych itp., we wzajemnych kombinacjach) i motywów wykorzystywanych w kulturze masowej, które mogą stanowić pretekst do dyskusji z uczniami, a dzięki swojej popularności nie budzą kontrowersji. Istnieje zwłaszcza wiele zabawnych (pod względem ilustracji i niektórych form przedstawiania treści) lektur dla dzieci i młodzieży poświęconych śmierci<sup>120</sup>.

Pionierem literatury dla dzieci, w której z humorem porusza się poważne tematy był Theodor Seuss Geisel (1905–1991) – znany jako Dr. Seuss, autor klasycznych czytanek, które sam ilustrował<sup>121</sup>. Proponował swym czytelnikom wiele poważnych tematów – m.in. wyścig zbrojeń, rasizm, faszyzm itp., a ogromna popularność jego książek zaowocowała ich licznymi parafrazami, także w postaci zaangażowanych filmów rysunkowych. Wszystkie one bywają wykorzystywane przez nauczycieli jako środki edukacji w wielu krajach<sup>122</sup>. Baśnie braci Grimm, w których śmierć przeplata się ze śmiechem udostępniane są w popularnym wśród uczniów i nauczycieli serwisie Wolne Lektury<sup>123</sup>. Niektórzy nauczyciele wykorzystują kontrowersyjne, lecz popularne wśród nastolatków komiksy<sup>124</sup>

<sup>119</sup> Więcej na ten temat: H. Lethierry, *La mort n'est pas au programme. Trouver les mots qui font vivre ou l'éducateur et les questions sensibles*, L'Harmattan, Paris 2005, s. 141–154.

<sup>120</sup> Zob. M. Aubinais, *Les questions des tout-petits sur la mort*, Bayard Jeunesse, Paris 2010; L.K. Brown, M.T. Brown, *When dinosaurs die. A guide to understanding death*, Little, Brown and Company, London 2004; K.F. Aakeson, E. Erikson, *Esben i duch dziadka*, tłum. K. Stręk, Media Rodzina, Poznań 2006; J. Lindström, *Tajemnica śmierci*, tłum. M. Kostrzewska, Czarna Owieczka, Warszawa 2011; P. Stalfelt, *Mała książka o śmierci*, tłum. I. Jędrzejewska, Jacek Santorski & Co, Warszawa 2008; P. Teulade, J.-C. Sarrazin, *Bonjour Madame la Mort*, École des Loisirs, Paris 2000.

<sup>121</sup> Więcej na ten temat: T. Geisel, R. Minnear (red.), *Dr. Seuss goes to war. The world war II editorial cartoons of Theodor Seuss Geisel*, New Press, New York 2001.

<sup>122</sup> Zob. Dr. Seuss, *The importance of environmental awareness in industrialised society (The Lorax)*, Random House, New York 1971; tenże, *The inherent ethical issues of isolationism (Horton hears a who!)*, Random House, New York 1954; tenże, *The psychological implications of holiday-motivated materialism (How the Grinch stole Christmas)*, Random House, New York 1957; tenże, *The racists and other stories (The Sneetches and other stories)*, Random House, New York 1961; tenże, *The tragic futility of the nuclear arms race! (The butter battle book)*, Random House, New York 1984; tenże, *The virtues of authonomy, efficiency, and skepticism (The cat in the hat)*, Random House, New York 1957; tenże, *Why Hitler is dangerous and other stories (Yertle the thurlte)*, Random House, New York 1958 – w nawiasach podano pierwotne tytuły książek, w kolejnych wydaniach zmodyfikowane przez Autora.

<sup>123</sup> Zob. Jacob i Wilhelm Grimm, [www.wolnelektury.pl/katalog/autor/jacob-i-wilhelm-grimm](http://www.wolnelektury.pl/katalog/autor/jacob-i-wilhelm-grimm) (29.11.2013).

<sup>124</sup> Zob. M. Andersson, *Pan Śmierć i dziewczyna*, tłum. W. Góralczyk, Kultura Gniewu, Warszawa 2007.

i filmy<sup>125</sup>. Na przykład zagadnienia wojny i okupacji omawiane są w kontekście m.in. następujących komedii: Roberto Benigni *Życie jest piękne* (Włochy, 1997); Bronisław Brok *Cafe pod Minogą* (Polska, 1959)<sup>126</sup>; Peter Kassovitz *Jakub kłamca* (Francja, Polska USA, Węgry 1999)<sup>127</sup>; Stanisław Lenartowicz *Giuseppe w Warszawie* (Polska, 1964); Gérard Oury *Wielka włóczęga* (Francja, 1966). Do wątku wykorzystania tego rodzaju środków dydaktycznych powracam w podrozdziale 6.4. *Zabawne lektury – czytadła i promocje naukowe*.

W 2004 roku badanie dotyczące wykorzystania komizmu (śmiechu) przez nauczycieli przeprowadzili uczestnicy seminarium magisterskiego Alicji Siemak-Tylikowskiej. Objęto nimi dwustu czterdziestu ośmiu nauczycieli różnych szczebli nauczania, w tym: dwudziestu jeden uczących w klasach gimnazjalnych; sześćdziesięciu w klasach piątych i szóstych szkoły podstawowej; stu sześciu nauczania początkowego i dwadzieścia dwie nauczycielki w przedszkolach. Ponad 70% badanych zadeklarowało korzystanie z komizmu w czasie zajęć często lub bardzo często, głównie celem ułatwiania uczniom zapamiętywania materiału, zainteresowania ich tematem i uatrakcyjniania lekcji. Badani zwrócili uwagę, że komizm pomaga zmniejszyć dystans między uczniem i nauczycielem, wytwarzać w klasie przyjazną atmosferę, dostarcza uczniom wytchnienia i odprężenia na zajęciach<sup>128</sup>. Deklaracje złożone w ankietach niekoniecznie jednak muszą świadczyć o randze komizmu w pracy nauczycieli, bowiem jednocześnie:

[...] prawie 40% nauczycieli nauczania początkowego, 60% z wyższych klas szkoły podstawowej i 37% z gimnazjum ocenia stosowanie komizmu jako rozluźnienie dyscypliny w czasie lekcji i wiążące się z tym rozpraszenie uwagi uczniów. Prawie 30% badanych wyraża obawę, iż „wspólne dowcipkowanie spoufali zbyt wielu uczniów”, a prawie 10% uważa wprowadzanie elementów komizmu za „stratę czasu lekcyjnego”<sup>129</sup>.

Brak informacji o podstawach teoretycznych przeprowadzonych badań,<sup>130</sup> założeniach metodologicznych i wykorzystanej terminologii (niedookreślenie i zamienne stosowanie w opisie badań kategorii pojęciowych „komizm”, „humor”, „wesołość”, „śmiech”, które różnie mogły być rozumiane zarówno przez badaczy, jak i przez badanych – może prowadzić do różnych interpretacji) zmusza do rozpatrywania ich wyłącznie w kategoriach przyczynka do

<sup>125</sup> Zob. *Kobieta i śmierć* (hiszp. *La Dama y la muerte*), reż. J. Recio García, Hiszpania 2009.

<sup>126</sup> Adaptacja powieści Wiecha [właśc. Stefan Wiechecki]: *Cafe „Pod Minogą”* (Czytelnik, Warszawa 1977).

<sup>127</sup> Adaptacja powieści Jurka Beckera: *Jakub łgarz* (tłum. J. Zychowicz, WL, Kraków 1983).

<sup>128</sup> Zob. A. Siemak-Tylikowska, *Uczmy człowieczeństwa...*, dz. cyt., s. 104–105.

<sup>129</sup> Tamże, s. 105.

<sup>130</sup> Mimo że nie zostało to jasno określone przy pomocy odesłania do konkretnych publikacji, Autorka prawdopodobnie korzysta z cennego warsztatu badawczego i publikacji Anny Radomskiej, do których wielokrotnie odwołuje się w niniejszym opracowaniu.

refleksji. Podobnie można podejść do badań humoru wśród uczniów przeprowadzanych różnymi metodami w szkołach różnych szczebli (tylko niektórzy badani byli podopiecznymi nauczycieli z badania wspomnianego wyżej). Badaniami objęto stu sześćdziesięciu czterech uczniów klas pierwszych i drugich szkoły podstawowej, trzystu trzydziestu dwóch uczniów klas trzecich i czwartych oraz dziewięćdziesięciu uczniów trzeciej klasy gimnazjum. Zostali poproszeni o udzielenie odpowiedzi na pytanie, kiedy w szkole jest wesoło (niektórzy mieli narysować komiczne sytuacje), dokonanie oceny komizmu zawartego w podręcznikach szkolnych oraz o napisanie wypracowania *Jak często i z czego śmiejesz się w szkole*. Gimnazjalistów pytano o miejsce i rolę komizmu i humoru w życiu młodzieży, zwłaszcza w szkole. Jak podsumowuje badania Autorka:

Prawie wszystkie rysunki dzieci przedstawiały sytuacje pozalekcyjne. Jeżeli nawet rysowane scenki odbywały się w klasie szkolnej, to dotyczyły bądź to czasu przerwy między lekcyjnej, bądź też zabawy uczniowskiej w trakcie lekcji, bynajmniej nie związanej z jej przebiegiem („Na lekcjach polskiego jest wesoło, kiedy rzucamy samolocikami”). Wesołość podczas lekcji, ale niestety typu «śmiech złośliwy» budzą trudności, jakie inni napotykają z wypełnieniem poleceń nauczyciela lub niefortunną przygodą („Na lekcjach matematyki jest wesoło, kiedy ktoś nie umie rozwiązać zadania”; „Śmiesznie jest jak ktoś się potknie albo przewróci idąc do tablicy”; „Śmiałem się jak koleżanka spadła z krzesła”; „Śmiesznie jest na plastyce jak się ktoś ubrudzi”; „Robimy sobie nawzajem przeróżne psikusy, z których mamy wiele radości”). Zdecydowana większość przedstawionych scenek to zabawy odbywające się w świetlicy, na szkolnym korytarzu lub boisku. Zabawy w berka, skakanie na skakance, lepienie bałwana, jazda na sankach, opowiadanie dowcipów. Jeżeli rysowana sytuacja ma miejsce w klasie szkolnej, to jest to moment przed rozpoczęciem lekcji, kiedy jeszcze w klasie nie ma nauczyciela. Humor, śmiech, wesołość kojarzy się badanym także z różnymi imprezami szkolnymi: karnawałowym bałem przebierańców, dyskoteką, przedstawieniem teatralnym, imprezą choinkową, urodzinami obchodzonymi na forum całej klasy itp.<sup>131</sup>

Analizując wyniki tych badań, A.Siemak-Tylikowska doszła do następujących wniosków dotyczących śmiechu w sferze nauczania:

- szkoła to miejsce, w którym dzieciom jest wesoło, ale ich radość nie wiąże się z procesem dydaktycznym;
- wychowanie fizyczne to jedyne zajęcia wymieniane często przez uczniów jako te, na których jest wesoło;
- żarty nauczycieli w czasie lekcji często są postrzegane przez uczniów jako złośliwość, ironia, ośmieszanie;

<sup>131</sup> A. Siemak-Tylikowska, *Uczmy człowieczeństwa...*, dz. cyt., s. 106–107.



– w omawianych lekturach uczniów śmieszy przede wszystkim złośliwość, ironia, kpina, wyśmiewanie i ośmieszanie innych, wytykanie wad<sup>132</sup>.

Najczęściej wykorzystywanymi środkami nauczania są różnego rodzaju lektury. Już choćby pobieżny przegląd przykładów w perspektywie porównawczej pozwala stwierdzić, że jest to dziedzina, w której czeka na dydaktyków wiele wyzwań.

## 6.4. Zabawne lektury – czytadła i pomoce naukowe –

Dobór zabawnych lektur dla dzieci i młodzieży, możliwych do wykorzystania do celów edukacyjnych, a szczególnie podczas zajęć w szkole jest niezwykle trudnym zadaniem. Zabawność literatury – zwłaszcza dziecięcej – jest bowiem względna i zależy od charakteru kręgu kulturowego (np. we Francji uwielbiany jest humor skatologiczny – w Polsce, przynajmniej przez niektóre osoby, wprost przeciwnie); wieku czytelnika i polecającego lekturę (inne lektury jako zabawne polecą dzieciom dziadkowie, a inne młodzi rodzice); okoliczności kontaktu dorosłego z dzieckiem (fakt, że pracuje z dziećmi, posiada własne lub tylko kontaktuje się sporadycznie z cudzymi, wiąże się z orientacją, co dzieci uważają za zabawne) itp. W opracowaniach na temat komizmu zawartego w lekturach dla dzieci i młodzieży, rozpatruje się też kwestie rozmaitych reakcji dzieci na żarty i ich następstw<sup>133</sup>.

Ellen Key zwróciła uwagę na dziecięcy śmiech w trakcie opowiadania bajek:

W końcu odkrywamy [...], że dzieci dążą do nagłośności wrażeń nie mniej, niż do urozmaicenia, o czym się tyle mówi. **Nigdy nie słyszymy, by dziecko mówiło: „powiedz teraz wesołą bajkę, ta pierwsza była taka straszna!”. Jeżeli zaczniemy opowiadać bajki straszne, chcą ciągle bajek tego samego rodzaju, jeżeli zaś zaczęliśmy od bajki wesołej, chciałyby się śmiać ustawicznie przy każdym nowym opowiadaniu.** [...] W tym, co dotyczy humoru, przy opowiadaniu bajek przekonujemy się, że dzieci głównie wrażliwe są na komizm sytuacji, bynajmniej zaś nie przemawia do nich humor oparty na głębszych duchowych przeciwieństwach, a przynajmniej ironia. Jeżeli opowiadanie, czerpane z ich własnego światka, ma je zająć, musi ono być, tak samo jak bajka, pełne życia, ruchu i niespodzianek, przedstawione szeroko i naiwnie, bez widocznych tendencji. Książki dla dzieci, które im pozostawiają wrażenie

<sup>132</sup> Tamże, s. 107–114.

<sup>133</sup> Więcej na ten temat: J.M. Alberghene, *Humor in children's literature* [w:] P. McGhee (red.), *Humor and children's development...*, dz. cyt., s. 123–146; J. Paćłowski, *Komizm i humor w literaturze dla dzieci* [w:] J. Paćłowski, M. Kątny, *Literatura dla dzieci i młodzieży*, Wszechnica Świętokrzyska, Kielce 2004, s. 121–130; I. Słońska, *Humor w literaturze dla dzieci*, dz. cyt., s. 101–124.

i wspomnienie na całe życie, zawsze w tym lub obym kierunku odpowiadają powyższym warunkom. Co do reszty, to inne wrażenia szybko je w pamięci zatrą i przesłonią, co jednak nie uczyni ich nieszkodliwymi, tak samo jak obicia zawierającego w sobie arszenik nie uczynią nieszkodliwym nowe na nim naklejone warstwy papieru! **Charakter humoru dzieci łatwo sprawdzić za pomocą próby. Można dzieciom opowiadać najśmieszniejsze psychologiczne anegdoty dziecięce, a 99 na 100 zawoła tylko: „Ach! Jakie to głupie!”, podczas gdy głupiutkie opowiadanie, opisujące sytuację, pobudza je do wybuchów śmiechu**<sup>134</sup>.

Pisarz Grzegorz Kasdepke pytany o to, jaka powinna być książka dla dzieci i młodzieży, żeby po nią sięgnęły, odpowiada:

Zauważyłem, że taką słodyczą, takim ptasim mleczkiem, jest dla dzieci poczucie humoru w książkach. Dzieci lubią się śmiać, ja zresztą też, dlatego staram się, by moje książki były śmieszne. Mam wrażenie, że poczucie humoru, nawet mówiąc o problemach, jest tym, co pozwala te trudne tematy czy problemy łatwiej ośwoić. Wierzę w „misyjną” rolę śmiechu i poczucia humoru. **Książki dla dzieci powinny być książkami obśmiewającymi różne problemy, bo wszystko co znosimy z uśmiechem, jest łatwiejsze do zniesienia.** Nie bójmy się książek tzw. niemądrych. Książka dla dzieci nie musi być mądra. Na mądre książki przyjdzie czas później. Jest na świecie masa książek, które rodzicom mogą się wydawać czasami głupiutkie, ale dzieci je uwielbiają. Wsłuchujemy się w mody dziecięce, bo dzieci mają swoje mody, niekoniecznie chcą poznać książkę najmądrzejszą na świecie. Dzieci mają czytać swoje książki, które czytają ich koledzy, by mogły wymienić między sobą uwagi na temat książki. Dlatego zabrałbym dziecko do księgarni i pozwolił wybrać książkę, na którą ma akurat ochotę. [...] Choć ja, kojarzony jestem z nurtem literatury antypedagogicznej. W moich książkach jest nauka poprzez kontrast. Moje książki przekazują wiedzę w sposób zakamuflowany. Byłem dzieckiem, które nie znosiło porad i podręczników, dlatego staram się pisać książki, które przede wszystkim wywołują salwy śmiechu, a przy okazji „uczą, bawią i wychowują”<sup>135</sup>.

O zabawności lektury decydują również ilustracje. Komizm zwarty w plastycznych wyobrażeniach treści i wykorzystywana przez autora możliwość swoistego puszczania oka do czytelników niejako na marginesach tekstu są w stanie nie tylko wzbogacić książkę, ale niekiedy wręcz „odczarować” nazbyt poważny, czy ponury temat i mimo wszystko zachęcić do czytania. Zwraca na to uwagę S. Kobyliński:

<sup>134</sup> E. Key, *Stulecie dziecka*, tłum. I. Moszczeńska, Żak, Warszawa 2005, s. 130.

<sup>135</sup> S. Wiczeryńska, *Książki dla dzieci muszą być pisane z nerwem i poczuciem humoru*, „Siedem Dni” (gazeta prawnumeratora „Gazety Pomorskiej”) 2013 (18.05), s. 6.

[...] uprawiałem nie tylko satyrę w czystym tego słowa znaczeniu. Uprawiałem też „wesołą” czy humorystyczną ilustrację książkową. Pochlebiam sobie, na przykład, że stworzyłem pewien typ ilustracji do książek o tematyce naukowej. Wśród dwustu książek zilustrowanych przeze mnie bardzo wiele było z zakresu historii, archeologii, seksuologii, ale i fizyki czy ścisłej matematyki. Pasjonował mnie problem ilustrowania rzeczy teoretycznie do ilustracji (zwłaszcza wesołej, humorystycznej) nie nadających się<sup>136</sup>.

Zabawnie ilustrowane lektury są wysoko oceniane szczególnie przez specjalistów zachęcających do podjęcia nauki lub powrócenia do niej przez osoby dorosłe. Stanowią środek w walce z analfabetyzmem – zwłaszcza wtórnym i funkcjonalnym<sup>137</sup>.

Krytyczna recepcja śmiechu, a przede wszystkim zabawnych tekstów wywodzących się z innych kultur jest trudna tym bardziej, że wzorce literackiego komizmu przekazywane uczniom w szkołach nieustannie ewoluują. Trudno więc powiedzieć w jaki sposób współcześnie mogą ulec zmianie i czy teksty proponowane uczniom przez nauczycieli będą śmieszyć młodych czytelników. Doświadczony wychowawca (zarówno profesjonalny, jak i amator) wykorzystując śmiech w bliższych relacjach z dziećmi jest w stanie poznać odpowiadający im rodzaj komizmu, dobrać dla nich lekturę, która umożliwi nie tylko realizację założonych celów edukacji, ale też wzajemne uczestnictwo we wspólnocie śmiechu.

Tradycje pracy z zabawnymi lekturami w polskiej rzeczywistości wiążą się przede wszystkim z literaturą głównego nurtu<sup>138</sup>. W 1888 roku na temat komizmu w powiastkach dla dzieci wypowiedział się Adolf Dygasiński (1839–1902):

Powiastki, ułożone dla dzieci, nie powinny być długie, monotonne i morałami przepełnione; nie należy opowiadać lub czytać dzieciom nieustannie powiastek, mających jedną i tę samą treść, albo jednakową tendencją. [...] Nadają się tu również utwory humorystyczne, byleby dowcip autora poruszał się istotnie w sferze życia dziecka<sup>139</sup>.

Jak zauważa Joanna Papuzińska-Beksiak, mimo że polska literatura dziecięca zawsze była dość spokojna i nobliwa, to liczni autorzy posługiwali się komizmem jako środkiem wychowania. Byli przekonani, że zamiast krytykować i straszyć, lepiej jest ukazywać wady dziecka w zabawnej formie, ośmieszać je i wykiwać. Powstał nawet specjalny typ wiersza, ukazujący satyryczny

<sup>136</sup> M. Kozakiewicz, *Z ludźmi o człowieku...*, dz. cyt., s. 132.

<sup>137</sup> Zob. E. Charmeux, *Et si l'humour... était le meilleur moyen de lutter contre l'illettrisme et l'échec scolaire en général?* [w:] H. Lethierry (red.), *Savoir(s) en rire 2...*, dz. cyt., s. 93–105.

<sup>138</sup> Zob. K. Górski, *Pochwała śmiechu...*, dz. cyt., s. 4–7.

<sup>139</sup> A. Dygasiński, *Jak się uczyć i jak uczyć innych*, Gebethner i Wolff, Warszawa 1889, s. 184.

portret dziecka, w którym przewijała się galeria leniów, kłamczuchów, samochwał, skarżypyt, złośników i beks oraz innych nieszczęśników. Szczyt tej formy przypadł w latach pięćdziesiątych i sześćdziesiątych XX wieku<sup>140</sup>.

Mimo szczytnych intencji, autorzy tego rodzaju satyr miewali problemy, ponieważ zabawne utwory dla dzieci mogą być rozmaicie odbierane przez dorosłych. Na przykład Jan Brzechwa był oskarżany przez cenzorów o postawę antyspołeczną, szerzenie rasizmu i pornografii oraz deprawowanie dzieci, mimo że większość młodych czytelników jego utworów świetnie się przy nich bawiła<sup>141</sup>. Przedmiotem krytyki bywały także niepoprawne politycznie utwory pełne komizmu absurda i nonsensownego, wymagające od odbiorcy rozwiniętych struktur poznawczych. U schyłku lat pięćdziesiątych XX wieku Irena Słońska pisała:

Powodzenie tego typu utworów, ich wielka efektowność sprawiły, że w latach 1946-48 przeżyliśmy prawdziwy zalew literatury nonsensów i dowcipów słownych. Powstała niebezpieczna moda na książki tego rodzaju, gdyż większość piszących nie zdawała sobie sprawy z psychologicznej i dydaktycznej wartości, które mogą tkwić w takich utworach, i w pogoni za zewnętrznymi efektami, zamiast uczyć myślenia, dawała wiersze bez wewnętrznej logiki, mogące jedynie ten proces zamącić. Czytaliśmy więc np. takie dziwaczne uogólnienia, jak „Dziwna to sprawa, lecz w Milanówku każdy mieszkaniec ma kłopot z główką. W życiu nie znałem tylu półgłówków, jak na lotnisku w tym Milanówku” itd., które nie mogły przyczynić się do umysłowego rozwoju dziecka i których komizm także był wątpliwy. Energiczna walka, wypowiedziana przez władze wydawnicze szkodliwym utworom tego rodzaju, wydała dobre rezultaty, jednak obecnie znów obserwujemy tendencję do nadmiernego wzrostu ilości książek opartych na nonsense<sup>142</sup>.

Zarzutów o komizm niezgodny z obowiązującą ideologią polityczną nie uniknął nawet K. Makuszyński i bohater jego zabawnych opowieści dla dzieci – Koziołek Matołek. Ówczesny, pełen sprzeczności komentarz na ten temat utrzymany w socrealistycznym duchu pedagogiki instrumentalnej wywołuje dzisiaj (u)śmiech:

W niejednym artykule krytycznym czytaliśmy ostre wypowiedzi o Koziołku, jako symbolu najniższego gatunku literatury. I wypowiedzi te były słuszne, jeśli odnosiły się ogólnie do tego gatunku książek, albowiem w pogoni za akcją i powierzchownymi wrażeniami łatwo jest zejść do poziomu brukowego. Sam jednak Koziołek mimo pewnych błędów pedagogicznych nie przekroczył jeszcze tej granicy, przy czym pamiętajmy, że nie pojedyncza książka tego typu jest szkodliwa, lecz dużo takich książek, tak jak szkodliwe

<sup>140</sup> Zob. J. Papuzińska-Beksiak, *Humor i autorytety*, „Polonistyka” 2004, nr 2, s. 5–6.

<sup>141</sup> Zob. M. Urbanek, *Szkodliwość Kaczki Dziwaczki*, „Polityka” 2013, nr 17–18, s. 114–117.

<sup>142</sup> I. Słońska, *Humor w literaturze dla dzieci*, dz. cyt., s. 109.

byłoby codzienne prowadzenie dziecka do cyrku, podczas gdy zaprowadzenie go tam raz na rok jest pożądaną rozrywką. Koziołek to cyrk wyobrażeń, w którym skojarzenia występują równie szybko i nieoczekiwanie jak ruchy żonglerów. Wśród wielu książek, które dzieci mają do rozporządzenia, jedna lub dwie typu Koziołka są nawet pożyteczne z tego względu, że bawiąc dzieci, zachęcają je do samodzielnego czytania. Nie zwalnia nas to, oczywiście, od szukania innych, bardziej wartościowych form humoru. Te „bardziej wartościowe” formy polegają na tym, że humor staje się subtelniejszy, operuje środkami mniej jaskrawymi, nie tak kontrastowymi, że często łączy uśmiech z poezją, że przesycony jest treściami humanistycznymi, przyczyniając się wybitnie do kształcenia uczuć dziecka i jego stosunku do życia<sup>143</sup>.

Od prototypowego Stefka Burczymuchy i Zmarzlaka Marii Konopnickiej, poprzez bohaterów wierszy Jana Brzechwy i Juliana Tuwima, dzieci i młodzież, a niejednokrotnie także ich rodziców, przez wiele lat bawili bohaterowie wielokrotnie wznawianych w różnych wydawnictwach utworów Bohdana Butenki (m.in. *Gucio i Ceza*; *Gapiszon*; *Kwapiszon i tajemnicza skrzyneczka*), H.J. Chmielewskiego (*Tytus, Romek i Atomek*), Edmunda Niziurskiego (m.in. *Niewiarygodne przygody Marka Piegusa*; *Klub Włóczykiów*; *Siódme wtajemniczenie*), Hanny Ożogowskiej (*Chłopak na opak*; *Raz gdy chciałem być szlachetny*), aż do wygaśnięcia nurtu w latach siedemdziesiątych XX wieku<sup>144</sup>.

Współczesne książki dla dzieci polecane przez koncerty księgarskie jako zabawne, to nie tylko prace polskich autorów. Z jednej strony więc umożliwiają młodym czytelnikom wejście w sferę komizmu w innych kulturach, z drugiej jednak stanowią przedmiot gry na zglobalizowanym rynku księgarskim, więc tytuły reklamowane jako „bestsellery literackiego humoru dla dzieci” bywają kontrowersyjne. Ich cechami wspólnymi jest podkreślana w reklamach rzekoma wielka poczytność (praktycznie niemożliwa do sprawdzenia); opinia, że zachęcają do lektury najbardziej zatwardziały wrogów książki; przeważa w nich śmiech z dorosłych i uznanych autorytetów; zawierają treści uważanych przez dorosłych za kontrowersyjne (rubaszość, obrzydliwość, skatologię, grozę, czarny humor, kpiny z zakazanych stref fizyczności oraz zamiany ról dzieci i dorosłych); występują w nich elementy parodii gatunku, konkretnego utworu czy znanego i uświęconego tradycją wątku literatury dziecięcej.<sup>145</sup> Z jednej strony koncerty wydawnicze sięgają do sprawdzonych wzorów dziecięcego folkloru, z drugiej jednak niekiedy nobilitują treści, z których niegdyś starannie oczyszczano literaturę dla dzieci i młodzieży. Dlatego też nie każda lektura reklamowana jako zabawna, jest taka w oczach

<sup>143</sup> Tamże, s. 112–113.

<sup>144</sup> Więcej na ten temat: P. Kowolik, *Humor w utworach dla dzieci Jana Brzechwy*, „Nauczyciel i Szkoła” 2002, nr 1–2, s. 185–197; R. Waksmund, *Od literatury dla dzieci do literatury dziecięcej*, Wyd. UW, Wrocław 2000.

<sup>145</sup> Zob. J. Papużńska–Beksiak, *Humor i autorytety*, dz. cyt. s. 5–7.

nauczycieli, rodziców i innych osób zachęających dzieci do czytania. Zwłaszcza konserwatywnym dorosłym niekiedy trudno jest przystać na propozycje wydawców. Nie jest to jednak zjawisko nowe. W 1947 roku S. Szuman pisał:

Z groteskową i karykaturalną deformacją rzeczy widzianych zapoznaje się dziecko wcześniej w ilustracjach do bajek i w książeczkach z wierszykami dla dzieci. Rysunki groteskowe i karykaturalne – zdaniem moim – zajmują w tych wydawnictwach za dużo miejsca. Nie należy sądzić, że każda monstrualność, jako taka, jest dla dziecka śmieszna. Kiepcy, mało inteligentni i niesubtelni ilustratorzy wykrzywiają naturę bezlitośnie, niesmacznie i bardzo prymitywnie w swych rysunkach dla dzieci myśląc, że robią im przyjemność. **Nawet dziecko, które umie się tylko wykrzywiać i stroić miny, nie jest dowcipne ani zabawne. Inną rzeczą jest być śmiesznym (w sposób raczej politowania godny), niż umieć przyjemnie kogoś rozśmieszyć subtelnie czy groteskowo zarysowaną śmiesznością.** Śmieszność staje się dowcipną tylko w miarę, jak przekręca i przetwarza naturę inteligentnie<sup>146</sup>.

O tym, że kwestia kontrowersyjnych form komizmu w lekturach dla dzieci jest bardziej złożona, niż mogłoby się to wydawać, świadczą liczne przykłady żartów skatologicznych. Na rynku księgarskim, w internetowych portalach społecznościowych dla miłośników literatury<sup>147</sup>, czy w serwisach zawierających pirackie kopie książek<sup>148</sup>, niezwykle popularne są dziś opracowania zawierające ten rodzaj komizmu. Niektórych z tych pozycji nie sposób nie zauważać i lekceważyć w kontekście edukacji, bowiem są uwielbiane, czytywane i kopiowane przez dzieci i młodzież jako „owoc zakazany”<sup>149</sup>. Wbrew pozorom niektóre z tych prac mają poważny charakter i mimo że nie są adresowane do młodego czytelnika, trafiają doń choćby jako zabawne prezenty wręczone przez nieświadomych lub ciekawskich dorosłych, często osobiście zainteresowanych taką książką, lecz nie mających śmiałości, by kupić ją dla siebie. Przykładem może być wywód o Simina Critchley’a o „pierdologii” w kontekście powieści Samuela Becketta<sup>150</sup> czy słynny esej *Sztuka pierdzenia*, z którego cytaty można znaleźć m.in. w blogach uczniów:

<sup>146</sup> S. Szuman, *Psychologia wychowawcza wieku dziecięcego*, dz. cyt., s. 176.

<sup>147</sup> Zob. [www.lubimyczytac.pl](http://www.lubimyczytac.pl) (29.11.2013), [www.nakanapie.pl](http://www.nakanapie.pl) (29.11.2013), [www.biblionetka.pl](http://www.biblionetka.pl) (29.11.2013), [www.iik.pl](http://www.iik.pl) (29.11.2013).

<sup>148</sup> Zob. [www.chomikuj.pl](http://www.chomikuj.pl) (29.11.2013), [www.edysk.pl](http://www.edysk.pl) (29.11.2013).

<sup>149</sup> Przykładem są opowieści o puszczającym bąki psie Walterze, zajmujące pierwsze miejsca na listach bestsellerów amerykańskiego dziennika „The New York Times”; zob. W. Kotzwinkle, G. Murray, *Walter, pies pędzi-wiatr*, tłum. A. Skarbińska-Zielińska, Vizja Press & IT, Warszawa 2007; ciż, *Walter, pies pędzi-wiatr. Kłopoty na wyprzedaży*, tłum. A. Skarbińska-Zielińska, Vizja Press & IT, Warszawa 2007; ciż, *Walter, pies pędzi-wiatr. Porwany przez wicher*, tłum. A. Skarbińska-Zielińska, Vizja Press & IT, Warszawa 2007; ciż, *Walter, pies pędzi-wiatr. Przegoniony z plaży*, tłum. A. Skarbińska-Zielińska, Vizja Press & IT, Warszawa 2007; ciż, *Walter, pies pędzi-wiatr wypływa w rejs*, tłum. A. Skarbińska-Zielińska, Vizja Press & IT, Warszawa 2007.

<sup>150</sup> Zob. S. Critchley, *O humorze*, dz. cyt., s. 75–78.

Śmiechy i częste chichoty wywoływane usłyszonym pierdnięciem dowodzą, że ma ono wiele zalet i uroków. Nawet najbardziej dostojne osoby tracą na powadze, gdy się ono pojawia. Żaden człowiek cnotliwy niczego przeciw niemu mieć nie może<sup>151</sup>.

Interesujące, że poglądy Autora tegoż opracowania najwyraźniej odpowiadają idei radosnego śmiechu T. Boya-Żeleńskiego:

Jeśli w zgromadzeniu filozofów metodycznie obracających frazesami jeden z nich nieoczekiwanie pierdnie, cały systemat moralny podważa. Śmiech wtedy wybucha, z radości ciała skręca i natura chętniej prawa odzyskuje, co nie często zdarza się pośród mężów tak poważnych. Niechaj nikt już nie powtarza, bo to niesprawiedliwość wielka, że pierdnięcie wywołuje raczej śmiech politowania i pogardy niż szczerej radości. Pierdnięcie zawiera w sobie uciechę naturalną, niezależną od miejsca i okoliczności<sup>152</sup>.

Niektóre z książek, przez analogię możliwe do określenia mianem skatologicznych, mimo niewątpliwej zawartości humoru, mają charakter wychowawczy, nie naruszają dobrego smaku i nie zawierają wulgaryzmów, dzięki czemu są wykorzystywane w szkole za granicą<sup>153</sup>. Inne, ku zaskoczeniu konserwatywistów, dzięki budzącej refleksję treści zyskują uznanie profesjonalistów – jak *Psia kupa* nagrodzona w kategorii „Książka dla dzieci” w plebiscycie portalu wydawców granice.pl „Książka na jesień 2012”<sup>154</sup>. Oto fragment recenzji tej pozycji autorstwa Ewy Skibińskiej:

Tytułowa psia kupa została uczłowieczona, pokazana w formie ludzika podobnego do tych lepionych z plasteliny czy modeliny – nie wywołuje obrzydzenia, wstrętu, negacji. To już nie kupa zwyczajna, lecz kupa niezwykła, obdarzona misją, której znaczenia początkowo nie jest świadoma. Psia kupa istnieje bowiem „po coś”, jest nawozem dla roślin, w bajce – dla mleczka, który wzmocniony deszczem i życiodajnym nawozem pięknie rozkwita. Stąd nasza sympatia, a nawet podziw dla bohaterki, która początkowo osamotniona i smutna, po rozmowie z bryłką ziemi, a potem z mniszkiem lekarskim radosna i spełniona, staje się pokarmem dla innych<sup>155</sup>.

<sup>151</sup> P.T.N. Hurtaut, *Sztuka pierdzenia. Esej teoriofizyczny i metodyczny na użytek konstypantów, smutasów, ponuraków, dam melancholijnych oraz wszelkich niewolników przesądu z dodaniem dziejów księcia Pierdziwiatry i królowej Amazonek, czyli o początkach szambiarzy*, tłum. K. Rutkowski, Słowo/Obraz Terytoria, Gdańsk 2010, s. 86.

<sup>152</sup> Tamże, s. 87.

<sup>153</sup> Zob. m.in. N. Davies, *Kupa. Przyrodnicza wycieczka na stronę*, tłum. J. Jędryas, Dwie Siostry, Warszawa 2011; W. Holzwarth, E. Wolf, *O małym krecie, który chciał wiedzieć, kto mu narobił na głowę*, tłum. Ł. Żebrowski, Hokus Pokus, Warszawa 2011; P. Stalfelt, *Mała książka o kupie*, tłum. Czarna Owca, Warszawa 2012.

<sup>154</sup> Zob. K. Jeong-Saeng, *Psia kupa*, tłum. E. Matejko-Paszkowska, Kwiaty Orientu, Skarżysko-Kamienna 2012.

<sup>155</sup> [www.ryms.pl/ksiazka\\_szczegoly/1183/psia-kupa.html](http://www.ryms.pl/ksiazka_szczegoly/1183/psia-kupa.html) (29.11.2013).

Młodszym czytelnikom oczywiście najbardziej podobają się książeczki bogato i zabawnie ilustrowane<sup>156</sup>. Wśród starszych natomiast dyskusję wzbudzają niewątpliwie kontrowersyjne pozycje niszowe, które trafiają do szkolnej rzeczywistości jako niekonwencjonalne prezenty<sup>157</sup>.

Ze względu na gry słów, aluzje, alegorie i treści przekazywane w komicznych lekturach niejako „między wierszami” (tzn. zrozumiałe wyłącznie na tle kultury środowiska, w którym powstały), nauczyciele i uczniowie zyskują pomoc naukową bardziej skomplikowaną i w związku z tym bogatszą, niż klasyczny, poważny tekst literacki zarówno pod względem wykorzystywanego zasobu słownictwa, jak i wartości kulturowych. Praca z takimi książkami staje się szczególnie wartościowa dla uczniów, gdy analizie poddawane są teksty w języku obcym – dziś dostępne często także w wersji elektronicznej i dźwiękowej. W każdym języku bowiem, komizm opiera się na unikalnych technikach jego przedstawiania: czasem wywołują go (lub sugerują) odpowiednie intonacje, innym razem gry słów, przekręcanie wyrazów, wykorzystanie polisemii, homonimów itp.<sup>158</sup> Niezwykle przydatne na zajęciach języków obcych okazują się antologie zwykle budzących śmiech gier słów – zwłaszcza opartych na kalkach językowych i obcojęzycznych kalamburach<sup>159</sup>.

Anna Grochulska, analizując **zawartość podręczników szkolnych**, zwraca uwagę na funkcję dowcipów i żartów językowych, które są w nich nie tylko dopuszczalne, ale wręcz niezbędne. Wpisane w strukturę książki pełnią funkcję relaksujących przerywników w układzie z reguły poważnych tekstów literackich. Jedne z nich prowadzą do śmiechu, inne skłaniają do refleksji wykraczając poza konwencje. Wszystkie stanowią urozmaicenie w linearnym, podręcznikowym układzie treści do przyswojenia i zadań do wykonania. Niestety, **komiczne formy występują w polskich podręcznikach szkolnych bardzo rzadko**. Najczęściej mają formę krótkich, płytkich, ugrzecznionych opowiadań moralizatorskich, nawiązujących do popularnych, stereotypowych ról człowieka w typowych sytuacjach życiowych. Zdaniem A. Grochulskiej brak komizmu w podręcznikach jest elementem szerszego zjawiska nieobecności śmiechu na większości lekcji i niejasnego statusu humoru w szkole. W wielu przypadkach, wprost sztamkowa analiza zawartości podręczników na lekcji ogranicza śmiech. Uczniom trudno jest więc odróżnić parodię i satyrę od prymitywnego, grubiańskiego żartu<sup>160</sup>.

<sup>156</sup> Zob. m.in. Etse, *Kupa zwierząt. Ilustrowany zbiór zagadek*, Poligrafitti, Wrocław 2007; tenże, *Sraszki. Małe porcje rymowanek*, Poligrafitti, Wrocław 2007; T. Goffe, *Puszczanie bąków. Praktyczny przewodnik*, tłum. E. Spadzińska, Stapis, Katowice 2012.

<sup>157</sup> Zob. m.in. E. Gorettofire, *Masy kałowe & inne opowiadania womitoryjne*, Masy, Warszawa 1998.

<sup>158</sup> Zob. H. Lethierry, CORHUM (red.), *Rire en toutes...*, dz. cyt., s. 28–30.

<sup>159</sup> Zob. m.in. F. Gorges, *Anthologie du franponais*, t. 1–2, Omaké Books, Châtillon 2012.

<sup>160</sup> Zob. A. Grochulska, *O dowcipie w podręczniku szkolnym* [w:] S. Dżereń-Głowacka, A. Kwiatkowska (red.), *Humor...*, t. 1, dz. cyt., s. 113–120.



Przykładem kraju, w którym podręczniki szkolne i literatura dla dzieci pełna jest komizmu, jest Francja. Tamtejsi dydaktycy zdają sobie sprawę z pozytywnych funkcji śmiechu w szkole, nie dziwi więc fakt, że lista zabawnych lektur dla dzieci i młodzieży dopuszczonych do wykorzystania w systemie oświaty jest tam bardzo długa<sup>161</sup>. Ogromny wpływ na formę współczesnych lektur i podręczników szkolnych w krajach francuskojęzycznych miał rynek wydawnictw popularnych, a zwłaszcza komiksów, które zwłaszcza w latach osiemdziesiątych XX wieku uchodziły za najbardziej poczytne w bibliotekach książki dla dzieci i młodzieży. Fakt ten niewątpliwie zainspirował wydawców opracowań adresowanych do uczniów. Tego rodzaju lektury dla uczniów w określonych grupach wiekowych oraz opatrzone komentarzem dydaktycznym wybory pomocy naukowych dla nauczycieli także współcześnie są dostępne w wielu bibliotekach obszaru frankofońskiego<sup>162</sup>. Oto **przykłady francuskojęzycznych opracowań na temat śmiechu w edukacji, stworzonych na potrzeby nauczycieli, dydaktyków, rodziców** itp. Świadczą one nie tylko o pomysłowości i dostrzeganiu licznych możliwości wykorzystania śmiechu w procesie dydaktycznym i relacjach w środowiskach szkoły i rodziny, ale przede wszystkim o randze kultury śmiechu:

- wybór zabawnych książek dla dzieci opracowane przez pedagogów – np. Retoromańskie Stowarzyszenie Literatury dla Dzieci i Młodzieży (Association romande de littérature pour l'enfance et la jeunesse)<sup>163</sup>;
- streszczenia ponad pięćdziesięciu książek na temat komizmu (opracowań teoretycznych, antologii poezji itp.), które można wykorzystać na zajęciach od przedszkola do pierwszych lat szkoły średniej, opracowane wspólnie przez nauczycieli i bibliotekarzy<sup>164</sup>;
- antologia dowcipu uczniowskiego, z podziałem na żarty, fantazje, przykłady wyśmiewania się, zabawne wyrażenia i przykłady zastosowań śmiechu w celu pokonywania strachu, opracowana przez bearneskie Centrum Badań i Informacji o Literaturze dla Młodzieży (Centre de recherche et d'information sur la littérature pour la jeunesse)<sup>165</sup>;

<sup>161</sup> Więcej na ten temat: H. Lethierry, *(Se) former dans l'humour...*, dz. cyt., s. 153–155.

<sup>162</sup> Zob. m.in. *La malle thématique sur l'humour*, CRDP de l'académie de Grenoble. Pôle de ressources en littérature de jeunesse – Juin 2009, doc-en-ligne.crdp.ac-grenoble.fr (29.11.2013); *L'humour*, ww2.ac-creteil.fr/crdp/telemaque/comite/humour-bibli.htm (29.11.2013); *L'humour en littérature jeunesse*, www.crdp.ac-grenoble.fr/doc/litt\_jeun/biblio/index.htm (29.11.2013); *Romans humoristiques*, www2.ac-rennes.fr/savoirscdi/Tribune/Contributions/humoristique.htm (29.11.2013).

<sup>163</sup> Zob. J.-V. Brouchoud, *De l'humour. Bibliographie*. Association Romande de Littérature pour l'Enfance et la Jeunesse – Arole, Lausanne 2001; *Littérature humoristique*, „InterCDI” 2007, nr 210, s. 33–38.

<sup>164</sup> Zob. Y. Chenouf, *Lectures expertes de l'humour*, Association Française pour la Lecture, Paris 2008.

<sup>165</sup> Zob. Centre de Recherche et d'Information sur la Littérature pour la Jeunesse, *L'humour dans la littérature jeunesse*, CRILJ Pau-Béarn, Pau 2008.

- antologia przykładów komicznej twórczości uczniów, uzupełniona komentarzem metodycznym na temat możliwości integrowania humorystycznego aspektu spontanicznej twórczości werbalnej uczniów ze strategiami nauczania<sup>166</sup>;
- antologia tradycyjnych zabawnych bajek i opowiadań z całego świata opatrzona komentarzem metodycznym dla dorosłych, którzy będą je opowiadać (m.in. na temat preferowanego wieku słuchaczy i formy prezentacji tekstu)<sup>167</sup>;
- poradnik metodyczny na temat wykorzystania śmiechu w różnych aspektach pracy szkoły (np. we współpracy z rodzicami, integracji środowiska szkoły, w dydaktyce itp.)<sup>168</sup>;
- poradnik metodyczny na temat pracy z zabawnymi ilustracjami i rysunkami dla dzieci i młodzieży; zawiera m.in. wskazówki dla rysowników i wydawców czasopism<sup>169</sup>;
- poradnik o wykorzystaniu komizmu filmowego w pracy z dzieckiem (zawiera listę filmografii)<sup>170</sup>;
- zbiory anegdot o wielkich ludziach możliwych do wykorzystania w dydaktyce – matematycy<sup>171</sup>, biologowie<sup>172</sup>, specjaliści nauk ścisłych<sup>173</sup>, technicy<sup>174</sup>.
- opracowanie o charakterze porównawczym przygotowane przez nauczycielki przedszkola, poświęcone wykorzystaniu humoru w najtrudniejszych sytuacjach edukacyjnych (zawiera liczne przykłady opatrzone komentarzem metodycznym)<sup>175</sup>;
- opracowanie pokonferencyjne na temat humoru dzieci i młodzieży w perspektywie porównawczej (Francja, Hiszpania, Wielka Brytania); zawiera refleksje na temat występujących w wybranych kręgach kulturowych ro-

<sup>166</sup> Zob. G.Tessier, *L'humour à l'école. Développer la créativité verbale chez l'enfant*, Éditions Privat, Toulouse 1990.

<sup>167</sup> Zob. A. Jonas, *Mille ans de contes pour rire*, Milan Jeunesse, Toulouse 2004.

<sup>168</sup> Zob. E. Charmeux, *Vive l'École de Jules fait rire*, Viveco, Toulouse 1996.

<sup>169</sup> Zob. J.-B. Schneider, *Lectures d'images, clés pour le dessin d'humour. Lire, analyser, produire avec les enfants de 9 à 15 ans*, Accès Éditions, Strasbourg 2000.

<sup>170</sup> Zob. J. Tremintin, P. Manil, *L'Humour: un outil pour l'animateur?*, „Le Journal de l'Animation” 2007, nr 10, s. 20–31.

<sup>171</sup> Zob. D. Nordon, *CQFD – Le rire en maths* [w:] H. Lethierry (red.), *Savoir(s) en rire 2...*, dz. cyt., s. 55–62.

<sup>172</sup> Zob. B. Langellier, *Humour et biologie* [w:] H. Lethierry (red.), *Savoir(s) en rire 2...*, dz. cyt., s. 63–75.

<sup>173</sup> Zob. J. Deunff, *L'humour dans l'enseignement des sciences* [w:] H. Lethierry (red.), *Savoir(s) en rire 2...*, dz. cyt., s. 77–84.

<sup>174</sup> Zob. S. Priniotakis, T. Priniotakis, *En „techno”* [w:] H. Lethierry (red.), *Savoir(s) en rire 2...*, dz. cyt., s. 85–89.

<sup>175</sup> Zob. F. Guillaumond, *Tu m'fais rire! 1001 idées pour la classe: pédagogie de la maternelle*, Magard, Paris 2002.

dzajach komizmu i formach śmiechu, a zwłaszcza ich przejawów w literaturze dla dzieci i młodzieży<sup>176</sup>;

Georges Elgozy zwraca uwagę, że niektórych autorów szczególnie zabawnych dzieł (np. Colomb zwany Christophe, Georges Furest, Alfred Jarry, Marcel Aymé) celowo usuwa się z programów szkolnych, mimo że same dzieci i młodzież niejednokrotnie znają i czytają ich teksty z przyjemnością<sup>177</sup>. Wiąże się to nie tyle z agelastycznym podejściem do edukacji, co z obawami, że niektóre treści lub rodzaj komizmu mogłyby zostać przez uczniów niezrozumiane lub opacznie zinterpretowane – np. pod względem etycznym, światopoglądowym itp., co we Francji wynika z rygorystycznego przestrzegania zasady świeckości systemu oświaty i poprawności politycznej. Tymczasem zwolennicy wolności w doborze lektur, nawet jeśli byłyby przez kogoś uważane za kontrowersyjne, wychodzą z założenia, że **lepiej jest gdy zabawną, choć potencjalnie „niebezpieczną” lekturę podsunie nauczyciel lub rodzic i porozmawia o niej z uczniem, niż gdyby dziecko miało otrzymać ją od kolegów, albo znaleźć w Internecie z wulgarnymi komentarzami i przyswajać w ukryciu jako „owoc zakazany”**. Doświadczony dorosły może być dla ucznia tłumaczem komizmu i przewodnikiem po meandrach literatury, odwołując się do wartości z historii kultury i ukazując zabawną lekturę na szerszym tle. Oficjalne listy lektur zwykle nie budzą dyskusji, gdy chodzi o komizm poszczególnych pozycji. Niektóre z zalecanych zabawnych książek są popularne nawet w wielu krajach i kręgach kulturowych – np. opowieści o przygodach Mikołajka<sup>178</sup>.

Zawsze też pozostaje kwestia, na ile środowisko nauczycieli, a zwłaszcza urzędników, którzy decydują o dopuszczeniu do oficjalnego użytku szkolnego określonych lektur, jest otwarte na nowości i – choćby tylko – trendy w kulturze masowej, która w życiu uczniów i ich rodzin odgrywa niebagatelną rolę. Przykładem zamieszania z zabawnymi lekturami w polskiej szkole były kontrowersje po przedstawieniu pocztu królów polskich i streszczeń lektur w formie dowcipnych rymowanek w programie telewizyjnym Sławomira Szczęśniaka i Grzegorza Wasowskiego „KOC – Komiczny Odcinek Cykliczny”,

<sup>176</sup> Zob. J. Perrot (red.), *L'humour dans la littérature de jeunesse. Actes du colloque d'Eaubonne, Institut international Charles Perrault, 1-3 février 1997*, In Press, Paris 2000.

<sup>177</sup> Zob. G. Elgozy, *De l'humour*, Denoël, Paris 1979, s. 29.

<sup>178</sup> Zob. R. Goscinny, J.-J. Sempé, *Mikołajek i inne chłopaki*, tłum. B. Grzegorzewska, NK, Warszawa 1997; ciż, *Mikołajek ma kłopoty*, tłum. B. Grzegorzewska, NK, Warszawa 1997; ciż, *Mikołajek*, tłum. T. Markuszewicz, E. Staniszkis, NK, Warszawa 1996; ciż, *Nieznane przygody Mikołajka*, tłum. B. Grzegorzewska, Znak, Kraków 2005; ciż, *Nowe przygody Mikołajka. Kolejna porcja*, tłum. B. Grzegorzewska, Znak, Kraków 2012; ciż, *Nowe przygody Mikołajka*, tłum. B. Grzegorzewska, Znak, Kraków 2007; ciż, *Rekreacje Mikołajka*, tłum. T. Markuszewicz, E. Staniszkis, NK, Warszawa 1996; ciż, *Wakacje Mikołajka*, tłum. B. Grzegorzewska, NK, Warszawa 1997.



członków Klubu organizowano w Margoninie letnie obozy integracyjne, podczas których oprócz typowych wakacyjnych zajęć (lekcje żeglarstwa, karate itp.) odbywały się warsztaty dla autorów tekstów do kolejnych wydawnictw. Wokół nich powstała nawet swego rodzaju społeczność, której echa można znaleźć na współczesnych forach internetowych i w blogach<sup>184</sup>.

Dydaktycy wskazują wiele zabawnych form pracy z lekturami, w których umiejętne wykorzystanie przez nauczyciela zawartego w nich komizmu lub pobudzenie kreatywności uczniów w tym względzie, może nie tylko wzbogacić zajęcia o zabawny element, ale uczynić je podstawowym środkiem metodycznym na danej lekcji:

- opracowanie plagiatu, dopisanie zabawnego zakończenia lektury lub historii opowiedzianej przez nauczyciela (kształcenie naśladownictwa stylu, słownictwa, kreatywność);
- parodiowanie poważnego tekstu (poszukiwanie istoty powagi i jej kulturowych źródeł);
- „odczarowanie” formy lub zamysłu powszechnie uznawanego dzieła literackiego i zabawne przekształcenie go na swój sposób;
- ćwiczenie stylu poprzez dokonywanie przeróbek wybranego utworu literackiego na style związane z określoną epoką, formą wyrazu itp.;
- opracowanie antyfrazy, czyli odwrócenie sensu przekazu tekstów znanych reklam tak, aby zniechęcić potencjalnych klientów;
- opracowanie *collage'u* z wyrazów, wyrażeń i zdań wyciętych z czasopism, stworzenie z nich nowej wiadomości o zabawnej wymowie;
- zredagowanie zabawnej, kilkudzaniowej informacji o wybranych faktach, ze zwróceniem uwagi na zachowanie dystansu do rzeczywistości lub ukazanie jej w odpowiedniej formie estetycznej (groteska, satyra, pamflet itp.);
- przedstawianie liter jednego lub wielu słów tak, aby uzyskać nowe zabawne wyrazy (anagram);
- wyszukiwanie i opowiadanie krótkich anegdot z życia zasłużonych osób, celem ukazania ich „ludzkiej twarzy”;
- tworzenie zabawnych zdań, które mimo wszystko zawierają głęboką myśl;
- układanie scenariuszy zabawnych scenek i ich wystawianie ze współudziałem nauczyciela;
- wymyślanie zabawnych podtytułów do poważnych tytułów książek i wiadomości tak, by odpowiednio nastawiały potencjalnego czytelnika do ich lektury;
- przedstawianie w różnych formach dosłownego rozumienia przysłów, rebusów, powiedzeń itp. tak, by ukazać zawarty z nich komizm;

<sup>184</sup> Zob. m.in. [www.easywriter.pl](http://www.easywriter.pl) (29.11.2013).

- w oparciu o analizowany zabawny wiersz napisanie własnego o podobnej strukturze i formie<sup>185</sup>.

Praca z zabawnym tekstem i tworzenie nowych to formy bardzo lubiane przez uczniów przede wszystkim dlatego, że mogą w czasie lekcji realizować nawet absurdalne pomysły i bawić się językiem w atmosferze swobody. Radosna atmosfera, podniecenie i współzawodnictwo sprzyjają powstawaniu nowych rozwiązań. Dokonywanie w kolejnym etapie ich wszechstronnej analizy skłania odprężonych uczniów do koncentracji i krytycyzmu<sup>186</sup>.

Jednym z warunków pracy na tak określonych zasadach jest akceptowanie pomysłów i zachowań uczniów oraz unikanie ich wyśmiewania. Wyśmiewanie i ośmieszanie bywają jednak rozpatrywane jako elementy strategii wychowawczej w zupełnie innych okolicznościach.

## 6.5. Przekraczanie granicy – wyśmiewanie jako element strategii wychowania

Zjawisko wyśmiewania jest istotnym zagadnieniem w edukacji i stanowiło przedmiot refleksji wielu specjalistów. Chciałbym tu powrócić przede wszystkim do zasygnalizowanych już wątków wyśmiewania postrzeganego jako treść wychowania (zwłaszcza wyśmiewania bezbronnych, nieszczęśliwych, chorych itp.), a także wyśmiewania dziecka (np. ucznia) przez osobę dorosłą (nauczyciela, rodzica itp.) dla celów wychowawczych.

Jedną z najstarszych metod wychowania w Japonii stosowanych wobec małych dzieci jest wpajanie przekonania, że jeśli nie dostosują się do obowiązujących reguł, to będą przez innych wyśmiewane jako gorsze, słabsze, nie warte utrzymywania z nimi kontaktów, a więc stracą twarz jako członkowie wspólnoty rówieśniczej, rodzinnej, społecznej. Zauważalną dla wszystkich, nawet dla osób postronnych formą publicznego oraz piętnowania braku umiejętności i nieudacznictwa jest odpowiednio niższy ukłon, co może się stać pretekstem do kpin, czy ironicznych uśmiechów. Także w plemionach Pigmejów publiczne wyśmiewanie i ośmieszanie od wieków jest jedną z najsurowszych kar społecznych<sup>187</sup>. Tradycje te są jednak odległe od europejskich wzorów kulturowych. W 1973 we Francji wybuchł nawet strajk szkolny, w trakcie którego jednym z postulatów młodzieży było zaprzestanie wyśmie-

<sup>185</sup> Zob. H. Lethierry, *Écrire pour rire. Oui, mais comment?*, L'Harmattan, Paris 2002, s. 35–142; tenże, *Potentialités de l'humour...*, dz. cyt., s. 22–62; tenże, *(Se) former dans l'humour...*, dz. cyt., s. 99–152; H. Lethierry, CORHUM (red.), *Rire en toutes...*, dz. cyt., s. 71–73.

<sup>186</sup> Zob. S. Garczyński, *Sztuka myśli...*, dz. cyt., s. 26–32.

<sup>187</sup> Zob. R. Moody, *Guérissez par le rire...*, dz. cyt., s. 31–32.

wania jej przez nauczycieli podczas ogłaszania wyników w nauce<sup>188</sup>. Obecnie w tym kraju wyśmiewanie i poniżanie uczniów jest uważane za formę przemocy, którą postrzega się jako przejaw braku kultury. Na zajęciach można bowiem śmiać się ze wszystkiego – ale nie wyśmiewać innych<sup>189</sup>.

Charakterystyczną szkolną tradycją związaną z wyśmiewaniem, zrodzoną w Starożytności, była **beania**. Współcześnie w polskich szkołach określaną jest wywiedzionym z wojskowości mianem „kocenia” i ma miejsce nie tylko w szkołach wyższych, ale także w średnich, a nawet niektórych podstawowych. Beania była trwającym do otrzęsin (obrzędu przyjęcia do grona studentów przez tzw. depozytorów) okresem licznych prób cierpliwości, których doświadczali studenci pierwszych roczników. Pod groźbą jeszcze większej udręki, „zwierzątka nieświadome życia studenckiego” musiały znosić docinki, drwiny i kawały ze strony starszych kolegów, które najczęściej narażały ich na śmiech szkolnej społeczności. Określenie „bean” pochodzi najprawdopodobniej od francuskiego „żółtodziób” (franc. *bec jaune*) lub od dźwięku, jaki wydają owce i cielęta (w domyśle: z powodu braku doświadczenia i głupoty, wymagające opieki i przewodnika). Jednym z pierwszych sławnych beanów, o których wspomina się w źródłach był Sokrates, któremu po przybyciu do Aten po nauki, jak każe tradycja wysmarowano twarz i zawleczono do łaźni, gdzie był męczony przez starszych kolegów. Do Polski tradycję tę sprowadzili najprawdopodobniej studenci z Czech i Niemiec, po odnowieniu Akademii Krakowskiej przez Władysława Jagiełłę (ok. 1352–1434). Otrzęsiny odbywały się zarówno w bursach studenckich, domach profesorów, jak i szynkach – nawet poza miastem. Niekiedy wiązały się z naciąganiem beanów na opłaty za noclegi i posiłki, a także z fizycznymi szkodami, przed którymi broniły ich władze uczelni. Na liście otrzęsinowych męczarni, które zadawano beanom było ociosywanie z chropowatości i wygładzanie (jak nieobrobiony kołek, to jest przy pomocy siekiery, hebla, dłuta, piły itp.), mycie ciała (zwłaszcza uszu) z brudów duchowych, golenie brody, wycieranie twarzy ścierką, czesanie grabiami, kawały z kałamarzem i atramentem, posypywanie solą i polewanie winem. Im oprawca był dowcipniejszy i potrafił wymyśleć śmieszniejsze tortury, miał opinię tym lepszego depozytora i większą popularność wśród studentów. Jak pisze Jan Ptaśnik:

Obrzędy te nie zawsze były jednakie, ale owszem zmieniały się stosownie do tego, jak co śmiesznego a dokuczliwego wynaleźli depozytorowie. I tak czasem, szczególnie dawniej z początkiem XVI. w. smarowano beanów po twarzy zgniłymi płucami, które od rojącego się robactwa trzęsły się jak galareta – a niemniej i innymi najwstrętniejszymi nieczystościami. Podstawą jednak otrzęsin było wsadzanie na drewnianego kozła, najchętniej też beanów

<sup>188</sup> Zob. K. Żygulski, *Wspólnota śmiechu...*, dz. cyt., s. 216.

<sup>189</sup> Zob. B. Defrance: *L'humour dans la classe!*..., dz. cyt., s. 188.

porównywano ze śmierdzącym kozłem. Przypinano mu przytem rogi, które następnie obcinano, jako symbol tępego umysłu. Po skończeniu obrzędu musiał bean depozytorom podziękować za złożenie z niego brudów i przysiądź, że za to, co mu przykrego wyrządzono, nigdy mścił się nie będzie<sup>190</sup>.

Następnie dziekan ogłaszał przyjęcie otrzęsionych beanów do akademickiej społeczności. Ceremonię kończyła uczta wyprawiana dla profesorów i depozytorów na koszt beanów. Ponieważ, choć zgodne z duchem czasu naruszały powagę akademicką, zostały zniesione przez władze Uniwersytetu Jagiellońskiego już w XVI wieku – mimo że w innych krajach w tym okresie dopiero rozkwitały<sup>191</sup>. Oficjalny zakaz nie zmienił jednak wiele zarówno w tej uczelni, jak i w innych, więc beania znalazła się w sferze nieformalnej.

Idea wyśmiewania od dawna jest obecna w polskiej refleksji pedagogicznej. K. z Tańskich Hoffmanowa w powiastce „Garbaty” ustami rodziców bohaterów utworu przestrzega swych czytelników przed wyśmiewaniem upośledzenia:

„Już dawno, moje dzieci, widzę w was brzydką skłonność do wyśmiewania się, i dawno was przestrzegam; wiem że ten wasz zwyczaj nie jest skutkiem złego serca, tylko zbytniej wesołości i nieuwagi. **Bądźcie wesołe, dzieci moje, ale nigdy kosztem drugich; bo łatwo posądzą was o złość, która nie powstała w duszach waszych!**” [...] Gdyby on sobie umyślnie takie garby porobił, odpowiedziała Matka, jak owe karykatury, któreście w warszawskim teatrze widziały, toby się z niego śmiać można; ale cóż on temu winien, że się takim urodził? Kiedy widzę jak gnę się pod ciężarem swego garbu i ledwie oddychać może, wzbudza we mnie najczulsze politowanie; a kiedy wiem, że pod tak niekształtną powierzchownością piękna ukrywa się dusza, szacunek przewyższa litość i nie pojmuję jakby się z niego naśmiewać można<sup>192</sup>.

„O! nietylko z pana Dobruckiego, **ale z nikogo nie będziemy się śmieili, zawołały dzieci, bo zapewne każdy człowiek szpetny, każdy kaleka, prędzej politowania jak śmiechu jest godzien!**” Uściskali rodzice Antosia i Julię za tę obietnicę z serca uczynioną<sup>193</sup>.

Nareszcie jednego razu wśród poufalej rozmowy, kiedy Dobrucki cieszył hrabinę nadzieją rychłego polepszenia interesów, dzieci niewiedzieć z jaką przypominać zaczęły szczegóły pierwszego z nim poznania i Antoś rzekł z uczuciem: „Ach! kochany panie Dobrucki, jakże często żałuję, żem poważył

<sup>190</sup> J. Ptaśnik, *Obrazki z życia żaków krakowskich w XV i XVI wieku*, nakładem Tow. Miłośników Historii i Zabytków Krakowa, Kraków 1900, s. 24.

<sup>191</sup> Tamże, s. 20–31.

<sup>192</sup> K. Tańska-Hoffmanowa, *Garbaty* [w:] N. Żmichowska (red.), *Dzieła Klementyny z Tańskich Hoffmanowej*, t. 2, Spółka Wydawnicza Księgarzy, Warszawa 1875, s. 14–15.

<sup>193</sup> Tamże, s. 15.



się wtenczas szydzić z ciebie! Nigdy sobie tego nie daruję, i nigdy z nikogo naśmiewać się nie będę, bo widzę jak ta pustota gorzką stać się może! Całe życie poświęcę na wynagrodzenie ci tego uchybienia.” Potwierdziła te słowa Julisia i oboje płacząc, rzucili się na szyję Dobruckiego. Przyjął mile ten ich żal i to wyznanie, uściśkał ich nawzajem i powiedział: „Najmniejszego gniewu nie miałem do was i nie mam. Przyzwyczajony jestem do podobnych zdarzeń. Nie tylko mali ale i dorośli szydzą często z mojej postaci. Nie mogę tego zataić, w pierwszym momencie zawsze przykrego doznam uczucia, ale po chwili zastanowienia, nie siebie, lecz ich żałuję, że tak płocho uważają rzeczy...” – „A kiedy ci się zdarzy pora, przerwała mu hrabina, zawstydzasz ich przyjaciela, dowodząc im jak piękną duszę pod tą powłoką ukrywasz”<sup>194</sup>.

Podobne refleksje na temat wyśmiewania nieszczęśliwej osoby Autorka zamieściła w opowieści o matce i synu, we fragmencie opowiadającym o relacjach w szkole dla dziewcząt:

Między panienkami, które dowcipnie i śmiesznie, ale bez litości obmawiała Eliza, może najdotkliwiej i najczęściej dotykała dziewczynkę miłej postaci, ale bardzo nieśmiałą, na boku samotnie siedzącą. „Oto sensatka, prze-mądra, dzikus, mruk” mówiła na nią wskazując ją Ludwice. – Jak jej na imię? spytała się tamta. – „Helena.” – „Cóż za jedna?” – „Uboga sierota!” i śmiać się zaczęła z jej ubogiego ubrania, z jej ochrony i oszczędności. Bardzo się to nie podobało Ludwice i odstręczyło do reszty od Elizy, a natomiast skłoniło ku Helenie. Zaczęła ją uważać pilnie, lecz w rzeczy samej dzięką ją także być uznała, gdyż wcale nie bawiła się ze wszystkimi<sup>195</sup>.

Piszesz mi, że w szkołach zepsuły się można łatwo, że są do tego ty-siączne sposobności, bardzo złe przykłady; że wielu z młodzieży uczącej się, niedosyć że sami źli i niepobożni, wyśmiewają tych, którzy takimi nie są. I ten opis kończysz temi słowy: „Ja z takimi się nie spieram, ani się też ich postępowaniem gorszę, lecz ich żałuję serdecznie; a nie zważając bynajmniej na wszelkie sarkania i śmiechy, swoje robię: już też codzień mniej ich wzbudzam.” Jakżeby mnie takie słowa uszczęśliwić nie miały... Zbawiennie także robisz, synu mój, że nie wymieniasz nazwisk tych, którzy źle czynią; zachowaj ten zwyczaj na zawsze: miej złe w obrzydzeniu, chroń się błędów i powstawaj na nie, ale o błędzących milcz zawsze<sup>196</sup>.

J. Korczak wypowiadał się na temat wyśmiewania jako elementu techniki wychowania ukazując, w jaki sposób wyśmiewanie się z dziecka służy przekazywaniu wzorów kulturowych i uczy norm społecznych:

<sup>194</sup> Tamże, s. 17–18.

<sup>195</sup> Taż, *Ludwika i Helena* [w:] N. Żmichowska (red.), *Dzieła Klementyny...*, t. 2, dz. cyt., s. 86.

<sup>196</sup> Taż, *Matka i syn* [w:] N. Żmichowska (red.), *Dzieła Klementyny...*, t. 2, dz. cyt., s. 124.

Brzydko jest zrobić w majtki, ale brzydko mówić „Chcę siusiu”, będą się śmieli. Żeby się nie śmieli, trzeba powiedzieć do ucha.

Czasem brzydko pytać się głośno. – Dlaczego ten pan nie ma włosów?

Pan się śmiał, wszyscy się śmieli. Można się zapytać, ale do ucha.

Dziecko nie od razu rozumie, że mówienie do ucha ma na celu, by tylko jedna osoba usłyszała: więc mówi do ucha, ale głośno: – Chcę siusiu, chcę ciastko.

Jeśli mówi cicho, ono też nie rozumie. Bo po co ukrywać to, o czym się obecni i tak od mamy dowiedzą.

Obcych o nic nie należy prosić, więc dlaczego doktora wolno głośno prosić?

– Dlaczego ten piesek ma takie długie uszy? – pyta się dziecko najcichszym szeptem.

Znów śmiech. Można zapytać się głośno, bo piesek się nie obrazi. A przecież brzydko pytać się, dlaczego ta dziewczynka ma brzydką sukienkę. Przecież sukienka się nie obrazi.

Jakże wyjaśnić dziecku, ile w tym wszystkim łajdackiego dojrzałego fałszu?

Jak mu później wytłumaczyć, dlaczego mówić do ucha jest w ogóle brzydko?<sup>197</sup>

Dalej Autor zwraca uwagę, że śmiech z dziecka i refleksja nad nim pozwala ujawnić obłudę i bez troskę towarzyszącą wyśmiewaniu:

I stało się, że miłość jest na ogół brudna i narwana, a zawsze podejrzana i śmieszna. Godne szacunku jest tylko przywiązanie, które zawsze przychodzi po wspólnym urodzeniu prawego dziecka.

Więc śmiejemy się, gdy sześciolatek oddaje dziewczynce własnego pół ciastka; śmiejemy się, gdy dziewczynka piecze raka w odpowiedzi na ukłon uczniaka. Śmiejemy się zdybawszy sztubaka, gdy wpatruje się w jej fotografię; śmiejemy się, że skoczyła, by otworzyć drzwi korepetytorowi brata.

Ale marszczymy czoło, gdy on i ona jakoś za cicho się bawią lub mocując się przewrócili się na ziemię zdyszani. Ale wpadamy w gniew, gdy miłość córki lub syna staje w poprzek naszym zamiarom.

Śmiejemy się, bo daleko, chmurzymy, bo się zbliża, oburzamy, gdy psuje rachunek. Ranimy dzieci drwiną i podejrzeniem, bezczęścimy uczucie nie dające dochodu<sup>198</sup>.

K. Żygulski proponuje rozpatrywać wyśmiewanie jako zabieg wychowawczy, przez pryzmat jego funkcji korygującej oraz jako czynnik przekazywania obowiązujących wzorów kulturowych. Świadome uczynienie z kogoś lub czegoś komicznej ofiary może mieć na celu nie tyle ukaranie, zniszczenie, odrzucenie, czy pokonanie kogoś, co skorygowanie jego zachowania i skłonienie do

<sup>197</sup> J. Korczak, *Jak kochać dziecko*, dz. cyt., s. 72.

<sup>198</sup> Tamże, s. 122.

poprawy. Na tej zasadzie wyśmiewa się wady, słabostki, niedociągnięcia, błędy postępowania, niedopatrzania itp., co przy sprzyjających okolicznościach może przyczynić się do wykorzenia przestarzałych i kłopotliwych wzorów obyczajowych i propagowania nowych. Czynność ta stanowi domenę nie tylko rodziców czy nauczycieli, ale także artystów i jakichkolwiek osób odwołujących się do śmiechu na przykład w czasie aktywności zawodowej. Autor zwraca uwagę, że powszechne przekonanie o korygującej roli śmiechu przemawia na korzyść tezy, że w istocie mamy do czynienia z aktem agresji wywołującym lęk, dlatego też tego rodzaju zjawisko jest jednocześnie szczególnie przypadkiem wychowawczej roli strachu<sup>199</sup>. Dlatego też z punktu widzenia wyśmiewanego istotny jest zarówno fakt powtarzania się zjawiska, jak i jego przyczyna (wciąż ta sama, której nie jest w stanie przeciwdziałać, lub różne, demotywuujące na swój sposób). W zależności od statusu wyśmiewanego we wspólnocie śmiechu, może on być traktowany jako Swój i w razie potrzeby liczyć na pomoc. Równie dobrze jednak może znajdować się pod nieustanną presją śmiechu, która z czasem może się stać nie do wytrzymania. W takich okolicznościach wyśmiewanie rozpatruje się jako błąd w wychowaniu, związany z hamowaniem aktywności wychowanek lub będący przejawem agresji wobec niego<sup>200</sup>.

Dlatego też niektórzy wychowawcy celem uniknięcia błędów odwołują się do pomocy sztuki, zastępując wyśmiewanie groteską, a symbolicznym oskarżycielem czyniąc artystę. Zdaniem Z. Mysłakowskiego, w takiej sytuacji:

Miejsce prokuratora zajmuje bezimienny człowiek, z maską aktora na poły tragiczną, na poły komiczną – trudno zdecydować, co bardziej. Człowiek ten jest władcą śmiechu. A śmiech jego to potęga. Ten niesamowity śmiech ma w sobie jednocześnie akcenty wesołości i niesamowitej grozy<sup>201</sup>.

Jak pisze dalej Autor:

Groteska (mieszanina parodii z humorem) musi być w zgodzie z humanistycznym postulatem poszanowania człowieka, a przede wszystkim godności ludzkiej. A więc groteska o typie humanistycznym nie powinna wyśmiewać wad niezawinionych (losowych). Humorysta ma prawo do wyśmiewania świadomej postawy, ale nie tego, na przykład, że ktoś jest garbaty albo kulawy, albo stary czy chory<sup>202</sup>.

<sup>199</sup> Zob. K. Żygulski, *Wspólnota śmiechu...*, dz. cyt., s. 28–29.

<sup>200</sup> Więcej na ten temat: A. Gurycka, *Błąd w wychowaniu*, WSiP, Warszawa 1990, s. 75–82.

<sup>201</sup> Z. Mysłakowski, *O kulturze współzycia...*, dz. cyt., s. 100.

<sup>202</sup> Tamże, s. 103.

Na tej zasadzie wyśmiewanie może się wiązać z piętnowaniem kłopotliwych przywar i nawyków, które są przykre nie tylko dla otoczenia, ale także dla samego wyśmiewanego.

Zdaniem Jacka Nawrota:

Dziecko, któremu nigdy nie okazano dezaprobaty, czy nie dano odczuć chwilowego „ochłodzenia” – nie wie, co to znaczy być kochane. Dziecko, które nigdy nie przeszło przez chwilowy lęk – nie wie, co to znaczy być bezpieczne. Dziecko, które nigdy nie miało okazji poczuć się samotne – nie potrafi odczuć, czym jest bliskość i zrozumienie życzliwych osób<sup>203</sup>.

Podobnie niektórzy rodzice i wychowawcy uważają, że **dziecko, które nigdy samo nie zostało wyśmiane lub nie przeżyło wyśmiania kogoś bliskiego, nie będzie w stanie odczuć, jak to jest być wyśmiewanym**. Śmiech z niego pokazuje mu działanie zasady sprawiedliwości w życiu społecznym, siłę wspólnoty śmiechu i moc cierpienia wskutek wyśmiania, pomaga zastanowić się nad rolą śmiechu w relacjach społecznych. Przykład subtelnego wykorzystania wyśmiewania do celów wychowawczych w jeszcze innym kontekście podaje H. Lethierry. Miał w klasie brzydkiego ucznia, który ze względu na specyficzny wygląd nie był zbyt lubiany przez rówieśników, a wręcz dyskryminowany. Gdy dzięki inspiracji nauczyciela, w czasie lekcji okazało się, że potrafi wspaniale rysować karykatury i satyryczne rysunki, jego sytuacja w klasie radykalnie się odmieniła. Nieprzyjemne, wręcz traumatyczne przeżycia grupy związane z wyglądem chłopca stały się podstawą wspólnej refleksji wiodącej do wniosku, że wygląd zewnętrzny nie decyduje o wartości człowieka, więc nawet ktoś uważany za brzydkiego i wyśmiewany z tego powodu może być wartościowym członkiem społeczności, a nawet jednym z liderów wspólnoty śmiechu<sup>204</sup>. Tego rodzaju postępowanie wymaga od wychowawcy taktu, doświadczenia i wyczucia sytuacji.

Z badań Haliny Sowińskiej z 1974 roku wynika, że 70% uczniów wspomina o ich wyśmiewaniu przez nauczycieli, głównie w celu wywołania lęku<sup>205</sup>. Również A. Radomska przywołuje badania z 1997 roku, które wskazują, że śmiech służy nauczycielom i uczniom przede wszystkim do dokuczania (47%), poniżania (41%) i manipulowania (33,5). Tylko co czwarty badany stwierdził, że wywołuje śmiech, by rozładować napięcie, a 17% celem stymulowania aktywności poznawczej<sup>206</sup>. Potwierdza to tylko ustalenia cytowanych

<sup>203</sup> J. Nawrot, *Cztery wymiary Homolteusza*, dz. cyt., s. 53.

<sup>204</sup> Zob. H. Lethierry, *Des conflicts à l'école...*, dz. cyt., s. 111.

<sup>205</sup> Zob. M. Dudzikowa, *Pomyśl sobie...*, dz. cyt., s. 207. Więcej na ten temat: H. Sowińska, *Klasa szkolna jako zespół wychowawczy*, WSiP, Warszawa 1974.

<sup>206</sup> Zob. A. Radomska, *Śmiech wart szkoły*, dz. cyt., s. 52.

tu badaczy, że zjawisko wyśmiewania jest od lat istotnym elementem szkolnej rzeczywistości, a agresorami nie są wyłącznie uczniowie.

Wyśmiewanie w ramach funkcji korygującej i w dobrych intencjach (tzn. bez poniżania, pastwienia się, dręczenia i pozostawienia sprawy bez rozwiązania, a ofiary samej sobie) stanowi także element metodyki pracy w harcerstwie, np. w trakcie obozów:

Byle śmiesznie i bez oblewania. Chcecie przy ognisku zrobić z kogoś „balona”? Można. To zresztą doskonały sposób na różnych pyszałków i „syfonarzy”<sup>207</sup>.

W ten sposób żart, kawał, czy dowcip prowadzą do obnażenia i wyśmiania pychy, zarozumiałości, by skłonić wyśmianych do istotnych w harcerstwie działań w duchu wspólnotowości i równości, poczucia odpowiedzialności za grupę, bez wywyższania się z byle powodu. Jako środek dydaktyczny podczas zajęć na temat wyśmiewania od 1947 roku w wielu polskich placówkach oświatowych wykorzystuje się także zbiór osiemnastu opowiadań Julii Duszyńskiej zebranych w tomie *Cudaczek Wyśmiewaczek*. Ich bohaterem jest lichy (skrzat), które „nie je, nie pije, tylko śmiechem żyje”, skłaniając dzieci do robienia brzydkich rzeczy, a gdy mu się to uda, wyśmiewając je z wielką satysfakcją. W końcu jednak wyśmiewanie cudzych wad udaje mu się zastąpić radością na widok uśmiechu innych<sup>208</sup>.

Fora internetowe, na których można wypowiadać się anonimowo, dostarczają ich uczestnikom dowodów, że nie są odosobnieni ze swym kłopotem. Na wsparcie i rady rówieśników mogą tam liczyć m.in. uczniowie, którzy bywają wyśmiewani w szkole z różnych przyczyn. Oto przykładowa wypowiedź uczennicy wyśmiewanej w klasie z powodu dużego nosa i odpowiedzi na nią (zachowano oryginalną pisownię)<sup>209</sup>:

– Nice 70:

No wiec... ehh nie mam takiego malego nosa jak niektorzy. jest on troszke wiekszy... od podstawowki zawsze sie ktos w klasie ze mnie smieje :( ze mam taki duzy nos :( ale to nie tylko w klasie bo tez niektorzy na podworku :( pomozcie mi co mam robic? :( jestem zdolowana :( czasem nie chce mi sie juz zyc :( to naprawde nie jest mile gdy ktos sie ze mnie smieje przeciez to nie moja wina prawda? :(

<sup>207</sup> *Balony na sprzedaż*, „Świat Młodych” – dodatek, b.r. (przełom lat 60. i 70.), s. 1.

<sup>208</sup> Zob. J. Duszyńska, *Cudaczek-Wyśmiewaczek*, NK, Warszawa 1987.

<sup>209</sup> Zob. forum.57.pl/temat,6152,wysmiewanie\_sie\_w\_klasie\_\_\_\_.php (20.07.2012).

Przedstawiwszy swój kłopot na forum internetowym Nice 70 uzyskała m.in. następujące odpowiedzi:

– Kaska:

Najlepiej nie zwracaj na nich uwagi nie przejmuj się tym wszystkim na poważnie... Oni sobie myślą o idzie ona ta z dużym nosem porobimy jej siare oni chcą się wywyższać od Ciebie... Pokonaj ich! Oni chcą ci tylko na złość zrobić i siare... Powiedz im też coś przykrego i się śmiejesz i tak kilka razy mów też się zdołują i przestaną sobie z Ciebie śmiać... I oni będą też mieli siare.... Poprzestana się śmiać i mówić kiedy ty też im tak zrobisz też się będą czuć zdołowani i zobaczą jak ci tak ciężko to się z nich śmiejesz itp... Bedziesz wszystko oki

– Karolcia:

Śmiejesz się razem z nimi. Albo odpyskuj im że za to masz ładne oczy i tyłek i piersi a one są płaskie jak deski i do tego głupie. Aaa weźcie... Albo przejeżdż kolo nich z jakimś ładniutkim facecikiem niech im żal dupy ścisną.

– Belatka:

to przykre jak ktoś się z Ciebie śmieje ale nic nie zrobisz, oni też mają jakieś wady z których ty możesz się śmiać! oczywiście jeśli chcesz, ja bym to olała, że mnie też się czasem śmieją że mam oczy jak chinczyk i co z tego? takie mam a im chwd; szkoda marnować życia przez dzieciaków ze szkoły, naprawdę, skonczyz ją i wszystko przed tobą, będziesz dorosła, zrobisz co zechcesz, uzbierasz kasę na nowy nos, albo w ogóle to sobie darujesz, mi też jest czasem ciężko z wielu powodów ale zawsze sobie mówię „dobra, kutwa, przeżyje” i wyobrażam sobie jak biegają wokół mnie moje dzieci a ja jestem szczęśliwa hehe, może to gupio brzmi ale tak mam

– Jaaa:

U nas jeden kolega też ma duży nos śmieją się z niego ale on nie wnika w to. :)

– Romusdobrarada:

U nas w Kielcach, jeszcze w podstawówce, śmialiśmy się z takiego jednego. Był taki niski, to go przezywaliśmy „liliput-pederast”, bo się nosił na jasno. Ale nie brał tego na poważnie. Kupił sobie Adiki i mu przestaliśmy dokuczać, fajnym kolesiem się okazał :) nie przejmuj się, że cię przezywają, będziesz to wspominać z bolesną nostalgiją.

– Kingusia120:

Nikt nie jest idealny. Ja miałam kiedyś krzywe zęby też się nabijali ale zawsze potrafiłam się tym nie przejmować i olać ich. Najważniejsze to za-

akceptować się taką jaką się jest to podstawa :-/ zawsze możesz śmiać się z tego nosa razem z innymi to wtedy będzie im głupio bo nie udało im się Ciebie speszyć a ty może w koncu przełamiesz swój wstyd xD :-)

– Ankaxd:

hmm... wiesz... niektórzy ludzie mają o wiele gorsze problemy ^^ no ale wracając do Twojego. skoro tak wszyscy się z tego wysmiewają to może zamiast się denerwować to też z tego pozartuj ;> wiem... na początku może to być trudne ale być może będzie skuteczne ^^ im bardziej się denerwujesz z tego powodu tym bardziej inni chcą mówić na ten temat ^^ a w przyszłości możesz zrobić sobie operację ^^ powodzenia (:”

– Kikka:

a ja też mam podobny problem ... Tylko że jak wyśmiewają się ze mnie to nie tak „złośliwie”. To są ludzie z mojej „paczki” i zawsze jest tak że jeden coś na drugiego powie a reszta z tego leje. xd Ale mi to przeszkadza i na mnie właśnie najczęściej tak gadają ... Mam tego dość. ;( Co mam zrobić, skoro mnie to wcale nie śmieszy a oni tego nie robią złośliwie tylko poprostu dla polewu .?”

– Emka:

U mnie jest tak samo, nie jest to złośliwe, przynajmniej ja tak tego nie odbieram. Jestem wege, więc to już jest niezła pożywka do „śmiania się” i parę innych rzeczy się jeszcze znajdzie. Dystans, dystans – dobrze jest umieć śmiać się z siebie.

Sprawa wyśmiewania znalazła wyraz w podstawie programowej Ministerstwa Edukacji Narodowej w kontekście korzystania z elektronicznych środków komunikowania. Jej autorzy zamieszczają następujące zalecenie dotyczące wypowiedzi ucznia w mowie i piśmie:

[...] przestrzega zasad etyki mowy w różnych sytuacjach komunikacyjnych, m.in. zna konsekwencje stosowania form charakterystycznych dla elektronicznych środków przekazywania informacji, takich jak: SMS, e-mail, czat, blog (ma świadomość niebezpieczeństwa oszustwa i manipulacji powodowanych anonimowością uczestników komunikacji w sieci, łatwego obrażania obcych, **ośmieszania i zawstydzania innych wskutek rozpowszechniania obrazów przedstawiających ich w sytuacjach kłopotliwych**, zna skutki kłamstwa, manipulacji, ironii)<sup>210</sup>.

<sup>210</sup> Podstawa programowa z komentarzami, t. 2, *Język polski w szkole podstawowej, gimnazjum i liceum*, Ministerstwo Edukacji Narodowej, Warszawa 2009, s. 38–39; Rozporządzenie z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół. Załącznik nr 4: Podstawa progra-

Dalej zaś, w uwagach do wymagań szczegółowych z zakresu odbioru i tworzenia wypowiedzi, autorzy podstawy programowej precyzują:

Uczeń powinien zyskać wrażliwość etyczną dotyczącą komunikacji. Jest to szczególnie ważne w sytuacji, gdy powszechne są nadużycia w posługiwaniu się środkami elektronicznymi. Uczeń musi uświadomić sobie niebezpieczeństwa oszukiwania i manipulacji powodowanych anonimowością uczestników komunikacji w sieci. Nie może zapominać, że za pośrednictwem elektronicznych mediów spotyka się z żywym człowiekiem, którego nie może traktować jako bytu fikcyjnego i którego sam w każdej chwili może stać się ofiarą. Dlatego **musi znać skutki obrażania i ośmieszania innych przez rozpowszechnianie obrazów przedstawiających ich w kłopotliwych sytuacjach oraz niemądrych i złośliwych opinii o nich**. Trzeba mu uświadomić niebezpieczeństwa związane z tym, że komunikacja elektroniczna odbywająca się za pośrednictwem mediów jest specyficzna, gdyż znika kontekst i zostają same słowa (i ewentualnie emotikony), które mogą podlegać rozmaitej interpretacji. Dlatego tak łatwo o nieporozumienia i manipulację. Niebezpieczeństwo jest wzmocnione przez to, że często wypowiedź taka jest skrótowa i niestaranna, więc z natury niepełna. Trzeba uczniowi uświadomić, że forma wypowiedzi nie jest obojętna dla jej znaczenia i skutku, jaki wywołuje<sup>211</sup>.

## Konkluzja

Rozwój poczucia humoru u dziecka jest jednym z elementów socjalizacji, od którego zależy jego sytuacja w rodzinie, grupie rówieśników i sferze publicznej, gdzie dochodzi do powstawania wspólnot śmiechu. Umiejętność uczestniczenia w ich aktywności i odgrywana rola decydują o statusie społecznym i związanych z nim perspektywami. Odpowiednie zachowania społeczne oparte na śmiechu lub ich brak mogą świadczyć o przyjęciu lub wykluczeniu ze wspólnoty, wiązać się z procesem budowy tożsamości indywidualnej i grupowej, oraz miejscem w kręgach towarzyskich i zawodowych.

Dlatego też poznawanie etapów rozwoju poczucia humoru dziecka jawi się jako szczególnie cenne dla osób zajmujących się wychowaniem, bez względu na to, czy są profesjonalistami, czy też nie. Jest to jednak proces niezwykle skomplikowany, wymagający długotrwałych i drobiazgowych obserwacji, w trakcie których należy uwzględnić środowiskowe uwarunkowania życia dziecka. Stąd także i tu oczywiste wydaje się podejście z wykorzystaniem

---

mowa kształcenia ogólnego dla gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych, których ukończenie umożliwia uzyskanie świadectwa dojrzałości po zdaniu egzaminu maturalnego, Ministerstwo Edukacji Narodowej, Warszawa 2008, s. 9.

<sup>211</sup> Podstawa programowa..., t. 2, dz. cyt., s. 76–77.



współczynnika humanistycznego, a wszelkie uogólnienia składające się na przedstawione etapy kształtowania (się) dziecięcego poczucia humoru jawią się wyłącznie jako schemat mogący być tylko punktem odniesienia w przypadku indywidualnych analiz i interpretacji.

Kultura śmiechu jest niewątpliwie jednym z podstawowych składników kultury wieku dziecięcego. Częstotliwość śmiechu dziecka, jego jakość, okoliczności występowania czy braku to wskaźniki zaawansowania procesów socjalizacji i inkulturacji mogące wnieść bardzo wiele do analizy rozwoju jednostek i grup społecznych. Świadczą też o jakości życia dziecka, jego samopoczuciu i relacjach w środowisku. Nie do przecenienia wydają się więc jako przedmiot badań psychologicznych, pedagogicznych, antropologicznych i innych, w których podejmuje się zagadnienia relacji międzyludzkich, edukacji i kultury. Dla badaczy życia szkoły, a także nauczycieli bardzo przydatna (choć niewątpliwie trudna do przeprowadzenia przez niedoświadczone osoby) może okazać się analiza komizmu uczniowskiego na poszczególnych etapach rozwoju dzieci i młodzieży. Może ona ujawniać okoliczności kształtowania się statusu poszczególnych osób w środowisku klasy i szkoły, wskazywać wyśmiewane obszary Inności i Obcości, czy ułatwiać poszukiwanie przesłanek świadczących o istnieniu (lub nie) wspólnoty.

Zwraca uwagę fakt, że rozwój poczucia humoru dziecka zawsze dokonuje się w towarzystwie dorosłych, których kultura śmiechu we wszelkich odmianach stanowi punkt odniesienia, źródło inspiracji i model zachowań społecznych, który utrwała się na całe życie. Świadome wykorzystanie (u)śmiechu przez osoby dorosłe w procesach edukacji to niejako konsekwencja kształtowania własnej kultury i wspólnoty śmiechu od najmłodszych lat. Otwarta postawa wobec rzeczywistości, a zwłaszcza Innych i Obcych należących do młodszego pokolenia sprawia, że zwłaszcza nauczycielom udaje się nawiązywać lepsze relacje z podopiecznymi, a atmosfera ich pracy jest przyjemniejsza, niż w większości przypadków. Uśmiechnięci i śmiejący się z uczniami nauczyciele nie tylko są w stanie zainteresować ich treściami nauczanego przedmiotu, ale także mają szansę stać się liderem, mistrzem, którego opinie i zachowanie są istotne dla młodych ludzi. Oczywiście (u)śmiech nie jest jedyną cechą, która decyduje o takiej sytuacji. Osoba ponura, wypalona życiowo, nie mająca pasji, traktująca swoje zajęcie jako zło konieczne, udręczona problemami, którymi obciąża innych, choćby nawet opanowała treści podręczników metodyki dotyczące technik wykorzystania (u)śmiechu, nie będzie dobrym partnerem dla dzieci i młodzieży. Przede wszystkim nie będzie w stanie swym przykładem wskazywać im konsekwencji złośliwego i manipulującego śmiechu z kogoś. Nie dostarczy także przykładów korzyści płynących ze wspólnoty śmiechu i możliwości inicjowania przy jego pomocy dialogu ponad podziałami. Sala lekcyjna uśmiechniętego nauczyciela jest obiecującym pograniczem kulturowym, na którym spotkanie z uczniami i realizacja programu edukacji

może być owocna dla każdej ze stron tego dialogu. Niezwykle istotne w tym kontekście okazują się zapomniane dziś w refleksji pedagogicznej, niegdyś wyraźnie określone przez mistrzów S. Szumana i M. Mysłakowskiego, kategorie „talentu pedagogicznego”, „taktu pedagogicznego” i „kontaktowości”. Z cytowanych tu wielokrotnie opracowań o kondycji polskiej szkoły wynika wyraźnie, że właśnie talentu, taktu i kontaktowości brakuje wielu nauczycielom uwikłanym w pozór (za M. Dudzikową) systemu oświaty – powrócę jeszcze do tej kwestii w następnym rozdziale. Jednym z wyróżników tych trzech cech jest właśnie zdolność do (u)śmiechu z uczniami i umiejętność wykorzystania go w odpowiednim momencie, bez nadużywania dominującej pozycji do podporządkowania i pogńębienia uczniów (szczególnie na zasadzie ich wyśmiewania); bez konieczności odwoływania się do własnego autorytetu i poczucia obowiązku uczniów często będącymi dla podopiecznych tylko pustymi słowami. Prawdziwy autorytet buduje się tylko na bazie taktownego zachowania we wspólnocie ze środowiskiem szkoły, co w razie potrzeby pomaga unikać i radzić sobie z zagrożeniami związanymi z procesem edukacji, takimi jak agresja, opór i kontestacja ze strony uczniów, uosabianymi często w działaniach klasowych błaznów.

Argumenty przemawiające za wykorzystaniem śmiechu w pracy dydaktycznej są niepodważalne. Umiejętne wykorzystanie środków dydaktycznych w trakcie zajęć poświęconych historii, edukacji obywatelskiej i regionalnej, zróżnicowaniu kulturowemu, czy trudnym oraz traumatycznym wydarzeniom i zjawiskom (np. chorobie i śmierci) jest doceniane w wielu środowiskach i zwłaszcza doświadczenia nauczycieli z kręgu frankofońskiego stanowią w tym względzie punkt odniesienia. Wartość zabawnych pomocy naukowych – zwłaszcza lektur, potwierdzają liczne przykłady. Uwagi cytowanych specjalistów skłaniają jednak do głębokiej refleksji nad działaniami tego rodzaju, które z jednej strony łatwiej jest realizować osobom o wrodzonym poczuciu humoru i wewnętrznej pogodzie, z drugiej jednak nie sposób opierać ich wyłącznie na zdroworozsądkowej wiedzy i intuicji. Tu niezbędne okazują się przemyślane kroki i korzystanie ze środków polecanych przez doświadczonych praktyków. Utrzymanie przez edukatora równowagi między śmiechem ludycznym i praktycznym, odróżnianie rozumnego uśmiechu i refleksyjnego śmiechu od beztroskiej i nierozważnej wesołkowatości to warunki harmonijności opartych na śmiechu relacji w klasie szkolnej i innych okolicznościach związanych z edukacją. Nie jest możliwe stworzenie uniwersalnego modelu, wzoru działań, czy zestawu „zawsze efektywnych” technik w tym względzie, bowiem w każdym przypadku wiążą się one z indywidualnymi predyspozycjami ich uczestników (m.in. ich wiekiem i kulturą śmiechu) i okolicznościami środowiska. Także tutaj na potrzeby analiz i interpretacji przydatne okazuje się odwoływanie do współczynnika humanistycznego i poznawczej koncepcji człowieka.

Szczególnie istotne okazuje się tu podejście międzykulturowe, pozwalające uwzględnić w szkole różnice poszczególnych jednostek i grup, dla których śmiech z kogoś, czegoś oraz z kimś w odpowiednich warunkach może wiązać się z potwierdzeniem lub zaprzeczeniem wzorów osobowych i wartości wyniesionych z domu. Dowodem istnienia potencjalnych zagrożeń, czy kłopotliwych sytuacji związanych z różnym postrzeganiem i rozumieniem komizmu jest rozmaity odbiór i interpretacje zabawnych lektur. Książki uważane przez jednych za wesołe i śmieszne, w oczach innych mogą się jawić jako obrazoburcze, prymitywne, wulgarne i jako takie niegodne wykorzystania zwłaszcza w pracy z dziećmi. Często u podstaw dyskusji na ten temat spoczywają przesłanki ideologiczne, światopoglądowe, czy polityczne. Dotyczy to zarówno popularnych lektur dla dzieci o przygodach charakterystycznych bohaterów (*Koziołek Matołek*, *Pies Pędziwiatr*), czy poświęconych zagadnieniom trudnym (śmierć, wojna), jak i podręczników szkolnych. Tu znów przydatne okazują się doświadczenia praktyków ze środowiska frankofońskiego, którzy dzięki odziedziczonej po przodkach kulturze śmiechu dostarczają inspirujących materiałów i uwag dotyczących sposobów ich wykorzystania.

Analiza zabawnych lektur kończy przegląd zagadnień związanych ze śmiechem w edukacji. Kolejny rozdział zawierać będzie konkluzję z przeprowadzonych badań własnych oraz oparte na niej propozycje rozwiązań dostrzeżonych problemów.



## 7. Uwagi końcowe i nowe tropy

Na zakończenie proponuję powrócić do refleksji wprowadzającej w problematykę niniejszej monografii:

Życie ludzkie jest grą, a człowiek, by poprawić jego jakość i poradzić sobie w zróżnicowanym kulturowo świecie, zakłada maski. Niekiedy robi to z własnej woli, inspirowany wcześniejszymi doświadczeniami, innym razem skłaniają go do tego odebrane wychowanie, nacisk środowiska, w którym właśnie się znajduje, zakorzenienie w kulturze masowej czy unikalnie interpretowanych symbolach. Bywa, że dokonuje się to dobrowolnie – bywa, że wbrew woli. Aby relacje społeczne przebiegały harmonijnie, trzeba sporo się natrudzić; także śmiech i uśmiech bywają maskami, które wykorzystujemy i zauważamy wokół siebie każdego dnia. Ich formy oraz znaczenia w danej sytuacji zależą od wielu okoliczności i wiążą się z różnymi następstwami. Gromadzimy więc, konfrontujemy i weryfikujemy doświadczenia, postawy, wyobrażenia, stereotypy i strategie związane ze śmiechem, symbolicznie uosabiane przez teatralną maskę, gębę klauna, emotikon, czy wyraz twarzy rubasznego bodhisattwy...<sup>1</sup>

Analiza zgromadzonego materiału badawczego skłania do konkluzji, która pozwala zgodzić się z powyższym twierdzeniem. Oto szczegóły.

### 7.1. Śmiech w edukacji – rzut oka na całość

Trudno wyobrazić sobie sferę publiczną bez śmiechu. W każdej epoce i w każdej kulturze śmiech jednostek i wspólnot miał doniosłe znaczenie nie tylko w komunikacji społecznej, ale również jako czynnik oddziałujący na jakość życia. Wobec śmiechu nie pozostawali obojętni prości ludzie i myśliciele, artyści i duchowni, a w kontekście edukacji – rodzice, nauczyciele i, oczywiście, sami uczniowie.

W odniesieniu do jakiegokolwiek epoki i kręgu kulturowego **nie jest możliwe rozpatrywanie śmiechu na zasadzie uogólnienia, jednak koncepcja współczynnika humanistycznego F. Znanieckiego umożliwia poszukiwanie szczegółowych uzasadnień, dotyczących okoliczności śmiechu w danym miejscu**

---

<sup>1</sup> Zob. *Wstęp*, s. 1–2.

**i czasie.** Pozwala także tłumaczyć zachowania jednostek i grup – zwłaszcza wspólnot śmiechu, które, jako osadzone w konkretnej kulturze, cywilizacji i zakorzenione w lokalnej sferze publicznej, nawiązują do unikalnych wzorów zachowań, charakteryzując się taką czy inną postawą wobec śmiechu i przekazując ją młodszemu pokoleniu. Na tej zasadzie staje się możliwe postrzeganie osób, wywodzących się z innych środowisk i wspólnot, jako Innych i Obcych. Odpowiednio pojmowany i stosowany (u)śmiech staje się wówczas wyznacznikiem odmienności, znakiem szczególnym, istotnym w procesie budowania tożsamości indywidualnej i grupowej, identyfikacji z określonym statusem społecznym i rolą odgrywaną w danym środowisku, a także czynnikiem dobrego lub złego samopoczucia, warunkiem odpowiedniej jakości życia, mającym dla każdego indywidualne znaczenie. Kryterium czasu i przestrzeni staje się tym bardziej względne, im głębiej poszukuje się istoty śmiechu w świadomości i aktywności poszczególnych ludzi.

Nie istnieje uniwersalna teoria czy koncepcja śmiechu, która umożliwiała by odniesienie się do jego wszystkich niuansów w kontekście edukacji, dlatego też uznałem za stosowne odniesienie przedstawionych faktów do koncepcji M. Bachtina, T. Boya-Żeleńskiego, S. Garczyńskiego, H. Lethierry'ego, S. Szumana oraz do koncepcji uśmiechu J. Kozłowskiego, jako zawierających wątki związane ze śmiechem, stanowiącym czynnik edukacji międzykulturowej i poprawiania jakości życia. Pozwoliło mi to na przedstawienie czytelnego schematu kategorii pojęciowych, w którym centralną pozostaje „wspólnota śmiechu”.

Ogólna analiza historii śmiechu w sferze publicznej pozwala stwierdzić **występowanie odwiecznego napięcia, a chwilami wręcz konfliktu między zwolennikami (u)śmiechu w rozmaitych formach i agelastami ponurymi z natury lub w efekcie wyznawania poważnej doktryny czy ideologii.** Ich dyskusjom i sporom zawdzięczamy nie tylko niezliczone dzieła sztuki (literackie, plastyczne oraz związane z różnymi formami twórczości w kulturze masowej), których tematem jest śmiech i uśmiech, ale także liczne implikacje edukacyjne, przejawiające się zarówno w publicznym systemie oświaty, jak i w sferze prywatnej. Właściwości fizjologiczne śmiechu i ich konsekwencje w różnych kontekstach, dopuszczalność w określonych miejscach i na jasno sprecyzowanych zasadach, formy i cele śmiechu, sankcje grożące osobom naruszającym normy społeczne z nim związane, marzenia i działania wesołków o niekiedy radykalnych, a nawet rewolucyjnych poglądach, niepodważalna wartość komizmu w świecie zabawy i rozrywki, konsekwencje uznania terapeutycznych właściwości śmiechu i jego oddziaływania na jakość życia, a także śmiech jako element edukacyjnej rzeczywistości – oto podstawowe wątki wielowiekowej refleksji o śmiechu, początkowo interesujące przede wszystkim filozofów, a z czasem uczynione przedmiotem badań naukowych, także z zakresu pedagogiki.

Od Starożytności **ludzi różnicuje stosunek do śmiechu: bezrefleksyjny (związany z radością życia, spontanicznością, nieograniczaniem form i konsekwencji śmiechu) i refleksyjny (wiodący do rozumienia jego istoty, ujmowania w ramy formalne, wykorzystywania jako narzędzia i przyznawania praw do niego wybranym osobom lub środowiskom, co wiąże się z próbami ograniczania i zakazywania)**. Napięcie to jest zauważalne także współcześnie, choć globalizacja i fragmentaryzacja kultury sprawiły, że jego granice nie są tak wyraziste i byłoby trudno doszukiwać się nie tylko ogólnych perspektyw, ale nawet lokalnych trendów, wynikających z radykalnych stanowisk wobec śmiechu. Ich występowanie i przejawy w sferze publicznej błyskawicznie zagłusza zalew informacji o innych sprawach, subiektywnie postrzeganych jako ważniejsze w kontekście społecznym. Stąd stereotypowe, pozorne przecież przekonanie o błahości tej materii, towarzyszące jej nieuniknionej obecności w życiu społecznym.

Nie mniej jednak można zaryzykować twierdzenie, że **zwolenników bezrefleksyjnego podejścia cechuje (u)śmiech radosny, będący śmiechem w życiu, z życia i dla życia, podtrzymujący jego wysoką jakość**. Śmiech ten jest wyrazem pogodnego stosunku do rzeczywistości i wartością samą w sobie. To śmiech wesołków, którzy w różnych epokach walczyli przy jego pomocy z przeciwnościami losu, niejednokrotnie czyniąc narzędziem oporu, co stanowiło efekt spontanicznego zrywu i pozwalało na intuicyjne odreagowanie trudnej rzeczywistości. To śmiech rozbawionej młodzieży, przy czym kategoria ta oznacza nie tyle osoby w konkretnym wieku, co stan ducha, który można identyfikować z nieokiełznaną młodością umysłu, radością życia, zdrową przekorą i otwarciem na zmiany. Bezrefleksyjny, radosny śmiech towarzyszy naturalnemu powrotowi do stanu dziecka, które, dziwiąc się światu, uśmiecha się i śmieje, cieszy z nowości i raduje, że może to robić w towarzystwie bliskich: rodziny, rówieśników, przyjaciół itp., należących do jego własnej wspólnoty śmiechu. To wreszcie śmiech figlujących uczniów, miłośników forów internetowych i portali społecznościowych, których łączy to, że śmiejąc się (czy raczej: wyśmiewając), zwykle nie myślą o ewentualnych konsekwencjach swego zachowania. Nawet jeśli śmiech ten godzi w Innych i Obcych (z różnym natężeniem i z różnymi konsekwencjami), to u jego podstaw nie spoczywają zazwyczaj złe intencje, lecz zwyczajna skłonność do radosnej zabawy tu i teraz.

**Śmiech refleksyjny natomiast może mieć dwa oblicza.** Pierwsze – paradoksalnie ponure, bo wywiedzione z czarnych myśli agelastów, stroniących od (u)śmiechu w imię wyznawanych wartości. To śmiech poskromiony, ograniczony, zduszony deklaracjami o jego grzeszności i świadczących o prymitywizmie właściwościach, niewybaczalnych w relacjach wyższych sfer. To śmiech służący początkowo do legitymizowania religijnej propagandy, a gdy wymknął się spod kontroli – zakazany i przemycony do warstw uprzywilejowanych

w zapisach etykiety, obowiązującej członków elit. W takich okolicznościach uczyniono go tematem wychowawczych rozpraw i zaczęto dokładnie wskazywać kto, jak i kiedy może się śmiać. Ofiarami ograniczeń uczyniono głównie dzieci, młodzież i kobiety, a także szlachtę i władców w sferze publicznej, którym, przypisując nieumiarkowanie w śmiechu, zarzucono, że poprzez dziwaczne ruchy, dźwięki i mimikę stają się pospolici, niemądrzy, źle wychowani i – oczywiście – grzeszni. Do wielu wspólnot śmiechu wprowadziło to swoistą dyscyplinę (np. w szkołach), a w niektórych z nich poskutkowało niemal konspiracyjnym modelem zachowań opartych na kontestacji (np. w środowisku sowizdrzalskim). Dyskusja na ten temat trwa do dziś, niestety, głównie w sferze potocznej, gdyż o braku lub niewielkiej i niedostatecznej liczbie rzetelnych opracowań o śmiechu w edukacji mówi się wszędzie, nawet we Francji, w której rozwijająca się od wieków kultura śmiechu przyniosła wiele cennych owoców w postaci monografii i realizacji zawartych w nich idei. Dokonując analizy piśmiennictwa pedagogicznego, dochodzi się do wniosku, że zagadnienie śmiechu jako wartości wychowania stopniowo w niej zanika. Odnosi się wrażenie, że **śmiech, rozumiany jako istotna treść wychowania, rozpatrywano od starożytności do schyłku XIX w.**, nawet nie tyle dyskutując, co zalecając, czy nawet nakazując czytelnikom określone formy śmiechu w sferze publicznej (śmiech dyskretny i ogładzony), a zakazując innych (przede wszystkim wyśmiewania). **Głosy te zdają się milknąć w XX w., ustępując miejsca wypowiedziom na temat technologii wykorzystania śmiechu w dydaktyce i wychowaniu.**

Druga twarz śmiechu refleksyjnego wiąże się z odkryciem i świadomym wykorzystywaniem jego pozytywnych właściwości. To śmiech będący marzeniem dzieci, rodziców, nauczycieli, lekarzy, artystów, urzędników i biznesmenów, którzy zdają sobie sprawę z jego pozytywnych funkcji w różnych dziedzinach życia. To śmiech dobrego samopoczucia, integracji, zabawy, przyjemności i miłości; jako taki, stanowi podstawę działalności ocierających się o mistrzostwo dydaktyków i terapeutów, liderów wolontariatu i sztuki kabaretowej, którzy walczą z nudą, monotonią i mrocznymi myślami – własnymi, lecz przede wszystkim cudzymi. To także śmiech służący poprawie jakości życia chorych, cierpiących i uciśnionych (także w systemie oświaty), ale budzący przy tym refleksję w medialnej rozprawie z politykami i bolączkami współczesnego świata. Śmiejący się w ten sposób, zarówno indywidualnie, jak i w dobrym towarzystwie, w mnożących się według praw globalizacji wspólnotach śmiechu, znaleźli środek przeciwko lękom, melancholii i nudzie, dzięki czemu czują się lepiej i postrzegają swe życie w barwach piękniejszych niż ich ponurzy znajomi, dzięki czemu czują się bardziej wolni. Mistrzowie tego rodzaju (u)śmiechu potrafią jednoczyć ludzi, przekonywać do swych poglądów i porywać do działania, zyskując przez to popularność i autorytet. Stopniowo więc coraz bardziej upowszechnia się idea śmiechu jako czynnika



mile widzianego w konwersacji i relacjach społecznych: od ściśle prywatnych, po profesjonalne i publiczne. W ten sposób śmiech staje się preferowanym czynnikiem motywacji, zachęty, otwartości, szczególnie wobec osób nieśmiałych. **Współcześni miłośnicy wykorzystywania śmiechu w staraniach o poprawę jakości życia, w porównaniu do im podobnych z poprzednich wieków, najwyraźniej pokonali starych przeciwników i znaleźli nowego: strach i melancholię zastąpiła nuda.** Interesujące jest w związku z tym, że mimo naukowego wykazania pozytywnego związku śmiechu z jakością życia w różnych kontekstach (m.in. w medycynie i psychologii), wątek ten nadal jest pomijany w refleksji pedagogicznej – także polskiej. Brakuje nie tylko opracowań naukowych o śmiechu w środowisku szkoły, ale nawet uwzględniających śmiech poradników metodycznych dla rodziców i nauczycieli, które choćby w formie popularnonaukowej ukazywałyby jego właściwości i możliwe sposoby wykorzystania.

**W opozycji śmiechu refleksyjnego i bezrefleksyjnego trudno jest umiejscowić pograniczny w swej istocie (u)śmiech konwencjonalny,** występujący w niektórych kulturach jako nieodzowny element społecznego funkcjonowania, zwłaszcza w sferze publicznej. Dominujący przede wszystkim w Azji, ten wzór zachowania bywa jednak kłopotliwy, głównie w kontaktach międzykulturowych, i nie sprawia obcym poważniejszych kłopotów, jako ugruntowany w wielowiekowej tradycji, którą można poznawać i rozumieć. Niewątpliwe zagrożenie dla płynności relacji międzyludzkich wiąże się natomiast z występowaniem (u)śmiechu konwencjonalnego, którego symbol stanowi uśmiech stewardessy czy sprzedawcy: zrodzony w biurach specjalistów od reklamy i sprzedaży, opiera się na wyrachowanej manipulacji uczuciami, emocjami i zachowaniami potencjalnych klientów. Towarzyszy mu niebezpieczeństwo komercjalizacji zachowań i przeniesienia występujących w handlu wzorów (u)śmiechu do sfery prywatnej, w której z czasem, dla osób podatnych na marketingowe gry, mogą się stać elementami codziennego zachowania, opartego na obłudzie i dążeniu do zysku. Zagrożenie to dotyczy także systemu oświaty, coraz mocniej związanego z funkcjonowaniem korporacji handlowych. Rozwijam to zagadnienie poniżej.

Szczegółowe prześledzenie idei śmiechu w edukacji i wskazanie głównych wątków w wielowiekowej refleksji, pozwala ujawnić ogromną wartość tego zjawiska, zarówno w życiu jednostek, jak i w odniesieniu do zjawisk społecznych w sferze publicznej. **Szkoła od wieków jest miejscem symbiozy powagi i (u)śmiechu:** spotykają się tam, krzyżują, konkurują, a niekiedy na chwilę wzajemnie wykluczają skutek gwałtownych konfliktów. Wyobrażenie sobie szkoły bez współistnienia tych dwóch elementów jest niemożliwe. Rozpatrywanie szkoły w oderwaniu od śmiechu, bez uznania jego kluczowej roli w relacjach międzyludzkich, byłoby nadużyciem, polegającym na zakłamaniu istoty występujących tam procesów społecznych. Śmiech dla uczniów, już choćby

tylko z racji ich wieku, jest elementem codzienności, bez którego nie wyobrażają sobie życia. Ujawnienie i zgłębienie jego poszczególnych funkcji umożliwia rzetelną analizę stosunków rówieśniczych i międzypokoleniowych.

Na podstawie przedstawionych tu wyników badań i przykładów ze sfery praktyki edukacyjnej, można wyróżnić następujące **funkcje (u)śmiechu w relacjach międzyludzkich występujące w edukacji – zwłaszcza w środowisku szkoły:**

- **funkcja identyfikacyjna** – adresowane zarówno do rówieśników, jak i nauczycieli żarty i ich konsekwencje pomagają uczniom ustalić swe miejsce w szkolnej hierarchii, co wiąże się z procesem kształtowania tożsamości; pomagają zorientować się, jakie bywają reakcje na określone zachowania, na ile można sobie pozwolić w stosunku do konkretnych osób, co nie pozostaje bez wpływu na reputację żartownisia w klasie, jego relacje i więzi w środowisku szkoły;
- **funkcja destrukcyjna** – przemyślany i ukierunkowany śmiech jako element strategii ucznia lub jego rówieśniczej wspólnoty śmiechu może doprowadzić do zakłócenia pracy nauczyciela, zaburzenia toku lekcji; jako forma oporu przeciwko różnym elementom szkolnej rzeczywistości może być narzędziem niszczenia systemu, który jest dla ucznia kłopotliwy;
- **funkcja agresywna** – przemyślany śmiech skierowany przeciwko komuś (wyśmiewanie, ośmieszanie, przezywanie, robienie kawałów, wymyślanie dowcipów o ofierze – często z podtekstem seksualnym – itp.) może stanowić formę ataku; w zależności od nastawienia ucznia do szkoły i konkretnych osób mogą to być jednorazowe „wygłupy”, ale też powtarzające się zjawiska o charakterze dręczenia; działania mające na celu wywołanie tego rodzaju śmiechu wymagają niekiedy przygotowania (np. aby utrudnić nauczycielowi rozpoznanie sprawy), względnie spontanicznej pomocy rówieśników;
- **funkcja rozrywkowa** – uczniowski śmiech o charakterze rekreacyjnym, przejawiający się w wygłupianiu bez wyraźnego celu, traktowany jako sposób na nudę oraz zmęczenie rutynowymi i rytualnymi działaniami szkoły; stanowi formę zabawy i przystosowania się ucznia do szkolnej rzeczywistości, a negatywne reakcje nauczycieli w celu przeciwdziałania tego rodzaju śmiechowi są najczęściej nieefektywne; nauczyciele zwykle tolerują taki śmiech na zasadzie „mniejszego zła”, bojąc się bardziej drastycznych zachowań uczniów;
- **funkcja wywyższająca/deprecjonująca** – śmiech mający na celu przesunięcie granicy między nauczycielem i uczniami (niekiedy także rodzicami), wynikającej ze statusu w społeczności szkolnej i związanego z tym miejsca w hierarchii; może mieć charakter porozumiewawczy, pojednawczy, podlizujący, testujący (na jak wiele można sobie pozwolić), w zależności od dotychczasowych doświadczeń obu stron lub ich wyobrażeń na temat roli

- tychże doświadczeń w historii wzajemnych relacji; żart lub współuczestnictwo w śmiechu może również służyć poprawieniu kłopotliwej relacji, uzyskania przebaczenia czy poprawienia opinii w cudzych oczach;
- **funkcja ucieczkowa** – śmiech o charakterze obronnym lub śmiech przez łzy, będący reakcją na tzw. wisielczy humor czy humor galerniczny; bez konkretnego celu, stanowi instynktowną, odruchową reakcję na ucisk (np. atmosferę długotrwałego napięcia i nieprzyjemności, dręczenie przez nauczyciela itp.), z którego nie sposób inaczej się uwolnić; forma intelektualnej i emocjonalnej ucieczki od nieprzyjemnej rzeczywistości;
  - **funkcja tożsamościotwórcza** – śmiech w szkole z rówieśnikami i dorosłymi jest zjawiskiem społecznym, wiążącym się z wyznaczaniem lub potwierdzaniem miejsca w środowisku, a także z nadawaniem przydomków (np. w trakcie wyśmiewania), żartowaniem z różnymi podtekstami (np. na temat ról związanych z płcią, określaniem fizycznych i intelektualnych możliwości, postrzegania konkretnych osób) itp., co wiąże się z kształtowaniem tożsamości poszczególnych uczniów i wchodzeniem w role społeczne;
  - **funkcja ludyczna** – rozpatrywanie zarówno śmiechu w szkole, jak i całej sfery edukacji w kategoriach gry, umożliwia postrzeganie uczniów i nauczycieli jako jej mniej lub bardziej świadomych uczestników; istotą tej funkcji jest nie tyle godzące w powagę nauczania poszukiwanie zabawy, co zwracanie uwagi na określony typ relacji międzyludzkich i wchodzenie do wspólnot śmiechu, które przyczyniają się do poprawy jakości życia w szkole;
  - **funkcja katartyczna** – śmiech oczyszczający występuje zwłaszcza w szkolnych wspólnotach śmiechu, których członkowie narażeni są na różnego rodzaju napięcia, stres, wysiłek fizyczny i umysłowy, a także nudę i monotonię, co prowadzi do frustracji i agresji; połączony z zabawą śmiech przynosi odprężenie, choćby tylko na chwilę;
  - **funkcja integrująca** – śmiech pomaga nawiązywać i zacieśniać uczniowskie kontakty, zarówno z rówieśnikami, jak i z nauczycielami, a także budować własną tożsamość w relacjach z nimi; komiczny element rzeczywistości, wiążący się z wartościami zrozumiałymi dla osób obecnych „tu i teraz”, a niezrozumiałymi dla Innych i Obcych, dzięki czemu wspólne odreagowanie wspólnego napięcia poprzez śmiech jednoczy grupę i sprawia, że wszyscy świadkowie zdarzenia stają się „jednością”;
  - **funkcja kulturotwórcza** – uczniowskie wspólnoty śmiechu wytwarzają dzięki wspólnym doświadczeniom własną gwarę, wzory zachowań, obyczaje itp. – niekiedy (choć rzadko) uczestniczą w nich także nauczyciele; podobne zjawisko występuje w dobrze zintegrowanych zespołach nauczycieli;
  - **funkcja kompensacyjna** – śmiech, zwłaszcza we wspólnocie uczniowskiej, pozwala kompensować sytuacje podporządkowania i wymagań, równoważy nacisk szkoły na ucznia; dzięki wspólnemu śmiechowi, wyśmiewaniu i parodiowaniu elementów systemu szkolnego i osób weń uwikłanych, uczniowie

odzyskują siły i równowagę psychiczną, do czego dochodzi niekiedy kosztem ofiar (wyśmiewanego rówieśnika lub nauczyciela); tego rodzaju śmiech występuje również między nauczycielami, borykającymi się m.in. z wypaleniem zawodowym;

- **funkcja prowokująca** – śmiech i uśmiech przyciągają uwagę i prowokują do nawiązania kontaktu; tego rodzaju śmiech bywa zwykle świadomie wykorzystywany tak przez nauczycieli, jak i uczniów; uczniowie najczęściej prowokują do zabawy, wywołują zamieszanie w celu odwrócenia uwagi od lekcji lub, poprzez śmiech, inicjują kontakty towarzyskie;
- **funkcja korekcyjna i dyscyplinująca** – śmiech inspirowany i wykorzystywany przez nauczyciela, skierowany przeciwko określonej osobie może służyć piętnowaniu subiektywnie niepożądanych zachowań; zwłaszcza publiczne wyśmiewanie z wykorzystaniem symbolicznych rekwizytów (np. ośła ławka, ośmieszające przezwiska, przyczepiane za karę karteczki) bywa szczególnie dotkliwie w tym względzie; w rówieśniczej wspólnocie śmiechu uczniów stanowi czynnik budowania hierarchii;
- **funkcja dydaktyczna** – zwłaszcza w przypadku młodszych uczniów komizm zawarty w pomocach naukowych, słowach nauczyciela i sprowokowanych przez niego sytuacjach, wyzwala aktywność u dziecka, w przeciwieństwie do nadmiernej powagi i surowości, które ją hamują; śmiech może zachęcać i motywować uczniów do pracy nad określonym tematem; funkcja ta realizowana jest m.in., gdy uczniowie poznają na zajęciach przykłady form komicznych w różnych dziedzinach sztuki – mimo że zwykle uczniowie nie rozumieją i nie podziwiają komizmu poprzednich pokoleń, tego rodzaju wiadomości poszerzają ich wykształcenie ogólne, a zabawne treści mogą przyczyniać się do rozwijania zainteresowań; w przypadku młodszych uczniów przedstawianie komicznych treści może zachęcać do nauki czytania;
- **funkcja pobudzająca** – eliminowanie z procesu edukacji czynników stresogennych, strachu i poczucia wstydu, zwłaszcza w odniesieniu do osób dorosłych, które mogłyby mieć kłopoty z odnalezieniem się w szkolnej rzeczywistości;
- **funkcja profilaktyczna** – śmiech jako środek rozwiązywania szkolnych konfliktów i zapobiegania przemocy w niektórych sytuacjach może być bardziej efektywny niż formalne zakazy i nakazy; umiejętne wykorzystanie go jako środka wychowawczego może przyczynić się do utrzymywania w stanie równowagi i spokoju środowiska zagrożonego napięciami i przemocą;
- **funkcja sankcjonująca** – wyśmianie i ośmieszenie mogą stanowić formę napiętnowania zachowań lub wypowiedzi niemożliwych do zaakceptowania przez nauczyciela; tego rodzaju śmiech jest swoistym narzędziem władzy; jeśli ma przynieść oczekiwane efekty, nie powinien być upokarzający, a ukarany uczeń winien mieć możliwość skorygowania swojego zachowania: zrozumienia błędu i poprawienia się; przedkładanie tej formy nad

- tradycyjną, regulaminową sankcję pozwala oddramatyzować błąd ucznia i natychmiast wywołać u niego krytyczne spojrzenie na samego siebie;
- **funkcja zachęcająca** – osoby uśmiechnięte i często się śmiejące bywają postrzegane jako otwarte i miłe, co zachęca do wejścia z nimi w relacje, zwłaszcza jeśli ich śmiech nie jest złośliwy i nikogo nie krzywdzi; uśmiechnięty nauczyciel z poczuciem humoru wywołuje sympatię uczniów: mimo że może wykorzystać swoją władzę w inny sposób, żartem i wspólnym śmiechem schodzi z piedestału i towarzyszy uczniom we wspólnej refleksji nad tym, co się wydarzyło; śmiejąc się razem z uczniami, dzieląc ich los i czyniąc się jego częścią, w pewien sposób ukazuje swoją „ludzką twarz” i zyskuje przez to popularność i autorytet;
  - **funkcja uspokajająca** – szczery śmiech i uśmiech jako warunki równie szczerego dialogu stwarzają przestrzeń do komunikacji, w której rozmowa może rozwijać się w dowolny sposób, bez obawy o cenzurę lub sankcję; przechodzenie w klasie od śmiechu do uśmiechu (i odwrotnie) w trakcie zajęć dydaktycznych może przyczyniać się do powstania atmosfery spokoju, życzliwości i zaufania, w której ma się prawo do popełniania błędów bez utraty akceptacji;
  - **funkcja zabezpieczająca** – wykorzystywanie śmiechu na lekcjach przynosi korzyści nauczycielowi, zwłaszcza wychowawcy klasy; obserwując reakcje poszczególnych uczniów na komizm, ma okazję do bliższego ich poznania i zorientowania się w ich pozycji w grupie, co w przyszłości pozwoli mu zabezpieczyć się przed kłopotliwymi sytuacjami; śmiech pomaga nauczycielowi rozładować własne napięcia i lęki (np. w trakcie przełamywania lodów podczas pierwszych spotkań z klasą), chroni go przed wypaleniem zawodowym i daje poczucie samorealizacji po przyjemnym zakończeniu lekcji, która odbyła się w radosnej, wesołej atmosferze; umożliwi lepsze rozwiązywanie problemów wychowawczych<sup>2</sup>.

**Najistotniejszą z edukacyjnych implikacji, dostrzeżoną u źródła refleksji filozoficznej i rozwijaną do dziś w licznych rozprawach, jest wyśmiewanie, rozpatrywane zarówno w formie bezpośredniego śmiechu z kogoś lub czegoś, jak i w postaci żartów, dowcipów i kawałów, skierowanych przeciwko określonym osobom, instytucjom lub zjawiskom.** Lista zakazów w tym względzie jest długa, a hierarchię poszczególnych pozycji charakteryzuje dynamika. Od lat uczono (i żaden z cytowanych Autorów nie ma co do tego wątpliwości), że nie wolno wyśmiewać ludzi starszych, chorych, niepełnosprawnych, nieszczęśliwych, a także rodziców. Do sfery agelastycznego tabu od lat zaliczano też wartości religijne, jednak realizacja średnio-wiecznej idei karnawałowego śmiechu podczas świąt głupców wykazała jego

<sup>2</sup> Zob. M. Dudzikowa, *Funkcje humoru oraz możliwości ich wykorzystania w badaniach zjawisk życia szkolnego*, „Forum Oświatowe” 1993, nr 8–9, s. 55–66.

ambivalencję – wątpliwości pozostały więc do dziś. Poważne kontrowersje pojawiły się wobec zakazu publicznego wyśmiewania polityków i duchownych (często będących rzecznikami konserwatywnych zasad i przedstawicielami nielubianej władzy), a także wszelkiego rodzaju Innych i Obcych, wywodzących się z mniejszości narodowych i etnicznych. Wyśmiewanie się z nich czy ośmieszanie na różne sposoby, uznano za dowód złego wychowania i jako takie nagannie oceniono w relacjach międzyludzkich, zwłaszcza w sferze publicznej, gdzie, przede wszystkim współcześnie, coraz większą wartość nadaje się niepisany zasadom poprawności politycznej. **Jedynymi osobami, którym nawet starożytni wychowawcy przyznali prawo do śmiechu i wyśmiewania, byli kuglarze, komici, błażni i klauni** – przy każdej okazji podkreślano jednak ich wątpliwą reputację (uzupełnianą o klasycznie negatywne cechy, jak rozpusta i pijaństwo), którą udziela się także wielu współczesnym artystom i ich dziełom, choć na nich samych i ich widzach zwykle nie robi to wielkiego wrażenia – śmieją się nadal, choćby z przekory.

**Dopiero w systemach oświaty zaczęto poważną dyskusję nad wyśmiewaniem w szkole – zwłaszcza nad szczególnie bolesnym wyśmiewaniem i ośmieszaniem uczniów przez nauczycieli.** Przechodząc do porządku dziennego nad faktem, że uczniowie wyśmiewają się wzajemnie oraz że czynią obiektem swych figlów i psot dorosłych, zaczęto zastanawiać się, czy nauczyciel ma prawo wyśmiewać uczniów, a jeśli tak, to w jakich okolicznościach. Wyśmiewanie nieśmiałości, kiepskich wyników w nauce, nieodpowiedniego (cokolwiek to znaczy) ubioru i języka uczniów (np. gwary lub języka matczynego, odmiennego od oficjalnie obowiązującego w szkole) oraz ich dostrzegalnych na zewnątrz kłopotów w relacjach w środowisku szkoły, nie jawi się w literaturze przedmiotu jako oczywiste. Stanowczo zakazywane przez jednych jako nieetyczne, z drugiej strony racjonalnie uzasadniane przez drugich jako motywujące do walki ze słabościami i odstępstwami od systemu, wyśmiewanie ucznia stanowi fakt, doświadczany przez wychowawców także współcześnie – niestety, zbyt rzadko w sposób refleksyjny (świadomie częstego powtarzania tej opinii nie uważam za nadużycie).

Podobnie dyskusyjną kwestią jest **zakładana i realizowana powaga szkoły jako instytucji oraz związana z nią formalnie postawa nauczyciela wobec (u)śmiechu.** Czy powinien być zawsze poważny, dostojny i świadomy, że swym wizerunkiem i zachowaniem legitymizuje system i wiążącą się z odpowiednim statusem władzę? W związku z tym powinien za wszelką cenę wystrzegać się ośmieszenia, a w klasie utrzymywać dystans wobec uczniów, zabraniając (u)śmiechu zarówno im, jak i sobie. Może jednak byłoby lepiej i z korzyścią dla wszystkich – podopiecznych oraz współpracowników – uśmiechać się i śmiać jak najczęściej, świadomie wykorzystując śmiech jako narzędzie w procesie nauczania, przyczyniając się w ten sposób do integracji środowiska i budzenia zainteresowania nauką? Dylemat ten pozostaje wciąż

nierozstrzygnięty i właściwie dopiero w drugiej połowie XX w. dają się zauważyć wyraźne skłonności ku drugiej ze strategii. Kłopotliwe pozostają jednak ponuractwo i melancholia nauczycieli, nie tyle związane bezpośrednio ze stosowaną przez nich techniką nauczania, lecz wynikające ze złego samopoczucia, wypalenia zawodowego, rozczarowania i zniechęcenia pracą – świadomość bycia „w niewłaściwym czasie, w niewłaściwym miejscu”. Zwłaszcza w polskim systemie oświaty brak uśmiechu i śmiechu nauczyciela, będący oznaką frustracji, jawi się jako poważne zagrożenie nie tylko dla szkoły, ale i dla całego społeczeństwa. Coraz mniej osób bowiem chce, by uczniowie spędzali czas w towarzystwie naburmuszonych, drętwych, ponurych i smutnych osobników, kojarzących się z agelastyczną średniowieczną dyscypliną, w której bezwzględna powaga miała świadczyć o wysokiej jakości edukacji. W tym kontekście coraz istotniejsze stają się pytania o funkcjonowanie szkolnych wspólnot śmiechu i występujących w szkołach enklaw pogłębiającej się anomii i Obcości, zauważalnych zwłaszcza w optyce międzypokoleniowej.

**Niepokojącym zjawiskiem, nasilającym się w ostatnich latach, jest coraz agresywniejsze wyśmiewanie i towarzyszące mu nowe formy ośmieszania czy po prostu dręczenia z wykorzystaniem zaawansowanych technologii, zwykle w sposób wulgarny.** Dotyczy to zarówno uczniów wyśmiewających swoich rówieśników i nauczycieli, jak i innych osób w sferze publicznej. Właściwie trudno przewidzieć, kto i dlaczego może dziś stać się celem wyśmiewania. Błyskawiczne wyśmianie, krótkotrwałe szyderstwo, egzekucja celebryty lub „obciachowego kolesia” w przestrzeni publicznej, dokonywane przy pomocy portalu społecznościowego, forum dyskusyjnego lub listy wysyłkowej iPhone’a, to skutek panującej w mediach elektronicznych wymuszonej technologią chwilowości, błysków informacji i idei, impulsów zachowań. O ile jeszcze kilkadziesiąt lat temu w szkołach śmiano się z kujonów, lizusów i niešťczęśników w jakiś sposób odbiegających od normy, to współcześnie ktokolwiek, nawet osoba zupełnie sprawcy nieznaną, może zostać wyśmiana lub stać się obiektem niewybrednego żartu (np. w Internecie). Skoro pretekstem do wyśmiania jest czyjaś Inność i/lub Obcość, to kryteria ich wyróżnienia są coraz mniej oczywiste i przewidywalne, coraz mniej – racjonalne. **Anonimowość Sieci i dostępność nowinek technologicznych sprawia, że powstają zupełnie nowe rodzaje wspólnot śmiechu, których członków nie jedno- czy więź oparta na znajomości i wspólnym przeżywaniu, ale chwilowe uczestnictwo w kawale lub przekazanie dalej ośmieszającego materiału,** przy czym coraz częściej jedyną formą wyrażenia emocji staje się kliknięcie przycisku „lubię to”. Jest jednak i druga strona zjawiska: **czasem same ofiary wyśmiewania najwyraźniej dobrze czują się jako bohaterowie zamieszania,** jak w programach telewizyjnych o wiecznie pijanych imprezowiczach i źle ubranych dziewczynach: **wykorzystują fakt wyśmiania jako wątpliwą, lecz efektywną formę autopromocji, możliwość publicznego kreowania**

**wizerunku i nieustannej obecności w obiegu**, także dla celów zarobkowych (np. zbieranie polubień i tzw. obserwujących na stronach portali społecznościowych, zawierających treści reklamowe). Bez pogłębionych badań trudno orzec, czy mamy do czynienia ze zmianą stereotypów i postaw wobec Innych i Obcych, a więc z subiektywnym pojawieniem się nowych kategorii godnych z jakiegoś powodu wyśmiania czy też – zwłaszcza w Polsce – postępująca radykalizacja form komunikacji i bezkarność w naruszaniu czyjejs godności znajduje wyraz w śmiechu z kogokolwiek, ot, tak – dla zabicia nudy, odreagowania stresu czy, w końcu, dla multimedialnej zemsty m.in. również za wyśmianie.

**Prywatna sfera śmiechu, zwłaszcza w środowisku wspólnot rodzinnych i sąsiedzkich, zdaje się oddalać od śmiechu w sferze publicznej.** Ponieważ brakuje badań także i na ten temat, trudno powiedzieć, które najczęściej występujące zachowania, związane ze śmiechem w sferze publicznej, rodzą się w rodzinnych wspólnotach śmiechu, a które biorą się z elektronicznych środków masowego komunikowania, zwłaszcza z telewizji i Internetu. Z pewnością jednak **mamy do czynienia z zakłóceniem, a w wielu przypadkach wręcz zerwaniem międzypokoleniowego przekazu śmiechu jako wartości społeczno-kulturowej.** Zastępowanie kultury literackiej kulturą internetową sprawiło, że coraz więcej form komizmu preferowanych przez dorosłych (dziadków, rodziców, nauczycieli) jest niezrozumiałych dla dzieci i młodzieży. Jeszcze kilkadziesiąt lat temu był możliwy wspólny śmiech z dzieł Moliera czy francuskich komedii filmowych, jednak współcześnie trudno jest mówić o tożsamym w kilku pokoleniach doświadczaniu komizmu kabaretowej Mariolki lub materiałów zamieszczanych w portalu kwejk.pl. Zabawne zdaniem wielu dorosłych lektury nie śmieszą dzieci i młodzieży – i odwrotnie: preferowane przez nastolatków dowcipy rażą, zwłaszcza konserwatywnych dorosłych, treściami skatologicznymi, pornograficznymi i tym podobnymi, które uchodzą za prymitywne. Różnice te wiodą do konfliktów i redefinicji ideologii agelastów. Fragmentaryzacja społeczeństwa i jego instytucji – także szkoły – sprawia, że utrzymywanie i przekazywanie tradycji śmiechu oraz jej wspólne doświadczanie stało się trudne jak nigdy dotąd.

Abstrahując od powyższych kwestii, **szkolny śmiech nie zmienił się zbyt- nio na przestrzeni wieków** – potwierdzają to m.in. przytoczone rezultaty badań M. Dudzikowej, L. Jaxy-Bykowskiego, C. Matusewicza i in. Rozpatrując go przez pryzmat uczniowskich figlów oraz psot i śmiechu dla śmiechu, można stwierdzić podobieństwo czy nawet tożsamość form, motywów i okoliczności. Podstawowa różnica związana jest z pojawieniem się nowych źródeł inspiracji i technicznych możliwości wykorzystania śmiechu (np. multimedia), co doprowadziło do odmiennego niż w przeszłości rozłożenia akcentów czy trwałości określonych zjawisk. Od wieków jednak w szkole występuje śmiech oporu i kontestacji wobec nauki i szkoły jako instytucji systemowej, śmiech z kogoś



(zwłaszcza uczniów z nauczycieli), śmiech udawany (np. z kiepskiego dowcipu nielubianego belfra), śmiech tryumfu (np. po wygranej spotkaniu skonfliktowanych grup rówieśników), a także, niestety coraz rzadziej, śmiech radości – głównie jednak towarzyszący uczniom wybiegającym z klasy (ze szkoły) po lekcjach. Śmiech ten bywa rozmaity w różnych grupach wiekowych, zależy przy tym od cech placówki i osób współtworzących jej środowisko, a także od pozaśrodowiskowych okoliczności społeczno-ekonomicznych i kulturowych. Z badań wyłania się nowa podstawowa jakość śmiechu uczniowskiego: jego agresywność i bezkompromisowość. Fikle uczniowskie z początku XX w., opisywane przez L. Jaxę-Bykowskiego, wydają się całkiem niewinne w porównaniu np. z tzw. „sprawą toruńską”, czyli ze słynnym współczesnym kawałem z założeniem nauczycielowi na głowę kosza na śmieci i upowszechnieniu filmu z tą sceną z Internetu.

**Charakterystyczną cechą śmiechu uczniowskiego, bez względu na okoliczności, jest jego wspólnotowość.** Odgrywa on istotną rolę w procesie identyfikacji ze szkolną społecznością lub jej poszczególnymi grupami, wiąże się z procesem kształtowania tożsamości oraz poczucia odrębności uczniów, stanowiąc w efekcie jeden z czynników prostego podziału na Swoich i Obcych, przy czym do kręgu Obcych uczniowie zaliczają nie tylko przedstawicieli mniejszości kulturowych i etnicznych, obiektywnie obcych w ich środowisku, ale przede wszystkim nauczycieli. Zwłaszcza z badań M. Dudzikowej wynika, że to nauczyciele, określane przez uczniów jako Oni i Obcy, stali się w ostatnich latach grupą wyśmiewaną, ośmieszaną i wyszydzaną. Zresztą, sami najczęściej robią niewiele lub nic, by zintegrować się z uczniami, choćby tylko przy pomocy śmiechu. Od czasów badań C. Matuszewicza niewiele się zmieniło w kwestii wykorzystania śmiechu przez nauczycieli na zajęciach: zwykle robią to intuicyjnie i bezrefleksyjnie. Polskie badania śmiechu uczniowskiego ujawniają fatalny obraz szkoły, postrzeganej przez pryzmat relacji między uczniami i nauczycielami, na które negatywnie oddziałuje odczuwana najwyraźniej przez obie strony potencjalnego dialogu nuda, zniechęcenie i strach przed wyśmianiem. **Współczesna polska szkoła, która wyłania się z przytoczonych badań, cierpi na brak szkolnych wspólnot śmiechu, do których należałoby jednocześnie uczniowie i nauczyciele.**

**Niepokojącą cechą współczesnego śmiechu uczniowskiego jest jego wieloznaczność i wielofunkcyjność,** rozumiana jako zróżnicowanie odbioru sytuacji komicznej przez uczniów tej samej wspólnoty śmiechu, w zależności od roli każdego z nich w społeczności klasowej i szkolnej: każdy uczeń, śmiejąc się z tej samej sytuacji, może odczuwać inne motywacje, z innego powodu ulgę, realizować inne cele itp. Jako świadomy członek szkolnej (klasowej) wspólnoty śmiechu może być inspiratorem, autorem i wykonawcą dowcipu czy kawału. Może też tylko towarzyszyć rówieśnikom w ich śmiechu jako widz. Nasilenie się zjawiska rywalizacji i poziomu agresji w szkołach (zwłaszcza

gimnazjach) sprawia, że często na zasadzie zastraszenia wciąga się na siłę do agresywnych wspólnot śmiechu tych, którzy obawiają się utraty bezpiecznej pozycji w środowisku szkoły i przyklepienia im łatki Obcego. Aby więc nie narazić się na szykany i odwet agresywnych liderów, niektórzy uczniowie „dla świętego spokoju” biorą udział w drastycznych kawałach, wymierzonych przeciwko nauczycielom lub rówieśnikom (choćby nawet wywoływało to ich wewnętrzny sprzeciw), lub, stojąc z boku, biernie obserwują sytuację, udając, że świetnie się bawią ze wspólnotą. **Tego rodzaju sztuczny śmiech uczniów stanowi więc wyraz konformizmu i ucieczki przed lękiem.**

Niestety, **coraz większą rzadkością jest w polskiej szkole śmiech radosny i afirmujący radość życia**, a nieliczne wyjątki, dotyczące zwłaszcza wspólnego śmiechu uczniów z nauczycielami, jedynie potwierdzają tę regułę. Wyścig szczurów, napędzany szczególnie w gimnazjach, zabija radosny śmiech, a niegdyś beztraska zabawa dziś często polega na wyśmiewaniu konkurencji. Niepokojące jest, że rzadko spotyka się śmiech z samego siebie, będący rezultatem autoironii. Śmiech w szkole, podobnie jak w sferze publicznej, jest coraz mniej radosny, a coraz częściej przekształca się w śmiech oporu, kontestacji, odreagowania lęku, stresu i niepewności itp. Postrzegany z zewnątrz stanowi wołanie o pomoc, o normalność, którą jednak, wobec powszechności zjawisk, bardzo trudno zdefiniować. Z omówionych badań wynika, że stopniowo tracą się też zdolność nauczycieli i uczniów do wspólnego śmiechu z radości, a także wspólnego dostrzegania, rozumienia i przeżywania komizmu (o ile nie czegokolwiek). Ci, którym się to udaje, stanowią wyjątek. Jeśli realnym liderem szkolnej wspólnoty śmiechu staje się nauczyciel, stanowi on autorytet dla uczniów, lecz jednocześnie staje się kłopotliwy dla pozostałych nauczycieli i dla szkoły jako instytucji, będącej elementem z gruntu poważnego systemu, w którym jako gwarancję stabilności i świętego spokoju preferuje się byle-jakość, zaś zbytnia oryginalność (nawet znajdująca uznanie wśród uczniów) może być niebezpieczna. Odnosi się wręcz wrażenie, że unikalny, wspólny śmiech nauczyciela i uczniów byłby postrzegany jako podejrzany. Bywa więc, że **uśmiechnięty i śmiejący się z uczniami nauczyciel uchodzi za dziwaka – taką stanowi rzadkość.** Stwierdzenie to prowadzi do pytania o miejsce radości i śmiechu w życiu nie tylko dzieci i młodzieży, ale przede wszystkim dorosłych, odpowiedzialnych za wprowadzenie ich w życie: rodziców, nauczycieli, wychowawców... Pytania pojawiają się zwłaszcza po lekturze konkluzji badań M. Dudzikowej, które przedstawiam szczegółowo w dalszej części wywodu.

**Śmiech oporu współczesnych polskich uczniów, w przeciwieństwie do śmiechu ich rówieśników sprzed kilkadziesiąt lat, nie ma podstaw ideologicznych czy doktrynalnych**, o których wspominał P. McLaren. Różnicowanie kulturowe i etniczne uczniów, zwłaszcza w szkołach wielkomiejskich, sprawia, że poszczególni członkowie szkolnych wspólnot śmiechu mają rozmaite korzenie, ideologie życiowe, priorytety itp., więc trudno by

było doszukiwać się podobnych podstaw wspólnotowości, jak wówczas, gdy ogromna większość uczniów tej samej placówki wywodziła się z tego samego środowiska (np. z osad robotniczych na przedmieściach czy z tzw. pegeerów) i w związku z tym odczuwała wspólną tożsamość klasową, co z kolei wiązało się z silną integracją społeczności uczniowskiej. **Dzisiejszy śmiech uczniowski to przede wszystkim forma oporu wobec nudy i braku nowych, intensywnych wrażeń.** Kontestacja dotyczy nie tyle zasad czy wartości starszego pokolenia, co szkoły i nauczycieli, którzy stanowią przeszkodę w przyjemnym spędzaniu wolnego czasu, są denerwujący i przede wszystkim nudni. Poza tym, zwłaszcza w szkole średniej i wyższej, zaniknął dziś śmiech, którego celem byłoby zakłócenie i odwrócenie porządku świata, jak niegdyś robili to goliardzi, szubrawcy i sowizdrzałowie. Przesyt w dostępie do dóbr i usług, będący cechą wielu uczniów, przede wszystkim w wielkich miastach, prowadzi do sytuacji, w której nawet nastolatki nie mają za bardzo przeciwko czemu się buntować. Mimo wszystko pozostaje im więc śmiech bezrefleksyjny. W wielu przypadkach jednak śmiech oporu bywa śmiechem przetrwania i obrony przed szyderstwami i ośmieszaniem ze strony niekompetentnych nauczycieli. Budzi wówczas chęć odwetu i pogłębia przepaść między osobami obecnymi w środowisku szkoły.

**Współczesny śmiech uczniów ze szkoły jest o wiele bogatszy w formy, niż dawniej** – zwłaszcza dzięki Internetowi. Wyśmiewanie zarówno instytucji, jak i poszczególnych nauczycieli jest możliwe nie tylko w ugrzecznionych i zwykle cenzurowanych przez nauczycieli gazetkach (coraz rzadziej spotykanych) i przedstawieniach szkolnych, ale przede wszystkim na wymykających się najczęściej kontroli dorosłych stronach internetowych portali społecznościowych i forach dyskusyjnych. Oprócz cytatów zabawnych oraz kompromitujących wypowiedzi nauczycieli, można tam znaleźć fotografie, filmy, demotywatory, memy i wpisy o charakterze satyrycznym lub groteskowym (rymowanki, dowcipy, tzw. humor z zeszytów i dzienniczków) itp.

**W polskich badaniach i koncepcjach nie postrzega się śmiechu jako elementu związanego z miłością czy z umiłowaniem przez nauczycieli wykonywanego zawodu i ich podopiecznych.** Czyni to jedynie L. Jaxa-Bykowski, a spośród wymienionych praktyków – J. Korczak i A. Szyćówna. Tymczasem wywodzący się z francuskiego kręgu kulturowego, cytowani już P. Adams, H. Lethierry i A. Ziv wskazują na to uczucie, sytuując je w modelu ideału zawodu nauczyciela. W Polsce „miłość” to kategoria praktycznie nieobecna w refleksji pedagogicznej, zepchnięta przede wszystkim do sfery ideologii religijnej. **Nieobecnym wątkiem w polskich badaniach nad śmiechem jest także komizm skatologiczny i pornograficzny,** niewątpliwie bardzo popularny wśród dzieci i młodzieży, zarówno przedszkolaków, jak i nastolatków – ponownie tylko L. Jaxa-Bykowski wspomina o figlach o takim podtekście, a w przytoczonych koncepcjach śmiechu ich rangę podkreślają tylko

M. Bachtin i T. Boy-Żeleński. Jest to niewątpliwie wątek zaniechany, niemniej jednak bardzo istotny, choćby tylko w kontekście wyśmiewania, czego dowodem są liczne przypadki udostępniania przez uczniów „rozbieranych” zdjęć, filmów itp. i wykorzystywania ich do ośmieszania znajdujących się na nich osób. Żaden z cytowanych badaczy nie podejmuje też problematyki śmiechu uczniowskiego w kontekście działalności szkolnych kabaretów i gazetek satyrycznych (zarówno tych z oficjalnego obiegu, jak i dostępnych tylko dla wybranych), wolontariatu (np. udziału w pracach Fundacji „DrClown”, klubów śmiechu itp.), uczestnictwa we flashmobach i zbiorowych żartach. Z jednej strony, poza dwiema pierwszymi formami, pozostałe liczą sobie dopiero parę lat, z drugiej jednak zagadnienia te nie pojawiają się nie tylko w badaniach, ale i w refleksji pedagogicznej w ogóle. Można więc postawić pytanie, czy to pedagodzy nie dostrzegają tych form jako istotnych w kontekście edukacji – zwłaszcza w środowisku szkoły? Czy też formy śmiechu szkolnego są z jakichś przyczyn marginalizowane? **Całkowicie zaniechanym wątkiem w refleksji pedagogicznej i gelotologicznej jest działalność i twórczość humorystyczna nauczycieli**, co nie dziwi, bowiem niezwykle rzadko spotyka się firmowane przez nich zabawne publikacje, blogi czy próby literackie, dotyczące m.in. śmiechu w szkole. Mimo niewątpliwie istniejącej twórczości humorystycznej nauczycieli dla uczniów, z uczniami lub dla samych siebie (o czym dowiedziałem się z rozmów z nauczycielami), w źródłach nie spotkałem ani jednego odniesienia do tych zagadnień. Ani w opracowaniach teoretycznych, ani w opracowaniach badawczych, ani nawet w metodycznych (zarówno polskich, jak i obcojęzycznych) **nie zauważyłem też wątku uśmiechu w pracy badacza**, rozpatrywanego jako czynnik tworzenia przyjaznej atmosfery lub technika w dialogu w badaniach klinicznych, ankietowych, wywiadach narracyjnych itp.

O zachęcających perspektywach polskiej gelotologii świadczą prace badaczy wywodzących się z interdyscyplinarnych środowisk (w kolejności alfabetycznej): cieszyńskiego, katowickiego, kieleckiego, lubelskiego, opolskiego, poznańskiego i wrocławskiego. Zwraca uwagę fakt, że większość z nich to środowiska zróżnicowane kulturowo, których mieszkańcy doświadczają częstszych, niż w innych regionach Polski spotkań z Obcością, co być może inspirowało do uwzględniania problematyki śmiechu na listach zainteresowań badaczy. Niepokoi jednak i dziwi brak zainteresowania pedagogów tą problematyką. Prace M. Dudzikowej, stanowiące chlubny wyjątek, tylko potwierdzają tę regułę. Dokonania pozostałych autorów są znane w niewielkim stopniu lub wcale, o czym świadczy mała liczba cytowań oraz ich niedostępność w bibliotekach.

Nieobecność śmiechu jako treści kształcenia w programach studiów nauczycielskich i podręcznikach metodyki nauczania, a także niszowość tych zagadnień w pedagogicznej literaturze sprawiają, że wiele istotnych z badawczego punktu widzenia kwestii nie znajduje odniesienia w pracach empirycznych (zarówno

studenckich, jak i pisanych przez profesjonalistów) oraz w dyskusjach podczas konferencji naukowych – nawet dydaktyków i teoretyków wychowania. Sytuacja ta dziwi, ponieważ niezwykle rozległy obszar śmiechu wciąż uchodzi za niszowy i poboczny, podczas gdy do wielu innych wątków powraca się nieustannie od lat. Przeciwno stereotypowi niszowości problematyki śmiechu w edukacji przemawia fakt, że w publikacjach powstałych w ramach interdyscyplinarnego dyskursu gelotologicznego wiele jest wątków pedagogicznych (świadczy o tym choćby tylko zamieszczone w drugiej części niniejszej książki zestawienie źródeł), pozostają one jednak mało znane, często zapomniane i, w związku z tym, rzadko przywoływane.

W kontekście powyższego obrazu sytuacji, będącego wynikiem przeprowadzonych analiz, nasuwają mi się następujące propozycje rozwiązań:

- **wprowadzenie zagadnień śmiechu w różnych kontekstach oraz analizy zabawnych lektur jako elementów programów nauczania** poszczególnych przedmiotów w szkołach podstawowych, średnich i wyższych (w szkolnictwie wyższym przede wszystkim na kierunkach społecznych, humanistycznych i specjalnościach medycznych, ze szczególnym zwróceniem uwagi na możliwości wykorzystania śmiechu jako czynnika poprawy jakości życia);
- **opracowanie poradników metodycznych** dla pracowników instytucji edukacyjnych i opiekuńczych, omawiających wykorzystanie śmiechu w różnych obszarach ich codziennej działalności jako czynnika poprawy jakości życia i integracji środowiskowych wspólnot śmiechu (w dydaktyce poszczególnych przedmiotów, współpracy szkoły z rodzicami, działalności artystycznych kół zainteresowań – np. kabaretów lub teatrów, organizacji imprez masowych, wolontariatu itp.);
- **popularyzowanie śmiechu jako przedmiotu badań naukowych** – poprzez inicjowanie badań na ten temat w ramach seminariów licencjackich, magisterskich i doktorskich, uczynienie tematem obrad w sekcjach tematycznych podczas pedagogicznych konferencji naukowych, organizowanie interdyscyplinarnych sympozjów i otwartych prelekcji poświęconych dorobkowi gelotologicznemu, podjęcie próby uporządkowania chaosu gelotologicznych kategorii pojęciowych w języku polskim, celem uniknięcia wątpliwości i nieporozumień epistemologicznych i stworzenia podstawy pedagogicznej teorii śmiechu; tłumaczenie na język polski obcojęzycznych źródeł gelotologicznych – zwłaszcza związanych ze śmiechem w edukacji;
- **realizacja pedagogicznych i interdyscyplinarnych badań naukowych na temat edukacyjnych implikacji śmiechu (przede wszystkim w środowisku szkoły)**, m.in. w celu zgromadzenia przesłanek służących opracowaniu poradników metodycznych dla wychowawców, nauczycieli, lekarzy, pracowników socjalnych, urzędników i innych osób, które w swej działalności mogą świadomie wykorzystywać śmiech jako czynnik wspomagający dialog społeczny i integrację oraz przyczyniający się do poprawy jakości życia;

- **utworzenie w bibliotekach szkolnych i publicznych działów z zabawną literaturą i filmami, szczególnie związanymi z lokalną i regionalną tradycją śmiechu** (antologie dowcipów, opracowania satyryczne, monografie gelotologiczne itp.);
- **inicjowanie współpracy szkół z organizacjami wykorzystującymi śmiech w swej działalności** (m.in. kluby śmiechu, grupy doktorów klaunów) w celu zaangażowania uczniów i ich bliskich w wolontariat oraz masowe działania w sferze publicznej, służące poprawie jakości życia, a także współorganizowanie w środowisku szkoły integrujących warsztatów z wykorzystaniem śmiechu;
- **uwzględnienie poczucia humoru w kryteriach rekrutacji kandydatów na studia nauczycielskie i medyczne, a także ewaluacji już zatrudnionych nauczycieli, lekarzy, pracowników socjalnych** w celu zwrócenia uwagi na fakt, iż brak poczucia humoru i umiejętności prowadzenia dialogu z uśmiechem utrudnia komunikację z podopiecznymi i pacjentami.

Propozycje te zawierają zaledwie kilka idei i pomysłów, wymagających dalszego dookreślenia.

## 7.2. Nic śmiesznego – problemy współczesnej szkoły

Śmiech jest istotnym czynnikiem poprawy jakości życia i edukacji międzykulturowej, szczególnie w kontekście międzypokoleniowym. Jako taki może przyczynić się nie tylko do świadomego budowania szkolnych wspólnot śmiechu, ale także do integracji społecznej, której brak dostrzegam we współczesnym polskim społeczeństwie.

Pretekstem do poszukiwań czynnika poprawy jakości życia w szkole może być szereg niepokojących faktów; z badań naukowych i sondaży opinii na temat relacji uczniów z nauczycielami i rówieśnikami wynika bowiem, że w środowiskach wielu polskich szkół panuje atmosfera, którą można by określić nie tylko jako niesprzyjającą nauce, ale nawet w zniechęcającą choćby tylko do przebywania na terenie placówki. Oczywiście, tak poważne kłopoty nie występują we wszystkich szkołach i w takim samym natężeniu. Istnieje wiele szkół, w których, dzięki ogromnemu wysiłkowi nauczycieli, rodziców i uczniów (spośród których wielu można określić mianem liderów społecznych), kłopoty nie są tak dotkliwe i nie traktuje się ich jako nieuniknionych. Na tle tych chlubnych wyjątków tym bardziej widoczna staje się sytuacja w wielu innych instytucjach, dlatego też uważam za stosowne poszukiwanie środków zaradczych. W żadnym wypadku nie chodzi mi o rewolucję w oświacie, która miałaby się dokonać przy pomocy śmiechu. Moją ideą jest inspirowanie oddolnego procesu poprawiania jakości życia w szkołach, procesu z gruntu

apolitycznego i wspólnototwórczego, możliwego do zaakceptowania przez osoby znuzone wyścigiem szczurów i konfliktami związanymi z Obcością.

Już w latach dziewięćdziesiątych XX w. badacze zwrócili uwagę na wzajemną niechęć nauczycieli i uczniów<sup>3</sup>. Obecnie zjawisko to jeszcze się pogłębiło, rodząc w efekcie niski poziom poczucia przynależności uczniów do społeczności szkolnej oraz ich zaangażowania szkolnego, negatywny stosunek do szkoły jako instytucji, a także niskie oceny wystawiane nauczycielom przez uczniów za ich pracę i stosunek do podopiecznych<sup>4</sup>. Do najczęściej wskazywanych przez uczniów szkolnych bolączek należy nuda oraz wysoki poziom przemocy:

Jak pokazuje trzeci „Raport roczny” społecznego programu „Szkoła bez przemocy” odsetek uczniów, którzy nudzą się na lekcjach wzrósł tylko w ciągu jednego roku aż o 9%. W szkołach podstawowych nudziło się najmniej, bo 31% uczniów, w gimnazjach 51%, a w szkołach ponadgimnazjalnych już ponad 60%. Jednocześnie spadł też odsetek uczniów, którzy w badaniu zadeklarowali, iż lekcje ich interesują. W badaniu z roku 2009 było ich tylko 28%. Sytuacja wyglądała najlepiej w szkołach podstawowych, gdzie lekcje były interesujące dla 41% badanych. Wśród gimnazjalistów takiej odpowiedzi udzieliło 27% uczniów, a w ponadgimnazjalnych jedynie co piąta osoba. W szkole podstawowej jeszcze połowa respondentów zadeklarowała, że lubi chodzić do szkoły, ale już w gimnazjach odsetek pozytywnych odpowiedzi wyniósł 42%, a w ponadgimnazjalnych 34%. Im dalej, tym gorzej. O ile odsetek dzieci rozpoczynające naukę i deklarujących, iż lubią szkołę jest dość wysoki, o tyle uczniowie szkół ponadgimnazjalnych udzielają dużo krytyczniejszych odpowiedzi. Pozytywne początkowo nastawienie do szkoły i uczenia się, wraz z latami spędzonymi w szkole u dużej części uczniów stopniowo zmienia się w niechęć. Nauka kojarzy się większości starszych uczniów z nudą<sup>5</sup>.

Niepokojący jest także spadek poziomu czytelnictwa i pogłębianie się niechęci do książek. Coraz więcej dzieci i młodzieży – zwłaszcza na wsiach – sięga po książkę pod presją, postrzegając właśnie szkołę jako miejsce, w której przymusza się do nudnej lektury. Tylko 8% nastolatków czyta książki codziennie, a i jakość tego czytelnictwa pozostawia wiele do życzenia. Lekturę zastępuje coraz częściej Internet. Jak wynika z raportu opracowanego przez Bibliotekę Narodową i pracownię TNS Polska, nastolatki nie tylko rzadko czytają, ale także zdecydowanie rzadziej niż w pozostałe grupy wiekowe czytają książki

<sup>3</sup> Więcej na ten temat: A. Kargulowa, *Dlaczego dzieci nie lubią szkoły*, WSiP, Warszawa 1991; J. Tarnowski, *Twój głos o szkole, uczniach i nauczycielach. Dzieci i ryby głosu nie mają?*, IBE, Warszawa 1993.

<sup>4</sup> Więcej na ten temat: B. Majerek (red.), *Zjawisko niechęci wobec szkoły. Studium empiryczne szkolnej absencji*, WN UP, Kraków 2007.

<sup>5</sup> M. Żylińska, *Polska szkoła w świetle badań*, [www.edunews.pl/badania-i-debaty/badania/2016-polska-szkola-w-swietle-bada](http://www.edunews.pl/badania-i-debaty/badania/2016-polska-szkola-w-swietle-bada) (24.09.2012).

w całości. Najczęściej wybierają tylko fragmenty i przerywają lekturę wcześniej niż zamierzali<sup>6</sup>.

Dane zebrane w trakcie realizacji programu „Szkoła bez przemocy” potwierdza sondaż opinii społecznej, z którego wynika, że jednym ze sposobów na nudę coraz częściej staje się przemoc:

Według raportu CBOS z 2011 r., aż 40 proc. uczniów uznaje przemoc za poważny problem polskiej szkoły. 19 proc. nauczycieli zgadza się z uczniami co do powagi problemu. Przemoc to także obgadywanie, wyśmiewanie, izolowanie. W czasach przedinternetowych – gnębiony przez kolegów uczeń zostawiał opresję za sobą, kiedy wychodził ze szkoły. Teraz opresja idzie za nim, nawet jeśli zdecyduje się zmienić szkołę – wystarczy jeden prześmiewczy filmik w Internecie, żeby kogoś zniszczyć. Takie działania mają już swoje internetowe nazwy: cyberbullying i hating<sup>7</sup>.

O wysokim poziomie przemocy w szkole i życiu publicznym, którego doświadczają dzieci, wspominają także autorzy opublikowanego w 2013 r. raportu Fundacji Dzieci Niczyje<sup>8</sup>.

Zbigniew Kwieciński na tle analizy *Raportu – Polska 2050*<sup>9</sup> zwraca uwagę na występujące w polskich szkołach niepokojące zjawiska, świadczące o zanikaniu wspólnot oraz coraz częściej wyrażanych i doświadczanych przez uczniów antagonizmów:

Dzieci i młodzież otoczone są wzorami nieustannej i wszechobecnej rywalizacji, rankingów, przykładami lekceważenia słabszych, nietolerancji dla odmienności, nie są wdrażane do szacunku dla każdego człowieka, do norm przyzwoitości, współodpowiedzialności za grupę. Programy wychowawcze dotyczące takich kwestii, jak tolerancja dla odmienności kulturowej czy ćwiczenie odpowiedzialności, są mało znane, nie są upowszechniane<sup>10</sup>.

Brak w polskich szkołach edukacji międzykulturowej, wiodącej do kształtowania otwartych postaw i integracji społeczno-kulturowej, wiąże się ze zjawiskiem uzależnienia oświaty od wzorców przenoszonych bezpośrednio z życia politycznego. Jak pisze dalej Autor: „[...]nieomal bez konkurencji i oporu publicznie lansowane są programy ksenofobiczne i nacjonalistyczne,

<sup>6</sup> Zob. I. Koryś, O. Dawidowicz-Chymkowska (oprac.), *Społeczny zasięg książki w Polsce w 2010 r. Bilans dwudziestolecia*, BN, Warszawa 2012, s. 2. Więcej na ten temat: B. Badora (oprac.), *Polacy i książki*, Fundacja Centrum Badania Opinii Społecznej, Warszawa 2011.

<sup>7</sup> M. Kołodziejczyk, *Gnojki*, „Polityka” 2012, nr 43, s. 26.

<sup>8</sup> Zob. J. Włodarczyk, K. Makaruk, *Ogólnopolska diagnoza problemu przemocy wobec dzieci. Wyniki badania*, Fundacja Dzieci Niczyje, Warszawa 2013.

<sup>9</sup> Zob. *Raport – Polska 2050*, Komitet Prognoz „Polska 2000 plus” przy Prezydium PAN, Warszawa 2011.

<sup>10</sup> Z. Kwieciński, *Edukacja – trudne pytania. Początek działalności Komitetu Rozwoju Edukacji Narodowej PAN*, „Nauka” 2013, nr 1, s. 12.



skoncentrowane na kłótniach o przeszłość narodu i o jego odrębność, a nie na trosce o teraźniejszość i przyszłość młodzieży”<sup>11</sup>.

Na proces zanikania wspólnot, które stanowiły niegdyś dowód występowania więzi, identyfikacji i solidarności między rówieśnikami, uczniami czy pracownikami tych samych szkół, zwraca uwagę również Andrzej Szahaj:

Głód wspólnotowości jest powszechny. Szczególnie silnie odczuwany w sytuacji permanentnej walki wszystkich ze wszystkimi, do jakiej nakłania współczesny, tzw. późny, czy zderegulowany kapitalizm, czyniący z zasady konkurencji zasadę naczelną i nietykalną. Konkurencja owa, choć sprzyja efektywności ekonomicznej, to jednak przyczynia się zarazem do poczucia wyobcowania, a nade wszystko do utraty bezpieczeństwa, wzrostu poczucia niepewności. Ma to zgubne skutki zarówno dla psychiki poszczególnych jednostek, jak i dla kondycji całych społeczeństw. W wymiarze indywidualnym stajemy się przekonani, że każdy jest naszym potencjalnym wrogiem, co powoduje narastanie w nas nieufności i przypuszczenie, że można polegać tylko na sobie; w wymiarze społecznym owocuje to utratą solidarności i powstaniem społeczeństwa, w którym pojawia się anomia, czyli brak jakiegokolwiek zespołu przekonań wartościujących je spajających. [...] **Wszystkie powyżej zasygnalizowane zjawiska powodują pojawienie się tęsknoty do wspólnoty, która dałaby nam poczucie zakorzenienia, ciepło i bezpieczeństwo.** Wspólnoty, w której nie musielibyśmy o nic walczyć, niczego udowodniać, ale po prostu bylibyśmy docenieni i szanowani nie ze względu na role społeczne, które pełnimy, ale ze względu na to, że po prostu jesteśmy<sup>12</sup>.

Na podstawie analizy dowcipów i żartów o szkole (np. zamieszczanych w Internecie demotywatorów, memów, komentarzy na forach, wpisów w Nonsensopedii i dowcipów o Jasiu w szkole)<sup>13</sup> można dojść do wniosku, że szkoła polska jest instytucją nielubianą, a nawet postrzeganą jako wroga, sami natomiast nauczyciele są przez uczniów traktowani jak zło konieczne, przeszkoda na drodze do świętego spokoju i zagospodarowania czasu po swoim. Podobnie niepokojące są informacje o wypaleniu zawodowym nauczycieli<sup>14</sup>,

<sup>11</sup> Tenże, *Edukacja wobec opóźnienia kulturowego*, „Nauka” 2013, nr 1, s. 21.

<sup>12</sup> A. Szahaj, *Samotność i wspólnota* [w:] J. Rutkowiak, D. Kubinowski, M. Nowak (red.), *Edukacja. Moralność. Sfera publiczna. Materiały z VI Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego PTP*, Verba, Lublin 2007, s. 95.

<sup>13</sup> Zob. podrozdziały: 8.2. *Demotywatory i memy o szkole, nauczycielach i studiach doktoranckich*, 8.6. *O Jasiu w szkole – dowcipy dzieci i dla dzieci*, 8.7. *Komizm sytuacyjny we współczesnej oświacie*, 8.3. *Polski system szkolny w Nonsensopedii*.

<sup>14</sup> Więcej na ten temat: J. Pyżalski, D. Merez (red.), *Psychospołeczne warunki pracy polskich nauczycieli. Pomiedzy wypaleniem zawodowym a zaangażowaniem*, Impuls, Kraków 2010; H. Sęk, *Wypalenie zawodowe u nauczycieli. Uwarunkowania i możliwości zapobiegania* [w:] tejże (red.), *Wypalenie zawodowe. Przyczyny, mechanizmy, zapobieganie*, WN PWN, Warszawa 2012, s. 149–167; S. Tucholska, *Wypalenie zawodowe u nauczycieli. Psychologiczna analiza zjawiska i jego osobowościowych uwarunkowań*, Wyd. KUL, Lublin 2003.

z których wielu nie lubi swojej pracy i swych podopiecznych, co często prowadzi nawet do zachowań agresywnych wobec dzieci<sup>15</sup>. Od lat w polskim systemie oświaty mamy do czynienia z różnego rodzaju tzw. działaniami pozornymi, medialnym festiwalem celowego konfliktowania rodziców i innych osób z nauczycielami czy też biernym akceptowaniem traktowania wychowanka jako klienta (nawet przez niektórych autorów publikacji naukowych), a szkoły jako instytucji służącej wyłącznie potrzebom rynku pracy<sup>16</sup>. Nie dziwią więc przytoczone tu wyniki badań. W polskiej szkole mało komu chce się śmiać z radości, bo nie ma do tego zbyt wielu powodów.

Uczniowie, którzy od chwili wejścia do systemu oświaty publicznej mimowolnie uczestniczą w wyścigu szczurów, o którego istnieniu i „niezbędności” informują ich środki masowego komunikowania, są coraz bardziej zagubieni, a nieuniknione traktowanie rówieśników jako konkurentów, nie partnerów do zabawy, staje się dla nich nie do zniesienia. Serge Tisseron stawia nawet w związku z tym dramatyczną tezę, iż współczesne dzieci nie potrafią się bawić:

Nie znają już pojęcia zabawy na niby. Stąd być może przemoc obserwowana dziś na boiskach szkolnych i placach zabaw. Przedszkolaki stosują zapaśnicze chwytaki na swoich kolegach, jak gdyby były na ringu. Jeżeli dziecko nie nauczy się bawić, to ma zmniejszoną zdolność rozwijania wyobraźni i poczucia humoru, co pozbawia go potężnego narzędzia obrony przed depresją<sup>17</sup>.

Tymczasem dzieci, które bawią się radośnie i mają dużo powodów do śmiechu, potrafią lepiej odreagować agresję i bronić się przed depresją, z czego korzystają zarówno one same, jak i ich otoczenie<sup>18</sup>.

W szkole, która w coraz bardziej popularnym (bo propagowanym w środkach masowego komunikowania) założeniu polityków i urzędników ma kształcić na potrzeby rynku, istnieje realne niebezpieczeństwo zatracenia radosnego śmiechu i szczerego uśmiechu. Oto bowiem, jak zauważa cytowana już wcześniej A.R. Hochschild:

W życiu prywatnym możemy zakwestionować aktualną stawkę wymiany i negocjować inną. Jeżeli nie czujemy się usatysfakcjonowani, możemy

<sup>15</sup> Więcej, na ten temat: AS, *Coraz więcej agresji ze strony nauczycieli*, [praca.wp.pl/title,Coraz-wiecej-agresji-ze-strony-nauczycieli,wid,16254497,wiadomosc.html](http://praca.wp.pl/title,Coraz-wiecej-agresji-ze-strony-nauczycieli,wid,16254497,wiadomosc.html) (29.11.2013).

<sup>16</sup> Więcej na ten temat: M. Dudzikowa, K. Knasiecka-Falbińska (red.), *Sprawcy i/lub ofiary działań pozornych w edukacji szkolnej*, Impuls, Kraków 2013; M. Dudzikowa, R. Wawrzyniak-Beszterda (red.), *Doświadczenia szkolne pierwszego rocznika reformy edukacji*, t. 1, *Studium teoretyczno-empiryczne*, Impuls, Kraków 2013; D. Klus-Stańska (red.), *Dokąd zmierza polska szkoła?*, Żak, Warszawa 2009; B. Śliwerski, *Diagnoza uspołecznienia publicznego szkolnictwa III RP w gorsze centralizmu*, Impuls, Kraków 2013.

<sup>17</sup> S. de Déserts, *Kroniki mut@ntów*, „Forum” 2012, nr 47, s. 23.

<sup>18</sup> Zob. C. Liebertz, *Skarbnica edukacji dobrego serca...*, dz. cyt., s. 146.

odstąpić od wymiany; wiele małżeństw i przyjaźni umiera z powodu nierównoważności. Tymczasem w życiu zawodowym jednostka musi się często pogodzić z nierównością wymian, z nieokazywaniem jej przez innych szacunku, z rozżłoszczonymi klientami. Nieustannie musi tłumić gniew, którym chciałaby zareagować. Nierówne wymiany są czymś normalnym, kiedy klient jest „naszym panem” i od początku rości sobie większe prawo do naszych uczuć i ich ekspresji. Pensja ma rzekomo wyrównywać ten rachunek<sup>19</sup>.

S. Critchley ujawnia jeszcze inną twarz śmiechu za pensję, określając to zjawisko mianem „zarządzania śmiechem”:

W rozległej, nieciekawej, wyłożonej kosztownymi dywanami sali, jakich pełno w każdym wielkim hotelu w Stanach, około pięćdziesięciu osób z tej samej firmy brało udział w zbiorowym kopaniu piłki, grze w klasy, rzucaniu frisbee. Było na co popatrzeć. Słyszałem też rozbawione okrzyki, zrywające się oklaski i pomyślałem sobie – „oto ścieżka dźwiękowa szczęścia”. Jednak spojrzenie na spocone, z lekka zdesperowane twarze tych dorosłych osób, w większości z nadwagą, poruszało niemal do łez. Po śniadaniu spotkałem grupkę tych pracowników stojących na dworze, dziarsko palących papierosy w styczniowej mżawce Georgii i wdałem się z nimi w pogawędkę. Bardzo mnie pokrzepiło, że mieli do całej sprawy stosunek równie sceptyczny jak ja; jeden z nich powiedział, że nie chcieli psuć zabawy innym i dlatego się w to włączyli. Ponadto, dodał, nie mieli właściwie wyboru. Sądzę, że opisane zdarzenie jest interesujące, gdyż odślania niewątpliwie wywrotowy charakter humoru w miejscu pracy. Jakkolwiek bowiem usilnie dążyliby menedżerowie do sformalizowania śmiechu w imię pożytku firmy, łącząc elementy komiczne z ekonomicznymi, to taka zabawność wystawiona jest stale na kpinę w nieformalnych, nieoficjalnych stosunkach między pracownikami, podczas obgadywania i plotkowania. [...] Humor może być narzędziem zarządzania, ale jest też narzędziem przeciw zarządowi<sup>20</sup>.

Nie dziwi więc fakt, że za obietnicę odpowiedniej pensji w bliżej nieokreślonej przyszłości, dzieci i młodzież, wychowywane w komercyjnym „raju” reklam i hipermarketów, coraz łatwiej przyjmują konwencjonalny, wyuczony (u)śmiech stewardessy i ekspedientki, wymagany w wyścigu szczurów nie tylko od uczniów, ale także od dbających o ich pozycję rodziców czy też troszczących się o posadę nauczycieli. Tym istotniejszy staje się postulat propagowania i realizowania powrotu do dziecięcej radości życia, szczerego śmiechu zakłopotania wobec Obcości i śmiechu z radości dokonania odkrycia lub poznania we wspólnym doświadczeniu Innych i Obcych, na kulturowych pograniczach. To postulat przywrócenia wartości śmiechowi dobrotliwego człowieka i idei uszlachetniania humoru uczniowskiego, o którym pisze

<sup>19</sup> A.R. Hochschild, *Zarządzanie emocjami...*, dz. cyt., s. 94–95.

<sup>20</sup> S. Critchley, *O humorze*, dz. cyt., s. 27–28.

M. Dudzikowa<sup>21</sup>, bowiem jawią się one jako zabezpieczenie przez całkowitym urynkowaniem relacji w środowisku szkoły; w szkole można wszak rozwijać poczucie humoru, uczyć rozróżniać i rozpoznawać rozmaite rodzaje (u)śmiechu (od konwencjonalnego uśmiechu ekspedientki po znaczący i refleksyjny osoby cierpiącej), wdrażać do autoironii i śmiechu z samego siebie – wszystko po to, by uczniowie byli w stanie nie tylko ujawniać manipulacje „sprzedawców”, ale także empatycznie towarzyszyć innym w różnych okolicznościach.

### 7.3. Śmiech razem – ku szkolnej wspólnotcie

W takiej sytuacji istotnym wyzwaniem staje się poszukiwanie czynników, które wspomagałyby (od)budowę wspólnotowości w szkole, bowiem dzięki temu istniałaby nadzieja i szansa na poprawę relacji międzyludzkich w szkolnym środowisku poprzez (re)integrację tamtejszej społeczności. Ten wykraczający poza pokoleniowe podziały proces mógłby dotyczyć nauczycieli, uczniów, rodziców i innych osób związanych ze szkołą, dla których wspólnotowe idee są nadal atrakcyjne – pozostaje tylko pytanie o charakter postulowanej wspólnoty i sposobów jej osiągnięcia. Jako oczywista jawi się tu koncepcja A. Szahaja, zdaniem którego:

Dobra wspólnota to wspólnota ludzi przekonanych o swojej równości, wykazujących ochotę do partycypacji w jej życiu w celu realizacji dobra wspólnego, mających narzędzia pozwalające na efektywną komunikację w jej obrębie oraz uzyskujących w efekcie tego wszystkiego przekonanie, że pozostałym członkom wspólnoty można ufać. [...]cztery wartości mają moc wspólnototwórczą, a mianowicie: sprawiedliwość, szacunek, sympatia i zaufanie<sup>22</sup>.

W środowisku szkoły istnieją dwa podstawowe ośrodki budowania wspólnoty: grono nauczycieli i innych pracowników oraz społeczność uczniowska. Przyjmując określony przez Z. Mysłakowskiego model relacji międzyludzkich, w którym pierwotnych źródeł wspólnoty poszukuje w powstaniu i harmonijnym funkcjonowaniu zespołu nauczycielskiego, dzięki inspiracji, zaangażowaniu i działaniom partnerów – liderów społecznych:

Reagowanie odpowiednie jakościowo i nadchodzące w swoim czasie jest objawem adaptacji partnera do sytuacji, jaką osoba nadająca kierunek próbuje zapoczątkować: gdy spotyka się z adaptacją i wysiłkiem współtworzenia sytuacji, nawzajem dokonywa adaptacji ze swej strony; tak dwa modyfikujące i przystosowujące się wzajemnie zachowania tworzą dopiero zjawisko

<sup>21</sup> Zob. M. Dudzikowa, *O potrzebach i możliwościach uszlachetniania humoru...*, dz. cyt.

<sup>22</sup> A. Szahaj, *Samotność i wspólnota*, dz. cyt., s. 99–100.

kontaktowania, wyższą jedność kolektywną – zespół. Osoba posiadająca specjalne uzdolnienie do kontaktowania jest w pewnych wypadkach bardzo cenną, nie tylko w życiu towarzyskim, ale wszędzie tam, gdzie istnieją warunki i potrzeba zespołów, np. w gronie pedagogicznym. Jest to dla skuteczności działania wychowawczego bardzo ważną rzeczą, aby mechanicznie zestawiona grupa ludzi, jaką pierwotnie jest grono nauczycielskie, zdołała stopniowo zmienić się w zespół, tj. zdobyć pewną sumę wspólnych reakcji i wzajemnych przystosowań tak by tworzyli, zwłaszcza w stosunku do młodzieży, jak gdyby wielopostaciową jedność. Nie potrzebuję dodawać, że taka zespołowość wcale nie oznacza zniwelowania różnic ani poświęcenia indywidualności. Boże broń! Chodzi tylko o to, by indywidualności, zachowujące zresztą swą autonomię, umiały na pewnej wspólnej i określonej płaszczyźnie działania, obejmującej tylko część ich życia, krąg czynności połączonych z zawodem, tworzyć taką kolektywną jedność, jaka samorzutnie się tworzy podczas szczęśliwie zainicjowanej zabawy, dobrze prowadzonej rozmowy itd.<sup>23</sup>

Poczucie humoru, uśmiech i wspólny śmiech w zespole nauczycielskim oraz poszukiwanie form przebywania razem nie tylko w środowisku szkoły, mogą być istotnym czynnikiem wspólnototwórczym oraz przyczyniać się do poszerzania sieci kontaktów:

Ale ta zdolność kontaktowania jest ważniejsza jeszcze, gdy wchodzi w grę stosunek do uczniów. Otóż nauczyciel-wychowawca ma do czynienia z dwiema postaciami tego stosunku: jednostkową i kolektywną, w zależności od tego, czy występuje wobec pojedynczej jednostki, czy wobec ich zbioru; w tym drugim wypadku dzięki licznym wzajemnym a koniecznym procesom modyfikacji, jednostki zmieniają strukturę swego normalnego, osobniczego zachowania się, stają się na wpół innymi. [...] Klasa tworzy właśnie taką nową, nie powtarzającą się indywidualność, w której przejawia się pewna określona stałość reagowania, jej tylko właściwa i stanowiąca jej fizjonomię moralną i intelektualną. [...] Wszystko zależy tu od tego, czy nauczyciel-wychowawca wytworzy kontakt, czy nie, tj. innymi słowy, czy posiada talent pedagogiczny, czy nie<sup>24</sup>.

Budowa wspólnoty w środowisku szkoły jest przedsięwzięciem tym trudniejszym, że także sytuacja społeczna poza szkołą nie sprzyja jego realizacji. Podziały, jakie na skutek różnic ekonomicznych, światopoglądowych, politycznych itp. towarzyszą niechęci i przemocy zauważalnym w sferze publicznej, zwłaszcza w środkach masowego komunikowania, znajdują – jak już wspomniałem – wyraz m.in. we wszelkiego rodzaju formach wyśmiewania i ośmieszania. Zastępowanie radosnego śmiechu śmiechem z kogoś stanowi być może jeszcze jedną oznakę kryzysu społecznego. Zdaniem L. Witkowskiego:

<sup>23</sup> Z. Mysłakowski, *Wychowanie człowieka...*, dz. cyt., s. 388.

<sup>24</sup> Tamże, s. 388–389.

[...] może się okazać, że zdolność do śmiechu zdegenerowała się w pokoleniu pozbawianym jej przez napuszone instytucje oficjalnego świata. Wtedy do upominania się o karnawał może albo nie dojść – kultura skazana na powagę umiera – albo też ów głód karnawału społecznego (jako warunku odnowy żywotności świata oficjalnego) wybucha buntem, ale w postaci śmiertelnej już powagi ideologicznych fanatyzmów, grupowej nietolerancji i fideistycznego zaślepienia<sup>25</sup>.

Jednak to właśnie od słynącego z ostrości poglądów i środków wyrazu Kuby Wojewódzkiego – dziennikarza-prześmiewcy, idola wielu młodych uczestników kultury – pochodzi jedna ze współczesnych idei wspólnoty, którą w powyższym kontekście uważam za bardzo trafną:

Pojęcie wspólnota, tak jak wiele innych, powinno być wyciągnięte z kategorii pojęć, które dzielą, do pojęć, które łączą. W Polsce z każdej wartości – patriotyzm, ojczyzna, naród, wspólnota, zjednoczenie – można zrobić spoiwo albo pałkę bejsbolową. To jest bardzo niebezpieczne, że my toczymy bój o słowa, a zapominamy, że za każdym kryje się jakieś znaczenie, jakaś konkretna wartość<sup>26</sup>.

Na tle tej wypowiedzi proponuję przypomnieć inną, o wiele słynniejszą, bo zawartą w głośnym filmie *Dyktator* w reżyserii Ch. Chaplina<sup>27</sup>:

Wszyscy pragniemy pomagać sobie wzajemnie. Istoty ludzkie są już takie. Chcemy żyć szczęściem innych – nie klęską innych. Nie chcemy się

<sup>25</sup> L. Witkowski, *Śmiech jako opór...*, dz. cyt., s. 95.

<sup>26</sup> J. Ćwieluch, K. Wojewódzki, *Jestem wesołym bulterierem*, „Polityka” 2013, nr 31, s. 22. Pozornie wykraczające poza konwencję rozprawy naukowej przytoczenie wypowiedzi K. Wojewódzkiego nie wydaje się kontrowersyjne po lekturze następującej wypowiedzi L. Witkowskiego: „Na tego typu konwencję patrzymy najczęściej albo z bezrefleksyjnym zachwytem, bo – jak mówi młodzież – są jaja, albo ją odrzucamy, bo nam się nie podoba. Obie skrajne postawy są najłatwiejsze i zarazem niewłaściwe. Na program Wojewódzkiego należy patrzeć tak, jak Umberto Eco patrzył na komiksy. Komiks, może być degradacją ważnych treści, ale może być też pomostem, który ludziom zdolnym otwierać się tylko na pewien język, te ważne treści przenosi. Kuba Wojewódzki, poza tym że gra rolę trickstera, jest inteligentny, dużo wie i ma kontakty z wartościowymi osobami. Zapraszając ich do programu nie prowadzi z nimi tylko banalnej gry. Prowokacyjne i skandalizujące pytania przeplatają się z troską i zadumą. Mam wrażenie, że tu chodzi o coś więcej niż trywialny spektakl. To jest zresztą głębszy problem. Tu pojawia się fundamentalne pytanie o to, czy powaga nie powinna też żonglować śmiechem, zabawą, prowokacją? Czy edukacja musi być koturnowa? A może warto sięgnąć po środki trickstera? Znaleźć się – jak mówił Kułakowski – między kapłanem a błaznem? Bo przecież nie jest powiedziane, że postawa kapłana jest właściwą postawą wprowadzania w kulturę. Niedawno, pod wpływem Bachtina zaczęto badać obecność śmiechu w szkole. I okazało się, że jeśli jest, to głównie w wymiarze prymitywnym, szyderczym, jednowymiarowym” (A. Raczyńska, L. Witkowski, *Złoty róg w czarnym kolorze. Rozmowa Anny Raczyńskiej z prof. Lechem Witkowskim*, „Edukacja i Dialog” 2010, nr 5–6, s. 39).

<sup>27</sup> *Dyktator* (ang. *The great dictator*), dz. cyt.

nienawidzić ani pogardzać sobą wzajemnie. Na tym świecie jest miejsce dla każdego. A dobra ziemia jest bogata i może wyżywić wszystkich. Jest sposób, aby życie było wolne i piękne, tylko, że go zagubiliśmy. Zachłanność zatrzała dusze ludzkie – pokryła świat barykadami nienawiści – powiodła nas ku nie-szczęściu i rozlewowi krwi. Rozwinęliśmy szybkość, ale sami się uwięziliśmy. Maszyny dające bogactwo przyniosły nam niedostatek. Nasza wiedza zrobiła z nas cyników, a nasza mądrość – ludzi twardych i złych. Za dużo myślimy, a za mało czujemy. Bardziej niż mądrości maszyn potrzeba nam humanitaryzmu. Bardziej niż mądrości potrzeba nam dobroci i łagodności. Bez tych cech życie stanie się gwałtem i wszystko będzie stracone<sup>28</sup>.

Ów fragment manifestu wielkiego komika na ciężkie czasy zawiera istotne, aktualne współcześnie spostrzeżenia, także w odniesieniu do edukacji: idea wspólnotowości zdaje się obecnie rozmywać w pędzie konsumpcjonizmu i korporacyjnej racjonalności, a dostarczana wiedza ma służyć przede wszystkim radzeniu sobie na rynku pracy i efektywnemu (tj. ekonomicznemu) odnajdywaniu się w schematach podaży i popytu. Zapomina się przy tym o kształceniu ludzkich przymiotów ducha, wynikających z doświadczania przyjaźni, miłości i zabawy, czego efektem osiągnięcie radości (szczególnie radości bycia razem, we wspólnocie, w przyjaźni), będącej podstawą wysokiej jakości życia. Kłopotliwej technologii nie uosabiają już bezduszne maszyny, lecz elektroniczne środki komunikowania (zwłaszcza Internet), w których chłód metalu zastąpiła chwilowość oraz ambiwalentność treści i wartości, a także anonimowość ich odbiorców/komentatorów, uczestniczących w wirtualnej dyskusji o wszystkim i niczym. Uzasadnione więc wydaje się pytanie o środki, dzięki którym możliwy byłby nie tyle powrót do równie pozytywnego, co archaicznego modelu edukacji sprzed lat (co nie miałoby najmniejszego sensu, bowiem świat nieustannie pędzi do przodu), ile poszukiwanie płaszczyzny porozumienia i możliwości ogarnięcia poczucia anomii społeczeństwa oraz wzajemnej Obcości członków szkolnych społeczności.

Tworzenie wspólnot w oparciu o podzielane wartości, wywiedzione z narzucanych odgórnie ideologii społecznych (ekonomicznych, politycznych, religijnych itp.), jest trudne w coraz bardziej różnicującym się kulturowo świecie, a wygłaszana przez polityków idea solidarnego postrzegania wspólnoty jako dobra wspólnego zdaje się brzmieć fałszywie<sup>29</sup>. Poza tym, takie nawiązujące do totalitarnych wzorców działanie budzi zrozumiały opór – zwłaszcza przedstawicieli mniejszości – wiodąc raczej do antagonizmów oraz zamykania się na Innych i Obcych. Pozostaje więc rezygnacja z jakichkolwiek działań i zdanie się na spontaniczne reakcje społeczne wobec *status quo* lub też poszukiwanie

<sup>28</sup> Ch. Chaplin, *Moja autobiografia...*, dz. cyt., s. 448.

<sup>29</sup> Więcej na ten temat: J. Szomburg (red.), *Dobro wspólne – lepsza jakość życia*, Instytut Badań nad Gospodarką, Gdańsk 2013.

czynników wspólnototwórczych, które, obiektywnie postrzegane przez większość jako pozytywne, miałyby sprawczą moc zmian. Uważam, że takimi czynnikami są śmiech i uśmiech, a tworzące się spontanicznie lub z inspiracji liderów społecznych wspólnoty śmiechu mogą stanowić czynnik poprawiający jakość życia nie tylko w szkołach. Przy sprzyjających okolicznościach mogłyby przyczynić się też do powstawania i odbudowy wspólnot opartych nie tylko na śmiechu: w rodzinach, w środowiskach lokalnych i regionalnych oraz w innych obszarach życia, które wskazuje J. Nikitorowicz w przytoczonej w pierwszym rozdziale koncepcji tożsamości międzykulturowej.

Tego rodzaju podejście pozwala powrócić w refleksji pedagogicznej do niezwykle ważnych dla człowieczeństwa, lecz zagubionych w ostatnich latach kategorii pojęciowych: „miłość”, „przyjaźń”, „przyjemność”, „radość”, „szczęśliwość” („szczęście”) i „życzliwość”. Mam wrażenie, że mimo iż opisują one wartości centralne w życiu każdego człowieka, to, z uwagi na kłopotliwość ich operacjonalizacji i ujęcia w zerojedynkowych technikach badań ilościowych, zostały zaniechane przez pedagogów, zasilając zbiór dyskursów nieobecnych. Chciałbym więc, przy okazji wskazywania możliwości kształtowania wspólnot śmiechu oraz wspierania dzięki nim dialogu społecznego i poprawiania jakości życia jego uczestników, wykorzystać szansę przypomnienia tych wartości, odwołując się do schematów myślenia o szkole, edukacji i pracy nauczyciela, zaczerpniętych z klasycznych dzieł Z. Mysłakowskiego, J. Korczaka i S. Szumana.

Przykłady budowy zrębów społeczeństwa obywatelskiego od szkoły, funkcjonującej na zasadzie wspólnoty, są znane, zarówno w refleksji pedagogicznej, jak i w praktyce społecznej. W Brazylii demokratyzacja społeczeństwa dokonuje się m.in. w ramach realizacji „pedagogiki (pedagogii) uciśnionych” Paula Freirego, w której kategoria „wspólnoty” jest kluczowa<sup>30</sup>. W Polsce nie mamy do czynienia z tak gigantycznym zjawiskiem wykluczenia edukacyjnego i ucisku, jak w Brazylii i wielu innych krajach Ameryki Łacińskiej, jednak odwoływanie się do tamtejszego wzorca kształtowania szkolnej wspólnoty wydaje się nie tylko możliwe, lecz i racjonalne. Dążenie do integracji szkolnej społeczności ponad podziałami, we wspólnym celu poprawy jakości życia (w tym wypadku wyrażanej we wspólnej pracy i zabawie), przypomina działania zwolenników koncepcji P. Freirego na rzecz budzenia ducha wspólnotowości poprzez realizację idei szkoły, która jest ośrodkiem rozwiązywania problemów społecznych i socjalnych, występujących w jej środowisku. Zdaniem P. Freirego: „Oświata polega nie tylko na przekazywaniu wiedzy, lecz na stwarzaniu moż-

<sup>30</sup> Charakterystyka koncepcji P. Freirego: H. Kostełło, *Podwójny pozór w edukacji na przykładzie koncepcji Paula Freire'a* [w:] M. Dudzikowa, K. Knasiecka-Falbińska (red.), *Sprawcy...*, dz. cyt., s. 87–96.



liwości do tworzenia i kształtowania samego siebie”<sup>31</sup>. Realizacja tego procesu przez uczniów we wspólnocie z rówieśnikami oraz z bardziej doświadczonymi życiowo dorosłymi (nauczycielami, rodzicami i innymi osobami obecnymi w środowisku szkoły), których jednoczą wspólne wartości (np. śmiech), jawi się jako szczególnie atrakcyjna i możliwa do zaakceptowania, nawet mimo faworyzujących egoizm oddziaływań konsumpcjonizmu. Taka wspólnota staje się bowiem dobrem wspólnym w znaczeniu, jakie nadaje mu Marcin Skrzypek:

[...] jeśli wpisujemy wspólne dobro w dobro własne, to działając dla innych, będziemy automatycznie działać także we własnym interesie. Innymi słowy, zasada „wspólnota jako dobro wspólne” pozwala nam się cieszyć radością innych. Sprawiając radość innym, sami jesteście szczęśliwsi<sup>32</sup>.

Chcąc uniknąć terminologicznych nieporozumień, proponuję uzupełnić kategorię „wspólnota” o związane z tematem tej książki dopełnienie i rozważać dalej istotę **wspólnoty śmiechu**. Nie charakteryzują jej negatywne konotacje społeczne, więc i poszukiwanie środków jej realizacji może być przez to łatwiejsze, zarówno w odniesieniu do szeroko rozumianej edukacji w sferze publicznej, jak i w szkolnictwie. Zaangażowanie w budowanie wspólnot śmiechu może stać się przyjemną płaszczyzną porozumienia, integracji międzypokoleniowej oraz poszukiwania wspólnego języka dla różnych spraw, poczynawszy od wspólnego śmiechu. Skoro bowiem tak wiele osób uważa, że za bardzo nie ma się z czego cieszyć (zwłaszcza w sferze publicznej), to wartością staje się sama radość z bycia razem i doświadczania przyjemności śmiechu we wspólnocie.

W żadnym wypadku nie postrzegam śmiechu jako cudownego panaceum na wszelkie bolączki. Nie da się przy jego pomocy radykalnie wykorzeńić ze szkoły przemocy i nudy ani wyśmiewania ze sfery publicznej, bo są wpisane w ich istotę na mocy praw systemu społecznego. Nawet krytykowane przez dorosłych formy śmiechu dzieci i młodzieży (śmiech okrutny, wulgarny, skatologiczny i subiektywnie – z różnych względów – „nieodpowiedni”) stanowią naturalny element ich rozwoju i socjalizacji na określonych etapach życia. Walka z nimi czy poddawanie ich cenzurze są więc problematyczne. Dla rodziców i nauczycieli o wiele bardziej istotna jest znajomość mechanizmów śmiechu dzieci i młodzieży, która umożliwi im współtowarzyszenie, poprzez zaangażowanie się w ich wspólnotę śmiechu na zasadzie kompromisu. Proponuję tu przyjąć następującą tezę Leszka Żulińskiego:

Nadal konfrontują się ze sobą dwie kultury: kultura śmiechu i kultura grzechu. Kultura hedonizmu i kultura ascetyzmu. Kultura radości i kultura smutku.

<sup>31</sup> P. Freire, *Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa*, Paz e Terra, São Paulo 1996, s. 25.

<sup>32</sup> M. Skrzypek, *Wspólnota jako dobro wspólne* [w:] J. Szomburg (red.), *Dobro wspólne...*, dz. cyt., s. 43.

Myślę jednak, że tak być musi, że wcale nie idzie o eliminację któregoś z tych modeli, tylko o dbałość, by oba istniały i kontaktowały się ze sobą, ba, „uzgadniały” swój współdział w całej tej eudajmonistycznej lub eschatologicznej chemii istnienia<sup>33</sup>.

Można zadbać o poprawę jakości życia w szkołach, korzystając z obecności tam twórczych i otwartych jednostek, którym zależy na rozwijaniu siebie i innych w przyjemnej atmosferze.

## 7.4. Śmiech lidera – fantazje pedeutologiczne

Warunkiem powodzenia jakiegokolwiek inicjatywy w szkole jest przekonanie do niej i merytoryczne przygotowanie nauczycieli, to na nich bowiem spoczywa trud i odpowiedzialność za realizację przedsięwzięcia. Jeśli brak im pewności, że dana sprawa ma sens, to trudno mówić o pozytywnym podejściu i dobrych efektach działań. W przypadku świadomego kształtowania szkolnej wspólnoty śmiechu zadanie jest o tyle trudne, że nie każdy nauczyciel ma poczucie humoru lub charakter, pozwalający na nawiązanie sprzyjających relacji z uczniami i współpracownikami. Niektórym przychodzi to w sposób naturalny, wręcz spontaniczny bez uprzedniego przygotowania; inni, w miarę gromadzenia doświadczeń wychowawczych i dydaktycznych, stopniowo się tego uczą i nabywają mogących im pomóc kompetencji. Nie znaczy to jednak, że wszystkim się powiedzie. Akceptuję przytoczoną tezę Z. Mysłakowskiego, głoszącą, że podstawą sukcesu nauczyciela jest talent pedagogiczny, takt i kierowanie się empatią i pewną otwartością, nie tylko w pracy zawodowej, ale także w życiu prywatnym. Chciałbym tu powtórzyć kluczową zasadę, od której zależy, czy ktoś jest dobrym nauczycielem, czy tylko przeciętnym pracownikiem systemu oświaty: „Nie mieszaj się do uczenia kogoś życia, jeśli sam tego życia nie kochasz”<sup>34</sup>.

Ponury, z byle powodu marudzący, wiecznie niezadowolony i widzący świat na czarno nauczyciel nigdy nie stanie się liderem szkolnej wspólnoty śmiechu. Podzielam propozycję S. Szumana, który za jeden z trzech głównych (obok entuzjazmu i wiary) sposobów afirmacji życia przez osobowość uznaje humor, proponując zarazem, by przeciwstawić go beznadziejności:

Nie ma istotnej radości życia bez entuzjazmu, a wytrzymałości na życie bez dojrzałego humoru, bez nuty pewnej pogodnej ironii w stosunku do trosk, ograniczeń i tragedii życiowych. Entuzjazm kocha życie, bo zdaje sobie sprawę z jego urody i jego ciekawego ogromu. Humor cieszy się życiem

<sup>33</sup> L. Żuliński, *Potrzeba śmiechu*, dz. cyt., s. 6.

<sup>34</sup> B. Defrance, *L'humour dans la class!*, dz. cyt., s. 188.

odważnie, z filozoficzną pogodą, wiara ufa życiu i (nie ulegając pozorom beznadziejności) wierzy niezachwianie w dobro i w istotny sens życia<sup>35</sup>.

Pogoda ducha i dobry humor stają się tu więc podstawami relacji nauczyciela ze środowiskiem szkoły:

Wychować ludzi szczęśliwych może tylko ten kto sam w sens i cel życia wierzy i posiada przekonującą koncepcję swojego poglądu. Taki człowiek potrafi o wartości życia przekonać tych, których wychowuje<sup>36</sup>.

Wyrazem i dowodem takiej postawy jest uśmiech i szczerzy śmiech nauczyciela.

Tak postrzegany dobry humor może być elementem modelu postulowanej, lecz zarazem możliwej postawy życiowej nauczyciela, który zdaje sobie sprawę ze znaczenia wspólnoty śmiechu i świadomie ją kształtuje we współpracy z uczniami, rodzicami i współpracownikami. Rozumienie znaczenia śmiechu innych osób pozwala lepiej prowadzić z nimi dialog i przewidywać ich zachowania. Pisząc o dialogu, mam na myśli wzajemną komunikację podmiotów w środowisku edukacji, której celem jest rozwój każdej ze stron. Potrzebę odnalezienia czy przywrócenia tego rodzaju dialogu, zwłaszcza w polskiej szkole, wpisanej w proces rynkowy oparty na neoliberalnej ideologii funkcjonowania społeczeństwa, podkreśla dziś wielu specjalistów<sup>37</sup>. Okoliczności (nie)obecności śmiechu w danej szkole lub klasie mogą wiele powiedzieć o jakości relacji panujących w środowisku placówki, czego dowodzą choćby tylko badania M. Dudzikowej. Bywa, że niektórzy nauczyciele obawiają się śmiechu, stronią od niego i wykluczają ze swej pracy pod pretekstem wyznawania zasady powagi systemu, ponieważ boją się ukazanej w krzywym zwierciadle prawdy o swych porażkach. Niektórzy natomiast wstydzą się publicznie żartować i ujawniać swe poczcie humoru, by nie stracić autorytetu i statusu w środowisku. Przypomina to nieco postawę niektórych lekarzy, traktujących z góry swych pacjentów i występujących z pozycji guru medycyny. W takich przypadkach rzadkością bywa śmiech w relacji nauczyciel–uczeń, a zwłaszcza w relacji nauczyciel–rodzice uczniów. Podejście nauczyciela z humorem i uśmiechem do swych podopiecznych i do życia w ogóle, pozwala mu zejść z piedestału wszystkowiedzącego kapłana wiedzy oraz wejść w dialog z pozycji równości i wolności. W tym miejscu chcę zaznaczyć, że pisząc o (u)śmiechu nauczyciela – zwłaszcza tym stosowanym w dydaktyce – nie mam myśli wytrenowanego jak w polityce gestu, lecz jedyny środek wyrazu, wzbogacony w miarę potrzeb o nutkę kpiny, ironii, melancholii lub zawadiackiej prowokacji. To mina, która

<sup>35</sup> S. Szuman, *Pogodne i poważne zagadnienia...*, dz. cyt., s. 28.

<sup>36</sup> Tamże, s. 33.

<sup>37</sup> Więcej na ten temat: E. Potulicka, J. Rutkowiak, *Neoliberalne uwikłania edukacji*, Impuls, Kraków 2010, s. 163–198. O podobnej sytuacji wspomina m.in. Tomasz Szlendak, podsumowując badania młodzieży w wieku 15–29 lat: zob. A. Sowa, *Wystarczy być*, „Polityka”, nr 29, s. 14–16.

intryguje jak uśmiech znikającego Kota w opowieści o Alicji w Krainie Czarów, zwraca uwagę na słowo i skłania do reakcji: czasem będzie to refleksja lub odwzajemniony uśmiech zrozumienia, a czasem działanie. Jego podstawową funkcją w dialogu edukacyjnym jest zachęcanie, pobudzanie i motywowanie do wzajemnej komunikacji oraz radosne przyciąganie uwagi do nauczyciela jako Innego, na zasadach opisanych przy pomocy koncepcji uśmiechu autorstwa J. Kozłowskiego.

W powyższym kontekście logiczna wydaje się opinia, że nie każdy powinien być nauczycielem – jest wiele innych zawodów, w których wykonywaniu nie liczy się tak bardzo odpowiednia postawa życiowa i kompetencje komunikacyjne. Wobec tego warto tu rozszerzyć wątek przygotowania do wykorzystania śmiechu w szkole zarówno studentów kierunków nauczycielskich, jak i pracowników oświaty. W systemie kształcenia przyszłych nauczycieli i dokształcania już pracujących, istnieje wiele możliwości przekazywania im informacji na temat śmiechu i możliwości jego wykorzystania w praktyce edukacyjnej.

Obecnie obowiązujące zasady rekrutacji na studia w Polsce (na większości kierunków nabór bez egzaminów wstępnych i rozmów kwalifikacyjnych) uniemożliwiają, niestety, wstępną selekcję i odrzucenie kandydatów, którzy nie mają predyspozycji do wykonywania przyszłego zawodu. Oczywiście, nie mam tu na myśli radykalnego odmawiania komukolwiek prawa do studiów na określonym kierunku. Przecież nie jest powiedziane, że osoba idąca na studia nauczycielskie, nie posiadająca talentu pedagogicznego lub poczucia humoru, będzie później pracować w szkole, męcząc siebie i innych. Przy dzisiejszych warunkach na rynku pracy, po studiach pedagogicznych można być równie dobrze świetnym sprzedawcą warzyw lub pompierzem na stacji benzynowej, gdzie nie humor stanowi o jakości pracy. Doskonale zdaję sobie sprawę, że moja propozycja jest utopijna, wręcz irracjonalna w perspektywie braku zmian obecnego stanu prawnego, lecz w związku z poczynionymi ustaleniami nasuwa się jednoznacznie, więc niezamieszczenie jej tutaj ograniczyłoby przedstawiany model. Proponuję więc przeprowadzanie w trakcie postępowania rekrutacyjnego egzaminu praktycznego, podczas którego kandydaci powinni m.in. porozmawiać z egzaminującymi o codziennych sprawach oraz wywołać u rozmówców pozytywne odczucia i (u)śmiech, dowodząc tym samym swej otwartej postawy i poczucia humoru. Podobne techniki stosuje się w trakcie rozmów kwalifikacyjnych w przedsiębiorstwach rekrutujących kandydatów na stanowiska pracy, w których ma się kontakt z dużą liczbą klientów. Oczywiście, stwierdzenie na etapie rekrutacji braku u kandydata poczucia humoru czy nieumiejętności prowadzenia dialogu na zasadzie pogodnego otwarcia na rozmówcę, nie mogłoby go ostatecznie dyskwalifikować, ale stanowiłoby ważną wskazówkę, że oto ten ktoś ma kłopot, mogący poważnie utrudnić wykonywanie charakterystycznego wszak zawodu, wymagającego nie tylko chęci, ale i predyspozycji. Efektem takiej diagnozy mogłoby być polecenie

kandydatowi warsztatów z komunikacji, a w drastycznych przypadkach – sugestia o powtórnym przemyśleniu wyboru kierunku studiów.

Taka strategia postępowania byłaby, moim zdaniem, korzystna nie tylko w stosunku do kandydatów na studia nauczycielskie, ale także wobec przyszłych psychologów, lekarzy i pracowników socjalnych. Mogłaby także stanowić element ewaluacji już w toku studiów, na etapie wyboru specjalizacji, wiodącej studenta bezpośrednio ku ścieżce zawodowej, charakteryzującej się częstymi kontaktami społecznymi, niezbędnością współuczestnictwa w życiu i wspólnotach podopiecznych, kształtowania z nimi więzi i empatycznego utrzymywania dialogu. Ponadto, mogłaby stać się istotnym elementem okresowej oceny pracownika w ramach coraz częściej przeprowadzanych postępowań ewaluacyjnych. Dla pracodawcy stanowiłaby nie tylko jeden z argumentów, przemawiających za dbałością o wysoką jakość pracy, ale stanowiłaby także źródło informacji o pracowniku, związanych np. z jego wypaleniem zawodowym czy innymi sprawami, które mogłyby wywołać niekorzystne zmiany w jego zachowaniu.

W trakcie kształcenia i doksztalcania nauczycieli można by wzbogacić programy licznych przedmiotów o treści związane ze śmiechem – m.in. filozofię, socjologię, psychologię, teorię wychowania, dydaktykę, doktryny pedagogiczne, pedagogikę porównawczą, pedagogikę międzykulturową, metodykę itp. Oto wybór możliwych treści kształcenia:

- teoretyczne przesłanki komizmu, śmiechu i humoru (m.in. rozwój śmiechu u dzieci i młodzieży oraz jego funkcje i formy etc. w perspektywie psychologicznej, socjologicznej i pedagogicznej);
- komizm, śmiech i humor w perspektywie kulturoznawczej (m.in. historia idei i zjawisk w różnych kręgach kulturowych, w sztuce, kulturze masowej i sferze publicznej);
- możliwości i formy wykorzystania śmiechu w relacjach z uczniami i ich rodzicami, a także współpracownikami w środowisku szkolnym (m.in. w dydaktyce i pracy wychowawczej, w trakcie spotkań z rodzicami, wspólnych imprez i wycieczek);
- możliwości i sposoby wykorzystania zabawnych środków dydaktycznych (m.in. lektur, gier, filmów) w nauczaniu poszczególnych przedmiotów;
- możliwości i formy wykorzystania śmiechu we współpracy z instytucjami w środowisku szkoły (np. placówkami kulturalno-światowymi, organizacjami pozarządowymi, uniwersytetami trzeciego wieku itp.).

Realizacja tych treści jest możliwa zarówno na zasadzie analizy źródeł i dyskusji nad ich zawartością, jak również podczas zajęć praktycznych, w ramach konwersatoriów i praktyk w placówkach edukacyjnych, opiekuńczo-wychowawczych i kulturalno-oświatowych. Mogą one również zainteresować członków studenckich kół naukowych i wolontariuszy, a także animatorów kursów komunikacji i edukacji międzykulturowej, którzy, z uwagi na częste kontakty z dziećmi i młodzieżą, zwykle chętnie angażują się w relacje oparte na

śmiechu. Realizacja tych treści, przekładająca się na zauważalną poprawę relacji między uczestnikami zajęć, ułatwiłaby ocenę efektów kształcenia, wyrażanych w programach w postaci kompetencji społecznych. Trudniejszym do spełnienia postulatem, bo wymagającym istotnego zaangażowania wykładowców, jest uczynienie takich właśnie treści przedmiotem badań naukowych w ramach seminariów dyplomowych różnego stopnia. Wymagałoby to zmiernienia się ze stereotypowym postrzeganiem problematyki śmiechu jako mało istotnej.

Oczywiście, taki model przygotowania studentów i nauczycieli do wykorzystywania śmiechu w szkole jest zarazem ogólny i idealistyczny. Każda placówka i obecna w niej społeczność ma swoją specyfikę, charakteryzuje ją niepowtarzalna kultura związana z kulturą lokalną, tradycjami, uwarunkowaniami społeczno-ekonomicznymi itp. Chodzi więc o to, by przygotowanie polegało na zapewnieniu podstaw teoretycznych i praktycznych, które inspirowałyby do działań. Jednocześnie byłoby błędem zakładać, że realizacja powyższego programu przekona kogokolwiek do śmiechu lub sprawi, że będzie lubił się śmiać i zachęcał do tego innych. Spełnienie tego postulatu jest utopią, podobnie, jak założenie, że studia nauczycielskie doprowadzą do tego, by nauczyciel mniej lub bardziej pokochał swoich uczniów. Jednak efektem możliwym do osiągnięcia jest wyposażenie nauczyciela w zasób wiedzy i technik, z którego dowolnie będzie mógł czerpać, o ile zechce wykorzystywać śmiech w pracy dydaktyczno-wychowawczej, przyjąć na siebie funkcję lidera lub choćby tylko aktywnego członka szkolnych, klasowych czy koleżeńskich wspólnot śmiechu. Stopień zaangażowania i wykorzystania doświadczeń ze studiów lub form dokształcania, a także satysfakcja nauczyciela z wykonywanej pracy i efektywność jego działań edukacyjnych, zależą wyłącznie od niego i immanentnych możliwości środowiska, w którym przyszło mu pracować.

Oczywiście, nauczyciel nie jest zatrudniany po to, by bawić uczniów i siebie przy okazji, bo szkoła to nie cyrk. Złudzeniem i fałszywym tropem jest pojawiająca się (zwłaszcza w publicystyce) tendencja do ubierania edukacji w wyłącznie przyjemne i bezstresowe formy czyniące z pobytu w szkole niekończącą się zabawą. Uczniowie chodzą do szkoły, by uzyskać wsparcie specjalistów w procesach edukacji i mimo, że przyjemnie się tam pośmiać, to na co dzień wykonują ciężką pracę na rzecz przyszłości własnej i swoich rówieśników. Stąd potrzeba szkole śmiechu refleksyjnego, rozważnie uwzględnionego w procesach wychowania i kształcenia. Na dodatek musi to być często śmiech towarzyszący osobom wnoszącym do szkolnego środowiska poważne kłopoty osobiste, walczącym z domowymi dramatami, traumatycznymi przeżyciami i brakiem pozytywnych perspektyw. Dlatego też tak istotny jest wspólnotowy śmiech w towarzystwie nauczyciela, będącego zarazem liderem i mistrzem, na którym spoczywa odpowiedzialność za podopiecznych.

## 7.5. Śmiech na lekcji – realne wyzwania

Szczery (u)śmiech, chęć wspólnej zabawy i wynikająca z nich radość pojawiają się w szkole częściej w atmosferze wolności niż krępującego drylu – poza tymi placówkami, w których stanowią formę oporu. Inicjowanie wspólnot śmiechu, utrwalanie i zachęcanie do poszerzania już istniejących, może być funkcją działań nauczyciela, ale rozwój wypadków to już sprawa środowiska szkoły. Nauczyciel nie jest w stanie, na zasadzie nakazu, wywołać szczerego (u)śmiechu uczniów, podobnie jak nie jest w stanie go zabronić czy ocenzurować. Wszelkie próby ujęcia śmiechu w ramy formalne wiążą się z niebezpieczeństwem ztracenia jego istoty. Chodzi więc przede wszystkim o wykorzystywanie potencjału tkwiącego we wspólnotach śmiechu i adekwatne reagowanie na ich spontaniczne zachowania. Niemniej jednak pomocny w tym względzie może okazać się program pracy szkoły i programy poszczególnych przedmiotów, zwłaszcza autorskie, w których śmiech stanowi jedną z podstaw metodycznych.

Naturalnym obszarem, w którym wspólnoty śmiechu mogą przyczynić się do poprawy jakości życia w szkole, są relacje nauczyciela z uczniami. Uczniowie uczestniczą w licznych wspólnotach śmiechu – zwłaszcza rodzinnych i rówieśniczych – wynosząc z nich różne wzorce zachowań. Najczęściej nie chcą przyjmować do swych wspólnot nauczycieli, bo wymagałoby to zdecydowanie dwuznacznego stworzenia więzi z osobą, która z racji wieku i statusu w środowisku szkoły jest postrzegana jako Obcy. Wejście w dialog, kontynuowanie go i wzajemne poznawanie to długi proces; niestety, często zakłócany i/lub niedokończony wskutek ruchów kadrowych, związanych z sytuacją nauczycieli na rynku pracy i strukturą systemu oświaty. Jednak zaangażowanie nauczycieli–liderów społecznych obdarzonych pasją i talentem pedagogicznym, którzy cieszą się wśród uczniów autorytetem opartym na zaufaniu, wynikającym z doświadczenia, w wielu przypadkach prowadzi do powstania międzypokoleniowych szkolnych wspólnot śmiechu, równoległych wobec rówieśniczych i rodzinnych. Ich inicjatorem staje się często sam nauczyciel, który potrafi zainteresować uczniów swoim przedmiotem, zachwycić swą osobowością i zachęcić nie tylko do pracy na zajęciach, ale także do udziału w różnych formach aktywności pozalekcyjnej.

Preferowaną cechą wspólnot śmiechu, powstałych z inspiracji nauczycieli, jest przewaga śmiechu z kimś nad śmiechem z kogoś. Umiejętne podejście nauczyciela do uczniów, polegające na stworzeniu atmosfery równoprawności uczestników dialogu edukacyjnego, prowadzi do sytuacji, w której spontaniczny śmiech nie jest przedmiotem krytyki (nawet jeśli nie odpowiada poczuciu humoru i poglądom nauczyciela), a w przypadku śmiechu refleksyjnego niszczące wyśmianie ustępuje miejsca chęci zrozumienia Inności, Obecności i zasad komizmu. Równouprawnienie i partnerstwo w dialogu sprzyja

kształtowaniu postawy otwartości na odmienność i tolerancji wobec Innych i Obcych, którzy swym wyglądem, zachowaniem i poglądami odróżniają się od dominującej większości. Otwartość zaś wiąże się z ciekawością i prowadzi do chęci wzajemnego poznawania, przyczyniając się tym samym do obniżania poziomu agresji i stresu, wynikającego często z niepewności bądź niezrozumienia. Jest to jedyny w swoim rodzaju (bo każda wspólnota śmiechu jest niepowtarzalna) proces komunikacji społecznej, w którym naczelną wartością jest umiejętność korzystania ze śmiechu i rozumienia go w wykonaniu innych. Wspólny śmiech, będący tematem wspólnego przeżywania, refleksji i dyskusji, umożliwia uczestnikom wspólnoty śmiechu spojrzenie na siebie i własne reakcje z dystansu, nawet jeśli wiązałoby się to z przejrzeniem się w krzywym zwierciadle. Śmiech staje się więc czynnikiem wychowania, sprzymierzeńcem w walce z egoizmem i wiodącą do wykluczenia anomią. Jest to szczególnie istotnie dla uczniów, którzy z różnych przyczyn (uczą się źle lub zbyt dobrze, mają kłopoty w domu, odstają od „normy” pod względem urody, ubioru, zainteresowań, sposobu spędzania czasu wolnego itp.) są wykluczani ze społeczności klasowej i szkolnej, stając się przy tym obiektem drwin i wyśmiewania. Ich uczestnictwo we wspólnym śmiechu oraz dyskretne angażowanie przez nauczyciela do aktywności we wspólnocie, w wielu przypadkach stanowi czynnik (re)integracji społeczności klasowej i szkolnej.

Jedną z cech tego rodzaju wspólnoty śmiechu jest spontaniczność i, jednocześnie, zdolność do funkcjonowania w granicach szkolnego rozkładu dnia. Chodzi o to, by z jednej strony refleksyjny śmiech służył zakładanym i realizowanym przez nauczyciela celom edukacji, z drugiej jednak – by znajdować czas na wspólny śmiech dla śmiechu, będący wyrazem i realizacją potrzeby zabawy oraz radości z robienia czegoś razem. S. Garczyński pisze o tym w sposób następujący:

Chwalimy mądre błaznowanie. Dlaczego koniecznie ma być ono mądre? Jeśli śmiesz – wystarczy. Pobudzenie do śmiechu może być wystarczającym celem twórcy, tak samo jak wystarczającym celem człowieka idącego do kina może być pośmianie się, tak samo jak celem rozbrykanej młodzieży może być tylko wesołość. Istnieje potrzeba zabawy i basta, odczuwają ją nawet psy i małpy<sup>38</sup>.

To, że miejscem śmiechu jest szkoła, a jednym z liderów wspólnoty lub prowodyrów kawału nauczyciel, wcale nie musi oznaczać, że u ich podstaw spoczywają formalne programy i edukacyjna premedytacja. Śmiech dla śmiechu to lekarstwo na stres, nudę, poczucie zagrożenia i wiele innych szkolnych nieprzyjemności. Nauczyciel, który zdaje sobie z tego sprawę i świadomie towarzyszy swym podopiecznym, to, o ile jest akceptowany przez ich wspól-

<sup>38</sup> S. Garczyński, *Śmiechu naszego powszedniego*, dz. cyt., s. 8.



notę, może nie tylko być przez chwilę choćby jej liderem, lecz ma także szansę zyskać prawdziwy skarb: uczniowską przyjaźń.

Czerpana ze wspólnego śmiechu przyjemność każdej ze stron w naturalny sposób poprawia atmosferę spotkań i pracy, skąd jest już tylko krok do świadomego wykorzystywania śmiechu w kolejnym obszarze: w dydaktyce. Rozwój śmiechu i poczucia humoru, zwłaszcza w sferze publicznej, może stanowić jeden z celów wychowania i kształcenia, ujętych w autorskich programach nauczania. Byłoby to formalnym uzasadnieniem odwoływania się podczas szkolnych zajęć do zabawnych lektur, filmów, gier i innych środków dydaktycznych. Lista obszarów problemowych, realizowanych w powiązaniu z treścią poszczególnych przedmiotów w różnych typach szkół, jest praktycznie nieograniczona, zależna jedynie od inwencji i doświadczenia metodycznego nauczyciela, bowiem ogólność minimów programowych pozwala na daleko idące interpretacje i zastosowania.

Wykorzystanie śmiechu w dydaktyce można rozpatrywać w dwóch perspektywach: śmiech jako element techniki nauczania, immanentnie wpisany w osobowość i styl bycia nauczyciela, oraz jako jeden ze środków dydaktycznych. Pierwsza perspektywa jawi się jako szczególnie kłopotliwa, ponieważ nie każdy nauczyciel jest obdarzony poczuciem humoru, swobodą operowania komizmem czy, pomocną w procesie kształcenia *vis comica*. Trudno powiedzieć, czy możliwe jest wykształcenie tych wartości dzięki lekturze, studiom lub warsztatom. Z pewnością pomocne byłoby uczestnictwo we wspólnotach śmiechu i organizacjach związanych ze śmiechem (np. kluby śmiechu) oraz preferencje komicznych form rozrywki. Niemniej jednak jest to sprawa indywidualna i jakiegokolwiek uogólnienia czy sugestie byłyby w tym względzie mało przydatne. Najlepszym sprawdzianem tego, czy nauczyciel radzi sobie w tym względzie, są reakcje uczniów. Byłoby jednak dobrze, aby ocenił je ktoś obiektywny (np. zaprzyjaźniony uczeń lub doświadczony dydaktyk, analizujący zapis z monitoringu), ponieważ bezkrytyczny nauczyciel może nie być w stanie samemu stwierdzić, czy klasa śmieje się z nim, czy z niego. Błędna ocena sytuacji oraz własnych możliwości może prowadzić do kompromitacji.

Gdy natomiast chodzi o zabawne środki dydaktyczne (a przynajmniej subiektywnie postrzegane jako zawierające formy komizmu możliwe do wykorzystania w czasie lekcji), możliwości są coraz większe, m.in. dzięki ofercie wydawnictw i dostępności odpowiednich materiałów w Internecie. Na zajęciach istnieje możliwość podejścia do poszczególnych tematów z wykorzystaniem choćby tylko zabawnych lektur, których, wbrew pozorom, jest wiele, a doświadczony dydaktyk może je dobrać do wieku i poziomu intelektualnego uczniów. Wykorzystanie śmiechu w dydaktyce to przede wszystkim umiejętnie dopasowanie środków, które pozwolą zrealizować założone cele etapowe lekcji, np. zainteresowanie danym tematem, „odczarowanie” jego trudności, zachęcenie do czytania, obniżenie stresu, wynikającego z potencjalnie traumatycznych

treści (wojna, śmierć, choroba, cierpienie, przemoc itp.), złagodzenie zakłopotania związanego z potencjalnie kłopotliwymi wywodami (sprawy dojrzewania płciowego, seks itp.) lub rozładowanie napięcia po dramatycznej fazie lekcji (odpytywanie, sprawdzian, przekazanie złej wiadomości itp.). W podrozdziale 9.10. *Zabawne lektury do wykorzystania jako środki edukacji* zamieściłem wybór źródeł możliwych do wykorzystania w ramach zajęć z takich przedmiotów i obszarów problemowych jak język polski, historia, filozofia, biologia, przedmioty ścisłe i techniczne (matematyka, fizyka, informatyka), języki obce, edukacja obywatelska, edukacja artystyczna (muzyka, plastyka, film, teatr, opera), edukacja międzykulturowa, edukacja seksualna, edukacja zdrowotna, edukacja regionalna, metodyka pisania prac, religia. Opracowanie indywidualnego wyboru zabawnych lektur to sprawa wyłącznie nauczyciela, związana z jego preferencjami czytelniczymi i poczuciem humoru. Warto skorzystać w tym względzie z pomocy bibliotekarzy i metodyków, którzy interesują się literaturą dla dzieci i młodzieży. Takie formy jak satyra, parodia, groteska, zabawny panegiryk itp. są szczególnie atrakcyjnymi środkami zachęcania uczniów do lektury lub kształcenia własnej umiejętności pisania. Świadczy o tym fakt, że właśnie te formy bywają najczęściej stosowane przez uczniów jako elementy własnej zabawnej twórczości, co warto wykorzystać w dydaktyce, by uczynić zajęcia przyjemniejszymi i bardziej interesującymi z perspektywy uczniów.

## 7.6. Śmiech międzykulturowy – nie tylko szkolne spotkania pokoleń

Jedną z podstawowych cech współczesnych społeczeństw jest zróżnicowanie kulturowe, przejawiające się zarówno w sferze prywatnej, jak i publicznej. Inność i Obcość można postrzegać nie tylko w obrębie własnego środowiska, ale także, dzięki lekturom i multimedialnym środkom komunikowania, w perspektywie czasu i przestrzeni. Dzięki temu mamy do czynienia z możliwością intensywnego jak nigdy dotąd doświadczenia kulturowego pogranicza w jego wszelkich odmianach. Dla uczniów jest to wdzięczny temat odkryć, zdziwień, dyskusji i śmiechu, bowiem odmienność często wiąże się z niepewnością, która wywołuje śmiech zakłopotania. Możliwość multimedialnego przekazu informacji na odległość sprawia, że poznawanie Innych i Obcych stało się bezpieczniejsze niż w przypadku tradycyjnego spotkania twarzą w twarz, bo książkę zawsze można zamknąć, a komputer wyłączyć. Dlatego też edukacja międzykulturowa, w połączeniu z edukacją obywatelską i regionalną, jawią się jako najrozleglejsze płaszczyzny dialogu edukacyjnego, umożliwiające osvajanie z odmiennością, przekraczanie granic oraz niwelowanie Obcości poprzez odkrywanie ludzi w różnych kulturach. Wykorzystanie śmiechu w tej

dziedzinie jest szczególnie wartościowe, bowiem, jak zauważa H. Lethierry: „Chodzi o to, by przemienić Obcego w sprzymierzeńca, »rozbrajając« go śmiechem, który osłabia jego techniki obronne (i jego ataki!)”<sup>39</sup>. Autor w żadnym wypadku nie ma tu na myśli konfliktu i walki, lecz raczej symboliczne ujęcie edukacyjnego wdrażania uczniów, by wyśmiewanie zastąpili refleksją w duchu międzykulturowości. Przydatnym środkiem są tu antologie żartów etnicznych, przykłady dzieł sztuki wywodzące się z innych kultur, opracowania na temat wartości istotnych dla poszczególnych cywilizacji, ukazywane uczniom w duchu poszanowania dla odmienności i przyznawania prawa do życia we wspólnocie każdemu, bez względu na subiektywnie kłopotliwe dla innych cechy. Edukacja w tym duchu to nauka tolerancji, kompromisu oraz prowadzenia dialogu z uśmiechem i śmiechem. Jest to proces, który w każdym ze środowisk przebiega inaczej, w zależności od doświadczeń nauczycieli i uczniów z pogranicza kulturowego – pozwala więc praktycznie zweryfikować mit ideologii integracji międzykulturowej. Oznacza to, że nie da się sprawić, by ludzie zaczęli się kochać mimo różnic, tylko dzięki zarzuceniu wyśmiewania – można natomiast złagodzić towarzyszące zróżnicowaniu niepokoje, konflikty, dyskryminację itp. poprzez rozmyślnie poszukiwanie odmienności w różnych dziedzinach życia, celowe poznawanie Obcego, a także uczenia szacunku dla jego niepowtarzalności. Śmiech z obcych zwyczajów i tradycji (np. w dziedzinie języka, mody, kulinariów, gestów, upodobań, funkcjonujących w danej kulturze stereotypów i uprzedzeń, wreszcie – preferowanego komizmu) pozwala redukować stres, pojawiający się w trakcie realnych spotkań z Obcymi, m.in. w ramach międzynarodowych podróży, wymian międzyszkolnych czy korespondencji.

Jednym z elementów edukacji międzykulturowej w środowisku szkoły są działania zmierzające do integracji międzypokoleniowej. Szkoła jest pograniczem kulturowym, na którym dochodzi do naturalnych, choć systemowo wymuszonych kontaktów pokoleń nauczycieli, uczniów i ich rodzin, a także innych osób zatrudnionych w placówce, mieszkających w sąsiedztwie i pojawiających się w niej jako goście. Możliwe są dzięki temu kontakty osób w różnym wieku, o rozmaitych światopoglądach i doświadczeniach życiowych. W wielu przypadkach kontakty te odbywają się na zasadzie spotkań międzykulturowych, a więc nie brakuje w nich zdziwienia, niepewności, a nawet i wyśmiania. Rolą wychowawców jest umiejętne kierowanie społecznością szkolną (klasową) tak, by umożliwić dialog międzypokoleniowy, a następnie taktownie towarzyszyć uczniom w refleksji nad przebiegiem i następstwami tego dialogu. Jest to możliwe m.in. poprzez organizowanie wspólnych międzypokoleniowych imprez i wspólny udział w kulturze śmiechu, zarówno na terenie szkoły, jak i w sferze publicznej: podczas rodzinnych przedstawień,

<sup>39</sup> H. Lethierry, *(Se) former dans l'humour...*, dz. cyt., s. 133.

festynów, konkursów, wycieczek. Istotne, by nie były to wyłącznie tak popularne w polskich szkołach imprezy rocznicowe czy apele „ku czci”, na ogół przebiegające w dość ponurej atmosferze, lecz by zapoczątkować tradycję spotkań, w trakcie których wypada i należy się śmiać – zwłaszcza wspólnie. Jak pisze D. Klus-Stańska:

Przedstawienia szkolne nie mogą być za poważne. Zbyt zasadniczy nauczyciel musi próbować poczuć się po trosze dzieckiem, jeśli chce, by dla uczniów wspólna praca była źródłem radości i satysfakcji, a próby przyczyniały się do tworzenia głębokich, przyjacielskich więzi między pedagogiem i jego podopiecznymi. A jeśli nasi aktorzy myślą się na scenie, podpowiadają donośnym głosem zamysłonym kolegom, gubią brzuchy z poduszek, ślą w środku aktu pocałunki spóźnionemu tatusiowi? No cóż, chciałoby się powtórzyć za słynnym humorystą: „Śmieję się, pan, z tego”<sup>40</sup>.

Ważne jest, aby do udziału w tych spotkaniach zapraszano całe rodziny: nie tylko uczniów i ich rodziców, lecz także dziadków i młodsze rodzeństwo, przyjaciół i znajomych, którzy pełnią w rodzinie funkcję ważnych Innych. Zainicjowanie tych form dialogu międzypokoleniowego bywa w niektórych środowiskach trudne – zwłaszcza tam, gdzie brak tego rodzaju tradycji. Atrakcyjnym bodźcem, pomagającym przyciągnąć rodziców, mogłyby być fakt, że takie spotkania, poza nieuniknionymi wywiadówkami, należą do nielicznych okazji, pozwalających nawiązać w miarę bezstresowych relacje ze szkołą, bowiem w ich trakcie nie chodzi o przedstawienie wyników w nauce lub zebranie pieniędzy na kolejne szkolne inwestycje (takich tematów należy stanowczo unikać), lecz o wspólną zabawę i śmiech. Szkolna wspólnota śmiechu, poprzez aktywizowanie społeczności lokalnej i funkcjonującym dzięki temu wspomnieniom, oddziałuje m.in. na rodziny uczniów oraz na wspólnoty sąsiedzkie, lokalne i regionalne – w zależności od charakteru spotkań i zaangażowanych w nie osób. Lubianą formą integracji międzypokoleniowej bywają rozmaite przedstawienia i konkursy (np. z okazji Dnia Dziecka), w których występują rodzice i nauczyciele, sami lub z dziećmi, z którymi wcześniej przygotowali dekoracje, kostiumy itp. Wyznaczanie w trakcie przygotowań rozmaitych funkcji także osobom samotnym (np. osieroconym uczniom lub przedstawicielom najstarszego pokolenia), sprzyja ich integracji i pojawieniu się przyjaźni. Dzięki temu dorośli mają okazję poczuć się znów jak dzieci i śmiać się tak, jak postulują T. Boy-Żeleński i S. Garczyński, dzieci zaś otrzymują dowód, że tego rodzaju śmiech i partnerstwo są możliwe, nawet z rodzicami, dziadkami i nauczycielami, którzy w wielu innych sytuacjach bywają nieprzystępni i przesadnie poważni.

<sup>40</sup> D. Klus-Stańska, *Scenariusze przedstawień szkolnych. Między wzruszeniem a śmiechem*, Impuls, Kraków 1998, s. 18.

W ostatnich latach coraz szersze możliwości współpracy międzypokoleniowej w środowisku szkoły pojawiają się dzięki uniwersytetom trzeciego wieku, które powstają nie tylko jako agendy wyższych uczelni, lecz także jako samorządowe lub niezależne instytucje przy bibliotekach, domach kultury i szkołach, udostępniających sale seniorom. Słuchacze uniwersytetów trzeciego wieku chętnie angażują się w różnego rodzaju przedsięwzięcia kulturalne (zwłaszcza artystyczne i turystyczne), a ich cechą szczególnie atrakcyjną w perspektywie współpracy jest dysponowanie dużą ilością wolnego czasu, zwykle więc nie ma problemu z zaproszeniem ich do współpracy przy organizacji przedstawień i imprez masowych. Niektóre uniwersytety trzeciego wieku prowadzą nawet własne sekcje czy kluby śmiechu, których członkowie organizują – także publiczne – międzypokoleniowe sesje jogi śmiechu lub terapii śmiechem. Współpraca dzieci i młodzieży z seniorami, wspólny śmiech i dokonująca się dzięki niemu integracja, mogą prowadzić do cennych inicjatyw w środowisku szkoły, np. wzbogacania lekcji i zajęć kół zainteresowań o tematyczne spotkania z seniorami, którzy mogą dzielić się doświadczeniem, a także „wymianą usług”, polegającą na pomocy uczniom przy odrabianiu lekcji, w zamian za pomoc w nauce obsługi komputera, urządzeń multimedialnych i/lub Internetu. Wielu samotnych seniorów zyskuje dzięki takiej współpracy poczucie bycia potrzebnym, a nawet traktuje uczniów jak swoją nową rodzinę, natomiast dzieci i młodzież, zwłaszcza te, które na co dzień nie mają kontaktów z przedstawicielami najstarszego pokolenia, mają szansę uświadomić sobie, że to, co niegdyś uchodziło za normalną fazę czy element życia ludzkiego (chwilowe zwolnienie tempa życia, zatrzymanie się, wloty i upadki itp.), dzisiaj często postrzegane jest w kategoriach patologii, choroby lub problemu który należy rozwiązać przy udziale terapeuty bądź lekarza<sup>41</sup>, tymczasem wspólna realizacja zadań i śmiech z seniorami dodaje tym drugim przysłówiowych skrzydeł. Takie doświadczenia pomagają też dzieciom i młodzieży w relacjach z własnymi dziadkami i rodzicami w podeszłym wieku lub z osobami przewlekle chorymi.

Imprezy, spotkania oraz zabawne chwile podczas lekcji i zajęć pozalekcyjnych przyczyniają się do stopniowego budowania humorystycznej tradycji szkoły, dzięki której atmosfera pracy i jakość życia będzie coraz lepsza. To jednak nie wszystko: z inicjatywy nauczycieli lub samorządu uczniowskiego (warto wyznaczyć w samorządzie uczniowskim i radzie szkoły kogoś odpowiedzialnego za budowanie przyjemnej atmosfery w szkole, gromadzenie odpowiednich pomysłów i wspieranie ich realizacji), można podejmować wiele cyklicznych inicjatyw: dzień uśmiechu, dzień bez krawata czy giełdy pomysłów o charakterze plebiscytu międzyklasowego, rozstrzygającego kwestię sposobów rozweselenia szkoły i uczynienia z niej przyjemnego i przyjaznego

<sup>41</sup> Zob. W. Bartens, *Zdrowi z urojenia*, „Forum” 2011, nr 37, s. 38–41.

miejsca, które to imprezy z czasem mogą stać się świętami szkolnej społeczności. W niektórych szkołach (np. o profilu artystycznym) na humorystyczną tradycję szkoły (nie tylko pogłębiającą integrację wspólnot śmiechu, ale i umożliwiającą międzypokoleniową wymianę doświadczeń) składają się także zabawne elementy wystroju klas i korytarzy szkolnych, przyniesione lub zrobione przez uczniów, często też darowywane szkole przez instytucje zewnętrzne: krzywe lustra, zabawne pamiątki po wydarzeniach szkolnych, kroniki śmiechu (zapisuje się w nich zabawne wydarzenia, utwory literackie, karykatury i dowcipy, tworzone przez uczniów, nauczycieli oraz inne osoby należące do szkolnego zespołu) itd. W bibliotekach, świetlicach i wspólnej przestrzeni, podobnie jak w szpitalach czy placówkach opiekuńczo-wychowawczych, znajdujących się pod opieką organizacji pozarządowych, specjalizujących się w terapii śmiechem (np. doktorów klaunów), możliwe jest tworzenie specjalnych kącików dobrego humoru (półek, szaf, wózków itp.), z kolekcjami zabawnych lektur, czasopism, korespondencji. Jedynym warunkiem, jaki stawia się osobom odpowiedzialnym za przygotowanie i opiekę nad tego rodzaju elementami rzeczywistości szkolnej, jest wymóg, by prezentowane materiały nikogo nie ośmieszały, nie krzywdziły, nie prowadziły do konfliktów. W przypadku wątpliwości, sprawę powinien rozpatrywać samorząd uczniowski.

Uczestnictwo w szkolnej wspólnocie śmiechu – zwłaszcza międzypokoleniowej – niesie nadzieję podjęcia przez jej członków aktywności społecznej. Budowanie wspólnot śmiechu, które właśnie poprzez tego rodzaju aktywność integrują osoby ze szkoły i spoza niej, jest dzisiaj znacznie łatwiejsze, także dzięki istnieniu licznych organizacji i instytucji, których celem są m.in. oparte na śmiechu wspólne przedsięwzięcia, wiodące do poprawy jakości życia w różnych kontekstach. Oprócz wspomnianych klubów lub jogi śmiechu, a także fundacji zajmujących się poprawą jakości życia chorych i cierpiących (np. doktorów klaunów), pojawia się wiele ogólnodostępnych przedsięwzięć o charakterze imprez masowych (happeningi, flashmoby, murale, przedstawienia, występy ogrody społeczne itp.), których inicjatorami bywają najczęściej uczniowie i studenci. Charakterystyczną cechą działalności tego rodzaju jest otwartość na osoby w różnym wieku, o różnych kompetencjach i różnych zainteresowaniach. Nauczyciele i inni liderzy szkolnych wspólnot śmiechu mogą nawiązywać i inspirować kontakty oraz systematyczną współpracę, kształcącą w uczniach nawyk działalności publicznej z (u)śmiechem, wiodącej do realizacji szlachetnych celów, m.in. poprzez indywidualne uczestnictwo w działaniach wolontaryjnych, jak i wpisana w program wychowawczy klasy lub szkoły stałą współpracę z instytucjami w okolicy (np. domami opieki, hospicjami, szpitalami, szkołami specjalnymi). Dobrowolne angażowanie się w tę działalność, na zasadzie zainteresowania, radości i przyjemności z działań wspólnotowych na rzecz środowiska, jest z pewnością korzystniejsze niż odgórnie narzucone (i już przez to samo demoralizujące) zapisywanie

uczniów do grup wolontaryjnych, wyłącznie w celu uzyskania zaświadczenia niezbędnego przy rekrutacji do szkoły wyższego stopnia. Oryginalną formą budowania szkolnej wspólnoty śmiechu, opartą na idei działań instytucjonalnych adresowanych do sfery publicznej, może być sugerowanie uczniom tworzenia własnych organizacji (niekoniecznie formalnych i obliczonych na długoterminową działalność), nastawionych na aktywność zabawową i nawiązujących do tradycji szubrawców, a nawet Rzeczypospolitej Babińskiej. Śmiech ich członków mógłby służyć m.in. kształtowaniu wzorów edukacji obywatelskiej i społecznego uczestnictwa w życiu politycznym bez fanatyzmu i przemocy.

Ze współpracy ze szkolnymi wspólnotami śmiechu skorzystaliby także zapraszani do współdziałania pracownicy instytucji kulturalnych (teatrów, muzeów, galerii, domów kultury itp.). Poznając poczucie humoru dzieci i młodzieży oraz preferowane w ich środowisku formy komizmu i sytuacje budzące śmiech, specjaliści ci mogliby wykorzystać tak zdobytą wiedzę w planowaniu strategii promocyjnej, adresowanej do młodych odbiorców, podczas przygotowywania przewodników i broszur na temat bieżącej działalności, wreszcie – w celu zorganizowania zabawnych międzypokoleniowych imprez i warsztatów, podczas których nawiązywany jest kontakt z historią i sztuką. Komizm jest jednym z częstych środków wykorzystywanych w działalności edukacyjnej instytucji kulturalnych za granicą. W Polsce, jak dotąd, stanowi rzadkość, a szkoda, bo może właśnie wprowadzenie równoległego dialogu ze zwiedzającymi (obok tego podniosłego i poważnego) zachęciłoby dzieci i młodzież do zapoznawania się ze zbiorami i korzystania z oferty z odrobiną komizmu i umowy w tle.

Działania szkolnych wspólnot śmiechu, we współpracy z przedstawicielami różnych pokoleń i środowiska pozaszkolnego, mogą przyczynić się także do poprawy wizerunku szkoły w sferze publicznej. Dzięki nim szkoła nie byłaby postrzegana wyłącznie jako instytucja kojarzona jedynie z obowiązkiem, niezmiennie nudnym rytuałem oraz odgórnie uwarunkowanymi działaniami, nie zawsze akceptowanymi przez uczniów i ich bliskich, ale zyskałaby także opinię miejsca, gdzie odbywają się przyjemne spotkania i prowadzony jest dialog odmiennych partnerów społecznych, którzy potrafią przy pracy śmiać się i bawić i którzy uczestniczą (w oparciu o pozytywne wartości) w integracji społecznej.

Coraz częściej docenianym przez dyrekcje szkół środkiem kształtowania wizerunku są strony internetowe. Wprowadzenie do nich elementów zabawnych i komicznych (na zasadzie wyodrębnienia podstron na stronie głównej placówki bądź założenia tematycznych stron lub forów na portalach społecznościowych) i, przede wszystkim, umożliwienie uczniom i ich rodzicom administrowania nimi (np. poprzez utworzenie odpowiedniej funkcji w samorządzie szkolnym i radzie szkoły), może przyczynić się także do integracji twórców

i internautów. Podobnie jak we wspomnianych kronikach szkolnego śmiechu, na stronach tych można zamieszczać zabawne historie z życia placówki, cytaty z wypowiedzi nauczycieli i uczniów, prace artystyczne uczniów (plastyczne, fotograficzne, literackie) itp. Zamysłem trudnym do zrealizowania, ale niezwykle atrakcyjnym w kontekście kształtowania wizerunku szkoły, może być przekonanie nauczycieli do aktywnego współuczestnictwa w tych formach pracy, m.in. poprzez pisanie blogów i współredagowanie stron administrowanych przez uczniów (jednak bez narzucania własnej koncepcji, wykorzystującej pełnioną w szkole funkcję). Już istniejące w Internecie nauczycielskie blogi i fora dyskusyjne na portalach społecznościowych są nie tylko dowodem na to, że taka aktywność się sprawdza, lecz stanowią także bogate źródło pomysłów i możliwość wymiany doświadczeń dla tych, którzy dopiero zaczynają swą przygodę ze szkolnymi wspólnotami śmiechu. Wypada tu ponownie wyrazić potrzebę opracowania poradników metodyki śmiechu dla uczniów w różnym wieku i z różnych środowisk (np. wzorowanych na wspomnianych frankofońskich opracowaniach na temat śmiechu w dydaktyce). Opisywane w Internecie doświadczenia polskich nauczycieli mogą stanowić ich istotną podstawę.

## 7.7. Czy to już wszystko? – o śmiech w edukacji pytania (jeszcze) bez odpowiedzi

W trakcie analizy zgromadzonego materiału badawczego przekonałem się, że nie jestem w stanie uwzględnić wielu zagadnień związanych z podjętym tematem. Nie wystarczyło mi czasu ani kompetencji na zgłębianie obrazu śmiechu w edukacji w kontekście filozoficznym, językoznawczym, medioznawczym, filologicznym, artystycznym, medialnym... Tymczasem to właśnie **badania śmiechu w szkole wiążą się z istotnymi konsekwencjami epistemologicznymi i metodologicznymi dla pedagogiki** oraz jej poszczególnych subdyscyplin. Formy śmiechu, rozpatrywane w kontekście relacji społecznych, umożliwiają ujawnianie autentycznego (tj. wolnego od autocenzury badanych i ideologii badaczy) obrazu rzeczywistości edukacyjnej, demaskowanie patologii w systemie oświaty (m.in. obłudy, manipulacji, pozorów, biurokracji, fałszywych autorytetów, strachu i niepewności), obnażanie słabości i zjawisk, o których z różnych przyczyn nie mówi się wprost, a które stanowią przedmiot na ogół anonimowych żartów, satyr, pamfletów i wszelkich form wyśmiewania w Internecie. Oprócz badania osób śmiejących się oraz form ich śmiechu, jeszcze bardziej interesujące być może analizowanie, komu w danym miejscu i czasie nie jest do śmiechu, a także jaka jest tego przyczyna. Przeprowadzanie tego rodzaju badań w perspektywie regionalnej i mikrospołecznej



(tj. w odniesieniu do konkretnych środowisk, szkół czy klas) może przyczynić się do tworzenia od podstaw lub modyfikacji już realizowanych programów edukacji, w których kładzie się nacisk na konkretne zagadnienia i zadania.

Na zbadanie wciąż czeka wiele obszarów edukacji, zawierających wątki związane ze śmiechem. Mimo zgromadzenia i przetworzenia ogromnej ilości informacji (o czym świadczy choćby tylko objętość tej książki) mam wrażenie, że pozostawiam czytelnika z szeregiem pytań: i co z tego? co w związku z wynikami badań? co można by zrobić, skoro rzeczywistość wygląda właśnie tak? jak można rozwiązać dostrzeżone problemy? W tym miejscu wypada mi zgodzić się z następującym stanowiskiem M. Kozakiewicza:

Publikuje się wiele prac na temat wychowania, pisanych przez zawodowych pedagogów, najczęściej opartych na badaniach empirycznych lub też dedukowanych z założeń określonej filozofii wychowania, ale większość z nich daje płaski, schematyczny obraz człowieka oraz kształtujących go mechanizmów społecznych. Prawda, która wychodzi z komputera, nigdy nie jest pełną prawdą ani tą prawdą, która jest najważniejsza dla ludzi. [...] Wszystko co indywidualne, oryginalne i niepowtarzalne w ludziach, najczęściej w ogóle nie trafia do programu badań – które z założenia szukają zjawisk masowych i typowych – a jeśli już trafi się coś wyjątkowego, to w analizie statystycznej stanowi właśnie mało istotne (bo mało liczebne) marginesy uzyskanego obrazu. Nie mówiąc już o tym, że z reguły badania takie, choć z grubsza odpowiadają na pytania: „co?” i „jak często” dzieje się z ludźmi, bardzo mało mają do powiedzenia na temat „dlaczego?” i „w jaki sposób?” doszło do tego czy tamtego. A to jest dla ludzi dopiero ważne i interesujące<sup>42</sup>.

O ile więc udało mi się, jak sądzę, udzielić odpowiedzi na postawione wyżej pytania badawcze, to doprowadziły one do nowych, które otwierają kolejne tropy poszukiwań, związane z materią przedstawionych tu badań własnych – oto niektóre z nich:

#### 1. Edukacyjne implikacje śmiechu w relacjach międzyludzkich:

- Jak, w zależności od wieku i środowiska, kształtują się okoliczności śmiechu oraz jakie ma to implikacje edukacyjne?
- Jakie są okoliczności śmiechu dzieci i młodzieży w relacjach społecznych w szkolnym środowisku, nawiązywanych zwłaszcza z rówieśnikami i nauczycielami (jakie bywają uwarunkowania i preferencje dotyczące komizmu; okoliczności i formy wykorzystywania śmiechu w klasie na tle potrzeb i poziomu rozwoju intelektualnego uczniów; rola wspólnot śmiechu w życiu uczniów i nauczycieli; związki śmiechu z jakością kształcenia i atmosferą pracy na lekcjach itp.)?

<sup>42</sup> M. Kozakiewicz, *Z ludźmi o człowieku...*, dz. cyt., s. 6–7.

- W jakich okolicznościach, w zetknięciu z systemową oświatą, uczeń zaczyna wyzbywać się radosnego, beztroskiego śmiechu?
- W jakich okolicznościach śmiech przyczynia się do poprawy atmosfery w szkole i integracji środowisk dorosłych uczniów i studentów (m.in. w uczelniach wyższych, szkołach dla dorosłych, uniwersytetach trzeciego wieku)?
- Jakie zależności istnieją między śmiechem występującym w rodzinach uczniów i nauczycieli, a ich funkcjonowaniem w szkole, zwłaszcza w szkolnych wspólnotach śmiechu?

## 2. Śmiech jako środek edukacji:

- W jakich okolicznościach śmiech występuje w środkach dydaktycznych dla dzieci i młodzieży – podręcznikach, programach edukacyjnych, grach (jakie są jego formy, treści, możliwości wykorzystania)?
- W jaki sposób wykorzystywano kiedyś śmiech w edukacji do manipulowania opinią publiczną w celach politycznych i jak się to robi współcześnie?
- W jakich okolicznościach śmiech w kontekście edukacji występuje w środkach masowego komunikowania, oddziałujących na osoby w różnym wieku (w czasopiśmie, programach radiowych i telewizyjnych, na stronach internetowych, w literaturze, dramacie, plastyce, publicznych kampaniach edukacyjnych, reklamie itd.)?
- Jakie kłopoty, zagrożenia i edukacyjne implikacje wiążą się ze śmiechem w Internecie oraz innych mediach elektronicznych? W jaki sposób można sobie z nimi radzić (zwłaszcza z wyśmiewaniem)?
- W jakich okolicznościach osoby w różnym wieku, wywodzące się z różnych środowisk, uczestniczą w działalności organizacji związanych ze śmiechem (np. wolontariat doktorów klaunów i kluby śmiechu)? Jakie są edukacyjne implikacje tego zjawiska dla środowisk, w których osoby te funkcjonują?

## 3. Śmiech ze szkoły, nauczycieli i edukacji:

- Jaki jest obraz szkoły i nauczycieli w dowcipach uczniów?
- Jaki jest obraz śmiechu w edukacji w perspektywie miejsca i czasu, występujący w antologiach anegdot, pamiętnikach, blogach, utworach literackich, czasopiśmie?
- W jakich okolicznościach śmiech występuje w wytworach artystycznych uczniów i nauczycieli (w gazetkach szkolnych drukowanych i ściennych, pamiętnikach, blogach, pracach plastycznych, napisach na szkolnych ścianach, prywatnych stronach internetowych, utworach beletrystycznych, utworach poetyckich itp.)?
- Jakie są źródła, formy i kanały przekazu stereotypowo zabawnych obrazów szkoły, edukacji, nauczycieli i uczniów?

- Jakie kłopotliwe zjawiska z życia szkoły znajdują wyraz w różnych formach śmiechu i co one ujawniają?
4. Śmiech w edukacji międzykulturowej:
- W jakich okolicznościach powstaje i jaki ma charakter śmiech na pograniczach kulturowych? Jakie są tego edukacyjne implikacje – jaka jest funkcja śmiechu w napięciach czy konfliktach Innych i Obcych z dominującą większością oraz w jaki sposób znajduje to wyraz w edukacji międzykulturowej i regionalnej?
  - Jak w różnych kulturach i regionach przedstawiany jest (u)śmiech w perspektywie porównawczej, a zwłaszcza przekazywane w procesach edukacji wzory kulturowe, związane z (u)śmiechem w sferze publicznej?
  - Jakie czynniki o charakterze edukacyjnym wspomagają integrację międzypokoleniową, opartą na wspólnym doświadczaniu i przeżywaniu komizmu?
  - Jakie są edukacyjne funkcje wspólnot śmiechu w różnych środowiskach (szczególnie w zróżnicowanych kulturowo rodzinach, szkołach, placówkach opiekuńczych i medycznych, przedsiębiorstwach itp.) i w jaki sposób można je uwzględnić w edukacji?

Interesujące byłoby także powtórzenie w nowych okolicznościach, z uwzględnieniem specyfiki środowisk lokalnych i regionalnych, badań M. Dudzikowej, L. Jaxy-Bykowskiego i C. Matusewicza, w celu stwierdzenia występowania ewentualnych trendów i pojawienia się nowych problemów.

Mam wrażenie, że wygłaszane podczas wielu pedagogicznych konferencji naukowych wypowiedzi oraz późniejsze publikacje pokonferencyjne mają charakter jedynie metadebaty, a nauczycieli i rodziny uczniów zaprasza się do publicznej dyskusji o edukacji niezwykle rzadko. Dlatego też dostrzegam potrzebę zaangażowania do badań nad śmiechem w edukacji właśnie nauczycieli i bliskich ich podopiecznych. Dostrzegam brak otwarcie wyrażanych propozycji rozwiązań problemów edukacji, adresowanych przez naukowców do konkretnych środowisk. Uważam, że rola pedagoga w społeczeństwie polega na dialogu, do którego za sprawą publikacji i wykładów zaprasza się zainteresowanych, by wymienić opinie i wspólnie wypracować sposoby radzenia sobie z problemami społecznymi w danym środowisku.

Nie stawiając jeszcze kropki nad i, zapraszam więc do refleksji i dialogu, a na zakończenie chciałbym odwołać się do dwóch literackich obrazów, które mogących stanowić ich motto. Tytus de Zoo – bohater popularnej lektury, która „ucząc bawi”, rozważa:

Co jest najbardziej potrzebne człowiekowi do życia? Powietrze, sen, pożywienie i... tak, zgadłeś! Śmiech! Śmiech to zdrowie! Śmiech przedłuża życie! Człowiek z uśmiechem na ustach wszędzie jest mile widziany. A więc śmieć się! Śmieć się od ucha do ucha i półgębkiem, śmieć się pod wąsem

i całą gębą, wybuchaj śmiechem i parszaj ze śmiechu, śmiej się w duchu i otwarcie!<sup>43</sup>

Jezus – bohater powieści Ignacego Karpowicza *Balladyny i romanse*:

Kocham ludzi. Może dlatego, że mam poczucie humoru. Bez poczucia humoru nie ma miłości. Proponowałem zastąpić któreś z przykazań takim: Będziesz śmiał się każdego dnia, a w dzień święty więcej. Śmiech jest bramą dobra, plastrem na serce i okiem zbawienia. Nie przeszło<sup>44</sup>.

Życie ludzkie jest grą, a człowiek, by poprawić jego jakość i poradzić sobie w zróżnicowanym kulturowo świecie, zakłada maski... Radosny (u)śmiech z innymi jest wyrazem otwartości, szacunku, przyjaźni i miłości. W szkolnej (i nie tylko) wspólnocie, zbudowanej na fundamencie troski i dbałości o wysoką jakość życia, uwzględniającą jednocześnie odmienność, może stanowić ponadczasową wartość, ceną w wychowaniu ciekawego świata człowieka, który będzie potrafił rozpoznawać maski, rozumieć noszących je ludzi i robić z tego użytek z korzyścią dla siebie, swoich bliskich i każdego, z kimkolwiek będzie miał ochotę choćby tylko śmiać się i uśmiechać.

<sup>43</sup> H.J. Chmielewski, *Tytus, Romek i A'Tomek. Księga II*, Prószyński Media, Warszawa 2009, s. 3.

<sup>44</sup> J. Sobolewska, *Będziesz śmiał się każdego dnia*, „Polityka” 2011, nr 11, s. 72.

**Część druga**

**Antologia przykładów  
i przewodnik bibliograficzny**



## 8. Antologia przykładów

### 8.1. Żarty, figle, psoty i przezwiska szkolne ze zbioru Ludwika Jaxy-Bykowskiego

Ludwik Jaxa-Bykowski, w trakcie własnej praktyki edukacyjnej oraz badań nad żartami, figłami i psotami uczniowskimi, zebrał bogatą kolekcję przykładów związanych ze śmiechem w szkole. Zarówno ich treść, jak i forma godne są przedstawienia w postaci dłuższych cytatów, tym bardziej, że gdyby zapomnieć o czasie zanotowania ich przez Autora, w większości przypadków można by je uznać za współczesne.

#### 8.1.1. Żarty, figle i psoty uczniowskie

##### 1. Żarty z mimowolnego zachowania nauczyciela:

Oto żali się przede mną niezbyt zaradny kolega, że mu siedzący w pierwszej ławce mój krewniak rozśmiesza całą klasę „zacierając głupowato ręce”. On nawet nie zwrócił mu uwagi, bo „boi się jeszcze gorszych pomysłów”. Wobec tego wołam winowajcę i powtarzam zarzut. Ten robi wielkie oczy, uważa to za uprzedzenie. Na drugi dzień jednak sam się zgłasza i tłumaczy: „Tak to prawda. Jak mi się co podoba, albo jak jestem zadowolony, to o tak sobie zacieram ręce”. I pokazuje mi ten charakterystyczny mocny ruch po wsunięciu dłoni między kolana. „Nawet sam tego nie zauważyłem ciągnie dalej, dopiero wczoraj zacząłem się obserwować. Na grece, żeby się nie nudzić, zwykle czytam coś z fizyki, ostatnio Natansona, a jak jest coś trudniejszego, to gdy zrozumiem, albo rozwiążę zadanie, to sobie tak ręce zatrę. Koledzy to już podpatrzyli, a że p. H. się irytuje, więc się tym bardziej cieszą. Ale już będę na siebie uważał, skoro go to tak drażni...”<sup>1</sup>.

##### 2. Odwracanie uwagi nauczyciela:

Wesołek opowiada przed nadejściem nauczyciela jakąś rzeczywistą, tylko odpowiednio skoloryzowaną, albo wręcz zmyśloną historię, a klasa słucha z zajęciem i bawi się wesołymi epizodami. Tu mamy prawdziwy monolog, a współdziałanie zbiorowe jest takie, jak między artystą na scenie,

---

<sup>1</sup> L. Jaxa-Bykowski, *Figle i psoty...*, dz. cyt., s. 44.

a audytorjum na widowni. Interesująca treść pochłania w zupełności uwagę słuchaczy i każe im zapomnieć o powtarzaniu reguł przed grożącą zmorą matematyki lub gramatyki<sup>2</sup>.

### 3. Prowokacja:

Oto np. wprowadza w kłopot naszego groźnego filologa naiwna rzekomo prośba przy lekturze Wergilego o rzeczowy komentarz do słów „Livia Marte gravis”, dowcip niejednokrotnie zresztą powtarzający się w różnych klasach<sup>3</sup>.

### 4. Ataki na nauczyciela:

Pierwszy miał miejsce w kl. III na lekcji fizyki względem profesora absolutnie nie energicznego, o właściwościach śmiesznych. Wiek starszy. W pewnej chwili, gdy siedział pochylony nad stołem, posypał się z tylnych ławek grad twardych kulek papieru i kilka z nich trafiło, musiało być bolesne. Profesor oburzył się gwałtownie, lecz w efekcie wywołał śmiech. Zaczepiał i targał za włosy, uszy, ubranie itd. z gradem słów uczeni, którzy byli zupełnie niewinni. Kilku zapisał do dziennika, dyktując sobie głośno długie, komiczne monita. Za to w pewnej chwili kilkanaście chrabąszczy (był właśnie maj) frunęło głośno w górę, objając się o szyby, ściany, szafę, katedrę, tablicę. W klasie momentalnie rumor, chwytanie owadów. Profesor znów wściekły, lecz bezsilny, wpada między ławki. Na to tylko uczniowie czekali: musieli szybko odwrót zrobić, bo pełno łażyło na nim chrabąszczy. Wcisnęły się za kołnierzyk, do rękawów. Skończyło się znów na dzienniku<sup>4</sup>.

### 5. Zabawna ceremonia:

W podchorążówce piechoty urządziła się stale od r. 1923 tzw. „Pogrzeb rekruta”. Jest to wieczór na zakończenie „okresu rekruckiego” poświęcony psotom i figlom. Tym ciekawszy, że uczniowie pewni zupełnej swobody i za wykroczenia tego wieczoru dokonane nie są pociągani do odpowiedzialności. Przebieg pogrzebu jest następujący. Kukłę pozorującą zmarłego rekruta (uczniowie tego dnia dostają tytuł podchorążych) chowają po długim pochodzie żałobnym po całej szkole w budce suflera w teatrze szkolnym. Przy okazji tego pogrzebu uczniowie opiewają czyny i okazują cierpienia zmarłego rekruta. Dostaje się wówczas instruktorom i wykładowcom szkoły za znęcanie się” nad rekrutem. Formy, w jakie ubierają uczniowie te żale pod adresem szkoły, są różne. Mają więc nieraz charakter mów nad trumną, to znów innym razem odbywa się to drogą przedrzeźniania wychowawców, których reprezentują uczniowie poprzebierani i do złudzenia umiejący naśladować swoich „wodzów”. Przyczem nie trzeba dodawać, że wszystko odbywa się w formie mocno skarykaturowanej. Widzami są wszyscy oficerowie szkoły

<sup>2</sup> L. Jaxa-Bykowski, *Figle i psoty...*, dz. cyt., s. 46.

<sup>3</sup> Tamże, s. 48.

<sup>4</sup> Tamże, s. 58.



i starsze roczniki podchorążych, oraz uczniowie, niezaangażowani w pogrzebie. Śmiech i ogólna wesołość panuje w czasie całej uroczystości, tem większe im bardziej pomysłowe i dowcipne są produkcje<sup>5</sup>.

#### 6. Zemsta:

Złośliwszy jeszcze kawał urządzono we Lwowie w podobnej okazji osławionemu „Piguła”. Właściwie zadecydował przypadek. Klasa wykaligrafowała piękne powinszowanie swemu opiekunowi, tymczasem ten niezadowolony z psotników, na których właśnie wpłynęła jakaś skarga, nie przyjął życzeń. Przykro zrobiło się chłopcom, szkoda pracy i pięknego powinszowania. Lecz smutek nie trwał długo, przypomnieli sobie, że przecie równocześnie obchodzi patrona p. Piguła. Szybko poprawiono nazwisko i dalej z wizytą. Piguła właśnie zaprosił znajomych i wcale obfity zastawił bufet. Uczniaki, którzy hurmem wybrali się po wyrecytowaniu przemówienia i wręczeniu zwoju, nieproszeni rzucili się na bufet, szybko spałaszowali i wytrąbili, co było na froncie, potem ulotnili się, serdecznie dziękując za „niespodziane przyjęcie i tak bogatą zastawę”, zostawiając oszołomionego Pigułę właśnie w chwili, gdy pierwsi goście zaczęli napływać<sup>6</sup>.

#### 7. Kawał w biegu:

Takim bardzo częstym zabiegiem jest fabrykowanie okazów przyrodniczych zwłaszcza minerałów, na co dają się wziąć nawet tędzy fachowcy. Rzadziej komponuje się owady z rozmaitych okazów, albo je przemalowuje podobnie jak rośliny, wreszcie zmienia poddając działaniu odczynników chemicznych. W klasie III jeden z naszych pustaków Kalikst O. podsunął spieszącemu ku wyjściu profesorowi Tonderze, dzielnemu przyrodnikowi, kawałek ostruganego rogu bydlęcogo pytając, czy to rogowiec. Profesor spiesząc do innej klasy, nie wziął okazu do ręki, lecz rzuciwszy okiem tylko dał się wziąć na kawał ku wielkiej radości klasy<sup>7</sup>.

#### 8. Fałszywe środki dydaktyczne:

Częstym żartem, zwłaszcza na „prima aprilis” stosowanym, jest podłożenie kredy wystruganej z drzewa, a w szkołach żeńskich charakterystyczna rzecz z cukru. Rzadziej używano czarnych płatów smoły lub kauczuku, naśladowujących rozlany atrament. Czasem proceder jest bardziej przebiegły. Filologów polujących na bryki zwozi się ostentacyjnie lub z udaną nieostrożnością demonstrując kolorową okładkę, gdy wewnątrz zawiera inną treść, albo nawet złożoną gazetę lub czysty papier. Wobec księży w kościele modlitewnik zastępuje notes, lub co gorzej jakaś wcale nie budująca książka.

<sup>5</sup> Tamże, s. 75.

<sup>6</sup> Tamże, s. 78.

<sup>7</sup> Tamże, s. 80.

Znane są też wypadki zapożyczania chwilowego książeczki do modlenia od przygodnych sąsiadek<sup>8</sup>.

### 9. Przewstawianie mebli:

Znacznie bogatszy program urządziła sobie ongiś kl. 1 w Przemyślu ze swoim germanistą Ż. i to przez dłuższy czas. Oto przed lekcją zsuwano ławki w jeden kąt, a katedrę w ostatniej chwili wynoszono na korytarz. Z uderzeniem dzwonka i odejściem dyżurnego inwigilatora zamiast umieszczenia się w ławkach rozpoczynano huczne tany mazura, galopa, lub oberka, do którego porywano wchodzącego nauczyciela. Po pewnym czasie wypuszczano zdyszanego pedagoga i udawano zdziwienie, że „już po pauzie, już jest pan profesor...” Sadowią się w ławkach, które z hałasem wysuwają na środek, ale profesor nie ma gdzie usiąść, nie ma katedry... nie wiedzieć gdzie się podziała,... może przy siarczystych hołupcach lub obertasach wyleciała przez okno,... pan profesor z takim temperamentem prowadził mazura... Zniecierpliwiony germanista biegnie ze skargą do dyrektora o piętro niżej. Gdy zniknął na schodach, szóstacy cichaczem wnoszą katedrę i w grobowym milczeniu oczekują przybycia władzy. Gdzie katedra? pyta groźnie radca P. popularnie zwany Chińczykiem. Na swoim miejscu odpowiadają chórem figlarze, udając niepospolite zdumienie. Ależ jej nie było mówi płaczącym głosem nauczyciel, a oni tańczyli, gdy tu wszedłem. (Do przymusowego udziału w tańcach nie przyznaje się wobec władzy.) Broń Boże! mówi herszt całej imprezy katedra była na miejscu, a my cicho w ławkach. Pan profesor tylko drzwi uchylił, a potem się cofnął: musiało się Panu Profesorowi coś przewidzieć. Miecio (najlepszy germanista) nawet zauważył, że Pan Profesor był jakiś nieswój, niezwykle zarumieniony... No, no, kończy groźny radca znam was, a ciebie specjalnie! Żeby mi się to więcej nie powtórzyło. Po tygodniu gra się powtórzyła, za trzecim razem dyrektor odmówił interwencji. Nie chcąc narażać na szwank swej powagi, a w roku następnym przeznaczył p. Ż. do klas niższych<sup>9</sup>.

### 10. Fałszywa wypowiedź:

Był w klasie III kolega bardzo pocziwy i łatwowierny, ale zdumiewająco bezmyślny. Chcąc wypróbować stopień jego bezmyślności, gdy wypadło mu z pamięci imię W. Mistrza z pod Grunwaldu, podszeptąłem mu przysłowiowego Kara Mustafę. Pocziwy Jasio powtórzył na cały głos i dopiero salwa śmiechu go zreflektowała i zaczął się tłumaczyć. Zacny nasz historyk nie zapisał mu złej noty, tylko upomniał, by więcej myślał, a do mnie rzekł: „podpowiadać to niegrzecznie, a fałszywie to gorzej, bo nieszlachetnie; nie spodziewałem się tego po tobie”. Mocno się zawstydziłem: dostałem zasłużoną pokutę<sup>10</sup>.

<sup>8</sup> L. Jaxa-Bykowski, *Figle i psoty...*, dz. cyt., s. 80.

<sup>9</sup> Tamże, s. 49.

<sup>10</sup> Tamże, s. 84.

### 11. Zabawne ogłoszenia:

We Lwowie z początkiem wojny zjawił się anons oferujący na sprzedaż młodego orangutana z podaniem dokładnego adresu. Cały szereg rosyjskich oficerów idących na front chciał zakupić towarzysza, a niektórzy nawet oburzali się, gdy właściciel mieszkania zapewniał o mistyfikacji. Wreszcie za poradą wywiesił kartkę, że orangutan sprzedany i w ten sposób uwolnić się od procesji i ciągłych dzwonek. O podobnej psocie opowiada Kazuro w swym „Zubrewiczu”. W ankiecie poznańskiej spotkałem się z relacjami złośliwych psot w postaci ogłoszeń, że dany profesor handluje kartoflami, spirytusem i.t.d.<sup>11</sup>

### 12. Przygotowywanie i podawanie obrzydliwych lub niesmacznych potraw, doprawianie słodczy:

Oto w klasie o rok starszej urządziła sobie grupa kolegów wspólne korepetycje, które kierował ich primus. Otóż raz towarzystwo postanowiło nabrać na kawał instruktora. Należący do kompanji syn aptekarza przyniósł pudełko pastylek przeczyszczających. Pewną ilość usunięto, a gdy się wreszcie zjawił preceptor, gospodarz poczęstował go „czekoladkami”, tłumacząc, że inni raczyli się przed jego przyjściem. Temu zasmakowały tak, że mimo protestów kolegów porcję potroił. Koledzy wprost zaniepokoiли się o jego zdrowie, nie zdradzili się jednak z psotą, tymczasem nazajutrz zapewnił ich zainteresowany, że nie tylko noc miał całkiem spokojną, ale najmniejszych skutków nie zauważył, tak, że nie chciał wierzyć, by spożywał lekarstwo. Tajemnicą pozostało, czy jego organizm był odporny, czy w aptecce dano paniczowi środek niewinny<sup>12</sup>.

### 13. Kawał z kapeluszem:

Podwójną psotę urządził w jednym z lwowskich gimnazjów nałogowy pustak, obecnie poeta i nauczyciel gimnazjalny. Oto krótkowzrocznemu profesorowi, może do przesady poważnemu, nalał do kapelusza-melonika, złożonego na katedrze, fiaskę atramentu. Po lekcji profesor ze zwykłą powagą doniósł kapelusz do progu, a na korytarzu włożył na głowę, urządzając niespodziewany tusz kolorowy. Psotnik poniósł jednak poważną karę, gdyż musiał opuścić zakład<sup>13</sup>.

### 14. Kłucie piórem:

Opowiadał raz płk. dypl. K...., kiedy była mowa o „kawałach”. „Panie, za najlepszy kawał na naszym kursie (doszkolenia oficerów Sztabu Gł.) uznany

<sup>11</sup> Tamże.

<sup>12</sup> Tamże, s. 98.

<sup>13</sup> Tamże, s. 99.

był ten, kiedy ppłk. sztabu generalnego, siedzący w drugiej ławce, wepchnął pióro w t.... płk. sztabu generalnego, siedzącemu w pierwszej ławce!<sup>14</sup>

### 15. Straszanie bronią:

W jednym z gimnazjów na dany znak klasa dała salwę z 40 korkowców, co spowodowało ucieczkę zaatakowanego nauczyciela. W szkole realnej we Lwowie jeden z uczniów przyniósł do szkoły myśliwską dubeltówkę nowszego systemu rozkładaną. Na lekcji dwu łobuzów z odległych kątów sali zaczęło mierzyć do płochliwego profesora jeden z luf, drugi z kolby. Przerażony pocziwiec schował się pod katedrę monitując, że z bronią nie należy żartować, że może być nabita. Gdy wreszcie wśród powszechnej radości klasy uspokojono go i próbowano wyjaśnić, że przecież rozłożone części nie mogą być osobno niebezpieczne, powtórzył swoje uwagi, dodając znane przysłowie: „Jak Pan Bóg dopuści, to i z kija wypuści”<sup>15</sup>.

### 16. Straszanie wybuchem:

Na olbrzymią skalę psotę tego rodzaju urządzono ongiś w gimnazjum czwartym we Lwowie osławionemu „Pigułę”. Już z chwilą wejścia profesor poczuł się bardzo nie swojsko, w klasie bowiem wbrew zwyczajowi w miejsce rechwachu panowała głęboka cisza. Piguła już domyślał się czegoś niedobrego, ale rozpoczął lekcję. Rzeczywiście pod katedrą umieszczono mocną żabkę z długim lontem, który podпалиł uczeń z pierwszej ławki i ci byli zakonspirowani w chwili wejścia Piguły do klasy. Po paru minutach, gdy ogień po loncie doszedł do żabki, rozlega się pod podium huk, klasa napętnia się dymem, jeden z „senatorów” z ostatniej ławy woła „bomba”, a równocześnie robi się ciemno, gdyż siedzący przy oknach opuścili firanki. Przerażony profesor rzuca się ku drzwiom, tymczasem chłopcy zatarasowują wejście, krzycząc jeden przez drugiego: „W takiej chwili my Pana Profesora nie opuścimy, mamy ginąć, to ginmy razem”. Naprózno Piguła się wypraszał, wołał, że ma żonę i dzieci, chłopcy byli nieugięci. Dziwnym trafem wybuch nie sprowadził ani dyrektora, który zdaje się był chwilowo nieobecny w zakładzie, ani żadnego z nauczycieli, który by Pigułę wyprowadził z opresji. Dopiero po długim czasie uciszli się chłopcy, uporządkowali salę i dali przyjąć do zmysłów przerażonemu Pigule. Zajście to znane było długo w zakładzie i opowiadane jako „Wysadzenie w powietrze Piguły”. (Dr. W.S.L.). Podobną psotę urządzili chłopcy staromodnej nauczycielce, podsuwając, gdy rozsiadła się na katedrze, pod spódnicę rakietę, której wybuch mocno nastraszył i nie pozostał bez śladów w garderobie. (A.P.)<sup>16</sup>.

<sup>14</sup> L. Jaxa-Bykowski, *Figle i psoty...*, dz. cyt., s. 52.

<sup>15</sup> Tamże, s. 104.

<sup>16</sup> Tamże.

## 17. Straszanie zwierzętami:

Inny rodzaj straszania, zwłaszcza częsty wobec nauczycielek, to używanie zwierząt żywych, martwych, a nawet imitowanych, przed którymi dane osoby czują jakiś wrodzony strach lub wstręt. Najczęściej wchodzi tu w rachubę myszy, a tym bardziej szczury, które w razie potrzeby zastępuje zdechły kret. Ale czasem służą do tego jaszczurki, węże niejadowite, żółwie, nietoperze, małpki, nawet pszczoły i osy, które wabi się wystawionym miodem. Wypuszcza się te zwierzęta żywe, albo umieszcza na katedrze, także ich imitacje, albo pakuje do kieszeni zwłaszcza płaszczka zawieszzonego w klasie na szaragach. Efekt bardzo rozmaity: od drobnego intermezzo w lekcji aż do panicznej ucieczki z klasy albo mdłości. [...] Jeden z przykładów (z ankiety wśród stud. Un. P.): Nauczycielka historii (w gimnazjum koedukacyjnym) bardzo się bała myszy. Fama głosiła, że kiedyś ktoś przyniósł mysz do klasy, a nasza historyczka uciekła. Stare wiarusy urządziły rzecz na nowo. Do szuflady stolika, w którym leżał dziennik, włożono żywą mysz. Koleżanki dostały rozkaz, aby w odpowiednim momencie powskakiwały na ławy i głośno piszczały. Figiel się udał: Kiedy nauczycielka wysunęła szufladę, mysz wyskoczyła. Nauczycielka wskakuje na krzesło i krzyczy: „Dziewczęta do mnie”, a te tymczasem na ławkach piszczą i drą się w niebogłosość. Natomiast bohaterscy chłopcy rzucili się za myszą, w zamęcie wypadli na korytarz, gdzie mysz zdołała się ukryć i uratować. W ogólnym zamieszaniu ktoś niespostrzeżenie nalał wody na krzesło nauczycielki, czym ta, spostrzegłszy wilgoć, była ogromnie zawstydzona<sup>17</sup>.

## 18. Rymowanka:

[...] Przeszła godzina. Już koniec udręki.  
 Zapach obiadu ściga nas namiętnie,  
 Każdy swe książki porywa do ręki,  
 Już odgłos kroków w korytarzu tętni.  
 Na samym końcu profesor się toczy,  
 Za pupilami wodząc senne oczy.  
 Ale już w końcu tego korytarza  
 Przy drzwiach zamkniętych kupi się gromada:  
 Jeden z radości po ziemi się tarza,  
 Weselość huczy, jak wody kaskada.  
 Pędzi profesor, krzyczy, co za śmiechy,  
 Nie rozumiejąc przyczyny uciechy.  
 „Tercjan nas zamknął nie wiedząc nic o tem,  
 Że dziś do drugiej naukę tu mamy  
 I choć gmach cały wstrząsamy łoskotem,  
 Nikt nie przychodzi, by otworzyć bramy.  
 Na drugim piętrze, z łaski Pana Psora,

<sup>17</sup> Tamże, s. 106.

Będziemy siedzieć głodni do wieczora!”  
 „Więc drzwi wywalić! Bakchus zły zawoła  
 Ten łajdak tercjan za zamek zapłaci!”  
 Słów tych wprowadzić w czyn nie można zgoła,  
 Kiedy przed sobą drzwi zbyt silne macie.  
 Choć z profesorem drzwi z siłą wszystkich pchają,  
 Te z ich wysiłków jawnie urągają.  
 Lecz wnet dojrzewa plan strategii wielki:  
 Trzeba przez okno wyskoczyć na ganek,  
 Lecz lekko, zgrabnie, bo spróchniałe belki  
 Grożą ruiną co wieczór i ranek.  
 Stąd już do domu droga niedaleka,  
 A w domu obiad smakowity czeka.  
 Więc przeżegnawszy się przed strasznym skokiem  
 Suną „gęsiego” po trzeszczącym ganku,  
 A idą zwolna, lekko, krok za krokiem,  
 Na pierwszym piętrze stanęli bez szwanku.  
 Tu każdy pytał z głośnym rozhoworem,  
 Co się też stało z Panem Profesorem?  
 On stał z rozpaczą załamawszy ręce:  
 Jego ciężaru ganek nie wytrzyma.  
 Głód go szalony dręczy co raz więcej,  
 Ale się próżno i dąsa i zżyma.  
 Słychać, jak do drzwi wali z wielkim trzaskiem,  
 To znów napętnia gmach donośnym wrzaskiem.  
 W spokoju poszli uczniowie do domu,  
 Gdzie czeka obiad ostygły w „bratrurze”  
 I ani słowem nie mówiąc nikomu,  
 Że tam profesor zamknięty na górze<sup>18</sup>.

### 19. Wykorzystywanie skłonności do zabobonów i fobii:

Zdumiewającym jest, by i w dzisiejszych czasach byli wśród ludzi inteligentnych tak naiwni. Zabobonni trafiają się we wszystkich fachach, nie wolni są nawet fizycy i biologowie. Również płeć nie stanowi różnicy, choć małą przewagę ilościową wykazują kobiety. Oczywiście wyzyskuje to młodzież urządzając sobie zabawę czasem bardzo prymitywnymi, czasem wysoce wyrafinowanymi sposobami. Bardzo częste jest fabrykowanie jakichś straszdeł, duchów, upiórów. Służą do tego zazwyczaj płachty i prześcieradła, w które stroją się bądź osoby, bądź też manekiny sporządzone z żerdzi niekiedy z dodatkiem słomy, pakuł itp. Czasem używa się do tego kościotrupa wydobytego z szafki, albo nawet przemyślnie wyniesionego z gabinetu zbiorów; niekiedy ogranicza się do samej czaszki, natomiast w bardziej skom-

<sup>18</sup> L. Jaxa-Bykowski, *Figle i psoty...*, dz. cyt., s. 72.

plikowanych wypadkach wieczorami posługuje się też efektami świetlnymi rzucając światła, także różnobarwne ręcznymi latarkami, lub umieszczając świeczki czy lampki wewnątrz czaszki, najczęściej w oczodołach. Innym wzmocnieniem efektu bywają przeróżne mechanizmy dźwigniowe i sznurowe wywołujące ruchy manekina. Imitacja ducha nie tylko bywa wizualna, ale czasem i wokalna, względnie skombinowana. Przesądne osoby straszy się pukaniem, udanymi jękami, jakie wydaje figlarz umiejętnie ukryty np. schowany w skrzynce, z której wyjęto szkielet. W internatach, jeśli dyrektor, czy któryś z jego pomocników jest przesądny, wszelkie figle tego rodzaju mają tym szersze pole popisu i zwykle są przenoszone na godziny wieczorne lub nawet nocne. Z pospolitych figlów internatowych tego typu należy wymienić urządzenie katafalku i umieszczanie na nim imitacji nieboszczyka. Figle tego rodzaju występują nawet w seminariach duchownych. Z tym też wiążą się psoty urządzone w czasie seansów mediumistycznych. Ale czasem stosuje się bardzo prymitywne środki i nimi wywołuje zamierzony efekt. Wystarczy poruszać nitką obraz na lekcji, albo przed drzwiami narysować kredą wielkie koło z krzyżem w środku, by wzbudzić zabobonny strach i zakłopotanie. [...] Oczywiście wiara w gusła i zabobony znajduje też pełne zastosowanie. Figle te częściej mają miejsce poza szkołą, pospolite w licznych stancjach, internatach, bursach itp. Ofiarą bywają prócz bojaźliwych kolegów lub rzadziej instruktorów, także paniusie, służące lub też sąsiedztwo. [...] Był... dziwny nauczyciel. Uczył w wyższych klasach łaciny i greki. Chociaż był człowiekiem wykształconym nie tylko w swym przedmiocie, ale i w szerszym zakresie, to jednak miał dziwne nawyki, dziwne, że tak się wyrażę, pozostałości z ludu, z którego pochodził. Wierzył między innymi w gusła i zabobony. Uczniowie poznawszy jego słabą stronę, postanowili ją wykorzystać w dniu 1 kwietnia... Jeden z pomysłowych młodzieńców... przed godziną łaciny nakreślił w klasie tuż przed drzwiami kredą olbrzymie koło w ten sposób, że, chcąc dostać się do klasy, trzeba było koniecznie w nie wejść. Wewnątrz koła widniał nakreślony duży krzyż. Otóż nauczyciel zjawia się po dzwonku w drzwiach. Przeglądając się znakom na podłodze, stanął zafrasowany, nie wiedząc, co robić. Uczniowie tymczasem, kryjąc się jeden za drugiego, śmiali się niemiłosiernie. Liczyli zresztą na to, że nauczyciel nie wejdzie w zaczarowane koło i lekcji nie będzie. Tymczasem filolog cofnął się kilka kroków na korytarz, nabrał tchu i rozpędziwszy się, przeskoczył tajemniczy znak z takim impetem, że znalazł się tuż koło katedry. Można sobie wyobrazić miny uczniów... Ale nauczyciel mimo ośmieszenia nie wyrzekł się wiary w zabobony i przesady<sup>19</sup>.

## 20. Wpis w kronice klasowej:

Dziś W. brał udział w gimnastyce, lecz z powodu extraordinaryjnego rozrostu tak żywota, jak i pleców, pękła mu na plecach kurtka. (Trzeba zaszyć. Przyp. Red.). Ale W. w obszerności swego ciała znalazł na żywotne

<sup>19</sup> Tamże, s. 109–110.

obrażenie sposób. (Pewnie Senekową księgę czytał). Otóż tak: cudna pedlanka nić długą wzięwszy, żywot w...czy zaszyła. (Czy jednak serduszko W. czyste z pedlanej szwalni wyszło a było to sam na sam nie wiem. Przyp. Red.). Ogłoszenie: Z dniem 1 marca wakuje u W. posada do zdejmowania i czyszczenia trzewików, albowiem on sam nadmierny kałdon mając, nie może się schylić, aby tę czynność wykonać. (Sz.Sz.pp. jak M.G. etc. zechcą mu nastreczyć jaką zgrabną dziewczeczkę do tej czynności ze swoich ogromnych gromad najróżniejszych concubin, narzeczonych etc. etc. Przyp. Red.)<sup>20</sup>.

## 21. Figle seminarzystów:

W seminarium duchownym również urządzano najrozmaitsze figle i psoty. Chowano z wieczora poduszki, a potem trudno było je znaleźć. Urządzano fikcyjne pogrzeby podczas nieobecności kolegów w ich pokoju. Fikcyjnego nieboszczyka kładziono na łóżku, ubierano w komżę i zapalano, jak przy katafalku, kilka świec. Czasami też łóżko kolegi stawiano na krzesłach i dookoła zapalano świece. Niektórzy przebierali się jako duchy zmarłych, by innych straszyc. Jeżeli kto zachorował, tak jednak, że mógł każdej chwili wstać, to takiego „budzono do życia” odśpiewaniem głośno przez kilkunastu naraz kolegów „Liberate me Domine de morte aeterna...”. Do miłych niespodzianek koleżeńskich w seminarium należało „palmowanie” w niedzielę palmową. Już przedtem starano się o porządne różgi i rano w niedzielę jeszcze przed dzwonkiem na wstanie gromada kolegów gwałtem otwierała drzwi, które zwykle były zatarasowane i mieszkańcom „zdobytego” pokoju sprawiała porządne „zalewanie”, o ile nie zdołali obronić się i usunąć napastników. (Ks.K.R.). Od kolegów studjujących teologię wiem, że częstym terenem figlów i psot kleryków była łaźnia, przy czym pomysły ich nie różniły się od kąpielowych figlów młodzieży świeckiej. I tu widać, jak zrzućcenie szat dawało poczucie swobody, niekrępowanej oficjalną sutanną<sup>21</sup>.

## 8.1.2. Przewiska uczniów i nauczycieli

### 1. Przekręcenie, skrót lub zdrobnienie nazwiska w przewiskach:

Przykłady skrótów: Bąk Bączalski i Bąkowski, Łazik Olej Olejniczak, Sidor Sidorenko, Szuja Szujski, Golas Twardosz Twardowski i.t.d. Przekręcen: Jaxa-Bykowski na Byksa-Jakowski, z pominięciem później części drugiej, Fabian na Pawian, Hołubowicz Hołodryga, Lorkiewicz Lokie-Minorkie, Snopak Okłotek, Szarga Szwaczka, Tondera Todernik, Piątkiewicz Pindus, a gdzie indziej Sobotkiewicz, Urysz Urwisz. Zdrobnień: Bykoś, Dybuś, Kucio, Snopcio, Szumcio itp. Czasem nastąpi połączenie paru systemów, a wtedy np. z Majchrowicza powstanie Majchrunio, a w dalszym ciągu Chronio. Nie

<sup>20</sup> L. Jaxa-Bykowski, *Figle i psoty...*, dz. cyt., s. 68.

<sup>21</sup> Tamże, s. 140.



tylko nazwisko, ale i tytuł czasem ulega podobnym przeróbkom: dobrotliwy dyrektor będzie diksem, dyrkiem, dyrciem, majestatyczny, to Rex, Jowisz albo Zeus. Podobne znaczenie wobec profesorów ma używanie imienia zamiast nazwiska, przy czym odmienny posmak ma zdrobnienie zwyczajne, familijne, a inne z brzmienia lub tradycji mniej lub więcej komiczne: Bolek, Jasio, Tazio, Władek, a Iwan, Petrunio, Maciuś, Wojtek, Hans, Mychajło itd. Geneza staje się zawilsza i trudniejsza do rozpoznania *ex post*, gdy w grę wchodzi pośrednie ogniwa, albo jeszcze przygodne asocjacje. Był w swoim czasie we Lwowie wyświetlany film humorystyczny p.t. „Nauke i Pifke”. Nowo przybyły do zakładu nauczyciel o brzmieniu nazwiska podobnym do pierwszego, w chwili przedstawiania go przez dyrektora w klasie VIII otrzymuje przezwisko właśnie Pifke. Takie samo zjawisko w stosunku do kolegów. Oto przykłady skrótów: Burak zamiast Buraczyński, Gąsior zam. Gąsiorowski, Marylka zam. Marynowski, Studniarz zam. Studnicki, Wąs zam. Wąsowicz. Zdrobnienia: Jasio zam. Jasiński, Josik zam. Josse, Lubcio zam. Łubieński, Łabcia zam. Łaba, Siałinio zam. Scheuring, Waluś zam. Walewski, Wąsik zam. Wąsowicz młodszy. A znów przekręcenia: Bator, przechodzi w Bachor, Krzysik w Czyżyk, a raczej Cziżyk, Rzeszutko w Riszuto lub Reszetyło (nb. współczesny głośny na uniwersytecie ukraińiec), drobny wzrostem, a obcesowy wobec panien Maciułski zamieniony zostaje na Maciupski, Szydelski zlatynizuje się w Szideliusa. Rzadsze są patronimika na sposób grecki uformowane, jak Pochmarides, albo tu Pochmareos (Pochmarski), czy Kawon Kawonides (Kawa). Występują też kombinacje i ewolucje. I tak Grabowski przez Grabonia przejdzie w Bonia, który wyprze rywalizującego początkowo Grabcia, jak i do nowego Toldasa powstałego znów z przeróbki imienia Witolda; Schreiber przez Szrajberka zamienia się w Berka, a Piątkowski, zrazu robinsonowy Piętaszek, zostanie ostatecznie Pintasiem. Koledze Trandzie przekręcono nazwisko początkowo na Trynda i Drynda, ale wnet uszlachetniono, podnosząc do godności Fiakra. Dziś może zaawansowałby na Szofera. Znów czasem wchodzi i tu w grę uboczne, nawet przypadkowe okoliczności. Uczeń Hessel miał jakieś kłopoty przy zdawaniu sprawy z lektury Pana Wołodyjowskiego w związku z osobą Hasslinga-Ketlinga. Egzaminator przy tej sposobności rozszerzył jego nazwisko na „Hessel-Kessel”, a koledzy jeszcze dodali „herbu Kociołek”. Uczeń Katzenellenbogen otrzymał dwojakiemu rodzaju zmianę w nazwisku: jedni uważali, że nazwisko jest jeszcze zbyt krótkie i powiększyli je o dwie zgłoski tak, że powstało Katzenputzenellenbogen, inni za wzorem polonisty uznali, że łockie wyszły już z użycia i zmodernizowali je na Katzenmeterbogen, które czasem w spółpiechu skracano do samego Metra<sup>22</sup>.

## 2. Cechy fizyczne i porównania zoologiczne w przezwiskach:

Oto przykłady: Brysko, Goryl, Hipopotam, Jamnik, Kahan, Kret, Małpa (nie małpa!), Małpeczka, Mops, Mopsie, Wole i Żabie oczko, Niedźwiadek, Orangutan, Pchła, Młody słoń, syn starego słońa, Wielbłąd jednogarbny

<sup>22</sup> Tamże, s. 86–87.

czyli Dromader, Żyrafa. Czasem bardziej stosowne wydają się nazwy obce, jak Corvus, Rehlmn, nawet żargonowe, jak Cwajnos. Dotyczą tak nauczycieli, jak kolegów, dziewczęta rzecz charakterystyczna, podały tylko jeden przykład tego rodzaju, mianowicie Euglena zielona zastosowana do nauczycielki lubującej się w sukniach tego koloru<sup>23</sup>.

3. Porównania, tytuły zawodowe, historyczne, literackie i fantastyczne, zestawienia z przedmiotami martwymi i abstrakcyjnymi, określenia przymiotnikowe w przezwiskach:

Przykłady w kolejnym następstwie: Boy (młody anglista), Druciarz, Maszynista (dla długiej brody à la Napoleon III, powszechnej wówczas wśród maszynistów kolejowych w Galicji), Jóźko Mularz, Szewc (najczęstsze), Rzeźnik. Zgonnik (w ostatnich wypadkach czasem jeszcze realne nazwiska przedstawicieli tego fachu); Chińczyk, Cowboy, Francuzik, Żydzia; Napoleon, Książę Józef, św. Krzysztof, Małgorzata Maultasch (w odniesieniu do kolegi), Don Kiszot, Franz Moor, Longinus Podbipięta, Bohun, Wilson, Bakchus, Mars, Dziad, Dziadek, Dziaduś, Dziadzio, Kum, Wujko, Stryk (ze stryjek); Balonik, Figurka, Globus, Guziczek, X. Samochód, Nędza, Brudasek (w szkole żeńskiej), Połamanides, Lалуś, Skoczek; wreszcie niewieście: Baba Jaga, Herod Baba, Płaskorzeźba, Strach na wróble, Stodoła, Stricktante<sup>24</sup>.

4. Aluzje w przezwiskach do charakterystycznych cech, zwyczajów lub czynności:

Tak np. stale spóźniający się fizyk dostanie miano „elektryki”, pompatyczny klasyk zbyt majestatycznie się ruszający będzie „kiwonem”, okazały dyrektor łatwo jednak oburzający się, ale opanowujący się w granicach dystynkcji, zostanie „samowarem”, zwłaszcza że na galówkę ubrał się w cylinder. Kolega niezbyt mile działający na powonienie sąsiadów dostanie tytuł „generała artylerji”, a gdzie indziej nazwą go „gazownią”, mający zwyczaj ssania palców dostaje przydomek „cacuś”, mały a dokuczliwy zostanie „pluskwą”, mocno jurny „ogierkiem” itp.<sup>25</sup>

5. Cechy psychiczne, zwyczaje, upodobania, przekonania uwiecznione w przezwiskach:

Określenia bywają ogólne np. dyrektor władza, rex itd., profesorowie (zwłaszcza w szkołach akademickich) mistrz lub w mniej dobrym stosunku majster, albo mniej lub więcej szczegółowo wedle fachu np. Master i Misska (angliści), Łomentra (matematyk), Madame czasem gdy młoda z dodatkiem Butterfly (romanistka), a w ujemnym określeniu wprost Francuzica (w szko-

<sup>23</sup> L. Jaxa-Bykowski, *Figle i psoty...*, dz. cyt., s. 89.

<sup>24</sup> Tamże, s. 90.

<sup>25</sup> Tamże, s. 90–91.

le żeńskiej), Elektryka (nauczycielka fizyki), Żmurko (matematyk). Bywają też określenia wedle właściwości charakteru z reguły niestety ujemne, jak Detektyw, Szpicel, Ucho Dionizego, Plagier (ewolucja z plagier), Herod Baba, Ksantypa (obie żeńskie), Piła (stosowana do obu płci), Pilnik, nawet Przyjaciół używane bywa w znaczeniu przeciwnym<sup>26</sup>.

#### 6. Aluzje do przekonań politycznych, społecznych lub religijnych:

Tu źródło przezwisk Biskup, Hrabia, Mason, Stańczyk, Strzelec, Turek lub Basza, Wicek Socjalik w znaczeniu właściwym albo jako kontrast. Tak np. Katolik z reguły oznacza bigota i obłudnika. Długi ale charakterystycznie złośliwy epitet wymyślono profesorowi politechniki lwowskiej znanemu działaczowi politycznemu obozu katolickiego zmieniając na żeńskie brzmienie jego nazwiska i określając jako „Święta męczennica, niepokalanie poczęta”. Tytuł ten, tylko bez końcowych określeń, przeszedł na jego synów, którzy poświęcili się zawodowi profesorskiemu, choć jeden z nich wcale nie zdradzał dążności i przekonań wojującego katolicyzmu<sup>27</sup>.

#### 7. Ulubione zwroty, epitety, przysłowia, określenia uchwycone w przezwiskach:

Jeśli profesor używa jakiegoś przysłowia lub wyrażenia np. młodzieńcze, kochanku, aniołku, kotku, Mikołajku, serce, nie mówiąc o bezsensownym „panie bdziu”, staje się ono łatwo jego przydomkiem. Z czasem spostrzegłszy się, nauczyciel może zarzucić przywyczkę, przezwisko jednak bywa trwalsze, czasem zaniknie, częściej utrzymuje się na stałe. Co gorzej jeśli nauczyciel darzy wychowanków ordynarnymi wyzwiskami, nie tylko mogą z tego wynikać przykre konflikty zwłaszcza z uczniami dobrze ułożonymi, ale łatwo jedno i to z najsoczystszych wyrażen stanie się trwałym jego epitetem. Mielśmy w klasie pierwszej matematyka, który przy lada sposobności sypał jak z rękawa przeróżnymi wyzwiskami, przemawiając do ogółu, najczęściej nazywał nas „bydło”, w pojedynkę słyszało się często „psia wiara”, „bestio” lub „ośla pałko” z pobożnym życzeniem „bodajś do wieczora nie doczekał!”. Odpłacili się też wdzięczni wychowankowie przypinając mu jedno z jego soczystych wyrażen przypominające dźwięk jego nazwiska<sup>28</sup>.

#### 8. Obrażliwe i wulgarne zwroty ujęte w przezwiskach:

Pomijając wyrażenia wprost karczemnie ordynarne i nieprzyzwoite nie kwalifikujące się do uwieczniania, podaję parę epitetów stosowanych przez współczesnych wychowawców i to, wedle zeznań, nałogowo: matolek, tuleja, faja, ciełę, osioł, bydlak, łotr, gałgan, drab, baciarz, półdiabie weneckie. W tej liście „koń Pana Jezusa” ma przynajmniej posmak dowcipu i salonowości wyrażenia. Przypuszczam, że jednak ilość wychowawców posługujących się

<sup>26</sup> Tamże, s. 91.

<sup>27</sup> Tamże.

<sup>28</sup> Tamże, s. 93.

tęgo rodzaju środkami pedagogicznymi jest nie tylko nie wielka, lecz maleje, a wtedy i przydomki profesorskie wybrane z tego słownika, jak chruń, faja, hycel itp. znikną z gwary uczniowskiej bez szkody dla szkoły<sup>29</sup>.

## 8.2. Demotywatory i memy o szkole, nauczycielach i studiach doktoranckich

W proponowanych przeze mnie przykładach zachowano oryginalną pisownię. Podaję jedynie opisy demotywatorów i memów lub cytuję znajdujące się na nich teksty. Zamieszczenie kompletnej formy graficznej byłoby kłopotliwe przede wszystkim ze względu na trudność ustalenia praw autorskich do poszczególnych zdjęć, jak również dlatego, że zajęłoby to zbyt wiele miejsca. Odszukanie przedstawionych przeze mnie przykładów nie powinno jednak sprawić większego kłopotu, ponieważ na stronach źródłowych demotywatorów, z których cytaty zostały zaczerpnięte, znajdują się tematyczne wyszukiwarki, zaś w przypadku memów widoczny jest ich kompletny album.

### 8.2.1. Demotywatory o szkole i nauczycielach

Zamieszczone poniżej demotywatory pochodzą z następujących stron internetowych: [www.demoty.biz.pl](http://www.demoty.biz.pl) (29.11.2013), [www.demotywatorysmieszne.pl](http://www.demotywatorysmieszne.pl) (29.11.2013), [www.demoty.pl](http://www.demoty.pl) (29.11.2013), [www.demotywatory.pl](http://www.demotywatory.pl) (29.11.2013), [www.demotywuje.pl](http://www.demotywuje.pl) (29.11.2013) oraz [www.kliki.pl](http://www.kliki.pl) (29.11.2013). Niektóre demotywatory zamieszczono równolegle na kilku stronach, kilkakrotnie zostały też udostępnione i wykorzystane bez podania autora, trudno więc ustalić ich pierwotne źródło.

Szkoła... nie jest najgorsza dlatego, że musimy się w niej uczyć, wstawać wcześniej na lekcje a gdy już wrócimy do domu jesteśmy zmuszeni odrabiać zadania... A nie, jednak jest. [na zdjęciach celebryci – m.in. Kombii Robert Lewandowski i Chuck Norris – oraz następujące dopiski: „Oni mają mnie uczyć muzyki”, „On ma mnie uczyć w-fu”, „Ona ma mnie uczyć biologii”, „On ma mnie uczyć hiszpańskiego”, „A on ma prowadzić kurs samoobrony” – P.G.]

Szkoła jest jak cięża. Trwa 9 miesięcy, a mdlić zaczyna już w 2 tygodniu.

Polska szkoła. Geografia, polski, historia, biologia, angielski. [na zdjęciu butelki wódki z nazwami odpowiadającymi nazwom szkolnych przedmiotów: Finlandia, Pan Tadeusz, Sobieski, Żubrówka, Red Label Whiskey – P.G.]

<sup>29</sup> L. Jaxa-Bykowski, *Figle i psoty...*, dz. cyt., s. 89, s. 94.

Polskie szkolnictwo. [grafika przedstawia tabelkę, zawierającą w dwóch kolumnach, oznaczonych jako „Nie wiem” i „Wiem”, komentarze na temat następujących przedmiotów: język polski – „Nie umiem poprawnie napisać życiorysu, ani CV. Wiem, że drugą osobę z tragedii greckiej wprowadził Ajschylos”, matematyka – „Nie umiem wypełnić druku PIT ani obliczyć podatku jaki mi przyjdzie zapłacić. Wiem, że pi jest w przybliżeniu równe 3,14159623532500582957 i znam 1000 wzorów potrzebne do równań trygonometrycznych”, geografia – „Nie wiem gdzie leży Ciechocinek i nie umiem korzystać z mapy samochodowej. Bardzo słabo znam swoje miasto. Wiem, że krzewinki rosną w klimacie tundry i są dobre na mole. Wiem, że świat wydobywa 10 ton rudy miedzi rocznie”, biologia – „Nie wiem jakiego leku użyć w przypadku przeziębienia. Wiem, że cytoplazma ameby jest zróżnicowana na ektoplazmę oraz Endoplazmę. Wiem jak powstają pseudopodia”, chemia – „Nie wiem, czy w wypadku narażenia na działanie kwasu oko należy przemyć mlekiem czy sokiem z cytryny. Wiem, że sole można uzyskać na siedem sposobów. Tylko w jednym przypadku powstaje sól i wodór (reakcja metalu z kwasem)”, język angielski – „Mimo dużego zasobu słownictwa i dobrej znajomości gramatyki nie jestem w stanie nawiązać luźnej konwersacji z obcokrajowcem. Wiem, że sophisticated, znaczy wyrafinowany”, język rosyjski – „Po czterech latach tego pięknego języka nie znam alfabetu. Wiem, że nieudawlietwaritielna oznacza niezadowolający” – P.G.]

W szkole nawet głębsze myślenie uznawane jest za błąd. [zdjęcie przedstawia fragment sprawdzianu z zadaniem i odpowiedzią, oznaczoną przez nauczyciela znakiem zapytania: „Jest 7 krasnoludków, 7 szklanek mleka i 6 ogórków. Czego jeden krasnal nie dostanie? Odpowiedź: Sraczkę” – P.G.]

W szkole z nauki najciekawsze są jedynie wiadomości spoza programu nauczania. [na zdjęciu nauczycielka przy biurku paląca jakąś substancję – P.G.]

Ile idziesz do szkoły? Trzy i pół piosenki... [na zdjęciu chłopiec ze słuchawkami na uszach, idący ulicą – P.G.]

Szkoła. Więcej pamiętam niesamowitych wydarzeń, niż wiedzy, której tam uczą.

Połowa rzeczy, które uczą nas w szkole przyda nam się tylko przy rozwiązywaniu krzyżówek.

Szkoła. Marnowanie czasu między weekendami.

Szkoła. Lepiej uczyć w niej dzieci o budowie komórki prokariotycznej i rozmnażaniu pantofelka, prawda? [na zdjęciu barszcz Sosnowskiego i opis niebezpiecznych właściwości tej rośliny – P.G.]

Szkoła. Niczego nie nauczyła nas tak dobrze, jak ściągania.

Ze szkoły wiem niewiele, więcej uczę się na błędach.

Szkoła. Nieważne jak piękne wiersze będziecie interpretować na lekcjach. Na przerwach i tak nie wyjdziecie poza tę tabelkę. [na zdjęciu tabelka złożona z dwóch kolumn: „Kiedys” i „Dziś”, oraz odpowiednie wpisy: „dużo – w ch\*j”, „bardzo dużo – od zaj\*ania”, „przecinek – kur\*a”, „super – zaj\*biście”, „nie bój się – nie sraj kur\*a”, „idź stąd – spier\*alaj”, „biegnij – wypier\*alaj”, „uderz mnie – wy\*j\* b mi”, „zbić cię? – wy\*j\*bać ci?”, „ładna jesteś – ale s\*ka”, „cicho tam – japa tam kur\*a”, „nauczycielka – szmata”, „mama – stara”, „tata – stary”, „no nie – jaje\*e”, „ehhh... – kuuu\*wa...” – P.G.]

Szkoła. Potrafi Tylko zrazić do rzeczy, które w późniejszym życiu mogą okazać się całkiem interesujące. [na zdjęciu Jeremy Clarkson – P.G.]

Realia polskiej szkoły. [na zdjęciu trzech chłopców ściągających zadanie domowe: „– K\*\*wa to jest źle. – Ch\*j, ważne żeby coś było... – Nie pi\*dol, tylko pisz...” –P.G.]

Nieodłączny element w szkole. [na zdjęciu dwóch uczniów przed pokojem nauczycielskim: „Ja pukam, ty mówisz” – P.G.]

Fizyka w mojej szkole bardziej przypomina religię. Każdy się modli, byle tylko nie iść do tablicy.

Paradoks edukacji. Wszyscy mówią, że szkoła ogłupia ale ci którzy ją ukończyli mają się za mądrzejszych.

Hogwart – jedyna szkoła ...w której uczniowie nie piją, nie ćpają i nie palą.

Mamo, wysadziś mnie przed szkołą? [na zdjęciu kobieta w chuście mużmańskiej, zakładająca dziecku ładunki wybuchowe pod koszulę – P.G.]

Wyższa szkoła przetrwania. [na zdjęciu umorusany mężczyzna przed fasadą Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie – P.G.]

Inwencja twórcza w szkole ...a myślałem, że nic mnie już nie zdziwi. [na zdjęciu fragment sprawdzianu z religii: „Wymień tajemnice bolesne, radosne i chwalebne. Odpowiedzi: Tajemnice bolesne: boli głowa, boli noga, boli ząb, boli ręka, wszystko boli. Tajemnice radosne: dostanę 5, wygram w TOTKA, wygram wycieczkę, będę bogata, będę szczęśliwa. Tajemnice chwalebne: chwali mnie mama, chwali mnie tata, chwali mnie siostra, chwali mnie brat, chwali mnie Pani :). Ze względu na to, że są to TAJEMNICE – proszę o dyskrecję”. Ocena:1 i dopisek „Boże...” – P.G.]

Szkoła uczy cwaniactwa, kombinowania, oszukiwania co najsmutniejsze to bardziej przydaje się w życiu niż analiza wierszy Mickiewicza.

Uczniowie Zasadniczych Szkół Zawodowych. Jesteśmy traktowani jak hołota i nieuki, to nieprawda, my po prostu chcemy robić to, co naprawdę lubimy.

Szkoła plastyczna. Tutaj kiepskie żarty kolegów, zamienia się w coś, co ma ręce i nogi. [na zdjęciu rysunek penisa we wzwodzie, obok ten sam rysunek przerobiony na portret kotka – P.G.]

Szkoła. Nazwa, która już za 9 godzin zdemotywuje kilkanaście milionów Polaków na co najmniej 10 miesięcy.

Szkoła jest jak kibel ...chodzisz bo musisz.

A ty gdzie siedzisz? [na zdjęciu plan klasy z ławkami ozdobionymi wizytówkami uczniów o następującej treści: lizidupy, plankton, fajne dupy, chuligani, „koksy”, kujony, baby, brzydkie baby, podrywacze, dresy, skryto lenie, koźły ofiarne, grzeczne dziewczynki, strefa autyzmu, cichociemni – P.G.]

Próbny egzamin do gimnazjum. On już wie, jak mu poszło. [na zdjęciu bardzo smutny mopsik – P.G.]

Idealna praca to taka, która daje wystarczająco dużo pieniędzy, byś przeżył, i tyle satysfakcji by nigdy nie znudziło ci się to co robisz. [na zdjęciu nauczyciel przy tablicy i podpis: „Profesor. Lata studiów, żałosna praca, ale przyjemności mówienia ludziom że są debilami nie odbierze mu nikt” – P.G.]

W mojej szkole jak w Biedronce, codziennie niskie (o)ceny.

WF w szkole. Albo to twoja pierwsza lekcja i aż do końca dnia kleisz się od potu, albo ostatnia i musisz być Bearem Gryllsem żeby wejść do szatni i nie mieć odruchów wymiotnych.

Krzysztof Konarzewski – Dyrektor CKE. Radioaktywne biedronki to jego wina.

Lekcje niemieckiego. Zapamiętasz je do końca życia. [na zdjęciu ławki szkolne ustawione w kształcie swastyki – P.G.]

Szkoła. Tylko ona tu wszystko ogarnia. [na zdjęciu sprzątaczką na szkolnym korytarzu – P.G.]

Demotyujące, że XXI wieku szkoły wciąż nie uczą myślenia. Na pierwszym planie jest wciąż wkuwanie książek i sztuka dostosowywania się do poleceń nauczycieli.

Każde wyjście do szkoły to brutalne morderstwo popełniane na moim szczęściu.

Nie jest mi smutno, że wrzesień oznacza początek szkoły. Ale cholernie żałuję, że mój plan lekcji nie wygląda w ten sposób. [na zdjęciu plan zajęć z Hogwartu: „8.00–9.00 Transmutacja; 9.15–11.30 Ziellarstwo; 12.00–14.00 Eliksiry; 14.30–15.30 Obrona przed czarną magią” – P.G.]

Powrót do szkoły wymaga odpowiedniego przygotowania. [na zdjęciu stoisko w hipermarkecie z napisem „Back to school”, a na nim kilkadziesiąt rozmaitych noży – P.G.]

Spróbuj teraz ściągnąć. Na szczęście mam długie włosy i słuchawkę przy uchu. [na zdjęciu nauczyciel siedzący pod sufitem na drzwiach wejściowych do klasy i obserwujący uczniów piszących sprawdzian – P.G.]

Szkoła. Uczy wkuwania na pamięć, nie rozumienia. [na zdjęciu fragment sprawdzianu zawierający pełen błędów tekst hymnu narodowego i ocena niedostateczna – P.G.]

Szkoła uczy różnych ciekawych rzeczy. [na zdjęciu uczniowie przebrani w zabawne kostiumy wykonane z kartonu – P.G.]

Szkoła nie uczy JAK myśleć. Uczy CO myśleć. [na zdjęciu rysunek z komiksu przedstawiający nauczycielkę, przycinającą nieregularne dymki nad głowami uczniów w prostokąty – P.G.]

Szkoła uczy. Szkoda że na błędach. [na zdjęciu sala gimnastyczna podczas apelu szkolnego. Na ścianie napis: „Rozwiń skszydła” – P.G.]

W szkole na pierwszy rzut oka widać, który uczeń sobie w życiu poradzi. [Na zdjęciu fragment testu gimnazjalnego z anulowanym z powodu błędu zadaniem, a pod nim zabawne rysunki i komentarze ucznia, który dostrzegł błąd: „Oko Opatrzności: Egzaminatorze, co to za przekłete zadanie? Nawet ja nie znam na nie odpowiedzi. To zadanie to na pewno dzieło szatana. Szatan: Hahaha! Specjalnie nie podałem delta x, aby tego zadania nie udało się rozwiązać, hahaha!” + dopisek nauczyciela: „Bartek co to za komentarze!!!” – P.G.]

## 8.2.2. Memy o studiach doktoranckich

Przykłady memów zostały zaczerpnięte ze strony *Jestę kotę jak również doktorantę* w portalu Facebook<sup>30</sup>.

Tak mnie widzą ludzie, gdy mówię im, że jestem doktorantem... nauk humanistycznych. [kot siedzący w kartonie z napisem *trash*<sup>31</sup> – P.G.]

<sup>30</sup> [www.facebook.com/JesteKoteJakRowniezDoktorante](http://www.facebook.com/JesteKoteJakRowniezDoktorante) (29.11.2013).

<sup>31</sup> ang. *śmieć*.



Chcę zbadać wpływ garnka na aktywność korespondencyjną bezbarwnych zielonych idei w XIX wieku. Dajcie mi granta. [kot w okularach przeciwsłonecznych, leżący na dekle od kanki na mleko – P.G.]

A co jeśli studia doktoranckie są tak naprawdę obozem przymusowej pracy dydaktycznej? [dwa koty o znaczących minach: przerażony i zmartwiony – P.G.]

Ja się nie lenię, tylko zmieniam perspektywę badawczą. [kot leżący na maszynopisie rozłożonym na biurku przed monitorem – P.G.]

Panie doktorancie! Czy to prawda, że miał pan romans z funkcjonalizmem? [kot w roli celebryty, oblegany na chodniku przez fotoreporterów – P.G.]

A więc to tutaj trafiają marzenia i sny doktorantów. [kot zagląający do muszli klozetowej – P.G.]

Spróbuj tym zważyć mój współczynnik humanistyczny naturalistko zasrana. [kot przytrzymywany przez panią weterynarz na wadze lekarskiej – P.G.]

Czy na konferencji trzeba być fizycznie, czy można się skompresować i wysłać mailem? [kot zawinięty w rulon papieru – P.G.]

Może pomińmy tą całą pisaninę i wydrukujmy pracę bezpośrednio z mojej głowy. [kot siedzący w kserokopiarce – P.G.]

Od ilu znaków komentarz na Youtubie liczy się jako publikacja naukowa? [kot w okularach rozparty w fotelu – P.G.]

Daj doktorantowi palec a nagotuje sobie zupy na cały tydzień. [kot trzymający w dwóch łapkach ludzki palec – P.G.]

Nie przeszkadzaj próbuję ogarnąć literaturę przedmiotu. [kot śpiący na półce z książkami – P.G.]

Muszę lecieć moja uczelnia mnie potrzebuje. [dwa koty na trawniku; jeden, podskakując, wlatuje w powietrze, drugi obserwuje go z zainteresowaniem – P.G.]

Podobno w tę magiczną noc nawet doktoranci mogą przemówić ludzkim głosem. [kot w stroju Mikołaja wyleguje się przy choince – P.G.]

A moją metodą badawczą będzie obserwacja uczestnicząca. [kot leżący na plecach obok ułożonego podobnie niemowlęcia – P.G.]

I wtedy powiedziałem jej: doktorat jeszcze lepiej niż studia przygotowuje cię do funkcjonowania na rynku pracy. [dwa roześmiane koty z szeroko otwartymi pyszczkami – P.G.]

Świat nie jest jeszcze gotowy na pierwszego papieża-doktoranta. [kot na cmentarzu z krzyżem nagrobkowym nad głową, przywodzącym na myśl papieską tiarę – P.G.]

Nie, studenci na mnie patrz! Szybko – wyglądam naukowo! [kot w okularach i muszce, prężący się za stołem zastawionym aparaturą laboratoryjną – P.G.]

Dokąd ja w ogóle zmierzam z tym cały doktoratem, z tym życiem... Szybciej seriale, ściągajcie się, bo autorefleksja mi źle na zmarszczki robi. [znudzony kot, wylegujący się na biurku przed monitorem – P.G.]

Zostaw – nie warto, będą inne granty. [dwa bawiące się koty; jeden zatyka drugiemu pysk łapką, jakby go przed czymś powstrzymywał – P.G.]

Sam już nie wiem, może wezmę urlop dziekański. Te jedne zajęcia tygodniowo mnie wykańczają. [kot i człowiek wspólnie się wylegują, trzymając nogi i łapy na stole – P.G.]

Inspiracją do napisania tego artykułu było dla mnie 9 punktów. [kot w szaliku żebzący na ulicy; trzyma łapkę na książce ze swym zdjęciem, obok leżą pieniądze od przechodniów – P.G.]

Dobra, muszę wymyślić jakiś aktualny i fascynujący temat na wystąpienie. „Wpływy... fotela... na dywaniczność... ściany” [kot wpatrujący się w oparcie fotela – P.G.]

Panie profesorze zadał nam pan książkę do przeczytania, a ja nie widzę tu żadnego linka do chomika. [kot siedzący na otwartej książce – P.G.]

To już siódmy miesiąc od ostatniej publikacji naukowej... Jakbym już nie czuł się wystarczająco jałowy społecznie. [kot w ciemnym pokoju, patrzący przez okno – P.G.]

Och, pan profesor! A ja taki bez rozdziału! [kot ze zdziwieniem wyglądający zza drzwi – P.G.]

Ja napisałem referat, a co ty zrobiłeś dzisiaj naukowego? [kot patrzący z wyrzutem – P.G.]

„Szanowni państwo, w związku z nadchodzącą kontrolą komisji akredytacyjnej muszą państwo do dnia 11.03.2013 zdobyć tytuł profesora. Pozdrawiam, opiekun studiów” [kot piszący na klawiaturze komputerowej – P.G.]

A co jeśli w Urugwaju ktoś pisze teraz identyczną pracę? [kot z przerażoną miną – P.G.]

Witajcie, jesteśmy zespołem badawczym a oto abstrakt z naszego najnowszego artykułu. [zespół czterech kotów, grających na różnych instrumentach muzycznych – P.G.]

Proszę przyjść jutro, mamy awarię w zakładzie. Nie widzi pan, że cały pokój przechylił się o 90 stopni? [kot siedzący na fotelu w zabawnej pozie, z przechylonym łebkiem – P.G.]

„Podsumowując mój referat – na podstawie przedstawionych przeze mnie przykładów mogą państwo wyraźnie zauważyć, że nie mam pojęcia o czym mówię” [kot w pozie referującego – P.G.]

Postanowiłem zawiesić na chwilę badania terenowe. [kot wiszący na kaloryferze – P.G.]

Mówili, że jeden opuszczony przypis to jeszcze nie zbrodnia – potem poszło już z górki. [zamknięty w klatce kot, w więziennym pasiaku i czapce z napisem *prisoner*<sup>32</sup> – P.G.]

Autobus pośpieszny „kariera zachodnia” przez: licencjat / magisterka / doktorat podjedzie na stanowisko „nieistniejące środki transportu”. [kot siedzący w koszyku – P.G.]

Jak działa doktorant: tutaj aplikujemy rzeczywistość / tędy wychodzi nauka [kot siedzący przy kuwecie i, jednocześnie, jedzący coś z miski; strzałki wskazują odpowiednio do komentarza: pysk i odbył – P.G.]

Hej mała, pobawimy się w doktora? Dobra, to masz tu dziesięć sprawozdań i cztery granty do rozliczenia na jutro. [kot leżący w zabawnej pozie, puszczający przy tym „oczko” – P.G.]

– Panie magistrze można się jeszcze dopisać do grupy? – Nie ma problemu. [cztery koty cisnące się w porozrywanym kartonie – P.G.]

Przepraszam pana za te drobne niedogodności lokalowe. Możemy zacząć seminarium. [człowiek krzyczący przez okno do kota znajdującego się na parapecie w sąsiednim pomieszczeniu – P.G.]

Dobra, to już chyba wszystkie zaświadczenia, które miałem donieść do dziekanatu. [kot siedzący na biurku zawałonym papierami – P.G.]

Kiedy próbuję zdobyć wpisy pod koniec czerwca: „Panie profesorze, halo? Jest tu kto?” [zmartwiony kot siedzący na pustej szosie – P.G.]

Promocja. Kup dowolny produkt i otrzymaj doktoranta na utrzymanie gratis! [kot trzymany w torbie na zakupy – P.G.]

<sup>32</sup> ang. więzień.

Sesja. Wpis! Panie magistrze! Wpis! Pan da cztery mniej! Wpis! Można się poprawić? Wpis! [kot leżący w łóżku, a wokół niego stado pluszowych myszek wykrzykujących powyższe prośby – P.G.]

### 8.3. Polski system szkolny w Nonsensopedii

Pod każdym z przykładów zostało podane źródło. Zachowano oryginalną pisownię.

**Przedszkole** – kołchoz służący do przetrzymywania dzieci za grubą kasę, w czasie gdy rodzice owych dzieci zarabiają ową kasę na opłaty za owo przedszkole. W tym kołchozie przedszkolaki są zmuszone do nudnego leżakowania i jeszcze nudniejszego bawienia się podróbkami klocków Lego z innymi, wrednymi przedszkolakami.

**Przedszkolaki.** Małe wredne stworzenia płci nijakiej, o nieskończonych pokładach energii i pomysłach godnych MacGyvera. W szczególności znane z wykorzystywania wszelakich sprzętów domowych w sposób nieprzewidziany i najczęściej groźny.

**Przedszkolanki.** Są to istoty które wyrosły z bycia przedszkolakami i przybrały płęć żeńską lub męską. Istoty te zarabiają ową grubą kasę którą dostają od rodziców przedszkolaków, po czym wydają ją na puzzle doksztalające do wieku lat 15. Praca przedszkolanki polega na ładnym uśmiechaniu się do rodziców przy dostarczaniu oraz odbieraniu dzieci. Czasami zabójcze w stosunku do dzieci<sup>33</sup>.

**Szkoła** (Specjalistyczny Zakład Karno-Opiekuńczy Łączący Analfabetów), ang. *school* (Społeczne CHoro-Ordynarne Ośrodki Lagrowskie) – zbrodnicza organizacja która oczy i wyhowuje armię lewo-półgłówek. Szkołę na ziemiach zachodnich często nazywa się Koncentrazionlager, a na wschodnich Łagier. W łacinie skrót „sql” oznacza „miejsce kaźni umysłu człowieka”. Szkoła ma na celu ogłupić ludzi, wypaczyć ich psychikę, zrobić wodę z mózgu, zmarnować młode lata życia i zrobić z młodych ziomków i lasek kujonów, aby robili na państwo. Jej motto to „Bring Your Daughter... ..To The Slaughter”. [...]<sup>34</sup>.

**Szkoła podstawowa** (podstawówka, pedał-buda) – tutaj trafiają uczniowie (7–13 lat, czasem powyżej), którzy zdobyli już podstawową (stąd nazwa) wiedzę na temat otaczającego ich świata. Na tym stopniu edukacji nauka prowadzi się do:

- przyzwyczajania uczniów do chodzenia w bardzo niewygodnych majtkach typu slipy;

<sup>33</sup> Zob. Nonsensopedia: przedszkole, <http://nonsensopedia.wikia.com/wiki/Przedszkole> (29.11.2013).

<sup>34</sup> Zob. Nonsensopedia: szkoła, <http://nonsensopedia.wikia.com/wiki/Szkoła> (29.11.2013).

- powstrzymania pierwotnych odruchów i kontrolowania potrzeb fizjologicznych (koniec z pieluchami);
- budowy oraz zasady działania *perpetuum mobile*, jest to jednak tak banalnie proste, że nie poświęca się temu więcej niż 2 700 sekund;
- wzrostu sprawności psychoruchowej na lekcjach WF, z których każdy i tak ucieka, a jak nie, to przynajmniej się wyżywa na materacach;
- nauczania niewyraźnie mówić (angielski, niemiecki, rosyjski);
- nauczania bazgrolić (plastyka);
- czegoś tam innego na zajęciach pozalekcyjnych.

**Uczniowie** (tak się nazywa biedne ofiary, które muszą uczęszczać do tego typu placówek) są terroryzowani przez rówieśników i przez nauczycieli, którzy próbują się od nich dowiedzieć różnych rzeczy, np. funkcjonowania ludzkiego organizmu, bo sami tego nie wiedzą<sup>35</sup>.

**Wygląd szkoły.** Z reguły rozwalające się poniemieckie rudery, wiele jeszcze z kratami w oknach i podziemną siecią laboratoriów do testowania broni jądrowej. Zwykle w kolorze szarym. Wyjątkiem są odmalowane podstawówki, pełne wewnątrz galerii sztuki drugich klas; oraz budynki najdalej dwa lata po renowacji. Ponadto większość posiada boisko wielofunkcyjne albo ciemną salę gimnastyczną, w sam raz na dyskoteki i nuuudne apele. Często wyposażona w nieskończoną ilość schodów uznawanych za szczególnie okrucieństwo wobec uczniów. Są też ciasne szatnie, w których uczniowie upychają się jak śledzie w beczce.

### **Encyklopedia medyczna o szkole**

Szkoła: przewlekła choroba wieku dziecięco-młodzieżowego.

Występowanie: Zwykle między 7 a 18 rokiem życia, najczęściej raz w życiu.

Przebieg: Około 12 corocznych nawrotów, trwających po 10 miesięcy, w okresie jesienno-zimowo-wiosennym.

Objawy: wyczerpanie; stany nerwicowe; bezsenność; anhedonia (niezdolność do odczuwania przyjemności); depresja; irracjonalne zachowania rodziców pacjenta.

Okazjonalnie: anemia; wymioty; duszności; halucynacje. Zdarza się również amnezja;

Leczenie: Nie wynaleziono jeszcze nieobjawowego leku na szkołę. Leczona objawowo wagarami i zwolnieniami lekarskimi.

### **Szkoła jako piekło**

Uczniowie – Potępieni

Nauczyciele – Diabły

Dyrektor – Lucyfer

Lekcja – Tortury

Sprawdzian – Próba ognia

Dyskoteka szkolna – Orgia

<sup>35</sup> Zob. Nonsediopedia: szkoła podstawowa, [http://nonsensopedia.wikia.com/wiki/Szko%C5%82a\\_podstawowa](http://nonsensopedia.wikia.com/wiki/Szko%C5%82a_podstawowa) (29.11.2013).

**Szkoła jako komuna**

Szkoła – Państwo demokracji ludowej  
 Statut szkoły – Konstytucja zwycięskiego socjalizmu  
 Dyrektor/ka – I Sekretarz  
 Wicedyrektor/ka – II Sekretarz  
 Zarząd szkoły – Komitet Centralny  
 Nauczyciele – Członkowie Partii  
 Nauczyciele na praktykach – Kandydaci na członków  
 Posiedzenie Rady Pedagogicznej – Zjazd  
 Wuefiści – ZOMO  
 Katecheci – Chrześcijańskie Stowarzyszenie Społeczne  
 Dziennik – Teka z aktami  
 Sklepik szkolny – Pewex  
 Gazetka szkolna – Trybuna ludu/Prawda  
 Uczniowie – Lud pracujący miast i wsi  
 Uczniowie klas 1-3 podstawówki – Pionierzy  
 Uczniowie klas 4-6 podstawówki – Komsomół  
 Klasy – Zakłady pracy  
 Wychowawca klasy – Kierownik zakładu pracy  
 Samorząd klasowy – Rada zakładowa  
 Samorząd szkolny – NSZZ „Solidarność”  
 Przewodniczący samorządu – Lech Wałęsa  
 Prymus – Przodownik pracy  
 Kablowanie – Donoszenie  
 Kujon – Tajny Współpracownik  
 Uczeń leniwy, nieskory do nauki – Bumelant  
 Dres w szkole – Element szkodliwy społecznie  
 Uczeń mający bogatych rodziców – Burżuj  
 Uczeń o niestosownym ubiorze – Bikiniarz  
 Diler na terenie szkoły – Prywaciarz  
 Pomaganie nauczycielom w różnych czynnościach – Czyn społeczny  
 Karne sprzątanie stołówki – Resocjalizacyjny obóz pracy  
 Brak papieru w kiblu – Tymczasowy niedobór towarów konsumpcyjnych

**Wieś feudalna**

Dyrektor – Suzeren  
 Nauczyciele – Panowie feudalni  
 Uczniowie – Chłopi pańszczyźniani  
 Szkoła – Folwark  
 Lekcje – Pańszczyzna  
 Pani w sklepiku – Żyd w karczmie

**Szkoła jako PKP**

Też zdezelowana i jeździ według rozkładu, którego nikt nie ogarnia (nawet nauczyciele).

### **Szkoła jako więzienie**

Szkoła – więzienie.  
 Klasy – cele.  
 Dyrektor – naczelnik.  
 Boisko/patio – spaceriak.  
 Woźny(a) – służba więzienna.  
 Nauczyciele – strażnicy.  
 Sala gimnastyczna – sala tortur.  
 Ferie – zwolnienie warunkowe.  
 Weekend/święta – przepustka.  
 Zakończenie roku szkolnego – wolność.  
 Wagary – ucieczka z więzienia.  
 Koza – izolatka.  
 Dzwonek – przerwa dla więźniów.  
 Szafki – karcer.  
 Mundurki – ubrania z identyfikatorem oraz pluskwą.  
 Uczniowie – więźniowie.  
 Krzesło u dyrektora – krzesło elektryczne  
 Kujon – więzień z dobrym sprawowaniem/więzienna ciota  
 Dres – respektowany  
 Pała w dzienniku – kara tortur  
 Uwaga w dzienniku – kara śmierci  
 Dyskoteka szkolna – luźny dzień  
 Rozmowa z kolegą – odwiedziny  
 Ukończenie gimnazjum – kaucja  
 Autobus szkolny – więźniarka  
 A w dodatku stołówki i kible są takie same!

### **Szkoła jako Gwiezdne Wojny**

Szkoła – *Galaktyka*  
 Grono Pedagogiczne – *Imperium*  
 Pokój nauczycielski – *Gwiazda Śmierci*  
 Dyrektor/ka – *Imperator*  
 Nowy/a dyrektor/ka – *Odrodzony Palpatine*  
 Wicedyrektor/ka – *Darth Vader*  
 Wychowawca – *Wielki Moff Tarkin*  
 Rada Rodziców – *Senatorzy imperialni*  
 Samorząd uczniowski – *Rada Jedi*  
 Nauczyciel wracający z urlopu – *Odrodzony separatysta*  
 Uczniowie – *Jedi*  
 Długopis – *Miecz świetlny*  
 Dresy i inne męty – *Łowcy nagród*  
 Kujon – *Mroczny Jedi*  
 Ładna laska – *Padme Amidala*  
 Zebranie z rodzicami – *Tajne obrady senatu*

Pani bufet/kucharka – *Jabba The Hutt*  
 Ostatnia lekcja przed feriami – *Bitwa o Yavin*  
 Ostatnia lekcja w roku szkolnym – *Bitwa o Endor*  
 Odpowiedź ustna – *Pojedynek Obi-Wan vs Vader*  
 Powrót ojca z wywiadówki – *Walka Luke’a z ojcem Krzyczysz „-nieee!!- a w od-  
 powiedzi- I’m your father!!”*  
 Oceny na semestr – *Mroczne Widmo*  
 Bliźniacy w szkole – *Atak Klonów*  
 Oceny końcowe – *Zemsta Sithów*  
 Ferie zimowe – *Nowa Nadzieja*  
 Rozpoczęcie roku szkolnego – *Imperium Kontratakuje*  
 Koniec roku szkolnego – *Powrót Jedi*  
 Zerowiak – *Młodziak*  
 Pierwszak – *Padawan*  
 Klasy II-IV – *Rycerze Jedi*  
 Klasy V-VI – *Mistrzowie Jedi*  
 Przewodniczący Samorządu Uczniowskiego – *Yoda*  
 Wiceprzewodniczący Samorządu Uczniowskiego – *Mace Windu*  
 Uczeń satanista – *Darth Maul*  
 Wagarowicz – *Rebeliant*  
 Szkolna drużyna piłkarska – *Oddział Szturmowców*  
 Podlizywanie się (kujoństwo) belfrom – *Ciemna strona Mocy*  
 Walka z tyranią szkoły – *Jasna strona Mocy*  
 Lizus – *Jango Fett*  
 Uczeń vs Kujon – *Duel of the Fates*  
 Przekonywanie ucznia o tym, że nie warto zostać kujonem – *Battle of the  
 Heroes (czyli walka Anakina z Kenobim)*

### **Szkoła jako Stare kino**

Szkoła – *O czym się nie myśli*  
 Budynek szkoły – *Straszny dwór*  
 Grono pedagogiczne – *Włóczęgi*  
 Nauczyciel – *Fredek uszczęśliwia świat*  
 Dyrektor – *Antek Policmajster*  
 Dyrektorka – *Dzikuska*  
 Sprawdzian – *Za winy niepopętnione*  
 Kartkówka – *Dlaczego właśnie dziś*  
 Czerwiec – *Przyjdzie dzień*  
 Lekcje – *Ach, śpij kochanie*  
 Matematyka – *10% dla mnie*  
 Biologia – *Gehenna*  
 Język polski – *Strachy*  
 Religia – *Ty, co Ostrej świecisz Bramie*  
 Wychowanie do życia w rodzinie – *Co mój mąż robi w nocy*  
 WF – *Sportowiec mimo woli*



Szatnia – *Każdemu wolno kochać*  
 Dziewczyny w szatni – *Kobiety nad przepaścią*  
 Biwak – *Nie kochać w taką noc to grzech*  
 Nowa w klasie – *Trędownata*  
 Weekend – *Dwa dni w raj*  
 Samorząd klasowy – *Trójka hultajska*  
 Miss szkoły – *Królowa przedmieścia*  
 Gazetka szkolna – *Pan redaktor szaleje*  
 Sklepiarz – *Jego ekscelecja subiekt*  
 Sekretarka – *Panienka z poste restante*  
 Dom – *Ziemia obiecana*<sup>36</sup>

\* \* \*

**Gimnazjum** lub głąbonazjum (łac. nagi) – Gniazdo Idiotów, Matołów, Niedorozwojów, Aspołecznych Zwyrondniaców Jednocześnie Udających Mądrych. Miejsce reedukacji nieletnich bandytów, handlu roślinkami oraz picia napojów produkcji ojczystej. Większość uczniów traktuje je jako okres przejściowy i ma naukę w głębokim poważaniu. Część z nich przypomina sobie o czymś takim jak podręczniki i nauka dopiero wtedy, kiedy grozi im oddelegowanie z tej jakże wychowującej (albo i nie) placówki.

Większość gimnazjów (zwłaszcza osiedlowe) to wielkie zbiorowiska dresiarzy, gimbusów, idiotów, debili, luzaków, emo, dzieci neo, pokemonów, kindermetali, pedałów, kindergotów i maniaków Tokio Hotel, Blog 27, Epulsa, GTA, Metina, Margonema, Mincrafta, LoL'a czy CS'a. Uczy się ich nieco bardziej zaawansowanej wiedzy, niż w szkole podstawowej i w przedszkolu. Gimnazjum składa się z trzech klas, każda z innym poziomem trudności. Generalnie poziom wiedzy uczniów drastycznie spada wraz z każdą kolejną klasą, aż w końcu stają się głupszy niż przed podstawówką.

1% inteligencji polskiej uważa, iż gimnazja należy zburzyć, spalić, zaorać i posypać solą, ażeby nigdy więcej się nie odrodziły.

### **Podstawa programowa**

Klasa pierwsza – uczniowie powtarzają wiadomości ze szkoły podstawowej i uczą się jarać szlugi. Urządzają wypadki na ruiny i inne tego typu miejsca w celu integracji z pomocą środków odurzających, najczęściej wódki. Wreszcie zaczynają rozróżniać wódkę od spirytusu!

Klasa druga – na wyższym stopniu zaawansowania gimnazjaliści powtarzają wiadomości z pierwszej klasy, dołączając do nich zaawansowane popijanie wody przed lekcjami, a także po nich. Uczą się też, jak zdobywać zioła.

Klasa trzecia – uczniowie powtarzają wiadomości zdobyte dotychczas w gimnazjum... Zazwyczaj kończy się to nagminną absencją spowodowaną kacem, bądź – w cięższych przypadkach – niemożnością znalezienia drogi do szkoły. Powód jest prosty: Polak nie kaktus, pić musi.

<sup>36</sup> Zob. Nonsensopedia: szkoła, <http://nonsensopedia.wikia.com/wiki/Szkoła> (29.11.2013).

Ostatnio, w ramach reformy, gimnazjum wzbogaciło się o program szkolenia galerianek, jedyna szybka odpowiedź na bezrobocie i zapotrzebowanie rynku. Ze względu na to, że lekcje są wyłącznie teoretyczne, ochotnicy i ochotniczki prowadzą czasami zajęcia praktyczne uzupełniające o marketingowej nazwie „słoneczko”<sup>37</sup>.

\* \* \*

**Zasadnicza szkoła zawodowa** (Zawodówka) – socjalistyczne marzenie, kolebka pracy. Uczniowie (16–17 lat) dowiadują się tutaj, jak być pożytecznym dla narodu polskiego. Wyróżniamy kilka kierunków edukacji:

- Tapeciarnik/Malarz – szkoła plastyczno/artystyczna. Nauka skupia się na poznaniu historii sztuki (szczególnie malarstwa) oraz poznaniu technik malarskich (akwarela, olejna, wałkiem)
- Stolarz/Dekarz – wybierając ten kierunek będziemy mogli nauczyć się jak poprawnie wyciąć deskę do krojenia z kawałka tektury.
- Młodociany Kucharz Małej Gastronomii – na tym kierunku poznamy podstawowe techniki obróbki cieplnej pożywienia. 90% M.K.M.G. to obywatele Korei lub Chin, specjaliści ds. gotowania kotów, psów i innych organizmów żywych (bądź martwych od kilkunastu dni).
- Murarz/Tynkarz/Akrobata – specjalizuje się w stawianiu budy psom podwórkowym (kundlom) z 3 cegieł i 2 kawałków papy.
- Spawacz konstrukcji drewnianych pod wodą – jak do tej pory nikt nie ma pojęcia czym może się zajmować.
- Konserwator powierzchni płaskich – specjalista w dziedzinie zamiatania lub innych sposobów czyszczenia podłóg, chodników itp.
- Operator obrabiarki ręcznej – na tym kierunku nauczymy się jak obrabiać metale (i nie tylko) za pomocą obrabiarki (pilnika)
- Rzeźnik/Wędliniarz – na tym kierunku uczy się posługiwania się bronią białą taką jak: noże, tasaki, siekiery itp. Uniform jaki obowiązuje na takim kierunku to poplamiony krwią np. świni biały fartuch oraz czepiec zakładany na ociekającą z potu głowę. Kierunek jest bardzo przyszłościowy.

Po ukończeniu szkoły możemy bez problemów iść na bezrobocie czy inne chorobowe<sup>38</sup>.

\* \* \*

**Liceum ogólnokształcące** (właśc. Liceum ogólnozniewkształcające) – miejsce, gdzie trafiają wszyscy (16–19) znienawidzeni przez klasę robotniczą członkowie kółek różańcowych, którzy marnują pieniądze ciężko pracujących obywateli. Osoby uczące młodzież wymagają, by ich nazywano profesorami pomimo, że mają zakończone tylko magistra. Uczniowie mają opinie pilnych, porządných i pracowitych. Ale to tylko stereotyp.

<sup>37</sup> Zob. Nonsensopedia: gimnazjum, <http://nonsensopedia.wikia.com/wiki/Gimnazjum> (29.11.2013).

<sup>38</sup> Zob. Nonsensopedia: zasadnicza szkoła zawodowa, [http://nonsensopedia.wikia.com/wiki/Zasadnicza\\_szko%C5%82a\\_zawodowa](http://nonsensopedia.wikia.com/wiki/Zasadnicza_szko%C5%82a_zawodowa)

### Jak to wygląda w praktyce

Uczniowie są zmuszani do uczęszczania na wiele zajęć. Lekcje odbywają się na zasadzie, że nauczyciel mówi sam do siebie, rozmawia z uczniami o głupotach, wychodzi do pokoju nauczycielskiego na plotki lub straszy wezwaniem rodziców i obniżonym zachowaniem.

- Język polski – uczniowie ćwiczą umiejętność komunikacji interpersonalnej i wymieniają się opiniami na różne tematy niezwiązane ze szkołą, np. ostatnim odcinku „Trudnych Spraw” lub „M jak Miłość”.
- Historia – uczniowie wspominają ostatnią imprezę lub grają w państwa i miasta.
- Wiedza o społeczeństwie – uczniowie wymieniają się opiniami na temat osób trzecich.
- Wiedza o kulturze – uczniowie ukulturalniają się poprzez słuchanie muzyki na odtwarzaczach mp3, mp4 i telefonach, prócz tego dyskutują na temat wyższości rzeźby z pustych puszek po piwie nad innymi cudami ludzkości.
- Przynależność obronna – uczniowie radzą sobie nawzajem, jak najlepiej unieszkodliwić członków wrogiej subkultury.
- Podstawy przedsiębiorczości – uczniowie podają sobie informacje, z których sklepów da się wynieść towar bez uiszczenia opłaty.
- Chemia – uczniowie dyskutują, jakie alkohole są najlepsze i porównują ich efekty w zależności od ilości wypitego trunku, a także omawiają sposoby produkcji bimbrowa.
- Fizyka – uczniowie rzucają różnymi przedmiotami po sali, obserwując, jakim ruchem poruszają się one.
- Matematyka – uczniowie liczą, ile czasu pozostało do końca zajęć.
- Informatyka – uczniowie oglądają w Internecie strony o tematyce erotycznej instruktażowej lub grają w Tibię Counter-Strike’a. Ostatnio modne stały się teledyski Afromana.
- Technologia informacyjna – uczniowie uczą się pisać w Wordzie i rysować w Paintcie (powtórka z podstawówki), wykorzystują ten przedmiot do pogaduszek przez GG oraz przeglądają na Naszej-Klasie zdjęcia z ostatniej libacji.
- Geografia – uczniowie dowiadują się, w jakiej knajpie jest tani alkohol.
- Religia – metalowcy wołają do księdza Ave Satan! i dyskutują z nim, używając mądrych słów, by go upokorzyć, zaś dresy i przeciwnicy Watykanu pytają się go, czy to prawda, że Benedykt XVI był kiedyś HilterJugendem. Reszta zajmuje się byle czym.
- Biologia – uczniowie wymieniają się wiadomościami, kto jest dobry w łóżku, a kto nie, a także, jak najlepiej zabezpieczyć się przed ciążą.
- Wychowanie fizyczne – uczniowie ćwiczą niemęczenie się i relaks poprzez siedzenie na tyłkach. Przez wielu uczniów przedmiot ten uważany jest za stratę czasu.
- Języki obce – uczniowie uczą się jak liźnąć języka (tak żeby ksiądz ich nie zobaczył na przerwie, bo to grozi klątwą papieską) oraz poprawnie

operować łąciną polską. Inni próbują mówić po elficku bądź w języku otchłani. Coraz modniejsza jest nauka języka suahili. W niektórych szkołach wprowadzono czterostopniową skalę zaawansowania grupy językowej, dzięki czemu powstały następujące ich odmiany: podstawowy lamerski, podstawowy lamersko-kujoński, zaawansowany kujonisko-lamerski oraz zaawansowany kujonisko. Ten ostatni wiąże się oczywiście z corocznym zdawaniem egzaminów poprawkowych z owych języków.

### **Podział uczniów ze względu na zachowanie**

- Lizusy – robią wszystko, żeby podlizać się nauczycielom. Można wyróżnić wśród nich kilka kategorii:
- Ocenowi – zależy im, by mieć jak najlepszą średnią i zamiast się starać przez cały semestr, podczas wystawiania ocen idą żebrać i mydlić nauczycielowi oczy.
- Kablarze – Lubią donosić nauczycielom, co kto o nich powiedział. Bardzo tępieni przez resztę braci uczniowskiej.
- Saperzy – Wyciągają od innych informacje, gdzie schowali ściągę, tak, by nauczyciel wszystko słyszał.
- Męty społeczne – wszelkiego rodzaju indywidua, które denerwują innych. Zaliczają się do nich m.in.:
  - Ja-wszystko-wiem – udają ekspertów z każdej dziedziny, zarówno przy nauczycielach, jak i w gronie rówieśniczym. W praktyce jednak nie mają pojęcia o niczym.
  - Jaki-jestem-zabawny – złośliwie komentują wszystkich, którzy nie należą do ich grupy. Są to osobniki rozpaczliwie pragnące akceptacji, bo mama ich była w dzieciństwie przy użyciu dildo, a tatuś wszystko nagrywał na video.
  - Jaki-ze-mnie-kozak – myśli, że wszystko mu wolno, bo ma nadzianych rodziców. Zachowuje się gorzej od stada małp, głośno beka i pierdzi. Nigdy nie otrzyma wyższej oceny niż dopuszczają.
  - Ale-luzak-jestem – ciekawa odmiana męta. Nigdy nie jest przygotowany do niczego, a to zawsze rzuca cień na całą klasę.
  - Ale-od-świąt-zaczniemy – coraz częściej notowana odmiana. Ich założeniem jest uczyć się od pewnego momentu, np.: „Stary od świąt się bierzemy do roboty i poprawiamy”. Kończy się na późniejszym wyklinaniu siebie oraz drugim założeniu, że „W następnym roku na pewno od świąt zaczniemy się uczyć i tym razem zdamy”. Historia zatacza krąg dopóki nauczyciele nie zaczną mieć ich dość i przepuszczają ich do drugiej klasy albo (częściej) wywalą ze szkoły (patrz też: „ale-luzak-jestem”)<sup>39</sup>.

\* \* \*

**Nauczyciel** – osobnik dręczący i zadrażniony. Gromadnie zamieszkuje kopalnie kredy. Jest naturalną przeciwagą dla uczniów, jak Sprite dla pragnie-

<sup>39</sup> Zob. Nonsensopedia: liceum ogólnokształcące, [http://nonsensopedia.wikia.com/wiki/Liceum\\_og%C3%B3lnokszta%C5%82c%C4%85ce](http://nonsensopedia.wikia.com/wiki/Liceum_og%C3%B3lnokszta%C5%82c%C4%85ce) (29.11.2013).

nia. Ponieważ jednak każdy medal ma dwie strony, nauczyciel zarabia zwykle tysiąc dwieście kuźwa na rękę, jest byłym punkowcem i nawet strajkować musi w czasie przerwy letniej. Pracuje nie więcej niż trzy godziny dziennie, ma cztery miesiące wolnego (nie licząc weekendów) oraz zagwarantowaną podwyżkę, czyli ok. 7,5% swojej pensji co roku. Jak widać, warunki pracy nauczycieli są opłakane i niegodne człowieka.

### Rodzaje nauczycieli

- Ameba – uczy przedmiotu o którym praktycznie nic nie wie. Stara się za wszelką cenę poniżyć mądrzejszych od siebie. Najczęściej uczy w podstawówkach i gimnazjach.
- Anemik – wykazuje całkowity brak zainteresowania lekcją. Przez 2/3 lekcji sprawdza obecność i skrobie coś w dzienniku. Dopiero pod koniec zajęć stwierdza, że w tych ostatnich minutach wypada w końcu coś powiedzieć.
- Anemik ustny – jeego zaadaanieeeeeem jeeeeest zaaanuuudzanieeee dziee-eeciinii w ciąąąągu 45 miiiiinut (dla niego jest to 5 minut). Móóóówiii jeeeednym tooooooneeeeeem twieeeeerdząąąą, yyyyyyy zeeee toooo jegooooo cechaaaaa wrooooozooooonaaaaaaa. Najszeęęęęscieeeej yyy-yyyyyyy jeeeeest naaauczyyyyycieeeeleeem yyyyyyyyyy informaataatyyy-kiii luuub histoooooorii.
- Antyk – jest wiecznie chory, połamany i kaszle. W grupie zagrożenia wszelkimi możliwymi dolegliwościami. Uczniowie cenią go głównie za jego częste L4.
- Camper – siedzi cały czas za biurkiem lub innym meblem, bądź też w jakiejś innej części sali, pyta z poprzednich lekcji i stawia „kołencje”. Zagubiony, gdy spotka się z odmową lub dyрекcją.
- Coffeebreak – okaz uciekający od klasy, gdy tylko sprawdzi obecność. Zwykle po to, by pogadać z innymi nauczycielami albo napić się (alkohol, kawa czy herbata). Zwykle ma również „pilną kawę do wypicia”. Wyjątkowo popularny wśród wuefistów.
- Choleryk – na przerwach kitra się między szatniami, kiblami czy gdziekolwiek, aby przyłapać ucznia na czymś i móc się na nim wyżyć. Gdy złapie cię na papierosach, przeklinaniu, biciu kolegów, pluciu, seksie, pójsciu na wagary, nie prowadzi cię do dyrektora czy wychowawcy tylko sam wymierza ci karę, zazwyczaj mocno się wydziera, czasem bije. Na lekcjach tłumaczy tak, żeby uczniowie jak najmniej się nauczyli i żeby mógł się na nich powydzierać na następnej lekcji. Przeważnie ma brodę i wąsy. Śmierdzi papierosami, kawą, każe ci wyjąć ręce z kieszeni, pluje ci w twarz.
- Darth Vader – sprawia, że wszystkich na jego widok oblewa zimny pot. Nawet, gdy go nie widzą, to i tak słyszą jego sapanie i czują jego oddech na szyi. Mówi tak niewyraźnie, że połowa energii na lekcji jest zużywana na zrozumienie, co on mówi, a nie tego, o czym. Nie lubi uczniów, wyzywa ich od klas specjalnych, idiotów, kretynów, nie myślących istot, itd. Wykorzystuje swoją moc, którą może zabić. Na koniec semestru/roku połowa klasy ma jedynki, druga połowa dwójki, nieliczni trójki. Czwórki i piątki

- to gatunek wymarły, o szóstkach nie wspominając. Jeśli uweźmie się na jakiegoś ucznia, nie da mu żyć do końca szkoły. Zazwyczaj posiada syna, któremu w przyszłości powie „Luke, I’m your father”. Uczy przedmiotów ścisłych, często fizyki.
- Dementorzy – każdy na ich widok traci chęć i radość życia. Nigdy się nie uśmiecha i wygląda jak kostucha.
  - Demon – można by powiedzieć „Zło czai się wszędzie”. Zwykle to jakiś koks lub inny wpływowy nauczyciel, bądź dyrektor, który uczy. Nigdy nie wiadomo, kiedy zaatakuje. Lepiej udawać martwego na lekcji, niż iść do tablicy i dostać 1. Potrafi wprowadzić w błąd, np. rysując trójkąt prostokątny powie ci, że to trójkąt równoramienny, zmaże go, narysuje wręcz identyczny i powie, że teraz dobrze. Cham i nieokrzesany prostak. Najlepiej wybłagać modlitwami, składać dary i modlić się do jego/jej posążka.
  - Dyktator – surowy, zawsze poważny, stosuje perswazję bezpośrednią. Zwraca się do uczniów per „towarzysze”. Ma olbrzymią moc indoktrynacji i prania mózgu. Po miesiącu pod jego wpływem stajesz się całkowicie posłuszną mu jednostką „Oddziału Szkolnego”.
  - Emerytowany oficer – zazwyczaj uczy PO w liceum, jedyny wyszkolony do nauki licealistów nauczyciel (lata pracy z niedorozwiniętymi i agresywnymi żołnierzami go do tego przygotowały). Potrafi zabić wzrokiem, udusić mocą i najzwyczajniej w świecie przypierdzielić dziennikiem. Często wali wodę gdzieś w ukryciu, jest ważniejszy od dyrektora (w końcu on jest majorem, a dyrektor najwyżej kaprała miał).
  - Frajer – jego marzeniem jest zapisać cały zeszyt uwag. Pisz średnio od 5–15 uwag na każdej lekcji i nigdy nie zwraca się do ciebie po imieniu.
  - Figlarz – występuje tylko odmiana męska. Jest niewiarygodnie uprzejmy dla klasy oraz zbereźnie dowcipny. Uwzina się na najładniejszych dziewczynach w klasie, które potem muszą poprawiać pałę po lekcjach. Z brzydkimi nawet nie rozmawia, a chłopakom zwykle wystawia dopuszczającą, a jak ma dobry humor to nawet dostatecznych nie żałuje.
  - Gaduła – na początku zapisze temat (lub nie), a zapytany o coś przez uczniów potrafi gadać o tym całą lekcję. Nie może przeżyć, gdy ktoś gada więcej od niego. Mało zadaje dlatego jest lubiany wśród uczniów. Przeważnie to są katechetki lub księża.
  - Girklover – cały czas mówi do przedstawicieli płci męskiej w klasie, że dziewczynki są lepsze. Nigdy nie uśmiecha się na widok chłopaka. Czasami na tę wypowiedź chłopcy wyjmują AK-47.
  - Grubas – występuje najczęściej w wersji żeńskiej, przeważnie uczy biologii, waży tyle co parę tirów, zawsze wiadomo, kiedy jest w szkole bo ziemia trzęsie się kiedy stawia kroki, to ona najczęściej zwraca uwagi uczniom odnośnie jedzenia świństw jak chipsy, chrupki etc. Oczywiście uważa że jest wysportowana i szczupła.
  - Kleptomani – a spróbuj u niego na lekcji wyjąć komórkę, to się z nią pożegnasz. To samo dotyczy odtwarzaczy MP3, iPodów, biżuterii, pieniędzy,

- papierosów oraz wszystkich cennych rzeczy, które trzeba odzyskiwać za pomocą rodziców. Przeważnie to są dyrektorzy.
- Klimatyzator – kiedy przejdzie korytarzem, na całym piętrze wieje chłodem. Podstępny, wredny, zawsze sprawdzi twoją wiedzę wtedy, kiedy jej nie posiadasz, najczęściej wypowiedane przez niego zdanie to „wszystko znika z ławek”. Przeważnie są to historycy, w dodatku single. Być może ich zdolności klimatyzatorskie stanowią system samoobrony przed własnymi perfumami.
  - Kumpel – lubi wychodzić z uczniami na papierosa i piwo. Żartuje sobie z nimi w sposób niewybredny i pozwala ściągać na klasówkach (może również je przekładać). Z reguły najbardziej lubiany.
  - Kwoka – tylko płęć żeńska. Można ją rozpoznać po skrzeczeniu na całą długość korytarza, nadszarpanymi nerwami i tym, że w drugiej klasie ciągle nie pamięta twojego imienia. Często karierowiczka, uwielbia opowiadać o swoich dzieciach i umie uczyć tylko na swoim poziomie intelektualnym, nie zwracając uwagi na to, czy śpicie, czy przyjmujecie taktykę „obleję – poprawię”.
  - Masochiści – rodzaj pozwalający na naigrawanie się ze swojej osoby. Prawdopodobnie po 6 godzinach lekcyjnych pełnych drobnych złośliwości i cichych śmieszek osiągną orgazm. Ubranie musi jak najbardziej przypominać teletubisia (Ach, niech mi to wytkną, o taaak!).
  - Mentalista – najczęściej typ z wąsem. Nauczyciel, który uczy przedmiotu, którego nie ma. Przechodzi przemianę z osoby opanowanej na skrajnie znerwicowaną ze względu na długotrwały stres. Wszędzie widzi elementy psychologii, propagandy, socjotechniki, manipulacje i wrogą mowę ciała. Podtrzymywany przez uczniów w niepewności, co do własnej osoby, uważa, że stracił grunt pod nogami. Boi się, że nikt go nie szanuje i musi odejść. W końcu mści się na uczniach, urządzając z nimi pogadanki na temat własnych problemów. Tworzy się tzw. toksyczna sytuacja.
  - Nauczyciel informatyki – informatyk uczący w szkole podstawowej. Jego pierwszą lekcją w 4 klasie (oraz w 1 gimnazjum) jest „Zakładanie folderów”. Zajmuje to zawsze godzinę lekcyjną. Będzie kazał zapisać ci to na dyskietce, ponieważ nie mamy dużo miejsca na dysku (12GB pamięci, zajęte 2GB). Kolejne lekcje będzie cię uczył pisać na notatniku, Paincie i Wordpadzie.
  - Newbie, wannabe pedagog – świeży staff, sprowadzony prosto ze studiów. Teoria opanowana do perfekcji, z praktyką radzą sobie wpadając w panikę przy napotkaniu problemu.
  - Nieprzewidywalny – na jednej lekcji potrafi się śmiać i rozmawiać z uczniami (czyli najlepsza wersja nauczyciela), a na drugiej potrafi zrobić taką kartkówkę (oczywiście niezapowiedzianą), że będzie się ją pamiętało przez miesiąc.
  - Oko Saurona – widzi wszystko i wszędzie. Nawet jak nie wie, to i tak wie lepiej. Zazwyczaj chemik, biolog lub polonista.

- Oldschool – ubrani zawsze w bawełniane sweterki wytwarzane w latach 80. XX w. w ZSRR. Obowiązkowe okulary w grubych oprawkach i sztuczna szczeka. Pasjonują się książkami wydawanymi w czasach dzieciństwa (np. Wulgatą, a w niektórych przypadkach Antygoną).
- Podróżnik – bardzo lubi wycieczki w góry, zwiedzać muzea i inne nudne rzeczy. Wróg kina, telewizorów i komputerów. Najczęściej wychowawca klasy/nauczyciel geografii.
- Polityk – przy każdej możliwej okazji będzie wciskał jakieś anegdotki polityczne, cytaty, wydarzenia itp. Ponadto uwielbia gnoić aktualny rząd, przy czym nieważne jest, jaka partia akurat jest przy władzy. Zazwyczaj jednak powstrzyma się przed wychwalaniem partii opozycyjnej pod niebiosa, bo przypomni sobie, że jako nauczyciel powinien być raczej apolityczny. Z reguły ma ponad 50 lat i jest nauczycielem historii. W większości lubiany przez uczniów, bo przez jego gadanie brakuje mu czasu, żeby omówić temat lekcji, co sprowadza się do siedzenia przez 45 minut i udawaniu, że się słucha.
- Półgłówek – prowadzi lekcje z zeszytu i myśli, że nikt się nie zorientuje. Najczęściej nie wie co mówi. Gdy ktoś zada półgłóWKOWI pytanie, ten udaje, że go nie słyszy/prosi o spokój. Gatunek powstający z douczenia najbardziej tępych bibliotekarek na nauczycielki polskiego lub historii. Do olania.
- Przedszkolanka – występuje głównie w formie żeńskiej. Do uczniów niezależnie od wieku zwraca się per „słodziazki”, „kwiatuszki” lub „słoneczka” itp. Dla niej nie ma „tematu”, ale jest „temacik”. W przypadku nauczycielki języka obcego np. francuskiego: Silas dzidziulki!. Przy dłuższym stosowaniu prowadzi do odruchu wymiotnego, ataków szału, histerycznego chichotu lub skręto-konwulsyjnego zaburzenia mózgu lub samobójstwa. Przed rozmową przeczytaj ulotkę, bądź skonsultuj się z lekarzem lub farmaceutą, gdyż każdy wariat niewłaściwie stosowany może zagrozić Twojemu życiu lub zdrowiu.
- Roztrzępaniec – przy każdej przerwie w temacie (np. spadł mu/jej długopis) zmienia go całkowicie. Beztrósko rozmawia na lekcji z uczniami. Nie zauważa ścąg. Siada na kredzie albo gąbce. Cały czas coś zapomina albo gubi. Przeciwnieństwo nauczyciela. Występuje głównie w podstawówkach i gimnazjach. Przeważnie to nauczyciele sztuki. Gatunek tępony i prostowany przez dyrektorów.
- Sadyści – niepozorne osobniki upajające się niewiedzą swojej starannie wyselekcjonowanej ofiary. Zawsze cechuje ich rozwiarty włos i szaleńcze spojrzenie. Lubią modę lat 80, lub tzw. styl fruzi. Bawią ich kłopoty uczniów, są niesprawiedliwi i nie mają za grosz poczucia winy czy pokory. Wstawiają pałę/uwagę z uśmiechem na twarzy.
- Skrytobójca – na pierwszych lekcjach udaje miłego i przyjaznego nauczyciela, aby uspić czujność biednych uczniów i skusić jednego z nich do odstawienia na lekcji jakiegoś numeru, za który oczywiście mści się na biedaku przez resztę życia. Jego głównym celem jest przepuszczenie do



następnej klasy jak najmniejszej liczby uczniów. Cokolwiek by nie zrobił, sam uważa się za wzór uczciwości. Przeważnie to są wychowawcy i nauczyciele matematyki.

- Suchar – charakteryzuje się tym, że opowiada nudne żarty, z których wydaje mu się, że uczniowie też się śmieją. Nie wie jednak, że to nie z sucharów, a z jego samego się nabijają.
- Tetryk – zazwyczaj wielki, z przetłuszczonymi włosami. Pluje gdy mówi. Czasem śmierdzi. Możesz go poprosić o ocenę z tej samej pracy kilka razy, a wpisze ją (chyba że nie ma rubryki w dzienniku). Próbuje być zabawny i przyjazny, ale najczęściej mu to nie idzie.
- Ulubieniec klasy – jedyny dobry nauczyciel, stawiający oceny sprawiedliwie, pamiętający że kiedyś był uczniem, nie wstawiający pały, uwagi i nie dający obelgi za to, że się chichrałeś. Szansa na to, że akurat twoją klasę będzie uczyć tego typu nauczyciel, jest jak wygranie 50 razy z rzędu w lotka.
- Weekendziarz – znany z przesiadywania w soboty (spotykany zwłaszcza w liceach). Zazwyczaj od poniedziałku do piątku ma parę lekcji. W sobotę potrafi przesiedzieć od 6 rano do 20 wieczorem organizując masę kół ratunkowych dla zagrożonych uczniów.
- Wilk w przebraniu – ten typ tylko czeka, żeby wstawić ci pałę. Nie przyjmuje usprawiedliwień, nie ruszają go twoje łacze. Ale zaraz! Normalnie jest miłutki i uroczy, ale wiedz, że tylko czeka, żebyś zrobił coś złe. Delektuje się każdą wstawioną jedynką. To jest człowiek, który z uśmiechem powie ci, że masz raka i urządzi wesołą imprezę z tego powodu. Najczęściej wychowawca lub matematyk.
- Wróg lizusów i kujonów – nie daje szóstek kujonom za byle jakie kablowanie i nie lubi podlizujących się uczniów. Lubiany przez normalnych uczniów. Występuje dość rzadko, jednak zawsze znajdzie się przynajmniej jeden taki nauczyciel.
- Złośliwiec – przez 40 minut lekcji sprawdza obecność i zadania domowe, po sprawdzeniu każe zrobić, w kolejne pięć minut, pół podręcznika/cwiczeń. Jak ktoś się nie wyrobi, daje pałę i mówi, aby na następną lekcję przynieść odrobione zadania, na które czasu nie starczyło na lekcji.
- Uwaga: Wszystkie powyższe kategorie mogą się łączyć. Ilość kategorii przypadających na jednego nauczyciela jest wprost proporcjonalna do ilości lekcji, które liczone są w tygodniowym cyklu.

### **Stadia rozwoju nauczycieli**

- Żółtodziób – belfer po studiach, który po pierwszej lekcji w przeciętnej budowlance zazwyczaj zaprzyjaźnia się z kosztami na śmieci.
- Wtyka – młody nauczyciel, który spoufała się z podopiecznymi, a później kabluje wychowawcy. Często nauczyciele muzyki.
- Becikowedziała – czyli u nauczycielek pójście na zwolnienie macierzyńskie. Odpowiednika męskiego nie ma (ciekawe dlaczego?).

- Terrorysta – struktura lekcji jest bardzo zróżnicowana – czyli cisza, głupawa cisza, rozumiejąca cisza, potakująca cisza, głośna cisza, aż wreszcie niegrzeczna cisza, przy której wyęzając słuch słyszymy (o zgrozo!) szept!
- Zło na kółkach – jest to nauczyciel, który nie zasłużył jeszcze na emeryturę i jest zły, że musi czekać jeszcze około 10 lat. Z tego powodu każde mrugnięcie, każde słowo jest powodem, by przyciągnąć jego złość na siebie nawet na przerwach. Taki nauczyciel chodzi po szkole i myśli, komu by wstawić jedynekę albo uwagę – nawet, gdy uczeń nie chodzi do jego klasy. Potrafi przepytac ucznia na korytarzu z 3 (lub 50) ostatnich lekcji. Wokoło takiej osoby rozciąga się gruby, wełniany szal zła, cierpienia, śmierci i zniszczenia.
- Sodoma i Gomora – czyli człowiek, który już dawno powinien być na emeryturze, znany jest również fakt, że ma bardzo osłabione wszystkie zmysły, dlatego też nie zdaje sobie sprawy, że patrzy na niego 30 par oczu (a właściwie krzyczy, wyskakuje z 3 piętra i maluje graffiti w biurze dyrektora).
- Cioteczka – z powodu braku emerytury już tak zbzikowała, że na lekcji nie robi nic oprócz głupawego uśmiechania się, mówienia czy zamiast trzy, często z wadą zgryzu, plująca na wszystko wokół. Dopiero jak sobie klasa nagrabi, przypomina się jej, że macie bardzo, ale to bardzo zaległą klasówkę, którą zapowiada na za tydzień, czyli na za nie określony okres czasu.
- Pani „Z” (prawie jak Zorro) – najczęściej postukująca, nie wiadomo kiedy się pojawia, nie wiadomo, kiedy znika, jednak zawsze wiadomo, że to ona.
- Pani magister – lubiana z powodu tego, że na jej lekcjach można robić wszystko bez konsekwencji.
- Emeryt – tzw. spalony nauczyciel<sup>40</sup>.

## 8.4. Przykłady z dzienników ucznia

Przytoczone przykłady pochodzą z drukowanej antologii<sup>41</sup>, jednak można je odnaleźć w różnych wersjach na licznych forach i stronach internetowych: m.in. [www.komediowo.pl](http://www.komediowo.pl) (29.11.2013) oraz [www.dowcipy.jeja.pl](http://www.dowcipy.jeja.pl) (29.11.2013). Uporządkowałem je w zbiorze tematyczne, zachowując oryginalną pisownię.

### Uszkodzenia przedmiotów

Powyrywał kartki z dziennika – zostały tylko tematy.

Z radości, że nie ma nauczyciela zwałił tablicę.

<sup>40</sup> Zob. Nonsensopedia: nauczyciel, <http://nonsensopedia.wikia.com/wiki/Nauczyciel> (29.11.2013). Interesującym uzupełnieniem groteskowego obrazu szkoły w Nonsensopedii jest *13 przykładów współczesnej szkoły*, będących parafrazą herbertowskich zasad: *13 przykładów współczesnej szkoły* [w:] *Ludzie listy piszą. Cztam, myślę, notuję*, [www.ludziepisza.wordpress.com/2013/07/18/13-przykazan-wpoczesnej-szkoly](http://www.ludziepisza.wordpress.com/2013/07/18/13-przykazan-wpoczesnej-szkoly) (29.11.2013).

<sup>41</sup> Zob. K. Gałkiewicz (oprac.), *Uwagi ze szkolnych dzienników*, Vesper, Poznań 2008, s. 7–160.

Złamał blat od ławki i bezczelnie się wypiera.

Demonstrując przyciąganie ziemskie, podrzucał teczkę do sufitu i stłukł lampę.

Wyrывa płytki PCV pod tylną ławką, wznecając przy tym duże ilości pyłu.

Trenował karate w damskiej ubikacji i rozbił tam umywalkę.

Został wyczytany na apelu za obcinanie spłuczek w szkolnych WC scyzorykiem. Ten sam po tygodniu dostaje naganę za odrąbanie siekierą muszli klozetowej.

### **Żarty, kawały, figle i psoty uczniowskie**

Przemek przywiązał kolegę sznurówką do ławki, a ten był wywołany do tablicy, gdzie ruszył razem z ławką.

Zmajstrował dziwne urządzenie, które po zamknięciu drzwi powoduje głuchy trzask, wybuch oraz smugę dymu. Rodzice wezwani do szkoły.

Rzucił w tablicę pomidorem.

Wyrzuca przez okno papier toaletowy z łazienki szkolnej i mówi, że to ser-pentyzna.

Uczeń wyrzucił koledze czapkę przez okno i powiedział: „Jak kocha, to wróć”.

Oskubał kwiatek i porozrzucił go po ławce, twierdząc, że ktoś właśnie kosił trawę.

Córka bezczęści ekspozyty w pracowni biologicznej, wkładając cietrzewiowi w dziób papierosa.

Wkłada kapiszony do kontaktu, czym doprowadził nauczycielkę na pogotowie.

Karol zerwał z okna firankę, rozłożył ją na ławce i mówił, że to przygotowanie do ostatniej wieczery.

Przestawił litery w autobusie linii 161. Infantylny, bardzo ruchliwy.

Włazi na dach szkolnego śmietnika i bawi się w wampira.

Przyszedł do szkoły z zaklejonym nosem. Wywołany do tablicy, twierdzi, że zaciął się przy goleniu.

Przyszedł do szkoły w spódnicy, udając Apacza.

Przebrał się za dziewczynę i przez godzinę chodził tak po mieście.

Siedzi na lekcji i udaje bliżej niezidentyfikowane zwierzę: coś pomiędzy dziekiem a koniem.

W czasie zwiedzania Wawelu biegał po salach i krzyczał: „Bić bolszewików!”.

Odmawia modlitwę głosem Kaczora Donalda. Przerywa skupienie podczas modlitwy.

### **Problemy w relacjach uczniów i nauczycieli**

T. nałogowo ostrzy ołówki.

Bez przerwy gra w karty.

Nerwowo stuka zębami o ławkę.

Nie umie powiedzieć, że chce do WC.

Wysiąkał się na boisku, bo jak twierdzi, nie miał chustki.

Osobnik społecznie niedostosowany.

Używa wyrazów bez związku.

Zaciąga po śląsku.

Nieobowiązuje się z obowiązku ucznia.

### **Okrucieństwo i niebezpieczne żarty**

Wybił głową szybę opancerzoną.

Pluje w kontakty z narażeniem życia.

Wojtek naraził kolegę na utratę ciągłości tkanki, podkładając szpilkę na krzesło.

Histeryzuje, ponieważ siedzi na pinezce.

Biłam po głowie jajkiem.

Piotrek bawi się na lekcji nożyczkami i twierdzi, że popełnił samobójstwo.

Paweł podpalił las, nie ugasił go, tylko poszedł do domu.

Podpalił koledze teczkę na lekcji i zapytał, czy może wyjść po gaśnicę.

Uczeń wsadza koledze ołówek w tylną część ciała.

Tomek kłuje cyrklem kolegę w brzydkie miejsce.

Zaplanował i przeprowadził nieudany zamach na życie nauczyciela.

Odjęła rękę szkieletowi. Biła nią koleżanki, przy czym palce wszedł jednej do nosa i złamał się.

### **Korespondencja nauczycieli z rodzicami**

*Wpadłam na idiotyczny pomysł, żeby przynieść do klasy wodę w torbie plastikowej. Uczestniczyłam w dewastacji klasy. Odpowiedź mamy: Informacja tyleż przerażająca, co niezrozumiała.*

*Na lekcji religii bawi się prezerwatywą, dając najlepszy przykład zawodności tego przedmiotu. Dopisek rodzica: „Przedmiotu”. Czy ma ksiądz na myśli religię?*

*Bezprawnie jeździli koparką po terenie rozbiórki starej szkoły, twierdząc, że kierowca im pozwolił. Jest to niemożliwe, gdyż kierowca był pod wpływem alkoholu. Proszę powąchać syna, czy nie śmierdzi alkoholem.*

*Proszę kupić synowi fajkę lub cygaro, bo z papierosem głupio wygląda.*

*Pański syn mówi niegramotnie i był wulgarny, prosząc kolegę o rzygę, co miało oznaczać niby rygę.*

*Ania jest niestosownie ubrana do szkoły. Dopisek rodzica: Nie sądzę.*

*Córka ma na lekcji przykre momenty. Dopisek mamy: Momenty mogą być tylko przyjemne.*

*Zaczyna mu odbijać. Dopisek rodzica: Wpisał Pan tę uwagę o 10 lat za późno.*

*Myśli, że jest fajna – proszę uświadomić dziecko.*

*Proszę wytłumaczyć synowi, że zachowanie na poziomie przedszkola przysługuje dzieciom do lat 6.*

*Czy państwo wiedzą, że państwa syn jeszcze nie umie czytać? Dopisek rodziców: Tak, wiemy, dlatego wystaliśmy go do szkoły.*

*Na pytanie: „Kto napisał Pana Tadeusza?”, odpowiada: „Na pewno nie ja.” Odpowiedź rodziców: Możemy to potwierdzić.*

### **Uczniowie i zwierzęta**

Po urwaniu nówek pieskowi tarza się ze śmiechu pod ławką, uważając to za wystarczający powód, by nie brać udziału w lekcji.

Uczeń znącał się nad dżdżownicą, umieszczając ją w discmanie.

Przyniosła do szkoły żywego kota i wpierała wszystkim, że jest sztuczny.

Zabrał z terrarium szkolnego dwa żółwie greckie w celu przeprowadzenia zawodów, zbierał pieniądze na zakłady, który z żółwii wygra. Dla odróżnienia jednego posmarował atramentem.

Przyszła na lekcję z chomikiem i sałatą. Chomika puściła po klasie, a sałatę bezczelnie zjadła.

Katarzyna przyprowadziła do szkoły swoje dwa psy (boksery), mówiąc: „W tym LO nie ma ani jednego człowieka, z którym mogłaby porozmawiać”.

Wysłany po kredę, przyniósł ślimaka.

Na lekcji biologii nie chciała oglądać pod mikroskopem nogi pająka. Na jej widok podniosła dziki wrzask.

### **Problemy na lekcjach**

Przeklina na lekcji szkołę.

Udaje niemowlę przy tablicy i porozumiewa się na migi z koleżanką.

Mdleje na lekcjach, robiąc dużo zamieszania wokół swojej osoby.

Strzela workiem na języku angielskim.

Na lekcji matematyki podczas klasówki wybił szybę! Na pytanie, dlaczego to zrobił, odpowiedział, że chciał wyjść z labiryntu.

Nie chce oddać na klasówce ściągawki – wkłada ją sobie pod spódnicę.

Dostał dwóję i piątkę, a potem powiedział: „Dwójka i piona to siódemka. Ja chcę siódemkę”.

Bawi się procą na lekcji. Ma zamiar strzelać banknotem stułotowym.

Udaje szambiarkę na lekcji.

Chrzążając jak wieprz, zakłóca porządek na lekcji.

Niepoważnie zachowuje się na lekcji. Szczeka i gdacze.

Jacek zabawia się na lekcji jedzeniem much, czym rozśmiesza dzieci. Zjadł także kredę do tablicy, mlaskając przy tym głośno.

Michał udaje szatana na lekcji religii.

## **Śmiech**

Śmieje się parszywie.

Głupio chichocze.

Parska śmiechem.

Śmieje się jak głupia na lekcji zastępczej.

Zapytany o zadanie domowe, śmieje się szyderczo.

Córka państwa na mojej lekcji uśmiecha się do mnie dwuznacznie.

## **Żarty skatologiczne**

Przeszkadzał w klasie, toteż poprosiłam go o opuszczanie klasy. Wychodząc zrobił: „Prrrrrrrr”.

Imituje dźwięki wydalania gazów.

Nabiera powietrza, po czym bije się w policzki, tak aby uzyskać odgłos puszczenia gazów.

Puszcza wiatry.

Adam puszcza bąki (bardzo śmierdzące) i twierdzi, że to gaz rozweselający.

Uczeń na lekcji warknął odbytnicą.

W dyskusji o złym stanie gąbki zasugerował, że można na nią nasikać.

Puszcza bąki na lekcji języka polskiego, a nie zna frazsek Kochanowskiego.

## **Uwagi grupowe**

Nakleili na drzwiach klasy kartkę z napisem „Przechodniu, powiedz Polsce, że tu polegniemy”.

Cała klasa dostaje uwagę za wytypowanie woźnej na przewodniczącą samorządu szkolnego.

Klasa śpiewa dominantę septymową na lekcji chemii.

## 8.5. Komiczne wypowiedzi uczniów i studentów

### 8.5.1. Przykłady z prac i zeszytów szkolnych

Wybór przykładów został opracowany na podstawie strony internetowej: [www.humor-z-zeszytow.dowcipy.pl](http://www.humor-z-zeszytow.dowcipy.pl)<sup>42</sup>, a także na podstawie spisywanych razem ze studentami notatek i obserwacji

„Bogurodzica” śpiewana była często na rozpoczęcie bitwy pod Grunwaldem.

„Marsz Turecki” Mozarta wcale nie był marszem tureckim, on się tylko tak nazywał.

A było ich tysiące, a nawet setki.

A capella jest to chór, który śpiewa bez stowarzyszenia muzyki.

Aleksander Wielki był dlatego sławny, bo założył wielkie reformy.

Alkoholik nie może mieć dzieci, bo się trzęsie.

Anders był umundurowany aż po pas.

Andrzej nie miał taty, więc zajmował się nim ojciec.

Anielka głęboko się namyśliła i tak skoła.

Antygoną czuła miłość do brata i dlatego go zakopała mimo zakazu króla.

Antygoną pochowała brata, splunęła moralnie na króla i powiesiła się.

August II był elektronem Saksonii.

Azja jest największym kontynentem na Ziemi, a nawet na świecie.

Baca bardzo długo gadał turystom, że milczenie jest złotem.

Bach w swoim życiu wyszedł za mąż i dorobił się trochę dzieci.

Bakterie, które rozmnażają się przez kichanie, prowadzą tryb życia koczowniczy.

Balladyna za pomocą swoich pachołków nadaje błogi zapach izbie.

Barbarzyńcy byli bardzo miłymi i uprzejmymi ludźmi.

<sup>42</sup> Zob. także: [www.budowniczy.net/humor/humor-szkolny.php](http://www.budowniczy.net/humor/humor-szkolny.php) (29.11.2013), [www.komedio-wo.pl](http://www.komedio-wo.pl) (29.11.2013) oraz [www.dowcipty.jaja.pl](http://www.dowcipty.jaja.pl) (29.11.2013).



Batory nie chciał być królem malowanym. Nie chciał, żeby go namalowali, powiesili i żeby wisiał.

Beanów pędzono za miasto i tam im obcinano piłą niepotrzebne części.

Beethoven był głuchy, ale przynajmniej widział, co komponował.

Beniowski zabił 6 Kozaków. Jeden z nich umarł, inni uciekli.

Bił swoją żonę, z którą miał dzieci przy pomocy sznurka.

Błony komórkowe spełniają bardzo ważną funkcję w życiu komórki: wiedzą kogo wpuścić, a kogo wypuścić, czyli funkcję celnika.

Bogurodzica była napisana w języku polskim po łacinie.

Bohaterów „Krzyżaków” dzielimy na historycznych i erotycznych.

Była to wyspa położona z dala od morza.

Całemu oddziałowi wojska złożono najserdeczniejsze życzenia ekshumacji.

Całka całki to jak córka córki, czyli wnuczka.

Car się zlitował i zamienił mu karę śmierci na żywot wieczny.

Car, idąc do celu, opierał się na mordzie.

Cesarz Franciszek Józef oprócz kobiet klepał również konie, podczas gdy inni klepali biedę.

Cesarz Klaudiusz był nieśmiały, więc nie odważył się zabić swojej żony.

Chełmoński namalował „Babskie lato”.

Chłop pańszczyźniany chodził przygarbiony, bo mieszkanie było za ciasne.

Chłop pańszczyźniany musiał znosić panu jajka.

Chłop wolał iść gdzieś pod drzewo, byle nie robić u pana.

Chłopi chodzili po polu pionowo i poziomo.

Chopin grał półeczki i różne, melodie przywiązane do Polski.

Chopin umarł na zapalenie skrzel.

Chopin wszystko co widział przerabiał na muzykę.

Chopin znał się na muzyce, a szczególnie na fortepianie.

Chorym mówił miłe słówka, pocieszał ich tak, że nikt nie tracił nadziei, że umrze.

Chrobry pomógł odzyskać tron swojemu zięciowi Świętopchełkowi.

Chrobry złożył do papieża podanie o koronę.

Czarnecki zebrał dużą kupę chłopską.

Człowiek współczesny powstał dzięki ludziom pierwotnym.

Dawniej wszystkie prace na roli wykonywano ręcznie za pomocą wołów.

Dedał potrafił różne rzeczy, więc pewnego dnia żona Minosa urodziła dziecko.

Doktor Judym, ponieważ współżył z chłopami, często znajdował się na czworakach.

Dokument składał się z trzech części: pierwszej, drugiej i trzeciej.

Dosyć szybko można się zorientować, że Izabela nie nadaje się do interesu, który ma Wokulski.

Drzymała woził się wozem naokoło a Niemcy mogli mu naskoczyć.

Duży wpływ na rozwój kultury miał Cyryl i jego metody.

Dziadek był kawalerzystą, bo nie mógł znaleźć panny.

Działalność tajnych związków kończyła się ścinaniem członków.

Dzieci nie miały od dawna w ustach bochenka chleba.

Dzięki seppuku Japończycy mogli pokazać swoje prawdziwe wnętrze.

Dzisiaj w każdym domu jest telewizja, która zaopatruje ludność w duchowe potrzeby.

Dźdźownica jest spiczasta, bo gdyby była prostokątna to by się bardzo męczyła przy wchodzeniu w ziemię.

Edward III nie mógł zostać królem Francji, bo jego matka nie była mężczyzną.

Emilia Plater była pułkownikiem o kobiecych piersiach widocznych spod munduru.

Faraonowi wmurowano do grobowca jego najlepszą żonę. Wmurowano mu ją na żywca.

Feliks z Anną pobrali się i w kilka miesięcy mieli kilkoro dzieci. Do tej roboty musiał sobie kupić konia.

Gaudenty wziął kropidło, zakropił mu oczy i członkiem uderzył w czoło.

Gdy Archimedes zaczął się kąpać, to woda wyparła go na ulicę, gdzie zaczął biegać i krzyczeć.

Gdy szlachta się burzyła, to ksiądz Robak wyjmował tabakierę i posypywał ich tabaką.

Gerwazy porwał w strzępy misternie przygotowaną przez ks. Robaka rewolucję.

Gioconda z uśmiechem spoglądała na Leonarda, który ją wymalował po twarzy.

Góral ma na głowie kapelusz, spodnie i kierpce.

Gramatycznie rzecz biorąc, dziewczyna ma inną końcówkę niż chłopiec.

Grecką boginią piękności była Hermafrodyta.

Gryzoń to zwierzę, które ogryza co tylko może, np. jabłka, zostawiając ogryzki.

Hanka i Wasylek kochali się tak bardzo, że ona się utopiła, a on umarł z głodu.

Hejnał w radiu grany jest na trąbce codziennie i w niedzielę.

Hitler był najgroźniejszym z hitlerowców.

Indianie przy pomocy prymitywnych narzędzi umieli budować łodzie.

Indianie zabijali i skalpowali, co popadnie.

Izabeli w wyjęciu za mąż za Wokulskiego przeszkadzali Starski i Mezalians.

Jacek Soplica po swojej śmierci był jakiś nieswój, ale przecież wiedział, że całe życie poświęcił ojczyźnie.

Jacek Soplica szukał zapomnienia pod zakonnym habitem.

Jagiello miał z Sonką tylko czterech synów, ponieważ możnowładcy odmówili mu poparcia.

Jagna na szczęście nie była długo chora, wkrótce zmarła.

Jan i Cecylia byli bardzo pracowici, bo mieli aż dwanaścioro dzieci.

Jazon, wróciwszy do swojego stryjka, pokazał mu złote runo, ten zdębiał i zbladł.

Jednym z nałogów szlacheckich w XVIII wieku było pijaństwo, któremu Krasicki poświęcił wiele czasu i wysiłku.

Jeśli podzielimy graniastosłup wzdłuż przekątnej podstawy, to otrzymamy dwie trumny.

Jeż i jaskółka to zwierzęta, które pomagają rolnikowi w zjadaniu robaków.

Joanna D'Arc nosiła białą zbroję i czarnego konia.

Jurand nie rzucił się na Krzyżaków, gdyż tym czasem bili się z myślami.

Już przed ślubem Jagna miała liczne upadki moralne.

Kain zamordował Nobla.

Kajetan Koźmian przez 25 lat gładził swój język.

Kangur ma łeb do góry, dwie krótkie przednie kończyny, dwie tylne długie. W worku na brzuchu ma małego i długi ogon.

Kapłani egipscy wywoływali podstępem zaćmienie słońca.

Kara śmierci ma charakter nieodwracalny.

Kazimierz Wielki, choć bardzo się starał nie mógł mieć dzieci, niestety.

Kiedy Mieszek padł na twarz, niedźwiedź przyszedł powąchać go. Mieszek był jakby nieświeży.

Kijanka różni się od żaby tym, że nie jest do niej podobna.

Klimat to coś stałego, co nie wiadomo kiedy się zmienia.

Klimatyczne warunki Polski pozwalają na hodowlę bydła mlekodajnego, zwierząt podciągowych i wełnianych.

Koalicja w sejmie polega na bliższych stosunkach w ławie.

Kochali się do utraty tchu, lecz bez wzajemności.

Kolumb myślał że odkrył Indie, a to były Stany Zjednoczone.

Kolumb zobaczył u nagich Indian wisiorki ze szczerzego złota.

Koło to jest linia, bez kątów, zamknięta, by nie było wiadomo gdzie jest początek.

Kominiarz jak ptak robi na dachu.

Kominy fabryczne Łodzi przypominają Tuwimowi ranę, którą podlewa się jodyną.

Komisja Edukacji Narodowej obejmowała wszystkie dziewczęta.

Koń trojański to była zdradziecka sztuka.

Kopernik ruszył Ziemię i dlatego zobaczył, że jest okrągła.

Korsarze wyjeżdżali na bezludne wyspy i łapali niewolników.

Kościuszkę wyciągnął i powiedział, że nie schowa.

Krasicki zawsze wesoły i uśmiechnięty zmarł w roku 1801.

Krowa to zwierzę roślinobójcze.

Król nosi na głowie czapkę, zwaną przez niektórych koroną.

Król Waza, jak sama nazwa wskazuje, lubił zupę.

Królowa Bona sprowadziła do Polski seler, kalafiora i makaroniarzy.

Królowa Kinga została świętą, bo Bolesław był wstydlivy.

Krzyżacy mordowali, palili i gwałcili starców, kobiety i dzieci.

Lekarz przed operacją myje ręce i pielęgniarki.

Leonardo da Vinci namalował swój portret „Mona Lisa” we Florencji.

Leonardo da Vinci przed namalowaniem portretów kroił ludzi, aby zapoznać się z budową ich ciała.

Leonardo namalował „Dama z łysiczką”.

Liczne wypadki spowodowane są także przez dzieci. Te ostatnie powstają przez niedbalstwo, nieostrożność lub podczas zabawy.

Linijka 20 centymetrowa ma ponad 20 centymetrów.

Linijka, kątomierz i cyrkiel to narzędzia matematyczne.

Lis był chytry a pod spodem biały.

Liść ma taką rolę w życiu, że musi cały czas wdychać i wydychać.

Ludwik XIV posiadał władzę absolutną. Co zarządził, to wykonał.

Ludzie ginęli z mrozu i innych chorób zakaźnych.

Ludzie pierwotni mieli narzędzia z kamienia.

Ludzie pierwotni, gdy chcieli rozpalić ogień musieli pocierać krzemieniem o krzemień a pod spód podkładali stare gazety.

- Ludzie średniowieczni żyli w nędzy i dużej umieralności.
- Łokietek był tak mały, że mieścił się w szczelinach Ojcowa.
- Małgosia dostała suczkę zółwia
- Maria Skłodowska wynalazła rad i polonez.
- Marynarzy o jednym oku nazywamy piratami.
- Matejko malował pod Grunwaldem.
- Matejko namalował „Bitwę pod Grunwaldem” chociaż ani razu jej nie widział w telewizji.
- Matejko przedstawia Kopernika siedzącego na obrazie.
- Meduza żyje w jelicie grubym człowieka więc jest pożytecznym szkodnikiem.
- Mężny Roland leżąc na polu walki widział swój koniec.
- Michał Anioł rzeźbił ludzi nago.
- Michał Anioł zdążył tylko napocząć nagrobek Juliana II.
- Morze Martwe zostało w XIX wieku zabite przez niektórych ludzi, aż po dzień dzisiejszy.
- Mówią ogólnie o Mickiewiczu był to człowiek bardzo zdolny i to do wszystkiego.
- Mumia była to żona jednego z faraonów.
- Mumia to żona faraona.
- Mumie służyły jako wkłady do grobów i były robione przez Egipcjan.
- Na mordy carów państwa Europy patrzyły złym okiem.
- Na nizinie zachodniosyberyjskiej najbardziej rozwinął się przemysł wielbłądów dwugarbnych.
- Na placu gdzie stoi pomnik Jagiełły, toczyła się kiedyś wielka bitwa zwana pod Grunwaldem.
- Na skutek żałoby swojej matki Iwona urodziła się 5 lat po śmierci ojca.
- Na ukształtowanie powierzchni Ziemi mają wpływ jej trzęsienia oraz wulkanizacja.
- Na wsi panowała ciemnota, a także wójt.

Najczęściej spotykanym ssakiem górskim jest góral.

Największym błędem Bolesława Krzywoustego było to, że podzielił swych synów na 5 części.

Nel nałożyła mu piersi na głowę i spokojnie usnęła.

Niektóre bakterie rozkładają obornik na kompot.

Niektóre obrazy Picassa można nawet oglądać, ale nie wszystkie.

Niemcewicz był zwolennikiem konserwantów.

Niewolnicy rzymscy byli używani do najcięższych prac, niektórzy jako nauczyciele.

Obok grobów smutnych i zaniedbanych stały groby tętniące życiem.

Odyseusz zrzucił z siebie żebraczy strój i stanął w całej swojej okazałości przed przerażonymi zalotnikami.

Okres baroku charakteryzował się tym, że wszystkie rzeźby były tłuste.

Oprócz zabitych na polu walki leżało wiele obrażonych.

Orfeusz ubłagał Hadesa swoją piękną grą na cebrze.

Organy zbudowane są z dużych i małych piszczeli.

Pan Tadeusz zobaczył Zosię na płocie i poznał, że była dziewicą.

Panowie na granicy są to celownicy.

Pierwszy człowiek na ziemi nie czuł się samotny, bo nie umiał liczyć.

Pięta Achillesa to miejsce, które jest wrażliwe na śmierć.

Po ogłoszeniu 10 przykazań Mojżesz uznał je za nieżyciowe i rzucił w przepaść.

Pod broń powołano całą młodzież od 16 do 60 lat.

Podstępny Odyseusz znalazł pod sukienką dzielnego Achillesa.

Poeta wnikliwie przedstawił życie polskich pcheł. [o *Pchle szachrajce* Jana Brzechwy – P.G.]

Polacy byli waleczni i walczyli w walce o Anglię, walcząc o niepodległość Anglii.

Pomimo, że na niebie świecił księżyc dzień był smutny i ponury.

Poncjusz Piłat był kuratorem rzymskiej firmy w Jerozolimie.

Ponieważ Sobieski bardzo kochał żonę, więc ją rozdrabniał i mówił Marysieńka.

Potrzeby fizjologiczne u chorych w szpitalu załatwia salowa.

Powstanie Listopadowe było w listopadzie, a Rewolucja Październikowa też.

Powstaniec zginął za wolność ojczyzny, a chłop rzucił się na niego jak wrona, zdejmując ubranie.

Praca nauczyciela jest niebezpieczna, bo gdy się zdenerwuje to może go krew zalać.

Prostokąt różni się od kwadratu tym że raz jest wyższy a raz szerszy.

Przez kilkadziesiąt lat Polska nie pokazywała się na mapie, bo była rozebrana.

Ptaki bardzo różnią się od gadów – lataniem i budową gęby.

Radek jako małe dziecko pasał świnię. Była to jego jedyna rozrywka.

Robinson z Piętaszkiem wkrótce zaludnili bezludną wyspę.

Rolnicy nie lubią kretów, bo obgryzają im korzenie.

Rośliny motylkowe to te, na których siadają motyle, żeby się zapylać.

Rozstanie z wychowawczynią odbyło się uroczyście i było bardzo przyjemne.

Równik dzieli świat na dwa równe półkuli.

Rycerz średniowieczny składał się z głowy, zbroi i konia, który stawał na każde zawołanie.

Salvador znał się bardzo dobrze na anatomii człowieka, więc namalował młodzieńca z fujarą.

Skrzetuski zobaczył jak szli: nagi dziad z wyrostkiem na przedzie.

Skrzydła husarskie ważyły pół metra.

Słowianie mieszkali w domach z drewna, z których dym wychodził mniejszymi otworami a Słowianie większymi.

Straszne były te krzyżackie mordy.

Strażacy gaszą pożar przy pomocy hełmów.

Suma to nie wynik dodawania, tylko msza rano w niedzielę.

Szkapą była oblubienicą dzieci.

Tasiemiec rozmnaża się przez podniecenie.

Trójkąt Pitagorasa, to trójkąt kwadratowy.



Trójkąt równoramienny ma równe ramiona, jednak jeden z boków jest krótszy.

Turcy sądzili, że w obozie nie pozostała ani jedna żywa noga.

Tylko przez kobiety są wojny, bo to one przeważnie rodzą żołnierzy.

U żaby kończyny przednie są dłuższe niż krótsze.

Usuwno stare gruzy, a na ich miejsce budowano nowe.

W 1877 w Ameryce Północnej toczyła się wojna seksualna.

W Australii człowiek współżyje z Aborygenami.

W bitwie tej wstawił się Wojciech Bartosz, którego później ochrzcił sam Kościuszko.

W czasie ferii zrobiłem dwa karmniki dla ptaków i jeden dla siostr urszulanek.

W czasie totalnej mobilizacji wcielono do wojska nawet dzieci w podeszłym wieku.

W czasie wakacji widziałem operę, ale tylko z wierzchu.

W dawnych czasach chłopcy żyli dłużej, bo orali sami a nie traktory.

W dawnych czasach ludzie spali na piecach, bo nie mieli czym palić.

W domach publicznych są organizowane różne odczyty publiczne dla społeczeństwa.

W karczmie muzykant rznął skrzypce od ucha do ucha.

W naszej szkole jest dziewczęcy chór mieszany.

W roku 1863 w Ameryce wybuchła wojna sensacyjna.

W średniowieczu drogi były tak wąskie, że mogły się minąć najwyżej dwa samochody.

W wierszu „Pieśń o bębnie” bęben gra pierwsze skrzypce.

W XIX wieku kompozytorzy na papierze nutowym pisali na siebie donosy.

W XVI wieku Polacy mieli wojsko ciężarne.

W XVI wieku uprawiano wiele roślin, których jeszcze nie znano.

W życiu Pitagorasa liczyło się tylko liczydło oraz kalkulator, którego wtedy jeszcze nie znano.

Wars i Sawa zbudowali Warszawę z jednej i z drugiej strony stolicy.

Washington był prezydentem Stanów Zjednoczonych, a Lincoln – USA.

Wątroba była cały dzień śledzoną.

Węgiel powstał z paproci, skrzypków i widłaków.

Wiersze, które pisała Konopnicka, przedstawiały obraz nędzy i rozpaczy.

Wietrzenie skał jest pojęciem czysto teoretycznym, bo wszystkie dawno wywietrzały.

Wilki zaliczamy do zwierząt zębatych.

Wojna wybuchła w nocy z 25 na 27 marca.

Wojski zdjął rogi z głowy niedźwiedzia i zaczął grać.

Wokulski spotkał Izabelę na spacerze w łaźience.

Wołodjowski pędzi na koniu i piana mu leci z pyska.

Wśród wirusów rozróżniamy: mikroby, mikrony, mikrusy i mikrobusy.

Wulkan Etna leży na Cecylii.

Z małżeństwa Jacka Soplicy z niekochaną kobietą wyszedł Tadeusz.

Za ścianą dał się słyszeć tupot kopyt i po chwili do karczmy wpadła Danusia z księżną Mazowiecką.

Za zwłokami bohatera niesiono wszystko, czym się w życiu posługiwał: zbroję i kobiety płaczki.

Zając przegładnął się w lustrzanym siedzeniu pani Weiss i doszedł do wniosku, że to czary.

Ze Śląska kilofem wydobywa węgiel kamienny i brunatny górnik.

Zwyczaj opalania się na plaży pochodzi z epoki brązu.

Źródłami mineralnymi nazywamy źródła, w których rozpuszczona jest sól, cukier, mleko i inne lekarstwa

Żacy chodzili od drzwi do drzwi i śpiewali, a w zamian dostawali jaja i pokarm.

Żeby Kolumb mógł odkryć Amerykę to najpierw musiała być zakryta.

Żołnierze noszą zielone mundury żeby udawać trawę.

Żółw musi być z wierzchu twardy, bo w środkowej części jest zupełnie miękki.

## 8.5.2. Przykłady z prac studentów pedagogiki

Wszystkie przedstawione poniżej cytaty pochodzą z prac semestralnych i sprawdzianów, napisanych w latach 1998–2012 przez studentów pedagogiki – najczęściej w ramach zajęć z wprowadzenia do pedagogiki, procesów edukacyjnych i pedagogiki porównawczej. Można w nich znaleźć m.in. komentarze dotyczące poszczególnych procesów ujętych w koncepcji dekade-ru edukacyjnego Zbigniewa Kwiecińskiego, wypowiedzi odnoszące się do omawianych na zajęciach lektur J. Korczaka, Z. Melosika, A. Nalaskowskiego, fragmenty odpowiedzi z testów ewaluacyjnych i wiele innych. W cytowanych przykładach zachowano oryginalną pisownię<sup>43</sup>.

Jakie wnioski można wysnuć z mojej pracy? Na to pytanie już każdy czytelnik musi sobie sam odpowiedzieć.

Karol Wielki założył Uniwersytet Krakowski a środki na jego rozbudowę czerpał z żupów solnych, które stanowiły swoistego rodzaju banki, do których król zawsze sięgał kiedy brakowało mu pieniędzy.

W edukacji chyba trudno o większego celebrytę, niż Janusz Korczak.

Edukacja Zbigniewa Kwiecińskiego to bardzo skomplikowany proces. Nie mam czasu opisywać go szczegółowo.

Humanizacja to ucłowieczenie. Dzięki niej bokser zaczyna się martwić, jak mocno bije przeciwnika.

Wychowanie człowieka zachodzi w dwóch sferach: religijnej i świeckiej. Ta druga opiera się na tekstach zespołów rockowych.

Nacjonalizacja to nauka o nienawiści do murzynów.

Sama nie wiem czy to co napisałam jest dobrze. Jeśli nawet nie to i tak dobrze, bo przecież napisałam!

Nie bardzo rozumiem po lekturze tej książki, czy mam wychować moje dziecko, czy wyedukować. Chyba jej autor był wychowany, albo wyedukowany za mało, bo nie wiem co chciał przez to powiedzieć do ludzi.

Korczak w getcie był już oldboyem, mimo to miał dobry kontakt z dziećmi.

Nie mnie oceniać, czy moja praca jest dobra. Jednak sporo się przy niej pracowałam i proszę, aby to uwzględnić.

<sup>43</sup> Podane przykłady pochodzą z książki P.P. Grzybowskiego i K. Sawickiego: *Pisanie prac i sztuka ich prezentacji* (Impuls, Kraków 2010) oraz z prywatnych zbiorów Autorów, wzbogaconych już po wydaniu tejże książki.

Nyo, jak na mnie to i tak za dużo tu napisałam, najwyższy czas zakończyć męki autorki i czytelników.

Od ubiegłego roku mój promotor jest zatytułowany „dr habilitowany”, czego szczerze mu gratuluję.

Styl nauczania to pewne normy, zasady i stosuje się do nich w celu uzyskania indywidualnego, odrębnego stylu nauczania o określonych kryteriach, celach, zasadach.

Naszym zdaniem nie musimy już składać wersji drukowanej pracy do oceny, bo prezentacja na zajęciach była tak genialna, że to nas zwalnia.

W temacie „temat zajęć wprowadzających” napisano już wiele, bo to popularny temat. Teraz moja kolej, by się z tym tematem zmierzyć.

Wiem, że zasługuję na kiepską ocenę, bo pisałam pracę na kolanie. Ale to chyba już lepiej, niż koleżanki, które ściągnęły wypasione teksty z netu.

Targetem prac Korczaka od zawsze były dzieci.

Braki w części teoretycznej pracy wynikają stąd, że ksero w bibliotece było zepsute i nie mogłam wszystkiego skopiować – proszę wybaczyć, następnym razem lepiej się postaram!

Przepraszam, że nie dopracowałam czwartego rozdziału, ale gdy go pisałam, kot mi wyrócił skrzynkę z kwiatami i miałem fatalny nastrój.

Podobnie jak wszyscy wiedzą, że Kopernik był astrologiem, wszyscy wiedzą, że Korczak był pedagogiem.

Przeanalizowałem dorobek Suchodolskiego i wyszło mi coś zupełnie innego. Ten człowiek mylił się 90% swych książek!

Stan wizualny badanej szkoły oceniam jako bardzo dobry, tylko sala gimnastyczna trochę przecieka.

Lajfstajl ludzi w dziewiętnastym wieku był zupełnie inny niż w dwudziestym pierwszym wieku, więc wychowanie było inne.

Pedagogika to nauka o tym wszystkim, co jeden człowiek specjalnie i celowo może zrobić drugiemu.

Ciemne sprawki działaczy komunistycznych zaciemniły obraz teorii wychowania w Związku Sowieckim, która przecież była bardzo skuteczna i modernistyczna.

Na pomysł poprowadzenia zajęć nie mam pomysłu, więc wolę to napisać.

Implikacje dla nauczania bądź też uczenia wynikają z nieodpowiednio przygotowanego grona pedagogicznego, bądź też i braku motywacji, ambicji uczniów.

Teoria wychowania to taka teoria o wychowaniu przyszłego pedagoga w perspektywie jego stosunków z ludźmi.

Nauczyciele wysiali umiejętność oceniania z mlekiem matki.

Kopernik i Makarenko byli rewolucjonistami, tylko że każdy inaczej.

Naprawdę nie rozumiem po co autor napisał tyle książek, skoro i tak nikt go nie rozumie.

Zasada przystępności jest wtedy, gdy nauczyciel dobiera materiał, powinien go tak dobrać, aby był przystępny dla uczniów.

Zupełnie nie wiem o co idzie w tej książce Melosikowi i dokąd zajdzie w ostatnim rozdziale, bo jeszcze nie skończyłam.

Korczak, Steiner i Jan Paweł II to moi wielcy fani. Po prostu ich kocham za wszystko co zrobili dla pedagogiki!

Reforma edukacji musiała się nie udać, skoro jej autor był kiepskim fizykiem mającym problemy z tabliczką mnożenia.

Wiedza z teorii wychowania nie wiem czemu była kompletnie nieprzyjazna studentowi, bo do głowy w ogóle nie chciała wchodzić.

Podkreślam, że jestem z góry niezwykle wdzięczna promotorowi i recenzentowi, że życzliwie dopuścili mnie do egzaminu magisterskiego. Obiecuję w międzyczasie nadrobić wszelkie standardy.

Ten styl wychowania jest zamknięty, formalny ponieważ brak jest w nim podejścia indywidualnego do ucznia, nauczyciel traktuje ucznia podmiotowo nie wchodzi z nim w interakcję, relacje między nauczycielem a uczniem są oparte na dystansie, nawet empatii, dziecko ma przedstawione konkretne cele założenia jakie musi wykonać, nie zajmuje się tym co go interesuje.

:-) Ten jeden uśmiech wyrazi w mojej pracy więcej, niż tysiąc słów. Przejdę więc od razu do konkluzji.

Tym razem będę stanowcza i żetelna, więc nawet jeśli coś zerznę z neta, to uczciwie się do tego przyznam i zasłużę na pochwałę pana doktora.

Zbadałam tych nauczycieli od podszewki, więc znam ich teraz jak własną kieszeń.

Podchodząc kolejny raz do zaliczenia tej pracy po prostu ryczeć mi się chce, bo i tak znów nic nie umiem – ja chyba jakaś wiedzoodporną jestem. No ale napisze co wiem.

Habermas stworzył postmodernizm w równym stopniu, jak Woody Allen sztukę filmową.

Targetem mojej pracy jest stwierdzenie, że szkolnictwo prywatne to zmosfera polskiej szkoły.

I już sama nie wiem dokąd ja tutaj zaszałam. To właśnie jest dowód, że pedagogika jest trudną nauką.

Praca nad tą pracą skłoniła mnie do głębokich refleksji nad rynkiem pracy w Polsce.

Genderowanie to podstawowe zajęcie współczesnych feministek.

O jakości życia decyduje dzisiaj czubek nosa.

Największym przedstawicielem postmodernizmu jest Himilbach.

Jak zwykle niedoceniony profesor Aleksander Nalaskowski zdecydował się na edukacyjny show w czerwonych skarpetkach, które wszyscy mu wypomnieli.

Potoczne teorie wychowania dlatego są potoczne, że wyrażono je w mowie potocznej, a nie językiem naukowym.

Wykładowcy pedagogiki ogólnej muszą z czegoś żyć, ale czy na prawdę muszą przy tym tak zanudzać studentów?

Już po prostu nie mam siły, by pisać o ministrze Giertychu, taki jest kontrowersyjny.

Prekursorami clubbingu były kluby filatelistów, które dzisiaj by się nie sprawdziły.

Gdy po pięciu latach studiów dostałam dyplom dowiedziałam się, że mój kierunek wcale nie nazywał się pedagogika ogólna!

Nie wiem po co za komuny pedagogicy napisali tyle książek, skoro dzisiaj nikt ich nie czyta?

Jako przyszła matka chcę, by moje (przyszłe) dziecko korzystało z fachowych europejskich lub amerykańskich podręczników napisanych przez ekspertów.

Żaden człowiek nie zrobił tyle dla pedagogiki, co Janusz Korczak. W obozie koncentracyjnym stał się więc żywą legendą.

Nie jestem pewna, czy w ogóle powinnam to pisać, ale rozumiem, że zawartość mojej pracy semestralnej objęta jest tajemnicą państwową.

Wychowanie jest jak letnia burza: czasem trzeba dziecko wygrzmocić, to znacznie padać deszcz, czyli płakać.

Profesor Nalaskowski napisał podręcznik o korytarzach szkolnych, gdzie spędził pół życia i teraz spędza ze swoimi uczniami.

Psycholog nigdy nie zrozumie pedagoga, bo jego pacjenci to nie to samo co uczniowie. Chociaż w gimnazjum różnie bywało.

Zdrząziłem się czytając ten podręcznik, bo mało co rozumiałem.

Destynacją moich badań jest ustalenie kwestii skali zjawiska problemu.

Profesor Nalaskowski to ma staj! Po prostu pokazał na konferencji maksymalny fun referowania.

Marc Antoine Jullien de Paris założył po śmierci Międzynarodowe Biuro Wychowania.

Nauczyciel naucza Innych w sposób inny, a powinien w sposób normalny.

Nauczyciele i dzieci/uczniowie to współzawodnicy.

W przypadku mojej pracy semestralnej proszę nie brać jej dosłownie. Jej treść jest spowodowana moim przedziwnym humorem. Mam nadzieję jednakże, że pod względem formalnym jest ona napisana poprawnie.

Przepraszam za jakość wydruku, ale tusz mi się skończył w drukarce zupełnie.

Największym profesorem pedagogiki w Polsce międzywojennej był doktor Janusz Kurczak.

Panie Magistrze, staram się jak mogę, ale po przeczytaniu pytań będę mógł już tylko Pana rozbawić – na resztę się nie odwarzę!

Problem formułuje się w postaci pytań twierdzących.

Polityka rodzina ma duży pogłos i rozgłos.

Pracuję na dzieciach młodszych.

Rok nie obcowałam z profesorami.

## 8.6. O Jasiu w szkole – dowcipy dzieci i dla dzieci

Ponieważ większość dowcipów krąży w kilku wersjach, różniąc się jedynie w sposób nieznaczny formą języka, tu zostały przedstawione ich opracowania, zachowujące oryginalną pisownię wyrażen gwarowych i slangowych.

### 8.6.1. Dowcipy o Jasiu w szkole

Przykłady pochodzą z portali internetowych: [www.dowcipy-o-jasiu.humoris.pl](http://www.dowcipy-o-jasiu.humoris.pl) (29.11.2013), [www.kawaly.tja.pl/o-jasiu.html](http://www.kawaly.tja.pl/o-jasiu.html) (29.11.2013), [www.kawalyojasiu.pl](http://www.kawalyojasiu.pl) (29.11.2013), [www.kawaly-o-jasiu.pl](http://www.kawaly-o-jasiu.pl) (29.11.2013), [www.o-jasiu.naweso-solo.pl](http://www.o-jasiu.naweso-solo.pl) (29.11.2013).

Jasio ukończył szkołę średnią z najlepszym wynikiem i to jemu właśnie przypadł zaszczyt przemawiania podczas rozdania świadectw. Stanął więc na podeście i zaczyna: – Chciałbym bardzo podziękować mojej kochanej mamie za ten wspaniały wpływ, jaki na mnie miała. Za to, że zawsze była przy mnie, że cały czas mogłem na nią liczyć i że pomagała mi, kiedy tylko tej pomocy potrzebowałem. Kocham ją nad życie i nie wiem, kim bym był, gdyby nie ona....

Nagle Jasio stęknął, urwał i zaczął z trudnością literować słowo, po chwili przerwał i w końcu przemówił: – Przepraszam bardzo za przerwę, ale pismo mojej mamy jest takie niewyraźne!

Jasio przychodził do szkoły bardzo brudny, więc nauczyciel napisał do rodziców: „Jasio śmierdzi, Jasia trzeba myć.”

Następnego dnia w dzienniczku ojciec odpisał: „Jasio nie jest do wąchania, Jasia trzeba uczyć”.

Lekcja religii w szkole. Ksiądz mówi dzieciom o małżeństwie: – Wiecie, że Arabowie mogą mieć kilka żon? To się nazywa poligamia. Natomiast chrześcijanie mają tylko jedną żonę. A to się nazywa... Może ktoś z was wie?

W klasie cisza, nikt nie podnosi ręki.

– To się nazywa – odpowiada ksiądz – mono... mono...

Jaś podnosi w górę rączkę: – Monotonia!

Lekcja pogładowa w szkole podstawowej. Pani wychowawczynie pyta dzieci, o jakich nowościach farmaceutycznych ostatnio słyszeli. Oczywiście Jasio jako pierwszy podnosi rączkę i krzyczy:

– Ja, ja!

Pani pyta: – Jasiu, powiedz nam proszę, jakie znasz najnowsze lekarstwa.

– Viagra, proszę pani.

Zaskoczona pani, nie wiedząc, co powiedzieć, upewnia się, czy aby dobrze usłyszała. Jaś potwierdza, pani pyta dalej:

– A na co Jasiu twoim zdaniem, jest ta viagra?



- Na sraczkę, proszę pani – odpowiada Jaś.
- Jak to Jasiu – na sraczkę, jesteś pewien? – pyta zaskoczona pani.
- Tak, proszę pani. Co wieczór moja mama mówi do taty: „Zażyj Viagrę, może ci to gównu stwardnieje”.

Pani kazała dzieciom przygotować w domu, z pomocą rodziców, historyjki z morałem. Następnego dnia dzieci po kolei opowiadają swoje historie, pierwsza jest Małgosia:

– Moja mamusia i tatuś hodują kury – na mięso. Kiedyś kupiliśmy dużo piskląt, rodzice już liczyli, ile zarobią, ale większość umarła. „Nie licz pieniędzy z kurczaków, zanim nie dorosną” – tak powiedzieli rodzice.

– Bardzo ładnie – pochwaliła pani.

Następny był Mareczek:

– Moi rodzice mają wylęgarnię kurcząt. Kiedyś kury zniosły dużo jaj, rodzice już liczyli, ile zarobią, ale z większości wykluły się koguty.

– Dobrze, Mareczku, a jaki z tego morał?

– „Nie z każdego jajka wylega się kura”, tak powiedzieli rodzice – podsumował Mareczek.

– Bardzo ładnie – zachwycała się pani.

No i wreszcie *grande finale*, czyli prymus Jasio (pani łyka valium):

– Łoćciec to mnie tak pedział: kiedyś dziadek Staszek w czasie wojny był cicho ciemnym. No i zrzucali go na spadochronie nad Polską. Miał przy sobie tylko mundur, giwerę, sto naboń, nóż i butelkę szkockiej whisky. 50 metrów nad ziemią zauważył, że leci w środek niemieckiego garnizonu. Niemcy już go wypatrzyli, więc dziadek Staszek wychłał całą whisky naraz, żeby się nie stłukła, odpiął spadochron i spadł z 20 metrów w sam środek niemieckiego garnizonu. I tu dawajta! Pandemonium! Dziadek Staszek pruje z giwerki! Niemcy walą się na ziemię jak afgańskie domki! Juchy więcej niż na filmach z gubernatorem Arnoldem. Z osiemdziesięciu ubił i jak skończyły mu się pestki, wyjął nóż i kosi Niemców jak Boryna zboże. Na 30. klinga poszłaaaa, pozostających dziadek zajebał z buta i uciekł...

W klasie konsternacja. Pani – mimo valium – cała w spazmach, pyta się:

– Śliczna historyjka, dziecko, ale jaki morał?

– Też się taty pytałem, a on na to: „Nie wkurwiał dziadka Staszka jak se popije”.

Stoi Jaś przed klasą i się zastanawia: – Gdzie tu sens, gdzie tu logika?!

Podchodzi dyrektor i pyta: – Co się stało, Jasiu?

– No bo wie pan: pierdnąłem w klasie, pani mnie wyprosiła, a oni dalej siedzą w tym smrodzie...

Na lekcji pani pyta uczniów: – Gdybym umarła... Co byście napisali na moim nagrobku?

Małgosia: – Panie, świeć nad jej duszą.

Kazik: – Pokój jej duszy.

Krysia: – Spoczywaj w spokoju.

W tym czasie Jasio bawił się długopisem, czyli rozkręcał go... Nagle wypadła mu na podłogę sprężynka. Jasio włożył pod ławkę i szuka...

Pani: – Wspaniale, bardzo dobrze... Czy może ktoś jeszcze chciałby powiedzieć, co napisałyby na moim nagrobku, gdybym umarła?

No i stało się. W tym momencie Jasio znalazł sprężynkę i krzyknął: – Aaaa, tu leżysz, kurwo!

- Jasiu, czy twój ojciec pomaga ci jeszcze w odrabianiu lekcji?
- Już nie, ta ostatnia dwója z matematyki zupełnie go załamała.

Na lekcji biologii nauczycielka mówi: – Pamiętajcie, dzieci, że nie wolno całować kotków ani piesków, bo od tego mogą się przenosić różne groźne zarazki. A może ktoś z was ma na to przykład? Zgłasza się Jasio: – Ja mam, proszę pani. Moja ciocia całowała raz kotka.

- I co?
- I zdechł.

Przed lekcją pani mówi, że przyjedzie grupa Chińczyków i prosi Jasia, aby ten siadł z tyłu i nie zadawał głupich pytań. Lekcja. Dzieci pytają, jak żyje się w Chinach itp. Nagle jeden Chińczyk podchodzi do Jasia: – Dlaczego nie zadajesz pytań?

- Bo jak zadam jakieś, to pan się zdenerwuje.
- Nie, na pewno nie, wal!
- Jasiu pyta: – Z ilu pan jest jajek?
- Na to Chińczyk: – No, z czterech.
- Wiedziałem, bo z dwóch nie byłby pan taki żółty...

Jasio wraca ze szkoły. Już od progu woła:

- Mamo! Dzisiaj na matematyce tylko ja odpowiedziałem pani na pytanie!
- A o co pytała?
- Kto nie odrobił lekcji.

Pani od polskiego próbuje nauczyć Jasia poprawnej wymowy:

- Jasiu, powiedz „kura” – prosi.
- No, „kura” – mówi Jasiu.
- Nie mówi się „no, kura”, tylko: „kura”.
- No, „kura”, przecież mówię – irytuje się Jasio.
- Ale powiedz, Jasiu, „kura”, bez tego „no”. – nalega pani. – Wtedy będzie poprawnie.
- „Kura”... – wzdycha Jasio.
- No! – polonistka wpisuje piątkę do dziennika.

Młoda nauczycielka geografii rozpoczyna swoją pierwszą lekcję w ekskluzywnej szkole. Najgorsza ze wszystkich klasa nie reaguje jednak na jej wejście – wciąż trwają krzyki, bójki, bieżanina. W ogólnym tumultie nikt nawet nie słyszy jej słów. Załamana, biegnie do dyrektora i wybucha bez-

radnym szlochem: – Nie nadaję się na wychowawczynię takiej młodzieży, gotowa jestem złożyć natychmiastowe wymówienie.

– Niech pani się nie martwi, koleżanko – mówi dyrektor, doświadczony pedagog – Ja pani pokażę właściwe metody postępowania.

Powracają oboje do klasy. Dyrektor uderzył pięścią w katedrę i huknął: – Cisza, gnojki! Niech wstanie natychmiast ten, kto potrafi naciągnąć prezerwatywę na globus!

W klasie zapada skonsternowana cisza. Po chwili wstaje najgorszy rozrabiaka, Jasio z oślej ławki.

– Przepraszam, panie dyrektorze – odzywa się drżącym głosem. – A co to takiego „globus”?

– No właśnie, Jasiu! – uśmiecha się triumfalnie dyrektor. – To jest wasza nowa pani od geografii, która wytłumaczy wam na swojej pierwszej lekcji, jak wygląda globus.

– Jasiu, czy są jakieś zwierzęta, które nie słyszą?

– Owszem, panie profesorze, głuche.

– Moja siostra jest chora na szkarlatynę – oznajmia Jasio w szkole.

– To wracaj natychmiast do domu, bo mi zarazisz całą klasę! – poleca wychowawczyni.

Po dwóch tygodniach Jasio pojawia się z powrotem na lekcjach.

– I co, siostra wyzdrowiała? – pyta nauczycielka.

– Nie wiem, bo jeszcze nie pisała.

– A gdzie ona jest?

– W Danii.

Nauczycielka pyta dzieci, jakie zwierzęta mają w domu. Uczniowie kolejno odpowiadają:

– Ja mam psa...

– Ja kota...

– U nas są rybki w akwarium...

Wreszcie zgłasza się Jasio:

– A my mamy kurczaka w zamrażarce.

Pani nauczycielka zadała dzieciom zadanie domowe. Każde z nich miało napisać wypracowanie na temat: „Matka jest tylko jedna”.

Tradycyjnie Jasio wykazał się oryginalnością: „Wczoraj w domu była mała imprezka. W pewnej chwili moja mama poprosiła siostrę, aby przyniosła dwie flaszki wódki z kredensu w drugim pokoju. Po chwili usłyszeliśmy słowa siostry zza ściany: »Matka, jest tylko jedna!»”.

Pani zadała dzieciom ułożenie zdań z użyciem słowa „prawdopodobnie”. Dzieci napisały historyjki typu: „Idzie zima, prawdopodobnie spadnie śnieg”. Jasio wymyślił coś innego:

– Moja starsza siostra bierze lekcje fortepianu. Ostatnio, jak przyszedł do niej nauczyciel, ona zdjęła majtki, a on spodnie. Prawdopodobnie narobią do fortepianu.

Dzieci w klasie miały ułożyć zdania ze słowem „ładnie”. Wszystkie ułożyły coś w stylu: „W tym roku była ładna zima”, Jasio zaś ułożył: „Wczoraj wieczorem do domu wróciła starsza siostra i mówi do ojca: – Tato, jestem w ciąży. A ojciec jej na to: – Ładnie, kurwa, ładnie...”

Jedna z młodszych klas szkoły podstawowej. Pani nauczycielka, stojąc na ławce, wiesz obrazek, a dzieci trzymają ławkę, żeby pani nie spadła. Jasio, korzystając z okazji, zagląda pani pod spódniczkę. Wchodzi inny nauczyciel, widzi, co wyprawia chłopiec, i mówi: – Jasiu, uważaj, bo oślepniesz!

Jasio zakrywa jedno oko ręką i stwierdza: – Pierdzielę, zaryzykuję, najwyżej stracę jedno oko.

Dzieci w szkole miały ułożyć zdanie ze słowem „ananas”. Wszystkie ułożyły historyjki w stylu: „Ananas, pomarańcza i cytryna to owoce z ciepłych krajów.” Jasio, tradycyjnie oryginalny, ułożył: „Wczoraj ojciec kupił kiełbasę. Po czym sam ją całą wpierdolił, a na nas nawet nie popatrzył”.

Lekcja biologii. Dzieci miały ułożyć zdania związane ze żniwami. Wstaje Marysia i mówi: – Rolnik szczyna trawę.

Pani nauczycielka poprawia dziewczynkę:

– Marysiu! Nie mówi się „szczyna trawę”, ale „kosi trawę”.

Po chwili Marysia zgłasza się jeszcze raz:

– Proszę pani, a Jasiu kosi ławkę!

Pani zadała dzieciom wypracowanie na temat: „Jak wyobrażam sobie pracę dyrektora?”. Wszystkie dzieci piszą, tylko Jasio siedzi beczynn timer, założywszy ręce.

– Dlaczego, Jasiu, nie piszesz? – pyta pani.

– Czekam na sekretarkę.

Pani w szkole pyta dzieci, jakiej pasty do zębów używają.

– Ja używam Colgate – oznajmia Małgosia.

– A dlaczego?

– Bo to numer 1 na świecie...

– Bardzo dobrze. A ty, Jasiu, jakiej używasz?

– Blenda Med!

– A dlaczego?

– Bo po niej są twarde jajka!<sup>44</sup>

Pani pyta dzieci: – Wymieńcie jakieś zwierzątko na literę „a”.

Jasio wstaje i mówi: – A może to karp?

<sup>44</sup> Aluzja do reklamy pasty, która wzmacnia szkliwo, co demonstrowano przy pomocy jajka.

– Nie, Jasiu, siadaj. No dobrze, wymieńcie mi teraz zwierzątko na „b”.

Jasio na to: – Być może to karp?

– Jasiu, za drzewi!

Jasio wychodzi.

– Wymieńcie mi teraz zwierzątko na „c”.

Nagle otwierają się drzwi i Jasio wsuwa głowę: – Czyżby to karp?

Przychodzi mały Jasio do szkoły, twarz ma całą opuchniętą i czerwoną.  
Pani nauczycielka pyta:

– Co się stało, Jasiu?

– Ooossss...

– No, co się stało??

– Oooooossssaaaaa...

– Co: osa? Ugryzła cię?

– Nie, tato ją zabił łopatą!

Nauczycielka do Jasia:

– Przyznaj się, ściągałeś od Małgosi!

– Skąd pani to wie?

– Bo obok ostatniego pytania ona napisała „nie wiem”, a ty: „ja też”.

Pani bawi się z dziećmi w zgadywanki. Dzieci zadają zagadki, a Pani stara się odpowiedzieć. Przychodzi kolej na Jasia. Jaś wstaje i pyta: – Co to jest: długi, czerwony i często staje?

Pani, zaczerwieniona, woła: – Jasiu, jak ty możesz, takie świństwa...

A Jaś na to radośnie: – To autobus, proszę pani, ale podoba mi się Pani tok rozumowania!

Pani w szkole pyta Jasia: – Powiedz mi, kim byli: Mickiewicz, Słowacki i Norwid?

– Nie wiem. A czy pani, wie kto to Zyga, Chudy i Kazek?

– Nie wiem – odpowiada zdziwiona nauczycielka.

– To co mnie pani swoją bandą straszy?

Przychodzi Jasio do domu ze szkoły i krzyczy: – Mamo, mam, dzisiaj zrobiłem dobry uczynek!

– No to mów! – cieszy się mama.

– Koledzy podłożyli na krzesło nauczyciela pinezkę szpicem do góry. Już miał siadać, kiedy odsunąłem krzesło.

Jasio: – Nasza nauczycielka mówi sama do siebie, wasza też?

Małgosia: – Nie, nasza myśli, że jej słuchamy!

Pani w szkole mówi do Jasia: – Jasiu, twoje zachowanie jest skandaliczne! Jutro przyprowadzisz ojca do szkoły!

Jasio na to spokojnie: – Ja nie mam ojca.

– A co mu się stało? – pyta zdziwiona nauczycielka.

- Walec go przejechał.
- No to niech przyjdzie matka.
- Matkę też przejechał walec.
- A dziadka masz? – zapytała pani z odrobiną zwątpienia.
- Nie.
- Jego też przejechał walec?! – zdumiała się pani.
- Tak.
- A babcię?!
- Też.
- Ale chyba masz jakiegoś wujka czy jakąś ciocię, którzy uniknęli tej strasznej śmierci? – pytała pani, już pełna zwątpienia.
- Nie – głos Jasia ani drgnął. – Wszystkich przejechał walec.
- Biedny Jasiu! To co ty teraz zrobisz? – zaczęła się użalać nad nim nauczycielka.
- Nic – odparł rezolutny Jasio. – Będę dalej jeździł walcem.

Lekcja religii. Dzieci siedzą cicho. Znana z surowości siostra zakonna pyta: – Kochane dzieci, co to jest: skacze po drzewach, zbiera orzechy i ma rude futerko?

Dzieci myślą, myślą... W końcu zgłasza się Jaś: – Proszę siostry, na 99% jest to wiewiórka, ale zaraz nam siostra powie, że to Pan Jezus...

- Jasio w połowie lekcji wkłada książki do teczki i wychodzi z klasy.
- Dokąd idziesz?! – woła zdumiona nauczycielka. – Przecież jeszcze nie było dzwonka!
- Ile razy wychodzę z domu, mama zawsze mi mówi, żebym wracał, jak tylko zaczniesz padać. I niech pani spojrzy za okno – leje jak cholera!

## 8.6.2. Dowcipy i żarty dla dzieci

Przykłady dowcipów i żartów wskazywanych przez internautów jako dozwolone dla dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym i przez nie opowiadane.

### Zagadki

Co chodzi po ścianie i błyska? – Pająk ze złotym zębem<sup>45</sup>.

Co chodzi po ścianie i stuka? – Pająk (lub mucha) z nogą w gipsie<sup>46</sup>.

<sup>45</sup> Zob. kilo 05.12.08: [forum.gazeta.pl/forum/w,384,74992411,74992411,Kawaly\\_dla\\_dzieci.html](http://forum.gazeta.pl/forum/w,384,74992411,74992411,Kawaly_dla_dzieci.html) (29.11.2013).

<sup>46</sup> Tamże.

Co chodzi po ścianie i szeleści? – Mucha w płaszczu przeciwdeszczowym<sup>47</sup>.  
 Co lubią koty, gdy jest bardzo gorąco? – Lody o smaku myszy<sup>48</sup>,  
 Co ma wiele zębów, ale nie może ugryźć? – Grzebień<sup>49</sup>,  
 Co wisi na ścianie i śmierdzi? – Zegar ze zdechłą kukułką<sup>50</sup>,  
 Dlaczego bocian stoi na jednej nodze? – Bo jakby podniósł drugą, to by upadł<sup>51</sup>,  
 Dlaczego lew wypluł klauna? – Bo śmiesznie smakował<sup>52</sup>,  
 Dlaczego słonie są takie pomarszczone? – Bo ciężko je wyprasować<sup>53</sup>,  
 Dlaczego wrona leci do lasu? – Bo las nie przyleci do niej<sup>54</sup>,  
 Dlaczego wrona siada na czubku drzewa? – Bo wyżej nie może<sup>55</sup>,  
 Dlaczego zając śmieje się biegnąc? – Bo go trawa w brzuch łaskocze<sup>56</sup>,  
 Jak daleko zając biegnie do lasu? – Do połowy, bo dalej to już będzie z lasu<sup>57</sup>,  
 Jak się nazywa miejsce, gdzie koty łowią myszy? – Kotłownia!<sup>58</sup>  
 Jakie zwierzę potrzebuje naoliwienia? – Mysz, bo piszczy<sup>59</sup>,  
 Co jest małe, okrągłe, białe i się po tym biega? – Tabletką na przeczyszczenie<sup>60</sup>,

<sup>47</sup> Zob. anka 05.03.09: [forum.gazeta.pl/forum/w,384,74992411,74992411,Kawaly\\_dla\\_dzieci.html](http://forum.gazeta.pl/forum/w,384,74992411,74992411,Kawaly_dla_dzieci.html) (29.11.2013).

<sup>48</sup> Tamże.

<sup>49</sup> Zob. bbb 03.03.08: [forum.gazeta.pl/forum/w,384,74992411,74992411,Kawaly\\_dla\\_dzieci.html](http://forum.gazeta.pl/forum/w,384,74992411,74992411,Kawaly_dla_dzieci.html) (29.11.2013).

<sup>50</sup> Zob. kilo 05.12.08: [forum.gazeta.pl/forum/w,384,74992411,74992411,Kawaly\\_dla\\_dzieci.html](http://forum.gazeta.pl/forum/w,384,74992411,74992411,Kawaly_dla_dzieci.html) (29.11.2013).

<sup>51</sup> Zob. anka 05.03.09: [forum.gazeta.pl/forum/w,384,74992411,74992411,Kawaly\\_dla\\_dzieci.html](http://forum.gazeta.pl/forum/w,384,74992411,74992411,Kawaly_dla_dzieci.html) (29.11.2013).

<sup>52</sup> Tamże.

<sup>53</sup> Tamże.

<sup>54</sup> Tamże.

<sup>55</sup> Tamże.

<sup>56</sup> Tamże.

<sup>57</sup> Tamże.

<sup>58</sup> Zob. trusiaa 03.07.08: [forum.gazeta.pl/forum/w,384,74992411,74992411,Kawaly\\_dla\\_dzieci.html](http://forum.gazeta.pl/forum/w,384,74992411,74992411,Kawaly_dla_dzieci.html) (29.11.2013).

<sup>59</sup> Tamże.

<sup>60</sup> Zob. aga-kosa 03.03.08: [forum.gazeta.pl/forum/w,384,74992411,74992411,Kawaly\\_dla\\_dzieci.html](http://forum.gazeta.pl/forum/w,384,74992411,74992411,Kawaly_dla_dzieci.html) (29.11.2013).

## Zabawne dialogi i dowcipy

Idą dwa pomidory przez ulicę. Jednego rozjechał samochód, a drugi na to:  
– Wstawaj, keczup, idziemy dalej.<sup>61</sup>

Spotyka jajko sadzone jajecznicę: – A coś ty taka zmieszana?<sup>62</sup>

Idą dwie agrafki po pustyni i jedna mówi do drugiej: – Gorąco mi. Na to druga odpowiada: – To się rozepnij<sup>63</sup>,

Piotruś bawi się na plaży w piasku. Po kilku nieudanych próbach udało mu się wreszcie zdjąć wiaderko, nie uszkadzając przy tym „odlew”, więc krzyczy:  
– Tato, jaka ładna babka!

Tatusz zrywa się i rozgląda na wszystkie strony: – Gdzie?!? Gdzie?!? Która?!?<sup>64</sup>

Niedźwiedź złapał zajączka. Zajączek próbuje się wyrwać i krzyczy: – Jak mnie zaraz nie wypuścisz i nie przeprosisz, to...

– To co? – pyta niedźwiedź.

– To trudno...<sup>65</sup>

Słoń i mrówka bawią się w chowanego. Słoń odlicza do dziesięciu, po czym zaczyna szukać. Po paru minutach zniechęcony mówi głośno: – Mam cię w dupie.

A mrówka na to: – Skąd wiesz?!<sup>66</sup>

Pchła wygrała dużą sumę pieniędzy na loterii. Wszyscy pytają, co zrobi z taką wygraną. Na to pchła: – Jak to co? Kupię sobie dużego psa!<sup>67</sup>

Pytanie: Opowiedzieć ci denerwujący kawał?

Odpowiedź: Tak.

Pytanie: Opowiedzieć ci denerwujący kawał?

Odpowiedź: Tak.

Pytanie: Opowiedzieć ci denerwujący kawał?

i tak w nieskończoność...<sup>68</sup>

<sup>61</sup> Zob. agnieszekp 04.03.08: [forum.gazeta.pl/forum/w,384,74992411,74992411,Kawaly\\_dla\\_dzieci.html](http://forum.gazeta.pl/forum/w,384,74992411,74992411,Kawaly_dla_dzieci.html) (29.11.2013).

<sup>62</sup> Zob. benia 20.01.10: [forum.gazeta.pl/forum/w,384,74992411,74992411,Kawaly\\_dla\\_dzieci.html](http://forum.gazeta.pl/forum/w,384,74992411,74992411,Kawaly_dla_dzieci.html) (29.11.2013).

<sup>63</sup> Zob. agnieszekp 04.03.08: [forum.gazeta.pl/forum/w,384,74992411,74992411,Kawaly\\_dla\\_dzieci.html](http://forum.gazeta.pl/forum/w,384,74992411,74992411,Kawaly_dla_dzieci.html) (29.11.2013).

<sup>64</sup> Zob. benia 20.01.10: [forum.gazeta.pl/forum/w,384,74992411,74992411,Kawaly\\_dla\\_dzieci.html](http://forum.gazeta.pl/forum/w,384,74992411,74992411,Kawaly_dla_dzieci.html) (29.11.2013).

<sup>65</sup> Zob. trusiaa 03.07.08: [forum.gazeta.pl/forum/w,384,74992411,74992411,Kawaly\\_dla\\_dzieci.html](http://forum.gazeta.pl/forum/w,384,74992411,74992411,Kawaly_dla_dzieci.html) (29.11.2013).

<sup>66</sup> Zob. Narcyzek 01.05.08: [forum.gazeta.pl/forum/w,384,74992411,74992411,Kawaly\\_dla\\_dzieci.html](http://forum.gazeta.pl/forum/w,384,74992411,74992411,Kawaly_dla_dzieci.html) (29.11.2013).

<sup>67</sup> Zob. trusiaa 03.07.08: [forum.gazeta.pl/forum/w,384,74992411,74992411,Kawaly\\_dla\\_dzieci.html](http://forum.gazeta.pl/forum/w,384,74992411,74992411,Kawaly_dla_dzieci.html) (29.11.2013).

<sup>68</sup> Zob. anka 05.03.09: [forum.gazeta.pl/forum/w,384,74992411,74992411,Kawaly\\_dla\\_dzieci.html](http://forum.gazeta.pl/forum/w,384,74992411,74992411,Kawaly_dla_dzieci.html) (29.11.2013).



## Dowcipy skatologiczne

Siedzą dwie muchy na kupie i jedna pyta drugą: – Czy mogę puścić bąka?  
Druga na to: – Coś ty, przy jedzeniu?!<sup>69</sup>

Wchodzi mucha do baru:

- Proszę porcję kupy.
- Z cebulką czy bez?
- Bez cebulki, bo od cebulki śmierdzi z gęby!<sup>70</sup>

Przychodzi bobek do lekarza i mówi: – Ja jestem bobek i puściłem bąka!<sup>71</sup>

## 8.7. Komizm sytuacyjny we współczesnej oświacie

### 8.7.1. Zabawna lektura

W związku ze wspomnianym wcześniej problemem spadku poziomu czytelnictwa w Polsce, warto przedstawić przykład o charakterze „dowcipu z myszką”. Słyszący z poczucia humoru Melchior Wańkowicz przytacza w *Karafce La Fontaine’a* niezwykle list, będący opowieścią o roli płynącego z lektury śmiechu w życiu pewnego ucznia i jego rodziny:

Szanowny i Kochany Panie! Piszę do Pana jako do sprawcy nieszczęścia w naszej rodzinie. Wszystkie książki Pana zostały przeczytane, skomentowane, pokradzione i odzyskane, znowu pokradzione i znowu odzyskane. Do kolekcji brakło mi *Tędy i owędy*. Udało mi się ją pożyczyć od znajomych (ale jej nie oddam) i otóż zaczęło się! Zaczęła babcia. Całymi godzinami z pokoju słychać było coś pośredniego między kaszlem a śmiechem. W wolnych chwilach mój mąż ją wykradał i wówczas gdzieś z łazienki (tylko w wannie) rozlegało się basowe wycie z uciechy. Dla mnie pozostawała noc. Zamykałam się w kuchni pod pretekstem gotowania obiadu na dzień następny. Wszystko byłoby w porządku, ale mam synów. Książka rano zginęła. Szukałam i kłęłam. Wraca syn ze szkoły, jest anielski. Cichy, uprzejmy, usłużny. Przy obiedzie strzała: „Mamo! Wańkowicza mi zabrali” – „Kto?” – „Wiadomo, Ruda na biologii...” – Płaszcz na siebie i gonię do nauczycielki. Podchodzę pod drzwi i słyszę z pokoju kwik. Od razu zorientowałam się, że Wańkowicz w czytaniu. Otóż zabrała synowi książkę, bo czytał ją na lekcji, i jak się sama wyraziła, „dygotał w czkawce”, a z nim kolega, z którym siedzi. Książkę musiałam

<sup>69</sup> Zob. aga-kosa 03.03.08: [forum.gazeta.pl/forum/w,384,74992411,74992411,Kawaly\\_dla\\_dzieci.html](http://forum.gazeta.pl/forum/w,384,74992411,74992411,Kawaly_dla_dzieci.html) (29.11.2013).

<sup>70</sup> Zob. hahahahahahahahaha 05.12.08: [forum.gazeta.pl/forum/w,384,74992411,74992411,Kawaly\\_dla\\_dzieci.html](http://forum.gazeta.pl/forum/w,384,74992411,74992411,Kawaly_dla_dzieci.html) (29.11.2013).

<sup>71</sup> Zob. mnop2 03.07.08: [forum.gazeta.pl/forum/w,384,74992411,74992411,Kawaly\\_dla\\_dzieci.html](http://forum.gazeta.pl/forum/w,384,74992411,74992411,Kawaly_dla_dzieci.html) (29.11.2013).

jej zostawić na trzy dni. To jeszcze nie koniec. Wczoraj wraca syn ze szkoły i znowu anielski. W czasie obiadu okazało się, że wzywają mnie do szkoły (czwórkę ze sprawowania ma już przez dwa okresy). Idę dziś rano wściekła na szczeniaka, wściekła na męża, który te sprawy mnie zostawia, cały świat gniołę obcasami i obiecuję sobie, że teraz to rozniosę albo syna, albo szkołę. Dyrektor wita przemówieniem... jest mu niezmiernie przykro... w takiej rodzinie... to chuligaństwo... dobry uczeń... ze względu na rodziców... palę papierosa i liczę do dziesięciu... do trzydziestu... Proszę sobie wyobrazić, nauczył się szczeniak i wytrenował wszystkie Pana pogaduszki dorożkarskie z rozdziału *Szyfowe matury* ze strony 52 *Tędy i owędy*. Żadnych kropek nie stawiał i wyrecytował w klasie, wzbudzając ogólny zachwyty. Zupełnie gratis podjął się przekazania swej wiedzy, i to z takim skutkiem, że pod koniec lekcji klasa zarecytowała bezbłędnie. W czasie dochodzenia u dyrektora powoływał się na literaturę i że wszyscy w domu czytali i płakali ze śmiechu, a gdyby Pan Dyrektor znał coś Wańkowicza, toby tak nie mówił... coś mu tam jeszcze nabrechał, no i klops! Musiałam bić się w dygoczącą ze śmiechu pierś i składać samokrytykę za niedopatrzenie, podjąć się dodatkowej roboty w Komit. Rodzicielskim. W domu, cóż, musiałam poderwać albo autorytet szkoły, albo Pana. Wybrałam to pierwsze. Syn za karę dostał od dyrektora do nauczenia urywek z *Pana Tadeusza* (o, pedagogiko!). Nie omieszkał zlokalizować Mickiewicza (ale już w domu i pod nosem), wie, że teraz piszę do Pana, i prosi bym dodała, że w najbliższym „Peryskopie” będzie się do Pana uśmiechał. Jestem Panu wdzięczna za to, że nareszcie syn mój zainteresował się czymś innym niż kryminałami. Widzę, że już i *Na tropach Smętka* trzymał w ręku. Proszę tylko w TV nie wspominać nazwiska ani miasta, bo mi syna wykończą w szkole. Podobno jedyna nieuleczalna choroba to głupota<sup>72</sup>.

### 8.7.2. Przesadna reakcja na żart uczniów

W jednym z bydgoskich gimnazjów, w listopadzie 2012 roku, na lekcji języka niemieckiego, będącej tego dnia trzecim z rzędu zastępstwem w tej samej klasie, doszło do sytuacji typowej w znudzonej grupie uczniów – do kawału skierowanego przeciwko nauczycielce. Tymczasem reakcji pracowników szkoły mianem typowej raczej nie można już określić.

Na godzinie poprzedzającej feralną lekcję uczniowie mieli zajęcia z religii. Prowadzący je ksiądz (znany z niekompetencji dydaktycznych, będący częstą ofiarą uczniowskich kawałów i negatywnym bohaterem legend szkolnych) ignorował obecność uczniów w klasie, ci więc z nudów oglądali filmy z kawałami uczniowskimi w internetowym serwisie YouTube. Gdy jeden z filmów szczególnie im się spodobał, uczniowie doszli do wniosku, że byłoby dobrze odtworzyć przedstawiony na nim kawał u siebie w szkole. Zrobili więc kulę

<sup>72</sup> M. Wańkowicz, *Karafka La Fontaine'a*, dz. cyt., s. 441–442.

z papieru, pomalowali ją na czarno pisakami i umówili się, że jeden z nich rzuci ją pod tablicę, krzyżąc „granat”, zaś reszta, jak na komendę, padnie na podłogę<sup>73</sup>.

Kawał zrealizowali na następnej lekcji. Prowadząca ją germanistka wezwała dyrektora szkoły. Jeden z uczniów filmował zajście, by potem zamieścić je w Internecie, ale, wystraszony reakcją nauczycielki, natychmiast skasował filmik. Następnego dnia uczniowie musieli napisać na kartkach, co wiedzą i sądzą o całym zajściu, a w gabinecie dyrektora odbyło się też coś w rodzaju przesłuchania wszystkich znajdujących się w klasie w trakcie feralnej lekcji. Poszkodowana germanistka oświadczyła dyrektorowi, że uczniowie obrazili ją jako funkcjonariusza publicznego, że odebrała zajście jako zamach na swoje zdrowie i życie, wreszcie – postawiła ultimatum: albo osobiście poinformuje o zajściu policję, albo zrobi to z urzędu dyrektor szkoły.

Natychmiast złożono więc na posterunku policji doniesienie przeciwko czterem uczniom: autorowi pomysłu powtórzenia kawału, temu, który zaproponował, by zrobić to natychmiast, temu, który rzucił „granat” oraz temu, który nagrywał zajście. Uczniowie otrzymali też od dyrektora naganę z wpisem do akt, a reszta klasy upomnienia (za współudział w zbrodni); w tekście nagany dyrektor stwierdził, że uczniowie działali ze szkodą dla zdrowia i życia nauczycielki. Odbyło się również nadzwyczajne zebranie uczących tę klasę nauczycieli, po którym wszystkim uczniom obniżono oceny z zachowania. Od czasu incydentu przez następny miesiąc germanistka pojawiła się w szkole zaledwie raz, wystawiła z rozmachem kilka ocen niedostatecznych, stawiając część uczniów w sytuacji zagrożenia z przedmiotu z pominięciem procedur (zagrożenia należy bowiem zgłaszać wcześniej), po czym poszła na urlop zdrowotny.

Rodzice uczniów byli podzieleni w ocenie zajścia; część uznała, że karygodne zachowanie uczniów mogło doprowadzić nauczycielkę np. do zawału, jednak zdecydowana większość wzruszała tylko ramionami i uśmiechała się, traktując całe zajście jako uczniowski kawał. Ponieważ nauczycielka przez dwadzieścia lat pracy cieszyła się dobrą opinią, dyrekcja stanęła za nią murem. Postępowanie policji w sprawie zajścia skończyło się orzeczeniem o braku szkodliwości społecznej czynu, jednak już samo wdrożenie procedury wyjaśniającej doprowadziło w szkole do sytuacji, w której uczniowie poczuli się prześladowani, a ich rodzice bezsilni (część zastanawiała się nawet nad przeniesieniem dzieci do innych szkół ze strachu przed zemstą nauczycieli). Oto wypowiedź jednej z matek:

<sup>73</sup> Pomysł został zaczerpnięty prawdopodobnie ze zbioru uwag z dzienniczków ucznia, dostępnego na Facebooku: „Skandaliczne zachowanie na lekcji, rzucił piórnikiem pod tablicę z okrzykiem »granat«, namówił kolegów do tego, aby na umówiony znak schowali się pod ławki” – Pewex. Sklep odzieżowy [www.facebook.com/Pewex](http://www.facebook.com/Pewex) (29.11.2013).

I tak z niczego zrobił się koszmar. Wszystko zależało od reakcji na pierdołę. Uważam, że nauczycieli przed podjęciem pracy dydaktycznej powinno się testować na poczucie humoru. Jeśli nie mają – niech sprzedają wieńce pogrzebowe. Ja nie chcę, żeby ktoś taki uczył moje dziecko. Z tego, co wiem, nikt sprawy jeszcze nie opisał, a aż się prosi o parę pytań np. o nadzór pedagogiczny i o to, gdzie był ksiądz, gdy całą godzinę dzieciaki przygotowywały akcję<sup>74</sup>.

### 8.7.3. Feralne otrzęsiny

We wrześniu 2012 r., na stronach salezjańskiego Gimnazjum im. św. Dominika Savio w Lubinie, opublikowano zdjęcia ze szkolnych otrzęsin. Jedną z zabaw, realizowaną w programie tej stałej imprezy już od kilku lat, był tzw. hołd kotów, czyli klęczenie i zlizywanie białej piany (zdaniem dziennikarzy – bitej śmietany) z kolan dyrektora, ks. Marcina Kozyry. Przyjmowanych do szkolnej społeczności gimnazjalistów dopiero po tej ceremonii pasowano przez ojca dyrektora na uczniów.

Po opublikowaniu zdjęć w lokalnych i ogólnopolskich środkach masowego komunikowania, a także na licznych portalach internetowych, wybuchła burza: księdza posądzono o molestowanie dzieci, a władze szkoły o tolerowanie nieprzyzwoitych zabaw i innych nieodpowiednich zachowań na terenie placówki, co groziło kontrolą kuratorską i złożeniem wniosku do prokuratury.

Niechlebnego bohatera zdjęć, czyli księdza dyrektora, wzięli w obronę uczniowie, ich rodzice oraz animatorzy imprezy, którzy w liście otwartym twierdzili, że na kolanie księdza znajdowała się pianka do golenia, taka forma otrzęsin stanowi w tej szkole tradycję, zaś informacje, przekazywane w mediach na ten temat, stanowią przykład nieobiektywności i nierzetelności dziennikarskiej. Podobnej treści list wystosowali nauczyciele i pracownicy gimnazjum:

Obrzydliwe oszczerstwa jakoby dzieci miały zlizywać z kolan Dyrektora bitą śmietaną są zwykłymi pomówieniami niemającymi żadnego odniesienia do rzeczywistości. Nie otrzymaliśmy jakichkolwiek informacji od rodziców, aby ich dzieciom działa się krzywda. Organizowane od wielu lat przez naszą szkołę wyjazdy integracyjne dla uczniów cieszą się dużą popularnością wśród młodzieży<sup>75</sup>.

Dziennikarskie śledztwo wykazało, że na kolanie księdza dyrektora nie znajdowała się pianka do golenia, lecz prawdziwa bita śmietana, zakupiona

<sup>74</sup> Zarówno opis zajścia, jak i wypowiedź zanotowałem podczas rozmowy z rodzicami uczniów, którym obniżono oceny z zachowania.

<sup>75</sup> [www.wiadomosci.onet.pl/tylko-w-onejcie/5250613](http://www.wiadomosci.onet.pl/tylko-w-onejcie/5250613) (29.11.2013).

w pobliskim sklepie, należącym do sieci Biedronka. Na stronach serwisu lubin.pl przytoczono opinię absolwenta gimnazjum, który w ten sposób tłumaczył głosy obrony:

Przecież do tej szkoły uczęszczają dzieci bardzo ważnych lubinian. Oni wiele zawdzięczają salezjanom i odwrotnie. To zgromadzenie zawsze miało w naszym mieście rzeszę oddanych zwolenników. Nic więc dziwnego, że teraz – zresztą nie po raz pierwszy – wszystko chcą zamieść pod dywan.

Lubińska prokuratura zwróciła się z prośbą o ekspertyzę do biegłego, rozstrzygającą, czy zabawy organizowane podczas otrzęsin w Gimnazjum Salezjańskim miały charakter seksualny. Opracowujący ekspertyzę seksuolog, Zbigniew Lew Starowicz, stwierdził, iż

[...] nie ma podstaw do uznania, że czynności uczniów w trakcie otrzęsin miały charakter seksualny [...] nie ma też podstaw do uznania, że zachowanie dyrektora szkoły w trakcie otrzęsin miało charakter popędowy<sup>76</sup>.

Mimo medialnej burzy, w efekcie której ostatecznie umorzono sprawę, w Internecie do tej pory krążą liczne wersje zdjęć z otrzęsin, groteskowo przerobione przez internautów i opatrzone podpisami, które szybko stały się przedmiotem wyśmiewania uczestników imprezy i elementami kultury masowej, np.:

Tak się bawi salezjanin! Marcin Kozyra

Wyborna nowa potrawa: kolanko po salezjańsku

Kremówka salezjańska. Do nabycia tylko w Biedronce

Bitą śmietaną Dr. Oetker. Idealna do deserów, tortów i inicjacji szkolnej. Zaczaruj spotkanie magią bitej śmietany. Daj zaskoczyć swoje dziecko. Produkt polecają: Duszpasterstwo Rodzin Diecezji Płockiej, Kościół Katolicki, Dzieło Misyjne, Fundacja Kościół Naszym Domem, Fundacja „Dzieło Nowego Tysiąclecia”, Konferencja Episkopatu Polski

Kokaina? Nie dzięki! Wolę śmietaną prosto z kolan proboszcza

Golę się tylko pianką Bakoma

Czasy się zmieniają. Dawniej księdza całowano w rękę. Dzisiaj w kolano

Jeśli twoja córka zlizuje księdzowi bitą śmietaną z kolan, to wiedz, że to krem do golenia<sup>77</sup>

<sup>76</sup> Zob. *Opinia biegłego w sprawie otrzęsin w salezjańskim gimnazjum*, 26.03.2013, [www.fakty.interia.pl/polska/news-opinia-bieglego-ws-otrzesin-w-salezjanskim-gimnazjum,nId,946762](http://www.fakty.interia.pl/polska/news-opinia-bieglego-ws-otrzesin-w-salezjanskim-gimnazjum,nId,946762) (29.11.2013), [www.wiadomosci.onet.pl/tylko-w-onecie/5250613](http://www.wiadomosci.onet.pl/tylko-w-onecie/5250613) (29.11.2013), Chojna E., *Otrzęsiny w gimnazjum salezjańskim*, *Gazeta Wrocławska*, 23.04.2013, [www.gazetawroclawska.pl/arttykul/876223,otrzesiny-w-gimnazjum-salezjanskim-prokuratura-umorzyla-sledztwo,id,t.html](http://www.gazetawroclawska.pl/arttykul/876223,otrzesiny-w-gimnazjum-salezjanskim-prokuratura-umorzyla-sledztwo,id,t.html) (29.11.2013).

<sup>77</sup> Zob. [www.demotywatory.pl](http://www.demotywatory.pl) (29.11.2013); [www.fabrykamemow.pl](http://www.fabrykamemow.pl) (29.11.2013).

### 8.7.4. Cenzura środków dydaktycznych w imię poprawności politycznej

Coraz bardziej zauważalnym problemem jest uwikłanie systemu oświaty publicznej w rozgrywki polityczne, co niejednokrotnie prowadzi do komicznych, a jednocześnie żałosnych zjawisk. Przykładem rygorystyczne (wręcz fanatyczne) stosowanie w sferze publicznej Stanów Zjednoczonych Ameryki reguł poprawności politycznej, czego skutkiem jest cenzurowanie podręczników i testów szkolnych właśnie w imię tychże reguł. Oficjalnie chodzi o ochronę mniejszości kulturowych przed dyskryminacją i wykluczenie możliwości urażenia choćby najmniejszej grupy obywateli, nieoficjalnie mamy natomiast do czynienia z walką o polityczny wpływ na oświatę oraz udowadnianie przeciwnikom politycznym, kto jest silniejszy i kto przeforsuje bardziej spektakularną poprawkę do obowiązującego prawa. Źródłem nacisków w tym względzie są politycy skrajnej lewicy i prawicy, zaś większość rodziców uczniów nawet nie zdaje sobie z nich sprawy. Nad czystością wykorzystywanych w szkole tekstów czuwają tzw. biegli stanowi do spraw wrażliwości kulturowej, a procedurze zatwierdzania materiałów dydaktycznych muszą się podporządkować wszyscy wydawcy. Prowadzi to do powstania materiałów dydaktycznych pełnych przekłamań: bezkrawowych podręczników historii, lektur oczyszczonych z kontrowersyjnych sformułowań i tematów itd. Cenzura stanowi też doskonały pretekst do oskarżania niewygodnych politycznie nauczycieli o naruszenie prawa<sup>78</sup>.

Przykładem skali zjawiska jest fakt, że z amerykańskich podręczników wykreślono ponad pięćset „niepoprawnych politycznie” słów, m.in.:

- sowa (w niektórych kulturach kojarzy się ze śmiercią, np. w legendach indiańskich sowa odprowadza duszę do Krainy Wiecznych Łowów);
- dynia (kojarzy się z pogańskim świętem Halloween);
- pączki (są niezdrowe i powodują tycie);
- urodziny (m.in. dzieci świadków Jehowy nie obchodzą urodzin) itp.

Jak zauważa Diane Ravitch:

Językowymi policjantami kieruje obawa, że jeśli dzieci natrafią na słowo wyrażające seksistowskie stereotypy, powiedzmy „sprzedawca” lub budzące przestraszenie, jak szczury, myszy lub karaluchy, będą zbite z tropu i nie będą w stanie ukończyć testu. Teoria ta ma jednak zasadniczą słabość: brak dowodów na jej prawdziwość. Przecież w książkach dla dzieci są trzęsienia ziemi, huragany i pożary, ludzie umierają. A wydawcy testów są zaurzeczni teorią, że dzieci nie wypadną dobrze na teście, jeśli znajdą w nim coś, co je niepokoi<sup>79</sup>.

<sup>78</sup> Więcej na ten temat: D. Ravitch, *The language police. How pressure groups restrict what students learn*, Random House, New York 2007.

<sup>79</sup> L. McLure, *Multi kulti papka*, „Forum” 2003, nr 25, s. 22.

W 2003 r. w Massachusetts doszło do skandalu, gdy okazało się, że jedno z poleceń w teście szkolnym brzmiało: „Opisz dzień, w którym pada śnieg”. W oparciu o rozporządzenia uwzględniające reguły poprawności politycznej pojawiły się protesty, że w ten sposób dyskryminowani są uczniowie z Ameryki Łacińskiej, którzy nigdy nie widzieli śniegu – mają więc mniejsze szanse na poprawne napisanie testu. Protest polityków został uwzględniony, a uczniowie w całym stanie musieli napisać test ponownie, bo autorom protestu nie przyszło do głowy, że dzieci z Ameryki Łacińskiej widziały śnieżny dzień w telewizji lub Internecie, więc mogą sobie śnieżycę wyobrazić.

Ponieważ sprawa jest niezwykle medialna, w 2007 r. jej echa dotarły także do Polski. W kilku prawicowych czasopismach zamieszczono sensacyjną informację, że gubernator Kalifornii, Arnold Schwarzenegger, na mocy specjalnej ustawy antidyskryminacyjnej zakazał wykorzystywania w podręcznikach i testach słów „mama”, „tata”, „mąż” i „żona”. Swoją decyzję miał rzekomo uzasadnić w ten sposób, że jeśli ktoś sugeruje, iż normalna rodzina składa się z przedstawicieli różnych płci, a nie dwóch ojców lub dwóch matek, tym samym obraża środowiska homoseksualne. W tejże ustawie miał się również znaleźć zapis, pozwalający chłopcom korzystać z przebieralni dziewczynek i odwrotnie, dzięki czemu dzieci miałyby wcześniej przekonać się, czy nie mają transseksualnych ciągotek (sic!). Autorzy medialnej manipulacji wywieźli źródło ustawy z dokumentów międzynarodowych stowarzyszeń gejów, lesbijek i osób transseksualnych. Dopiero dziennikarskie śledztwo ujawniło fałszerstwo, jednak w polskim Internecie wiadomość o „poparciu Terminatora dla homoseksualistów” jest niezwykle popularna i w oczach wielu uczestników forów internetowych uchodzi za prawdziwą<sup>80</sup>.

### 8.7.5. Lista cytowań i ocena dorobku naukowego

W środowisku naukowym rządzi zasada: „publikuj albo giń”. Autorzy najczęściej wykorzystywanych publikacji trafiają na tzw. listy cytowań, czyli swoiste „naukowe listy przebojów”. Jedną z najbardziej znanych w Polsce jest tzw. lista filadelfijska, będąca produktem amerykańskiego koncernu Thomson Reuters – nastawionej na zys instytucji, której zadaniem jest m.in. gromadzenie i udostępnianie naukowych baz informacji<sup>81</sup>. Europejskim odpowiednikiem listy filadelfijskiej jest Europejski Indeks Cytowań w Humanistyce ERIH

<sup>80</sup> Zob. m.in. *W szkołach o homoseksualistach*, „Dziennik związkowy.Polish Daily New”, 7.07.2011, [www.dziennikzwiązkowy.com/stare-archiwum-dziennika/c12-pol/w-szkoach-o-homoseksualistach](http://www.dziennikzwiązkowy.com/stare-archiwum-dziennika/c12-pol/w-szkoach-o-homoseksualistach) (29.11.2013); [www.gejowo.pl/index.php?pid=3&n\\_id=8833&n\\_offset=0&reply=82733](http://www.gejowo.pl/index.php?pid=3&n_id=8833&n_offset=0&reply=82733) (29.11.2013).

<sup>81</sup> Więcej na ten temat: A. Chadaj, *Lista filadelfijska a impact factor*, Biuletyn Informacyjny Pracowników Akademii Górniczo-Hutniczej 2005, nr 144–145, s. 1–2.

(The European Reference Index for the Humanities) oraz baza danych Scopus (powiązana z firmą Elsevier, dostępna z serwerów instytucjonalnych)<sup>82</sup>. Sławomir Tumański w ten oto sposób przedstawia istotę działania systemu:

Nie wiadomo, kto wymyślił pojęcie listy filadelfijskiej, ale podobnie jak fasolka po bretońsku, jest ono znane jedynie w Polsce. Nie znają go nawet twórcy tej listy [...]. Lista filadelfijska obejmuje czasopisma naukowe, w których publikowanie jest podstawą oceny dorobku uczonych. Obecność na niej jest ambicją każdego polskiego periodyku naukowego, a publikowanie na łamach pism z tej listy stało się niemal obowiązkiem każdego polskiego naukowca. Na pomysł indeksowania pism naukowych wpadł filadelfijski Instytut Informacji Naukowej. Amerykanie wybrali najlepsze swoje pisma, dodali do tego najlepsze z całego świata i nazwali to Listą Mistrzowską – Master Journal List. Ocena tych czasopism polega na komputerowej analizie cytowań (spisu literatury). [...] Thomson analizuje cytowania i raz do roku publikuje JCR – Journal Citation Report, a w nim Impact Factor – stosunek liczby cytowań do liczby publikacji. Ostatnio wykreowany został nowy produkt: h-index (w Polsce nazywany indeksem Hirscha), który w dość skomplikowany sposób obrazuje cytowania autorów. [...] Indeksowanie przez Filadelfię jest niezupełnie uczciwe, ponieważ obciążone jest grzechem pierworodnym – podlegają tej procedurze tylko pisma z listy. W ten sposób, mimo deklaracji, że celem Instytutu jest wspieranie wymiany naukowej, świat został podzielony na dwie części – ich wspaniały świat, gdzie wszystkie pisma są master, a artykuły the best, oraz świat zewnętrzny, gdzie z definicji nic godnego indeksowania nie może się zdarzyć. Działalność instytutu pośrednio służy więc utrwalaniu dominacji wybranych czasopism naukowych i podziałowi społeczności naukowej, na gorszą i lepszą<sup>83</sup>.

Urzednicy i naukowcy, obliczający indeksy cytowań, korzystają także z narzędzi dostępnych na portalach Google Scholar<sup>84</sup> i IEEEExplore (najpopularniejsza amerykańska biblioteka cyfrowa, gromadząca teksty z dziedziny techniki)<sup>85</sup>. Jak zauważa S. Tumański:

Indeksowanie czasopism i pośrednio naukowców znalazło swoich największych admiratorów w administracji nauki jako tzw. parametryzacja nauki. Urzednicy otrzymali doskonałe narzędzie – po co robić konkursy i uciążliwe opiniowania, jeśli za kliknięciem myszki wyskakuje im gotowa ocena punktowa. Choroba filadelfijska się rozprzestrzeniła, ale jej przebieg jest na ogół łagodny – jedynie w Polsce, Turcji i Chinach weszła ona w stan gorączkowy<sup>86</sup>.

<sup>82</sup> Zob. [www.scopus.com](http://www.scopus.com) (29.11.2013).

<sup>83</sup> S. Tumański, *Segregacja prasowa*, „Polityka” 2013, nr 23, s. 67.

<sup>84</sup> Zob. [www.scholar.google.pl](http://www.scholar.google.pl) (29.11.2013).

<sup>85</sup> Zob. IEEE Xplore Digital Library, [www.ieeexplore.ieee.org](http://www.ieeexplore.ieee.org) (29.11.2013).

<sup>86</sup> S. Tumański, *Segregacja prasowa*, dz. cyt., s. 68.



Problem w tym, że istnieje rozbieżność zdań, dotycząca zarówno oceny systemu punktowania dorobku na podstawie wspomnianych list cytowań, jak i efektywności narzędzi do obliczania indeksu cytowań, które być może dobrze sprawdzają się w warunkach amerykańskich, ale w Polsce prowadzą niekiedy do groteskowych wyników. Przykładowo: motor wyszukiwujący serwisu Google Scholar jako cytowanie postrzega zamieszczenie tekstu na uczelnianej stronie internetowej przez samego autora albo wspomnienie o nim w blogu lub programie zajęć dla studentów, nie uwzględnia za to ogromnej większości prac naukowych, które ukazały się tylko drukiem i nie są dostępne w Internecie w formie elektronicznej (w Polsce nie ma odpowiednika firmy Thomson, który analizowałby zawartość polskich czasopism i monografii w poszczególnych dyscyplinach naukowych, dopisując cytowania do jednej bazy danych). Skoro system ich „nie zauważa”, to dokonywanie oceny dorobku w oparciu o obliczony w ten sposób indeks cytowań jest absurdem, którego najwyraźniej nie zauważają jego obrońcy w urzędach. Gdyby poważnie brać pod uwagę wyniki działania narzędzia, okazałoby się, że o wiele lepszym naukowcem był Adolf Hitler niż np. Maria Skłodowska-Curie, bo ma on więcej cytowań i wyższy tzw. h-index.

System oceniania stał się przedmiotem licznych dyskusji, ironicznych komentarzy i publicznych dysput na łamach czasopism:

System oceny naukowców, stawiający na piedestał pisma z listy filadelfijskiej, miał w zamyśle podwyższyć poprzeczkę i stymulować rozwój nauki. Może tak i jest, ale produktem ubocznym tego systemu jest demoralizacja, szczególnie młodych naukowców, którzy widzą, że tylko punkty są ważne. Elita naukowa jest może dowartościowana, ale przeciętna naszej nauki będzie coraz słabsza, gdyż autorzy pisujący do innych pism stają się automatycznie naukowcami drugiej kategorii. Bez odpowiedniej liczby punktów nie mają szansy na granty i awans naukowy. Choroba filadelfijska ma więc swoją polską odmianę – jest zadowolona z siebie grupa mistrzowska i sfrustrowana, bez szans na rozwój naukowy, reszta środowiska<sup>87</sup>.

W efekcie pogoni za punktami i cytowaniami, liczba publikacji w renomowanych czasopismach naukowych wzrasta nie tylko w Polsce; okazuje się jednak, że coraz więcej publikacji jest wycofywanych (anulowanych) przez redakcje, ponieważ zawierają fałszerstwa, plagiaty lub kłamstwa, nie poparte badaniami naukowymi – w ciągu ostatnich dziesięciu lat liczba wycofanych publikacji wzrosła dziesięciokrotnie, a ich autorzy to nierzadko przedstawiciele

<sup>87</sup> Tamże, s. 69. Artykuł ten stał się przedmiotem ostrej dyskusji, której wątki są dostępne zarówno w wersji drukowanej tygodnika, jak i na jego stronie internetowej; zob. *Nauka/polemiki*, „Polityka” 2013, nr 28, s. 61; Pacholski L., *Segregujmy się sami*, „Polityka”, 10.07.2013, [www.polityka.pl/nauka/1548773,1,naukowcy-polemizuja-z-prof-tumanskim-krytyka-listy-filadelfijskiej-bezpodstawna.read](http://www.polityka.pl/nauka/1548773,1,naukowcy-polemizuja-z-prof-tumanskim-krytyka-listy-filadelfijskiej-bezpodstawna.read) (29.11.2013).

czołówki światowej nauki<sup>88</sup>. Pojawił się nawet Retraction Watch – specjalistyczny portal internetowy na temat prac naukowych wycofanych przez renomowane czasopisma i instytucje z powodu oszustw i plagiatów, na którym zamieszczane są ostrzeżenia i aktualności związane z tym problemem<sup>89</sup>.

Histeria związana z rygorystycznym podejściem do filadelfijskich publikacji doprowadziła do interesujących zjawisk. Zaczęły powstawać tzw. spółdzielnie, czyli grupy autorów, którzy cytują się wzajemnie i dopisują jako współautorów, by zyskać liczbę cytowań i punktów za publikacje. Niektórzy wydawcy czasopism wpadli natomiast na pomysł wykorzystania koniunktury i podreperowania budżetu: oto coraz modniejszym sposobem na publikowanie artykułów, nawet tych niespełniających norm naukowej rzetelności, stały się czasopisma funkcjonujące w tzw. systemie wolnego dostępu (ang. *Open Acces*), tzn. ukazujące się tylko w Internecie, dostępne dla wszystkich, bez konieczności uiszczania opłat za prenumeratę. Z jednej strony dają one dostęp do wiedzy każdemu, z drugiej jednak znaczna ich część jest krytykowana za fatalny poziom publikacji, bowiem ich redakcji najczęściej nie stać na wysokiej klasy recenzentów, dlatego też przyjmowane są tam często teksty, które nie przeszłyby etapu selekcji w czasopiśmie drukowanych. Dlatego to właśnie czasopisma wolnego dostępu stały się głównym celem ni to prowokacji, ni eksperymentu socjologicznego, na pomysł którego wpadł biolog John Bohannon – jeden z redaktorów prestiżowego tygodnika „Science”. Redaktor stworzył fałszywą postać Ocorrafoo Cobangi, specjalisty z nieistniejącego Instytutu Medycyny Wasee w Asmarze (ang. Wasee Institute of Medicine). Uczynił go autorem rojącego się od błędów merytorycznych artykułu o wprost cudownych właściwościach przeciwnowotworowych substancji chemicznej uzyskiwanej z mchu, w którym podsumowywał zmyślane badania. Artykuł ten J. Bohannon rozesłał do trzystu czterech czasopism naukowych na całym świecie. Po kilku miesiącach tekst, będący doskonale przemyślaną prowokacją, został przyjęty w stu pięćdziesięciu siedmiu czasopismach, a odrzucony w dziewięćdziesięciu ośmiu. W pozostałych zagwarantowano przyjęcie artykułu do druku za odpowiednią opłatą – legalnie, według oficjalnego cennika<sup>90</sup>.

Pogoń za punktami i cytowaniami bywa pretekstem do żartów i kawałów – choćby z okazji Prima Aprilis. Pierwszego kwietnia 2014 r. odbiorcy wiadomości e-mail z listy wysyłkowej „Międzyszkolnika”, działającego pod patronatem Forum Młodych Pedagogów przy Komitecie Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk, otrzymali następującą informację:

<sup>88</sup> Więcej na ten temat: W. Mikołuszko, *Odkrycia do ukrycia*, „Polityka” 2013, nr 19, s. 62–63.

<sup>89</sup> Zob. [www.retractionwatch.wordpress.com](http://www.retractionwatch.wordpress.com) (29.11.2013).

<sup>90</sup> Zob. E. Bendyk, *Uczone bzdury*, „Polityka” 2013, nr 43, s. 73–75.

*Szanowni Państwo!*

*W imieniu zespołu redakcyjnego, z wielką radością pragnę poinformować, że wydawany w naszej uczelni kwartalnik naukowy „Edukacja w kontekście europejskim i międzykulturowym” został właśnie wpisany na tzw. listę filadelfijską (tj. listę A Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego), a za artykuł opublikowany na naszych łamach uzyskuje się 25 punktów. Jest to pierwsze polskie czasopismo pedagogiczne, które uzyskało tak wysoką ocenę w zestawieniu czasopism naukowych.*

*Serdecznie dziękujemy członkom rady naukowej, redakcji, recenzentom, autorom i innym współpracownikom (zwłaszcza odbiorcom „Międzyszkolnika”), którzy przyczynili się do tego sukcesu. Zachęcamy jednocześnie do publikacji artykułów na łamach naszego kwartalnika.*

*– Koordynator „Międzyszkolnika”*

Wcześniej z pewnością nikt nie słyszał o *Edukacji w kontekście europejskim i międzykulturowym*, bo kwartalnik został wymyślony na potrzeby kawału: rozesłana wiadomość nie zawiera przecież wskazania uczelni ani redaktorów, proces uzyskiwania coraz wyższej liczby punktów trwa latami, wiążąc się z publicznymi recenzjami i konsultacjami, a czasopisma tego rodzaju są dostępne w bibliotekach i na stronach internetowych... Mimo to autor wiadomości otrzymał kilkadziesiąt odpowiedzi z gratulacjami i propozycjami współpracy, nie tylko od członków Forum Młodych Pedagogów, ale nawet od kilku profesorów i jednej rady wydziału. Wszyscy pytali o stronę internetową czasopisma oraz wymagania dla autorów, chcąc jak najszybciej zaistnieć w prestiżowym periodyku i poinformować o nim swych współpracowników.

### 8.7.6. Fałszywi mistrzowie i plagiaty

Pierwszymi plagiatorami własności intelektualnej, czyli piratami książek oraz dokumentów, byli Ptolemeusze, twórcy słynnej Biblioteki Aleksandryjskiej<sup>91</sup>; mieli oni licznych naśladowców, także w naszym kręgu kulturowym, o czym pisał m.in. Józef Ignacy Kraszewski<sup>92</sup>. Błyskawiczna produkcja plagiatów jest dzisiaj możliwa dzięki upowszechnieniu skanerów i programów do komputerowej konwersji tekstów. Obróbce poddaje się więc wszelkie teksty, zarówno w całości, jak i we fragmentach, ilustracje, materiały dźwiękowe itp., nie wspominając już o pomysłach na projekty badawcze. Z możliwości tych korzystają uczniowie, studenci, naukowcy – każdy w innym celu.

W Polsce coraz większą popularnością cieszy się Internetowy System Antyplagiatowy Plagiat.pl, który umożliwia wykrycie cech plagiatu w tekstowych

<sup>91</sup> Więcej na ten temat: tenże, *Kradzione tuczy i uczy*, „Polityka” 2012, nr 8, s. 62–63.

<sup>92</sup> Zob. J.I. Kraszewski, *Jak się robią książki nowe z starych książek. Rzecz o kradzieży literackiej*, „Tygodnik Petersburski” 1837, nr 38, s. 75–76.

plikach komputerowych. Jego celem jest zwalczanie zjawiska kopiowania bez podania źródła mniejszych lub większych fragmentów czy nawet całych prac pisemnych. Z Plagiat.pl korzystają już nie tylko uczelnie wyższe, ale też wielu nauczycieli, mających świadomość, że ich podopieczni mogą ściągać prace lub ich fragmenty z Internetu. Dopuszczający się plagiatów oszuści próbują zamieszczać na forach internetowych informacje o sposobach oszukania systemu (np. zmiana kroju czcionki czy podmiana liter), ale jego autorzy również śledzą to zjawisko i na bieżąco uaktualniają Plagiat.pl przy pomocy odpowiednich nakładek<sup>93</sup>. Trwa więc charakterystyczna zabawa „w kotka i myszkę”, budząca zarówno kontrowersje, jak i uśmiech zaciekawienia.

Oczywiście, narzędzia ułatwiające wykrywanie plagiatów istnieją nie tylko w Polsce. Jednym z najsłynniejszych jest niemiecka inicjatywa internetowa GuttenPlag Wiki, w ramach której dokonuje się analiz prac naukowych, autorstwa m.in. osób publicznych. Najbardziej znaną „ofiara” GuttenPlag Wiki jest Karl Theodor zu Guttenberg, który wskutek afery plagiatowej utracił stanowisko niemieckiego ministra obrony narodowej. Poddane analizie były też rozprawy kanclerzy Niemiec: Angeli Merkel i Helmuta Kohla, szefa Deutsche Banku Josefa Ackermana, minister edukacji Annette Schavan, szefa frakcji CDU w Bundestagu Florianą Grafa. Na liście znanych osobistości, których stanowiska zostały zagrożone przez plagiaty lub którzy utracili przyznane im tytuły naukowe, znajdują się również: papież Benedykt XVI, prezydent Ukrainy Wiktor Janukowycz, premier Rumunii Victor Ponta, prezydent Węgier Pál Schmitt, wiceprzewodnicząca Parlamentu Europejskiego Silvana Koch-Mehrin, a nawet prezydent Rosji – Władimir Putin<sup>94</sup>.

W tym kontekście warto przywołać słowa Jerzego Wittlina, który w *Vademecum grafomana* przewrotnie i przekornie radzi:

Popełnianie plagiatów jest dziś rzeczą niesłychanie trudną. Nie dlatego, że plagiatów się nie popełnia, ale dlatego, że postępek ten, który ongiś był przedmiotem sporów, procesów, głośnych skandali, dających świetną okazję do wypłynięcia i stania się sławnym, dziś już przestaje być występkiem i rzadko kto trudzi się wszczynaniem sprawy o plagiat. Co więcej: jeśli autor ma czas i ambicje, aby przepisywać nie z jednego, ale z kilku autorów, a w dodatku troszcząc się o nienaganną formę stylistyczną własnego utworu, połączy jeszcze własnymi zdaniami zapożyczoną całość, ma on poważne szanse zdobyć rozgłos. Co prawda w odróżnieniu od autorów dzieł naukowych, pisarze-beletryści i dramatopisarze nie są zobowiązani podawać na końcu dzieła wykazu tekstów źródłowych czy pomocniczych, w rezultacie czego

<sup>93</sup> Więcej na ten temat: A. Willma, *Kopiuji-wklej już w szkole. Rozmowa z Sebastianem Kawczyńskim, współtwórcą programu Plagiat.pl.*, „Gazeta Pomorska” („Magazyn”) 2009, nr 237, s. 18.

<sup>94</sup> Zob. [www.de.guttenplag.wikia.com](http://www.de.guttenplag.wikia.com) (29.11.2013); F. Łukjanow, *Doktorzy copy-paste*, „Forum” 2012, nr 34, s. 16–18.

powstaje plagiat bardziej autentyczny, czystszy i uczciwszy, ale też krytycy, powodowani niezrozumiałą zawiścią w stosunku do autorów, miast pomóc koledze po piórze w zdobyciu jeśli nie sławy pisarza, to przynajmniej sławy plagiatora, coraz częściej przemilczają ten fakt starannie, pisząc z reguły o „przemożnym wpływie”, „uroku mistrza”, „odbiciu w naszej literaturze” – wszystko po to tylko, by nie pozwolić twórcy jakoś się wyróżnić<sup>95</sup>.

### 8.7.7. Bełkot naukowy

Zdarza się, że autorzy publikacji naukowych starają się ukryć swą niekompetencję lub lenistwo, celowo stosując zbyt ogólne, zawiłe czy obcojęzyczne wyrażenia tak, by niedoświadczony czytelnik dał się nabrać – zaś czytelnik doświadczony, lecz nie mający czasu na dokładne analizowanie każdego słowa, odłożył lekturę na bok. Komizm tego rodzaju tekstów jest wyjątkowym zjawiskiem kulturowym, a będący ich podstawą bełkot stanowi temat licznych zabawnych dysput. Jak pisze Wojciech Jaroszewski:

Bełkot naukowy na podobieństwo bełkotu akustycznego można podzielić z grubsza na artykułowany i nieartykułowany. Bełkot artykułowany oznacza się użyciem słów, z których każde z osobna ma jakiś sens, ale w ich zbiorze (w zdaniu) sens ten się zatracą (pustosłowie) lub jest tak ogólnikowy, iż zdanie staje się tylko porcją banałów (młócenie starej słomy). [...] Bełkot nieartykułowany składa się z wyrazów użytych bez zrozumienia ich istotnej treści, co sprawia, że w oczach znawcy tematu mamy do czynienia już nie z pustką, lecz ze zbiorem głupstw<sup>96</sup>.

Frances Clegg, analizując język sprawozdań naukowych, przedstawia często stosowane wyrażenia specjalistyczne wraz z ich „tłumaczeniem” na język potoczny:

- Powszechnie przyjmuje się, że... (= W czasie przerwy na kawę uznaliśmy, że...);
- Od dawna wiadomo, że... (= Zgubiłem oryginalne źródło, więc...);
- W świetle dotychczasowych publikacji logiczne wydaje się zastanowienie nad... (= Badania przeprowadzam dlatego, że...);
- Ankieta wykazała, że... (= Spytałem kilka koleżanek, co sądzą na dany temat, i...);
- Zastosowana procedura bazuje na badaniach J. Kurka z 1968 roku... (= Ściągnąłem pomysł J. Kurka...);

<sup>95</sup> J. Wittlin, *Vademecum grafomana*, WL, Kraków 1965, s. 133–134.

<sup>96</sup> S. Garczyński, *Sztuka myśli...*, dz. cyt., s. 150.

- Komputerową analizę danych przeprowadził J. Kowalski... (= Nie mam pojęcia, co zrobił z danymi, niech więc to jego pociągają do odpowiedzialności...);
- Wyniki moich badań dobrze odzwierciedlały przewidywania... (= W trakcie badań przyszło mi do głowy coś, o czym warto napisać, że dało się przewidzieć...);
- Niezbędne są dalsze badania, by wyjaśnić tę kwestię... (= Nie mam pojęcia, dlaczego mi to nie wyszło...);
- Wydaje mi się, że przeprowadzone przeze mnie badania zainspirują dalsze prace w tej dziedzinie... (= Tak naprawdę to, co zrobiłem, przyda się tylko, by otrzymać punkt za artykuł...);
- To zjawisko jest warte dalszych badań... (= Nie mam nowych pomysłów, więc będę się zajmować tym tematem przez najbliższe dwa lata...);
- Chciałbym podziękować J. Kurkowi i J. Kowalskiemu za cenne konsultacje... (= J. Kurek wykonał czarną robotę, a J. Kowalski wytłumaczył mi z grubsza, o co w tym wszystkim chodziło...)<sup>97</sup>.

W 1996 r. Alan Sokal, profesor fizyki na Uniwersytecie Nowojorskim, opublikował w czasopiśmie naukowym „Social Text” artykuł pod tytułem *Transgresja granic. Ku transformatywnej hermeneutyce kwantowej grawitacji* (*Transgressing the Boundaries. Towards a Transformative Hermeneutics of Quantum Gravity*)<sup>98</sup>, Korzystając z bardzo trudnej terminologii i posługując się zawiłym, naukowym stylem wypowiedzi, dowodził istnienia związków między koncepcjami rozwoju społecznego, emancypacją, feminizmem i dekonstruktywizmem, a grawitacją kwantową. Artykuł ten, jako wybitny i wiele wnoszący do współczesnej teorii nauk, został entuzjastycznie oceniony przez specjalistów, a jego autor był rozchwytywany przez dziennikarzy. Kiedy kilka dni później opublikował ten sam tekst, używając jednak o wiele prostszych słów, okazało się, że nie ma on większego sensu, lecz stanowi jedynie pełen zawiłych sformułowań bełkot. Uczony przyznał wówczas, że dopuścił się prowokacji i chciał w ten sposób zaprotestować przeciwko celowemu utrudnianiu stylu naukowych wypowiedzi tak, aby sprawiały wrażenie wybitnych, zaś ich autorzy uchodzili za autorytety, mimo że tak naprawdę nie mają nic mądrego do powiedzenia. Ponieważ nikt nie rozumie, o co im chodzi, to z obawy przed krytyką fałszywego mistrza albo kompromitacją wyreżyserowaną przez jego miłośników, przeciętny czy nawet dobrze wykształcony czytelnik boi się zwrócić uwagę, że dany tekst zawiera bzdury. A. Sokal za swoje wystąpienie, godzące przede wszystkim we francuskich postmodernistów, został wpisany

<sup>97</sup> Zob. F. Clegg, *Po prostu statystyka*, tłum. E. Łakoma, W. Rzewuski, WSiP, Warszawa 1994, s. 168–170.

<sup>98</sup> Zob. A. Sokal, *Transgressing the boundaries. Towards a transformative hermeneutics of quantum gravity*, „Social Text” 1996, nr 46–47, s. 217–252.

przez redakcję „Social Text” na listę autorów, których prace nie będą w przyszłości publikowane<sup>99</sup>.

Zdaniem S. Garczyńskiego „mętniactwo to szkodnictwo” – zwłaszcza jeśli dotyczy tekstów naukowych:

Wśród uczonych humanistów zdarza się, że bezwartościowa praca przemknie się, bo nikt nie zadaje sobie trudu rozsąpania jej misternie namotanych zdań. Właśnie. Język zawyły, przesycony naukowym czy pseudonaukowym żargonem zabezpiecza przed kontrolą i dyskusją. „Może jestem za głupi, żeby to rozgryźć” – myśli ten i ów potencjalny krytyk i na wszelki wypadek – milczy. Znajdzie się i skromniś, który w takim tekście dopatry się niezrozumiałej dlań ścisłości i nieprzeniknionej głębi. „To musi być wspaniałe – zawoła jak jeden z prostaczków, bohaterów Moliera – bo nic nie rozumiem!” W ten sposób, jak zagracone, brudne i ciemne pomieszczenia sprzyjają mnożeniu się robactwa, tak językowe mroki i niechlujstwo sprzyjają pleniению się błędów. W ten sposób hermetyczne słownictwo i napłątana stylistyka ukrywa – nawet przed autorem – nieobecność lub pospolitość myśli. Onieśmielają one nawet redaktorów – zwłaszcza gdy nad i pod artykułem lśnią tytuły autora: prof. dr hab. Któryż redaktor mógłby narazić się na kompromitację, wręcz ośmieszenie, odsyłając artykuł z uwagą: „nie rozumiem”! [...] autor liczący na onieśmielone milczenie lub pokorny podziw czytelników, powinien wiedzieć, że są i tacy, którzy nie mogąc czegoś zrozumieć, niecierpliwie parszkają: „To nie ma sensu! Jakiś idiota to pisał!”<sup>100</sup>.

W celu uniknięcia „mętniactwa” czyli bełkotu, Autor zaleca rozważenie następujących zasad: zdanie, które trzeba przeczytać dwa razy, by je zrozumieć, zostało źle napisane, a to, co można powiedzieć prościej bez zubożenia treści i wyrazu, zostało źle wyrażone. Coś zostało dobrze i jasno powiedziane, jeśli będzie zrozumiałe dla przygotowanego odbiorcy (np. pedagog w lot zrozumie wypowiedź o edukacji), nie będzie też prymitywne, prostackie, wulgarne, bez fałszywego przedstawiania prostych spraw w sposób zawyły<sup>101</sup>.

<sup>99</sup> Więcej na ten temat: A. Sokal, J. Bricmont, *Modne bzdury. O nadużyciach nauki popełnianych przez postmodernistycznych intelektualistów*, tłum. P. Amsterdamski, Prószyński Media, Warszawa 2004.

<sup>100</sup> S. Garczyński, *Sztuka myśli...*, dz. cyt., s. 147–148.

<sup>101</sup> Tamże, s. 149–151.





## 9. Przewodnik bibliograficzny

### 9.1. Śmiech w perspektywie teoretycznej i historycznej

- Abel M. (red.), *An empirical reflection on the smile*, The Edwin Mellen Press, New York 2002.
- Albères R.M., *Le comique et l'ironie*, Hachette, Paris 1973.
- Albisetti V.A., *Śmiać się całym sercem. Prosta metoda, aby pogodniej żyć*, Wydawnictwo Jedność, Kielce 2001.
- Alexandre A., *L'art du rire et de la caricature*, May Motters, Paris 1892.
- Apte M.L., *Humor and laughter. An anthropological approach*, Cornell University Press, Ithaca 1985.
- Armstrong M., *Laughing. An essay*, Harper, New York 1920.
- Attardo S., *Humorous texts. A semantic and pragmatic analysis*, Walter de Gruyter, New York 2001.
- Attardo S., *Linguistic theories of humor*, Walter de Gruyter, New York 1994.
- Aubouin E., *Les genres du risible. Ridicule, comique, esprit, humor*, OFEP, Marseille 1948.
- Azzolino A., Silvey L., Barnabas H. (red.), *Mathematics and humor*, NCTM, Reston 1978.
- Baconsky T., *Le rire des Pères*, Desclée de Brouwer, Paris 1996.
- Baecque A., *Éclats de rire*, Calmann-Lévy, Paris 2000.
- Bailey J., *Intent on laughter*, Quadrangle, New York 1976.
- Bainy M., *Why we laugh and cry?*, Sunlight Publications, West Ryde 1993.
- Baldensperger F., *Les définitions de l'humour*, Slatkine, Gèneve 1973.
- Baudelaire Ch., *O istocie śmiechu oraz o komizmie w sztukach plastycznych* [w:] Ch. Baudelaire, *Rozmaitości estetyczne*, Słowo/Obraz Terytoria, Gdańsk 2000.
- Baur A., *Le dessin d'humour*, Éditions PEMF-Freinet, Bruxelles 1997.
- Begler E., *Laughter and the sense of humor*, Intercontinental Medical Book Company, Grune & Stratton Inc., New York 1956.
- Behler E., *Ironie et modernité*, Presses Universitaires de France, Paris 1997.
- Bellenger L., *Rire et faire rire. Pourquoi l'humour change la vie*, ESF Éditions, Paris 2008.
- Benoît R., Pozzi S., *Joie, gaieté, amour, sentiments tendres piété*, C. Reinwald, Paris 1877.
- Berger A.A., *An anatomy of humor*, Transaction Publishers – The State University of New Jersey, Piscataway 1998.
- Berger A.A., *Blind men and elephants. Perspectives on humor*, Transaction Publishers – The State University of New Jersey, Piscataway 1995.
- Berger A.A., *Humor. An introduction*, „American Behavioral Scientist” 1987, nr 30, s. 6–15.

- Berger P., *The last laugh*, Limelight, New York 1985.
- Berger P.L., *Redeeming laughter. The comic dimension of human experience*, Walter de Gruyter, New York 1997.
- Bergler E., *Laughter and the sense of humor and irony*, International Medical Books Company, Grune & Stratton Inc., New York 1956.
- Bergson H., *Der gelekhter. An ophandlung vegn der badaytung fun komizm*, Y. Yatshkovski, Varshe 1928.
- Bergson H., *Śmiech. Esej o komizmie*, Wydawnictwo KR, Warszawa 2000.
- Berlioz J., Lecoy de la Marche A. (red.), *Le rire du prédicateur. Récits facétieux du Moyen-Age*, Brepols, Turnhout 1992.
- Bertrand D., *Dire le rire à l'âge classique. Représenter pour mieux contrôler*, Publications de l'Université de Provence, Aix-en-Provence 1995.
- Birkenbihl V.F., *Humor. An ihrem Lachen soll man Sie erkennen*, MVG, München 2001.
- Blondel E., *Le risible et le dérisoire*, Presses Universitaires de France, Paris 2000.
- Blumenfeld E., Alpern L., *The smile connection*, Prentice Hall, Englewood Cliffs 1986.
- Borecký V., *Odvracená tvář humoru (ke komice absurdity)*, Dauphin, Liberec – Praha 1996.
- Borev Ů.B., *Komičeskoe, ili o tom, kak smeħ kaznit nesoveršenstvo mira, očišaet i obnovlâet čeloveka i utverždaet radost' bytiâ*, Iskusstvo, Moskva 1970.
- Borev Ů.B., *O komičeskom*, Akademia Nauk SSSR, Institut Mirovoj Literatury im. A.M. Gorkogo, Iskusstvo, Moskva 1957.
- Borev Ů.B., *Tragičeskoe i komičeskoe v dejstvitel'nosti i v iskusstve*, Znanie, Moskva 1955.
- Boston R., *An anatomy of laughter*, Collins, London 1974.
- Bouillant F., *Le rire chez Bergson*, Bertrand Lacoste, Paris 1994.
- Bremmer J., Roodenburg H. (red.), *A cultural history of humor*, Blackwell Publishers, Malden 1997.
- Buton C.N., *Who laughs last?*, Oxford University Press – G. Cumberlege, Oxford – Melbourne 1945.
- Cahen G. (red.), *L'humour, un état d'esprit*, Autrement, Paris 1992.
- Caradec F., Arnaud N. (red.), *Encyclopédie des farces, attrapes et mystifications*, Jean-Jacques Pauvert, Paris 1964.
- Cazamian L., *Pourquoi nous ne pouvons définir l'humour*, Didier, Paris 1942.
- Cazamian L., *The development of English humor*, Duke University Press, Durham 1952.
- Cazeneuve J., *Le mot pour rire*, Table Ronde, Paris 1984.
- Chapiro M., *L'illusion comique*, Alcan, Paris 1940.
- Chapman A.J., Foot H.C. (red.), *Humour and laughter. Theory, research and application*, Transaction Publishers – The State University of New Jersey, Piscataway 1996.
- Chapman A.J., Foot H.C. (red.), *It's funny thing, humor. International conference on humor and laughter*, Pergamon Press, Oxford 1977.
- Charney M., *Comedy. High and low*, Oxford University Press, New York 1978.
- Chłopicki W., *O humorze poważnie*, Wydawnictwo Oddziału Polskiej Akademii Nauk, Kraków 1995.
- Cohen G., *L'humour un état d'esprit*, Autrement, Paris 1992.
- Cohen T., *Jokes. Philosophical perspectives on laughing matters*, Chicago University Press, Chicago 1999.

- Colby F.M., *Satire and teeth*, Macmillan, New York 1926.
- Collins-Swabey M., *Comic laughter*, Yale University Press, London 1961.
- Cooper A.A., *Sensus communis. An essay on the freedom of wit and humor*, Garland, New York 1971.
- Courdaveaux V., *Le rire dans la vie et dans les arts*, Didier, Paris 1875.
- Critchley S., *O humorze*, Wydawnictwo Aletheia, Warszawa 2012.
- Davies C., *Ethnic humor around the world. A comparative analysis*, Indiana University Press, Bloomington 1990.
- Davies C., *Jokes and their relation to society*, Walter de Gruyter, New York 1998.
- Dumont L., *Des causes du rire*, Auguste Durand, Paris 1862.
- Dundes A., *Cracking jokes. Studies of sick humor cycles and stereotypes*, Ten Speed Press, Berkeley 1987.
- Durant J., Miller J. (red.), *Laughing matters. A serious look at humour*, Longman, London 1988.
- Duvigneaud J., *Le propre de l'homme. Histoires du comique et de la dérision*, Hachette, Paris 1985.
- Duvigneaud J., *Rire et après?*, Desclée de Brouwer, Paris 1999.
- Dziemidok B., *O komizmie. Od Arystotelesza do dzisiaj*, Słowo/Obraz Terytoria, Gdańsk 2009.
- Eastman M., *The enjoyment of laughter*, Johnson Reprint Company, New York 1971.
- Eastman M., *The sense of humor*, Octagon, New York 1979.
- Edelman E., *Plus on est sage, plus on rit*, La Table Ronde, Paris 1992.
- El Gozy G., *De l'humour*, Denoël, Paris 1973.
- Elliot R.C., *The power of satire. Magic, ritual, art*, Princeton University Press, Princeton 1960.
- Enck J.J., Forter E., Whitley A. (red.), *The comic in theory and practice*, Appleton Century Crofts, New York 1960.
- Esar E., *The humor of humor*, Horizon, New York 1952.
- Escarpit R., *L'humour*, Presses Universitaires de France, Paris 1970.
- Fabre L., *Le rire et les rieurs*, Gallimard, Paris 1929.
- Fahlman C., *Laughing nine to five*, Steelhead Press, Portland 1996.
- Fairbanks D., *Laugh and live*, Britton Publishing, New York 1917.
- Feibleman J.K., *In praise of comedy. A study in its theory and practice*, G. Allen & Unwin, London 1939.
- Feinberg L., *Introduction to satire*, State University Press, Ames 1967.
- Feinberg L., *The secret of humor*, Rodopi, Amsterdam 1978.
- Ferroni G., *Il comico nelle teorie contemporanee. Introduzione*, Bulzoni, Roma 1974.
- Fleet F.R., *A theory of wit and humour*, Kennikat, Port Washington 1890.
- Fourastie J., *Le rire. Suite*, Denoël, Paris 1983.
- Freud Z., *Dowcip i jego stosunek do nieświadomości*, Wydawnictwo Sen – Wydawnictwo KR, Warszawa 1993.
- Fry W.F., *Sweet madness. A study of humor*, Science & Behavior Books, Palo Alto 1968.
- Fry W.F., Allen M., *Life studies of comedy writers*, Transaction, New Brunswick 1998.
- Fry W.F., Allen M., *Make'em laugh. A study of humor*, Science & Behavior Books, Palo Alto 1975.

- Gantar J., *The pleasure of fools. Essays in the ethics of laughter*, McGill-Queen's Press, Montréal – Kingston 2005.
- Garcia A.N., *La risa*, Editorial Freeland, Buenos Aires 1973.
- Garczyński S., *Anatomia komizmu*, Krajowa Agencja Wydawnicza, Poznań 1989.
- Garczyński S., *Gafy. Komizm mimowolny*, Wydawnictwo Alfa, Warszawa 1986.
- Garczyński S., *Śmiechu naszego powszedniego*, Wydawnictwo Watra, Warszawa 1981.
- Garczyński S., *Z czego się śmiejecie?* Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1994.
- Gaultier P., *Le rire et la caricature*, Hachette, Paris 1906.
- Geier M., *Z czego śmieją się mądrzy ludzie. Mała filozofia humoru*, Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych Universitas, Kraków 2007.
- Goldstein J.H., McGhee P.E. (red.), *Handbook of humor research*, t. 1, *Basic issues*, Springer – Verlag, New York 1985.
- Goldstein J.H., McGhee P.E. (red.), *Handbook of humor research*, t. 2, *Applied studies*, Springer – Verlag, New York 1985.
- Gołaszewska M., *Śmieszność i komizm*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1987.
- Gregory J.C., *The nature of laughter*, Routledge, London 1999.
- Grelis-Laseldi, CORHUM, *2000 ans de rire. Permanence et modernité*, Presses Universitaires Franc-Comtoises, Besançon 2000.
- Grotjahn M., *Beyond laughter. Humor and the subconscious*, McGraw Hill, New York – Toronto – London 1966.
- Gruner C.R., *The game of humor. A comprehensive theory of why we laugh*, Transaction Publishers – The State University of New Jersey, Piscataway 1999.
- Gruner C.R., *Understanding laughter. The workings of wit and humor*, The Nelson Hall, Chicago 1978.
- Hageseth C., *A laughing place*, Berwick Publishing, Ft. Collins 1988.
- Hight G., *The anatomy of satire*, Princeton University Press, Princeton 1962.
- Hill C., *The soul of wit. Joke theory from Grimm to Freud*, University of Nebraska Press, Lincoln 1993.
- Hippocrate, *Le rire et la folie*, Rivages, Paris 1989.
- Hodgart M., *Satire*, McGraw Hill, New York 1969.
- Hokenson J., *The idea of comedy. History, theory, critique*, Fairleigh Dickinson University Press, Madison 2006.
- Horton A.S., *Comedy cinema – theory*, University of California Press, Berkeley 1991.
- Hutcheon L., *Teoria parodii. Lekcja sztuki XX wieku*, Oficyna Wydawnicza Atut, Wrocław 2007.
- Hutcheson F., *Thoughts on laughter and observations on the fable of the bees*, Robert and Andrew Foulis, Glasgow 1758.
- Hyde L., *Trickers makes the world*, Farrar, Straus & Giroux, New York 1998.
- Hyghet A.B., *Satire*, Macmillan, London 1959.
- Jankélévitch V., *L'ironie*, Flammarion, Paris 1964.
- Jardon D., *Le comique dans les textes littéraires*, De Boëck, Bruxelles 1993.
- Javadi H., *Satire in persian literature*, Fairleigh Dickinson University Press, Ruttergord 1988.

- Jeanson F., *Signification humaine du rire*, Seuil, Paris 1950.
- Joubert L., *Treatise on laughter*, University of Alabama Press, Birmingham 1970.
- Kallen H.M., *Liberty, laughter and tears. Reflections on the relations of comedy and tragedy to human freedom*, Northern Illinois University Press, De Kalb 1968.
- Kimmins C.W., *The spring of laughter*, Methuen, London 1928.
- Koestler A., *The act of creation. A study of the conscious and unconscious processes of humor, scientific discovery and art*, Hutchison Press, London 1964.
- Kofman S., *Pourquoi rit-on? Freud et le mot d'esprit*, Galilée, Paris 1986.
- Koller M.R., *Humor and society. Explorations in the sociology of humor*, Cap & Gown Pr, Houston 1988.
- Korp H.-A., Müller C., Titze M. (red.), *Mit Humor arbeiten. Jahrbuch HumorCare Deutschland*, HumorCare Verlag, Tuttingen 2011.
- Kratký R.F., *Hodnota a skutečnost humoru. Příspěvek filosofii výchovy*, Orbis, Praha 1947.
- Krichtafovitch I., *Humor theory. Formula of laughter*, Outskirts Press, Parker 2006.
- Krishna Menon V.K., *A theory of laughter with special relation to comedy and tragedy*, Folcroft Library Editions, Folcroft 1978.
- Laffay A., *Anatomie de l'humour et du nonsense*, Masson et Cie, Paris 1970.
- Latta R.L., *The basic humor process. A cognitive-shift theory and the case against incongruity*, Walter de Gruyter, New York 1999.
- Laurian A.M., Szende T. (red.), *Les mots du rire: comment les traduire?*, Peter Lang, Berne – New York 2001.
- Lauter P., *Theories of comedy*, Anchor Books, New York 1964.
- Lauwick H., *Parlez-moi d'humour*, Plon, Paris 1967.
- Le Poulain J., *L'agonie du pitre*, Plon, Paris 1981.
- Leacock S.B., *Humour and humanity*, John Lane, London 1935.
- Lefcourt H.M., Martin R.A., *Humor and life stress. Antidote to adversity*, Springer – Verlag, New York 1986.
- Lewis P., *Comic effects. Interdisciplinary approaches to humor in literature*, State University of New York Press, New York 1989.
- Lewis P., *Cracking up. American humor in a time of conflict*, The University of Chicago Press, Chicago 2006.
- Libman Z.A., *Ahoniia smikhu*, Dnipro, Kyiv 1969.
- Limon J., *Stand-up comedy in theory, or, abjection in America*, Duke University Press, Durham 2000.
- Ludovici A.M., *The secret of laughter*, Viking Press, New York 1933.
- Marasiński C., *Filozoficzne aspekty kultury śmiechu*, Wydawnictwo Mado, Toruń 2014.
- McFadden G., *Discovering the comic*, Princeton University Press, Princeton 1982.
- McGhee P.E., *Humor. Its origin and development*, Freeman, New York 1979.
- MacHovec F.J., *Humor. Theory, history, applications*, Charles C. Thomas, Springfield 1988.
- Marmysz J., *Laughing at nothing. Humor as a response to nihilism*, State University of New York, Albany 2003.
- Marol J.-C., *Le rire du sacré*, Albin Michel, Paris 1999.
- Mast G., *The comic mind. Comedy and the movies*, University of Chicago Press, Chicago 1979.

- Mejjad J., *Le rire dans l'entreprise. Une analyse compréhensive du rire dans la société*, L'Harmattan, Paris 2010.
- Melot M., *L'oeil qui rit. Le pouvoir comique des images*, Bibliothèque des arts, Paris 1975.
- Ménager D., *La Renaissance et le rire*, Presses Universitaires de France, Paris 1995.
- Meredith G., *Essay on comedy and the uses of the comic spirit*, Hard Press, Lenox 2006.
- Michels A., *Le monde du comique et du rire*, Calmann-Lévy, Paris 1886.
- Mikes G., *Humor in memoriam*, Routledge & Kegan Paul, London 1970.
- Mikes G., *Laughing matter. Towards a personal philosophy of wit and humor*, Library Press, New York 1971.
- Mindess H., Miller C., Turek J., Bender A., Corbin S., *The antioch humor test. Making sense of humor*, Avon, New York 1985.
- Mindess H., Turek J. (red.), *The study of humor*, Antioch University Press, Los Angeles 1979.
- Monro D.H., *Argument of laughter*, Melbourne University Press, Melbourne 1955.
- Morreall J., *Comedy, tragedy, and religion*, State University of New York, Albany 1999.
- Morreall J., *Taking laughter seriously*, State University of New York, Albany 1983.
- Morreall J. (red.), *The philosophy of laughter and humor*, State University of New York, Albany 1987.
- Morris C., *An essay towards fixing the true standards of wit, humour, raillery, satire and ridicule*, J. Roberts & W. Bickerton, London 1744.
- Mulkay M., *On humor. Its nature and its place in modern society*, Blackwell, New York 1988.
- Neumann F., *Über das Lachen und Studien. Über den Platonischen Sokrates*, Nijhoff, Den Haag 1971.
- Norrick N.R., *Conversational joking*, Indiana University Press, Bloomington 1993.
- Olbrechts-Tyteca L., *Le comique du discours*, Éditions de l'Université, Bruxelles 1974.
- Oliver E.J., *Hypocrisy and humor*, Sheed & Ward, London – New York 1960.
- Olson E., *The theory of comedy*, Indiana University Press, Bloomington 1964.
- Orben R., *Comedy technique*, Wehman, Hackensack 1951.
- Oring E., *Engaging humor*, University of Illinois Press, Champaign 2003.
- Oring E., *Humor and the individual*, California Folklore Society, Los Angeles 1984.
- Oring E., *Jokes and their relations*, University Press of Kentucky, Lexington 1992.
- Pagnol M., *Notes sur le rire*, Fallois, Paris 1990.
- Palmer J., *Taking humour seriously*, Routledge, London 1994.
- Pannebourg W.A., *Les écrivains satiriques*, Presses Universitaires de France, Paris 1954.
- Parkin J. (red.), *French humour. Papers based on a colloquium held in the French Department of the University of Bristol, November 30, 1996*, University of Bristol Press, Rodopi 1999.
- Passi I., *Powaga śmieszności*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1980.
- Paton G.E.C., Powell C., Wagg S. (red.), *The social faces of humour. Practices and issues*, Arena Press, Aldershot 1996.
- Paulson R. (red.), *Satire. Modern essays in criticism*, Prentice-Hall, Englewood Cliffs 1971.

- Paz O., Medellin Zenil A., Beverido F., *Magia de la risa*, Secretaria de Educacion Publica, Mexico 1971.
- Peńska E. (red.), *Śmiech „Punkt po Punkcie”*, Słowo/Obraz Terytoria, Gdańsk 2005.
- Philbert L., *Le rire. Essai littéraire, moral et psychologique*, Librairie Germer Baillere et Cie, Paris 1883.
- Pirandello L., *On humor*, University of North Carolina Press, Chapel Hill 1974.
- Plessner H., *Śmiech i płacz. Badania nad granicami ludzkiego zachowania*, Wydawnictwo Antyk, Kęty 2004.
- Poinsinet de Sivry L., *Traité des causes physiques et morales du rire relativement à l'art de l'exciter*, University of Exeter, Exeter 1986.
- Potter S., *Sense of humour*, Henry Holt, New York 1954.
- Potter S., *The sense of humor*, Penguin, London – New York 1954.
- Powell C., Paton G.E.C. (red.), *Humour in society. Resistance and control*, Macmillan, Basingstoke 1988.
- Provine R., *Curious behavior: yawning, laughing, hiccupping, and beyond*, Belknap Press of Harvard University Press, Cambridge 2012.
- Provine R., *Laughter. A scientific investigation*, Viking Press, New York 2001.
- Provine R., *Le rire, sa vie, son oeuvre. Le plus humain des comportements expliqué par la science*, Robert Llafont, Paris 2003.
- Qeennell P. (red.), *The essence of laughter and other essays, journals, and letters*, Meridian Books, New York 1956.
- Rapp A., *The origin of witt and humor*, Dutton, New York 1951.
- Raskin V., *Semantic mechanisms of humor*, D. Reidel Publishing, Dordrecht 1985.
- Raskin V. (red.), *The primer of humor research*, Mouton de Gruyter, Berlin – New York 2008.
- Rishel M.A., *Writing humor. Creativity and the comic mind*, Wayne State University Press, Detroit 2002.
- Ritchie G.D., *The linguistic analysis of jokes*, Routledge, London 2004.
- Rizzo S., *Becoming a humor being. The power to choose a better way*, Full Circle Publishing, Ipswich 2000.
- Robert J.-M., Cormanski A. (red.), *Humour et enseignement des langues*, „Le Français dans le Monde – Recherches et Applications”, numéro spécial, Clé International, Paris 2002.
- Ross A., *The language of humour*, Routledge, London 1998.
- Roux G., Laharie M., *L'humour. Histoire, culture et psychologie*, Société Internationale de Psychopathologie de l'Expression, Pau 1998.
- Rubinstein H., *Psychosomatique du rire*, Robert Laffont, Paris 1983.
- Russell R.E., *Life, mind, and laughter. A theory of laughter*, Adams, Chicago 1987.
- Samra C., *Holy humor*, Master Media Ltd., New York 1996.
- Sanders B., *Sudden glory. Laughter as subversive history*, Beacon Press, Boston 1995.
- Sarrazin B., *Le rire et le sacré*, Desclée de Brouwer, Paris 1991.
- Sauvy A., *Aux sources de l'humour*, Calmann-Lévy, Paris 1976.
- Sauvy A., *Humour et politique*, Calmann-Lévy, Paris 1979.
- Schnerb C., *Du rire. Comique, esprit, humour*, Imago, Paris 2003.

- Shershow S.C., *Laughing matters. The paradox of comedy*, University of Massachusetts Press, Amherst 1986.
- Schmidt-Hidding W., *Humor und Witz*, Hueber Verlag, München 1963.
- Shibles W., *Humor reference guide. A comprehensive classification and analysis*, Southern Illinois University Press, Carbondale 1998.
- Sibony D., *Les sens du rire et de l'humour*, Odile Jacob, Paris 2010.
- Simoen J.-C., *Le rire*, Laffont, Paris 1981.
- Simon R.K., *The labyrinth of the comic. Theory and practice from Fielding to Freud*, Florida State University Press, Tallahassee 1985.
- Simpson P., *On the discourse of satire. Towards a stylistic model of satirical humor*, John Benjamins Publishing Company, Amsterdam – Philadelphia 2003.
- Smadja E., *Le rire*, Presses Universitaires de France, Paris 1993.
- Stearns F.R., *Laughing: physiology, pathophysiology, psychology, pathopsychology and development*, Thomas Press, Springfield 1972.
- Stern A., *Philosophie du rire et des pleurs*, Presses Universitaires de France, Paris 1949.
- Stott A., *Comedy*, Routledge, London 2005.
- Sully J., *An essay on laughter*, Longmans, Green and Co., New York 1902.
- Sully J., *Essai sur le rire, ses formes, ses causes, son développement et sa valeur*, Félix Alcan, Paris 1904.
- Sypher W. (red.), *Comedy*, Johns Hopkins University Press, Baltimore 1980.
- Szafran A.W., Nysenholc A. (red.), *Freud et le rire*, Métailié, Paris 1973.
- Titze M., Lambrecht L., *Heilsamer Humor. Ein Arbeits-, Spiel- und Lesebuch*, HCD-Verlag, Tuttingen 2011.
- Trumble A., *A brief history of the smile*, Basic Books, New York 2004.
- Turek J. (red.), *The study of humor*, Antioch College, Los Angeles 1979.
- Ueberhorst K., *Das Komische*, G. Wigand, Leipzig 1896–1900, t. 1–2.
- Venard J., *Les vertus du rire*, Trustar, Montréal 1997.
- Victoroff D., *Le rire et le risible. Introduction à la psychosociologie du rire*, Presses Universitaires de France, Paris 1953.
- Vulis A., *V laboratorii smekha*, Khudoznaja Literatura, Moskwa 1966.
- Westwood R.I., Rhodes C. (red.), *Humour, work and organization*, Routledge, London 2007.
- Wilde L., *Great comedians talk about comedy*, Executive Books – Jester Press, Charlotte 2000.
- Wilde L., *How the great comedy writers create laughter*, Nelson Hall, New York 1976.
- Wilde L., *The Larry Wilde treasury of laughter*, Jester Press, Charlotte 2006.
- Wilde L., *When you're up to your eyeballs in alligators*, Jester Press, Charlotte 2006.
- Wilde L., *You're never too old to laugh*, Pinnacle, Saint Louis 1997.
- Worms F. (red.), *Le rire. Dossier critique*, Presses Universitaires de France, Paris 2000.
- Ziv A., *National styles of humor*, Greenwood Press, Santa Barbara 1988.
- Ziv A., *Personality and sense of humor*, Springer, New York 1984.
- Ziv A., Diem J.M., *Le sens de l'humour*, Dunod – Bordas, Paris 1987.
- Żygulski K., *Wspólnota śmiechu. Studium socjologiczne komizmu*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1985.



## 9.2. Śmiech w życiu dzieci i młodzieży

- Aimard P., *Les bébés de l'humour*, Pierre Mardaga, Bruxelles – Wavre 1995.
- Aimard P., *Les jeux des mots des enfants*, Simep, Villeurbanne 1975.
- Alberghene J.M., *Humor in children's literature* [w:] P. McGhee (red.), *Humor and children's development. A guide to practical applications*, Haworth, New York 1989.
- Anselme J., *L'humour raconté aux enfants*, L'Atelier Enfance Heureuse, Paris 1988.
- Anselme J., *L'humour raconté aux grands enfants*, Ouvrières, Paris 1988.
- Antonio I.J. de, *The use of humor with children in hospital settings* [w:] P. McGhee (red.), *Humor and children's development. A guide to practical applications*, Haworth, New York 1989.
- Athey C., *Humor in children related to Piaget's theory of intellectual development* [w:] A.J. Chapman, H.C. Foot (red.), *It's funny thing, humor. International conference on humor and laughter*, Pergamon Press, Oxford 1977.
- Bariaud F., *Age differences in children's humor* [w:] P. McGhee (red.), *Humor and children's development. A guide to practical applications*, Haworth, New York 1989.
- Bariaud F., *La genèse de l'humour chez l'enfant*, Presses Universitaires de France, Paris 1983.
- Bennett J., *What's so funny. Action research and bibliography of humorous children's books 1975–1980*, „The Reading Teacher” 1982, nr 1, s. 924–927.
- Biernacka I., *Humor dla dzieci w poezji Ludwika Jerzego Kerna*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 1999.
- Boudet R., Poslaniec C., *L'humour dans la littérature pour la jeunesse*, „L'École des lettres des collèges” 1992, nr 12–13, s. 17–35.
- Brodzinsky D.M., *Conceptual tempo as an individual difference variable in children's humor development* [w:] A.J. Chapman, H.C. Foot (red.), *It's funny thing, humor. International Conference on Humor and Laughter*, Pergamon Press, Oxford 1977.
- Brouchoud J.-V., *De l'humour. Bibliographie*, Association romande de littérature pour l'enfance et la jeunesse – Arole, Lausanne 2001.
- Brown L., *A humor index. A report of the preliminary development of an instrument to measure children's humor*, „Illinois School Research and Development”, Winter 1982, s. 13–17.
- Buttler D., *Komizm językowy w poezji dla dzieci* [w:] B. Żurkowski (red.), *Poezja dla dzieci. Mity i wartości*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 1986.
- Chapman A.J., *Humorous laughter in children*, „Journal of Personality and Social Psychology” 1975, nr 31, s. 42–49.
- Chapman A.J., *Społeczne aspekty śmiechu dziecięcego na tle komizmu*, „Przegląd Psychologiczny” 1979, nr 1, s. 89–123.
- Chapman A.J., Speck L.J.M., *Birth order and humor responsiveness in young children* [w:] A.J. Chapman, H.C. Foot (red.), *It's funny thing, humor. International conference on humor and laughter*, Pergamon Press, Oxford 1977.
- Clatworthy S., *Therapeutic play. Effects on hospitalized children*, „Children's Health Care” 1981, nr 9.
- Cramer B., Frichet A., Golse B., Soule M., *Bonjour gaieté. La genèse du rire et de la gaieté du jeune enfant*, Éditions Sociales Françaises, Paris 1987.

- Doehring A., Renz U., *Was ich mir wünsche ist ein Clown. Klinikclowns auf der Kinderstation*, Beltz Verlag Weinheim, Basel – Berlin 2003.
- Dowling J.S., Fain J.A., *A multidimensional sense of humor scale for school-age children. Issues of reliability and validity*, „Journal of Pediatric Nursing” 1999, nr 1, s. 38–43.
- Dowling J.S., Hockenberry M., Gregory R.L., *Sense of humor, childhood cancer stressors, and outcomes of psychosocial adjustment, immune function, and infection*, „Journal of Pediatric Oncological Nursing” 2003, nr 20, s. 271–292.
- Edelman E., *Plus on est sage, plus on rit*, La Table Ronde, Paris 1992.
- Feuerhahn N., *Le comique et l'enfance*, Presses Universitaires de France, Paris 1993.
- Feuerhahn N., *Śmiech i dziecko w latach dziecięcych śmiechu. Uśmiech, śmiech i ucztowanie wieczna świata* [w:] M. Abramowicz, D. Bertrand, T. Stróżyński (red.), *Humor europejski*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 1994.
- Franzini L.R., *Kids who laugh. How to develop your child's sense of humor*, Square One Publishers, Garden City Park 2002.
- Geller Gibson L., *Word play and language learning for children*, NCTE, Urbana 1985.
- Guerra M., *Verbal swaggering. Lunchtime grotesqueries in the child care center*, „Play and Culture” 1989, nr 2–3, s. 197–202.
- Harter S., Schultz T.R., Blum B., *Smiling in children as a function of their sense of mastery*, „Journal of Experimental Child Psychology” 1971, nr 12, s. 396–404.
- Haug-Schnabel G., *Kinder lachen gern. Was Erzieherinnen im Umgang mit Humor wissen sollten*, „Kindergarten Heute” 2000, nr 4, s. 10–19.
- Helmers H., *Sprache und Humor des Kindes*, Ernst Klett Verlag, Stuttgart 1965.
- Horgan D., *Learning to tell jokes. A case study of metalinguistic abilities*, „Journal of Child Language” 1989, nr 8–9, s. 217–224.
- Hunter W., *Humour and the deprived child* [w:] A.J. Chapman, H.C. Foot (red.), *It's funny thing, humor. International conference on humor and laughter*, Pergamon Press, Oxford 1977.
- Huse N.L., Alberghene J.M., *Children's humor. Subversion or socialisation?*, „Children's Literary Association Quarterly” 1990, nr 3, s. 114–137.
- Jacobson E., *The child's laughter. Theoretical and clinical notes on the function of the comic*, „The Psychoanalytic Study of the Child” 1947, nr 2, s. 39–60.
- Johnson J.E., Kirchoff K.T., Endress M.P., *Altering children's distress behavior during orthopedic cast removal*, „Nursing Research” 1975, nr 24, s. 404–410.
- Johnson J.E., Kirchoff K.T., Endress M.P., *Easing children's fright during health care procedures*, „Maternal Child Nursing” 1975, nr 7–8, s. 206–210.
- Kimata H., *Reduction of allergic responses in atopic infants by mother's laughter*, „European Journal of Clinical Investigation” 2004, nr 9, s. 645–646.
- Klein A.J., *Humor comprehension and humor appreciation of cognitively oriented humor. A study of kindergarten children*, „Child Study Journal” 1985, nr 4, s. 223–235.
- Klein A.J., *Humor in children's lives. A guidebook for practitioners*, Praeger – Greenwood, Santa Barbara 2003.
- Klein D.M., Kuiper N.A., *Humor styles, peer relationships, and bullying in middle childhood*, „Humor – The International Journal of Humor Research” 2006, nr 19, s. 383–404.

- Kowolik P., *Humor w utworach dla dzieci Jana Brzechwy*, „Nauczyciel i Szkoła” 2002, nr 1–2, s. 185–197.
- Krogh S., *He who laughs first. The importance of humor to young children*, „Early Childhood Development and Care” 1985, nr 4, s. 287–299.
- Langdon D., *The gentle art of Hubert the clown. Celebrating the child*, „The Hospital Clown Newsletter” 1998, nr 3, s. 4–8.
- Ligęza M., *Przejawy skłonności twórczych dziecka w recepcji utworów humorystycznych* [w:] M. Kielar-Turska, M. Przetacznik-Gierowska (red.), *Dziecko jako odbiorca literatury*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1992.
- Manfredo S., *L’humour dans la science-fiction et le fantastique pour la jeunesse*, „La revue des livres pour enfants” 1998, nr 9, s. 59–69.
- Masten A.S., *Humor and competence in school-aged children*, „Child Development” 1986, nr 57, s. 461–473.
- Masten A.S., *Humor appreciation in children. Individual differences and response sets*, „Humor – International Journal of Humor Research” 1989, nr 4, s. 365–384.
- McGhee P.E., *Children’s appreciation of humor. A test of the cognitive congruency principle*, „Child Development” 1976, nr 47, s. 42–426.
- McGhee P.E., *Children’s humour. A review of current research trends* [w:] A.J. Chapman, H.C. Foot (red.): *It’s funny thing, humor. International conference on humor and laughter*, Pergamon Press, Oxford 1977.
- McGhee P.E., *Sex differences in children’s humor*, „Journal of Communication” 1976, nr 26, s. 176–189.
- McGhee P.E., *The role of operational thinking in children’s comprehension and appreciation of humor*, „Child Development” 1977, nr 42, s. 733–744.
- McGhee P.E., *Understanding and promoting the development of children’s humor*, Kendall – Hunt, Dubuque 2002.
- McGhee P.E. (red.), *Humor and children’s development. A guide to practical applications*, Haworth Press, New York 1989.
- McGhee P.E., Chapman A.J. (red.), *Children’s humor*, John Wiley and Sons, New York – Chichester 1980.
- McGhee P.E., Duffey N.S., *Children’s appreciation of humor victimizing different racial-ethnic groups and racial-ethnic differences*, „Journal of Cross-Cultural Psychology” 1983, nr 1, s. 29–40.
- McGhee P.E., Duffey N.S., *Racial-ethnic differences in the onset of children’s appreciation of humor victimizing different racial-ethnic groups*, „Journal of Cross Cultural Psychology” 1983, nr 14, s. 29–40.
- McGhee P.E., Panoustopoulou T., *The role of cognitive factors in children’s metaphor and humor comprehension*, „Humor – International Journal of Humor Research” 1990, nr 4, s. 379–403.
- McGoldrick Orfanidis M., *Children’s use of humor in psychotherapy*, „Social Casework” 1972, nr 14, s. 147–155.
- Meincke J., *ClownSprechstunde. Lachen ist Leben. Clowns besuchen chronisch kranke Kinder*, Hans Huber Verlag, Bern 2000.

- Nevo O., Shapira J., *The use of humor by pediatric dentists* [w:] P. McGhee (red.), *Humor and Children's Development. A guide to practical applications*, Haworth, New York 1989.
- Nevo O., Shapira J., *Use of humour in managing clinical anxiety*, „Journal of Dentistry for Children” 1986, nr 53, s. 97–100.
- Nilsen D.L.F., *Humor in american children's/adolescent literature* [w:] D.L.F. Nilsen, *Humor in American literature. A selected annotated bibliography. (Garland reference library of the humanities)*, Garland, New York 1992.
- Nilsen D.L.F., Pace Nilsen A., *An exploration and defense of humor in young adult literature*, „Journal of Reading” 1982, nr 1, s. 58–65.
- Nilsen D.L.F., Pace Nilsen A., *Parenting creative children. The role and evolution of humor*, „The Creative Child and Adult Quarterly” 1987, nr 1, s. 53–61.
- Perrot J. (red.), *L'humour dans la littérature de jeunesse. Actes du colloque d'Eaubonne, Institut international Charles Perrault, 1-3 février 1997*, In Press, Paris 2000.
- Pien D., Rothbart M.K., *Incongruity and resolution in children's humor. A reexamination*, „Child development” 1976, nr 47, s. 966–971.
- Plaquevent J., *Essai sur le rire chez l'enfant*, Flammarion, Paris 1959.
- Pollack P. (red.), *The Random House book of humor for children*, Random House, New York 1988.
- Pomirska Z., *Dziecko jako humorysta* [w:] S. Dżereń-Głowacka, A. Kwiatkowska (red.), *Humor. Teorie – praktyka – zastosowania*, t. 2, *Zrozumieć humor*, Naukowe Wydawnictwo Piotrkowskie, Piotrków Trybunalski 2009, s. 121–132.
- Pons N., *Clown à l'hôpital. Quand le clown rencontre l'enfant malade*, Champ Social, Nîmes 2006.
- Powell B.S., *Laughter and healing. The use of humor in hospitals treating children*, „Association for the Care of Children in Hospitals: child life activity study section position paper” 1974, nr 2, s. 10–16.
- Prerost F.J., *Evaluating the systematic use of humor in psychotherapy with adolescents*, „Journal of Adolescents” 1984, nr 7, s. 267–276.
- Puder C., *The healthful effects of laughter*, „Journal of Child and Youth Care” 1998, nr 3, s. 45–53.
- Radomska A., *Psychologiczne wyznaczniki odbioru komizmu przez dzieci* [w:] M. Knapik (red.), *Sztuka w edukacji i terapii*, Wyd. Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2004.
- Radomska A., *Spostrzeganie sytuacji komicznych przez 10. i 15-latkę* [w:] L. Wojciechowska (red.), *Spostrzeganie świata społecznego przez dzieci, młodzież i młodych dorosłych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2003.
- Rae M.C., Upchurch J., Sanner J.H., Daniel D.A., *The psychological impact of play on hospitalized children*, „Pediatric Nursing” 1989, nr 14, s. 617–627.
- Rasnohoff R., *Development aspects of humour and laughter in young adolescent girls* [w:] A.J. Chapman, H.C. Foot (red.), *It's funny thing, humor. International Conference on Humor and Laughter*, Pergamon Press, Oxford 1977.
- Ratajczyk K., *Defrazeologizacja jako źródło humoru dziecięcego na przykładzie języka polskiego i rosyjskiego* [w:] S. Dżereń-Głowacka, A. Kwiatkowska (red.), *Humor. Teorie – praktyka – zastosowania. T. 2, Zrozumieć humor*, Naukowe Wydawnictwo Piotrkowskie, Piotrków Trybunalski 2009.

- Ridd K., *There ought to be clowns... Child life therapy through the medium of a clown*, The Canadian Association of Therapeutic Clown, Montréal – Winnipeg 2009.
- Schultz T.R., *The role of incongruity and resolution in children's appreciation of cartoon humor*, „Journal of Experimental Child Psychology” 1972, nr 13, s. 456–477.
- Sheppard A., *Developmental levels in explanations of humour from childhood to late adolescence* [w:] A.J. Chapman, H.C. Foot (red.), *It's funny thing, humor. International conference on humor and laughter*, Pergamon Press, Oxford 1977.
- Sherman L.W., *An ecological study of glee in small groups of pre-school children*, „Child Development” 1976, nr 46, s. 53–61.
- Sherman L.W., *Humor and social distance in elementary school children*, „Humor – International Journal of Humor Research” 1988, nr 4, s. 389–404.
- Simons C.J., McCluskey-Fawcett K.A., Papini D.R., *Theoretical and functional perspectives on the development of humor during infancy, childhood, and adolescence* [w:] D.G. Ventis (red.), *Humor and aging*, Academic Press, Orlando 1986.
- Smadja E., *Le rire de l'enfant. Ontogenèse du rire*, „La Gazette Medicale” 1991, nr 25, s. 13–16.
- Smith D.P., *Using humor to help children with pain*, „Children's Health Care” 1986, nr 3, s. 187–188.
- Snowberg Snowflake R., *Clowning for children*, Visual Magic, New York 1982.
- Stahl J.D., *Satire and the evolution of perspective in children's literature: Mark Twain, E.B. White, and Louise Fitzhugh*, „Children's Literature Association Quarterly” 1990, nr 3, s. 119–122.
- Svebak S., Gunnar Götestam K., Naper Jensen E., *The significance of sense of humor, life regard, and stressors for bodily complaints among high school students*, „Humor – International Journal of Humor Research” 2004, nr 1–2, s. 67–84.
- Tamashiro R.T., *Children's humor. A developmental view*, „Elementary School Journal” 1980, nr 2, s. 69–75.
- Taylor M.-A., *Humor in children's literature*, „Studies in American Humor” 1986–1987, nr 4, s. 233–298.
- Terry R.L., Woods M.E., *Effects of humor on the test performance of elementary school children*, „Psychology in the Schools” 1975, nr 12, s. 182–185.
- Tucker N., *What's the joke? A look at children's humour* [w:] J. Durant, J. Miller (red.), *Laughing matters. A serious look at humour*, John Wiley and Sons, New York 1988.
- Vallone L.M., *Laughing with the boys and learning with the girl. Humor in nineteenth-century american juvenile fiction*, „Children's Literature Association Quarterly” 1990, nr 3, s. 127–130.
- Ventis D.G., *Humor and aging in children's picture books. Is the joke on grandpa?* [w:] D.G. Ventis (red.), *Humor and aging*, Academic Press, Orlando 1986.
- Ventis W.L., Ventis D.G., *Guidelines for using humor in therapy with children and young adolescent* [w:] P. McGhee (red.), *Humor and children's development. A guide to practical applications*, Haworth, New York 1989.
- West M.I., *The grotesque and the taboo in Roald Dahl's humorous writings for children*, „Children's Literature Association Quarterly” 1990, nr 3, s. 115–116.
- Winner E., *The point of words. Children's understanding of metaphor and irony*, Harvard University Press, Cambridge 1988.

- Wolfenstein M., *Children's humor. A psychological analysis*, Indiana University Press, Bloomington 1978.
- Wright D.S., *Children's humour* [w:] A.J. Chapman, H.C. Foot (red.), *It's funny thing, humor. International Conference on Humor and Laughter*, Pergamon Press, Oxford 1977.
- Zigler E., Levine J., Gould L., *Cognitive challenge as a factor in children's humor appreciation*, „Journal of Personality and Social Psychology” 1967, nr 6, s. 332–336.
- Zigler E., Levine J., Gould L., *Cognitive processes in the development of children's appreciation of humor*, „Child Development” 1966, nr 37, s. 507–518.
- Zigler E., Levine J., Gould L., *The humor response of normal institutionalised and noninstitutionalised retarded children*, „American Journal of Mental Deficiency” 1966, nr 71, s. 472–480.
- Ziv A., *Using humor to develop creative thinking* [w:] P. McGhee (red.), *Humor and children's development. A guide to practical applications*, Haworth, New York 1989.
- Zuniga S., *Humor and pediatrics*, „Revista Chilena de Pediatria” 2005, nr 2, s. 129–131.

### 9.3. Śmiech w kontekstach psychologicznych

- Abel M., *Interaction of humour and gender in moderating relationships between stress and outcomes*, „Journal of Psychology” 1998, nr 3, s. 267–276.
- Askenasy J.J., *The functions and dysfunctions of laughter*, „Journal of General Psychology” 1987, nr 114, s. 327–334.
- Aubouin E., *Technique et psychologie du comique*, OFEP, Marseille 1948.
- Avant K.M., *Humor and self disclosure*, „Psychological Reports” 1982, nr 1, s. 253–254.
- Babad E.Y., *A multi dimensional approach to the assesment of humor. A critical look at humor tests*, „Journal of Personality” 1974, nr 42, s. 618–631.
- Baron R.A., Ball R.L., *The aggression – inhibing influence of nonhostile humor*, „Journal of Experimental Social Psychology” 1974, nr 10, s. 23–33.
- Berger A.A., *Humor. An Introduction*, „American Behavioral Scientist” 1987, nr 30, s. 6–15.
- Berkowitz L., *Aggressive humor as a stimulus to aggressive responses*, „Journal of Personality and Social Psychology” 1970, nr 16, s. 710–717.
- Booth-Butterfield M., Booth-Butterfield S., *Individual differences in the communication of humorous messages*, „Southern Communication Journal” 1991, nr 56, s. 32–40.
- Brown W.S., Paul L.K., Symington M., Dietrich R., *Comprehension of humor in primary agenesis of the corpus callosum*, „Neuropsychologia” 2005, nr 6, s. 906–916.
- Brownell H.H., Gardner H., *Neuropsychological insights into humour* [w:] J. Durant, J. Miller (red.), *Laughing matters. A serious look at humour*, John Wiley and Sons, New York 1988, s. 17–34.
- Butzer B., Kuiper N.A., *Humor use in romantic relationships. The effects of relationship satisfaction and pleasant versus conflict situations*, „The Journal of Psychology – Interdisciplinary and Applied” 2008, nr 142, s. 245–260.
- Byrne D., *Relationship between humor and the expression of hostility*, „Journal of Abnormal and Social Psychology” 1956, nr 53, s. 84–89.

- Cann A., Calhoun L.G., *Perceived personality associations with differences in sense of humor. Stereotypes of hypothetical others with high or low senses of humor*, „Humor – International Journal of Humor Research” 2001, nr 2, s. 117–130.
- Cann A., Holt K., Calhoun L.G., *The roles of humor and sense of humor in responses to stressors*, „Humor – International Journal of Humor Research, nr 2/1999, s. 177–194.
- Carlsson K., Petrovic P., Skare S., Petersson K.M., Ingvar M., *Tickling expectations: neural processing in anticipation of a sensory stimulus*, „Journal of Cognitive Neuroscience” 2000, nr 4, s. 691–703.
- Carroll J.L., *The relationship between humor appreciation and perceived physical health*, „Psychology – A Journal of Human Behavior” 1990, nr 2, s. 34–37.
- Carroll J.L., Schmidt J.L., *Correlation between humorous coping style and health*, „Psychological Reports” 1992, nr 2, s. 402.
- Cetola H.W., *Toward a cognitive-appraisal model of humor appreciation*, „Humor – International Journal of Humor Research” 1988, nr 3, s. 245–248.
- Cettel R.B., Tollefson D.L., *The handbook for the IPAT humor test of personality*, Institute for the Personality and Ability Testing, Champaign 1963.
- Chafe W., *Humor as a disabling mechanism*, „American Behavioral Scientist” 1987, nr 30, s. 16–26.
- Chang M., Gruner C.R., *Audience reaction to self-disparaging humor*, „Southern Speech Communication Journal” 1981, nr 46, s. 419–426.
- Christie G.L., *Some psychological aspects of humor*, „International Journal of Psycho-Analysis” 1994, nr 75, s. 479–489.
- Cottell R., *Personality factors in response to humor*, „Journal of Abnormal and Social Psychology” 1947, nr 42, s. 402–421.
- Craik K.H., Lampert M.D., Nelson A.J., *Sense of humor and styles of every-day humorous conduct*, „Humor – International Journal of Humor Research” 1996, nr 3–4, s. 273–302.
- Dale J.A., Hudak M.A., Wasikowski S., *Effects of dyadic participation and awareness of being monitored on facial action during exposure to humor*, „Perceptual and Motor Skills” 1991, nr 3, s. 984–986.
- Danzer A.J., Dale A., Klions H.L., *Effect of exposure to humorous stimuli on induced depression*, „Psychological Reports” 1990, nr 3, s. 1027–1036.
- Deaner S.L., McConatha J.T., *Relationship of humor to depression and personality*, „Psychological Reports” 1993, nr 3, s. 755–763.
- Deckers L., Devine J., *Humor by violating an existing expectancy*, „Journal of Psychology” 1981, nr 108, s. 107–110.
- Deckers L., Rotondo D.M., *Use of humor at work. Predictors and implications*, „Psychological Reports” 1999, nr 84, s. 961–968.
- Dugas L., *Psychologie du rire*, Félix Alcan, Paris 1902.
- Dundes A., *At ease disease – AIDS jokes as sick humor*, „American Behavioral Scientist” 1987, nr 1, s. 72–81.
- Ekman P., Davidson R.J., Salais D., *Duchenne smile. Emotional expression and brain physiology*, „Journal of Personality and Social Psychology” 1990, nr 58, s. 342–353.

- Endlich E., *Teaching the psychology of humor*, „Teaching of Psychology” 1993, nr 3, s. 181–183.
- Fisher S., Fisher R.L., *Pretend the world is funny and forever. A psychological analysis of comedians, clowns, and actors*, State University of New York, Lea Lawrence Erlbaum Associates, Publishings New York – Hillsdale 1981.
- Forabosco G., *Il settimo senso. Psicologia del senso dell'umorismo. Con istruzioni per l'uso*, Franco Muzzio, Padova 1994.
- Fraley B., Aron A., *The effect of a shared humorous experience on closeness in initial encounters*, „Personal Relationships” 2004, nr 11, s. 61–78.
- Frecknall S., *Good humor. A qualitative study of the uses of humor in everyday life*, „Psychology – A Quarterly Journal of Human Behavior” 1994, nr 1, s. 12–21.
- Fry W.F., *The respiratory components of mirthful laughter*, „Journal of Biological Psychology” 1977, nr 2, s. 39–50.
- Fry W.F., *Humor, physiology, and the aging process* [w:] L. Nahemow, K. McCluskey-Fawcett, P. McGhee (red.), *Humor and Aging*, Academic Press, Orlando 1986.
- Fry W.F., *The respiratory components of mirthful laughter*, „The Journal of Biological Psychology” 1977, nr 19, s. 39–50.
- Fry W.F., Samaleh W.A. (red.), *Advances in humor and psychology*, Professional Resource Press, Sarasota 1993.
- Gierycha E., Milnera L., Michalski A., *ERP Responses to smile-provoking pictures*, „Journal of Psychophysiology” 2005, nr 2, s. 77–90.
- Goel V., Dolan R.J., *The functional anatomy of humor. Segregating cognitive and affective components*, „Nature Neuroscience” 2001, nr 4, s. 237–238.
- Goldstein J.H., McGhee P.E. (red.), *The psychology of humor. Theoretical perspectives and empirical issues*, Academic Press, New York 1972.
- Greig Y.T., *The psychology of laughter and comedy*, G. Allen & Unwin, New York 1923.
- Hecker E., *Physiologie und Psychologie des Lachens und des Komischen*, Dummler, Berlin 1873.
- Holland N., *Laughing. The psychology of humor*, Cornell University Press, Ithaca – New York 1982.
- Hudak D.A., Dale J.A., Hudak M.A., De Good D.F., *Effects of humorous stimuli and sense of humor on discomfort*, „Psychological Reports” 1991, nr 69, s. 779–786.
- Johnson D.M., *The psychology of humor and wit*, Fithian Press, Santa Barbara 1999.
- Kappel M.A., Sechrest L., *A multitrait – multimethod matrix analysis of sense of humor*, „Educational and Psychological Measurement” 1970, nr 30, s. 77–85.
- Kerkkanen P., Kuiper N.A., Martin R.A., *Sense-of-humor, physical health and well-being at work. A three-year longitudinal study of finnish police officers*, „Humor – International Journal of Humor Research” 2004, nr 1–2, s. 21–36.
- Kluger J., *The funny thing about laughter. It's no joke: laughing may be one of nature's cleverest tricks for keeping us healthy and safe*, „Time” 2005, nr 165, s. 24–29.
- Kuiper N.A., Borowicz-Sibenik M., *A good sense of humor doesn't always help. Agency and communion as moderators of psychological well-being*, „Personality and Individual Differences” 2005, nr 38, s. 365–377.



- Kuiper N.A., Grimshaw M., Leite C., Kirsch G., *Humor is not always the best medicine. Specific components of sense of humor and psychological well-being*, „Humor – International Journal of Humor Research” 2004, nr 17, s. 135–168.
- Kuiper N.A., Leite C., *Personality impressions associated with four distinct humor styles*, „Scandinavian Journal of Psychology” 2010, nr 51, s. 115–122.
- Kuiper N.A., McHale N., *Humor styles as mediators between self-evaluative standards and psychological well-being*, „Journal of Psychology: Interdisciplinary and Applied” 2009, nr 4, s. 359–376.
- Kuiper N.A., Martin R.A., Dance K.A., *Sense of humor and enhanced quality of life*, „Personality and Individual Differences” 1992, nr 12, s. 1273–1283.
- Kuiper N.A., Martin R.A., Olinger I.J., Kazarian S.S., Jetté J.I., *Sense of humor, self-concept, and psychological well-being in psychiatric inpatients*, „Humor – International Journal of Humor Research” 1998, nr 4, s. 357–382.
- Langevin R., Day H.I., *Physiological correlates of humor* [w:] J. Goldstein, P. McGhee (red.), *The Psychology of Humor*, Academic Press, New York 1972.
- Lefcourt H.M., *Humor. The psychology of living buoyantly*, Springer – Verlag, New York 2001.
- Lehman K.M., Burke K.L., Randall M., Sultan J., Czech D.R., *A reformulation of the moderating effects of productive humor*, „Humor – International Journal of Humor Research” 2001, nr 2, s. 131–162.
- Lennox Terrion J., Ashforth B.E., *From ‘I’ to ‘we’. The role of putdown humor and identity in the development of a temporary group*, „Human Relations” 2002, nr 1, s. 35–60.
- Levine J. (red.), *Motivation in humor*, Atherton, New York 1969.
- Long P., *Laugh and be well?*, „Psychology Today” 1987, nr 10, s. 28–29.
- McDonald S., *Neuropsychological studies of sarcasm*, „Metaphor and Symbol” 2000, nr 1–2, s. 85–98.
- Mahony D.L., *The effects of laughter on discomfort thresholds. Does expectation become reality?*, „Journal of General Psychology” 2001, nr 2, s. 217–226.
- Martin R.A., *The psychology of humor. An integrative approach*, Elsevier Academic Press, Burlington – San Diego – London 2006.
- Martin R.A., Lefcourt H.F., *Humor and life stress*, Springer Verlag, New York 1986.
- Martin A.R., Puhlik-Doris P., Larsen G., Gray J., Weir K., *Individual differences in uses of humor and their relation to psychological well-being. Development of the humor styles questionnaire*, „Journal of Research in Personality” 2003, nr 37, s. 48–75.
- Mendel W.M. (red.), *A celebration of humor*, Mara, New York 1970.
- Nezu A.M., Nezu C.M., Blissett S.E., *Sense of humor as a moderator of the relation between stressful events and psychological distress. A prospective analysis*, „Journal of Personal and Social Psychology” 1988, nr 3, s. 520–525.
- Nilsen D.L.F., *The physiological functions of humor* [w:] *Humor scholarship: A research bibliography*, Greenwood – Westport 1993.
- Olszewski H., *Humor i osobowość w rozwoju człowieka* [w:] „Studia Gdańskie” 2002, nr 1.
- Perlina A., Nenonen R., Lind D., *Effect of humour on test anxiety and performance*, „Psychological Reports” 1999, nr 84, s. 1203–1213.
- Piddington R., *From Plato to Freud. The psychology of laughter*, Gamut Press, New York 1963.

- Piddington R., *The psychology of laughter. A study in social adaptation*, Figurehead, London 1933.
- Polimeni J., Reiss J.P., *The first joke. Exploring the evolutionary origins of humor*, „Evolutionary Psychology” 2006, nr 4, s. 347–366.
- Porterfield A.L., *Does sense of humor moderate the impact of life stress on psychological and physiological well-being?*, „Journal of Research in Personality” 1987, nr 21, s. 306–317.
- Prerost F.J., Ruma C., *Exposure to humorous stimuli as an adjunct to muscle relaxation training*, „Psychology – A Quarterly Journal of Human Behavior” 1987, nr 4, s. 70–74.
- Radomska A., *Co kogo śmieszy? O różnicach indywidualnych w preferencjach komizmu u ludzi dorosłych*, „Nowiny Psychologiczne” 2000, nr 3, s. 73–97.
- Radomska A., *Rola poczucia humoru w procesie radzenia sobie ze stresem* [w:] I. Heszen-Niejodek (red.), *Konteksty stresu psychologicznego*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2002.
- Ravella N.F., *Poważne zagadnienia związane z humorem w psychoterapii*, „Nowiny Psychologiczne” 1992, nr 3, s. 87–93.
- Roeckelein J.E., *The psychology of humor. A reference guide and annotated bibliography*, Greenwood Press, Westport 2002.
- Ruch W. (red.), *The sense of humor. Explorations of a personality characteristic*, Mouton de Gruyter, Berlin – New York 2007.
- Rusek A., *Wielowymiarowość humoru*, „Innowacje Psychologiczne” 2012, nr 1, s. 117–127.
- Schachter S., Wheeler L., *Epinephrine, chlorpromazine, and amusement*, „Journal of Abnormal and Social Psychology” 1962, nr 2, s. 121–128.
- Shepherd R., Lefcourt H.M., *Death attitudes and humor. Taking a different perspective on organ donation* [w:] J. Shanteau, R.J. Harris (red.), *Organ donation and transplantation. Psychological and behavioral factors*, American Psychological Association, Washington 1992.
- Sidis B., *The psychology of laughter*, Appleton, New York 1913.
- Szarota P., *Psychologia uśmiechu. Analiza kulturowa*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2006.
- Szuman S., *O dowcipie i humorze (szkic psychologiczny)*, Biblioteka Polska, Lwów 1938.
- Talbot L.A., Lumden D.B., *On the association between humor and burnout*, „Humor – International Journal of Humor Research” 2000, nr 4, s. 419–428.
- Titkow T., *Dowcip – łajdak o rozdwojonym języku. Rzecz o dowcipach, śmiechu i psychologii zorientowanej na proces Arnolda Mindella*, Nuit Magique, Warszawa 1995.
- Titze M., Kühn R., *Lachen zwischen Freude und Scham. Eine psychologisch-phänomenologische Analyse zum Verständnis der Gelotophie*, Verlag Königshausen-Neumann, Würzburg 2010.
- Wickberg D., *The senses of humor. Self and laughter in modern America*, Cornell University Press, Ithaca 1998.
- Wolfenstein M., *Children’s humor. A psychological analysis*, Indiana University Press, Bloomington 1978.
- Yovetich N.A., Dale A., Hudak M.A., *Benefits of humor in reduction of threat-induced anxiety*, „Psychological Reports” 1990, nr 1, s. 51–57.

- Zillman D., Rockwell S., Schweitzer K., Sundar S.S., *Does humor facilitate coping with physical discomfort?*, „Motivation and Emotion” 1993, nr 1, s. 1–21.
- Zillmann D., *Handbook of humor and psychology*, Professional Resources Press, Sarasota 1987.
- Zippin D., *Sex differences and the sense of humor*, „Psychoanalytic Review” 1966, nr 53, s. 209–219.
- Ziv A., *The psychology of humor*, Yahdav, Tel Aviv 1981.

## 9.4. Śmiech w edukacji

- Adamczuk E., *Humor nieznaną metodą symulacyjną (scenariusze humoresek, teksty wierszowane, opisy sytuacyjne)*, Towarzystwo Wolnej Wszechnicy Polskiej, Lublin 1993.
- Adamczuk E., *Niekonwencjonalne metody przybliżania studentom metodologii nauk pedagogicznych* [w:] M. Dudzikowa, A. Kotusiewicz (red.), *Z pogranicza idei i praktyki nauczycielskiej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 1994.
- Adamczuk E., *Potrzeba odkrywania edukacyjnych walorów humoru w procesie dydaktycznym szkoły wyższej* [w:] M. Ochmański (red.), *Alternatywne modele kształcenia nauczycieli*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 1995.
- Adamczuk E., *Uczymy się przez humor*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 1997.
- Adams W.J., *The use of sexual humor in teaching human sexuality at the university level*, „Family Coordinator” 1974, nr 23, s. 365–368.
- Alpern H., *Teachers are funny*, Thomas Yoseloff, New York 1968.
- Ballanger F., *Laissez-les rire!*, „La revue des livres pour enfants” 1998, nr 9, s. 51–58.
- Ballard M., *Effets d’humour, ambiguïté et didactique de la traduction*, „Meta” 1989, nr 1, s. 20–25.
- Baughman M.D., *Baughman’s handbook of humor in education*, Parker, West Nyac 1974.
- Baughman M.D., *Teaching with humor. A performing art*, „Contemporary Education” 1979, nr 1, s. 26–30.
- Baumard M., *Au-delà du rire*, „Le Monde de l’Éducation” 2003, nr 9, s. 96–97.
- Berk R.A., *Humor as an instructional defibrillator. Evidence-based techniques in teaching and assessment*, Stylus Publishing LLC, Sterling 2002.
- Berk R.A., *Professors are from Mars, students are from Snickers. How to write and deliver humor in the classroom and in professional presentations*, Stylus Publishing LLC, Sterling 2003.
- Berk R.A., *The active ingredients in humor. Psychophysiological benefits and risks for older adults*, „Educational Gerontology” 2001, nr 27, s. 323–339.
- Berkowitz L., *Aggressive humor as a stimulus to aggressive responses*, „Journal of Personality and Social Psychology” 1970, nr 16, s. 710–717.
- Bieganowska A., *„Kaleki humor” – pomaga, czy przeszkadza w kształtowaniu postaw wobec osób niepełnosprawnych?* [w:] W. Świątkiewicz, M. Świątkiewicz-Mośny, W. Ślęzak-Tazbir W. (red.), *Oblicza humoru*, t. 1, Centrix – Krzysztof Cebula i Tomasz Kalota, Wrocław 2007.

- Bieganowska A., *Szkoła w krzywym zwierciadle, czyli wolne żarty z (w) edukacji* [w:] W. Świątkiewicz, M. Świątkiewicz-Mośny, W. Ślęzak-Tazbir (red.) *Oblicza humoru*, t. 2, Centrix – Krzysztof Cebula i Tomasz Kalota, Wrocław 2008.
- Bilińska-Suchanek E., *Rola śmiechu i humoru w edukacji* [w:] L. Preuss-Kuchta (red.), *Szkoła bez nudy*, Wydawnictwo Horyzont, Koszalin 1993.
- Bouquet B., Riffault J. (red.), *De l'humour et du rire dans le travail social*, „Vie Sociale” 2010, nr 2, s. 7–113.
- Bowman Damico S., *What's so funny about a crisis? Clowns in the classroom*, „Contemporary Education” 1980, nr 2, s. 131–134.
- Brackett C.W., *Laughing and crying of pre-school children*, „Journal of Experimental Education” 1933, nr 2, s. 119–226.
- Bradford A.L., *The place of humor in teaching*, „Peabody Journal of Education” 1964, nr 9, s. 67–70.
- Bryant J., Brown D., Silberberg A.R., Elliott S.M., *Effects of humorous illustrations in college textbooks*, „Human Communication Research” 1981, nr 8, s. 43–57.
- Bryant J., Comisky P.W., Zillmann D., *Teacher's humor in the college classroom*, „Communication Education” 1979, nr 28, s. 110–118.
- Bryant J., Crane J.S., Comisky P.W., Zillmann D., *Relationship between college teachers' use of humor in the classroom and students' evaluations of their teachers*, „Journal of Educational Psychology” 1980, nr 72, s. 511–519.
- Bryant J., Hezel R., Zillmann D., *Humor in children's educational television*, „Communication Education” 1979, nr 28, s. 49–59.
- Bryant J., Zillmann D., *Using humor to promote learning in the classroom* [w:] P. McGhee (red.), *Humor and children's development. A guide to practical applications*, Haworth, New York 1989.
- Budd M., Rothstein L., Adams P., *Tu eres lo que dices. Un doctor de Harvard crea un programa para transformar el estres mediante el poder del lenguaje / You are what you say. A harvard doctor's six-step proven program for transforming stress through the power of language*, Edaf Antillas, San Juan de Puerto Rico 2001.
- Burgess R., *Laughing lessons: 149 2/3 ways to make teaching and learning fun*, Free Spirit Publishing Co, Minneapolis 2000.
- Carlyon W., Carlyon P., *Humor as a health education tool* [w:] P.M. Lazes, L.H. Kaplan, K.A. Gordon (red.), *The handbook of health education*, Aspen, Rockville 1987.
- Chamberlain L., *Bombs and other exciting devices, or the problem of teaching irony* [w:] P. Donahue, E. Quandahl (red.), *Reclaiming pedagogy. The rhetoric of the classroom*, Southern Illinois University Press, Carbondale – Edwardsville 1989.
- Charmeux E., *Vive l'École de Jules fait rire*, Viveco, Toulouse 1996.
- Chmara M., Gębala K., *Pedagogiczne aspekty komizmu u dzieci w wieku szkolnym*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 1993, nr 1, s. 15–20.
- Ciesielska J., *I śmiech niekiedy może być nauką, czyli o humorze w podręcznikach do nauczania języka włoskiego* [w:] S. Dżereń-Głowacka, A. Kwiatkowska (red.), *Humor. Teorie – praktyka – zastosowania*, t. 1, *Odcienie humoru*, Naukowe Wydawnictwo Piotrkowskie, Piotrków Trybunalski 2008.

- Cormanski A., Robert J.-M. (red.), *Humour et enseignement en contexte scolaire, „Le français dans le monde. Recherches et applications – Numero Spécial”*, Paris, Juillet 2002.
- Cornett C.E., *Learning through laughter. Humor in the classroom*, Phi Delta Kappa Educational Foundation, Bloomington 1986.
- Cornett C.E., *Learning through laughter... Again*, Phi Delta Kappa Educational Foundation, Bloomington 2001.
- Crabbes M.A., Crabbes S.K., Goodman J., *Giving the gift of humor (ho, ho, ho)*, „Elementary School Guidance and Counseling” 1986, nr 12, s. 105–113.
- Craik K.H., Lampert M.D., Nelson A.J., *Sense of humor and styles of every-day humorous conduct*, „Humor – International Journal of Humor Research” 1996, nr 3–4, s. 273–302.
- CRDP, *L’humour. Lire au collège 65*, CRDP de l’Académie de Grenoble, Grenoble 2003.
- CRILJ, *L’humour dans la littérature jeunesse*, Centre de Recherche et d’Information sur la Littérature pour la Jeunesse – Pau-Béarn, Pau 2008.
- Crossman R., *Humor in the classroom*, „The Clearing House” 1964, nr 7, s. 528–531.
- Czeglik A., *Dobry humor – toward deficytowy w edukacji?*, „Blżej Przedszkola” 2012, nr 12, s. 72–75.
- Darling A., Civikly J.M., *The effect of teaching humor on student perceptions of classroom communicative climate*, „Journal of Classroom Interaction” 1987, nr 1, s. 24–30.
- Davies A.P., *Humour as facilitator of learning in primary school children* [w:] A.J. Chapman, H.C. Foot (red.), *It’s funny thing, humor. International Conference on Humor and Laughter*, Pergamon Press, Oxford 1977.
- Davies A.P., Apter M.J., *Humor and its effect on learning in children* [w:] P.E. McGhee, A.J. Chapman (red.), *Children’s humor*, John Wiley and Sons, New York – Chichester 1980.
- De Luca G., Natov R. (red.), *Comedy in children’s literature*, „The Lion and the Unicorn. A Critical Journal of Children’s Literature” – Special Issue 1977, nr 1.
- Dickmeyer S.G., *Humor as an instructional practice. A longitudinal content analysis of humor use in the classroom*, paper presented at the Annual Meeting of the Eastern Communication Association, ERIC Document Reproduction ED359587, Clearhouse 1993.
- Dolińska S., *Śmiech w edukacji*, „Wychowanie na co dzień” 1995, nr 6, s. 17–19.
- Dudzikowa M., *Agélaste? Poczucie humoru nauczycieli. Perspektywa uczniowska*, „Colloquia Communia” 2003, nr 2, s. 279–299.
- Dudzikowa M., *Funkcje humoru oraz możliwości ich wykorzystania w badaniach zjawisk życia szkolnego*, „Forum Oświatowe” 1993, nr 8–9, s. 55–66.
- Dudzikowa M., *Humor inteligentnego i dobrego człowieka*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 2005, nr 3, s. 49–54.
- Dudzikowa M., *Nauczyciel w kręgu uczniowskiego śmiechu*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 2005, nr 4, s. 45–51.
- Dudzikowa M., *O potrzebach i możliwości uszlachetniania humoru uczniowskiego*, „Nowa Szkoła” 2002, nr 6, s. 4–10.
- Dudzikowa M., *O śmiechu, który niszczy*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 2005, nr 6, s. 44–51.

- Dudzikowa M., *Odmiany śmiechu za szkolnymi drzwiami*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 2005, nr 5, s. 42–49.
- Dudzikowa M., *Osobliwości śmiechu uczniowskiego*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 1996.
- Dudzikowa M., *Poczucie humoru nauczycieli w ocenie uczniów* [w:] D. Ekiert-Oldroyd (red.), *Problemy współczesnej pedeutologii. Teoria – praktyka – perspektywy*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2003.
- Dudzikowa M., *Pomyśl siebie... Minieseje dla wychowawcy klasy*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2007.
- Dudzikowa M., *Przeżywanie humoru*, „News – Nowości Oświaty” 1993, nr 11, s. 10–11.
- Dudzikowa M., *Uszlachetnienie humoru uczniowskiego*, „News – Nowości Oświaty” 1993–1994, nr 12–1, s. 8–10.
- Dudzikowa M., *W śmiechu tkwi siła*, „News – Nowości Oświaty” 1993, nr 10, s. 6–7.
- Dudzikowa M., *Wiedza przygniotła ich do ziemi? Czyli o poczuciu humoru nauczycieli w ocenie uczniów* [w:] H. Kwiatkowska, T. Lewowicki (red.), *Z zagadnień pedeutologii i kształcenia nauczycieli* [w:] „Studia Pedagogiczne”, t. LXI, Polska Akademia Nauk – Komitet Nauk Pedagogicznych, Warszawa 1995.
- Dudzikowa M., *Z optymizmem o potęgę optymizmu*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 2005, nr 2, s. 40–44.
- Duhamel J., *Les perles de l'école. Le bêtisier des élèves, des parents... et des profs*, Albin Michel, Paris 2000.
- Dunaj E., Morawska I., Latoch-Zielińska M. (red.), *Humor w kulturze i edukacji*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2014.
- Earls P.L., *Humorizing learning*, „Elementary Education” 1972, nr 49, s. 107–108.
- Endlich E., *Teaching the psychology of humor*, „Teaching of Psychology” 1993, nr 3, s. 181–183.
- Fabrizi M.S., Pollio H.R., *A naturalistic study of humorous activity in third, seventh and eleventh grade classroom*, „Merril-Palmer Quarterly” 1987, nr 1, s. 107–128.
- Frappier J.-P., *Le travail par le rire*, Presses Universitaires de Septentrion, Villeneuve d'Ascq 1998.
- Frappier J.-P., *Les succursales du rire. De l'usage du comique en entreprise*, Imago, Paris 1999.
- Frymier A.B., Wanzer M.B., *Make 'em laugh and they will learn. A closer look at the relationship between perceptions of instructors' humor orientation and student learning*, paper presented at the 84th Annual Meeting of the National Communication Association, ERIC Document Reproduction No. ED427377, New York 1998.
- Garrite C., Feuerhahn N. (red.), *Faire rire: mode d'emploi. Hôpicalowns, clownanalystes, auteurs, humoristes...*, „Humoresques” nr 27, Association pour le Développement des Recherches sur le Comique, le Rire et l'Humour, Lyon 2008.
- Gerler W.R. (red.), *Educator's treasury of humor for all occasions*, Parker, New York 1972.
- Ghosh R., *An experimental study of humour*, „British Journal of Educational Psychology” 1939, nr 9, s. 98–99.
- Gigliotti E., *Let me entertain...er...teach you. Gaining attention through the use of slide shows*, „Journal of Continuing Education in Nursing” 1995, nr 26, s. 31–34.

- Gilland H, Mauritsen J., *Humor in the classroom*, „Reading Teacher” 1971, nr 24, s. 753–756.
- Gillies P.A., Stork A., Bretman M., *Streetwise UK. A controlled trial of an AIDS education comic*, „Health Education Research” 1990, nr 1, s. 27–33.
- Gordon M., *Humor, laughter and educational philosophy*, „Encounter” 2012, nr 2, s. 9–15.
- Gorham J, Christophel D.M., *The relationship of teachers’ use of humor in the classroom to immediacy and student learning*, „Communication Education” 1990, nr 39, s. 46–62.
- Górecka A., *Edukacja poprzez humor. Innowacja pedagogiczna*, Przedszkole Wiejskie nr 81, Łódź 2005.
- Górecka A., *Edukacja przez humor*, „Blżej Przedszkola” 2009, nr 3, s. 60–61.
- Graceffa D., *Using humor to teach postpartum topics*, „Journal of Nursing Education” 2005, nr 7, s. 340.
- Graeven D.B., Morris S.J., *College humor in 1930 and 1972. An investigation using the humor diary*, „Sociology and Social Research” 1975, nr 59, s. 406–410.
- Grima Camilleri A., *Comme c’est bizarre! L’utilisation d’anecdotes dans le développement de la compétence interculturelle*, Conseil de l’Europe, Strasbourg 2002.
- Grochulska A., *O dowcipie w podręczniku szkolnym* [w:] S. Dżereń-Głowacka, A. Kwiatkowska (red.), *Humor. Teorie – praktyka – zastosowania*, t. 1, *Odcienie humoru*, Naukowe Wydawnictwo Piotrkowskie, Piotrków Trybunalski 2008.
- Grow G., *Using humor to help students respond to one another’s writing*, Florida A&M University, Tallahassee 1995.
- Grzybowski P.P., *Doktor klaun! Terapia śmiechem, wolontariat, edukacja międzykulturowa*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2012.
- Guillaumond F., *Tu m’fais rire! 1001 idées pour la classe: pédagogie de la maternelle*, Magnard, Paris 2002.
- Gurtler L., *Humor in educational contexts*, paper presented at the 110th Annual Meeting of the American Psychological Association, ERIC Document Reproduction No.ED470407, Chicago 2002.
- Happiness is a clown with a toothbrush*, „Dental Students Magazine” 1969, nr 47, s. 464–465.
- Harrison L.K., Carroll D., Burns V.E., Corkill A.R., Harrison C.M., Ring C., Drayson M., *Cardiovascular and secretory immunoglobulin. A reactions to humorous exciting, and didactic film presentations*, Elsevier, New York 1999.
- Harrison N., *Using humour as an educational technique*, „Professional Nurse” 1995, nr 11, s. 198–199.
- Hauck W.E., Thomas J.W., *The relationship of humor to intelligence, creativity and intentional and incidental learning*, „Journal of Experimental Education” 1972, nr 40, s. 52–55.
- Hayford F., *Dental health education with a clown*, „Dental Health” 1969, 8, s. 35–36.
- Hickerson B., *The other funny thing in the classroom... kids*, „English Journal” 1989, nr 3, s. 52–54.
- Hill D.J., *Humor in the classroom. A handbook for teachers (and other entertainers!)*, Charles Thomas, Springfield 1988.

- Hill D.J., *School days, fun days. Creative ideas for using humor in the classroom*, Charles Thomas, Springfield 1991.
- Hillman S.M., *Laugh and learn. Humor in nursing education*, „Journal of Nursing Jocularly” 1995, nr 5, s. 32–34.
- Hobbs P., *Judge’s use of humor as an social corrective*, „Journal of Pragmatics” 2005, nr 39, s. 50–68.
- Hook A., *Consultation and positive responses. Empowering school psychologists with healing humor*, paper presented at the combined Annual Meeting of the National Association of School Psychologists and the California Association of School Psychologists Annual Convention, ERIC Document Reproduction No. ED411491, Clearinghouse 2002.
- Horn G., *Laughter... a saving grace*, „Today’s Education” 1972, nr 12, s. 37–38.
- Hunsaker J.S., *It’s no joke. Using humor in the classroom*, „The Clearing House” 1988, nr 2, s. 285–286.
- Inman D., *Humor in the classroom as a teaching strategy*, „Adult Learning” 1991, nr 2, s. 29.
- Jalongo M.R., *Children’s literature. There’s some sense to its humor*, „Childhood Education” 1985, nr 6, s. 109–114.
- Hasik A., *Dowcip tanatologiczno-funeralny, czyli „czarny” humor w języku uczniów* [w:] S. Gajda, D. Brzozowska (red.), *Świat humoru*, Uniwersytet Opolski, Instytut Filologii Polskiej, Opole 2000.
- Javidi M.N., Long L.W., *Teachers’ use of humor, self disclosure, and narrative activity as a function of experience*, „Communication Research Reports” 1989, nr 6, s. 47–52.
- Jaxa-Bykowski L., *Figle i psoty młodzieży szkolnej*, „Kwartalnik Psychologiczny” 1933, nr 4, s. 41–191.
- Kaplan R., Pascoe G., *Humorous lectures and humorous examples. Some effect upon comprehension and retention*, „Journal of Educational Psychology” 1977, nr 1, s. 61–65.
- Kappel M.A., Sechrest L., *A multitrait – multimethod matrix analysis of sense of humor*, „Educational and Psychological Measurement” 1970, nr 30, s. 77–85.
- Kay Morrison M., *Using humor to maximize learning. The links between positive emotions and education*, Rowman & Littlefield Education, Lanham 2008.
- Kay Morrison M., *Using humor to maximize living. Connecting with humor*, Rowman & Littlefield Education, Lanham 2012.
- Kelly W.E., *Laughter and learning. Humor in the classroom*, J. Weston Walsh, Portland 1988.
- Kelly W.E., *Learning with laughter*, J. Weston Walsh, New York 1985.
- King N.R., *See baby play. Play as depicted in elementary school readers, 1900–1950*, „Play and Culture” 1991, nr 2, s. 100–107.
- Kissel S., *Laughing and learning. Humor in classroom*, „Virginia Journal of Education” 1991, nr 2, s. 16–18.
- Klasky C., *Some funny businnes in your reading classes*, „Journal of Reading” 1979, nr 5, s. 731–733.
- Klein A., *Humor and death. You’ve got to be kidding*, „In Context” 1986, nr 13, s. 43–44.



- Klein A., *L.A.U.G.H. Using humor and play to help clients cope with stress, anger, frustration, and more*, Wellness Reproductions and Publishing, 2010.
- Klein A., *Learning to laugh when you feel like crying. Embracing life after loss*, Goodman Beck Publishing, Norwood 2011.
- Klein A., *ParentLaughs. A jollytologist book. Quips, quotes, and anecdotes about raising kids*, Gramercy, New York 2006.
- Klein A., *The courage to laugh. Humor, hope, and healing in the face of death and dying*, Jeremy Tarcher – Putnam, Los Angeles – New York 1998.
- Klein A., *The healing power of humor*, Jeremy P. Tarcher, Los Angeles 1989.
- Klein A., *The lighter side of death and dying. Listening for laughter*, „Journal of Nursing Jocularly” 1994, nr 1, s. 10–11.
- Klein A., *WorkLaughs. A jollytologist book. Quips, quotes, and anecdotes about making a buck*, Gramercy, New York 2006.
- Klein D.M., Bryant J., Zillmann D., *Relationship between humor in introductory textbooks and students' evaluations of texts' appeal and effectiveness*, „Psychology Reports” 1982, nr 50, s. 235–241.
- Klus-Stańska D., *Scenariusze przedstawień szkolnych. Między wzruszeniem a śmiechem*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 1998.
- Kolberg K.J., Loomans D., *The laughing classroom. Everyone's guide to teaching with humor and play*, H.J. Kramer Starseed Press, Tiburon 2002.
- Korobkin D., *Humor in the classroom. Considerations and strategies*, „College Teaching” 1988, nr 4, s. 154–158.
- Kozłowski J., *Uśmiech nauczyciela*, „Życie Szkoły” 1959, nr 11, s. 20–24.
- Kratký R.F., *Hodnota a skutečnost humoru. Příspěvek filosofii výchovy*, Orbis, Praha 1947.
- Krawczonek M., *Śmiech jest jedną z najistotniejszych potrzeb okresu dzieciństwa*, „Nowa Szkoła” 2002, nr 6, s. 30–31.
- Krogh S., *School should be a laughing matter*, „Early Years” 1985, nr 15, s. 29–75.
- Kubis B., Suchoński A., *Możliwości wykorzystania elementów humoru w edukacji historycznej*, „Wiadomości Historyczne” 1996, nr 1, s. 38–43.
- Kucharczyk R., *Śmiech to zdrowie... ale i nauka. Wykorzystanie elementów humorystycznych na lekcji języka obcego*, „Języki Obce w Szkole” 2005, nr 4, s. 22–26.
- Kucharski A., *Intelektualne uwarunkowania odbioru i tworzenia tekstów humorystycznych w nauczycieli* [w:] E. Rogalski (red.), *Refleksje nad współczesną pedagogiką w Polsce*, Niepaństwowa Wyższa Szkoła Pedagogiczna, Białystok 2007.
- Layng A., *Sexism and classroom humor*, „College Teaching” 1991, nr 2, s. 43–64.
- Lefort B., M.Mandini, *Parlons d'humour. Approches linguistique, psychologique et didactique*, Université de Franche-Comté, Besançon 1992.
- Leone R., *Life after laughter. One perspective*, „Elementary School Guidance and Counseling” 1986, nr 12, s. 139–142.
- Lethierry H., *Écrire pour rire. Oui, mais comment?*, L'Harmattan, Paris 2002.
- Lethierry H., *Les mots des histoires: les traduire ou les créer?* [w:] A.M. Laurian, T. Szende (red.), *Les mots du rire: comment les traduire?*, Peter Lang, Berne – New York 2001.
- Lethierry H., *Parler de la mort... et de la vie. Un tabou dans l'éducation?*, Nathan, Paris 2004.

- Lethierry H., *Potentialités de l'humour. Vers la „géloformation”*, L'Harmattan, Paris 2002.
- Lethierry H., *(Se) former dans l'humour. Mûrir de rire*, Chronique sociale, Lyon 2001.
- Lethierry H. (red.), *Savoir(s) en rire 1. Un gai savoir (Vérité et sévérité)*, De Boeck Université, Louvain – Bruxelles 1997.
- Lethierry H. (red.), *Savoir(s) en rire 2. L'humour maître (Didactique et zygomatique)*, De Boeck Université, Louvain – Bruxelles 1997.
- Lethierry H. (red.), *Savoir(s) en rire 3. Rire à l'école? (Expériences tout terrain)*, De Boeck Université, Louvain – Bruxelles 1997.
- Lethierry H., CORHUM (red.), *Rire en toutes lettres*, Presses Universitaires du Septentrion, Lille 2001.
- Levett L.M., *Discovering how mime can help*, „Special Education” 1971, nr 60, s. 17–19.
- Linfield E.G., *The function of humour in the classroom* [w:] A.J. Chapman, H.C. Foot (red.), *It's funny thing, humor. International Conference on Humor and Laughter*, Pergamon Press, Oxford 1977.
- Loizou E., *Humour, a different kind of play*, „European Early Childhood Education” 2005, nr 2, s. 97–109.
- Loomans D., Kolberg K., *The laughing classroom. Everyone's guide to teaching with humor and play*, H.J. Kramer Inc., New World Library, Novato 2002.
- Loumans D., Kalberg K., *The laughing classroom. Everyone's guide to teaching with humor and play*, H.J. Kramer Inc., Tiburon 1993.
- Lundberg E., Miller Thurston C., *If they're laughing, they just might be listening. Ideas for using humor effectively in the classroom – even if you're not funny yourself*, Cottonwood Press, Fort Collins 2002.
- Łozińska S., *Pastisze i parodie w edukacji literackiej*, „Polonistyka” 1993, nr 8, s. 463–471.
- McAdam B., *Humor in the classroom. Implications for the bibliographic instruction librarian*, „College and Research Libraries” 1955, nr 7, s. 327–333.
- McGhee P.E., *Stumble bees and pelephones. How to develop a powerful verbal sense of humor (childrens edition)*, Kendall – Hunt, Dubuque 2002.
- McGhee P.E., *Stumble bees and pelephones. How to develop a powerful verbal sense of humor (adult edition)*, Author House, Bloomington 2004.
- McGhee P.E., *Toward the integration of entertainment and educational functions of television. The role of humor* [w:] P.H. Tannenbaum (red.), *The entertainment functions of television*, Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale 1980.
- McLaren P.L., *Rytualne wymiary oporu – błaznowanie i symboliczna inwersja* [w:] Z. Kwieciński (red.), *Nieobecne dyskursy*, cz. 1, Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 1991.
- McMorris R.F., Urbach S.L., Connor M.C., *Effects of incorporating humor in test items*, „Journal of Educational Measurement” 1985, nr 2, s. 147–155.
- Madejska J., *Humor, satyra i dowcip w wychowaniu (bibliografia w wyborze)*, „Nowa Szkoła” 1996, nr 7, s. 53–54.
- Makowski A., *Pedagogika żartobliwa w pracy opiekuńczo-wychowawczej i terapeutycznej*, „Nowa Szkoła” 1993, nr 4, s. 205–207.

- Małek E., *Osiemnastowieczne „żarty” rosyjskie o dobrym zachowaniu*, „Opuscula Polonica et Russica” 1997, nr 5, s. 59–65.
- Mancke R., *Clowning. A healing process*, „Health Education” 1984, nr 5, s. 15–16.
- Marcinek Z., *Humor na co dzień*, „Wychowanie w Przedszkolu” 2000, nr 8, s. 490–491.
- Masschelein J., Simons M., Vlieghe J., *The educational meaning of communal laughter. On the experience of corporeal democracy*, „Educational Theory” 2010, nr 6, s. 719–734.
- Matuszewicz C., *Humor, dowcip, wychowanie – analiza psychospołeczna*, Wydawnictwo Nasza Księgarnia, Warszawa 1976.
- Medjber-Leignel M., Cuvilliez J., *Le rire pour les nuls. Les bienfaits du rire au quotidien*, Amazon Media, Paris 2013.
- Michalski J., *Humor w szkole – sprawa poważna*, „Nowa Szkoła” 2002, nr 6, s. 35.
- Michalski J., *Lekcje z humorem*, „Edukacja i Dialog” 1996, nr 1, s. 15–17.
- Michałek K.L., *Humor i dowcip jako technika*, „Wychowanie w Przedszkolu” 1995, nr 2, s. 91–99.
- Midleton R., Moland J., *Humor in negro and white subcultures – a study of jokes among university students*, „American Sociological Review” 1959, nr 24, s. 61–69.
- Mielczarek F., *Mniej powagi, więcej humoru*, „Nowe w Szkole” 1999–2000, nr 3, s. 23.
- Mielczarek F., *Śmiech w edukacji*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 2012, nr 4, s. 40–44.
- Miville C., *Rire et grandir. En dix étapes*, Éditions Quebecor-Livres, Montréal 2013.
- Monson J.A., *Getting serious about humor. Using humor with students can lead to creative endeavors*, „Gifted Child Today” 1994, nr 5, ss. 14–17 i 40–41.
- Moor J., *Śmiech, zabawa i nauka z dziećmi o profilu autystycznym*, Wydawnictwo Cyklady, Warszawa 2006.
- Moses N.W., Friedman M.M., *Using humor in evaluating student performance*, „Journal of Nursing Education” 1986, nr 25, s. 328–333.
- Mowrer D., D’Zamko M.E., *A comparison of humor and directive language in heart start classrooms*, „Humor – International Journal of Humor Research” 1990, nr 3, s. 297–304.
- Nelson P., *Teacher’s bag of tricks. 101 instant lessons for classroom fun!*, Incentive, Nashvill 1986.
- Nelson R., *All children like to laugh*, paper presented at the Annual Spring Conference of the National Council of Teachers of English, ERIC Document Reproduction No.ED313714, Clearinghouse 1989.
- Neuliep J.W., *An examination of the content of high school teachers’ humor in the classroom and the development of an inductively derived taxonomy of classroom humor*, „Communication Education” 1991, nr 40, s. 343–355.
- Neumann F., *Über das Lachen und Studien. Über den Platonischen Sokrates*, Nijhoff, Den Haag 1971.
- Nilsen D.L.F., *Humor scholarship. A research bibliography. Bibliographies and indexes in popular cultures. Number 1*, Greenwood Press, Westport – London 1993.
- Nowak M., *Uśmiechu warte...*, „Nowa Szkoła” 2002, nr 6, s. 27–29.
- Nowotniak J., *Poproszę o uśmiech...*, „Nowa Szkoła” 2002, nr 6, s. 17–19.

- Olkusz J., *Humor w utworach Ludwika Jerzego Kerna jako postawa wobec rzeczywistości*, „Wychowanie w Przedszkolu” 2012, nr 6, s. 28–34.
- Olkusz J., *Literackie żarty i zabawy językowe*, „Wychowanie w Przedszkolu” 2011, nr 2, s. 36–42.
- Olkusz J., *Rozwijanie wrażliwości przedszkolaków na humor*, „Blżej Przedszkola” 2013, nr 5, s. 11–17.
- Parkin C.J., *Humor, health, and higher education. Laughing matters*, „Journal of Nursing Education” 1989, nr 28, s. 229–230.
- Parrott T.E., *Humor as a teaching strategy*, „Nurse Educator” 1994, nr 19, s. 36–38.
- Pease R.A., *Cartoon humor in nursing education*, „Nursing Outlook” 1991, nr 6, s. 262–267.
- Pelinko M., Żmuda A. (oprac.), *Humor zeszytów szkolnych*, Agencja Wydawnicza „Ad Oculos”, Rzeszów 2005.
- Pendleton W.K., *How to win your audience with humor*, Essandess, New York 1969.
- Peter L.J., Dana B., *The laughter prescription. The tools of humor and how to use them*, Ballantine Books, New York 1982.
- Peterson K.E., *The use of humor in AIDS prevention, in the treatment of HIV-positive persons, and in the remediation of caregiver burnout* [w:] M.R. Seligson, K.E. Peterson (red.), *AIDS prevention and treatment. Hope, humor, and healing*, Hemisphere, New York 1992.
- Piętkowa R., *Humor w dyskursie dydaktycznym* [w:] S. Gajda, D. Brzozowska (red.), *Świat humoru*, Uniwersytet Opolski, Instytut Filologii Polskiej, Opole 2000.
- Pilecki J., Kudłacik E., Hwang M., *Humor w interakcji wychowawca – dziecko upośledzone umysłowo w stopniu lekkim*, „Rocznik Naukowo Dydaktyczny. Prace Pedagogiczne Wyższej Szkoły Pedagogicznej im. Komisji Edukacji Narodowej” 1999, nr 21, s. 177–188.
- Pollio H., *The development of laughing and smiling in nursery school children*, „Child Development” 1988, nr 62, s. 53–59.
- Próchnicka M., *O potrzebie humoru w bibliotece* [w:] B. Bienkowska (red.), *Książka zawsze obecna. Prace ofiarowane Profesorowi Krzysztofowi Migoniowi*, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 2010.
- Pulido Martín A., *Amor y humor en la educación (P.E.P. Felices... Hijos/as y Alumnos/as Felices)*, Editorial Viva, Madrid 2013.
- Radomska A., *Śmiech wart szkoły*, „Psychologia w Szkole” 2006, nr 2, s. 51–60.
- Robert J.-M., Cormanski A. (red.), *Humour et enseignement des langues*, Le Français dans le Monde – Recherches et Applications, numéro spécial, Clé International, Paris 2002.
- Rogers V.R., *Laughing with children*, „Educational Leadership” 1984, 4, s. 46–50.
- Rutkaus M., *Use humor in instruction*, „NSPI Journal” 1981, nr 20, s. 17–19.
- Sajdak A., *Żart w murach akademii*, „Forum Akademickie” 2013, nr 7–8, s. 68–69.
- Salles D., *Humour. Nous avons lu*, „L’Ecole des Lettres des Collèges” 1999, nr 13, s. 57–58.
- Schneider J.-B., *Lectures d’images, clés pour le dessin d’humour. Lire, analyser, produire avec les enfants de 9 à 15 ans*, Accès Éditions, Strasbourg 2000.
- Schwartz E.A., *Humor in healthcare. The laughter prescription*, Western Schools, Brockton 2005.

- Segal D., *Playing doctor seriously. Graduation follies at an american medical school*, „International Journal of Health Services” 1984, nr 3, s. 379–396.
- Shade R.A., *License to laugh. Humor in the classroom*, Libraries Unlimited Inc., Santa Barbara 1996.
- Siemak-Tylikowska A., *Uczmy człowieczeństwa przez uśmiech*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 2005, nr 3, s. 99–114.
- Sluder A.W., *Children and laughter. The elementary school counselor’s role*, „Elementary School Guidance and Counseling” 1986, nr 12, s. 120–127.
- Smółka L., *O humorze dziecięcym*, „Wychowanie w Przedszkolu” 1987, nr 3, s. 152–155.
- Sobczyk D., *Ten się śmieje ostatni, kto najwolniej kojarzy? Wpływ treningu twórczości z wykorzystaniem humoru na poziom kreatywności uczniów* [w:] M. Karwowski, A. Gajda (red.), *Kreatywność (nie tylko) w klasie szkolnej*, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 2010.
- Sokol D., Bowman D., *Just having a laugh*, „Student BMJ” 2009, nr 1, s. 10–11.
- Sosnowska E., *Humor jest dobry na wszystko*, „Wychowanie w Przedszkolu” 2006, nr 5, s. 29–34.
- Spencer A., *Make’em laugh. Humor as a teaching and coaching tool*, „Strategies – A Journal for Physical and Sport Educators” 1996, nr 1, s. 12–14.
- Stebbins R.A., *The role of humour in teaching* [w:] P. Woods (red.), *Teacher strategies*, Croom Helm, London 1980.
- Storczyńska J., Ucińska A., *Tydzień uśmiechu*, „Wychowanie w Przedszkolu” 2012, nr 11, s. 28–30.
- Struthers J., *An exploration into the role of humor in the nursing student-nurse teacher relationship*, „Journal of Advanced Nursing” 1994, nr 19, s. 486–491.
- Suchanek I., *Humor i dowcip w wychowaniu*, „Wychowanie w Przedszkolu” 1996, nr 2, s. 90–93.
- Sudol D., *Dangers of classroom humor*, „English Journal” 1981, nr 10, s. 26–28.
- Sullivan R.L., *It’s a H.I.T. Humor in teaching*, „Vocational Education Journal” 1992, nr 3, s. 36–38.
- Sutorius D., *The transforming force of laughter with the focus on the laughing meditation*, „Journal of Patient Education and Counseling” 1995, nr 9, s. 367–371.
- Szymański M.J., *Śmiech w szkole*, „Nowa Szkoła” 2002, nr 6, s. 11–16.
- Šeďová K., *Humor ve škole*, Masarykova Univerzita, Brno 2013.
- Šeďová K., *Pupils’ humour directed at teachers: its types and functions*, „Educational Studies” 2013, nr 5, s. 522–534.
- Šeďová K., *Pedagogické efekty humoru ve výukové komunikaci*, „Pedagogika” 2012, nr 4, s. 426–441.
- Šeďová K., *Žáci se smějí učitelům. Podoby a funkce školního humoru zaměřeného na učitele*, „Pedagogická orientace” 2012, nr 1, s. 41–65.
- Tamblyn D., *Śmieć się i uczyć. 95 sposobów wykorzystania humoru do zwiększenia efektywności nauczania i szkolenia*, Wolters Kluwer Polska ABC, Warszawa 2009.
- Tamborini R., Zillmann D., *College students’ perception of lecturers using humor*, „Perceptual and Motor Skills” 1981, nr 52, s. 427–432.
- Tampieri M., *L’école du rire: mesdames et messieurs les enseignants, souriez, on vous regarde!*, „Bouquins-Potins” 1997, nr 13–14, s. 19–25.

- Tessier G., *L'humour à l'école. Développer la créativité verbale chez l'enfant*, Privat, Paris 1990.
- Tibbets S.L., *What's so funny? Humor in childrens's literature*, „California Journal of Educational Research” 1973, nr 24, s. 42–46.
- Townsend M.A.R., Mahoney S., *Humor and anxiety. Effects on class test performance*, „Psychology in the Schools” 1981, nr 18, s. 228–234.
- Tremintin J., Manil P., *L'Humour: un outil pour l'animateur?*, „Le Journal de l'Animation” 2007, nr 10, s. 20–31.
- Volpi D., *Didattica dell'umorismo*, La Scuola, Brescia 1993.
- Wakshlag J.J., Day K.D., Zillmann D., *Selective exposure to educational television programs as a function of differently paced humorous inserts*, „Journal of Educational Psychology” 1981, nr 1, s. 27–32.
- Walker R., Goodson I., *Humour in the classroom* [w:] P. Woods, M. Hammersley (red.), *School experience*, Croom Helm, London 1977.
- Wallinger L.M., *Don't smile before Christmas. The role of humor in education*, „NASSP Bulletin” 1997, nr 81, s. 27–34.
- Walter G., *Laugh, teacher, laugh!*, „Educational Digest” 1990, nr 5, s. 43–44.
- Wanzer M.B., Frymier A.B., *The relationship between student perceptions of instructor humor and student's reports of learning*, „Communication Education” 1999, nr 48, s. 48–62.
- Warner S.L., *Humor. A coping response for student nurses*, „Archives of Psychiatric Nursing” 1991, nr 1, s. 10–16.
- Warnock P., *Humor as a didactic tool in adult education*, „Lifelong Learning – An Omnibus of Practice and Research” 1989, nr 12, s. 22–24.
- Warren B., *The fools are come hither*, „Research in Drama in Education” 2008, nr 3, s. 365–369.
- Watson M.J., Emerson S., *Facilitate learning with humor*, „Journal of Nursing Education” 1988, nr 2, s. 89–90.
- Weaver R.L., Cotrell H.W., *Ten specific techniques for developing humor in the classroom*, „Education” 1986, nr 108, s. 167–179.
- White L.A., Lewis D.J., *Humor. A teaching strategy to promote learning*, „Journal of Nursing Staff Development” 1990, nr 6, s. 60–64.
- Wierzańska M., Ziomek-Michalak K., *Innowacyjność metod w nauczaniu, wychowaniu i resocjalizacji* [w:] W. Świątkiewicz, M. Świątkiewicz-Mośny, W. Ślęzak-Tazbir (red.), *Oblicza humoru*, t. 1, Centrix – Krzysztof Cebula i Tomasz Kalota, Wrocław 2007.
- Wierzańska M., Ziomek-Michalak K., *Śmiech w nauczaniu i wychowaniu*, „Moja Klanza” 2008, nr 1, s. 8–11.
- Williams J.M., *An experimental and theoretical study of humour in children*, „British Journal of Educational Psychology” 1946, nr 16, s. 43–44.
- Włodowska Z., *Radość i powaga zabawy*, „Wychowanie na co Dzień” 1995, nr 11–12, s. 21–22.
- Wolny I., *Terapia śmiechu...*, „Życie Szkoły” 1998, nr 6, s. 342–344.

- Wójtowicz A., *Humor z zeszytów szkolnych. Dziwne kategoryzacje i naiwny obraz świata*, „Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi” 2003, nr 3, s. 31–38.
- Zbierański R., *Humor jako wartość o znaczeniu wychowawczym*, „Cywilizacja” 2009, nr 29, s. 32–43.
- Zbierański R., *Humor w procesie dydaktycznym. Uczniowska percepcja humorystycznych zachowań nauczycieli* [w:] F.W. Wawro (red.), *Młodość a kultura życia w kontekstach społecznych*, Wydawnictwo Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin 2008.
- Ziegler J.B., *Humor in medical teaching*, „Medical Journal of Australia” 1999, nr 171, s. 579–580.
- Ziegler J.B., *Use of humour in medical teaching*, „Medical Teacher” 1998, nr 4, s. 341–348.
- Ziegler V., Boardman G., Thomas M.D., *Humor, leadership, and school*, „The Clearing House” 1985, nr 8, s. 346–348.
- Zillman D., Bryant J., *Guidelines for the effective use of humor in children’s educational television programs* [w:] P. McGhee (red.), *Humor and children’s development. A guide to practical applications*, Haworth, New York 1989.
- Zillman D., Bryant J., *Uses and effects of humor in educational ventures* [w:] J.H. Goldstein, P.E. McGhee (red.), *Handbook of humor research*, t. 1, *Basic issues*, Springer – Verlag, New York 1985.
- Zillmann D., Williams B.R., Bryant J., Bynton K.R., Wolf M.A., *Acquisition of informations from educational television programs as function of differently paced humorous inserts*, „Journal of Educational Psychology” 1980, nr 72, s. 170–180.
- Ziółkowska-Sobecka M., *Śmiech w szkole*, „Nowa Szkoła” 1999, nr 1, s. 29–31.
- Ziv A., *Facilitating effects on humorous atmosphere on creativity*, „Journal of Educational Psychology” 1976, nr 68, s. 318–332.
- Ziv A., *L’humour en éducation. Approche psychologique*, ESF, Paris 1979.
- Ziv A., *Teaching and learning with humor. Experiment and replication*, „Journal of Experimental Education” 1988, nr 57, s. 5–15.
- Ziv A., *The effect of humor on aggression catharsis in the classroom*, „The Journal of Psychology” 1987, nr 121, s. 359–364.
- Ziv A., *The influence of humorous atmosphere on divergent thinking*, „Contemporary Educational Psychology” 1983, nr 8, s. 68–75.
- Ziv A., Ziv N., *L’humour et créativité en éducation. Approche psychologique*, Creaxion, Paris 2002.

## 9.5. Uśmiech

- Abel M. (red.), *An empirical reflection on the smile*, The Edwin Mellen Press, New York 2002.
- Allais A., *Le sourire*, Caradec – Table Ronde, Paris 1970.
- Avoine M., *Éclat de sourire*, Casterman, Paris 1988.
- Bartillat de C., *Le livre du sourire*, Éditions du Rocher, Paris 1995.
- Blumenfeld E., Alpern L., *The smile connection. How to use humor in dealing with people*, Prentice Hall, Englewood Cliffs 1986.

- Dearborn G.V.N., *The nature of the smile and laugh (1)*, „Science” 1900, nr 9, s. 851–856.
- Dearborn G.V.N., *The nature of the smile and laugh (2)*, „Science” 1900, nr 11, s. 853–854.
- Dębska A., Jakubisiak J., *Uśmiech w rysunkach polskich dzieci*, Wyższa Szkoła Psychologii Społecznej, Warszawa 2005.
- Dzikowska E., *Uśmiech świata*, Rosikon Press, Izabelin – Warszawa 2006.
- Ekman P., Davidson R.J., Salais D., *Duchenne smile. Emotional expression and brain physiology*, „Journal of Personality and Social Psychology” 1990, nr 58, s. 342–353.
- Feuerhahn N., *Śmiech i dziecko w latach dziecięcych śmiechu. Uśmiech, śmiech i ucztowanie świata [w:] M. Abramowicz, D. Bertrand, T. Stróżyński (red.), Humor europejski*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 1994, s. 425–434.
- Gaston W. De, *La sociologie du sourire*, L’Harmattan, Paris 2000.
- Gierycha E., Milnera L., Michalski A., *ERP responses to smile-provoking pictures*, „Journal of Psychophysiology” 2005, nr 2, s. 77–90.
- Kozłowski J., *Uśmiech nauczyciela*, „Życie Szkoły” 1959, nr 11, s. 20–24.
- Ménard P., *Le rire et le sourire dans le roman courtois en France au Moyenage (1150–1250)*, Droz, Gèneve 1969.
- Nowak M., *Uśmiechu warte...*, „Nowa Szkoła” 2002, nr 6, s. 27–29.
- Nowotniak J., *Poproszę o uśmiech...*, „Nowa Szkoła” 2002, nr 6, s. 17–19.
- Saint Denis de E., *Essais sur rire et sourire des Latins*, Société Belles Lettres, Paris 1965.
- Siemak-Tylikowska A., *Uczmy człowieczeństwa przez uśmiech*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 2005, nr 3, s. 99–114.
- Storczyńska J., Ucińska A., *Tydzień uśmiechu*, „Wychowanie w Przedszkolu” 2012, nr 11, s. 28–30.
- Szarota P., *Psychologia uśmiechu. Analiza kulturowa*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2006.
- Szarota P., *Uśmiech. Instrukcja obsługi*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2012.
- This B., *Naître... et sourire*, Flammarion, Paris 1983.
- Trumble A., *A brief history of the smile*, Basic Books, New York 2005.
- Twardowski J., *Od ucha do ucha, czyli o uśmiechu i radości*, Wydawnictwo Świętego Wojciecha, Poznań 2013.
- Zechenter W., *Gabinet uśmiechów*, Wydawnictwo Iskry, Warszawa 1975.

## 9.6. Błazen, klaun, głupiec

- Babinski T., *Cirque du Soleil. Twenty years under the sun*, Harry N. Abrams, New York 2004.
- Bain R., Forbes P., *Clowning glory*, National Society – Church House Publishing, London 1995.
- Bain R., *Playing the fool*, Canterbury Press, Norwich 2001.
- Bain R., *Where fools rush in*, Zondervan, Michigan 1993.
- Bazinet R., *Le clown*, Éditions Logiques, Montréal 1999.
- Bergo R., *La clownessa. Il sorriso intimo della donna*, Canali di Venexia, Roma 2010.



- Bilington S., *A social history of the fool*, Harvesret Press, Sussex 1984.
- Böll H., *Opiniones de un payaso*, Círculo de Lectores, Barcelona 1973.
- Denis D., *1000 gags de clowns*, Magix Unlimited, Strasbourg 1997.
- Denis D., *L'album maïss. Avec les plus grands clowns du XXe siècle*, Arts des 2 Mondes, Paris 2000.
- Denis D., *Le livre du clown*, Magix Unlimited, Strasbourg 1994.
- Denis D., *Les comiques à bicyclette*, Arts des 2 Mondes, Paris 1998.
- Dickens C. (red.), *Memoirs of Joseph Grimaldi*, MacGibbon & Kee Ltd., London 1968.
- Dimitri, Gschwend H., *Dimitri. Le clown en moi*, d'En Bas, Lausanne, 2004.
- Doran J., *The history of court fools*, Richard Bentley, London 1858.
- Etaix P., *Il faut appeler un clown un clown*, Sequier, Paris 2001.
- Fabbri J., Sallée A. (red.), *Clowns et farceurs*, Bordas, Paris 1982.
- Ferla P., *Dimitri le clown*, P.M. Favre, Paris 1979.
- Ferla P., *Quintin, clown*, P.M. Favre, Paris 1984.
- Fife B., Blanco T., Kissel S., Johnson B., Dewey R., Diamond H., Wiley J., *Creative clowning*, Piccadilly Books, Colorado Springs 2003.
- Findlater R., *Joe Grimaldi, his life and theatre*, CUP, London 1978.
- Fisher S., Fisher R.L., *Pretend the world is funny and forever. A psychological analysis of comedians, clowns, and actors*, State University of New York, Lea Lawrence Erlbaum Associates, Publishings New York – Hillsdale 1981.
- Flögel K.F., *Geschichte der Hofnarren*, D. Siegert, Liegnitz – Leipzig 1789.
- Fratellini A., *Destin de clown*, La Manufacture, Lyon 1989.
- Fratellini A., *Nous, les Fratellini*, Bernard Grasset, Paris 1955.
- Fried A.M., Keller J., *Faszination Clown*, Patmos Verlag, Düsseldorf 2003.
- Fried A.M., Keller J., *Identität und Humor. Eine Studie über den Clown*, Haag & Herchen Verlag, Frankfurt am Main 1991.
- Galli J., *Aus dem Leben eines Clowns 1. Frühe Fehlversuche*, Galli, Hohenwart 1999.
- Galli J., *Clown. Die Lust am Scheitern*, Galli, Hohenwart 1999.
- Galli J., *Entdecke den Clown in dir. Heitere Gelassenheit finden*, Herder, Freiburg 2000.
- Gantar J., *The pleasure of fools. Essays in the ethics of laughter*, McGill-Queen's Press, Montréal – Kingston 2005.
- Garrigue P., Rivais J., Levy P.R., Garin G., *Clowns. Parade clownesque*, Couleur Cirque, Paris 1999.
- Ginn D., *Clown magic*, Piccadilly Books, Colorado Springs 2008.
- Glick J., Adams P., *Being a clown*, Gesundheit Institute, Arlington 2010.
- Grock, *Grock raconté par Grock*, Pré-Carré, Porrentruy 1980.
- Grock, *King of clowns*, Methuen, London 1957.
- Grock, *Ma vie de clown*, Pierre Horay, Paris 1957.
- Grock, *Sans Blague! Ma carrière de clown*, Flammarion, Paris 1948.
- Hoerr C.L., *The clown's function*, „Journal of American Folklore” 1945, nr 58, s. 25–34.
- Hugill B., *Bring on the clowns*, David and Charles, London 1980.
- Ivanov S.A., *Holy fools in Byzantium*, Oxford University Press, New York 2006.
- Jara J., *Desde mi payaso: Cuadernos de navegación*, Alex Navarro – Clownplanet, Barcelona 2012.

- Jara J., *El clown, un navegant de las emociones*, Temas de Educación Artística, Sevilla 2000.
- Johnson B. "Charlie", *Clowning through the twentieth century. An exhibition of clown art*, Charlie's Creative Comedy, Kenmore b.r.
- Johnson B. "Charlie", *Just in time. A clown chronology*, Charlie's Creative Comedy, Kenmore b.r.
- Johnson B. "Charlie", *The clown in times*, Charlie's Creative Comedy, Kenmore b.r.
- Kerman J.B., *The clown as social healer. A study of the clown ministry movement*, „Journal of American Culture” 1992, nr 15, s. 9–16.
- Lach A., Manc M., *Frico i inni*, Wydawnictwo Nasza Księgarnia, Warszawa 1977.
- Laird J., *Sorcerers, shamans, and social workers. The use of ritual in social work practice*, „Social Work” 1984, nr 29, s. 123–129.
- Laporta Furné J.M., *El arte del payaso*, Lumen, Barcelona 1946.
- Lepszy L., *Lud wesołków w dawnej Polsce*, W.L. Anczyc i Spółka, Kraków 1899.
- Lever M., *Le sceptre et la marotte. Histoire des fous de Cour*, Fayard, Paris 1983.
- Mariel P., *Les Fratellini. Histoire de trois clowns*, Societé Anonyme d'Éditions, Paris 1923.
- McVicar W., *Clown act omnibus. A complete guide to the art of clowning. Everything you need to know about clowning, plus over 200 clown stunts*, Meriwether Publishing, Colorado Springs 1987.
- McVior W., *Clown act omnibus*, Meriweather Publishing, Colorado Springs 1987.
- Mejías L., *Ramper. Una vida para la risa y el dolor*, b.w., Madrid 1957.
- Millá A., *Payasadas. Escenas cómicas representables*, Millá, Barcelona 1958.
- Monteaux J., *Annie Fratellini. Un cirque pour l'avenir*, Le Centurion, Vendôme 1977.
- Otto K., *Fools are everywhere*, University of Chicago Press, Chicago 2001.
- Parsons E.C., Beals R.L., *The sacred clowns of the Pueblo and Mayo-Yaqui Indians*, „American Anthropologist” 1934, nr 36, s. 491–514.
- Peacock L., *Serious play. Modern clown performance*, Intellect, Bristol – Chicago 2009.
- Pipkin T., *Be a clown! The complete guide to instant clowning*, Workman Publishing Company, New York 1989.
- Płaszczewska O., *Błazen i błazeństwo w dramacie romantycznym. Studium komparatystyczne*, Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych Universitas, Kraków 2002.
- Poliakoff N., *Behind my greasepaints. Coco the clown*, Hutchinson and Co., London 1950.
- Poliakoff N., *Coco the clown by himself*, J.M. Dent, London 1940.
- Rémy T., *Les clowns*, Bernard Grasset, Paris 2002.
- Rémy T., *L'évolution de costume des clowns*, Gardine, Paris 1990.
- Rivel C., *Pobre payaso. Memorias*, Destino, Barcelona 1973.
- Robb D. (red.), *Clowns, fools and picaros*, Rodopi, Amsterdam – New York 2007.
- Romain H., *Histoire des bouffons des Augustes et des clowns*, Joëlle Losfeld, Paris 1999.
- Sand M., *The history of the harlequinade*, t. 1–2, Martin Secker, London 1915.
- Simon A., *La planète des clowns*, La Manufacture, Lyon 1988.
- Słowiński M., *Błazen. Dzieje postaci i motywu*, Wydawnictwo Poznańskie, Poznań 1990.
- Speaight G., *The book of clowns*, Macmillan, New York 1980.
- Steele H.T., *1000 clowns. More or less – a visual journey*, Tashen, Köln 2004.

- Steward J.H., *The ceremonial buffoon of the american Indian*, „Papers of the Michigan Academy of Science, Arts, and Letters” 1931, nr 14, s. 187–207.
- Styczyński J., *Ludzie areny*, Interpress, Warszawa 1975.
- Swortzell L., *Here come the clowns. A cavalcade of comedy from antiquity to the present*, Viking Press, New York 1978.
- Sznajderman M., *Błazen. Maski i metafory*, Słowo/Obraz Terytoria, Gdańsk 2000.
- Towsen J., *Clowns*, Hawthorn Books, New York 1978.
- Towsen J., *The clown to the ring. The evolution of the circus clown (1770–1975)*, New York University, Graduate School of Arts and Science, New York 1975.
- Vinyes i Sabatés J., *Charlie Rivel*, Nou Art Thor, Barcelona 1994.
- Warren B., *Foolish medicine. Some connections between medieval fools and clown-doctors*, „Les cahiers de l’Idiotie” 2010, nr 1, s. 145–162.
- Welsford E., *The fool. His social and literary history*, Faber & Faber, London 1935.
- Wilding J., *Don’t shoot the clowns. Taking a circus to the children of Iraq*, New Internationalist Publications Ltd., Oxford 2006.
- Willeford W., *The fool and his scepter*, Northwestern University Press, Evanston 1969.
- Wilska M., *Błazen na dworze Jagiellonów*, Wydawnictwo Neriton – Polskiej Akademii Nauk, Instytut Historii, Warszawa 1998.
- Zavatta L., *Achille Zavatta*, Hachette – Carrère, Paris 1994.

## 9.7. Śmiech jako czynnik terapii i poprawy jakości życia

- Aboussouan Y., Meyer F., Adatte V., Fontaine E., *Qu’est-ce qu’on attend pour faire la gueule? Thérapie du Rire? Relation d’aide avec Rire et Humour – Clown développement personnel – Humour pour dédramatiser – Ludisme créatif*, Éditions Sagesse du Rire de l’Association Karacdown, Genève 2011.
- Adamczuk E., *Humor nieznaną metodą symulacyjną (scenariusze humoresek, teksty wierszowane, opisy sytuacyjne)*, Towarzystwo Wolnej Wszechnicy Polskiej, Lublin 1993.
- Adams P., Mylander M., *Gesundheit! Bringing good health to you, the medical system, and society through physician service, complementary therapies, humor, and joy*, Healing Arts Press, Rochester 1998.
- Adams P., *Docteur Patch Adams. Quand l’humour se fait médecin*, A. Stanke, Carignan 2000.
- Adams P., *Docteur tendresse*, A. Stanke, Carignan 2000.
- Adams P., *House calls. How we can all heal the world. One visit at a time*, Robert D. Reed Publishings, San Francisco 2004.
- Adams P., *Humour and love. The origination of clown therapy*, „Postgraduate Medical Journal” 2002, nr 78, s. 447–448.
- Adams P., *When healing is more than simply clowning around*, „Pulse” 1998, nr 5, s. 401.
- Albisetti V.A., *Śmiać się całym sercem. Prosta metoda aby godniej żyć*, Wydawnictwo Jedność, Kielce 2001.

- Aubry C.-M., *Rire, amour, rebirth*, Guy Trédaniel Editeur, Paris 1995.
- Axline V., *Play therapy*, Churchill Livingstone, Edinburgh 1989.
- Bell J.-P., Hille A., *Laughter is the best medicine*, Hachette Australia, Sydney 2010.
- Bellert J.L., *Humor. A therapeutic approach in oncology nursing*, „Cancer Nursing” 1989, nr 12, s. 65–70.
- Bercovici P., Cauvin R., *Gai-rire à tout prix*, Dupuis, Marcinelle – Paris 1989.
- Berger A.A., *Healing with humor. An anatomy of humor*, Transaction Publishers – The State University of New Jersey, Piscataway 1993.
- Berger J., Coulehan J., Belling C., *Humor in the physician-patient encounter*, „Archives of Internal Medicine” 2004, nr 164, s. 825–830.
- Berk L.S., *Mind, body, spirit. Exploring the mind, body, spirit connection through research on mirthful laughter. Spirituality, health, and wholeness. An introductory guide for health care professionals*, Haworth Press, New York 2004.
- Birkenbihl V.F., *Humor. An ihrem Lachen soll man Sie erkennen*, MVG, München 2001.
- Bischofberger I., *Das kann ja heiter werden. Humor und Lachen in der Pflege*, Hans Huber Verlag, Bern 2008.
- Bischofberger I., *Das Kann Ja Heiter Werden. Humor und Lachen in der (Alten-) Pflege*, Hans Huber Verlag, Bern 2002.
- Bloch S., *Humor in group therapy* [w:] W.F. Fry, W.A. Salameh (red.), *Handbook of humor and psychotherapy. Advances in the clinical use of humor*, Professional Resources Exchange, Sarasota 1987.
- Bokun B., *Humour therapy*, Vita Books, London 1986.
- Bombeck E., *I want to grow hair, I want to grow up, I want to go to boise. Children surviving cancer*, Harper and Row, New York 1989.
- Brooks N.A., Guthrie D.W., Gaylord C.G., *Therapeutic humor in the family. An exploratory study*, „Humor – International Journal of Humor Research” 1999, nr 12, s. 151–160.
- Buckman E.S., *The handbook of humor. Clinical applications in psychotherapy*, Krieger Publishing Company, Malabar 1994.
- Burdett F.E., *Laughing at yourself about almost anything and everything*, Punch-Line Publishing, Macleay Island 2008.
- Buxman K., Le Moine A. (red.), *Nursing perspectives on humor*, Bower Publications, New York 1995.
- Castle I., May C., *Establishing a laughter room in a rural hospital*, „Australian Journal of Comedy” 1997, nr 1, s. 134–139.
- Clatworthy S., *Therapeutic play. Effects on hospitalized children*, „Children’s Health Care” 1981, nr 9, s. 108–113.
- Clifford C., Lindstrom J., *Not now... I’m having a no hair day. Humor & healing for people with cancer*, University of Minnesota Press, Minneapolis 1996.
- Contreras F., Kennedy D.E., Adams P., *The hope of living cancer free*, Creation House, Lake Mary 1999.
- Cosseron C., *Le yoga du rire. Hasya yoga et Clubs de Rire du Dr Madan Kataria*, Guy Trédaniel, Paris 2011.
- Cosseron C., *Les Clubs de Bonheur*, École Internationale du Rire, Paris 2008.
- Cosseron C., *Les Clubs de Jeux*, École Internationale du Rire, Paris. 2007.

- Cosseron C., *Les Clubs de Rire*, École Internationale du Rire, Paris 2002.
- Cosseron C., *Remettre du rire dans sa vie. Du rigologie mode d'emploi*, Robert Llafont, Paris 2009.
- Cosseron C., *Rigolothérapie*, École Internationale du Rire, Paris b.r.
- Cosseron C., Cosseron F., *Cahier d'exercices pour rire davantage. Du rigologie mode d'emploi*, ESF, Paris 2010.
- Cosseron C., *L'humour en rigologie*, École Internationale du Rire, Paris 2007.
- Cosseron C., *La méditation en rigologie*, École Internationale du Rire, Paris 2010.
- Cosseron C., *La musique en rigologie*, École Internationale du Rire, Paris 2006.
- Cosseron C., *La rigologie*, École Internationale du Rire, Paris 2003.
- Cosseron C., *La thérapie par le rire*, École Internationale du Rire, Paris 2005.
- Cosseron C., *Le manuel du Rigologue Expert*, École Internationale du Rire, Paris 2007.
- Cosseron C., *Le toucher ludique*, École Internationale du Rire, Paris 2005.
- Cousins N., *Anatomy of an illness (as perceived by the patient)*, „New England Journal of Medicine” 1976, nr 295, s. 1458–1463.
- Cousins N., *Comment je me suis soigné par le rire*, Payot & Rivages, Paris 2010.
- Cousins N., *Head first. The biology of hope*, Dutton, New York 1989.
- Cousins N., *La biologie de l'espoir. Le rôle du moral dans guérison*, Seuil, Paris 1991.
- Cousins N., *La volonté de guérir*, Seuil – Opera Mundi, Paris 1980.
- Cousins N., *The healing heart. Antidotes to panic and helplessness*, Norton, New York 1983.
- Dana B., Peter L.J., *The laughter prescription. The tools of humor and how to use them*, Ballantine, New York 1982.
- Desagnés P., *Śmiech to zdrowie. Terapia śmiechem*, Klub dla Ciebie, Warszawa 2008.
- Dimmer S., Carroll J.L., Wyatt G.K., *Uses of humor in psychotherapy*, „Psychological Reports” 1990, nr 66, s. 795–801.
- Dossey L., „How you are fit to live”. *Humor and health*, „Alternative Therapies” 1996, nr 5, s. 8–100.
- Driscoll R., *Humor in pragmatic psychotherapy* [w:] W.F. Fry, W.A. Salameh (red.), *Handbook of humor and psychotherapy. Advances in the clinical use of humor*, Professional Resources Exchange, Sarasota 1987.
- Dunkelbau E., *That'll be five cents, please! Perceptions of psychotherapy in jokes and humor* [w:] W.F. Fry, W.A. Salameh (red.), *Handbook of humor and psychotherapy. Advances in the clinical use of humor*, Professional Resources Exchange, Sarasota 1987.
- Elcha S.B. (red.), *The handbook of humor. Clinical applications in psychotherapy*, Krieger, Malabar 1994.
- Ellis A., *Fun as psychotherapy*, „Rational Living” 1977, nr 12, s. 2–6.
- Ellis A., *The use of rational humorous songs in psychotherapy* [w:] W.F. Fry, W.A. Salameh (red.), *Handbook of humor and psychotherapy. Advances in the clinical use of humor*, Professional Resources Exchange, Sarasota 1987.
- Erdman L., *Laughter therapy for patients with cancer*, „Journal of Psychosocial Oncology” 1993, nr 4, s. 55–67.

- Farrelly F., Lynch M., *Humor in provoke therapy* [w:] W.F. Fry, W.A. Salameh (red.), *Handbook of humor and psychotherapy. Advances in the clinical use of humor*, Professional Resources Exchange, Sarasota 1987.
- Ferrari F., Pennellino. *Sulle orme di Patch Adams. Clownterapia – curare con il sorriso*, San Paolo Edizioni, Cinisello Balsamo 2008.
- Franzini L.R., *Humor in behavior therapy*, „The Behavior Therapist” 2000, nr 1, s. 23–41.
- Fry W.F., Salameh W.A. (red.), *Handbook of humor and psychotherapy. Advances in the clinical use of humor*, Professional Resources Exchange, Sarasota 1987.
- Gelkopf M., Sigal M., Kramer R., *Therapeutic use of humor to improve social support in an institutionalized schizophrenic inpatient community*, „Journal of Social Psychology” 1994, nr 2, s. 175–182.
- Goldstein J.H., *Therapeutic effect of laughter* [w:] W.F. Fry, W.A. Salameh (red.), *Handbook of humor and psychotherapy. Advances in the clinical use of humor*, Professional Resources Exchange, Sarasota 1987.
- Goodheart A., *Laughter therapy. How to laugh about everything in your life that isn't really funny*, Less Stress Press, Santa Barbara 1994.
- Goodman J., *Head first. The biology of hope. Norman Cousins lightens and enlightens*, „Laughing Matters” 1990, nr 2, s. 56–69.
- Goodman J., *Laffirmations. 1001 ways to add humor to your life and work*, The Humor Project, Saratoga Springs 2010.
- Goodman J., *Love, laughter and miracles. A prescription from Bernie Siegel*, „Laughing Matters” 1990, nr 4, s. 127–139.
- Greenwald H., *Humour in psychotherapy* [w:] A.J. Chapman, H.C. Foot (red.), *It's funny thing, humor. International Conference on Humor and Laughter*, Pergamon Press, Oxford 1977.
- Grossman S.A., *The use of jokes in psychotherapy* [w:] A.J. Chapman, H.C. Foot (red.), *It's funny thing, humor. International Conference on Humor and Laughter*, Pergamon Press, Oxford 1977.
- Grotjahn M., *Laughter in group psychotherapy*, „International Journal of Group Psychotherapy” 1971, nr 21, s. 234–238.
- Grover H., *Laugh aerobics. A practical guide to creating your own laughter and humour*, Harper Health, Pymble 1996.
- Grzybowski P.P., *Doktor klaun! Terapia śmiechem, wolontariat, edukacja międzykulturowa*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2012.
- Haig R.A., *The anatomy of humor. Biopsychosocial and therapeutic perspectives*, Charles C. Thomas, Springfield 1988.
- Haller B., Zarai R., *Rire c'est la santé*, Éditions Soleil, Genève 1986.
- Harvey L.C., *Humor for healing. A therapeutic approach*, Academic Press, New York 1999.
- Hirsch R.D., Bruder J., Radebold H., *Heiterkeit und Humor im Alter*, *Schriftenreihe der Deutschen Gesellschaft für Gerontopsychiatrie und psychotherapie*, Die Deutsche Bibliothek CIP, Bonn – Hamburg – Kassel 2001.
- Höfner E., Schachtner H.-U., *Uzdrowiająca siła śmiechu. Humor i prowokacja w terapii*, Studio Astropsychologii, Białystok 2012.
- Holden R., *Laughter – the best medicine. The healing powers of happiness, humour and joy*, Thorsons, London 1995.

- Kataria M., *Lachen ohne Grund. Eine Erfahrung, die Ihr Leben verändern wird*, Via Nova, Petersberg 2002.
- Kataria M., *Laugh – your way to health*, Madhuri International, Bangalore 1999.
- Kataria M., *Laugh for no reason*, Madhuri International, Bangalore 2007.
- Kataria M., *Rire sans raison*, Madhuri International, Bangalore 2003.
- Keller D., *Humor as therapy*, Med-Psych Publishing, Wau Watosh 1994.
- Killinger B., *Humor in psychotherapy. A shift to a new perspective* [w:] W.F. Fry, W.A. Salameh (red.), *Handbook of humor and psychotherapy. Advances in the clinical use of humor*, Professional Resources Exchange, Sarasota 1987.
- Killinger B., *The place of humour in adult psychotherapy* [w:] A.J. Chapman, H.C. Foot (red.), *It's funny thing, humor. International conference on humor and laughter*, Pergamon Press, Oxford 1977.
- Klein A., *The courage to laugh. Humor, hope, and healing in the face of death and dying*, Tarcher – Putnam, New York 1998.
- Klein A., *The healing power of humor*, Jeremy P. Tarcher, Los Angeles 1989.
- Knijff E., *De therapeut als clown*, MultiDiMens, Olen 2000.
- Kubie L.S., *The desructive potential of humor in psychotherapy*, „American Journal of Psychiatry” 1971, nr 127, s. 861–866.
- Kopczyński K., *Gelotologia – terapia śmiechem* [w:] J. Pańczyk (red.), *Forum Pedagogów Specjalnych XXI wieku*, t. III, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2002.
- Kopczyński K., *Gelotologia – terapia śmiechem. Śmiech w aspekcie filozoficznym i socjologicznym*, creator.edu.pl/artykuly/gelotologia-terapia-smiechem.html (15.02.2011).
- Kuhlman T.L., *Humor and psychotherapy*, Dow Jones-Irwin, Homewood 1984.
- Kwan J., *Almost home. Embracing the magical connection between positive humor and spirituality*, Cameo Publications, Hilton Head Island 2002.
- Łamek A., *Terapia śmiechem. Jak rozwijać poczucie humoru*, nakładem Autora, Warszawa 2009.
- Laroche L., *Relax – You may have only a few minutes left. Using the power of humor to overcome stress in your life and work*, Hay House, London – New York 2008.
- Levine J., *Humour as form of therapy* [w:] A.J. Chapman, H.C. Foot (red.), *It's funny thing, humor. International Conference on Humor and Laughter*, Pergamon Press, Oxford 1977.
- Liebertz C., *Terapia śmiechem. Całkiem poważna książka o śmiechu. Teoria i scenariusze zabaw – serce i humor*, Wydawnictwo Jedność, Kielce 2011.
- McGhee P.E., *Health, healing, and the amuse system. Humor as survival training*, Kendall – Hunt, Dubuque 1991.
- McGhee P.E., *Stumble bees and pelephones. How to develop a powerful verbal sense of humor (childrens edition)*, Kendall – Hunt, Dubuque 2002.
- McGhee P.E., *Stumble bees and pelephones. How to develop a powerful verbal sense of humor (adult edition)*, Author House, Bloomington 2004.
- McGoldrick Orfandis M., *Children's use of humor in psychotherapy*, „Social Casework” 1972, nr 14, s. 147–155.
- Madanes C., *Humor in strategic family therapy* [w:] W.F. Fry, W.A. Salameh (red.), *Handbook of humor and psychotherapy. Advances in the clinical use of humor*, Professional Resources Exchange, Sarasota 1987.

- Metcalf C.W., Felible R., *Lighten up. Survival skills for people under pressure*, Basic Books, New York 1999.
- Miller T., *The lighter side of breast cancer recovery. Lessons learned along the path to healing*, Lighthearted Press, Portland 2006.
- Mindess H., *The use and abuse of humour in psychotherapy* [w:] A.J. Chapman, H.C. Foot (red.), *Humour and laughter. Theory, research and applications*, John Wiley & Sons, London – New York – Sydney – Toronto 1976, s. 187–214.
- Mindess H., *The use and abuse of humour in psychotherapy* [w:] A.J. Chapman, H.C. Foot (red.), *It's funny thing, humor. International Conference on Humor and Laughter*, Pergamon Press, Oxford 1977.
- Moody R., *Guérissez par le rire*, Robert Laffont, Paris 1980.
- Moody R., *Laugh after laugh. The healing power of humor*, Headwaters Press, Jacksonville 1978.
- Mosak H.H., *Ha ha and aha. The role of humor in psychotherapy*, Routledge, Accelerated Development, London 1987.
- Nabati M., *L'humour thérapie*, Bernet-Dani, Neuilly 1997.
- Nešpor K., *Léčivá moc smíchu. Smích a zdraví, smích a vztahy, smích a práce, smích a výchova*, Vyšehrad, Praha 2010.
- Neuwirth E., Tidtrand J., *Lachtherapie. Bevor die Gesundheit flöten geht*, Amalthea, Wien 2001.
- Patsch I., Titze M., *Die Humor-Strategie. Auf verblüffende Art Konflikte lösen*, Kösel-Verlag & Co, München 2004.
- Pendleton W.K., *How to win your audience with humor*, Essandess, New York 1969.
- Philp J., Ferry M., Gibbs T., *Live, love, laugh*, Three LLL's, Sorrento 2009.
- Prerost F.J., *Evaluating the systematic use of humor in psychotherapy with adolescents*, „Journal of Adolescents” 1984, nr 7, s. 267–276.
- Prerost F.J., *Use of humor and guided imagery in therapy to alleviate stress*, „Journal of Mental Health Counseling” 1988, nr 1, s. 16–22.
- Puyuelo R. (red.), *Santé du rire. Humour et thérapies*, „Humoresques”, nr 16, Association pour le Développement des Recherches sur le Comique, le Rire et l'Humour, Lyon 2002.
- Raquin B., *Développez votre humour. Pour transformer votre vie quotidienne*, Dangles, Paris 2003.
- Raquin B., *Rire pour vivre. Les bienfaits de l'humour sur notre santé et notre quotidien*, Dangles, Paris 2000.
- Richman L., *I'd rather laugh. How to be happy even when life has other plans for you*, Pan Macmillan, Sydney 2001.
- Robinson V.M., *Humor and the health care professions*, „Occupational Therapy Forum” 1987, nr 25, s. 2–6.
- Robinson V.M., *Humor and the health professions*, C.B. Slack, Thorofare 1991.
- Robinson V.M., *Praxishandbuch Therapeutischer Humor*, Ullstein Medical, Wiesbaden 1999.
- Robinson V.M., *Praxishandbuch Therapeutischer Humor. Grundlagen und Anwendung für Pflege – und Gesundheitsberufe*, Huber, Bern 2002.
- Rogani A., Ruasse J.-P., *J'apprends à rire! C'est bon pour la santé!*, Ipredis, Paris 2004.



- Rosenheim E., Golan G., *Patients' reaction to humorous interventions in psychotherapy*, „American Journal of Psychotherapy” 1986, nr 40, s. 110–125.
- Rosenheim E., Tecucianu F., Dimitrovsky L., *Schizophrenics appreciation of humorous therapeutic interventions*, „Humor – International Journal of Humor Research” 1989, nr 2, s. 141–152.
- Rusch C., *Der kleine Lachtherapeut. Eine Psychologie des Humors*, Kreuz, Freiburg 2005.
- Rütting B., *Lachen wir uns gesund. Anleitungen zum Glücklichein*, Herbig, München 2001.
- Salameh W.A., *Humor in der Integrativen Kurzzeittherapie*, Klett Cotta Verlag, Stuttgart 2007.
- Salameh W.A., *Humor in integrative short-term psychotherapy (ISTP)* [w:] W.F. Fry, W.A. Salameh (red.), *Handbook of humor and psychotherapy. Advances in the clinical use of humor*, Professional Resources Exchange, Sarasota 1987.
- Salameh W.A., *Humor in psychotherapy. Past outlooks, present status, and future frontiers* [w:] J.H. Goldstein, P.E. McGhee (red.), *Handbook of humor research*, t. 2, *Applied studies*. Springer – Verlag, New York – Berlin Heidelberg – Tokyo 1985.
- Salameh W.A., *Psychotherapeutic humor. Applications in practice*, PRE, New York 1987.
- Salerno P., *Laugh with me*, Starburst Publishing, Regency Park 2005.
- Samra C., *The joyful chant. The healing power of humor*, Harper & Row, San Francisco 1986.
- Samson, *Le rire, la meilleure thérapie*, Québecor, Montréal 2003.
- Schaller Ch.T., *La joie, mode d'emploi. Suivez le guide!*, Vivez Soleil, Chêne-Bourg – Genève 1993.
- Schaller Ch.T., *Rire c'est la santé*, Vivez Soleil, Genève 1990.
- Schaller Ch.T., *Vivre gaiement*, Vivez Soleil, Chêne-Bourg – Genève 2002.
- Schaller Ch.T., Kinou-le-clown, *Le rire, une merveilleuse thérapie. Mieux rire pour mieux vivre*, Vivez Soleil, Thonex – Genève 2000.
- Schaller Ch.T., Kinou-le-clown, *Rire pour gai-rire*, Vivez Soleil, Chêne-Bourg – Genève 1994.
- Schaller Ch.T., Kinou-le-clown, Pradervand P., *Les bienfaits de jeu*, Lanore, Paris 2006.
- Schaller R., *Humour et handicap. Réflexion sur le rire à l'endroit de la personne présentant un polyhandicap profond*, CFPS, Sion 1999.
- Schutzbach R., *The age of laughter*, Kindle Edition, London 2010.
- Siegel B., *Buddy's candle*, Trafford Publishing, Victoria 2008.
- Siegel B., *Help me to heal. A practical guidebook for patients, visitors, and caregivers*, Hay House, Carlsbad 2003.
- Siegel B., *How to life between office visits. A guide to life, love and health*, HarperCollins Publishings, New York 2003.
- Siegel B., *Love, medecine & miracles. Lessons learned about self-healing form a surgeon's experience with exeptional patients*, Harper & Row, New York 1986.
- Siegel B., *Messages de Vie*, Laffont, Paris 1991.
- Siegel B., *Peace, love & healing. Bodymind communication & the path to self-healing. An exploration*, Harper & Row, New York 1998.
- Siegel B., *Prescriptions for living. Inspirational lessons for a joyful, loving life*, Harper & Row, New York 1999.

- Siegel S.A., *Darf Pflege(n) Spaß machen? Humor im Pflege- und Gesundheitswesen. Bedeutung, Möglichkeiten und Grenzen eines außergewöhnlichen Phänomens*, Schlütersche, Hannover 2005.
- Simon J.M., *Therapeutic humor. Who's fooling who?*, „Journal of Psychosocial Nursing and Mental Health Services” 1988, nr 4, s. 8–12.
- Snowberg Snowflake R., *The caring clowns. A clown book for individuals interested in understanding and spreading the benefits of therapeutic humor*, Visual Magic, New York 1992.
- Sonnenschmidt R., *Heilkunst und Humor. Heiteres und Denkwürdiges aus der Praxis, Homöopathie*, Symbol Martin Bomhardt, Berlin 2004.
- St.Arnaud Y., *La guérison par le plaisir*, Novalis, Montréal 2002.
- Steinberger N., *Ich bin fröhlich. Impulse für einen humorvolleren Alltag*, Edition E, Montreux 2003.
- Stevens A., *Fun is therapeutic*, Thomas, New York 1972.
- Stevens H., *Humor plus humility equals humaneness*, „Jama” 1964, nr 13, s. 88–91.
- Strean H. (red.), *The use of humor in psychotherapy*, Jason Aronson Inc., Northvale 1994.
- Sutorius D., Beek F. van der, *Lachmeditatie. Schaterend naar het paradijs in je buik*, BZZTôH, Den Haag 1996.
- Sutorius D., *Lachen maakt gelukkig*, Synthese, Rotterdam 2006.
- Svebak S., *Forlenger en god latter livet? Humor, stress og helse / Does a good laugh prolong your life? Humor, stress and health*, Fagbokforlaget, Bergen 2000.
- Szmigiero K., *Psychoterapeuta w krzywym zwierciadle: humorystyczne przedstawienia terapii w kinie* [w:] S. Dżereń-Głowacka, A. Kwiatkowska (red.), *Humor. Teorie – praktyka – zastosowania*, t. 1, *Odcienie humoru*, Naukowe Wydawnictwo Piotrkowskie, Piotrków Trybunalski 2008.
- Tauzia N., *Rire contre la démence. Essai d'une thérapie par le rire dans un groupe de déments séniles de type Alzheimer*, Éditions L'Harmattan, Paris 2003.
- Titze M., *Die heilende Kraft des Lachens. Mit Therapeutischem Humor frühe Beschämungen heilen*, Kösel-Verlag & Co, München 2007.
- Titze M., *Heilkraft des Humors. Therapeutische Erfahrungen mit Lachen*, Verlag Herder, Freiburg 1985.
- Titze M., *The „conspirative method”. Applying humoristic inversion in psychotherapy* [w:] W.F. Fry, W.A. Salameh (red.), *Handbook of humor and psychotherapy. Advances in the clinical use of humor*, Professional Resources Exchange, Sarasota 1987.
- Titze M., Eschenröder C.T., *Therapeutischer Humor. Grundlagen und Anwendungen*, Fischer Taschenbuch Verlag Geist und Psyche, Frankfurt am Main 2003.
- Titze M., Kühn R., *Lachen zwischen Freude und Scham. Eine psychologisch-phänomenologische Analyse zum Verständnis der Gelotophie*, Verlag Königshausen-Neumann, Würzburg 2010.
- Titze M., Lambrecht L., *Heilsamer Humor. Ein Arbeits-, Spiel- und Lesebuch*, HCD-Verlag, Tuttingen 2011.
- Titze M., Patsch I., *Die Humorstrategie. Auf verblüffende Art Konflikte lösen*, Kösel, München 2011.
- Tooper V., *Up your SOH (Sense of Humor)*, Stone Ridge, New York 1986.

- Uber H., Steiner A., *Das Lachprinzip Wie man sich erfolgreich, glücklich und gesund lacht*, Eichborn, Frankfurt am Main 2004.
- Ventis W.L., *Humor and laughter in behavior therapy* [w:] W.F. Fry, W.A. Salameh (red.), *Handbook of humor and psychotherapy. Advances in the clinical use of humor*, Professional Resources Exchange, Sarasota 1987.
- Ventis W.L., Ventis D.G., *Guidelines for using humor in therapy with children and young adolescent* [w:] P. McGhee (red.), *Humor and children's development. A guide to practical applications*, Haworth, New York 1989.
- Wartenweiler F., *Provozieren erwünscht. Aber bitte mit Feingefühl*, Junfermann, Paderborn 2003.
- Wijnberg J., *Gekker dan gek. Hoe provocatieve therapie werkt*, Scriptum, Schiedam 2004.
- Williams H., *Humor and healing. Therapeutic effects in geriatrics*, „Gerontion” 1986, nr 3, s. 14–17.
- Wilshere-Cumming L.B., Lewis J., *Discovering your inner clown. Learning to live and love with laughter. Managing your chronic pain with humour*, L.B. Wilshere-Cumming Productions, Sunnybank 2008.
- Wooten P., *Compassionate laughter. Jest for your health*, Barbour Publishing, Uhrichsville 1996.
- Wooten P., *Keep'em in stitches*, „Journal of Nursing Jocularly” 1994, nr 1, s. 46–47.
- Wooten P., *Laughter as therapy for patient and caregiver* [w:] John E. Hodgkin (red.), *Pulmonary rehabilitation guidelines to success*, J.B. Lippincott, Philadelphia 1993.
- Wooten P., *Physiological effects of laughter*, „Journal of Nursing Jocularly” 1991, nr 1, s. 46–47.
- Wooten P. (red.), *Heart, humor and healing. Quotes of compassionate comedy*, Commune A-Key Publishing, Mount Shasta 1994.
- Wooten P., Goodheart A., *Laughter therapy. How to laugh about everything in your life that isn't really funny*, Less Stress Press, Santa Barbara 1994.
- Wooten P., Heart R.N., *Board certified therapeutic humorists?*, „Journal of Nursing Jocularly” 1993, nr 2, s. 42–43.
- Wooten P., Heart R.N., *Compassionate laughter. Jest for your health!*, Commune-A-Key Publishing, Salt Lake City 1996.
- Wooten P., Heart R.N., *Finding comedy in chaos*, „Journal of Nursing Jocularly” 1995, nr 2, s. 46–47.
- Wooten P., Heart R.N., *Humor and healing*, Commune-A-Key, Mt.Shasta 1994.

## 9.8. Działalność doktorów klaunów

- Adams P., *Docteur Patch Adams. Quand l'humour se fait médecin*, A. Stanke, Carignan 2000.
- Adams P., *Docteur tendresse*, A. Stanke, Carignan 2000.
- Adams P., *House calls. How we can all heal the world. One visit at a time*, Robert D. Reed Publishings, San Francisco 2004.

- Adams P., *Humour and love. The origination of clown therapy*, „Postgraduate Medical Journal” 2002, nr 78, s. 447–448.
- Adams P., *When healing is more than simply clowning around*, „Pulse” 1998, nr 5, s. 401.
- Adams P., Mylander M., *Gesundheit! Bringing good health to you, the medical system, and society through physician service, complementary therapies, humor, and joy*, Healing Arts Press, Rochester 1998.
- Berky B., Barbre C., *The clown use of empathy. An interview with Bob Berky*, „Journal of Religion and Health” 2000, nr 3, s. 239–246.
- Bischofberger I., *Das kann ja heiter werden’. Humor und Lachen in der Pflege*, Huber, Bern 2002.
- Boillat C., Rey F., *Le clown et la personne âgée, ou quand la chrysalide laisse entrevoir le papillon*, EESP, Lausanne 2001.
- Bruno L.M., *En clownpañía*, Lumen, Buenos Aires 2012.
- Budd M., Lothstein L., Adams P., *Tu eres lo que dices. Un doctor de Harvard crea un programa para transformar el estres mediante el poder del lenguaje / You are what you say*, Edaf Antillas, San Juan de Puerto Rico 2001.
- Carpman C.E., *Clown therapy. The creation of a clown character as a treatment intervention*, „The Arts in Psychotherapy” 1998, nr 4, s. 245–255.
- Deubber-Auvrignon A., *Évaluation de trois années d’activité d’une troupe de clowns à l’hôpital. Thèse pour le doctorat en médecine – Diplôme d’État*, Faculté de Médecine Saint-Antoine, Paris 1996.
- Doehring A., Renz U., *Was ich mir wünsche ist ein Clown – Klinikclowns auf der Kinderstation*, Beltz Verlag Weinheim, Basel – Berlin 2003.
- Dolto F., *Rire guérir. Des clowns qui guérissent*, Segquier – Archimraud, Paris 2003.
- Dream C., *El payaso que hay en ti. Sé payaso, sé tú mismo*, Alex Navarro – Clownplanet, Barcelona 2012.
- Edwards G.A., *Malé zázraky. Příběhy zdravotních klaunů*, Jalna, Praha 2011.
- Ferrari F., *Pennellino. Sulle orme di Patch Adams. Clownterapia – curare con il sorriso*, San Paolo Edizioni, Cinisello Balsamo 2008.
- Fife B., Blanco T., Kissel S., Johnson B., Dewey R., Diamond H., Wiley J., *Creative clowning*, Piccadilly Books, Colorado Springs 2003.
- Galli J., *Der Clown als Heiler*, Galli, Hohenwart 1999.
- Gervais N., Warren B., Twohig P., *Nothing seems funny anymore. Studying burnout in clown doctors [w:] B. Warren (red.), Suffering the slings and arrows of outrageous fortune. International perspectives on stress, laughter and depression*, Rodopi, Amsterdam – New York 2006.
- Glick J., Ciccio K. de, *Belen Project 2011. A critical analysis*, Gesundheit Institute, Arlington 2011.
- Halewijn S., Roebbers G.J., Vries J., Ratjetoe. *Verhalen en tekeningen voor Cliniclowns*, XPLORE-media, Hoevelaken 2001.
- Happiness is a clown with a toothbrush*, „Dental Students Magazine” 1969, nr 47, s. 464–465.
- Hayford F., *Dental health education with a clown*, „Dental Health” 1969, nr 8, s. 35–36.
- Hooson P., *Doc Willikers. The funny bone doctor*, „The Hospital Clown Newsletter” 1996, nr 2, s. 4–5.

- Kerman J.B., *The clown as social healer. A study of the clown ministry movement*, „Journal of American Culture” 1992, nr 15, s. 9–16.
- Knijff E., *De therapeut als clown*, MultiDiMens, Olen 2000.
- Langdon D., *Banana Nirvana! Therapeutic clowning with two separate characters in two separate styles*, „The Hospital Clown Newsletter” 2005, nr 9, s. 12–17.
- Langdon D., *I'm in heaven when you smile. Some thoughts on the creative use of clowning. The art & joy of hospital clowning*, Jeannie Lindheim's Clown Troupe Inc., Brookline Village 2005.
- Langdon D., *I'm in heaven when you smile. Some thoughts on the creative use of clowning*, „Spiritual Care” 2007, nr 7, s. 7–8.
- Langdon D., *The gentle art of Hubert the clown. Celebrating the child*, „The Hospital Clown Newsletter” 1998, nr 3, s. 4–8.
- Le Bec N., *50 Recettes illustrées pour soutenir l'association docteur Clown*, Éditions Stéphane Bachès, Lyon 2006.
- Linders J.J., *Cliniclownd op wielen*, Baeckens Books Uitgevers, Noordwijk 2009.
- Lindheim J., *The art & joy of hospital clowning. Training manual*, Hearts & Noses Hospital Clown Troupe, Needham 2010.
- Litherland J., *Everything new and who's who in clown ministry – with 75 skits for special days*, Meriwether, Colorado Springs 1993.
- Litherland J., *The clown ministry handbook. The original book of clown ministry basics with skits for service and worship*, Meriwether, Colorado Springs 1990.
- McVicar W., *Clown act omnibus. Everything you need to know about clowning, plus over 200 clown stunts*, Meriwether, Colorado Springs 1987.
- Marcon M., *Humour for good health in The Emergency Department and Child Adolescent Health Unit (The clown doctor programme) – final report*, The Northern Hospital, Epping Victoria 2005.
- Masetti M., *Dottori dell'alegria. Il sorriso nelle pratiche di cura*, La Meridiana, Molfetta 2009.
- Masetti M., *Ética da alegria no contexto hospitalar*, Sinergia, Doutores da Alegria, Rio de Janeiro 2011.
- Masetti M., *Soluções de palhaços. Transformações na realidade hospitalar*, Palas Athena, São Paulo 1998.
- Masetti M., Lopes L., *Pesquisa Palhaços em hospitais – Brasil/Mundo*, Doutores da Alegria, Centro de Pesquisa e Desenvolvimento, Rio de Janeiro 2005.
- Masetti M., Lopes L., *Research Clowns in hospitals – international*, Doutores da Alegria, Centro de Pesquisa e Desenvolvimento, Rio de Janeiro 2005.
- Mathieu B., Grison J., *Nez rouges, blouses blanches. 20 ans de rire médecin*, Les Impressions Nouvelles, Paris 2011.
- Mathyer E., *Clown d'hôpital, mon métier*, Docteur Panosse, Éditions d'en bas, Lausanne 2006.
- Meincke J., *ClownSprechstunde. Lachen ist Leben. Clowns besuchen chronisch kranke Kinder*, Hans Huber Verlag, Bern 2000.
- Mermet D., Simonds C., *Eclats d'enfance. Rencontres autour du rire médecin*, Collectionneur, Paris 2000.

- Miller Van Blerkom L., *Clown doctors. Shaman healers of western medicine*, „Medical Anthropology Quarterly” 1995, nr 4, s. 462–475.
- Noble P.D., *Fool of the kingdom. How to be an effective clown minister*, Meriwether, Colorado Springs 1996.
- Nogueira W., Duarte M., *Doutores da alegria. O livro dos segundos socorros*, Panda Books, São Paulo 2010.
- Nogueira W., *Doutores da alegria. O lado invisível da vida*, Editor – Edison Paes de Melo, São Paulo 2006.
- Oppenheim D., Hartmann O., Simonds C., *Des clowns dans les services pédiatriques hospitaliers*, „The Lancet” 1997, nr 350, s. 1838–1840.
- Paret C., *Les clowns à l’hôpital ou l’histoire d’une belle collaboration réussie*, „La revue de l’infirmière” 2002, nr 85, s. 41–43.
- Pipkin T., *Be a clown! The complete guide to instant clowning*, Workman Publishing Company, New York 1989.
- Plantet J., *Histoire de l’atelier Clownenroute. Et si le rire était une affaire sérieuse*, „Lien Social” 2001, nr 7, s. 4–10.
- Pons N., *Clown à l’hôpital. Quand le clown rencontre l’enfant malade*, Champ Social, Nîmes 2006.
- Ptasznik A., *Not just clowning around*, „Hospital News. Canada’s Health-Care Newspaper” 2010, nr 4, s. 1–9.
- Ridd K., *Robo’s legacy*, „The Hospital Clown Newsletter” 1998, nr 3, s. 1–6.
- Ridd K., *There ought to be clowns... Child life therapy through the medium of a clown*, The Canadian Association of Therapeutic Clown, Montréal – Winnipeg 2009.
- Salamon E., *One year on... Clown doctors in North East England. An evaluation – phase 1*, Cultural Partnerships & Developements, Durham 2007.
- Schwebke S. Shobi, Wooten P., *The hospital clown. A closer look. What hospitals need to know about clowns, what clowns need to know about hospitals*, The Hospital Clown – Jest Press, Emeryville – Santa Cruz 2000.
- Setness P.A., *Lessons in humanity from corporate America and Patch Adams. If patients perceive it, they believe it*, JTE Multimedia, Berwyn 2011.
- Severs Y., Stevens Y., *Cliniclowns*, Uitgeverij Ellessy, Arnhem 2007.
- Shanas B., *Clown with a cause – Simon Orzach D.D.S.*, „Certified Akers Laboratories” 1972, nr 36, s. 18–23.
- Simonds C., *Clowning in hospital is no joke*, „British Medical Journal” 1999, nr 319, s. 792.
- Simonds C., *Le jeu médecin. Dossier – Jouer*, „Enfance et Psy” 2001, nr 15, s. 121–125.
- Simonds C., *Le Rire Médecin*, „Bulletin Infirmier du Cancer” 2002, nr 1, s. 23–24.
- Simonds C., *Silence! On rit!*, „Revue Québécoise de Psychologie” 2004, nr 25, s. 75–97.
- Simonds C., Warren B., *La medicina del sorriso. L’esperienza dei clown-dottori con i bambini*, Sperling & Kupfer, Milano 2003.
- Simonds C., Warren B., *The clown doctor chronicles*, Rodopi, Amsterdam – New York 2004.
- Snowberg Snowflake R., *Clowning for children*, Visual Magic, New York 1982.
- Snowberg Snowflake R., *Clowning wherever we can*, Visual Magic, New York 1985.
- Snowberg Snowflake R., *Just clowning around with magic*, Visual Magic, New York 1981.

- Snowberg Snowflake R., *Just for laughs. Clown routines*, Visual Magic, New York 1985.
- Snowberg Snowflake R., *The caring clowns. A clown book for individuals interested in understanding and spreading the benefits of therapeutic humor*, Visual Magic, New York 1992.
- Snowberg Snowflake R., *The Clown in you. A basic textbook*, Visual Magic, New York 1984.
- Spitzer P., *Hospital clowns. Modern-day court jesters at work*, „Lancet” 2006, nr 368, s. 34–35.
- Strada G., *Les perroquets verts. Chronique d'un chirurgien de guerre*, Calmann-Lévy, Paris 2002.
- Thies A., Piatt K., Miller T., *Joyful journey of hospital clowning. Making a difference with love and laughter*, Lighthearted, Portland 2000.
- Vinit F., *Docteur Clown à l'hôpital. Une prescription d'humour et de tendresse*, Éditions du CHU Sainte-Justine, Montréal 2010.
- Warren B., *Bring me sunshine. The effects of clown doctors on the mood and attitudes of health care staff* [w:] P. Twohig, V. Kalitzkus (red.), *Interdisciplinary perspectives on health, illness and disease*, Rodopi, Amsterdam – New York 2004.
- Warren B., *Foolish medicine. Some connections between medieval fools and clown-doctors*, „Les cahiers de l'Idiotie” 2010, nr 1, s. 145–162.
- Warren B., *Fools for health. Introducing clown doctors to Windsor hospitals* [w:] B. Warren (red.), *Creating a theatre in your classroom and community*, Captus University Publications, North York 2002.
- Warren B., *Healing laughter. The role and benefits of clown-doctors working in hospitals and healthcare* [w:] B. Warren (red.), *Using the creative arts in therapy and healthcare*, Routledge, London – New York 2008.
- Warren B., *Hi Jean! How clown-doctors help facilitate infection control and positive health care practice* [w:] P. Elliott (red.), *Infection control. A practical approach to psychosocial issues*, Radcliffe Publishing, Abingdon – Oxon 2009.
- Warren B., *Spreading sunshine... down memory lane. How clowns working in healthcare help promote recovery and rekindle memories* [w:] N.T. Baum (red.), *Come to your senses. Creating supportive environments to nurture the sensory capital within*, MukiBaum, Toronto 2009.
- Warren B., *The fools are come hither*, „Research in Drama in Education” 2008, nr 3, s. 365–369.
- Warren B., *Treating wellness. How clown doctors help to humanise healthcare and promote good health* [w:] P. Twohig, V. Kalitzkus (red.), *Making sense of health, illness and disease*, Rodopi, Amsterdam & New York 2003.
- Wilding J., *Don't shoot the clowns. Taking a circus to the children of Iraq*, New Internationalist Publications Ltd., Oxford 2006.
- Williams D., *Doctor clown's book of hypu*, D. Williams selfedition, Tucson 1983.
- Wooten P., Heart R.N., *Compassionate laughter. Jest for your health!*, Commune-A-Key Publishing, Salt Lake City 1996.

## 9.9. Polskojęzyczne opracowania gelotologiczne<sup>1</sup>

- Abramowicz M., Bertrand D., Stróżyński T. (red.), *Humor europejski*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 1994.
- Adamczuk E., *Humor jako środek interwencji społecznej* [w:] K. Marzec-Holka (red.), *Pracownicy socjalni i wolontariusze a możliwości reformy pomocy społecznej*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej, Bydgoszcz 1998
- Adamczuk E., *Humor jako środek komunikacyjny* [w:] B. Śliwerski (red.), *Edukacja alternatywna – dylematy teorii i praktyki*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 1992.
- Adamczuk E., *Humor nieznaną metodą symulacyjną (scenariusze humoresek, teksty wierszowane, opisy sytuacyjne)*, Towarzystwo Wolnej Wszechnicy Polskiej, Lublin 1993.
- Adamczuk E., *Niekonwencjonalne metody przybliżania studentom metodologii nauk pedagogicznych* [w:] M. Dudzikowa, A. Kotusiewicz (red.), *Z pogranicza idei i praktyki nauczycielskiej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 1994.
- Adamczuk E., *Potrzeba odkrywania edukacyjnych walorów humoru w procesie dydaktycznym szkoły wyższej* [w:] M. Ochmański (red.), *Alternatywne modele kształcenia nauczycieli*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 1995.
- Adamczuk E., *Uczymy się przez humor*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 1997.
- Adamczuk E., *Zakresy badań wyznaczone przez humor* [w:] J. Saran (red.), *Inspiracje badawcze we współczesnej andragogice*, Wyższa Szkoła Umiejętności Pedagogicznych i Zarządzania w Rykach, Puławy 2004.
- Albisetti V.A., *Śmiać się całym sercem. Prosta metoda aby godniej żyć*, Wydawnictwo Jedność, Kielce 2001.
- Alichnowicz K., „Miejsce dla kpiarza.” *Satyra w latach 1948–1955*, Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych Universitas, Kraków 2006.
- Awdiejew A., *Nieśmieszne aforyzmy (Refleksja nad semantyką humoru Victora Raskina)*, „Język i Kultura” 1992, nr 8, s. 279–285.
- Awdiejew A., *Technologia dowcipu a proces twórczy* [w:] J. Waszkiewicz (red.), *Potrzeby, twórczość, przyszłość*, Wydawnictwo Politechniki Wrocławskiej, Wrocław 1991.
- Bańka A., *Humor – naturalna przeciwwaga dysstresu* [w:] A. Bańka, *U źródeł psychopatologii pracy*, Politechnika Poznańska, Poznań 1990.
- Baudelaire Ch., *O istocie śmiechu oraz o komizmie w sztukach plastycznych* [w:] Ch. Baudelaire, *Rozmaitości estetyczne*, Słowo/Obraz Terytoria, Gdańsk 2000.
- Bergson H., *Śmiech. Esej o komizmie*, Wydawnictwo KR, Warszawa 2000.
- Bieganowska A., „Kaleki humor” – pomaga, czy przeszkadza w kształtowaniu postaw wobec osób niepełnosprawnych? [w:] W. Świątkiewicz, M. Świątkiewicz-Mośny, W. Ślęzak-Tazbir (red.), *Oblicza humoru*, t. 1, Centrix – Krzysztof Cebula i Tomasz Kalota, Wrocław 2007.

<sup>1</sup> W przypadku prac zbiorowych, poświęconych problematyce gelotologicznej, w niniejszym piśmie został podany tylko tytuł główny, bez wskazywania poszczególnych artykułów. Odesłania do polskich antologii dowcipów i opracowań o charakterze dydaktycznym można znaleźć w załączniku *Zabawne lektury do wykorzystania jako środki dydaktyczne*.



- Bieganowska A., *Szkoła w krzywym zwierciadle, czyli wolne żarty z (w) edukacji* [w:] W. Świątkiewicz, M. Świątkiewicz-Mośny, W. Ślęzak-Tazbir (red.), *Oblicza humoru*, t. 2, Centrix – Krzysztof Cebula i Tomasz Kalota, Wrocław 2008.
- Biernacka I., *Humor dla dzieci w poezji Ludwika Jerzego Kerna*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 1999.
- Bilińska-Suchanek E., *Humor jako niekonwencjonalny środek komunikacji* [w:] L. Preuss-Kuchta (red.), *Szkoła bez nudy*, Wydawnictwo Horyzont, Koszalin 1993.
- Bilińska-Suchanek E., *Rola śmiechu i humoru w edukacji* [w:] L. Preuss-Kuchta (red.), *Szkoła bez nudy*, Wydawnictwo Horyzont, Koszalin 1993.
- Bocheński T., *Czarny humor w twórczości Witkacego, Gombrowicza, Schulza. Lata trzydzieste*, Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych Universitas, Kraków 2005.
- Boy-Żeleński T., *Śmiech* [w:] T. Boy-Żeleński, *Pisma*, t. 18, oprac. W. Kopaliński, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1956.
- Brzozowska D., *O dowcipach polskich i angielskich*, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole 2000.
- Brzozowska D., *Polski dowcip etniczny – stereotyp a tożsamość*, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole 2008.
- Buchwald-Pelcowa J., *Satyra czasów saskich*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1969.
- Buczkowski M.R., *Warszawski dowcip w walce 1939–1944*, Gebethner i Wolff, Warszawa 1947.
- Buttler D., *Komizm, dowcip i teoria dowcipu językowego*, „Przegląd Humanistyczny” 1965, nr 1, s. 35–65.
- Buttler D., *Komizm językowy w poezji dla dzieci* [w:] B. Żurkowski (red.), *Poezja dla dzieci. Mity i wartości*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 1986.
- Buttler D., *Polski dowcip językowy*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2001.
- Bystron J.S., *Komizm*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1960.
- Chamfort S.R., *Charaktery i anegdoty*, Spółdzielnia Wydawnicza-Handlowa „Książka i Wiedza”, Warszawa 1958.
- Chapman A.J., *Społeczne aspekty śmiechu dziecięcego na tle komizmu*, „Przegląd Psychologiczny” 1979, nr 1, s. 89–123.
- Chłopicki W., *Humor jako mechanizm pragmatyczny – na przykładzie anglosaskich opowiadań humorystycznych* [w:] „Acta Universitatis Nicolai Copernici. Studia Slavica” 2005, nr 10, s. 163–175.
- Chłopicki W., *O humorze poważnie*, Polska Akademia Nauk – Oddział w Krakowie, Kraków 1995.
- Chmara M., Gębała K., *Pedagogiczne aspekty komizmu u dzieci w wieku szkolnym*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 1993, nr 1, s. 15–20.
- Cooper C.M., *Pytanie o europejską tradycję humoru*, „Tygiel Kultury” 1996, nr 4, s. 9–19.
- Critchley S., *O humorze*, Wydawnictwo Aletheia, Warszawa 2012.
- Czeglik A., *Dobry humor – towar deficytowy w edukacji?*, „Blżej Przedszkola” 2012, nr 12, s. 72–75.

- Czekanowicz A., Rosiek S. (red.), *Śmiech. Punkt po punkcie*, Stowarzyszenie Pisarzy Polskich – Oddział Gdański, Słowo/Obraz Terytoria, Gdańsk 2005.
- Czernik S., *Humor i satyra ludu polskiego*, Ludowa Spółdzielnia Wydawnicza, Warszawa 1956.
- Czurak M., *Komizm w białoruskiej prozie ludowej*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1984.
- Dargiewicz L., *Kobieta w ludowych opowiadaniach komicznych*, „Literatura Ludowa” 2002, nr 6, s. 11–25.
- Desgagnés P., *Śmiech to zdrowie. Terapia śmiechem*, Klub dla Ciebie, Warszawa 2008.
- Dębska A., Jakubisiak J., *Uśmiech w rysunkach polskich dzieci*, Wyższa Szkoła Psychologii Społecznej, Warszawa 2005.
- Dobrzycki S., *Humor i dowcip w Polsce XVI wieku*, drukarnia Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 1905.
- Doktor R., *Poeta uśmiechnięty. O wyobraźni komicznej Ignacego Krasickiego*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1992.
- Dolińska S., *Śmiech w edukacji*, „Wychowanie na co Dzień” 1995, nr 6, s. 17–19.
- Douglas M., *Czy psy się śmieją? Międzykulturowe podejście do symboliki ciała* [w:] M. Douglas, *Ukryte znaczenia. Wybrane szkice antropologiczne*, Wydawnictwo Marek Derewiecki, Kęty 2007.
- Douglas M., *Żarty* [w:] M. Douglas, *Ukryte znaczenia. Wybrane szkice antropologiczne*, Wydawnictwo Marek Derewiecki, Kęty 2007.
- Dudzikowa M., *Agélaste? Poczucie humoru nauczycieli. Perspektywa uczniowska*, „Colloquia Communia” 2003, nr 2, s. 279–299.
- Dudzikowa M., *Funkcje humoru oraz możliwości ich wykorzystania w badaniach zjawisk życia szkolnego*, „Forum Oświatowe” 1993, nr 8–9, s. 55–66.
- Dudzikowa M., *Humor inteligentnego i dobrego człowieka*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 2005, nr 3, s. 49–54.
- Dudzikowa M., *Nauczyciel w kręgu uczniowskiego śmiechu*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 2005, nr 4, s. 45–51.
- Dudzikowa M., *O potrzebach i możliwości uszlachetniania humoru uczniowskiego*, „Nowa Szkoła” 2002, nr 6, s. 4–10.
- Dudzikowa M., *O śmiechu, który niszczy*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 2005, nr 6, s. 44–51.
- Dudzikowa M., *Odmianny śmiechu za szkolnymi drzwiami*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 2005, nr 5, s. 42–49.
- Dudzikowa M., *Osobliwości śmiechu uczniowskiego*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 1996.
- Dudzikowa M., *Poczucie humoru nauczycieli w ocenie uczniów* [w:] D. Ekiert-Oldroyd (red.), *Problemy współczesnej pedeutologii. Teoria – praktyka – perspektywy*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2003.
- Dudzikowa M., *Pomysł siebie... Minieseje dla wychowawcy klasy*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2007.
- Dudzikowa M., *Przeżywanie humoru*, „News – Nowości Oświaty” 1993, nr 11, s. 10–11.
- Dudzikowa M., *Uszlachetnienie humoru uczniowskiego*, „News – Nowości Oświaty” 1993–1994, nr 12–1, s. 8–10.

- Dudzikowa M., *W śmiechu tkwi siła*, „News – Nowości Oświaty” 1993, nr 10, s. 6–7.
- Dudzikowa M., *Wiedza przygniotła ich do ziemi? Czyli o poczuciu humoru nauczycieli w ocenie uczniów* [w:] H. Kwiatkowska, T. Lewowicki (red.). *Z zagadnień pedeutologii i kształcenia nauczycieli*, s. „Studia Pedagogiczne”, t. LXI, Polska Akademia Nauk – Komitet Nauk Pedagogicznych, Warszawa 1995.
- Dudzikowa M., *Z optymizmem o potędze optymizmu*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 2005, nr 2, s. 40–44.
- Dunaj E., Morawska I., Latoch-Zielińska M. (red.), *Humor w kulturze i edukacji*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2014.
- Dunin J., *Postać Żyda w powojennych dowcipach politycznych*, „Acta Universitatis Wratislaviensis – Literatura i Kultura Popularna” 1999, nr 8, s. 237–248.
- Dymara B., *Sztuka rozpoznawania humoru i komizmu jako kategorii estetycznych*, „Polski w Praktyce” 2012, nr 1, s. 28–33.
- Dziechcińska H., *Literatura a zabawa. Z dziejów kultury literackiej w dawnej Polsce*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1981.
- Dziechcińska H., *W krzywym zwierciadle. O karykaturze i pamflecie czasów renesansu*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław – Warszawa – Kraków 1976.
- Dziemidok B., *O komizmie. Od Arystotelesa do dzisiaj*, Słowo/Obraz Terytoria, Gdańsk 2009.
- Dziemidok B., *Radzieccy estetycy i teoretycy sztuki o komizmie*, „Estetyka” 1963, nr 4, s. 173–198.
- Dzikowska E., *Uśmiech świata*, Rosikon Press, Izabelin – Warszawa 2006.
- Dzereń-Głowacka S., Kwiatkowska A. (red.), *Humor. Teorie – praktyka – zastosowania*, t. 1, *Odcienie humoru*, Naukowe Wydawnictwo Piotrkowskie, Piotrków Trybunalski 2008.
- Dzereń-Głowacka S., Kwiatkowska A. (red.), *Humor. Teorie – praktyka – zastosowania*, t. 2, *Zrozumieć humor*, Naukowe Wydawnictwo Piotrkowskie, Piotrków Trybunalski 2009.
- Einhorn I., *Marzec’68 w anegdocie*, „Nauki Humanistyczne” 1998, nr 4, s. 265–268.
- Fog M.S., *Absurdy Polski międzywojennej oraz dowcipy Polski międzywojennej*, Wydawnictwo Vesper, Czerwonak 2009.
- Freud Z., *Dowcip i jego stosunek do nieświadomości*, Wydawnictwo Sen – Wydawnictwo KR, Warszawa 1993.
- Frybes S., *W krainie groteski. Problemy satyry galicyjskiej drugiej połowy XIX wieku*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1979.
- Fuks M., *Pan sobie żarty stroisz? Humor Żydów polskich z lat 1918–1939*, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego Sorus, Poznań 2008.
- Gajda S. (red.), *Stylistyka nr X – Styl i humor*, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole 2001.
- Gajda S., Brzozowska D. (red.), *Świat humoru*, Uniwersytet Opolski, Instytut Filologii Polskiej, Opole 2000.
- Gałczyński K.I., *Satyra, groteska, żart liryczny*, Spółdzielnia Wydawnicza Czytelnik, Warszawa 1957.
- Garczyński S., *Anatomia komizmu*, Krajowa Agencja Wydawnicza, Poznań 1989.
- Garczyński S., *Gafy. Komizm mimowolny*, Wydawnictwo Alfa, Warszawa 1986.

- Garczyński S., *Śmiechu naszego powszedniego*, Wydawnictwo Watra, Warszawa 1981.
- Garczyński S., *Z czego się śmiejecie?*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1994.
- Geier M., *Z czego śmieją się mądrzy ludzie. Mała filozofia humoru*, Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych Universitas, Kraków 2007.
- Gliszczyński A., *Humor i satyra*, drukarnia Piotra Ambroziewicza, Warszawa 1912.
- Głowiński M. (red.), *Groteska*, Słowo/Obraz Terytoria, Gdańsk 2003.
- Głowczewski A., *Komizm w komunikacji literackiej (rozważania w perspektywie kognitywistycznej)* [w:] J. Ślósarska, G. Habrajska (red.), *Kognitywizm w poetyce i stylistyce*, Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych Universitas, Kraków 2006.
- Głowczewski A., *Komizm w komunikacji literackiej* [w:] Acta Universitatis Nicolai Copernici. Filologia Polska LX – Literatura, Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2004.
- Głowczewski A., *Komizm w literaturze. Studia w perspektywie komunikacyjnej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2013.
- Głowczewski A., *O głównych terminach teorii komizmu* [w:] Acta Universitatis Nicolai Copernici. Filologia Polska XLIII – Literatura, Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 1994.
- Gołaszewska M., *Śmieszność i komizm*, Polska Akademia Nauk – Oddział w Krakowie, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Kraków – Wrocław 1987.
- Górecka A., *Edukacja poprzez humor. Innowacja pedagogiczna*, Przedszkole Miejskie nr 81, Łódź 2005.
- Górecka A., *Edukacja poprzez humor*, „Bliżej przedszkola” 2009, nr 3, s. 60–61.
- Górski K., *Pochwała śmiechu (fragment pamiętnika)*, Tow. Bibliofilów im. Joachima Lelewela, Toruń 1988.
- Grabowska M., *O sposobach funkcjonowania komizmu w literaturze niemieckojęzycznej dla dzieci i młodzieży po 1945 roku*, „Zeszyty Naukowe Instytutu Neofilologii i Komunikacji Społecznej Politechniki Koszalińskiej” 2009, nr 2, s. 293–303.
- Grochala B., *Komizm językowy w felietonach Antoniego Słonimskiego*, Wydawnictwo Piktora, Łódź 2006.
- Gryglewicz T., *Groteska w sztuce polskiej XX wieku*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 1984.
- Gryszkiewicz B., *Mity do śmiechu. Komiczne zastosowanie mitu w literaturze*, „Polszczyzna” 1997, nr 1, s. 52–58.
- Grzeszczuk S., *Łażenie zwierzadło. Rzecz o humorystyce sowizdrzalskiej XVI i XVII w.*, Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych Universitas, Kraków 1970.
- Grzeszczuk S., *Staropolskie potomstwo Sowizdrzała. Plebejski humor literacki*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1990.
- Grzybowski P.P., *Doktor klaun! Terapia śmiechem, wolontariat, edukacja międzykulturowa*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2012.
- Grzybowski P.P., *Podaruję ci (u)śmiech. Najmniejsza antologia wypowiedzi o śmiechu, uśmiechu, dowcipie i humorze*, Akademickie Centrum Wolontariatu – Uniwersytetu im. Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2014.
- Grzybowski P.P., *Śmiechu naszego codziennego... czyli o śmiechu jako kategorii edukacyjnej* [w:] A. Korzeniecka-Bondar, B. Tołwińska, U. Wróblewska (red.), *Światy życia codziennego uczestników interakcji wychowawczych. Eksploracje – analizy – interpretacje*

- tacje, XVII Zeszyt Naukowy Forum Młodych Pedagogów przy Komitecie Nauk Pedagogicznych PAN, Wydawnictwo Trans Humana, Białystok 2012.
- Gutowski M., *Komizm w polskiej sztuce gotyckiej*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1973.
- Hanusiewicz-Lavalée M., *Radość, śmiech i „dobra myśl” w literaturze staropolskiej*, „Ethos” 2011, nr 93–94, s. 141–154.
- Höfner E., Schachtner H.-U., *Uzdrowiająca siła śmiechu. Humor i prowokacja w terapii*, Studio Astropsychologii, Białystok 2012.
- Hutcheon L., *Teoria parodii. Lekcja sztuki XX wieku*, Oficyna Wydawnicza Atut, Wrocław 2007.
- Inglot M., *Modlitwa o rodzaj uśmiechu*, „Polonistyka” 1995, nr 7, s. 52–58.
- Iniewicz G., *Paradoks i humor w terapii* [w:] L. Górniak, B. Józefik (red.), *Ewolucja myślenia systemowego w terapii rodzin. Od metafory cybernetycznej do dialogu i narracji*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2003.
- Jagięła J., *Humor jako czynnik tolerancji*, „Tolerancja” 2000–2001, nr 7, s. 261–269.
- Jakubiak E., *Stereotyp Żyda w dowcipach z przełomu XIX i XX wieku*, „Etnolingwistyka” 2003, nr 15, s. 129–137.
- Jastrzębski Z., *Poetyka humoru lat okupacji 1939–1944*, Instytut Wydawniczy Pax, Warszawa 1986.
- Jaxa-Bykowski L., *Figle i psoty młodzieży szkolnej*, „Kwartalnik Psychologiczny” 1933, nr 4, s. 41–191.
- Jerz J.J., „Boli? To dobrze...” [w:] J.J. Jerz, *Historia krzepi?*, Spółdzielnia Wydawnicza „Czytelnik”, Warszawa 1980.
- Jewnina E.M., *Śmiech jako główne narzędzie walki Rabelais’ego* [w:] E.M. Jewnina, *Rabelais*, Spółdzielnia Wydawnicza „Czytelnik”, Warszawa 1950.
- Kadłubiec D., *Humor jako problem interetniczny*, „Zabawy i Zabawki” 1999, nr 1–4 (numer specjalny – materiały z konferencji „Humor, zabawa i zabawka na pograniczach kulturowych i etnicznych”, Cieszyn 21–22 października 1999 r.), s. 25–32.
- Kadłubiec K.D., *Śmiech górniczy. Komizm ludowy pogranicza czesko-polskiego*, Polskie Towarzystwo Ludoznawcze, Wrocław 1995.
- Kamińska J., *Czarny humor w dramatach Witkacego*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2011.
- Kamińska M., „Uśmiech niezbędny do życia” (O „Cudzoziemce” Marii Kuncewiczowej), „Polonistyka” 1995, nr 7, s. 476–481.
- Karpiński A., Lasocińska E., Hanusiewicz M. (red.), *Śmiech i łzy w kulturze staropolskiej*, Instytut Badań Literackich Polskiej Akademii Nauk, Warszawa 2003.
- Karwatowska M., Tymiak L. (red.), *Humor w perspektywie kulturowo-językowej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2013.
- Kleiner J., *Z zagadnień komizmu* [w:] J. Kleiner, *Studia z zakresu teorii literatury*, Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin 1956.
- Kmieciak S., *Chichot (z) polityka. Nowy dowcip polityczny*, Spółdzielnia Wydawnicza „Czytelnik”, Warszawa 1998.
- Kmieciak S., *Wolne żarty! Humor i polityka, czyli rzecz o polskim dowcipie politycznym*, Spółdzielnia Wydawnicza „Czytelnik”, Warszawa 1998.

- Kolbuszewski J., *Niezamierzony komizm inskrypcji nagrobnych* [w:] J. Kolbuszewski (red.), *Problemy współczesnej tanatologii*, t. 3, Oficyna Wydawnicza Sudety – Wrocławskie Towarzystwo Naukowe, Wrocław 1999.
- Kolbuszewski J., *Śmierć w dowcipach (mini-antologia)* [w:] J. Kolbuszewski (red.), *Problemy współczesnej tanatologii*, t. 10, Wrocławskie Towarzystwo Naukowe, Wrocław 2006.
- Kolbuszewski J., *Śmierć w dowcipach* [w:] J. Kolbuszewski (red.), *Problemy współczesnej tanatologii*, t. 10, Wrocławskie Towarzystwo Naukowe, Wrocław 2006.
- Kolbuszewski J., *Tragizm i groteska. O pewnych osobliwościach wierszowanej epigrafiki nagrobnej* [w:] J. Kolbuszewski (red.), *Problemy współczesnej tanatologii*, t. 1, Oficyna Wydawnicza – Sudety, Wrocławskie Towarzystwo Naukowe, Wrocław 1997.
- Kołąkowski L., *O śmiechu* [w:] L. Kołąkowski, *Mini wykłady o maxi sprawach. Seria druga*, Społeczny Instytut Wydawniczy Znak, Kraków 1999.
- Kopczyński K., *Gelotologia – terapia śmiechem* [w:] J. Pańczyk (red.), *Forum Pedagogów Specjalnych XXI wieku*, t. 111, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2002.
- Kopczyński K., *Gelotologia – terapia śmiechem. Śmiech w aspekcie filozoficznym i socjologicznym*, creator.edu.pl/artykuly/gelotologia-terapia-smiechem.html (15.02.2011).
- Kowalski K., *Śmiech na służbie*, Wydawnictwo Iskry, Warszawa 1987.
- Kowolik P., *Humor w utworach dla dzieci Jana Brzechwy*, „Nauczyciel i Szkoła” 2002, nr 1–2, s. 185–197.
- Kozłowski J., *Humor w nauce*, „Sprawy Nauki” 2000, nr 11, s. 22–23.
- Kozłowski J., *Uśmiech nauczyciela*, „Życie Szkoły” 1959, nr 11, s. 20–24.
- Krasowska P., *Humor niechciany. Wczesna twórczość Mickiewicza w ujęciu dawnych badaczy*, „Pamiętnik Literacki” 2009, nr 1, s. 27–47.
- Krawczonek M., *Śmiech jest jedną z najistotniejszych potrzeb okresu dzieciństwa*, „Nowa Szkoła” 2002, nr 6, s. 30–31.
- Krzyżanowski J., *Komizm w literaturze* [w:] H. Barycz, J. Hulewicz (red.), *Studia z dziejów kultury polskiej. Książka zbiorowa*, Gebethner i Wolff, Warszawa 1949.
- Kubis B., Suchoński A., *Możliwości wykorzystania elementów humoru w edukacji historycznej*, „Wiadomości Historyczne” 1996, nr 1, s. 38–43.
- Kucharczyk R., *Śmiech to zdrowie... ale i nauka. Wykorzystanie elementów humorystycznych na lekcji języka obcego*, „Języki Obce w Szkole” 2005, nr 4, s. 22–26.
- Kucharski A., Stencel M., *Stereotypy ujawniające się w interpretacjach dowcipów* [w:] T. Aleksander, S. Majewski (red.), *Procesy edukacyjne i wychowawcze w dobie przemian*, Wyższa Szkoła Biznesu i Przedsiębiorczości, Ostrowiec Świętokrzyski 2004.
- Kucharski A., Stencel M., *Treść dowcipów a ocena ich zabawności w odniesieniu do komunikowania* [w:] W. Maliszewski (red.), *Kompetencja w porozumiewaniu się nauczyciela akademickiego. Wielorakie perspektywy*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2007.
- Kucharski A., *Humor – od buntu do twórczości*, „Akcent” 2003, nr 1–2, s. 102–107.
- Kucharski A., *Intelektualne uwarunkowania odbioru i tworzenia tekstów humorystycznych u nauczycieli* [w:] E. Rogalski (red.), *Refleksje nad współczesną pedagogiką w Polsce*, Niepaństwowa Wyższa Szkoła Pedagogiczna, Białystok 2007.

- Kucharski A., *Kompetencja humorystyczna u kobiet i mężczyzn* [w:] B. Kaczmarek, K. Markiewicz (red.), *Komunikowanie we współczesnym świecie*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2003.
- Kucharski A., *Struktura i treść jako wyznaczniki komizmu tekstów humorystycznych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2009.
- Kucharski E., *Komizm*, „Pamiętnik Literacki” 1923, nr 1–4, s. 246–252.
- Kwiatkowska A., Stanecka H. (red.), *Kody humoru*, Naukowe Wydawnictwo Piotrkowskie, Piotrków Trybunalski 2012.
- Lankiewicz H.A., *Śmiech w machinie wszechświata. Humor według Philipa K. Dicka*, Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Pile, Piła 2008.
- Lasota P., *Humor w wybranych powieściach dla młodzieży Kornela Makuszyńskiego i Małgorzaty Musierowicz*, „Acta Universitatis Wratislaviensis. Prace Literackie” 2006, nr 46, s. 77–83.
- Lemcke K., *Komiczność* [w:] K. Lemcke, *Estetyka*, Księgarnia Gubrynowicza i Schmidta, Lwów 1901.
- Lengren Z., *Humor to sposób bycia*, „Społeczeństwo Otwarte” 1997, nr 5, s. 14–16.
- Lepszy L., *Lud wesolków w dawnej Polsce*, W.L. Anczyc i Spółka, Kraków 1899.
- Liebertz C., *Terapia śmiechem. Całkiem poważna książka o śmiechu. Teoria i scenariusze zabaw – serce i humor*, Wydawnictwo Jedność, Kielce 2011.
- Ligęza M., *Przejawy skłonności twórczych dziecka w recepcji utworów humorystycznych* [w:] M. Kielar-Turska, M. Przetacznik-Gierowska (red.), *Dziecko jako odbiorca literatury*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1992.
- Lindvall T., *Zaskoczeni śmiechem*, Instytut Wydawniczy PAX, Warszawa 2001.
- Lissa Z., *O komizmie muzycznym*, „Kwartalnik Filozoficzny” 1938, nr 1, s. 23–73.
- Lissa Z., *O komizmie muzycznym (dokończenie)*, „Kwartalnik Filozoficzny” 1938, nr 2, s. 95–107.
- Łaguna P., *Ironia jako postawa i jako wyraz. Z zagadnień teoretycznych ironii*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 1984.
- Łamek A., *Terapia śmiechem. Jak rozwijać poczucie humoru*, nakładem Autora, Warszawa 2009.
- Łozińska S., *Pastisze i parodie w edukacji literackiej*, „Polonistyka” 1993, nr 8, s. 463–471.
- Maciejewski J. (red.), *Krzywe zwierciadło na gościńcu. Literacka satyra, karykatura, groteska*, „Napis” 2008, s. XVI, pismo poświęcone literaturze okolicznościowej i użytkowej, Instytut Badań Literackich Polskiej Akademii Nauk, Warszawa 2009.
- McLaren P.L., *Rytualne wymiary oporu – błaznowanie i symboliczna inwersja* [w:] Z. Kwieciński (red.), *Nieobecne dyskursy*, cz. 1, Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 1991.
- Maczunder H., *Humor i komizm w wybranych powieściach Małgorzaty Musierowicz*, Wydawnictwo Elipsa, Warszawa 2000.
- Madejska J., *Humor, satyra i dowcip w wychowaniu (bibliografia w wyborze)*, „Nowa Szkoła” 1996, nr 7, s. 53–54.
- Makowski A., *Pedagogika żartobliwa w pracy opiekuńczo-wychowawczej i terapeutycznej*, „Nowa Szkoła” 1993, nr 4, s. 205–207.

- Malik J.A., *Bal w cukierni. Zielony balonik – fenomen młodopolskiej kultury śmiechu* [w:] S. Fita, J.A. Malik (red.), *Wśród tułaczy i wędrowców. Studia młodopolskie*, Wydawnictwo Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin 2001.
- Małek E., *Osiemnastowieczne „żarty” rosyjskie o dobrym zachowaniu*, „Opuscula Polonica et Russica” 1997, nr 5, s. 59–65.
- Marasiński C., *Filozoficzne aspekty kultury śmiechu*, Wydawnictwo Mado, Toruń 2014.
- Marcinek Z., *Humor na co dzień*, „Wychowanie w Przedszkolu” 2000, nr 8, s. 490–491.
- Matuszewicz C., *Humor, dowcip, wychowanie – analiza psychospołeczna*, Wydawnictwo Nasza Księgarnia, Warszawa 1976.
- Mazur J., Rumińska M. (red.), *Humor i karnawalizacja we współczesnej komunikacji językowej*, Centrum Języka i Kultury Polskiej dla Polonii i Cudzoziemców, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2007.
- Michalski J., *Humor w szkole – sprawa poważna*, „Nowa Szkoła” 2002, nr 6, s. 35.
- Michalski J., *Lekcje z humorem*, „Edukacja i Dialog” 1996, nr , s. 15–17.
- Michalski M., *Komizm jako rewizjonistyczna kategoria historycznoliteracka*, „Słupskie Prace Filologiczne”, „Filologia Polska” 2007, nr 5, s. 193–204.
- Michałek K.L., *Humor i dowcip jako technika*, „Wychowanie w Przedszkolu” 1995, nr 2, s. 91–99.
- Mielczarek F., *Mniej powagi, więcej humoru*, „Nowe w Szkole” 1999–2000, nr 3, s. 23.
- Mielczarek F., *Śmiech w edukacji*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 2012, nr 4, s. 40–44.
- Mizerkiewicz T., *Czarny humor i sprzeczne tradycje nowoczesnej literatury*, „Teksty Drugie” 2007, nr 5, s. 103–112.
- Mizerkiewicz T., *Jak odróżnić śmiech „postępowy” od „wstecznego”? Komizm w literaturze socrealistycznej* [w:] K. Stępnik, M. Piechota (red.), *Socrealizm. Fabuły – komunikaty – ikony*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2006.
- Mizerkiewicz T., *Komizm we współczesnej literaturze polskiej (zestawienie bibliograficzne)*, „Poradnik Bibliograficzno-Metodyczny” 2004, nr 1, s. 15–23.
- Mizerkiewicz T., *Nic śmiesznego. Studia o komizmie w literaturze polskiej XX i XXI wieku*, Wyd. UAM, Poznań 2007.
- Moor J., *Śmiech, zabawa i nauka z dziećmi o profilu autystycznym*, Wydawnictwo Cyklady 2006.
- Mroczkowski P., *G.K. Chesterton a zagadnienie humoru w kulturze katolickiej*, „Zeszyty Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego” 1959, nr 2, s. 49–63.
- Nowak M., *Uśmiechu warte...*, „Nowa Szkoła” 2002, nr 6, s. 27–29.
- Nowak Z., *Kontrreformacyjna satyra obyczajowa w Polsce XVII wieku*, Gdańskie Towarzystwo Naukowe, Gdańsk 1968.
- Nowotniak J., *Poproszę o uśmiech...*, „Nowa Szkoła” 2002, nr 6, s. 17–19.
- Olkusz J., *Humor w utworach Ludwika Jerzego Kerna jako postawa wobec rzeczywistości*, „Wychowanie w Przedszkolu” 2012, nr 6, s. 28–34.
- Olkusz J., *Literackie żarty i zabawy językowe*, „Wychowanie w Przedszkolu” 2011, nr 2, s. 36–42.
- Olkusz J., *Rozwijanie wrażliwości przedszkolaków na humor*, „Bliżej Przedszkola” 2013, nr 5, s. 11–17.



- Olszewska B., *Śmiechu warte, czyli o humorze w poezji i folklorze dziecięcym*, „Literatura Ludowa” 2009, nr 6, s. 47–57.
- Olszewski H., *Humor i osobowość w rozwoju człowieka*, „Studia Gdańskie – Gdańska Wyższa Szkoła Humanistyczna” 2002, nr 1, s. 16–24.
- Ossowska D., Rzymska A. (red.), *Świat w zabawie – „zabawa światem”. Ludyczne koneksje literatury*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, Olsztyn 2001.
- Paćłowski J., *Komizm i humor w literaturze dla dzieci* [w:] J. Paćłowski, M. Kątny, *Literatura dla dzieci i młodzieży*, Wszechnica Świętokrzyska, Kielce 2004.
- Papuzińska-Beksiak J., *Humor i autorytety*, „Polonistyka” 2004, nr 2, s. 4–10.
- Passi I., *Powaga śmiechności*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1980.
- Pastusiak L., *Humor polityczny* [w:] W. Szewczuk (red.), *Encyklopedia psychologii*, Fundacja Innowacja, Warszawa 1998.
- Paulos J., *Myszę, więc się śmieję*, Wydawnictwo Aletheia, Warszawa 2011.
- Peiper T., *Komizm, dowcip, metafora* [w:] T. Peiper, *Tędy. Nowe usta*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 1972.
- Peiper T., *Komizm ekranowy* [w:] T. Peiper, *Tędy. Nowe usta*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 1972.
- Pękała E. (red.), *Śmiech „Punkt po Punkcie”*, Słowo/Obraz Terytoria, Gdańsk 2005.
- Pięczka B., *Między teorią i praktyką komizmu*, „Litteraria” 1996, nr 27, s. 27–37.
- Pilch J.J., *Poczucie humoru Biblii*, „Ruch Biblijny i Liturgiczny” 1996, nr 4, s. 255–261.
- Pilecki J., Kudłacik E., Hwang M., *Humor w interakcji wychowawca – dziecko upośledzone umysłowo w stopniu lekkim*, „Rocznik Naukowo Dydaktyczny. Prace Pedagogiczne Wyższej Szkoły Pedagogicznej im. Komisji Edukacji Narodowej” 1999, nr 21, s. 177–188.
- Pirecki K., *Humor w wychowaniu*, Wojskowa Akademia Techniczna, Warszawa 2000.
- Pirecki P., *Polska komedia plebejska w XVI i XVII wieku*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2008.
- Plessner H., *Śmiech i płacz. Badania nad granicami ludzkiego zachowania*, Wydawnictwo Antyk, Kęty 2004.
- Płaszczewska O., *Błazen i błazeństwo w dramacie romantycznym. Studium komparatystyczne*, Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych Universitas, Kraków 2002.
- Podgórska T., *Komizm w twórczości Mikołaja Reja*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1981.
- Polak W., *Humor i satyra niezależna w Polsce w latach 1981–1989*, „Czaszy Nowożytnie” 2002, nr 13, s. 151–175.
- Polak W., *Śmiech na trudne czasy. Humor i satyra niezależna w stanie wojennym i w latach następnym (13 XII 1981–31 XII 1989)*, Oficyna Wydawnicza Finna, Gdańsk 2007.
- Próchnicka M., *O potrzebie humoru w bibliotece* [w:] B. Bieńkowska (red.), *Książka zawsze obecna. Prace ofiarowane Profesorowi Krzysztofowi Migoniowi*, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 2010.
- Pseudo-Hippokrates, *O śmiechu Demokryta*, Słowo/Obraz Terytoria, Gdańsk 2007.
- Radomska A., Filipek M., Sobiecka J., *Roda A. Martina koncepcja stylów humoru i możliwości jej zastosowania w badaniach nad rozwojem* [w:] E. Rydz, D. Musiał (red.), *Z zagadnień psychologii rozwoju człowieka*, t. 1, Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin 2007.

- Radomska A., *Co kogo śmieszy? O różnicach indywidualnych w preferencjach komizmu u ludzi dorosłych*, „Nowiny Psychologiczne” 2000, nr 3, s. 73–97.
- Radomska A., *Gelotofobia a style radzenia sobie ze stresem* [w:] W. Świątkiewicz, M. Świątkiewicz-Mośny, W. Ślęzak-Tazbir (red.), *Oblicza humoru*, t. 6, Polskie Towarzystwo Socjologiczne, Warszawa 2012.
- Radomska A., *Lokalizacja poczucia kontroli wzmocnień a rozumienie i ocena komizmu przez pierwszoklasistów*, „Psychologia Rozwojowa” 2001, nr 1–2, s. 139–148.
- Radomska A., *Poczucie humoru jako cecha osobowości wspomagająca rozwój* [w:] B. Kaja (red.), *Wspomaganie rozwoju – psychostymulacja i psychokorekcja*, Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej, Bydgoszcz 2003.
- Radomska A., *Poczucie humoru jako cecha wspierająca rozwój osobowości* [w:] J.M. Dyrda, A. Świdorski (red.), *Rozwój osobowy i jego zagrożenia*, Akademia Podlaska, Siedlce 2003.
- Radomska A., *Psychologiczne wyznaczniki odbioru komizmu przez dzieci* [w:] M. Knapik (red.), *Sztuka w edukacji i terapii*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2004.
- Radomska A., *Rola poczucia humoru w procesie radzenia sobie ze stresem* [w:] I. Heszen-Niejodek (red.), *Konteksty stresu psychologicznego*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2002.
- Radomska A., *Spostrzeganie sytuacji komicznych przez 10- i 15-latkę* [w:] L. Wojciechowska (red.), *Spostrzeganie świata społecznego przez dzieci, młodzież i młodych dorosłych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2003.
- Radomska A., *Śmiech wart szkoły*, „Psychologia w Szkole” 2006, nr 2, s. 51–60.
- Radomska A., *Co kogo śmieszy? O różnicach indywidualnych w preferencjach komizmu u ludzi dorosłych*, „Nowiny Psychologiczne” 2000, nr 3, s. 73–97.
- Radomska A., Klinowska A., *Czy Polaków i Niemców śmieszy to samo? O narodowych różnicach w odbiorze komizmu*, „Psychologia Rozwojowa” 2004, nr 9, s. 189–203.
- Ratajczak D., *Komedia oświeconych 1752–1795*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1993.
- Ravella N.F., *Poważne zagadnienia związane z humorem w psychoterapii*, „Nowiny Psychologiczne” 1992, nr 3, s. 87–93.
- Rojek E., *Łaskotanie mózgu. Co wiemy o śmiechu i humorze*, „Kosmos. Problemy Nauk Biologicznych” 2003, nr 2–3, s. 237–247.
- Rusek A., *Wielowymiarowość humoru*, „Innowacje Psychologiczne” 2012, nr 1, s. 117–127.
- Rusnak W., *O śmierci mniej poważnie. Postać Śmierci w cyklu fantasy „Świat Dysku” Terry’ego Pratchetta* [w:] J. Kolbuszewski (red.), *Problemy współczesnej tanatologii*, t. 7, Wrocławskie Towarzystwo Naukowe, Wrocław 2003.
- Seyda B., *Lamus humoru i satyry ikonograficznej w medycynie*, Gryfdruck, Szczecin – Police 2003.
- Sherman L.W., *Badawcze i organizacyjne problemy dotyczące humoru*, „Wykłady z psychologii w KUL” 1991, nr 5, s. 411–422.
- Sidoruk E., *Antropologia i groteska w dziełach Sławomira Mrożka*, Towarzystwo Literackie im. Adama Mickiewicza, Białystok 2004.

- Sidoruk E., *Groteska w poezji Dwudziestolecia. Leśmian – Tuwim – Gałczyński*, Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku, Białystok 2004.
- Siemak-Tylińska A., *Uczmy człowieczeństwa przez uśmiech*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 2005, nr 3, s. 99–114.
- Siwicka D., *Śmiech, czyli rozbijanie formy*, „Opcje” 1999, nr 3, s. 32–35.
- Skorupa E., *Lwowska satyra polityczna, na łamach czasopism humorystyczno-satyrycznych epoki pozytywizmu*, Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych Universitas, Kraków 1992.
- Skwara M., Skwara M., *O sztuce złęgo umierania, czyli śmierć w grotesce* [w:] J. Kolbuszewski (red.), *Problemy współczesnej tanatologii*, t. 1, Oficyna Wydawnicza Sudety – Wrocławskie Towarzystwo Naukowe, Wrocław 1997.
- Słońska I., *Humor w literaturze dla dzieci* [w:] I. Słońska, *Dzieci i książki*, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa 1959.
- Słowiński M., *Błazen. Dzieje postaci i motywu*, Wydawnictwo Poznańskie, Poznań 1990.
- Smół J., „Śmiech bronią słabszych” – czyli rzecz o polskim dowcipie politycznym z lat 1945–1989, „Poznańskie Studia Polonistyczne” 1999, nr 6, s. 88–110.
- Smółka L., *O humorze dziecięcym*, „Wychowanie w Przedszkolu” 1987, nr 3, s. 152–155.
- Sobczyk D., *Ten się śmieje ostatni, kto najwolniej kojarzy? Wpływ treningu twórczości z wykorzystaniem humoru na poziom kreatywności uczniów* [w:] M. Karwowski, A. Gajda (red.), *Kreatywność (nie tylko) w klasie szkolnej*, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 2010.
- Sosnowska E., *Humor jest dobry na wszystko*, „Wychowanie w Przedszkolu” 2006, nr 5, s. 29–34.
- Spagińska-Pruszek A., Wyszogrodzka-Liberadzka N. (red.), *Słowińskie barwy śmiechu*, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 2010.
- Spencer H., *Fizjologia śmiechu*, nakładem Księgarni G. Centnerszvera, Warszawa 1884.
- Spencer H., *Teoryja łez i śmiechu* [w:] H. Spencer, *Szkice filozoficzne*, cz. 2, nakładem Gebethnera i Wolffa, Warszawa 1883.
- Stachurski E., *Dowcipy językowe z dawnych czasów*, Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych Universitas, Kraków 2011.
- Stempowski J., *Pan Jowialski i jego spadkobiercy. Rzecz o perspektywach śmiechu szlacheckiego*, Biblioteka Polska, Warszawa 1932.
- Stępień T., *Kabaret Juliana Tuwima*, Wydawnictwo Śląsk, Katowice 1989.
- Stoff A., *Karnawalizacja kultury. Walka śmiechu z radością*, „Ethos” 2011, nr 1–2, s. 166–178.
- Storczyńska J., Ucińska A., *Tydzień uśmiechu*, „Wychowanie w Przedszkolu” 2012, nr 11, s. 28–30.
- Suchanek I., *Humor i dowcip w wychowaniu*, „Wychowanie w Przedszkolu” 1996, nr 2, s. 90–93.
- Sułkowski B., *Komizm – kategoria estetyczna i pojęcie społeczne*, „Studia Estetyczne” 1976, t. 13, s. 75–90.
- Szarota P., *Psychologia uśmiechu. Analiza kulturowa*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2006.

- Szarota P., *Uśmiech. Instrukcja obsługi*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2012.
- Szczęсна E., *Humor w reklamie*, „Przegląd Humanistyczny” 2003, nr 3, s. 5–12.
- Sznajderman M., *Błazen. Maski i metafory*, Słowo/Obraz Terytoria, Gdańsk 2000.
- Szpachta M. (oprac.), *Satyra*, Biblioteczka Popularna Meandra, Warszawa 1952.
- Szuman S., *O dowcipie i humorze. Szkic psychologiczny*, Lwowska Biblioteczka Pedagogiczna, Lwów 1938.
- Szyjkowski M., *Dzieje komedii polskiej w zarysie*, Krakowska Spółka Wydawnicza, Kraków 1921.
- Szymański M.J., *Śmiech w szkole*, „Nowa Szkoła” 2002, nr 6, s. 11–16.
- Ślósarz A., *Humor przyjazny światu*, „Polonistyka” 1995, nr 7, s. 472–475.
- Świątkiewicz W., Świątkiewicz-Mośny M., Ślęzak-Tazbir W. (red.), *Oblicza humoru*, t. 1, Centrix – Krzysztof Cebula i Tomasz Kalota, Wrocław 2007.
- Świątkiewicz W., Świątkiewicz-Mośny M., Ślęzak-Tazbir W. (red.), *Oblicza humoru*, t. 2, Centrix – Krzysztof Cebula i Tomasz Kalota, Wrocław 2008.
- Świątkiewicz W., Świątkiewicz-Mośny M., Ślęzak-Tazbir W. (red.), *Oblicza humoru*, t. 3, Centrix – Krzysztof Cebula i Tomasz Kalota – Polskie Towarzystwo Socjologiczne, Wrocław – Warszawa 2009.
- Świątkiewicz W., Świątkiewicz-Mośny M., Ślęzak-Tazbir W. (red.), *Oblicza humoru*, t. 4, Polskie Towarzystwo Socjologiczne, Warszawa 2010.
- Świątkiewicz W., Świątkiewicz-Mośny M., Ślęzak-Tazbir W. (red.), *Oblicza humoru*, t. 5, Polskie Towarzystwo Socjologiczne, Warszawa 2011.
- Świątkiewicz W., Świątkiewicz-Mośny M., Ślęzak-Tazbir W. (red.), *Oblicza humoru*, t. 6, Polskie Towarzystwo Socjologiczne, Warszawa 2012.
- Świątkiewicz-Mośny M., *O humorze w wychowaniu*, „Auxilium Sociale” 2004, nr 1–2, s. 126–132.
- Tamblyn D., *Śmieć się i uczyć. 95 sposobów wykorzystania humoru do zwiększenia efektywności nauczania i szkolenia*, Wolters Kluwer Polska, Warszawa 2009.
- Tarnogórska M., *Bergson à la Monty Python, czyli „W tanecznym rytmie przez kostnicę”* [w:] J. Kolbuszewski (red.), *Problemy współczesnej tanatologii*, t. 12, Wrocławskie Towarzystwo Naukowe, Wrocław 2008.
- Tarnogórska M., *Czarny humor w poezji* [w:] J. Kolbuszewski (red.), *Problemy współczesnej tanatologii*, t. 13, Wrocławskie Towarzystwo Naukowe, Wrocław 2009.
- Tarnogórska M., *Śmierć w zwiercadle nonsensu. „Tanatologiczny” komizm limeryków* [w:] J. Kolbuszewski (red.), *Problemy współczesnej tanatologii*, t. 11, Wrocławskie Towarzystwo Naukowe, Wrocław 2007.
- Telushkin J., *Humor żydowski. Co najlepsze dowcipy i facecje żydowskie mówią o Żydach?*, Wydawnictwo Bellona, Warszawa 2010.
- Titkow T., *Dowcip – łajdak o rozdwojonym języku. Rzecz o dowcipach, śmiechu i psychologii zorientowanej na proces Arnolda Mindella*, Wydawnictwo Nuit Magique, Warszawa 1995.
- Tokarz A., *Poczucie humoru a aktywność twórcza człowieka*, „Psychologia Wychowawcza” 1991, nr 4, s. 299–311.
- Tomczuk-Wasilewska J., *Przegląd narzędzi do pomiaru poczucia humoru*, „Roczniki Psychologiczne” 2010, nr 2, s. 73–100.

- Tomczuk-Wasilewska J., *Psychologia humoru*, Wydawnictwo Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin 2009.
- Torój M., *Humor – między emocjami a poznaniem* [w:] A. Błachnio, A. Gózik (red.), *Bliżej emocji*, Wydawnictwo Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin 2007.
- Torój M., *Formy i funkcje humoru w telewizji* [w:] P. Francuz (red.), *Psychologiczne aspekty komunikacji audiowizualnej*, Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin 2007.
- Trzynadłowski J., *Komizm. Kategoria i wyznacznik gatunkowy*, „Zagadnienia Rodzajów Literackich” 1990, nr 33, s. 79–93.
- Tytko M.M., *Koncepcja humoru i dowcipu w ujęciu Stefana Szumana*, „Kultura i Wychowanie” 2011, nr 1, s. 131–143.
- Urbanowski M., *Gest śmiechu w literaturze dwudziestolecia międzywojennego (rekonesans)*, „Wielość” 2007, nr 1, s. 119–129.
- Wallis M., *O przedmiotach komicznych* [w:] M. Wallis (red.), *Przeżycie i wartość*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 1968.
- Wieniewski I. (red.), *Starożytna parodia religijna*, Towarzystwo Wydawnicze Ateneum, Lwów 1927.
- Wierzańska M., Ziomek-Michalak K., *Innowacyjność metod w nauczaniu, wychowaniu i resocjalizacji* [w:] W. Świątkiewicz, M. Świątkiewicz-Mośny, W. Ślęzak-Tazbir (red.), *Oblicza humoru*, t. 1, Centrix – Krzysztof Cebula i Tomasz Kalota, Wrocław 2007.
- Wierzańska M., Ziomek-Michalak K., *Śmiech w nauczaniu i wychowaniu*, „Moja Klanza” 2008, nr 1, s. 8–11.
- Wilka M., *Błazen na dworze Jagiellonów*, Wydawnictwo Neriton – Instytut Historii PAN, Warszawa 1998.
- Włodowska Z., *Radość i powaga zabawy*, „Wychowanie na co Dzień” 1995, nr 11–12, s. 21–22.
- Wolny I., *Terapia śmiechu...*, „Życie Szkoły” 1998, nr 6, s. 342–344.
- Wójtowicz A., *Humor z zeszytów szkolnych. Dziwne kategoryzacje i naiwny obraz świata*, „Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi” 2003, nr 3, s. 31–38.
- Wróblewska E., *Lwowska satyra polityczna*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1977.
- Wróblewska E., *Satyra polityczna Wielkiej Emigracji*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1977.
- Wyka M., *Śmiechu warte* [w:] M. Wyka, *Głosy różnych pokoleń. Szkice literackie*, Społeczny Instytut Wydawniczy Znak, Kraków 1989.
- Wysocki A. (red.), *Funkcje społeczne humoru okupacyjnego na ziemiach wschodnich II RP w latach 1939–1941*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2011.
- Wzorek A., *Ważne problemy „poddane chłóście rozumnego śmiechu”. O „Rodzinie” Antoniego Słonimskiego*, „Przegląd Humanistyczny” 2006, nr 4, s. 17–26.
- Zaborek J., *Efektywność humoru w reklamie*, „Marketing i Rynek” 2001, nr 6, s. 31–34.

- Zaporowski M., „Przegra wojnę głupi malarz”. *Humor i dowcip okupacyjny 1939–1945* [w:] K. Stępnik, M. Rajewski (red.), *Komunikowanie się Polaków w okresie II wojny światowej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2011.
- Zawadzki B., *Przegląd krytyczny ważniejszych teorii komizmu*, „Przegląd Filozoficzny” 1929, nr 32, s. 17–59.
- Ziomek J., *Komizm – parodia – trawestacja* [w:] J. Maciejewski (red.), *Prace o literaturze i teatrze ofiarowane Zygmuntowi Szwejkowskiemu*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1966.
- Ziomek J., *Komizm – spójność teorii i teoria spójności* [w:] J. Ziomek, *Powinowactwa literatury. Studia i Szkice*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1980.
- Ziomek J., *Parodia jako problem retoryki* [w:] J. Ziomek, *Powinowactwa literatury. Studia i Szkice*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1980.
- Ziomek J., Judkowiak B., Sienkiewicz B., Kareński-Tschurl M., *Rzeczy komiczne*, Biblioteka Literacka Poznańskich Studiów Polonistycznych, Poznań 2000.
- Ziółkowska-Sobecka M., *Śmiech w szkole*, „Nowa Szkoła” 1999, nr 1, s. 29–31.
- Żółkiewska-Rejak A., „*A gelechter mit jaszcherkes*”: *twórczość humorystyczna w języku jidysz w Polsce międzywojennej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2006.
- Żuk G., *Polska i Unia Europejska w tekstach humorystycznych*, „Etnolingwistyka” 2004, nr 16, s. 149–172.
- Żuliński L., *Potrzeba śmiechu*, Wydawnictwo Nowy Świat, Warszawa 2002.
- Żygulski K., *Komizm* [w:] W. Szewczuk (red.), *Encyklopedia psychologii*, Fundacja Innowacja, Warszawa 1998.
- Żygulski K., *Wspólnota śmiechu. Studium socjologiczne komizmu*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1985.

## 9.10. Zabawne lektury do wykorzystania jako środki edukacji

Niniejszy wybór zawiera propozycje lektur do wykorzystania w pracy z uczniami w różnym wieku. Obejmuje pozycje wykraczające poza listy lektur obowiązkowych, zawierające treści komiczne lub odwołujące do nich w różnych kontekstach i formach.

Wiele lektur z pierwszej grupy tematycznej (klasyka i historia humorystyki polskiej, antologie) jest dostępnych nieodpłatnie w postaci cyfrowej – w bibliotekach internetowych.

### 9.10.1. Klasyka i historia humorystyki polskiej, antologie

- Badecki K., *Anegdota ariańskie. Studia staropolskie ku czci Aleksandra Brücknera*, nakładem W.L. Anczyca i Spółki, Kraków 1928.
- Badecki K., *Polska fraszka mieszczańska. Minucje sowiźrzalskie*, Polska Akademia Umiejętności, Kraków 1948.
- Badecki K., *Polska satyra mieszczańska. Nowiny sowiźrzalskie*, Polska Akademia Umiejętności, Kraków 1950.
- Bartnicka-Górska H., Lipiński E., *Z dziejów karykatury polskiej*, Wydawnictwo Wiedza Powszechna, Warszawa 1977.
- Bartoszewicz K. (red.), *Księgi humoru polskiego*, t. 1–4, Księgarnia K. Grendyszyńskiego, Petersburg 1897<sup>2</sup>.
- Bartoszewicz K., *Perły humoru polskiego*, t. 1–3, nakładem W. Korneckiego, Kraków 1884–1886.
- Biblioteka Stańczyka*, Wydawnictwo Iskry, Warszawa 1957<sup>3</sup>.
- Brückner A. (oprac.), *Co nowego. Zbiór anegdot polskich z r. 1650*, Akademia Umiejętności, Kraków 1903.
- Brückner A. (oprac.), *Facecje polskie z roku 1624*, Akademia Umiejętności, Kraków 1903.
- Bruner W. (oprac.), *Humor w literaturze europejskiej*, Ludwik Fiszer, Warszawa – Łódź, 1912.
- Brzostowski A.B., *Klejnoty satyry i humoru*, b.w., Lwów 1896.
- Buchner W., *Facet – wesoły kalendarzyk na 1893 rok*, Ner Buch – O. Fleck, Warszawa 1892<sup>4</sup>.
- Chamfort S.R., *Charaktery i anegdota*, Spółdzielnia Wydawniczo-Handlowa Książka i Wiedza, Warszawa 1958.
- Chociszewski J., *Koszałki Opałki. Zbiór dowcipów, dziwactw, dykteryjek, powiastek, wierszyków, anegdot itd. dla rozweselenia czytelników*, nakładem Księgarni Ludowej J. Chociszewskiego, Poznań 1890.
- Chociszewski J., *Wesoły drużba. Kalendarz humorystyczny na rok 1890 dla tych co siedzą w domu i dla tych co podróżują, zawierający uciężne powiastki, żarty, wesołe wiersze, różne dziwactwa oraz łamigłównki, za których rozwiązanie nagrody*, nakładem Księgarni Ludowej J. Chociszewskiego, Poznań 1890.
- Chróścielewski T. (red.), *Księgi humoru polskiego*, t. 1, *Od Reja do Niemcewicza*, Wydawnictwo Łódzkie, Łódź 1958.
- Chróścielewski T. (red.), *Księgi humoru polskiego*, t. 2, *Od Fredry do Bałuckiego*, Wydawnictwo Łódzkie, Łódź 1961.
- Chróścielewski T. (red.), *Księgi humoru polskiego*, t. 3, *Od Asnyka do Zapolskiej*, Wydawnictwo Łódzkie, Łódź 1965.

<sup>2</sup> Blisko 1/3 tekstów oraz tytuł tego źródła wykorzystano opracowując ujęty również w niniejszym wykazie czterotomowy zbiór, który ukazał się w latach 1958–1968, nakładem Wydawnictwa Łódzkiego, pod redakcją Tadeusza Chróścielewskiego.

<sup>3</sup> Ukazująca się od 1957 r. w Wydawnictwie Iskry wielotomowa antologia polskiej twórczości humorystycznej.

<sup>4</sup> Wydawnictwo periodyczne ukazujące się nieregularnie pod wspólnym tytułem.

- Chróścielewski T. (red.), *Księgi humoru polskiego*, t. 4, *Od Kasprowicza do Tuwima*, Wydawnictwo Łódzkie, Łódź 1968.
- Chrzanowski I., *Z dziejów satyry polskiej XVIII wieku*, E. Wende i Ska, Warszawa 1909.
- Czernik S., *Humor i satyra ludu polskiego*, Ludowa Spółdzielnia Wydawnicza, Warszawa 1956.
- Do rozpuku. Dwa tysiące anegdot i dowcipów*, b.w., Lwów 1887.
- Do rozpuku. Zbiór żartów, satyr, anegdot i karykatur. Dla rozweselenia ludu polskiego*, Polish American Publishing Company, Chicago b.r.
- Dolleczek-Olpiński A. (oprac.), *Wesoły humor Józka Ciuchraja. Zbiór humoresek, wierszyków, monologów i ilustracji*, nakładem Redakcji „Pociągła” z Drukarni „Dziennika Polskiego”, Lwów 1922.
- Dolińska A.M. (red.), *Antologia współczesnej polskiej komedii*, Teatr Powszechny, Łódź 2011.
- Dowcipniś, *Do rozpuku. Najweselsze monologi i deklamacje dla ubawienia towarzystwa*, Księgarnia Popularna, Warszawa 1907.
- Dowcipniś, *Figlarz warszawski. Zbiór wesołych żartów i anegdot*, nakładem W. Thiella, Warszawa 1902.
- Fryczkiewicz M. [ks. Wesołowski], *Sto sposobów nabożnie wesołych, z skarbów łaski i Opatrzności Boskiej wydane. Dorobienie się na tym świecie nieba i chleba, to jest: dusznego zbawienia i szczęścia fortunnego świętymi talentami. A z miłościwej litości nad potrzebą różnego stanu ludzi dla pobożnej i ucieusznej zabawy, drukiem ku ciekawej i pożytecznej wiadomości ogłoszone przez ks. Wesołowskiego, to jest ks. Macieja Mateusza Fryczkiewicza, szpitala kościoła św. Mikołaja na Wesoły proboszcza Roku Pańskiego 1767*, Drukarnia Akademicka Kollegium Większego, Kraków 1767.
- Galczyński K.I., *Satyra, groteska, żart liryczny*, Spółdzielnia Wydawnicza „Czytelnik”, Warszawa 1957.
- Gloger Z. (oprac.), *Skarbczyk. Zabawy, gry, zagadki, żarty i przypowieści z ust ludu i ze starych księzek*, SSP Stopka, Łomża 2011<sup>5</sup>.
- Gloger Z. (oprac.), *Ze starych szpargałów ś.p. Karola Żery. Fraszki i opowiadania*, nakładem S. Lewentala, Warszawa 1893.
- Grabowski A., *Encyklopedia komiczna, czyli zbiór rozmaitych przypadków, powieści, anegdotów, wierszyków, żartów, myśli pięknych, maksym i uwag moralnych, ucinków wesołych, dowcipnych, satyrycznych, komicznych, słowem tego wszystkiego, co może rozweselić umysł i ozdobić pamięć*, t. 1–2, Warszawa 1809.
- Grajnert J., *Anegdoty księcia Radziwiłła „Panie Kochanku” i ważniejsze wspomnienia z jego życia*, nakładem J.N. Bazewicza, Warszawa 1898.
- Groński R.M. (oprac.), *Jak w przedwojennym kabarecie. Kabaret warszawski 1918–1939*, Wydawnictwa Artystyczne i Filmowe, Warszawa 1987.
- Groński R.M. (oprac.), *Kabaret Hemara*, Polskie Towarzystwo Wydawców Książek, Warszawa 1989.
- Groński R.M. (oprac.), *Od Siedmiu Kotów do Owcy. Kabaret 1946–1968*, Wydawnictwa Artystyczne i Filmowe, Warszawa 1971.

<sup>5</sup> Na podstawie wydania: Z. Gloger (oprac.), *Zabawy, gry, zagadki, żarty i przypowieści z ust ludu i ze starych księzek*, nakładem J. Jeżyńskiego, Warszawa 1900.



- Groński R.M. (oprac.), *Od Stańczyka do STSu. Satyra polska lat 1944–1956*, Wydawnictwa Artystyczne i Filmowe, Warszawa 1974.
- Grzeszczuk S. (oprac.), *Antologia literatury sowizdrzalskiej XVI i XVII wieku*, Biblioteka Narodowa, Wrocław 1985.
- Hierokles, *Philogelos albo Śmieszek. Z facecji Hieroklesa i Philagriosa*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1965.
- Humor polski*, Wydawnictwo Vesper, Czerwonak 2009.
- Humor polski. Dowcipy z lat 1948–2008*, Wydawnictwo Vesper, Czerwonak 2009.
- Janczowicz Terlecki M., *Śmiech do łez (rewiowe skecze, farsy, recytacje, bajki)*, Komisja Wychowania Obywatelskiego Zarządu VI Okręgu Związku Strzeleckiego, Lwów 1939.
- Kaleta R., *Anegdoty i sensacje obyczajowe wieku Oświecenia w Polsce. Dokumenty, wspomnienia, facecje*, Spółdzielnia Wydawnicza „Czytelnik”, Warszawa 1958.
- Kaliniak J. (oprac.), *Satyra i karykatura w walce z pijaństwem w zakładach pracy*, Wydawnictwo Związkowe CRZZ, Warszawa 1955.
- Kaliszewski C.A., *Nomenclator Czterech Języków Francuzkiego, Polskiego, Niemieckiego y Łacinskiego. Tom Drugi. Zebranie gładkich i dowcipnych powieści y listów Dla ćwiczenia się tych, którzy się uczą iednego z tych czterech ięzyków (tytuł także po francusku, po niemiecku i po łacinie)*, Typis Collegii Scholarum Piarum, Varsaviae 1800<sup>6</sup>.
- Kobyliński S., Sałuda B. (oprac.), *Nie tylko do śmiechu. Dowcipy z czasów Peerelu 1948–1989*, Agencja Omnipress, Warszawa 1991.
- Kochowski W., *Epigramata polskie po naszymu fraszki*, nakładem K.J. Turowskiego, Kraków 1859.
- Koliński W., *Łodzianka. Kalendarzyk humorystyczny na rok 1895*, nakładem Autora, Łódź 1894.
- Krzyżanowski J., Żukowska-Billip K. (oprac.), *Dawna facecja polska (XVI–XVIII w.)*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1960.
- Lechicki C., *Z dziejów satyry polskiej XVI wieku*, nakładem Autora, Lwów 1933.
- Lewis B., *Śmiech i młot. Historia komunizmu w dowcipach*, Wydawnictwo Dolnośląskie, Wrocław 2009.
- M.P. (oprac.), *Facecje i anegdoty. Ze źródeł polskich i obcych wybrał M.P.*, Wesola Biblioteka, Galewski i Dau, Warszawa 1929.
- Magazyn wesolych i moralnych zabaw czyli zbiór gładkich wierszów, dowcipnych powieści, żartów, anegdotów, ariy, pieśni światowych i innych ciekawych wydarzeń*, b.w., Wilno 1812.
- Marianowicz A. (oprac.), *Zgrzebłem po kołtunie. Wybór współczesnej humoreski polskiej*, Spółdzielnia Wydawnicza „Czytelnik”, Warszawa 1950.
- Niedźwiedzki Z., *Lekcja życia. Fraszek serya ostatnia*, nakładem Autora, Kraków 1903.
- Nowaczyński A., *Facecje sowizdrzalskie*, Drukarnia Narodowa, Kraków 1903.
- Nowaczyński A., *Facecje z Lodomerji*, Oddział Warszawski Instytutu Literackiego „Lektor”, Warszawa 1923.
- Nowaczyński A., *Figliki sowizdrzalskie*, L. Biernacki – G. Gebethner, Warszawa – Kraków 1909.

<sup>6</sup> Ta sama praca ukazała się anonimowo w 1758 r.

- Nowaczyński A., *Małpie zwierciadło. Satyry*, Księgarnia Polska B. Połonieckiego, Lwów 1902.
- Nowaczyński A., *Meandry*, Towarzystwo Akcyjne S. Orgelbranda, Warszawa 1911.
- Nowaczyński A., *Skotopaski sowizdrzalskie*, Drukarnia Narodowa, Kraków 1904.
- Nowak J., *Satyra polityczna sejmu czteroletniego*, Fundusz Kultury Narodowej, Warszawa – Kraków 1933.
- Olbrychski D. (oprac.), *Chwasty polskie. Klasyki polskiej erotyki. Wybór tekstów*, Polska Oficyna Wydawnicza BGW, Warszawa 1994.
- Orłowski A. (red.), *Encyklopedia humoru i satyry polskiej*, t. 1–4, nakładem tygodnika „Mucha”, Warszawa – Lwów 1914.
- Pordes J.L., *Hulaj duszo. Jedenkroć anegdota, dowcipów i facecjek*, b.w., Lwów 1888.
- Potocki W., *Jovialitates, albo fraszki i żarty rozmaite pracą J.W.J.M.P. Wałława Potockiego podczaszego krakowskiego zebrane y napisane, a dla uweselenia y rozrywki światowego czytelnika z manuskryptu przedrukowane*, b.m. 1747.
- Prac R. (oprac.), *Trudno nie pisać satyry. Teksty kabaretowe teatru satyryków STS 1954–1972 – Antologia*, Spółdzielnia Wydawniczo-Handlowa Książka i Wiedza, Warszawa 2004.
- Rej M., *Różne przypadki świata tego. Wybór utworów satyrycznych Mikołaja Reja*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1953.
- Rosenbusch A., *Śmiech zakazany. Antologia dowcipu politycznego Polski Ludowej*, Halrod Press, Melbourne 1987.
- Ruth Buczkowski M., *Warszawski dowcip. Kawał Warszawy 1945–1968*, Toronto Edition, Toronto 1980.
- Słonimski A., Tuwim J., *W oparach absurdu*, Agencja Omnipress, Warszawa 1991.
- Stachurski E., *Dowcipy językowe z dawnych czasów*, Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych Universitas, Kraków 2011.
- Szymkiewicz M. (oprac.), *Dawny humor polski*, Wydawnictwo Vesper, Czerwonak 2009.
- Tuwim J. (red.), *Cztery wieki fraszki polskiej*, Spółdzielnia Wydawnicza „Czytelnik”, Warszawa 1957.
- Tyc T., *Facecje z dawnej Polski*, Spółka Wydawnicza Ostoja, Poznań 1917.
- Wajda K., Vogelfänger H., *Szczepko i Tońko. Dialogi radiowe z „Wesołej lwowskiej fali”* Lwów 1934, reprint, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1989.
- Wasylewski S. (oprac.), *Dykteryjki i facecje z dawnych czasów*, Odrodzenie, Lwów 1921.
- Wielki kawalarz polski*, Wydawnictwo In Rock, Czerwonak 2006.
- Wilkoński A., *Ramoty i ramotki literackie*, t. 1–5, Biblioteka Warszawska, Warszawa 1862.
- Wittlin J. (red.), *Przedstawiamy humor polski. Pory roku*, Wydawnictwa Artystyczne i Filmowe, Warszawa 1970.
- Wittlin J., *Jest taki dowcip. Vademecum – 666 dowcipów do opowiadania w 600 sytuacjach*, Wydawnictwo Iskry, Warszawa 1979.
- Wojciechowski N., *Archiwum obywatela PRL-u. Zeszyt 1. Dowcipy – kawały – witze – anegdoty*, Wydawnictwo Norbertinum, Lublin 2010.
- Wołowski M., *Encyklopedia humoru*, t. 1–2, nakładem Autora, Warszawa 1890.
- Wójcicki K.W., *Obrazy starodawne*, nakładem K. Sennewalda Księgarza, Warszawa 1843.
- Zechenter W., *Gabinet uśmiechów*, Wydawnictwo Iskry, Warszawa 1975.
- Żera K., *Vorago rerum. Torba śmiechu. Groch z kapustą. A każdy pies z innej wsi*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1980.

## 9.10.2. Edukacja międzykulturowa i dowcip etniczny

- Been Zeev A., *Poradnik ksenofoba – Izraelczycy*, Wydawnictwo Adamantan, Warszawa 2002.
- Berges F., *Humor amerykański. Americana. Szkice humorystyczne z życia Yankesów*, Księga Uciechy i Pożytku, Warszawa 1903.
- Berlin P., *Poradnik ksenofoba – Szwedzi*, Wydawnictwo Adamantan, Warszawa 1997.
- Bilton P., *Poradnik ksenofoba – Szwajcarzy*, Wydawnictwo Adamantan, Warszawa 2001.
- Bolt R., *Poradnik ksenofoba – Holendrzy*, Wydawnictwo Adamantan, Warszawa 2000.
- Branstner G. (oprac.), *Przedstawiamy humor niemiecki*, Wydawnictwo Iskry, Warszawa 1971.
- Brunel H., *Uśmiech Buddy. Humor zen*, Wydawnictwo Sic!, 2004.
- Csapláros I., *Bratankowie w krzywym zwierciadle*, Ludowa Spółdzielnia Wydawnicza, Warszawa 1986.
- Dyrbye H., *Poradnik ksenofoba – Duńczycy*, Wydawnictwo Adamantan, Warszawa 2001.
- Faul S., *Poradnik ksenofoba – Amerykanie*, Wydawnictwo Adamantan, Warszawa 2004.
- Fiada A., *Poradnik ksenofoba – Grecy*, Wydawnictwo Adamantan, Warszawa 1997.
- Fudala J. (oprac.), *Od Sabaty do Fudali, czyli humor góralski*, Wydawnictwo Miniatura, Kraków 1989.
- Fuks M., *Pan sobie żarty stroisz? Humor Żydów polskich z lat 1918–1939*, Wydawnictwo Sorus, Poznań 2008.
- Hennel R. (oprac.), *Kpiarze pod Giewontem*, Wydawnictwo Iskry, Warszawa 1987.
- Herman R., *Bajszychta starej strzechy*, Wydawnictwo Edytor, Legnica 2004.
- James L., *Poradnik ksenofoba – Austriacy*, Wydawnictwo Adamantan, Warszawa 1999.
- Kadłubiec K.D., *Śmiech górniczy. Komizm ludowy pogranicza czesko-polskiego*, Polskie Towarzystwo Ludoznawcze, Wrocław 1995.
- Kaji S., Hama N., Rice J., *Poradnik ksenofoba – Japończycy*, Wydawnictwo Adamantan, Warszawa 2001.
- Karpow F. (oprac.), *Humor rosyjski*, Wydawnictwo Vesper, Czerwonak 2008.
- Kubel J., *Blubry Heli przy niedzieli*, Media Rodzina, Poznań 2002.
- Kubel J., *Blubry Starego Marycha*, Media Rodzina, Poznań 2006.
- Landmann S., *Śmiech po żydowsku, czyli wczorajszy i dzisiejszy świat w dowcipach i dykteryjkach żydowskich*, Wydawnictwo Uraeus, Gdynia 1999.
- Launay D., *Poradnik ksenofoba – Hiszpanie*, Wydawnictwo Adamantan, Warszawa 1998.
- Lifschitz D., *Śmiech po żydowsku od a do z*, Wydawnictwo Promic, Warszawa 2012.
- Ligoń S., *Bery i bojki śląskie*, Księgarnia i Drukarnia Katolicka, Katowice 1931.
- Lipniacka E., *Poradnik ksenofoba – Polacy*, Wydawnictwo Adamantan, Warszawa 2002.
- Mały kawalarz polsko-niemiecki*, Wydawnictwo Vesper, Czerwonak 2008.
- Miall A., Milsted D., *Poradnik ksenofoba – Anglicy*, Wydawnictwo Adamantan, Warszawa 2001.
- Möller S., *Berlin–Warszawa Express. Pociąg do Polski*, Wydawnictwo Publicat, Warszawa 2013.
- Mostowicz A. (oprac.), *Przedstawiamy humor francuski*, Wydawnictwo Iskry, Warszawa 1968.

- Pilpel J. (oprac.), *Humor żydowski (w PRL)*, Wydawnictwo Vesper, Czerwonak 2008.
- Roberts E., *Poradnik ksenofoba – Rosjanie*, Wydawnictwo Adamantan, Warszawa 1998.
- Rozenfeld A., *Szmoncesy albo ulubione dowcipy Olka Rozenfelda*, Zysk i Ska Wydawnictwo, Poznań 2011.
- Sale R., *Poradnik ksenofoba – Islandczycy*, Wydawnictwo Adamantan, Warszawa 2003.
- Simonides D. (red.), *Bery śmieszne i uciészne. Humor śląski*, Wydawnictwo Nowik, Opole 2008.
- Simonides D. (red.), *Księga humoru ludowego*, Ludowa Spółdzielnia Wydawnicza, Warszawa 1981.
- Simonides D. (red.), *Skarb w garncu. Humor ludowy Słowian zachodnich*, Instytut Śląski w Opolu, Opole 1979.
- Simonides D., *Bery to nie tylko gruszki, czyli rzecz o humorze śląskim*, Instytut Śląski w Opolu, Opole 1984.
- Simonides D., *Rzecz o humorze śląskim*, Instytut Śląski w Opolu, Opole 1984.
- Simonides D., *Śląskie beranie, czyli humor Górnego Śląska*, Towarzystwo Przyjaciół Opola – Śląski Instytut Naukowy, Opole 1991.
- Solly M., *Poradnik ksenofoba – Włosi*, Wydawnictwo Adamantan, Warszawa 2004.
- Spadzińska-Żak E., Furgalińska J. (oprac.), *Humor bez granic. 5000 żartów, z których śmieją się na świecie*, Wydawnictwo Videograf II, Chorzów 2013.
- Staniuk H. (red.), *Ta Józku. Humor i satyra dawnego Lwowa*, Presstrust, Wrocław 1990.
- Tabi L., *Ludas Matyi. Humor z papryką*, Wydawnictwa Artystyczne i Filmowe, Warszawa 1977.
- Vamos M., Sarkozi M., *Poradnik ksenofoba – Węgrzy*, Wydawnictwo Adamantan, Warszawa 2002.
- Warzok A., *Bojki, błozny i Klyty*, Towarzystwo Przyjaciół Opola, Opole 1974.
- Widera A., *Anegdoty, humoreski i żarty ludu śląskiego*, Instytut Śląski, Opole 1986.
- Yang J.C., *Poradnik ksenofoba – Chińczycy*, Wydawnictwo Adamantan, Warszawa 1999.
- Yapp N., Syrett M., *Poradnik ksenofoba – Francuzi*, Wydawnictwo Adamantan, Warszawa 2003.
- Zeidenitz S., Barkow B., *Poradnik ksenofoba – Niemcy*, Wydawnictwo Adamantan, Warszawa 1997.

### 9.10.3. Edukacja historyczna

- Borucki B., Kalwat W., *Historia z humorem. Karykatury i plotki z brodą*, Oficyna Wydawnicza „Mówią Wieki”, Warszawa 2013.
- Breton G., *Miłość rządzi światem*, t. 1–10, Wydawnictwo Bellona, Warszawa 1995–1996.
- Bryant M., *II wojna światowa w karykaturze*, Wydawnictwo Buchman, Warszawa 2012.
- Dowcip surowo wzbroniony. Antologia polskiego dowcipu politycznego*, Wydawnictwo Comer, Toruń 1990.
- Duché J., *Całe życie Marianny, czyli historia Francji*, Wydawnictwo Nasza Księgarnia, Warszawa 1975.
- Dworczyńska R. (oprac.), *Wesoły kramik*, Wydawnictwo Śląsk, Katowice 1969.

- Hamerliński-Dzierożyński A., *Farfałki sarmackie i romantyczne*, Wydawnictwo Iskry, Warszawa 1988.
- Hamerliński-Dzierożyński A., *Farfałki staropolskie*, Wydawnictwo Iskry, Warszawa 1982.
- Jachnina A., Ruth Buczkowski M., *Anegdota i dowcip wojenny*, Komisja Propagandy Biura Informacji i Propagandy Komendy Głównej Armii Krajowej, Warszawa 1943.
- Kaleta R. (oprac.), *Anegdota i sensacje obyczajowe wieku oświecenia w Polsce*, Spółdzielnia Wydawnicza „Czytelnik”, Warszawa 1958.
- Kaleta R. (oprac.), *Sensacje z dawnych lat*, Wydawnictwo Iskry, Warszawa 2009.
- Kempa A. (oprac.), *Bigos hultajski, czyli dawne facecje i anegdota polskie*, Krajowa Agencja Wydawnicza, Łódź 1989.
- Księga dowcipów politycznych. Prezydenci, premierzy, ministrowie, głos ulicy*, Twoje Wydawnictwo, Rzeszów 2012.
- Kobyliński S., *Zbrojny pies, czyli zestaw plotek*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 1982.
- Kuchowicz Z. (oprac.), *Anegdota, facecje i sensacje obyczajowe XVII i I-szej poł. XVIII wieku*, Wydawnictwo Łódzkie, Łódź 1962.
- Laertios D., *Żywoty i poglądy słynnych filozofów*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2013.
- Lipiński E. (oprac.), *Satyra czasu wojny i okupacji*, Krajowa Agencja Wydawnicza, Białystok 1988.
- Lipiński E., *Zefirek historii*, Wydawnictwo Iskry, Warszawa 1965.
- Łukasiewicz D., *„Niemieckie psy” i „polskie świny” oraz inne eseje z historii kultury*, Wydawnictwo Uraeus, Gdynia 1997.
- Nowakowski Z., *Książka zażaleń*, Nasze Wydawnictwo, Kraków 1933.
- Nowakowski Z., *Kucharz doskonały*, Gebethner i Wolff, Warszawa 1932.
- Nowakowski Z., *Lajkonik na wygnaniu. Felietonów sto i jeden (1950–1962)*, Komitet Obchodu Jubileuszowego, Londyn 1963.
- Nowakowski Z., *Lajkonik*, Książnica Atlas, Lwów 1938.
- Nowakowski Z., *Stawiam bańki!*, Gebethner i Wolff, Warszawa 1936.
- Pastusiak L., *Anegdota prezydenckie*, t. 1–2, Wydawnictwo Bellona, Warszawa 1991.
- Ruth Buczkowski M., *Warszawski dowcip w walce 1939–1944*, Gebethner i Wolff, Warszawa 1947.
- Simpel P., *Mity na wesoło, czyli kto z kim na Olimpie*, Wydawnictwo Akia, Gdańsk 1995.
- Stomma L., *Wzloty i upadki królów Francji sposobem antropologicznym wyłożone*, Wydawnictwo Łódzkie, Łódź 1991.
- Tallemant des Réaux G., *Historyjki*, Zakład Narodowy im. Osolińskich, Wrocław 1991.
- Tomkiewiczowa M., Tomkiewicz W., *Dawna Polska w anegdocie*, Wydawnictwo Wiedza Powszechna, Warszawa 1968.
- Walentyłowicz M., *Wojna bez patosu. Z notatnika i szkicownika korespondenta wojennego*, Instytut Wydawniczy PAX, Warszawa 1969.
- Wańkowicz M., *Tędy i owędy*, Wydawnictwo Iskry, Warszawa 1982.
- Wasylewski S., *O miłości romantycznej*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 1958.
- Załęski G. (oprac.), *Satyra w konspiracji 1939–1944*, Wydawnictwo Ministerstwa Obrony Narodowej, Warszawa 1958.

### 9.10.4. Edukacja zdrowotna, seksualna i medycyna

- Adamiecka M., *Na poważnie, na wesoło – historia o ząbkach w ZOO*, Wydawnictwo MediaFlor, Łódź 2011.
- Borzęcki K., Woźniewski Z., *Polska fraszka i satyra medyczna*, Państwowy Zakład Wydawnictw Lekarskich, Warszawa 1961.
- Breinholst W., *Jak cało i zdrowo przyszedłem na świat*, Państwowy Zakład Wydawnictw Lekarskich, Warszawa 2010.
- Höjer D., Kvarnström G., *Wielka księga cipek*, Wydawnictwo Czarna Owieczka, Warszawa 2012.
- Höjer D., Kvarnström G., *Wielka księga siusiaków*, Wydawnictwo Czarna Owieczka, Warszawa 2009.
- Nowosad J., *Medycyna na wesoło. Anegdota, dowcipy, ciekawostki, zagadki*, Wydawnictwo Wydawnictwo Muzyczne Polihymnia, Lublin 2012.
- Roztoczyńska D., *Recepta na uśmiech. Wierszyki z kieszeni lekarskiego fartucha*, Wydawnictwo WAM, Kraków 2011;
- Roźniatowski T., *O zdrowiu na wesoło*, Państwowy Zakład Wydawnictw Lekarskich, Warszawa 1956.
- Seyda B., *Lamus humoru i satyry ikonograficznej w medycynie*, Wydawnictwo Gryfdruck, Szczecin – Police 2003.

### 9.10.5. Edukacja artystyczna

- Filler L. (oprac.), *Uśmiech na małym ekranie*, Wydawnictwa Artystyczne i Filmowe, Warszawa 1971.
- Heising R., *Plotki z pięciolonii. Anegdota o muzykach*, Polskie Wydawnictwo Muzyczne, Kraków 1977.
- Lipiński E., *Wesoło o malarzach*, Krajowa Agencja Wydawnicza, Lublin 1988.
- Nowosad J., *Anegdota, ciekawostka i dowcip w muzyce*, Wydawnictwo Muzyczne Polihymnia, Lublin 2009.
- Nowosad J., *Sztuka na wesoło. Anegdota, ciekawostki i dowcipy*, Wydawnictwo Muzyczne Polihymnia, Lublin 2008.
- Nowosad J., *Teatr i kino na wesoło. Anegdota, ciekawostki i dowcipy*, Wydawnictwo Muzyczne Polihymnia, Lublin 2008.
- Śmiałowski I., *Igraszki z Melpomeną*, Wydawnictwo Nasza Księgarnia, Warszawa 1976.
- Śmiałowski I., *Igraszki z Melpomeną. Część wtóra*, Wydawnictwo Nasza Księgarnia, Warszawa 1979.

### 9.10.6. Różne obszary tematyczne

- Broniarek Z., *Jak się nauczyłem sześciu języków*, Wydawnictwo Wiedza Powszechna, Warszawa 1977.
- Bułatowicz J. (oprac.), *Kobiety na wesoło*, Wydawnictwo Europa, Wrocław 1999.

- Bułatowicz J. (oprac.), *Małżeństwo na wesoło. Dowcipy, anegdoty, aforyzmy, przysłowia*, Instytut Wydawniczy Związków Zawodowych, Warszawa 1989.
- Bułatowicz J. (oprac.), *Mężczyźni na wesoło*, Wydawnictwo Europa, Wrocław 1999.
- Ciborska E. (oprac.), *Anegdoty dziennikarskie*, SSP Stopka, Łomża 2011.
- Gambarelli G., Łucki Z., *Jak przygotować pracę dyplomową lub doktorską. Wybór tematu, pisanie, prezentowanie, drukowanie*, Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych Universitas, Kraków 1998.
- Gambarelli G., Łucki Z., *Praca dyplomowa. Zdobyć promotora, pisanie na komputerze, opracowanie redakcyjne, prezentowanie, publikowanie*, Wydawnictwa Akademii Górniczo-Hutniczej, Kraków 2011.
- Gambarelli G., *Wspinaczka po profesurę. Od upadku na kolana i ciosów w plecy do zaszczytów – przewodnik satelitarny po karierze akademickiej*, Centrum Doradztwa i Wydawnictwo CEDEWU, Warszawa 2011.
- Gocel L., *Przypadki Jej Królewskiej Mości Książek*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1963.
- Gołębowski W., *Uczni w anegdocie*, Wydawnictwo Wiedza Powszechna, Warszawa 1973.
- Gonick L., Smith W., *Statystyka. Przewodnik MOCNO ilustrowany*, Wolters Kluwer Polska, Warszawa 2011.
- Górecki J., *Anegdoty z koloratką*, Księgarnia Św. Jacka, Katowice 2003.
- Grzybowski P.P., Sawicki K., *Pisanie prac i sztuka ich prezentacji*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2010.
- Harold B., *Edukacja jaskiniowców*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 1998.
- Hawryluk B., *Śmiechem i prawdą. Małomiasteczkowe kompleksy i wielkomiejskie absurdy*, nakładem Autorki, Virtualo.pl, b.m. 2012.
- Kosterski J., *Geografia na wesoło*, Księgarnia Popularna, b.m., b.r.
- Lear E., Carroll L., Gilbert W.S., Housman A.E., Belloc H., *44 powiastki*, Społeczny Instytut Wydawniczy Znak, Kraków 1998.
- Makłowicz J., *Anegdoty z dziedziny duszpasterskiej*, nakładem Autora – Drukarnia Związkowa, Kraków 1911.
- Martin R.M., *W tytule tej książki są dwa błędy*, Wydawnictwo Aletheia, Warszawa 2011.
- Nowak Z., *Kontrreformacyjna satyra obyczajowa w Polsce XVII wieku*, Gdańskie Towarzystwo Naukowe, Gdańsk 1968.
- Nowosad J., *Komputer na wesoło dla amatorów i profesjonalistów*, Wydawnictwo Muzyczne Polihymnia, Lublin 2009.
- Nowosad J., *Piłka nożna, boks, narciarstwo, lekkoatletyka... Sport na wesoło. Dowcipy, ciekawostki, zagadki, anegdoty*, Wydawnictwo Muzyczne Polihymnia, Lublin 2012.
- Parzyński J., *Uśmiech z Temidą*, Harcerska Oficyna Wydawnicza, Kraków 1990.
- Paulos J.A., *Myszę, więc się śmieję*, Wydawnictwo Aletheia, Warszawa 2011.
- Perelman J., *Matematyka na wesoło*, Prasa Wojskowa, Warszawa 1950.
- Przyczyna W. (red.), *Humor z ambony*, Wydawnictwo M, Kraków 2010.
- Ráth-Vegh I., *Komedia książki*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1994.
- Smith R.R., *Podróże z Platonem. Filozofia na walizkach*, Wydawnictwo Carta Blanca, Warszawa 2012.

- Smith R.R., *Śniadanie z Sokratesem. Filozofia na talerzu*, Wydawnictwo Carta Blanca, Warszawa 2012.
- Stomma L., *Żywoty zdań swawolnych*, Wydawnictwo Twój Styl, Warszawa 1998.
- Szczegodzińska L., *Z książką na wesoło, cz. 1*, Centralna Rada Związków Zawodowych, Warszawa 1959.
- Szczegodzińska L., *Z książką na wesoło, cz. 2*, Centralna Rada Związków Zawodowych, Warszawa 1961.
- Sztejnik W., *Technika na wesoło*, Polskie Wydawnictwo Techniczne PWT, Warszawa 1960.
- Śmiałowski I., *Igraszki z Melpomeną*, Wydawnictwo Nasza Księgarnia, Warszawa 1978.
- Tuwim J., *Cicer cum caule, czyli groch z kapustą*, Wydawnictwo Iskry, Warszawa 2009.
- Tuwim J., *Cyganek oraz inne satyry i humoreski prozą, teksty kabaretowe i aforyzmy*, Wydawnictwo Iskry, Warszawa 2011.
- Tuwim J., *Polski słownik pijacki. Antologia bachiczna*, Wydawnictwo Oskar, Warszawa 1991.
- Twardowski J., *Uśmiech od ucha do ucha, czyli o uśmiechu i radości*, Wydawnictwo Świętego Wojciecha, Poznań 2013.
- Wróblewski A.K., *Uczeni w anegdocie*, Prószyński Media, Warszawa 1999.

### 9.10.7. Literatura dla dzieci (beletrystyka, komiksy, pomoce naukowe)<sup>7</sup>

- Baranowski T., *Antresolka Profesorka Nerwosolka*, Młodzieżowa Agencja Wydawnicza, Warszawa 1987.
- Boglar K., *Gucio i Cezar*, Wydawnictwo Dwie Siostry, Warszawa 2011.
- Broad M., *Jacek Placek. Futbolowa bestia*, Wydawnictwo BIS, Warszawa 2012.
- Broad M., *Jacek Placek. Moja nauczycielka jest wilkołakiem*, Wydawnictwo BIS, Warszawa 2012.
- Broad M., *Jacek Placek. Szkolny smok*, Wydawnictwo BIS, Warszawa 2012.
- Butenko B., *Kwapiszon*, Wydawnictwo Nasza Księgarnia, Warszawa 1976–1981.
- Butenko B., *To ja, Gapiszon!*, Wydawnictwo Egmont, Warszawa 2003.
- Chmielewski H.J., *Tytus, Romek i A'Tomek*, Prószyński Media, Warszawa 2009. (seria)
- Christa J., *Kajko i Kokosz*, różne wydawnictwa, 1975–2004.
- Dębski Ł., *Szereg literek bez usterek czyli alfabetociekawostki*, Papilon–Publicat, Poznań 2011.
- Dyl B., *Jak przez wiersze ortografia szybko nam do głowy trafia*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2012.

<sup>7</sup> Proponuję tu wyłącznie książki przydatne w kontekstach omówionych w niniejszym opracowaniu (np. komiksy do edukacji międzykulturowej). Obszerną listę zabawnych opracowań dla dzieci i młodzieży, filmów, słuchowisk oraz stron internetowych zamieściłem w przewodniku bibliograficznym dołączonym do innej mojej książki: *Doktor klaun! Terapia śmiechem, wolontariat, edukacja międzykulturowa* (Kraków 2012).



- Gancarczyk A., Gancarczyk M., *Śmieję się z nami. Wiersze humorystyczne dla dzieci i młodzieży – próby interpretacji*, Wojewodzki Ośrodek Metodyczny, Bielsko-Biała 2001.
- Gawdzik W. [Profesor Przecinek], *Gramatyka na wesoło i na serio*, Wydawnictwo Oświata, Warszawa 2001.
- Gawdzik W. [Profesor Przecinek], *Ortografia na wesoło i na serio*, Wydawnictwo Oświata, Warszawa 1997.
- Gosciny R., Uderzo A., *Asterix*, Wydawnictwo Egmont, Warszawa 2000–2011.
- Grzegorzczak J. (oprac.), *Pan Pierdziołka spadł ze stołka. Powtarzanki i śpiewanki*, Zysk i Ska Wydawnictwo, Poznań 2012.
- Hergé, *Przygody Tintina*, Wydawnictwo Egmont, Warszawa 2009–2011.
- Kaspeke G., *Bon czy ton? Savoir-vivre dla dzieci*, Wydawnictwo Literatura, Łódź 2010.
- Kuryło E., Szancenbach J., *Włóczgi Misia-Łazęgi*, Wydawnictwo Artystyczno-Graficzne – Towarzystwo Miłośników Ziemi Ślązańskiej w Sobótce, Wrocław 1970.
- Marianowicz A., Nowicki A., *Czarny humor dla dzieci*, GiG, Warszawa 1990.
- Nesbø J., *Doktor Proktor i Proszek Pierdzioszek*, Wydawnictwo Czarna Owieczka, Warszawa 2011.
- Nesbø J., *Doktor Proktor i wanna czasu*, Wydawnictwo Czarna Owieczka, Warszawa 2012.
- Pałasz M., *B@jki*, Wydawnictwo WAB, Warszawa 2012.
- Pałasz M., *Zwłokopolscy*, Wydawnictwo WAB, Warszawa 2012.
- Pawel S., *Jonka, Jonek i Kleks*, Wydawnictwo Egmont, Warszawa 2012.
- Ross T., *Przygody literek*, Skrzat Stanisław Porębski, Kraków 2007.
- Rurański J., *Dlaczego woda jest mokra, czyli odpowiedzi na głupie pytania*, Dom Wydawniczy Jar, Warszawa 1994.
- Schulman A., Adbåge E., *Kupa kupa kupa*, Wydawnictwo Czarna Owieczka, Warszawa 2011.
- Stalfelt P., *Mała książka o życiu*, Wydawnictwo Czarna Owieczka, Warszawa 2011.
- Stark U., Eriksson E., *Jak tata pokazał mi wszechświat*, Wydawnictwo Zakamarki, Poznań 2008.
- Strzałkowska M., *Straszna książka, czyli upiorna zabawa w rymy*, Wydawnictwo Czarna Owca, Warszawa 2010.
- Szwed W., *Śmiech nie grzech*, Orthdruk, Białystok 2000.
- Wasowski G., *PKP, czyli poczet królów Polski*, Agencja Edytorska Ezop, Warszawa 2010.
- Wasowski G., *PKS, czyli przegląd książek szkolnych*, Prószyński Media, Warszawa 1997.
- Wittlin J., *Elementarz humoru*, Wydawnictwo Nasza Księgarnia, Warszawa 1980



# Bibliografia

- Aakeson K.F., Erikson E., *Esben i duch dziadka*, tłum. K. Stręk, Media Rodzina, Poznań 2006.
- Abel M. (red.), *An empirical reflection on the smile*, The Edwin Mellen Press, New York 2002.
- Abramowicz M., Bertrand D., *Przedmowa* [w:] M. Abramowicz, D. Bertrand, T. Stróżyński (red.), *Humor europejski*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 1994.
- Adamczuk E., *Humor nieznaną metodą symulacyjną (scenariusze humoresek, teksty wierszowane, opisy sytuacyjne)*, Towarzystwo Wolnej Wszechnicy Polskiej, Lublin 1993.
- Adamczuk E., *Uczymy się przez humor*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 1997.
- Adams P., *House calls. How we can all heal the world. One visit at a time*, Robert D. Reed Publishings, San Francisco 2004.
- Adams P., Mylander M., *Gesundheit! Bringing good health to you, the medical system, and society through physician service, complementary therapies, humor, and joy*, Healing Arts Press, Rochester 1998.
- Aimard P., *La naissance de l'humour ou à la recherche d'un „pre-humour”* [w:] H. Lethierry (red.), *Savoir(s) en rire 2. L'humour maître (Didactique et zygomatique)*, De Boeck Université, Louvain – Bruxelles 1997.
- Alberge D., *A to byli przebierańcy*, „Forum” 2012, nr 13.
- Alberghene J.M., *Humor in children's literature* [w:] P. McGhee (red.), *Humor and children's development. A guide to practical applications*, Haworth, New York 1989.
- Allen L., Zigler E., *Humor in children. A nonverbal humor test*, „Journal of Applied Developmental Psychology” 1986, nr 7.
- Altounian J., Shentoub S.A. (red.), *L'humour dans l'oeuvre de Freud*, Editions Two Cities, Paris 1998.
- Andersson M., *Pan Śmierć i dziewczyna*, tłum. W. Górlaczyk, Kultura Gniewu, Warszawa 2007.
- Andrzej Głaber z Kobylina, *Problemata Aristotelis. Gadki z pisma wielkiego filozofa Aristotela, y też inszych mędrzców tak przyrodzoney iako y lekarskiej nauki z pilnością wybrane* Pytanie rozmaite o składności człowieczich człon członków rozwiązujące, ku biegłości rozmowy ludzkiej tak rozkoszne iako y pożyteczne, Florian Ungier, Kraków 1535.
- Annexe. *Charte du petit humoriste* [w:] H. Lethierry (red.), *Savoir(s) en rire 3. Rire à l'école? (Expériences tout terrain)*, De Boeck Université, Louvain – Bruxelles 1997.

- Araszkiewicz F., *Bolesław Prus i jego ideały życiowe*, Dom Wydawniczy Franciszek Głowiński i Ska, Lublin 1925.
- Ariès P., *Historia dzieciństwa. Dziecko i rodzina w dawnych czasach*, tłum. M. Ochab, Wydawnictwo Marabut, Gdańsk 1995.
- Arystoteles, *Poetyka* [w:] Arystoteles, *Dzieła wszystkie*, tłum. M. Chigerowa [i in.], t. 6, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2001.
- Arystoteles, *Polityka* [w:] S. Wołoszyn (oprac.), *Źródła do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej*, t. 1, *Od wychowania pierwotnego do końca XVIII stulecia*, Dom Wydawniczy Strzelec, Kielce 1995.
- Aubinais M., *Les questions des tout-petits sur la mort*, Bayard Jeunesse, Paris 2010.
- Auboin E., *Technique et psychologie du comique*, OFEP, Marseille 1948.
- Agé M., *Le sens des autres*, Fayard, Paris 1994.
- Babinicz W., *Rożnicki uniwersytet* [w:] W. Okoń (red.), *Szkoły eksperymentalne i wiodące*, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa 1966.
- Bachtin M., *Estetyka twórczości słownej*, tłum. D. Ulicka, E. Czaplejewicz, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1986.
- Bachtin M., *Problemy literatury i estetyki*, tłum. W. Grajewski, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1982.
- Bachtin M., *Twórczość Franciszka Rabelais'go a kultura ludowa średniowiecza i renesansu*, tłum. A. i A. Goreniewie, Wydawnictwo Literackie, Warszawa 1975.
- Badora B. (oprac.), *Polacy i książki*, Fundacja Centrum Badania Opinii Społecznej, Warszawa 2011.
- Balbus S., *Propozycje metodologiczne M. Bachtina* [w:] M. Bachtin, *Twórczość Franciszka Rabelais'go a kultura ludowa średniowiecza i renesansu*, tłum. A. i A. Goreniewie, Wydawnictwo Literackie, Warszawa 1975.
- Balony na sprzedaż*, „Świat Młodych”, dodatek, b.r.
- Baranowski J., *Poprawka* [w:] J. Wittlin (red.), *Przedstawiamy humor polski. Pory roku*, Wydawnictwa Artystyczne i Filmowe, Warszawa 1970.
- Baranowski M., *Dydaktyka uzupełniona „Zasadami logiki” do użytku seminariów nauczycielskich i nauczycieli szkół ludowych*, Gebethner i Wolff, Warszawa – Lublin – Łódź – Kraków 1910.
- Baranowski W., *Wspomnienie majówek młodzieży szkolnej w czasach Rzeczypospolitej Krakowskiej 1816–1822* [w:] A. Knot (oprac.), *Galiczyjskie wspomnienia szkolne*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 1955.
- Barclay R., *An apology for the True Christian Divinity, as the same is held forth and preached by the people called, in scorn, quakers; being a full explanation and vindication of their principles and doctrines, by many arguments deduced from scripture and right reason, and the testimonies of famous authors, both ancient and modern, with a full answer to the strongest objections usually made against them; presented to the king; written and published, in latin, for the information of strangers, by Robert Barclay; and now put into our own language, for the benefit of his countrymen*, b.w., Amsterdam 1676.
- Bariaud F., *Age differences in children's humor* [w:] P.E. McGhee (red.), *Humor and children's development. A guide to practical applications*, Haworth, New York 1989.

- Bariaud F., *La genèse de l'humour chez l'enfant*, Presses Universitaires de France, Paris 1983.
- Bartels A., *Piosnki i satyry*, z. 1, nakładem K. Bartoszewicza, Kraków 1888.
- Bartens W., *Zdrowi z urojenia*, „Forum” 2011, nr 37.
- Bartillat C. de, *Le livre de sourire. Sourire des dieux, sourire des hommes*, Éditions du Rocher, Monaco 1995.
- Bartoszewicz K., *Rzeczpospolita Babińska*, Wydawnictwo M. Arcta, Warszawa 1909.
- Baudelaire Ch., *O istocie śmiechu oraz o komizmie w sztukach plastycznych* [w:] Ch. Baudelaire, *Rozmaitości estetyczne*, tłum. J. Guze, Słowo/Obraz Terytoria, Gdańsk 2000.
- Baudin H., *Krzyżowanie się kultur w Europie. Humor brytyjski w dwudziestowiecznej Francji* [w:] M. Abramowicz, D. Bertrand, T. Stróżyński (red.), *Humor europejski*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 1994.
- Bauman Z., *Prywatne zgryzoty na miejskim rynku* [w:] J.P. Hudzik, W. Woźniak (red.), *Sfera publiczna. Kondycja – przejawy – przemiany*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2006.
- Bazinet R., *Le clown*, Éditions Logiques, Montréal 1999.
- BCH, *Gimbaza*, „Polityka” 2013, nr 3.
- Becker J., *Jakub Łgarz*, tłum. J. Zychowicz, Wydawnictwo Literackie, Kraków 1983.
- Bedford N., McAdam M., Fallon S., Richards T., *Poland travel guide*, Lonely Planet, London 2008.
- Belerski T., *Kawalerowie Orderu Uśmiechu*, Wydawnictwo Agora, Warszawa 2013.
- Bell N., *Humor comprehension. Lessons learned from cross-cultural communication*, „Humor – International Journal of Humor Research” 2007, nr 4.
- Bell N., Attardo S., *Failed humor. Issues in non-native speakers' appreciation and understanding of humor*, „Intercultural Pragmatics” 2010, nr 3.
- Bendyk E., *Kradzione tuczy i uczy*, „Polityka” 2012, nr 8.
- Bendyk E., *Szczęście brutto*, „Polityka” 2012, nr 19.
- Bendyk E., *Uczone bzdury*, „Polityka” 2013, nr 43.
- Benedyktowicz Z., *Portrety „obcego”. Od stereotypu do symbolu*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2000.
- Bergler E., *Laughter and the sense of humor and irony*, Intercontinental Medical Books, New York 1956.
- Bergson H., *Śmiech. Esej o komizmie*, tłum. S. Cichowicz, Wydawnictwo Literackie, Kraków 1977.
- Bieganowska A., *„Kaleki humor” – pomaga, czy przeszkadza w kształtowaniu postaw wobec osób niepełnosprawnych?* [w:] W. Świątkiewicz, M. Świątkiewicz-Mośny, W. Ślęzak-Tazbir (red.), *Oblicza humoru*, t. 1, Centrix – Krzysztof Cebula i Tomasz Kalota, Wrocław 2007.
- Bilińska-Suchanek E. (red.), *Kreatywność oporu w edukacji*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2009.
- Bilińska-Suchanek E., *Opór wobec szkoły. Dorastanie w perspektywie paradygmatu oporu*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2003.
- Binet É., *Consolation et réjouissance pour les malades et personnes affligées*, Éditions Jérôme Millon, Grenoble 1995.

- Bleja-Sosna B., *Uroczystości szkolne (apele, teatr, imprezy, kabaret)*, t. 1–3, Wydawnictwo Bea, Toruń 2000.
- Boggio P., *Coluche. L'histoire d'un mec*, Flammarion, Paris 2006.
- Bogołębska B., *Między humorem, dowcipem i komizmem (śmiesznością), czyli o zmaganiach terminologicznych autorów poetyk XIX i początku XX w.* [w:] S. Gajda, D. Brzozowska (red.), *Świat humoru*, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Instytut Filologii Polskiej, Opole 2000.
- Bogucki J.S., *Czy może sowa urodzić sokoła?* [w:] J.S. Bogucki, *Wizerunki społeczeństwa warszawskiego. Szkice obyczajowe*, nakładem Aleksandra Nowoleckiego, Warszawa 1855.
- Bonange J.-B., *Vous avez dit clownanalyse? L'humour et la dérision appliqués aux situations de formation* [w:] H. Lethierry (red.), *Savoir(s) en rire 3. Rire à l'école? (Expériences tout terrain)*, De Boeck Université, Louvain – Bruxelles 1997.
- Borowiecka E., *Izaaka Passiego książka o śmieszności* [w:] I. Passi, *Powaga śmieszności*, tłum. K. Minczewska-Gospodarek, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1980.
- Borsboom E., *Vivo de Andreo Cseh*, Internacia Esperanto-Instituto, Den Haag 2003.
- Borsboom E. (red.), *Vortoj de Andreo Cseh. 66 kolumnoj verkitaj de Andreo Cseh en la jaroj 1935–1936*, Internacia Esperanto-Instituto, Den Haag 2003.
- Bossuet J.B., *Maximes et reflexions sur la comédie*, Jean Anisson, Paris 1694.
- Bouganin A., *Le rire de Dieu*, Staviv, Paris 1999.
- Boy-Żeleński T., *Paul Cazin – czy Paweł Kaziński?* [w:] T. Boy-Żeleński, *Pisma*, t. 18, oprac. W. Kopaliński, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1959.
- Boy-Żeleński T., *Reflektorem w mrok. Wybór publicystyki*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1984.
- Boy-Żeleński T., *Śmiech* [w:] T. Boy-Żeleński, *Pisma*, t. 18, oprac. W. Kopaliński, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1959.
- Bradney P., *The joking relationship in industry*, „Human Relations” 1957, nr 10.
- Bremmer J., *Jokes, jokers and jokebooks in ancient Greek culture* [w:] J. Bremmer, H. Roodenburg (red.), *Cultural history of humour. From antiquity to the present day*, Polity Press, Cambridge 1997.
- Breton A., *Anthologie de l'humour noir*, Jean-Jacques Pauvert, Paris 1966.
- Brouchoud J.-V., *De l'humour. Bibliographie*, Association Romande de Littérature pour l'Enfance et la Jeunesse - Arole, Lausanne 2001.
- Brown L.K., Brown M.T., *When dinosaurs die. A guide to understanding death*, Little, Brown and Company, London 2004.
- Brudziński W., *Uczennica* [w:] R.M. Groński (oprac.), *Od Stańczyka do STSu. Satyra polska lat 1944–1956*, Wydawnictwa Artystyczne i Filmowe, Warszawa 1974.
- Bułatowicz J. (oprac.), *Pegaz na biegunach. Humor zeszytów*, Młodzieżowa Agencja Wydawnicza, Warszawa 1989.
- Burniewicz J., *Śmiech na szkolnej scenie*, Wydawnictwo Harmonia, Gdańsk 2007.
- Buttler D., *Komizm, dowcip i teoria dowcipu językowego*, „Przegląd Humanistyczny” 1965, nr 1.
- Buttler D., *Komizm językowy w poezji dla dzieci* [w:] B. Żurkowski (red.), *Poezja dla dzieci. Mity i wartości*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 1986.

- Buytendijk F.J.J., Plessner H., *Über den Schmerz*, Medizin Verlag Huber, Bern 1948.
- Bystroń J.S., *Komizm*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1960.
- Carew Hazlitt W., *Tarlton's jests. Drawn into three parts. 1. His court-witty jests - 2. His sound city jests - 3. His country pretty jests, full of delight, wit, and honest mirth*, Lond. by J.H. 1611, Willis and Sotheran, London 1866.
- Castañeda Quintero L., *Pedagogía hospitalaria. Antiguas necesidades y nuevas posibilidades* [w:] *Hacia Una Educación sin Exclusión. XXIII Jornadas Nacionales de Universidades y Educación Especial*, edición electrónica, Universidad de Murcia, Murcia 2006.
- Cazamian L., *Pourquoi nous ne pouvons définir l'humour*, Didier, Paris 1942.
- Centkowski J., *Rzeczpospolite uczonych, żaków i wagantów*, Wydawnictwa Alfa, Warszawa 1987.
- Centre de Recherche et d'Information sur la Littérature pour la Jeunesse, *L'humour dans la littérature jeunesse*, CRILJ Pau-Béarn, Pau 2008.
- Chabrier N., *Le professeur et le sens du comique, selon S. Kierkegaard* [w:] H. Lethierry (red.), *Savoir(s) en rire 1. Un gai savoir (Vérité et sévérité)*, De Boeck Université, Louvain – Bruxelles 1997.
- Chadaj A., *Lista filadelfijska a impact factor*, Biuletyn Informacyjny Pracowników Akademii Górniczo-Hutniczej 2005, nr 144–145.
- Chaplin Ch., *Moja autobiografia*, tłum. B. Zieliński, Spółdzielnia Wydawnicza „Czytelnik”, Warszawa 1967.
- Chapman A.J., *Humorous laughter in children*, „Journal of Personality and Social Psychology” 1975, nr 31.
- Chapman A.J., *Społeczne aspekty śmiechu dziecięcego na tle komizmu*, „Przegląd Psychologiczny” 1979, nr 1.
- Chapman A.J., Foot H.C. (red.), *Humour and laughter. Theory, research and application*, Transaction Publishers – The State University of New Jersey, Piscataway 1996.
- Charmeux E., *Et si l'humour... était le meilleur moyen de lutter contre l'illettrisme et l'échec scolaire en général?* [w:] H. Lethierry (red.), *Savoir(s) en rire 2. L'humour maître (Didactique et zygomatique)*, De Boeck Université, Louvain – Bruxelles 1997.
- Charmeux E., *Vive l'École de Jules fait rire*, Viveco, Toulouse 1996.
- Chenouf Y., *Lectures expertes de l'humour*, Association Française pour la Lecture, Paris 2008.
- Chevalier L. Le, *Le rire à l'école*, „Journal des instituteurs” 1910.
- Chłopicki W., *O humorze poważnie*, Wydawnictwo Oddziału Polskiej Akademii Nauk, Kraków 1995.
- Chmielewski H.J., *Tytus, Romek i A'Tomek. Księga II*, Prószyński Media, Warszawa 2009.
- Chmielowski P., *Józef Bliźniński* [w:] J. Bliźniński, *Obrazki przez Józefa Bliźnińskiego*, nakładem Redakcyi „Gazety Polskiej”, Warszawa 1898.
- Chmielowski P., *Nasi powieściopisarze. Zarysy literackie skreślone przez Piotra Chmielowskiego. Serya druga*, Gebethnera i Wolffa, Warszawa – Kraków 1895.
- Chrzanowski T., *Śmiech w dawnej sztuce. Kilka uwag niesystematycznych* [w:] M. Abramowicz, D. Bertrand, T. Stróżyński (red.), *Humor europejski*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 1994.

- Ciesielska J., *I śmiech niekiedy może być nauką, czyli o humorze w podręcznikach do nauczania języka włoskiego* [w:] S. Dżereń-Głowacka, A. Kwiatkowska (red.), *Humor. Teorie – praktyka – zastosowania*, t. 1, *Odcienie humoru*, Naukowe Wydawnictwo Piotrkowskie, Piotrków Trybunalski 2008.
- Clegg F., *Po prostu statystyka*, tłum. E. Łakoma, W. Rzewuski Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1994.
- Cloninger C.R., *Feeling good. The science of well-being*, Oxford University Press, New York 2004.
- Cloninger C.R., *The science of well-being. An integrated approach to mental health and its disorders*, „World Psychiatry” 2006, nr 5.
- CORHUM, *2000 ans de rire. Permanence et modernité*, Presses Universitaires Franc-comtoises, Besançon 2000.
- Cormier H., *L'humour de Jésus*, Paulines, Québec 1978.
- Cosseron C., *La rigologie*, École Internationale du Rire, Paris 2003.
- Cosseron C., Leclerc L., *Le yoga du rire*, Guy Trédaniel, Paris 2011.
- Cossery A., *Szyderstwo i przemoc*, tłum. M. Kwaterko, Wydawnictwo W.A.B., Warszawa 2013.
- Courtin A. de, *La civilité nouvelle, contenant bon usage et parfaite instruction*, b.w., Bâlea 1671.
- Crell J., *Prima ethices elementa. Opus posthumum*, Racoviae typis Pauli Sternacii, Racovia 1635.
- Critchley S., *O humorze*, tłum. T. Mizerkiewicz, I. Ostrowska, Wydawnictwo Aletheia, Warszawa 2012.
- Cseh A., *10 rad Andreo Cseh* [w:] *Materiały pomocnicze do nauczania języka esperanto*, cz. 1, Polski Związek Esperantystów – Oddział Wojewódzki w Bydgoszczy, Bydgoszcz 1985.
- Cseh A., *Baza Cseh-kurso*, Internacia Esperanto Instituto, Den Haag 1983.
- Curtius E.R., *Literatura europejska i łacińskie średniowiecze*, tłum. A. Borowski, Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych Universitas, Kraków 1997.
- Cyceron M.T., *Marka Tulliusa Cycerona o powinnościach trzech stanów ludzi księgi troje*, Drukarnia J.K.M. i Rzeczypospolitey, Wilno 1766.
- Czapiński J. (red.), *Psychologia pozytywna. Nauka o szczęściu, zdrowiu, sile i cnotach człowieka*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2012.
- Czaplejewicz E., Kasperski E. (red.), *Bachtin. Dialog. Język. Literatura*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1983.
- Czartoryski A.K., *Katechizm kadecki* [w:] S. Wołoszyn (oprac.), *Źródła do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej*, t. 1, *Od wychowania pierwotnego do końca XVIII stulecia*, Dom Wydawniczy Strzelec, Kielce 1995.
- Czartoryski A.K., *Listy J.Mci Pana Doświadczyńskiego* [w:] K. Mrozowska (red.), *Pisma i projekty pedagogiczne doby Komisji Edukacji Narodowej*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich – Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk, Wrocław 1973.
- Czy znacie dowcipy o Jasiu?*, Agencja Artystyczna MTJ, Warszawa 2005.
- Ćwieluch J., Wojewódzki K., *Jestem wesołym bulterierem*, „Polityka” 2013, nr 31.
- Dalajlama, *Autobiografia duchowa*, tłum. M. Krzyżosiak, Świat Książki, Warszawa 2010.



- Darwin K., *Wyras uczuć u człowieka i zwierząt*, tłum. K. Dobrski, nakładem Józefa Sikorskiego, Warszawa 1873.
- Daszykowska J., *Jakość życia w perspektywie pedagogicznej* [w:] I. Nowosad, I. Mortag, J. Ondráková (red.), *Jakość życia i jakość szkoły. Wprowadzenie w zagadnienia jakości i efektywności pracy szkoły*, Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra 2010.
- Daszykowska J., *Jakość życia w perspektywie pedagogicznej*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2010.
- Davies C., *Ethnic humor around the world. A comparative analysis*, Indiana University Press, Bloomington 1990.
- Davies C., *Stupidity and rationality. Jokes from iron cage* [w:] C. Powell, G.E.C. Patan (red.), *Humour in society. Resistance and control*, Macmillan, Basingstoke 1988.
- Davies N., *Kupa. Przyrodnicza wycieczka na stronę*, tłum. J. Jędryas, Wydawnictwo Dwie Siostry, Warszawa 2011.
- Dąbrowski M., *Swój – Obcy – Inny. Z problemów interferencji i komunikacji międzykulturowej*, Świat Literacki, Izabelin 2001.
- Dąsał M., *Humor w religiach* [w:] S. Dżereń-Głowacka, A. Kwiatkowska (red.), *Humor. Teorie – praktyka – zastosowania*, t. 1, *Odcienie humoru*, Naukowe Wydawnictwo Piotrkowskie, Piotrków Trybunalski 2008.
- Dearborn G.V.N., *The nature of the smile and laugh (1)*, „Science” 1900, nr 9.
- Dearborn G.V.N., *The nature of the smile and laugh (2)*, „Science” 1900, nr 11.
- Decoin D., *Jésus le Dieu qui riait. Une histoire joyeuse du Christ*, Livre de Poche, Paris 2001.
- Defrance B., *L’humour dans la classe! Attention...* [w:] H. Lethierry (red.), *Savoir(s) en rire 1. Un gai savoir (Vérité et sévérité)*, De Boeck Université, Louvain – Bruxelles 1997.
- Deligny F., *Graine de crapules*, Éditions du Scarabée, CEMEA, Paris 1960.
- Delumeau J., *Strach w kulturze Zachodu XIV–XVII w.*, tłum. A. Szymanowski, Instytut Wydawniczy PAX, Warszawa 1986.
- Déserts S. de, *Kroniki mut@ntów*, „Forum” 2012, nr 47.
- Deunff J., *L’humour dans l’enseignement des sciences* [w:] H. Lethierry (red.), *Savoir(s) en rire 2. L’humour maître (Didactique et zygomatique)*, De Boeck Université, Louvain – Bruxelles 1997.
- Dickens Ch. (red.), *Memoirs of Joseph Grimaldi*, MacGibbon & Kee Ltd., London 1968.
- Domosławski A., *Przekłuty balon, czyli o sztuce rządzenia*, „Polityka” 2012, nr 32–33.
- Dopierała R., *Prywatność w perspektywie zmiany społecznej*, Zakład Wydawniczy Nomos, Kraków 2013.
- Doran J., *The history of court fools*, Richard Bentley, London 1858.
- Dostojewski F., *Młodzik. Powieść w trzech częściach*, tłum. M. Bogdaniowa, K. Błęszyński, Wydawnictwo Algo, Toruń 1992.
- Douglas M., *Czy psy się śmieją? Międzykulturowe podejście do symboliki ciała* [w:] M. Douglas, *Ukryte znaczenia. Wybrane szkice antropologiczne*, tłum. E. Klekot, Wydawnictwo Marek Derewiecki, Kęty 2007.
- Douglas M., *Żarty* [w:] M. Douglas, *Ukryte znaczenia. Wybrane szkice antropologiczne*, tłum. E. Klekot, Wydawnictwo Marek Derewiecki, Kęty 2007.

- Dowcip surowo wzbroniony. *Antologia polskiego dowcipu politycznego*, Wydawnictwo Comer, Toruń 1990.
- Dr. Seuss, *The importance of environmental awareness in industrialized society (The Lorax)*, Random House, New York 1971.
- Dr. Seuss, *The inherent ethical issues of isolationism (Horton hears a who!)*, Random House, New York 1954.
- Dr. Seuss, *The psychological implications of holiday-motivated materialism (How the Grinch stole Christmas)*, Random House, New York 1957.
- Dr. Seuss, *The racists and other stories (The Sneetches and other stories)*, Random House, New York 1961.
- Dr. Seuss, *The tragic futility of the nuclear arms race! (The butter battle book)*, Random House, New York 1984.
- Dr. Seuss, *The virtues of autonomy, efficiency, and skepticism (The cat in the hat)*, Random House, New York 1957.
- Dr. Seuss, *Why Hitler is dangerous and other stories (Yertle the turtle)*, Random House, New York 1958.
- Drob J.A., *Honor i śmiech w staropolskiej kulturze szlacheckiej* [w:] A. Karpiński, E. Lasocińska, M. Hanusiewicz (red.), *Śmiech i łzy w kulturze staropolskiej*, Instytut Badań Literackich Polskiej Akademii Nauk, Warszawa 2003.
- Duby G., *Czasy katedr. Sztuka i społeczeństwo 980–1420*, tłum. K. Dolatowska, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1986.
- Dudzikowa M., *Agélaste? Poczucie humoru nauczycieli. Perspektywa uczniowska*, „Colloquia Communia” 2003, nr 2.
- Dudzikowa M., *Funkcje humoru oraz możliwości ich wykorzystania w badaniach zjawisk życia szkolnego*, „Forum Oświatowe” 1993, nr 8–9.
- Dudzikowa M., *O potrzebach i możliwości uszlachetniania humoru uczniowskiego*, „Nowa Szkoła” 2002, nr 6.
- Dudzikowa M., *Odpowiedź na „wezwanie do współmyślenia”. Autonarracja okolicznościowa* [w:] Z. Kwieciński, M. Jaworska-Witkowska (red.), *Ku integralności edukacji i humanistyki. Księga jubileuszowa dla Lecha Witkowskiego*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2008.
- Dudzikowa M., *Osobliwości śmiechu uczniowskiego*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 1996.
- Dudzikowa M., *Poczucie humoru nauczycieli w ocenie uczniów* [w:] D. Ekiert-Oldroyd (red.), *Problemy współczesnej pedeutologii. Teoria – praktyka – perspektywy*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2003.
- Dudzikowa M., *Pomysł siebie... Minieseje dla wychowawcy klasy*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2007.
- Dudzikowa M., *Praca młodzieży nad sobą. Z teorii i praktyki*, Wydawnictwo Terra, Warszawa 1993.
- Dudzikowa M., *Przeżywanie humoru*, „News – Nowości Oświaty” 1993, nr 11.
- Dudzikowa M., *Śmiech uczniowski jako wyzwanie pedagogiczne. Konteksty pytań o autorytet nauczyciela* [w:] *Nauczyciel – uczeń. Między przemocą a dialogiem: obszary napięć i typy interakcji*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 1996.

- Dudzikowa M., *Wiedza przygniotta ich do ziemi? Czyli o poczuciu humoru nauczycieli w ocenie uczniów* [w:] H. Kwiatkowska, T. Lewowicki (red.), *Z zagadnień pedeutologii i kształcenia nauczycieli*, „Studia Pedagogiczne Komitetu Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk”, t. LXI, Wydawnictwo i Zakład Poligrafii Instytutu Technologii Eksploatacji, Warszawa 1995.
- Dudzikowa M., *Z optymizmem o potędze optymizmu*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 2005, nr 2.
- Dudzikowa M., Knasiecka-Falbierska K. (red.), *Sprawcy i/lub ofiary działań pozornych w edukacji szkolnej*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2013.
- Dudzikowa M., Wawrzyniak-Beszterda R. (red.), *Doświadczenia szkolne pierwszego rocznika reformy edukacji*, t. 1, *Studium teoretyczno-empiryczne*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2013.
- Dugas L., *Psychologie du rire*, Félix Alcan, Paris 1902.
- Dührig E., *Wyższe wykształcenie zawodowe kobiet i współczesna nauka uniwersytecka. Z dodaniem uwag o zasadach przewodnich samokształcenia i samokierownictwa duchowego*, Biblioteka Samokształcenia, Warszawa 1908.
- Dukow J., *Dać błaznowi koronę...*, „Forum” 2011, nr 51–52.
- Dupréel E., *Le problème sociologique du rire* [w:] *Essais pluralistes*, Presses Universitaires de France, Paris 1949.
- Duszyńska J., *Cudaczek-Wyśmiewaczek*, Wydawnictwo Nasza Księgarnia, Warszawa 1987.
- Dygasieński A., *Jak się uczyć i jak uczyć innych*, Gebethner i Wolff, Warszawa 1889.
- Dymara B., *Sztuka rozpoznawania humoru i komizmu jako kategorii estetycznych*, „Polski w Praktyce” 2012, nr 1.
- Dymel R., *Śmiech zakazany. O wybranych skryptach w polskim humorze politycznym* [w:] M. Abramowicz, D. Bertrand, T. Stróżyński (red.), *Humor europejski*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 1994.
- Dziechcińska H., *Literatura a zabawa. Z dziejów kultury literackiej w dawnej Polsce*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1981.
- Dziemidok B., *O komizmie*, Spółdzielnia Wydawniczo-Handlowa „Książka i Wiedza”, Warszawa 1967.
- Dzikowska E., *Uśmiech świata*, Rosikon Press, Izabelin – Warszawa 2006.
- Dzwonowski J., *Pisma Jana Dzwonowskiego (1608–1625)*, nakładem Akademii Umiejętności, Kraków 1910.
- Dzwonowski J., *Statut Jana Dzwonowskiego, to jest artykuły prawne, jako sądzić łotry i kuglarze jawne*, Collegium Columbinum, Kraków 1998.
- Earl of Philip Dormer Stanhope Chesterfield, *Letters to his son on the art of becoming a man of the world and a gentleman, 1748*, Édition du Kindle, amazon.com 2012.
- Eco U., *Imię róży*, tłum. A. Szymanowski, G. Błachowicz, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1991.
- Ein kurtzweilig Lesen von Dil Ulenspiegel, geboren uß dem Land ze Brunßwick*, Johannes Grüninger, Strassburg 1519.
- Elgozy G., *De l'humour*, Denoël, Paris 1979.
- Erazm z Rotterdamu, *Pochwała głupoty*, tłum. E. Jędrkiewicz, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1953.

- Erazm z Rotterdamu, *Upomnienia wychowawcy* [w:] Erazm z Rotterdamu, *Wybór pism*, tłum. M. Cytowska, E. Jędrkiewicz, M. Mejer, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław – Kraków 1992.
- Errata [w:] K. Górski, *Pochwała śmiechu (fragment pamiętnika)*, Towarzystwo Bibliofilów im. Joachima Lelewela, Toruń 1988.
- Escarpit R., *Avant-propos* [w:] H. Lethierry (red.), *Savoir(s) en rire 2. L'humour maître (Didactique et zygomatique)*, De Boeck Université, Louvain – Bruxelles 1997.
- Escarpit R., *L'humour*, Presses Universitaires de France, Paris 1970.
- Estkowski E., *Szkoła Polska* [w:] S. Wołoszyn (oprac.), *Źródła do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej*, t. 2, *Pedagogika i szkolnictwo w XIX stuleciu*, Dom Wydawniczy Strzelec, Kielce 1997.
- Etse, *Kupa zwierząt. Ilustrowany zbiór zagadek*, Poligrafitti, Wrocław 2007.
- Etse, *Sraszki. Małe porcje rymowanek*, Poligrafitti, Wrocław 2007.
- Fabiani B., *Niziołki, łokietki, karlikowie. Z dziejów karłów nadwornych w Europie*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1980.
- Falaise B., Bouteville E., *L'essentiel du prof de l'école*, Didier, l'Étudiant, Paris 2012.
- Farrington K., *Historia kar i tortur*, tłum. T. Gardocka, Wydawnictwo Elipsa, Warszawa 1997.
- Ferla P., *Dimitri le clown*, P.M. Favre, Paris 1979.
- Feuerhahn N., *Śmiech i dziecko w latach dziecięcych śmiechu. Uśmiech, śmiech i uczłowieczanie świata* [w:] M. Abramowicz, D. Bertrand, T. Stróżyński (red.), *Humour europejski*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 1994.
- Fick J.-M., *Une alternative à l'immobilisme* [w:] H. Lethierry (red.), *Savoir(s) en rire 2. L'humour maître (Didactique et zygomatique)*, De Boeck Université, Louvain – Bruxelles 1997.
- Fiedler A., *Ryby śpiewają w Ukajali*, Wydawnictwo Iskry, Warszawa 1984.
- „Film na świecie” 1979, nr 6.
- Fiszer G., *Pan Kałamarzewski, nauczyciel szkół elementarnych starej daty. Obrazek sceniczny*, Kultura i Sztuka, Lwów 1928.
- Flis J., *Konkordancja Starego i Nowego Testamentu do Biblii Tysiąclecia*, Oficyna Wydawnicza Vocatio, Warszawa 1996.
- Foot H.C., Chapman A.J., *The social responsiveness of young children in humorous situations* [w:] A.J. Chapman, H.C. Foot (red.), *Humour and laughter. Theory, research and applications*, John Wiley & Sons, London – New York – Sydney – Toronto 1976.
- Foulquié P., *Dictionnaire de la langue pédagogique*, Presses Universitaires de France, Paris 1971.
- Foulquié P., *Dictionnaire de la langue philosophique*, Presses Universitaires de France, Paris 1969.
- Franczak P., *Co w żabie piszczy?*, „Polityka” 2013, nr 4.
- Frappier J.-P., *Le travail par le rire*, Presses Universitaires de Septentrion, Villeneuve d'Ascq 1998.
- Frappier J.-P., *Les succursales du rire. De l'usage du comique en entreprise*, Imago, Paris 1999.
- Fratellini A., *Destin de clown*, La Manufacture, Lyon 1989.

- Fratellini A., *Nous, les Fratellini*, Bernard Grasset, Paris 1955.
- Frazier J.G., *Złota gałąź*, tłum. H. Krzeczkowski, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1978.
- Freire P., *Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa*, Paz e Terra, São Paulo 1996.
- Freud Z., *Dowcip i jego stosunek do nieświadomości*, tłum. R. Reszke, Wydawnictwo Sen – Wydawnictwo KR, Warszawa 1993.
- Fry W.F., *Sweet madness. A study of humor*, Science & Behavior Books, Palo Alto 1968.
- Fry W.F., Allen M., *Life studies of comedy writers*, Transaction, New Brunswick 1998.
- Fry W.F., Allen M., *Make'em laugh. A study of humor*, Science & Behavior Books, Palo Alto 1975.
- Fry W.F., Salameh W.A. (red.), *Advances in humor and psychology*, Professional Resource Press, Sarasota 1993.
- Fry W.F., Salameh W.A. (red.), *Handbook of humor and psychotherapy. Advances in the clinical use of humor*, Professional Resources Exchange, Sarasota 1987.
- Frycz-Modrzewski A., *O poprawie Rzeczypospolitej* [w:] J. Skoczek (oprac.), *Wybór pism pedagogicznych Polski doby Odrodzenia*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1956.
- Gabaude J.-M., *Rire et philosopher à l'école* [w:] H. Lethierry (red.), *Savoir(s) en rire 1. Un gai savoir (Vérité et sévérité)*, De Boeck Université, Louvain – Bruxelles 1997.
- Gadowska K., Winczorek J., *Sfera publiczna – funkcje, dysfunkcje, normy oficjalne i nieoficjalne*, „Studia Socjologiczne” 2013, nr 1.
- Gajda S., Brzozowska D. (red.), *Świat humoru*, Uniwersytet Opolski, Instytut Filologii Polskiej, Opole 2000.
- Galatanu O., *Ośmieszanie jako strategia obronna w państwach totalitarnych: dowcip rumuński* [w:] M. Abramowicz, D. Bertrand, T. Stróżyński (red.), *Humor europejski*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 1994.
- Gałkiewicz K. (oprac.), *Humor zeszytów szkolnych z lat 1948–2008*, Wydawnictwo Vesper, Poznań 2008.
- Gałkiewicz K. (oprac.), *Uwagi ze szkolnych dzienniczków*, Wydawnictwo Vesper, Poznań 2008.
- Garasse F., *La doctrine curieuse des beaux esprits de ce temps*, Sebastien Châpelle, Paris 1623.
- Garczyński S., *Anatomia komizmu*, Krajowa Agencja Wydawnicza, Poznań 1989.
- Garczyński S., *Błyskotki o współzyciu*, Instytut Wydawniczy Związków Zawodowych, Warszawa 1987.
- Garczyński S., *O radości*, Wydawnictwo Nasza Księgarnia, Warszawa 1983.
- Garczyński S., *Sztuka myśli i słowa*, Wydawnictwo Iskry, Warszawa 1976.
- Garczyński S., *Śmiechu naszego powszedniego*, Wydawnictwo Watra, Warszawa 1981.
- Garczyński S., *Współzycie łatwe i trudne*, Wydawnictwo Iskry, Warszawa 1969.
- Garczyński S., *Z czego się śmiejecie?*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1994.
- Garrite C., Feuerhahn N. (red.), *Faire rire: mode d'emploi. Hôpicalowns, clownanalystes, auteurs, humoristes...*, „Humoresques”, nr 27, Association pour le Développement des Recherches sur le Comique, le Rire et l'Humour, Lyon 2008.

- Garstka T., *Zasady prowadzenia rozmów z rodzicami. Poradnik dla nauczycieli*, Dr Josef Raabe Spółka Wydawnicza, Warszawa 2009.
- Gay S., *Physiologie du ridicule*, Michel Lévy Frères, Paris 1864.
- Gay S., *Physiologie du ridicule, ou suite d'observations par une Société de Gens Ridiculés*, t. 1–2, Ch. Vimont, Paris 1833.
- Geertz C., *Interpretacja kultur. Wybrane eseje*, tłum. M.M. Piechaczek, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2005.
- Geier M., *Z czego śmieją się mądrzy ludzie. Mała filozofia humoru*, tłum. J. Czudec, Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych Universitas, Kraków 2007.
- Geisel T., Minnear R. (red.), *Dr. Seuss goes to war. The world war II editorial cartoons of Theodor Seuss Geisel*, New Press, New York 2001.
- Geller Gibson L., *Word play and language learning for children*, NCTE, Urbana 1985.
- Gervais M., Wilson D.S., *The evolution and functions of laughter and humor. A synthetic approach*, „Quarterly Review of Biology” 2005, nr 80.
- Ghose I., *Shakespeare and laughter. A cultural history*, Manchester University Press, Manchester 2011.
- Gilly M., *Nauczyciel – uczeń. Role instytucjonalne a reprezentacje*, tłum. Z. Zakrzewska, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1987.
- Gioran A., *Préface* [w:] H. Lethierry (red.), *Savoir(s) en rire 2. L'humour maître (Didactique et zygomatique)*, De Boeck Université, Louvain – Bruxelles 1997.
- Girard M., *Les petits prônes ou instructions familiales principalement pour les peuples de la campagne*, Viret, Lyon 1759.
- Girard, *Nauki, czyli kazania na parafie X. Girarda Plebana de St. Loup, z francuzkiego na polski język przełożone przez x. Wacława Piaseckiego S.P.*, Drukarnia XX. Pijarów, Warszawa 1799.
- Gizewiusz G., *Ucz się, bracie, po niemiecku...* [w:] T. Chróścielewski (red.), *Księgi humoru polskiego*, t. 2, *Od Fredry do Bałuckiego*, Wydawnictwo Łódzkie, Łódź 1961.
- Gloger Z. (oprac.), *Zabawy, gry, zagadki, żarty i przypowieści z ust ludu i ze starych ksiąg*, nakładem J. Jeżyńskiego, Warszawa 1900.
- Głowiński M. [i in.], *Słownik terminów literackich*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 2002.
- Goertzel V., Goertzel F., *Cradles of eminence*, Little, Brown and Co, Boston 1962.
- Goffe T., *Puszczanie bąków. Praktyczny przewodnik*, tłum. E. Spadzińska, Wydawnictwo Stapis, Katowice 2012.
- Goldstein J.H., McGhee P.E., *An annotated bibliography of published papers on humor in the research literature and an analysis of trends: 1900–1971* [w:] J.H. Goldstein, P.E. McGhee (red.), *The psychology of humor. Theoretical and empirical issues*, Academic Press, New York – London 1972.
- Goldstein J.H., McGhee P.E. (red.), *Handbook of humor research*, t. 1, *Basic issues*, Springer – Vertag, New York 1985.
- Goldstein J.H., McGhee P.E. (red.), *Handbook of humor research*, t. 2 *Applied studies*, Springer – Vertag, New York 1985.
- Goldstein J.H., McGhee P.E. (red.), *The psychology of humor. Theoretical and empirical issues*, Academic Press, New York – London 1972.

- Gołaszewska M., *Śmieszność i komizm*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1987.
- Gomulicki W., *Wspomnienia niebieskiego mundurka*, G. Gebethner i Spółka, Warszawa – Kraków 1918.
- González y Polaino J.L., *Pedagogía hospitalaria. Actividad educativa en ambientes clínicos*, Narcea, Madrid 1990.
- Gordon T., *Wychowanie bez porażek* [w:] S. Wołoszyn (oprac.), *Źródła do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej*, t. 3, k. 2, *Myśl pedagogiczna w XX stuleciu*, Dom Wydawniczy Strzelec, Kielce 1998.
- Goretoofire E., *Masy kałowe & inne opowiadania womitoryjne*, Wydawnictwo Masy, Warszawa 1998.
- Gorges F., *Anthologie du franponais*, t. 1–2, Omaké Books, Châtillon 2012.
- Gosciny R., Sempé J.-J., *Mikołajek*, tłum. T. Markuszewicz, E. Staniszkis, Wydawnictwo Nasza Księgarnia, Warszawa 1996.
- Gosciny R., Sempé J.-J., *Mikołajek i inne chłopaki*, tłum. B. Grzegorzewska, Wydawnictwo Nasza Księgarnia, Warszawa 1997.
- Gosciny R., Sempé J.-J., *Mikołajek ma kłopoty*, tłum. B. Grzegorzewska, Wydawnictwo Nasza Księgarnia, Warszawa 1997.
- Gosciny R., Sempé J.-J., *Nieznane przygody Mikołajka*, tłum. B. Grzegorzewska, Społeczny Instytut Wydawniczy Znak, Kraków 2005.
- Gosciny R., Sempé J.-J., *Nowe przygody Mikołajka*, tłum. B. Grzegorzewska, Społeczny Instytut Wydawniczy Znak, Kraków 2007.
- Gosciny R., Sempé J.-J., *Nowe przygody Mikołajka. Kolejna porcja*, tłum. B. Grzegorzewska, Społeczny Instytut Wydawniczy Znak, Kraków 2012.
- Gosciny R., Sempé J.-J., *Rekreacje Mikołajka*, tłum. T. Markuszewicz, E. Staniszkis, Wydawnictwo Nasza Księgarnia, Warszawa 1996.
- Gosciny R., Sempé J.-J., *Wakacje Mikołajka*, tłum. B. Grzegorzewska, Wydawnictwo Nasza Księgarnia, Warszawa 1997.
- Gosciny R., Uderzo A., *Asterix*, tłum. J. Sztuczyńska, Wydawnictwo Egmont, Warszawa 2000–2011.
- Górnicki Ł., *Dworzanin polski*, Wirtualna Biblioteka Literatury Polskiej, b.r. (na podstawie: *Dworzanin Łukasza Górnickiego polski*, E. Wende, Kraków 1566).
- Górski K., *Pochwała śmiechu (fragment pamiętnika)*, Towarzystwo Bibliofilów im. Jochima Lelewela, Toruń 1988.
- Grau C., *La pedagogía hospitalaria en el marco de una educación inclusiva*, Aljibe, Archidona 2001.
- Greengross G., Miller G., *Humor ability reveals intelligence, predicts mating success, and is higher in males*, „Intelligence” 2011, nr 4.
- Grima Camilleri A., *Comme c'est bizarre! L'utilisation d'anecdotes dans le développement de la compétence interculturelle*, Conseil de l'Europe, Strasbourg 2002.
- Grochala B., *Inne oblicze dowcipu politycznego* [w:] S. Dżereń-Głowacka, A. Kwiatkowska (red.), *Humor. Teorie – praktyka – zastosowania*, t. 2, *Zrozumieć humor*, Naukowe Wydawnictwo Piotrkowskie, Piotrków Trybunalski 2009.

- Grochulska A., *O dowcipie w podręczniku szkolnym* [w:] S. Dżereń-Głowacka, A. Kwiatkowska (red.), *Humor. Teorie – praktyka – zastosowania*, t. 1, *Odcienie humoru*, Naukowe Wydawnictwo Piotrkowskie, Piotrków Trybunalski 2008.
- Grock, *Grock raconté par Grock*, Pré-Carré, Porrentruy 1980.
- Groński R.M., *I zamarł śmiech...*, „Polityka” 2012, nr 2.
- Groński R.M., *Satyra walcząca*, „Polityka” 2012, nr 10.
- Grotjahn M., *Beyond laughter. Humor and the subconscious*, McGraw Hill, New York – Toronto – London 1966.
- Gruchała J.S., *Profesorski biret i błazeńska czapka. O żartach uczonych w dawnych wiekach* [w:] A. Karpiński, E. Lasocińska, M. Hanusiewicz (red.), *Śmiech i łzy w kulturze staropolskiej*, Instytut Badań Literackich Polskiej Akademii Nauk, Warszawa 2003.
- Grzeszczuk S. (oprac.), *Antologia literatury sowizdrzalskiej XVI i XVII wieku*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1985.
- Grzeszczuk S., *Błazeńskie zwierciadło. Rzecz o humorystyce sowizdrzalskiej XVI i XVII w.*, Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych Universitas, Kraków 1970.
- Grzeszczuk S., *Staropolskie potomstwo Sowizdrzała. Plebejski humor literacki*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1990.
- Grześkowiak R., Kizik E. (oprac.), *Sowizdrzał krotochwilny i śmieszny. Krytyczna edycja staropolskiego przekładu „Ulenspiegla”*, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 2005.
- Grzybowski P.P., *Doktor klaun! Terapia śmiechem, wolontariat, edukacja międzykulturowa*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2012.
- Grzybowski P.P., *Edukacja międzykulturowa – konteksty. Od tożsamości po język międzynarodowy*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2011.
- Grzybowski P.P., *Edukacja międzykulturowa – przewodnik. Pojęcia – literatura – adresy*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2008.
- Grzybowski P.P., Sawicki K., *Pisanie prac i sztuka ich prezentacji*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2010.
- Guareschi G., *Mały światek. Don Camillo i jego trzódka*, tłum. B. Sieroszevska, M. Dutkiewicz-Litwiniuk, Instytut Wydawniczy PAX, Warszawa 2008.
- Guillaumond F., *Tu m’fais rire! 1001 idées pour la classe: pédagogie de la maternelle*, Magnard, Paris 2002.
- Guillot G., *L’école de l’humour* [w:] H. Lethierry (red.), *Savoir(s) en rire 1. Un gai savoir (Vérité et sévérité)*, De Boeck Université, Louvain – Bruxelles 1997.
- Guriewicz A.J., *Problemy średniowiecznej kultury ludowej*, tłum. Z. Dobrzyniecki, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1987.
- Guriewicz A.J., *Średniowieczny śmiech na tle strachu* [w:] M. Abramowicz, D. Bertrand, T. Strzyński (red.), *Humor europejski*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 1994.
- Gurycka A., *Błąd w wychowaniu*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1990.
- Gurycka A., *Przeciw nudzie. O aktywności*, Wydawnictwo Nasza Księgarnia, Warszawa 1997.



- Gutowski M., *Komizm w polskiej sztuce gotyckiej*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1973.
- Habermas J., *Strukturalne przeobrażenia sfery publicznej*, tłum. W. Lipnik, M. Łukasiewicz, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007.
- Halliwell J.O., *Tarlton's jests and news out of purgatory*, The Shakespeare Society, London 1844.
- Hanusiewicz-Lavalée M., *Radość, śmiech i „dobra myśl” w literaturze staropolskiej*, „Ethos” 2011, nr 93–94.
- Harazińska J., *Humor jako kategoria nieodzowna w pracy skutecznego menedżera* [w:] S. Dżereń-Głowacka, A. Kwiatkowska (red.), *Humor. Teorie – praktyka – zastosowania*, t. 2, *Zrozumieć humor*, Naukowe Wydawnictwo Piotrkowskie, Piotrków Trybunalski 2009.
- Hargreaves D., *Social relations in a secondary school*, Routledge and Kegan Paul, London 1967.
- Harter S., Schultz T.R., Blum B., *Smiling in children as a function of their sense of mastery*, „Journal of Experimental Child Psychology” 1971, nr 12.
- Hašek J., *Przygody dobrego wojaka Szwajka*, tłum. P. Hulka-Laskowski, Wydawnictwo Zielona Sowa, Kraków 2004.
- Hatch M.J., *Irony and the social construction of contradiction in the humor of a management team*, „Organization Studies” 1997, nr 3.
- Hatch M.J., Ehrlich S.B., *Spontaneous humor as an indicator of paradox and ambiguity in organizations*, „Organization Studies” 1993, nr 4.
- Heers J., *Święta głupców i karnawały*, tłum. G. Majcher, Oficyna Wydawnicza Volumen – Wydawnictwo Marabut, Warszawa 1995.
- Hejnicka-Bezwińska T., *Integracja perspektywy poznawczej, pedagogicznej i historycznej w procesie wytwarzania wiedzy naukowej o edukacji* [w:] S. Palka (red.), *Pogranicza pedagogiki i nauk pomocniczych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2004.
- Hejnicka-Bezwińska T., *O zmianach w edukacji. Konteksty, zagrożenia i możliwości*, Wydawnictwo Uczelniane Akademii Bydgoskiej im. Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2000.
- Hejnicka-Bezwińska T., *Pedagogika ogólna*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008.
- Helliwell J., Layard R., Sachs J. (red.), *World happiness report*, Columbia University, New York 2012.
- Helmers H., *Sprache und Humor des Kindes*, Ernst Klett Verlag, Stuttgart 1965.
- Hempelmann C.F., *The laughter of 1962 Tanganyika laughter epidemic*, „Humor – International Journal of Humor Research” 2007, nr 1.
- Herbart J.F., *Zarys wykładów pedagogicznych* [w:] J.F. Herbart, *Pisma pedagogiczne*, tłum. B. Nawroczyński, T. Stera, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1967.
- Hergé, *Przygody Tintina*, tłum. M. Puszczewicz, Wydawnictwo Egmont, Warszawa 2009–2011.
- Herma M., *Skutki PSYchozy*, „Polityka” 2013, nr 40.
- Hierokles, *Philogelos albo Śmieszek. Z facecji Hieroklesa i Philagriosia*, tłum. J. Łanowski, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1965.

- Hill C., *The soul of wit. Joke theory from Grimm to Freud*, University of Nebraska Press, Lincoln 1993.
- Hobbes T., *Afekty, czyli zaburzenia umysłu* [w:] T. Hobbes, *Elementy filozofii*, tłum. Cz. Znamierowski, t. 2, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1956.
- Hochschild A.R., *Zarządzanie emocjami. Komercjalizacja ludzkich uczuć*, tłum. J. Koniczny, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2009.
- Hoeben S., *Je blague, tu blagues, il blague... blaguons les amis...*, „Résonances” 2010, nr 5.
- Holzwarth W., Wolf E., *O małym krecie, który chciał wiedzieć, kto mu narobił na głowę*, tłum. Ł. Żebrowski, Wydawnictwo Hokus-Pokus, Warszawa 2011.
- Høffding H., *Uczucie śmieszności* [w:] H. Høffding, *Psychologia w zarysie. Na podstawie doświadczenia*, tłum. A. Mahrburg, nakładem Henryka Lindenfelda, Warszawa 1911.
- Hugo V., *Człowiek śmiechu*, tłum. H. Szumańska-Grossowa, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1955.
- Huizinga J., *Homo ludens. Zabawa jako źródło kultury*, tłum. M. Kurecka, W. Wirpsza, Spółdzielnia Wydawnicza „Czytelnik”, Warszawa 1985.
- Huizinga J., *Jesień średniowiecza*, tłum. T. Brzostowski, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1992.
- Hurlock E., *Rozwój dziecka*, tłum. B. Hornowski, K. Lewandowska, B. Rosemann, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1985.
- Hurtaut P.T.N., *Sztuka pierdzenia. Esej teoriofizyczny i metodyczny na użytek konstytantów, smutasów, ponuraków, dam melancholijnych oraz wszelkich niewolników przesądu z dodaniem dziejów księcia Pierdziwiatra i królowej Amazonek, czyli o początkach szambiarzy*, tłum. K. Rutkowski, Słowo/Obraz Terytoria, Gdańsk 2010.
- Hydzik-Żmuda M., Żmuda A. (oprac.), *Humor z zeszytów szkolnych po raz trzeci*, Agencja Wydawnicza „Ad Oculos”, Rzeszów 2006.
- Illg J., Spadzińska-Żak E. (oprac.), *Wielka księga humoru. 5000 najlepszych polskich dowcipów*, Wydawnictwo Videograf II, Chorzów 2011.
- Ingalases R., *Le pouvoir de l'ésprit*, Éditions Dangles, Paris 1989.
- Itard J.M.G., Dagognet F., *Victor de l'Aveyron*, Allia, Paris 2009.
- Ives D., *Polish joke and other plays*, Grove Press, New York 2004.
- Jacobson E., *The child's laughter. Theoretical and clinical notes on the function of the comic*, „The Psychoanalytic Study of the Child” 1947, nr 2.
- Jacobson H., *Komizm to poważna sprawa*, „Forum” 2010, nr 46.
- Jacques J., Kervyn de Marcke R., *L'humour chez les Saints*, Bloud et Gay, Paris – Bruxelles 1939.
- Jak ty wyglądasz, Europo!*, „Forum” 2013, nr 17.
- Jan z Kijan, *Rekreacja szkolna* [w:] S. Grzeszczuk (oprac.), *Antologia literatury sowi-zdrzałskiej XVI i XVII wieku*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1985.
- Janowski A., *Uczeń w teatrze życia szkolnego*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1989.
- Jasik A., *Dowcip tanatologiczno-funeralny, czyli „czarny” humor w języku uczniów* [w:] S. Gajda, D. Brzozowska (red.), *Świat humoru*, Uniwersytet Opolski, Instytut Filologii Polskiej, Opole 2000.

- Jaxa-Bykowski L., *Figle i psoty młodzieży szkolnej*, „Kwartalnik Psychologiczny” 1933, nr 4.
- Jaxa-Bykowski L., *O godności stanu nauczycielskiego*, Wydawnictwo Pedagogjum, Kraków 1928.
- Jaxa-Kwiatkowska B., *Profesor Ludwik Jaxa-Bykowski (1881–1948). Ostatnie lata życia*, Instytut Historii Nauki Polskiej Akademii Nauk, Warszawa 1994.
- Jensen E., *Super teaching*, The Brain Store, San Diego 1998.
- Jeong-Saeng K., *Psia kupa*, tłum. E. Matejko-Paszkowska, Wydawnictwo Kwiaty Orientu, Skarżysko-Kamienna 2012.
- Jerz J.J., „Boli? To dobrze...” [w:] J.J. Jerz, *Historia krzepi?*, Spółdzielnia Wydawnicza „Czytelnik”, Warszawa 1980, s. 42–54.
- Jewnina E.M., *Śmiech jako główne narzędzie walki Rabelais’go* [w:] E.M. Jewnina, *Rabelais*, tłum. S. Marcinkowski, Z. Korczak-Zawadzka, W. Założyna, Spółdzielnia Wydawnicza „Czytelnik”, Warszawa 1950.
- Jonas A., *Mille ans de contes pour rire*, Milan Jeunesse, Toulouse 2004.
- Jordan H., *O zabawach młodzieży. Odczyt Prof. dr Henryka Jordana wygłoszony we Lwowie w sali „Sokoła”, dnia 4 stycznia 1861 roku*, Towarzystwo Opieki Zdrowia, Kraków 1891.
- Joubert L., *Traité du ris suivi d’un dialogue sur la cacographie française avec des annotations sur l’orthographe*, Librairie Nicolas Chesneau, Paris 1579.
- Kalita T., *Teoria i praktyka kugłowania*, „Polityka” 2012, nr 32–33.
- Kamiński A., *Aktywizacja i uspołecznianie dzieci w szkole podstawowej*, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa 1960.
- Kamiński A., *Partnerstwo wychowawcze młodzieży – utopia czy szansa?* [w:] A. Kamiński, *Studia i szkice pedagogiczne*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1978.
- Kapuścik J. (red.), *Współcześni uczeni polscy. Słownik biograficzny*, t. 3, Ośrodek Przetwarzania Informacji, Warszawa 2000.
- Karasjew L., *Antyteza śmiechu* [w:] M. Abramowicz, D. Bertrand, T. Stróżyński (red.), *Humor europejski*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 1994.
- Kargulowa A., *Dlaczego dzieci nie lubią szkoły?*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1991.
- Karolczak-Biernacka B., *Postawy młodzieży wobec mniejszości* [w:] J. Nikitorowicz (red.), *Edukacja międzykulturowa. W kręgu potrzeb, oczekiwań i stereotypów*, Wydawnictwo Trans Humana, Białystok 1995.
- Karpowicz I., *Ludzie, którzy się śmieją*, „Polityka” 2011, nr 28.
- Karpowicz P., *Terapia wewnętrznego dziecka. Leczenie zranionej duszy*, Wydawnictwo Psychologii i Kultury Eneteia, Warszawa 2007.
- Kataryna, *Nienawiść 2.0. Poczet hejterów polskich*, „Nowe Media” 2013, nr 2.
- Kelner L., *Dr Kelnera pedagogika w urywkach obejmująca sprawy szkoły początkowej i wychowania domowego opracowana przez Zygmunta Sawczyńskiego*, nakładem Księgarni J.M. Himmelblaua, Kraków 1872.
- Key E., *Stulecie dziecka*, tłum. I. Moszczeńska, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2005.

- Klein A., *Learning to laugh when you feel like crying. Embracing life after loss*, Goodman Beck Publishing, Norwood 2011.
- Kleiner J., *Z zagadnień komizmu* [w:] J. Kleiner, *Studia z zakresu teorii literatury*, Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin 1956.
- Klus-Stańska D. (red.), *Dokąd zmierza polska szkoła?*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2009.
- Klus-Stańska D., *Dydaktyka wobec chaosu pojęć i zdarzeń*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2010.
- Klus-Stańska D., *Scenariusze przedstawień szkolnych. Między wzruszeniem a śmiechem*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 1998.
- Kmieciak S., *Chichot (z) polityka. Nowy dowcip polityczny*, Spółdzielnia Wydawnicza „Czytelnik”, Warszawa 1998.
- Kmieciak S., *Wolne żarty! Humor i polityka, czyli rzecz o polskim dowcipie politycznym*, Spółdzielnia Wydawnicza „Czytelnik”, Warszawa 1998.
- Kobyliński S., *Tajemnice poczty Matejki*, Wydawnictwo Nasza Księgarnia, Warszawa 1984.
- Kochanowski J., *Pieśń świętojańska o Sobótce*, Wolnelektury.pl, b.m, b.r. (na podstawie: J. Kochanowski, *Fragmenta albo pozostałe pisma*, Drukarnia Łazarzowa, Kraków 1590).
- Koestler A., *The act of creation. A study of the conscious and unconscious processes of humor, scientific discovery and art*, Hutchison Press, London 1964.
- Kofman S., *Pourquoi rit-on? Freud et le mot d'esprit*, Éditions Galilée, Paris 1986.
- Kolberg K.J., Loomans D., *The laughing classroom. Everyone's guide to teaching with humor and play*, H.J. Kramer Starseed Press, Tiburon 2002.
- Kołąkowski L., *O śmiechu* [w:] L. Kołąkowski, *Mini wykłady o maxi sprawach. Seria druga*, Społeczny Instytut Wydawniczy Znak, Kraków 1999.
- Kołodziejczyk M., *Gnojki*, „Polityka” 2012, nr 43.
- Komeński J.A., *Najnowsza metoda nauczania języków* [w:] J.A. Komeński, *Pisma wybrane*, oprac. B. Suchodolski, tłum. K. Remerowa, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1964.
- Komeński J.A., *Szkoła dzieciństwa, czyli o przewidyującym wychowaniu dzieci w pierwszych sześciu latach* [w:] J.A. Komeński, *Pisma wybrane*, oprac. B. Suchodolski, tłum. K. Remerowa, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1964.
- Komisja Edukacji Narodowej, *Przepis do szkół parafialnych* [w:] S. Wołoszyn (oprac.), *Źródła do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej*, t. 1, *Od wychowania pierwotnego do końca XVIII stulecia*, Dom Wydawniczy Strzelec, Kielce 1995.
- Komorowski Z., *Rozważania o wielokulturowości*, „Kultura i Społeczeństwo” 1974, nr 2.
- Konarski S., *Ordynacje szkolne* [w:] S. Wołoszyn (oprac.), *Źródła do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej*, t. 1, *Od wychowania pierwotnego do końca XVIII stulecia*, Dom Wydawniczy Strzelec, Kielce 1995.
- Konarski S., *Ustawy szkolne dla polskiej prowincji pijarów* [w:] S. Konarski, *Pisma wybrane*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1955.
- Kopaliński W., *Słownik mitów i tradycji kultury*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Kraków 1996.

- Kopczyński K., *Gelotologia – terapia śmiechem* [w:] J. Pańczyk (red.), *Forum Pedagogów Specjalnych XXI wieku*, t. 3, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2002.
- Korczak J., *Dwa razy dwa – cztery (Jak wychowywać dzieci)*, „Praca Szkolna” 1927, nr 4 (na podstawie: J. Korczak, *Dzieła*, t. 13, w druku; maszynopis udostępniony przez Ośrodek Dokumentacji i Badań KORCZAKIANUM).
- Korczak J., *Dzieci i wychowanie* [w:] J. Korczak, *Dzieła*, t. 4, pod. red. S. Wołoszyna, oprac. E. Cichy, Oficyna Wydawnicza Latona, Warszawa 1998.
- Korczak J., *Jak kochać dziecko* [w:] J. Korczak, *Dzieła*, t. 7, pod red. S. Wołoszyna, oprac. E. Cichy, Oficyna Wydawnicza Latona, Warszawa 1993.
- Korczak J., *O gazetce szkolnej* [w:] J. Korczak, *Dzieła*, t. 11, cz. 1, pod red. A. Lewina, oprac. J. Bartnicka, M. Ziółek, Oficyna Wydawnicza Latona, Warszawa 2003.
- Korczak J., *Posłuszny syn* [w:] J. Korczak, *Dzieła*, t. 11, cz. 1, pod red. A. Lewina, oprac. J. Bartnicka, M. Ziółek, Oficyna Wydawnicza Latona, Warszawa 2003.
- Korczak J., *Prawidła życia* [w:] J. Korczak, *Dzieła*, t. 11, cz.1, pod red. A. Lewina, oprac. J. Bartnicka, M. Ziółek, Oficyna Wydawnicza Latona, Warszawa 2003.
- Korczak J., *Savoir vivre* [w:] J. Korczak, *Dzieła* t. 2, cz. 2, pod red. H. Kirchner, oprac. B. Wojnowska, Oficyna Wydawnicza Latona, Warszawa 1998.
- Kord K., *Ojcowski gniew* [w:] J. Wittlin (red.), *Przedstawiamy humor polski. Pory roku*, Wydawnictwa Artystyczne i Filmowe, Warszawa 1970.
- Koryś I., Dawidowicz-Chymkowska O. (oprac.), *Społeczny zasięg książki w Polsce w 2010 r. Bilans dwudziestolecia*, Biblioteka Narodowa, Warszawa 2012.
- Kostyło H., *Podwójny pozór w edukacji na przykładzie koncepcji Paula Freire’a* [w:] M. Dudzikowa, K. Knasiecka-Falbierska (red.), *Sprawcy i/lub ofiary działań pozornych w edukacji szkolnej*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2013.
- Kośmiński P. [Paul de Coś], *Notatka z pamiętnika studenta* [w:] T. Chróścielewski (red.), *Księgi humoru polskiego*, t. 3, *Od Asnyka do Zapolskiej*, Wydawnictwo Łódzkie, Łódź 1965.
- Kot S. (oprac.), *Źródła do historii wychowania*, cz. 1–2, Gebethner i Wolff, Warszawa 1929–1930.
- Kot W., *Śmiechu warte*, „Wprost” 1999, nr 10.
- Kotłowski K., *O pedagogicznym kształceniu rodziców*, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa 1968.
- Kotłowski K., *Problemy wychowania w rodzinie*, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa 1966.
- Kotzwinkle W., Murray G., *Walter, pies pędzi-wiatr*, tłum. A. Skarbińska-Zielińska, Vizja Press&IT, Warszawa 2007.
- Kotzwinkle W., Murray G., *Walter, pies pędzi-wiatr. Kłopoty na wyprzedzący*, tłum. A. Skarbińska-Zielińska, Vizja Press&IT, Warszawa 2007.
- Kotzwinkle W., Murray G., *Walter, pies pędzi-wiatr. Porwany przez wicher*, tłum. A. Skarbińska-Zielińska, Vizja Press&IT, Warszawa 2007.
- Kotzwinkle W., Murray G., *Walter, pies pędzi-wiatr. Przegoniony z plaży*, tłum. A. Skarbińska-Zielińska, Vizja Press&IT, Warszawa 2007.
- Kotzwinkle W., Murray G., *Walter, pies pędzi-wiatr wy pływa w rejs*, tłum. A. Skarbińska-Zielińska, Vizja Press&IT, Warszawa 2007.
- Kowalski K., *Śmiech na służbie*, Wydawnictwo Iskry, Warszawa 1987.

- Kowolik P., *Humor w utworach dla dzieci Jana Brzechwy*, „Nauczyciel i Szkoła” 2002, nr 1–2.
- Kozakiewicz M., *Każdy wybiera sam siebie*, Ludowa Spółdzielnia Wydawnicza, Warszawa 1975.
- Kozakiewicz M., *Z ludźmi o człowieku. Rozmowy*, Ludowa Spółdzielnia Wydawnicza, Warszawa 1979.
- Kozielecki J., *Człowiek wielowymiarowy*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 1998.
- Kozielecki J., *Koncepcje psychologiczne człowieka*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 1998.
- Koziółek R., *Szary geniusz*, „Polityka” 2012, nr 21.
- Kozłowski J., *Analiza i ocena pracy nauczyciela i szkoły*, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa 1966.
- Kozłowski J., *Uśmiech nauczyciela*, „Życie Szkoły” 1959, nr 11.
- Krasicki I., *Monachomachia, czyli wojna mnichów*, Krajowa Agencja Wydawnicza, Warszawa 1985.
- Kraszewski J.I., *Jak się robią książki nowe z starych książek. Rzecz o kradzieży literackiej*, „Tygodnik Petersburski” 1837, nr 38.
- Kristeva J., *Etrangers á nous-memes*, Fayard, Paris 1988.
- Kriwiakina J., Budajew A., *Chichot w patos*, „Forum” 2013, nr 9.
- Kruszewski K., *Kształcenie w szkole wyższej. Poradnik dydaktyczny*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1973.
- Krzyżanowski J., *Facecja staropolska* [w:] J. Krzyżanowski, K. Żukowska-Billip (oprac.), *Dawna facecja polska (XVI–XVIII w.)*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1960.
- Krzyżanowski J., *Komizm w literaturze* [w:] H. Barycz, J. Hulewicz (red.), *Studia z dziejów kultury polskiej. Książka zbiorowa*, Gebethner i Wolff, Warszawa 1949.
- Krzyżanowski J., Żukowska-Billip K. (oprac.), *Dawna facecja polska (XVI–XVIII w.)*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1960.
- Kucharczyk R., *Śmiech to zdrowie... ale i nauka. Wykorzystanie elementów humorystycznych na lekcji języka obcego*, „Języki Obce w Szkole” 2005, nr 4.
- Kuchowicz Z., *Aleksander Fredro we fraku i w szlafroku*, Krajowa Agencja Wydawnicza, Łódź 1989.
- Kurdybacha Ł., *Z dziejów pedagogiki ariańskiej*, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa 1958.
- Kurta H., Goulart C. de, Kiełtyka G., *Quand la Pologne rit aux larmes*, Le Carrousel, Paris 1985.
- Kwiatki profesorskie, czyli co się wykląda na wykładach*, Wydawnictwo Vesper, Poznań 2006.
- Kwieciński Z., *Edukacja – trudne pytania. Początek działalności Komitetu Rozwoju Edukacji Narodowej PAN*, „Nauka” 2013, nr 1.
- Kwieciński Z., *Edukacja wobec opóźnienia kulturowego*, „Nauka” 2013, nr 1.
- Kwintylian M. F., *Institutionis oratoriae libri duodecim*, t. 2, Amable Leroy, Lungduni 1812.
- La farce de maître Pathelin*, GF Flammarion, Paris 2002.

- La Salle J.B. de, *Les règles de la bienséance et de la civilité chrétienne. Divisé en deux parties, à l'usage des écoles chrétiennes des filles*, P. Bourgoing, b.m. 1713.
- Lamennais F., *De l'art et du beau*, Garnier Frères, Paris 1865.
- Landmann S., *Śmiech po żydowsku, czyli wczorajszy i dzisiejszy świat w dowcipach i dykteryjkach żydowskich*, tłum. R. Stiller, Wydawnictwo Uraeus, Gdynia 1999.
- Languellier B., *Humour et biologie* [w:] H. Lethierry (red.), *Savoir(s) en rire 2. L'humour maître (Didactique et zygomatique)*, De Boeck Université, Louvain – Bruxelles 1997.
- Lauwerys J.A., *La pédagogie comparée: son développement, ses problèmes* [w:] M. Debesse, G. Mialaret (red.), *Traité des sciences pédagogiques*, t. 3, Presses Universitaires de France, Paris 1972.
- Le Goff J., *Le rire dans les règles monastiques du Haut Moyen Age* [w:] J. Le Goff (red.), *Un autre Moyen Age*, Gallimard, Paris 1999.
- Le Goff J., *Rire au Moyen Age* [w:] J. Le Goff (red.), *Un autre Moyen Age*, Gallimard, Paris 1999.
- Le Monde (oprac.), *Borys Szalony*, „Forum” 2013, nr 16.
- Lear E. i in., *44 opowiadania*, tłum. S. Barańczak, Społeczny Instytut Wydawniczy Znak, Kraków 1998.
- Lechicka J., Uklejska M., *Szkoła w życiu codziennym. Spostrzeżenia i refleksje*, Wydawnictwo Nasza Księgarnia – Związek Nauczycielstwa Polskiego, Warszawa 1935.
- Lem S., *Przedmowa* [w:] J. Koziński, *Smutek spełnionych baśni*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 1985.
- Lemke M.K. (red.), *A.I. Giercen. Połnoje sobranije soczinienij i pisiem*, Litieraturno-izdatielskij otdiel Narodnogo kommissarijata po proswieszczeniju, Pietrograd 1919–1925 (oryg. M.K. Лемке (red.), А.И.Герцен. Полное собрание сочинений и писем. Литературно-издательский отдел Народного комиссариата по просвещению, Петроград 1919–1925).
- Leppert R., *Pedagogiczne peregrynacje. Studia i szkice o pedagogice ogólnej i kształceniu pedagogów*, Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej im. Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2002.
- Lepszy L., *Ród wesółków w dawnej Polsce*, W.L. Anczyc i Spółka, Kraków 1899.
- Lethierry H., *Des conflicts à l'école. Les rixes du métier*, Chronique Sociale, Lyon 2006.
- Lethierry H., *Écrire pour rire. Oui, mais comment?*, L'Harmattan, Paris 2002.
- Lethierry H., *Humour et conflictualité*, 8e Biennale de l'éducation et de la formation, texte publié par l'INRP sous l'entière responsabilité des auteurs, b.r.
- Lethierry H., *Humour et français langue étrangère*, „Enseigner le français” 2011, nr 8.
- Lethierry H., *La mort n'est pas au programme. Trouver les mots qui font vivre ou l'éducateur et les questions sensibles*, L'Harmattan, Paris 2005.
- Lethierry H., *Parler de la mort... et de la vie. Un tabou dans l'éducation?*, Nathan, Paris 2004.
- Lethierry H., *Post-scriptum (la ballade des remords)* [w:] *Savoir(s) en rire 3. Rire à l'école? (Expériences tout terrain)*, De Boeck Université, Louvain – Bruxelles 1997.
- Lethierry H., *Potentialités de l'humour. Vers la „géloformation”*, L'Harmattan, Paris 2002.
- Lethierry H., *(Se) former dans l'humour. Mûrir de rire*, Chronique Sociale, Lyon 1998.

- Lethierry H. (red.), *Savoir(s) en rire 1. Un gai savoir (vérité et sévérité)*, De Boeck Université, Louvain – Bruxelles 1997.
- Lethierry H. (red.), *Savoir(s) en rire 2. L'humour maître (Didactique et zygomatique)*, De Boeck Université, Louvain – Bruxelles 1997.
- Lethierry H., CORHUM (red.), *Rire en toutes lettres*, Presses Universitaires du Septentrion, Lille 2001.
- Lévi-Strauss C., *Antropologia strukturalna*, tłum. K. Pomian, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1970.
- Lewis R.K., *Humour in the classroom. A teacher's collection*, Independent Teacher.com, Kindle Edition 2011.
- Lewowicki T., *Humanistyka i pedagogika. Dekalog (dziesięć przesłań) odczytany z prac Lecha Witkowskiego* [w:] Z. Kwieciński, M. Jaworska-Witkowska (red.), *Ku integralności edukacji i humanistyki. Księga jubileuszowa dla Lecha Witkowskiego*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2008.
- Lewowicki T., *Pedagogika wobec (nie)moralności sfery publicznej* [w:] J. Rutkowiak, D. Kubinowski, M. Nowak (red.), *Edukacja. Moralność. Sfera publiczna. Materiały z VI Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego PTP*, Oficyna Wydawnicza Verba, Lublin 2007.
- Libera Z., *Medycyna ludowa. Chłopski rozsądek czy gminna fantazja?*, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 1995.
- Liebertz C., *Skarbnica edukacji dobrego serca. Inteligencja emocjonalna: podstawy, metody i zabawy*, tłum. M. Jałowiec-Sawicka, Wydawnictwo Jedność, Kielce 2007.
- Liebertz C., *Terapia śmiechem. Całkiem poważna książka o śmiechu. Teoria i scenariusze zabaw – serce i humor*, tłum. M. Rykowska, Wydawnictwo Jedność, Kielce 2011.
- Ligoń S., *Bery i bojki śląskie*, Księgarnia i Drukarnia Katolicka, Katowice 1931.
- Lindström J., *Tajemnica śmierci*, tłum. M. Kostrzewska, Wydawnictwo Czarna Owieczka, Warszawa 2011.
- Lindvall T., *Zaskoczeni śmiechem*, tłum. T. Szafranski, Instytut Wydawniczy PAX, Warszawa 2001.
- Linley P.A., Joseph S., *Psychologia pozytywna w praktyce*, tłum. A. Jaworska-Surma, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007.
- Lipniacka E., *Poradnik ksenofoba – Polacy*, Wydawnictwo Adamantan, Warszawa 1997.
- Littérature humoristique*, „InterCDI” 2007, nr 210.
- Lizasoain Rumeu O., *Educando al niño enfermo. Perspectivas de la pedagogía hospitalaria*, Eunate, Pamplona 2000.
- Locke J., *Mysli o wychowaniu*, tłum. F. Wnorowski, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk, Wrocław 1959.
- Londyński B. [M. Rościszewski], *Zwyczajne towarzyskie. Podręcznik praktyczny dla pań i panów. Wypróbowane wskazówki zgodnego pożycia z ludźmi w stosunkach poufnych i ceremonialnych oraz przystojnego zachowania się w domu, w salonie, w teatrze, w sklepie, na ulicy...*, Biblioteka Dzieł Naukowych, Warszawa 1928.
- Loomans D., Kolberg K., *The laughing classroom. Everyone's guide to teaching with humor and play*, H.J. Kramer, New World Library, Novato 2002.
- Löfstedt B. (red.), *Virgilius Maro Grammaticus: Opera omnia, Bibliotheca scriptorum Graecorum et Romanorum Teubneriana*, K.G. Saur, Munich – Leipzig 2003.



- Lundberg E., Miller Thurston C., *If they're laughing, they just might be listening. Ideas for using humor effectively in the classroom – even if you're not funny yourself*, Cottonwood Press, Fort Collins 2002.
- Łanowski J., *Posłowie albo list do czytelnika* [w:] Hierokles, *Philogelos albo Śmieszek. Z facecji Hieroklesa i Philagrosia*, tłum. J. Łanowski, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1965.
- Łastik A., *Wewnętrzne dziecko*, Studio EMKA, Warszawa 2008.
- Łukasiewicz D., „Niemieckie psy” i „polskie świnię” oraz inne eseje z historii kultury, Wydawnictwo Uraeus, Gdynia 1997.
- Łukjanow F., *Doktorzy copy-paste*, „Forum” 2012, nr 34.
- McGhee P.E., *Children's humour. A review of current research trends* [w:] A.J. Chapman, H.C. Foot (red.), *It's funny thing, humor. International Conference on Humor and Laughter*, Pergamon Press, Oxford 1977.
- McGhee P.E., *Humor development. Towards a life span approach* [w:] J.H. Goldstein, P.E. McGhee (red.), *Handbook of humor research*, t. 1, *Basic issues*, Springer – Verlag, New York 1985.
- McGhee P.E., *Humor. Its origin and development*, Freeman, New York 1979.
- McGhee P.E., *Sex differences in children's humor*, „Journal of Communication” 1976, nr 26.
- McGhee P.E., *Understanding and promoting the development of children's humor*, Kendall Hunt, Dubuque 2002.
- McGhee P.E. (red.), *Humor and children's development. A guide to practical applications*, Haworth, New York 1989.
- McGraw A.P., Warren C., *Benign violations. Making immoral behavior funny*, „Psychological Science” 2010, nr 20.
- McGraw A.P., Warren C., Williams L., Leonard B., *Too close for comfort, or too far to care? Finding humor in distant tragedies and close mishaps*, „Psychological Science” 2012, nr 25.
- Maciejewski J. (red.), *Krzywe zwierciadło na gościńcu. Literacka satyra, karykatura, groteska*, „Napis” 2008, s. XVI, pismo poświęcone literaturze okolicznościowej i użytkowej, Pracownia Literatury Okolicznościowej i Użytkowej Instytutu Literatury Polskiej Wydziału Polonistyki Uniwersytetu Warszawskiego, Zespół Badań Obszarów Trzecich Literatury Instytutu Badań Literackich Polskiej Akademii Nauk, Warszawa 2009.
- McLaren P.L., *Antystruktura oporu* [w:] Z. Kwieciński (red.), *Nieobecne dyskursy*, cz. 2, Uniwersytet Mikołaja Kopernika, Toruń 1992.
- McLaren P.L., *Rytualne wymiary oporu – błaznowanie i symboliczna inwersja* [w:] Z. Kwieciński (red.), *Nieobecne dyskursy*, cz. 1, Uniwersytet Mikołaja Kopernika, Toruń 1991.
- McLure L., *Multi kulti papka*, „Forum” 2003, nr 25.
- Majerek B. (red.), *Zjawisko niechęci wobec szkoły. Studium empiryczne szkolnej absencji*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2007.
- Makuszyński K., *Bezgrzeszne lata*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 1980.
- Malik J.A., *Adolf Nowaczyński. Między modernizmem a pozytywizmem*, Wydawnictwo Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin 2002.

- Małkowski A., *Scouting jako system wychowania młodzieży na podstawie dzieła Generała Baden Powella przedstawił Andrzej Małkowski*, nakładem Związku Polskich Gimnastycznych Towarzystw Sokolich, Lwów 1911.
- Marciszewski W., *Metody analizy tekstu naukowego*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1977.
- Marianowicz A. (oprac.), *No tak, ale...*, Wydawnictwa Artystyczne i Filmowe, Warszawa 1977.
- Martinet J., *Ironie socratique, ironie dialectique* [w:] H. Lethierry (red.), *Savoir(s) en rire 1. Un gai savoir (Vérité et sévérité)*, De Boeck Université, Louvain – Bruxelles 1997.
- Masetti M., Lopes L., *Pesquisa Palhaços em hospitais – Brasil/Mundo*, Doutores da Alegria, Centro de Pesquisa e Desenvolvimento, Rio de Janeiro 2005.
- Masetti M., Lopes L., *Research Clowns in hospitals – international*, Doutores da Alegria, Centro de Pesquisa e Desenvolvimento, Rio de Janeiro 2005.
- Masłowska R., *Humor harcerek w Ravensbrück* [w:] M. Masłowska, *Wiersze z obozu w Ravensbrück*, AAN Polska Akademia Nauk, Instytut Historii w Warszawie, Zakład Systemów Totalitarnych i Dziejów II Wojny Światowej, Zespół nr 2278, ZHP Organizacja Harcerek 1939-1945 – relacje indywidualne, wspomnienia, sygn. 2/10, nr 321.
- Mathieu B., Grison J., *Nez rouges, blouses blanches. 20 ans de rire médecin*, Éditions Le Rire Médecin, Les Impressions Nouvelles, Paris 2011.
- Matuszewicz C., *Humor, dowcip, wychowanie – analiza psychospołeczna*, Wydawnictwo Nasza Księgarnia, Warszawa 1976.
- Mazur J., Rumińska M. (red.), *Humor i karnawalizacja we współczesnej komunikacji językowej*, Centrum Języka i Kultury Polskiej dla Polonii i Cudzoziemców – Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2007.
- Mazus M., *Tuboluby*, „Polityka” 2014, nr 10.
- Medvedeva-Nathoo O., *Oby im życie łatwiejszym było...*, Wydawnictwo Uniwersytetu Adama Mickiewicza, Poznań 2012.
- Mehl R., *Postawy moralne*, tłum. L. Rutowska, Instytut Wydawniczy Pax, Kraków 1973.
- Meirieu P., *La pédagogie entre le dire et le faire*, ESF Éditeur, Paris 1995.
- Melosik Z., *Edukacja a przemiany kultury współczesnej. Implikacje dla teorii i praktyki* [w:] B. Śliwerski (red.), *Nowe konteksty (dla) edukacji alternatywnej XXI wieku*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2001.
- Mialaret G., *Préface* [w:] H. Lethierry, *Potentialités de l'humour. Vers la „géloformation”*, L'Harmattan, Paris 2002.
- Michałek K.L., *Humor i dowcip jako technika*, „Wychowanie w Przedszkolu” 1995, nr 2.
- Mielczarek F., *Mniej powagi, więcej humoru*, „Nowe w Szkole” 1999–2000, nr 3.
- Mielczarek F., *Śmiech w edukacji*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 2012, nr 4.
- Mikołuszko W., *Odkrycia do ukrycia*, „Polityka” 2013, nr 19.
- Miller R., *Śmiech i łzy jako ekspresja człowieka i współczesny problem wychowawczy* [w:] B. Leśnodorski (red.), *Przeszość przyszłości. Księga ofiarowana Bogdanowi Suchodolskiemu*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1975.
- Minois G., *Histoire du rire et de la dérision*, Fayard, Paris 2000.

- Montaigne M., *Próby* [w:] S. Wołoszyn (oprac.), *Źródła do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej*, t. 1, *Od wychowania pierwotnego do końca XVIII stulecia*, Dom Wydawniczy Strzelec, Kielce 1995.
- Montaigne M., *Próby*, tłum. T. Boy-Żeleński, Wydawnictwo Zielona Sowa, Kraków 2004.
- Moody R., *Guérissez par le rire*, Robert Laffont, Paris 1980.
- Moody R., *Laugh after laugh. The healing power of humor*, Headwaters Press, Jacksonville 1978.
- Morris D., *Magia ciała*, tłum. B. Ostrowska, B. Piotrowska, Fundacja Büchnera, Warszawa 1985.
- Mostowicz A., *Nauczyciel muzyki* [w:] J. Wittlin (red.), *Przedstawiamy humor polski. Pory roku*, Wydawnictwa Artystyczne i Filmowe, Warszawa 1970.
- Mulcaster R., *Positions wherein those primitive circumstances be examined, which are necessary for the training*, Longmans, Green and Company, London 1888.
- Müller B., *Spryciarz spotyka błazna*, „Forum” 2013, nr 10.
- Müller J.P., *Handbuch der Physiologie des Menschen für Vorlesungen*, Verlag von J.Hölscher, Coblenz 1833.
- Mysłakowski Z., *O kulturze współzycia. Rozważania i propozycje*, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa 1967.
- Mysłakowski Z., *Wychowanie człowieka w zmiennej społeczności*, Spółdzielnia Wydawniczo-Handlowa „Książka i Wiedza”, Warszawa 1964.
- Mysłakowski Z., *Zatracone ścieżki, zagubione ślady...*, Spółdzielnia Wydawniczo-Handlowa „Książka i Wiedza”, Warszawa 1967.
- Nalaskowski A., *Dzikość i zdziczenie jako kontekst edukacji*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2006.
- Natanson W., *Boy-Żeleński. Opowieść biograficzna*, Ludowa Spółdzielnia Wydawnicza, Warszawa 1983.
- Nauczyciel wiejski i wilki. Bajka* [w:] T. Chrościelewski (red.), *Księgi humoru polskiego*, t. 3, *Od Asnyka do Zapolskiej*, Wydawnictwo Łódzkie, Łódź 1965.
- Nauka/polemiki*, „Polityka” 2013, nr 28.
- Nawrot J., *Cztery wymiary Homolteusza*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 1994.
- Neill A.S., *Summerhill*, tłum. B. Białecka, Wydawnictwo Almaprint, Katowice 1991.
- Nęcka E., *Proces twórczy i jego ograniczenia*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 1999.
- Nguyen A., *Le rire et la dérision*, „L'Évolution Psychiatrique” 1955, nr 2.
- Nicolson H., *The English sense of humor, an essay*, The Dropmore Press, London 1946.
- Nikitorowicz J., *Edukacja międzykulturowa wobec dylematów kształtowania tożsamości w społeczeństwach wielokulturowych* [w:] T. Lewowicki, J. Nikitorowicz, T. Pilch, S. Tomiuk (red.), *Edukacja wobec ładu globalnego*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2002.
- Nikitorowicz J., *Młodzież pogranicza kulturowego Białorusi, Polski, Ukrainy wobec integracji europejskiej*, Wydawnictwo Trans Humana, Białystok 2000.
- Nikitorowicz J., *Od podmiotowości do międzykulturowości i z powrotem. Próba interpretacji niektórych perspektyw teoretycznych* [w:] T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur (red.), *W poszukiwaniu teorii przydatnych w badaniach międzykulturowych*, Uniwersytet Śląski – Filia w Cieszynie, 2001.

- Nikitorowicz J., *Pogranicze, tożsamość, edukacja międzykulturowa*, Wydawnictwo Trans Humana, Białystok 1995.
- Nikitorowicz J., *Tożsamość w edukacyjnym procesie wielokulturowym* [w:] M.M. Urlińska (red.), *Edukacja a tożsamość etniczna*, Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 1995.
- Nikitorowicz J., *Wartości etnosu jako podstawa kształtowania tożsamości wielokulturowej, podłoże konfliktów kulturowych i cel edukacji międzykulturowej* [w:] T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur, A. Gajdzica (red.), *Świat wartości i edukacja międzykulturowa*, Uniwersytet Śląski, Filia w Cieszynie – Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP w Warszawie, Cieszyn – Warszawa 2003.
- Nilsen D.L.F., *Humor scholarship. A research bibliography. Bibliographies and indexes in popular cultures*, nr. 1, Greenwood Press, Westport – London 1993.
- Nohain J., *Gaffes et gaffeurs*, Presses Pocket, Paris 1974.
- Nordon D., *CQFD, Le rire en maths* [w:] H. Lethierry (red.), *Savoir(s) en rire 2. L'humour maître (Didactique et zygomatique)*, De Boeck Université, Louvain – Bruxelles 1997.
- Nowaczyński A., *Facecje sowizdrzalskie*, Drukarnia Narodowa, Kraków 1903.
- Nowaczyński A., *Facecje z Lodomerji*, Oddział Warszawski Instytutu Literackiego „Lektor”, Warszawa 1923.
- Nowaczyński A., *Figliki sowizdrzalskie*, L. Biernacki – G. Gebethner, Warszawa – Kraków 1909.
- Nowaczyński A., *Małpie zwierciadło. Satyry*, Księgarnia Polska B. Połonieckiego, Lwów 1902.
- Nowaczyński A., *Meandry*, Towarzystwo Akcyjne S. Orgelbranda, Warszawa 1911.
- Nowaczyński A., *Skotopaski sowizdrzalskie*, Drukarnia Narodowa, Kraków 1904.
- Nwokah E., Fogel A., *Laughter in mother – infant emotional communication*, „Humor – International Journal of Humor Research” 1993, nr 6.
- O wychowaniu królewicza [w:] J. Skoczek (oprac.), *Wybór pism pedagogicznych Polski doby Odrodzenia*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1956.
- Okoń W., *Osobowość nauczyciela* [w:] F. Korniszewski (red.), *Pedagogika na usługach szkoły (wybrane zagadnienia)*, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa 1964.
- Okoń W., *Zabawa a rzeczywistość*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1987.
- Olszewska B., *Śmiechu warte, czyli o humorze w poezji i folklorze dziecięcym*, „Literatura Ludowa” 2009, nr 6.
- Oseka J., *Szkolne lata* [w:] J. Wittlin (red.), *Przedstawiamy humor polski. Pory roku*, Wydawnictwa Artystyczne i Filmowe, Warszawa 1970.
- Osip K., „Z czego się śmiejecie?”, *czyli sztuka kabaretowa w perspektywie edukacyjnej*, „Kultura – Społeczeństwo – Edukacja” 2012, nr 1.
- Oxford K., *Everything is perfect when you're a liar*, Harper Collins, Scarborough 2013.
- Paćłowski J., *Komizm i humor w literaturze dla dzieci* [w:] J. Paćłowski, M. Kątny, *Literatura dla dzieci i młodzieży*, Wszechnica Świętokrzyska, Kielce 2004.
- Palczyński T., *Humor, zabawa i zabawka na pograniczach kulturowych i etnicznych. Cieszyn, 21–22 października 1999 r.*, „Przegląd Polonijny” 2002, nr 1.

- Palka S., *Metodologia. Badania. Praktyka pedagogiczna*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2006.
- Pałuszyńska E., *Humor jako narzędzie dyskredytacji w dyskursie politycznym* [w:] S. Dżereń-Głowacka, A. Kwiatkowska (red.), *Humor. Teorie – praktyka – zastosowania*, t. 2, *Zrozumieć humor*, Naukowe Wydawnictwo Piotrkowskie, Piotrków Trybunalski 2009.
- Papuzińska-Beksiak J., *Humor i autorytety*, „Polonistyka” 2004, nr 2.
- Passi I., *Powaga śmieszności*, tłum. K. Minczewska-Gospodarek, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1980.
- Pastusiak L., *Anegdota prezydenckie*, t. 1–2, Wydawnictwo Bellona, Warszawa 1991.
- Pastusiak L., *Humor polityczny* [w:] W. Szewczuk (red.), *Encyklopedia psychologii*, Fundacja Innowacja, Warszawa 1998.
- Patsch I., Titze M., *Die Humor-Strategie. Auf verblüffende Art Konflikte lösen*, Kösel-Verlag & Co, München 2004.
- Peacock L., *Serious play. Modern clown performance*, Intellect, Bristol – Chicago 2009.
- Pelinko M., Żmuda A. (oprac.), *Humor zeszytów szkolnych*, Agencja Wydawnicza „Ad Oculos”, Rzeszów 2005.
- Perrot J. (red.), *L'humour dans la littérature de jeunesse. Actes du colloque d'Eaubonne, Institut international Charles Perrault, 1–3 février 1997*, In Press, Paris 2000.
- Petithory F., *Le yoga du rire en 99 définitions*, Éditions Bénévient, Nice 2006.
- Pęczak M., *Mięsny jeź, mięsny jeź, też się ciesz*, „Polityka” 2012, nr 14.
- Piddington R., *From Plato to Freud. The psychology of laughter*, Gamut Press, New York 1963.
- Pieter J., *Praca naukowa*, „Śląsk”, Katowice 1960.
- Pietrasik Z., *Kanon do konwersacji*, „Polityka” 2010, nr 52.
- Piętkowa R., *Humor w dyskursie dydaktycznym* [w:] S. Gajda, D. Brzozowska (red.), *Świat humoru*, Uniwersytet Opolski, Instytut Filologii Polskiej, Opole 2000.
- Piguet J.-C., *Struktury logiczne śmiechu* [w:] M. Abramowicz, D. Bertrand, T. Strzyński (red.), *Humor europejski*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 1994.
- Pikuła R., *Spottkania*, „Polityka” 2013, nr 12.
- Piotrowski G., *Na człowieka wszystko umiejącego, naturalnie bez uczenia się* [w:] G. Piotrowski, *Satyra przeciwko zdaniom y zgorzseniom wieku naszego*, t. 1, *Za powodem Satyra Jana Kochanowskiego, xiążęcia naszych poetów, który się na końcu Satyr kładzie*, wydany, Scholarum Piarum, Warszawa 1773.
- Piotrowski G., *Na grubiaństwo, pochodzące z domowej zley edukacyi* [w:] G. Piotrowski, *Satyra przeciwko zdaniom y zgorzseniom wieku naszego*, t. 1, *Za powodem Satyra Jana Kochanowskiego, xiążęcia naszych poetów, który się na końcu Satyr kładzie*, wydany, Scholarum Piarum, Warszawa 1773.
- Piotrowski G., *Na uczących prywatnie młodź polską ludzi przychodniów z cudzych krajów bez examinu: jakiejby religii i doskonałości byli* [w:] G. Piotrowski, *Satyra przeciwko zdaniom y zgorzseniom wieku naszego*, t. 1, *Za powodem Satyra Jana Kochanowskiego, xiążęcia naszych poetów, który się na końcu Satyr kładzie*, wydany, Scholarum Piarum, Warszawa 1773.
- Piramowicz G., *Powinności nauczyciela*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1988.

- Plantet J., *Histoire de l'atelier Clownenroute: et si le rire était une affaire sérieuse*, „Lien Social” 2001, nr 7.
- Platon, *Protagoras*, tłum. L. Regner, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2004.
- Plessner H., *Pytanie o conditio humana*, tłum. M. Łukasiewicz, Z. Krasnodębski, A. Załuska, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1988.
- Plessner H., *Śmiech i płacz. Badania nad granicami ludzkiego zachowania*, tłum. A. Zwolińska, Z. Nerczuk, Wydawnictwo Antyk, Kęty 2004.
- Pluta J. [JPL], *A facebookowy pojedynek trwa*, „Gazeta Pomorska” 2013, nr 6.
- Pluta J., *Dla jednych żart, dla innych przestępstwo*, „Gazeta Pomorska” 2013, nr 5.
- Plutarch, *Żywyty równoległe* [w:] S. Wołoszyn (oprac.), *Źródła do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej*, t. 1, *Od wychowania pierwotnego do końca XVIII stulecia*, Dom Wydawniczy Strzelec, Kielce 1995.
- Podstawa programowa z komentarzami*, t. 2, *Język polski w szkole podstawowej, gimnazjum i liceum*, Ministerstwo Edukacji Narodowej, Warszawa 2009.
- Podstawa programowa z komentarzami*, t. 5, *Edukacja przyrodnicza w szkole podstawowej, gimnazjum i liceum*, Ministerstwo Edukacji Narodowej, Warszawa 2009.
- Pomirska Z., *Dziecko jako humorysta* [w:] S. Dżereń-Głowacka, A. Kwiatkowska (red.), *Humor. Teorie – praktyka – zastosowania*, t. 2, *Zrozumieć humor*, Naukowe Wydawnictwo Piotrkowskie, Piotrków Trybunalski 2009.
- Popławski A., *Moralna nauka na kl. III* [w:] K. Mrozowska (red.), *Pisma i projekty pedagogiczne doby Komisji Edukacji Narodowej*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk, Wrocław 1973.
- Potulicka E., Rutkowiak J., *Neoliberalne uwikłania edukacji*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2010.
- Powidaj L., *Oblicze szkoły galicyjskiej w przededniu Wiosny Ludów 1837–1844* [w:] A. Knot (oprac.), *Galicyjskie wspomnienia szkolne*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 1955.
- Priniotakis S., Priniotakis T., *En „techno”* [w:] H. Lethierry (red.), *Savoir(s) en rire 2. L'humour maître (Didactique et zygomatique)*, De Boeck Université, Louvain – Bruxelles 1997.
- Provine R.R., *Śmiechu warte*, „Forum” 2012, nr 39.
- Prześluga J. (red.), *Ęcyklopedia Szalonego Małolata*, Wydawnictwo Ekolog, Piła 1993.
- Prześluga J. (red.), *Ęcyklopedia Szalonego Małolata*, t. 2, Wydawnictwo Ekolog, Piła 1994.
- Prześluga J. (red.), *Kalendarz Szalonego Małolata*, Wydawnictwo Ekolog, Piła 1992–2001.
- Pseudo-Plutarch, *O wychowaniu dzieci* [w:] S. Wołoszyn (oprac.), *Źródła do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej*, t. 1, *Od wychowania pierwotnego do końca XVIII stulecia*, Dom Wydawniczy Strzelec, Kielce 1995.
- Ptaśnik J., *Obrazki z życia żaków krakowskich w XV i XVI wieku*, nakładem Tow. Miłośników Historii i Zabytków Krakowa, Kraków 1900.
- Puyuelo R. (red.), *Santé du rire. Humour et thérapies*, „Humoresques”, nr 16, Association pour le Développement des Recherches sur le Comique, le Rire et l'Humour, Lyon 2002.

- Pyżalski J., Merecz D. (red.), *Psychospołeczne warunki pracy polskich nauczycieli. Po między wypaleniem zawodowym a zaangażowaniem*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2010.
- Rabelais F., *Gargantua i Pantagruel*, tłum. T. Boy-Żeleński, Wydawnictwo Zielona Sowa, Kraków 2003.
- Rabelais F., *Gargantua*, tłum. J. M. Kłoczowski, Wydawnictwo Format, Wrocław 2012.
- Raczyńska A., Witkowski L., *Złoty róg w czarnym kolorze. Rozmowa Anny Raczyńskiej z prof. Lechem Witkowskim*, „Edukacja i Dialog” 2010, nr 5–6.
- Radomska A., *Gelotofobia a style radzenia sobie ze stresem* [w:] W. Świątkiewicz, M. Świątkiewicz-Mośny, W. Ślęzak-Tazbir (red.), *Oblicza humoru*, t. 6, Polskie Towarzystwo Socjologiczne, Warszawa 2012.
- Radomska A., *Lokalizacja poczucia kontroli wzmocnień a rozumienie i ocena komizmu przez pierwszoklasistów*, „Psychologia Rozwojowa” 2001, nr 1–2.
- Radomska A., *Sprawozdanie z interdyscyplinarnej konferencji „Style humoru”*, „Nowiny Psychologiczne” 1999, nr 3.
- Radomska A., *Śmiech wart szkoły*, „Psychologia w Szkole” 2006, nr 2.
- Radomska A., Filippek M., Sobiecka J., Roda A. *Martina koncepcja stylów humoru i możliwości jej zastosowania w badaniach nad rozwojem* [w:] E. Rydz, D. Musiał (red.), *Z zagadnień psychologii rozwoju człowieka*, t. 1, Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin 2007.
- Radomska A., Klinowska A., *Czy Polaków i Niemców śmieszy to samo? O narodowych różnicach w odbiorze komizmu*, „Psychologia Rozwojowa” 2004, nr 9.
- Rankin A.M., Philip P.J., *An epidemic of laughing in the Bukoba District of Tanganyika*, „The Central African Journal of Medicine” 1963, nr 9.
- Raport – Polska 2050*, Komitet Prognoz „Polska 2000 plus” przy Prezydium PAN, Warszawa 2011.
- Ratajczyk K., *Defrazeologizacja jako źródło humoru dziecięcego na przykładzie języka polskiego i rosyjskiego* [w:] S. Dżereń-Głowacka, A. Kwiatkowska (red.), *Humor. Teorie – praktyka – zastosowania*, t. 2, *Zrozumieć humor*, Naukowe Wydawnictwo Piotrkowskie, Piotrków Trybunalski 2009.
- Ráth-Végh I., *Komedia książki*, tłum. J. Snopek, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1994.
- Ravitch D., *The language police. How pressure groups restrict what students learn*, Random House, New York 2007.
- Rej M., *Zwierciadło* [w:] J. Skoczek (oprac.), *Wybór pism pedagogicznych Polski doby Odrodzenia*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1956.
- Rémy T., *Les clowns*, Grasset, Paris 2002.
- Rémy T., *L'évolution de costume des clowns*, Gardine, Paris 1990.
- Renzetti E., *Grzeczniej proszę!*, „Forum” 2012, nr 24.
- Rewiński J., *Z kabaretu do Sejmu... i z powrotem?*, Opolpress, Opole 1993.
- Ridd K., *There ought to be clowns. Child life therapy through the medium of a clown*, The Canadian Association of Therapeutic Clowns, Montréal – Winnipeg 2009.
- Rivel C., *Pobre payaso. Memorias*, Destino, Barcelona 1973.
- Rousseau J.J., *Emil, czyli O wychowaniu*, tłum. W. Husarski, t. 1, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk, Wrocław 1955.

- Rowid H., *Szkoła twórcza. Podstawy teoretyczne i drogi urzeczywistnienia nowej szkoły*, Spółdzielnia Wydawniczo-Handlowa „Książka i Wiedza”, Warszawa 1958.
- Rozporządzenie z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół. Załącznik nr 4: Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych, których ukończenie umożliwia uzyskanie świadectwa dojrzałości po zdaniu egzaminu maturalnego, Ministerstwo Edukacji Narodowej, Warszawa 2008.
- Rubinstein H., *Psychosomatique du rire*, Robert Laffont, Paris 1983.
- Ruch W., *Humor measurement tools* [w:] W. Ruch (red.), *The sense of humor. Explorations of a personality characteristic*, Mouton de Gruyter, Berlin 1998.
- Ruch W., Forabosco G., *A cross-cultural study of humor appreciation. Italy and Germany*, „Humor – International Journal of Humor Research” 1996, nr 1.
- Ruch W., Proyer R.T., *Extending the study of gelotophobia. On gelotophiles and katagelasticians*, „Humor – International Journal of Humor Research” 2009, nr 22.
- Ruch W., Proyer R.T., *Who fears being laughed at? The location of gelotophobia in the Eysenckian PEN-model of personality*, „Personality and Individual Differences” 2009, nr 46.
- Saroglou V., Scariot Ch., *Humor styles questionnaire. Personality and educational correlates in Belgian high school and college students*, „European Journal of Personality” 2002, nr 16.
- Sarrazin B., *La Bible parodiée*, Cerf, Paris 1993.
- Sarrazin B., *Le rire et le sacré*, Desclée de Brouwer, Paris 1991.
- Sauvy A., *Humour et politique*, Calmann – Lévy, Paris 1979.
- Sawecka H., *Humor i satyra: paradoks humorysty* [w:] M. Abramowicz, D. Bertrand, T. Stróżyński (red.), *Humor europejski*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 1994.
- Schaller Ch.T., *La joie, mode d'emploi. Suivez le guide!*, Éditions Vivez Soleil, Chêne-Bourg – Genève 1993.
- Schaller Ch.T., *Rire c'est la santé*, Éditions Vivez Soleil, Genève 1990.
- Schaller Ch.T., Kinou-le-clown, *Le rire, une merveilleuse thérapie. Mieux rire pour mieux vivre*, Éditions Vivez Soleil, Thonex – Genève 2000.
- Schaller Ch.T., Kinou-le-clown, *Rire pour gai-rire*, Éditions Vivez Soleil, Chêne-Bourg – Genève 1994.
- Schmidt-Hidding W., *Humor und Witz*, Hueber Verlag, München 1963.
- Schneider J.-B., *Lectures d'images, clés pour le dessin d'humour. Lire, analyser, produire avec les enfants de 9 à 15 ans*, Accès Éditions, Strasbourg 2000.
- Screech M.A., *Laughter at the foot of the cross*, Penguin, London 1997.
- Scupius, *Salomo oder Regenten-Spiegel. Vorgestellet aus den ersten eilff ersten Capitulen des ersten Buchs der Konigen andern Gottsfurchtigen und Sinnreichen Politicis auszufuhren (und genauer) zu elaborir Antenore, einem Liebhaber der H.Schriftt*, b.w., Hamburg 1659.
- Sebastian Petrycy z Pilzna, *Przydatki do etyki arystotelesowej*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1956.



- Sebastian Petrycy z Pilzna, *Przydatki do polityki, ekonomiki i etyki Arystotelesa* [w:] J. Skoczek (oprac.), *Wybór pism pedagogicznych Polski doby Odrodzenia*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1956.
- Segui C., *La grande histoire illustrée de la torture*, Olivier Argent, Le Cannet – Rocheville 1985.
- Seneka L.A., *Myśli*, tłum. T. Kijowski, Biblioteka ATeKa, b.m., wersja elektroniczna.
- Sęk H., *Wypalenie zawodowe u nauczycieli. Uwarunkowania i możliwości zapobiegania* [w:] H. Sęk (red.), *Wypalenie zawodowe. Przyczyny, mechanizmy, zapobieganie*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2012.
- Shade R.A., *License to laugh. Humor in the classroom*, Libraries Unlimited Inc., Santa Barbara 1996.
- Sherman L.W., *An ecological study of glee in small groups of pre-school children*, „Child development” 1976, nr 46.
- Siemak-Tylikowska A., *Uczmy człowieczeństwa przez uśmiech*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 2005, nr 3.
- Sierotwiński S., *Słownik terminów literackich*, Fabuss Przedsiębiorstwo Handlowe, Kraków 1994.
- Simon R.K., *The labyrinth of the comic. Theory and practice from Fielding to Freud*, Florida State University Press, Tallahassee 1985.
- Simonides D., *Archaizmy kulturowe na śląskim pograniczu* [w:] T. Smolińska (red.), *Pogranicze jako problem kultury*, Uniwersytet Opolski, Instytut Filologii Polskiej, Opole 1994.
- Simson O. von, *Katedra gotycka – jej narodziny i znaczenie*, tłum. A. Palińska, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1989.
- Skąła Z., *Z doświadczeń szkoły podstawowej* [w:] W. Okoń (red.), *Szkoły eksperymentalne i wiodące*, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa 1966.
- Skidmore J., *Crossing borders. The multimodal language of Cirque du Soleil*, University of Toronto, Toronto 2010.
- Skinner A., *Political organization, cults, and ceremonies of the Plains-Ojibway and Plains-Cree Indians. Anthropological papers of the AMNH*, The Trustees of The American Museum of Natural History, New York 1914.
- Skrzypek M., *Wspólnota jako dobro wspólne* [w:] J. Szomburg (red.), *Dobro wspólne – lepsza jakość życia*, Instytut Badań nad Gospodarką, Gdańsk 2013.
- Słońska I., *Humor w literaturze dla dzieci* [w:] I. Słońska, *Dzieci i książki*, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa 1959.
- Słowiński M., *Błazen. Dzieje postaci i motywu*, Wydawnictwo Poznańskie, Poznań 1990.
- Smidéliusz K. (red.), *Memorlibro omaĝe al Andreo Cseh*, Memeldono de la redaktinto, Sabatejo 1995.
- Snowflake Snowberg R., *The caring clowns. A clown book for individuals interested in understanding and spreading the benefits of therapeutic humor*, Visual Magic, New York 1992.
- Snyders G., *Des élèves heureux. Réflexion sur la joie à l'école à partir de quelques textes littéraires*, L'Harmattan, Paris 2000.
- Snyders G., *Il n'est pas facile d'aimer enfants*, Presses Universitaires de France, Paris 2000.

- Snyders G., *La joie à l'École*, Presses Universitaires de France, Paris 1986.
- Snyders G., *La musique comme joie à l'école*, L'Harmattan, Paris 2000.
- Snyders G., *Y a-t-il une vie après l'école?*, EME Éditions Sociales Françaises, Paris 1996.
- Sobieski S., *W szkołach na Pokuciu i Bykowie* [w:] A. Knot (oprac.), *Galicyjskie wspomnienia szkolne*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 1955.
- Sobol E. (red.), *Słownik wyrazów obcych. Wydanie nowe*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1995.
- Sobolewska J., *Będziesz śmiał się każdego dnia*, „Polityka” 2011, nr 11.
- Sokal A., *Transgressing the boundaries. Towards a transformative hermeneutics of quantum gravity*, „Social Text” 1996, nr 46–47.
- Sokal A., Bricmont J., *Modne bzdury. O nadużyciach nauki popełnianych przez postmodernistycznych intelektualistów*, tłum. P. Amsterdamski, Prószyński Media, Warszawa 2004.
- Sooke A., *Uśmiech za milion*, „Forum” 2012, nr 11.
- Sowa A., *Wystarczy być*, „Polityka” 2012, nr 29.
- Sowińska H., *Klasa szkolna jako zespół wychowawczy*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1974.
- Spencer H., *Fizjologia śmiechu*, tłum. J. Goldszmit, nakładem Księgarni G. Centnerszwa, Warszawa 1884.
- Spencer H., *Teoryja łez i śmiechu* [w:] H. Spencer, *Szkice filozoficzne*, cz. 2, Gebethner i Wolff, Warszawa 1883.
- Stalfelt P., *Mała książka o kupie*, tłum. I. Jędrzejewska, Wydawnictwo Czarna Owca, Warszawa 2012.
- Stalfelt P., *Mała książka o śmierci*, tłum. I. Jędrzejewska, Wydawnictwo Jacek Santorski & Co, Warszawa 2008.
- Staszczyszyn B., *Śmiech to pieniądz*, „Polityka” 2012, nr 32–33.
- Stebbins R.A., *The role of humour in teaching* [w:] P. Woods (red.), *Teacher strategies*, Croom Helm, London 1980.
- Štefanovič J., *Psychologia wzajemnych kontaktów nauczycieli i uczniów*, tłum. A. Dzierżanka-Wyszyńska, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1976.
- Steiner R., *Poznanie człowieka i kształtowanie nauczania*, tłum. M. Waśniewski, Wydawnictwo Genesis, Gdynia 2006.
- Steiner R., *Wykład VI: Nauczyciel jako artysta (22 VIII 1922 – Oxford)* [w:] S. Kawula (red.), *Szkoła alternatywna – z teorii i praktyki szkół waldorfskich*, Wyższa Szkoła Pedagogiczna, Olsztyn 1994.
- Stempowski J., *Pan Jowialski i jego spadkobiercy. Rzecz o perspektywach śmiechu szlacheckiego*, Biblioteka Polska, Warszawa 1932.
- Stephenson W., *The play theory of mass communication*, University of Chicago Press, Chicago 1967.
- Stoff A., *Karnawalizacja kultury. Walka śmiechu z radością*, „Ethos” 2011, nr 1–2.
- Stoff A., Skubaczewska-Pniewska A. (red.), *Teoria karnawalizacji. Konteksty i interpretacje*, Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2000.
- Strada G., *Les perroquets verts. Chronique d'un chirurgien de guerre*, Calmann – Lévy, Paris 2002.
- Strada G., Zinn H., *Green Parrots*, Charta, Milano – New York 2005.

- Stróżyński T., *Pracowite błazeństwo. O przekładach Tadeusza Żeleńskiego (Boya)* [w:] M. Abramowicz, D. Bertrand, T. Stróżyński (red.), *Humor europejski*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 1994.
- Suchomliński W., *Me serce – dzieciom*, tłum. M. Dolińska, Wydawnictwo Progress, Moskwa 1979.
- Suchomliński W., *Sto rad dla nauczyciela*, tłum. A. Słowiński, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1987.
- Süddeutsche Zeitung (oprac.), *Dowcip w czasach wojny*, „Forum” 2013, nr 16.
- Sułkowski B., *Zabawa. Studium socjologiczne*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1984.
- Suski R., *Jak to było ze świętym Mikołajem*, „Mówią Wieki” 2013, nr 12.
- Szafran A.W., Nysenholc A. (red.), *Freud et le rire*, Métaillé, Paris 1973.
- Szahaj A., *Samotność i wspólnota* [w:] J. Rutkowiak, D. Kubinowski, M. Nowak (red.), *Edukacja. Moralność. Sfera publiczna. Materiały z VI Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego PTP*, Oficyna Wydawnicza Verba, Lublin 2007.
- Szaniawski F., *O Rzeczypospolitej Babińskiej*, „Pamiętnik Warszawski” 1818, nr 3.
- Szarota P., *Psychologia uśmiechu. Analiza kulturowa*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2006.
- Szarota P., *Uśmiech. Instrukcja obsługi*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2012.
- Szomburg J. (red.), *Dobro wspólne – lepsza jakość życia*, Instytut Badań nad Gospodarką, Gdańsk 2013.
- Szopińska M. (oprac.), *Księga humoru szkolnego*, Agencja Wydawnicza „Ad Oculos”, Rzeszów 2010.
- Szubiga M. (oprac.), *Przekrój przez humor zeszytów*, t. 1–2, Total Trade & Publishers, Kraków 1995.
- Szubrycht J., *Za granicą Wojewódzkiego*, „Polityka” 2012, nr 28.
- Szuman S., *Pogodne i poważne zagadnienia afirmacji życia*, Wydawnictwo Józefa Nawrockiego, Katowice 1947.
- Szuman S., *Psychologia wychowawcza wieku dziecięcego*, Wydawnictwo Nasza Księgarnia, Warszawa 1947.
- Szuman S., *Talent pedagogiczny*, Wydawnictwo Józefa Nawrockiego, Katowice 1947.
- Szycówna A., *Ogólne zasady nauczania z zastosowaniem do potrzeb szkoły elementarnej*, Księgarnia J. Lisowskiej, Warszawa 1917.
- Szyborska W., *Lektury nadobowiązkowe. Część druga*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 1981.
- Szymon Maricius z Pilzna, *O szkołach czy akademiach ksiąg dwoje* [w:] J. Skoczek (oprac.), *Wybór pism pedagogicznych Polski doby Odrodzenia*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1956.
- Szypowska M., *Jan Matejko wszystkim znany*, Zarząd Krajowy Związku Młodzieży Wiejskiej – Zespoły Usługowo-Wydawnicze ZK ZMW „Agrotechnika”, Warszawa 1988.
- Śliwerski B., *Diagnoza uspołecznienia publicznego szkolnictwa III RP w gorsecie centralizmu*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2013.

- Śliwerski B., *Warto czytać dzieła Witkowskiego* [w:] Z. Kwieciński, M. Jaworska-Witkowska (red.), *Ku integralności edukacji i humanistyki. Księga jubileuszowa dla Lecha Witkowskiego*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2008.
- Śmiałowski I., *Igraszki z Melpomeną*, Wydawnictwo Nasza Księgarnia, Warszawa 1976.
- Śniadecki J., *Pochwała świątłych ludzi i miast* [w:] J. Śniadecki, *Pisma satyryczne*, cz. 3, Biblioteka Dzieł Wyborowych, Warszawa 1908.
- Św. Augustyn, *Wyznania* [w:] S. Wołoszyn (oprac.), *Źródła do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej*, t. 1, *Od wychowania pierwotnego do końca XVIII stulecia*, Dom Wydawniczy Strzelec, Kielce 1995.
- Tamblyn D., *Śmieć się i uczyć. 95 sposobów wykorzystania humoru do zwiększenia efektywności nauczania i szkolenia*, tłum. D. Wąsik, Wolters Kluwer Polska, Kraków 2009.
- Tamblyn D., Weiss S., *The big book of humorous training games*, McGraw – Hill, New York 2000.
- Tańska-Hoffmanowa K., *Garbaty* [w:] N. Żmichowska (red.), *Dzieła Klementyny z Tańskich Hoffmanowej*, t. 2, Spółka Wydawnicza Księgarzy, Warszawa 1875.
- Tańska-Hoffmanowa K., *Ludwika i Helena* [w:] N. Żmichowska (red.), *Dzieła Klementyny z Tańskich Hoffmanowej*, t. 2, Spółka Wydawnicza Księgarzy, Warszawa 1875.
- Tańska-Hoffmanowa K., *Matka i syn* [w:] N. Żmichowska (red.), *Dzieła Klementyny z Tańskich Hoffmanowej*, t. 2, Spółka Wydawnicza Księgarzy, Warszawa 1875.
- Tańska-Hoffmanowa K., *O grach ćwiczących umysł. Dwanaście synonimów* [w:] N. Żmichowska (red.), *Dzieła Klementyny z Tańskich Hoffmanowej*, t. 2, Spółka Wydawnicza Księgarzy, Warszawa 1875.
- Tańska-Hoffmanowa K., *O powinnościach kobiet* [w:] N. Żmichowska (red.), *Dzieła Klementyny z Tańskich Hoffmanowej*, t. 9, Spółka Wydawnicza Księgarzy, Warszawa 1876.
- Tarnowski J., *Twój głos o szkole, uczniach i nauczycielach. Dzieci i ryby głosu nie mają?*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 1993.
- Tatarkiewicz W., *Dzieje sześciu pojęć. Sztuka, piękno, forma, twórczość, odtwórczość, przeżycie estetyczne*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1975.
- Tatarkiewicz W., *O szczęściu*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1985.
- Tessier G., *L'humour à l'école. Développer la créativité verbale chez l'enfant*, Éditions Privat, Toulouse 1990.
- Tessier G., *L'image drôle est-elle enseignable?*, „Spirale – Revue des Recherches en Éducation” 1989, nr 3.
- Teulade P., Sarrazin J.-C., *Bonjour Madame la Mort*, Ecole des Loisirs, Paris 2000.
- Thiers J.-B., *Traité des jeux et des divertissements qui peuvent être permis ou qui doivent être défendus aux chrétiens selon les règles de l'Église et le sentiment des Pères*, A. Dezallier, Paris 1686.
- Titze M., *Die heilende Kraft des Lachens. Mit Therapeutischem Humor frühe Beschämungen heilen*, Kösel-Verlag & Co, München 1995.
- Titze M., *Heilkraft des Humors. Therapeutische Erfahrungen mit Lachen*, Verlag Herder, Freiburg 1985.
- Titze M., Eschenröder C.T., *Therapeutischer Humor. Grundlagen und Anwendungen*, Fischer Taschenbuch Verlag, Frankfurt am Main 1998.

- Titze M., Kühn R., *Lachen zwischen Freude und Scham. Eine psychologisch-phänomenologische Analyse zum Verständnis der Gelotophie*, Verlag Königshausen & Neumann, Würzburg 2010.
- Titze M., Lambrecht L., *Heilsamer Humor. Ein Arbeits-, Spiel- und Lesebuch*, HCD – Verlag, Tuttingen 2011.
- Tołstoj L., *Kto u kogo ma się uczyć pisać: dzieci chłopskie u nas, czy my u dzieci chłopskich?* [w:] L. Tołstoj, *Pisma pedagogiczne*, tłum. L. i S. Wołoszynowie, oprac. S. Wołoszyn, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk, Wrocław 1963.
- Tomaszewski T., *Ślady i wzorce*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1984.
- Tomczuk-Wasilewska J., *Przegląd narzędzi do pomiaru poczucia humoru*, „Roczniki Psychologiczne” 2010, nr 2.
- Tomczuk-Wasilewska J., *Psychologia humoru*, Wydawnictwo Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin 2009.
- Trapp E.C., *Versuch einer Pädagogik mit Trapps hallischer Antrittsvorlesung Von der Nothwendigkeit, Erziehen und Unterrichten als eine eigne Kunst zu studiren padagogischer Schriften*, Schönningh, Paderborn 1977.
- Tremintin J., Manil P., *L’Humour: un outil pour l’animateur?*, „Le Journal de l’Animation” 2007, nr 10.
- Trentowski B.F., *Chowanna, czyli system pedagogiki narodowej jako umiejętności wychowania, nauki i oświaty, słowem wykształcenia naszej młodzieży*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk, Wrocław 1970.
- Triors C.O. de, *Joyeuses recherches de la langue toulousaine*, Nouvellement imprimé à Tolose, Toulouse 1578.
- Trumble A., *A brief history of the smile*, Basic Books, New York 2005.
- Trzaska A., *Klub Masztalskiego. 1000 dowcipów*, Krajowa Agencja Wydawnicza, Katowice 1988.
- Trzebiatowski J., *Jakość życia w perspektywie nauk społecznych i medycznych – systematyzacja ujęć definicyjnych*, „Hygeia Public Health” 2011, nr 1.
- Trzebińska E., *Psychologia pozytywna*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008.
- Trzynadłowski J., *Słowo o dowcipie sprzed wieków* [w:] Hierokles, *Philogelos albo Śmieszek. Z facecji Hieroklesa i Philagriosa*, tłum. J. Łanowski, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1965.
- Tucholska S., *Wypalenie zawodowe u nauczycieli. Psychologiczna analiza zjawiska i jego osobowościowych uwarunkowań*, Wydawnictwo Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin 2003.
- Tumański S., *Segregacja prasowa*, „Polityka” 2013, nr 23.
- Tytko M.M., *Koncepcja humoru i dowcipu w ujęciu Stefana Szumana*, „Kultura i Wychowanie” 2011, nr 1.
- Urban H., *Moc pozytywnych słów*, tłum. A. Wojtaszczyk, Studio EMKA, Warszawa 2007.
- Urbanek M., *Szkodliwość Kaczki Dziwaczki*, „Polityka” 2013, nr 17–18.
- Urbańczyk S. (red.), *Słownik staropolski*, t. 1, Instytut Języka Polskiego Polskiej Akademii Nauk, Kraków 1953.





- Wójcicki K.W., *Obrazy starodawne*, nakładem K. Sennewalda Księgarza, Warszawa 1843.
- Wójcik Ł., *Rewolucja to żart*, „Polityka” 2013, nr 17–18.
- Wójcik U., *Szkolny kabaret „Szpila” przedstawia... scenariusze imprez*, Wydawnictwo Korepetytor, Płock 2013.
- Wrzosek A., *Od wydawcy* [w:] J. Śniadecki, *Pisma satyryczne*, cz. 1, Biblioteka Dzieł Wyborowych, Warszawa 1908.
- Wysocki A. (red.), *Funkcje społeczne humoru okupacyjnego na ziemiach wschodnich II RP w latach 1939–1941*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2011.
- Zawadzki B., *Przegląd krytyczny ważniejszych teorii komizmu*, „Przegląd Filozoficzny” 1929, nr 32.
- Zeigarnik B.W., *Podstawy patopsychologii klinicznej*, tłum. A. Marciszewska, H. Zaborowska, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1983.
- Zgubne skutki oświaty. *Spowiedź diabła* [w:] T. Chróścielewski (red.), *Księgi humoru polskiego*, t. 3, *Od Asnyka do Zapolskiej*, Wydawnictwo Łódzkie, Łódź 1965.
- Ziv A., *Jewish humor*, „Humor – International Journal of Humor Research” (special issue) 1987.
- Ziv A., *L'humour en éducation. Approche psychologique*, ESF, Paris 1979.
- Ziv A., *National styles of humor*, Greenwood Press, Santa Barbara 1988.
- Ziv A. (red.), *Jewish humor*, Transaction Publishers, New Jersey 1998.
- Ziv A., Diem J.M., *Le sens de l'humour*, Dunod – Bordas, Paris 1987.
- Ziv A., Zajdman A. (red.), *Semites and stereotypes. Studies in Jewish humor*, Greenwood, New York 1993.
- Ziv A., Ziv N., *L'humour et créativité en éducation. Approche psychologique*, Creaxion, Paris 2002.
- Znaniecki F., *Metoda socjologii*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2008.
- Żarciki i dowcipki od wypasionej rybki, Wydawnictwo Karuzela, Białystok 2008.
- Żmuda A. (oprac.), *Humor z zeszytów szkolnych po raz drugi*, Agencja Wydawnicza „Ad Oculos”, Rzeszów 2005.
- Żuliński L., *Potrzeba śmiechu*, Wydawnictwo Nowy Świat, Warszawa 2002.
- Żygulski K., *Wspólnota śmiechu. Studium socjologiczne komizmu*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1985.
- Żywczok A., *Filozoficzne korzenie pedagogiki radości*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2000.
- Żywczok A., *Ku afirmacji życia. Pedagogiczne podstawy pomyślnej egzystencji*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2011.
- Żywczok A., *Wychowanie do radości życia*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2004.



## Strony internetowe, blogi, fora, filmy

- 13 przykazań współczesnej szkoły [w:] *Ludzie piszą. Czytam, myślę, notuję*, www.ludziepisza.wordpress.com/2013/07/18/13-przykazan-wpolczesnej-szkoly (29.11.2013).
- aga-kosa, 3.03.08, www.forum.gazeta.pl/forum/w,384,74992411,74992411,Kawaly\_dla\_dzieci.html (29.11.2013).
- agnieszkep, 4.03.08, www.forum.gazeta.pl/forum/w,384,74992411,74992411,Kawaly\_dla\_dzieci.html (29.11.2013).
- anka, 5.03.09, www.forum.gazeta.pl/forum/w,384,74992411,74992411,Kawaly\_dla\_dzieci.html (29.11.2013).
- AS, *Coraz więcej agresji ze strony nauczycieli*, www.finanse.wp.pl/title,Coraz-wiecej-agresji-ze-strony-nauczycieli,wid,16254497,wiadomosc.html (29.11.2013).
- ASCD Edge. A Professional Networking Community for Educators, www.edge.ascd.org/\_Using-Humor-to-Maximize-Learning/video/1430907/127586.html (29.11.2013).
- Association for Applied and Therapeutic Humor, www.aath.org (29.11.2013).
- Baker B., *The science of laughter*, „The Boston Globe”, www.boston.com/lifestyle/articles/2011/10/02/the\_science\_of\_laughter (29.11.2013).
- bbb, 3.03.08, www.forum.gazeta.pl/forum/w,384,74992411,74992411,Kawaly\_dla\_dzieci.html (29.11.2013).
- benia, 20.01.10, www.forum.gazeta.pl/forum/w,384,74992411,74992411,Kawaly\_dla\_dzieci.html (29.11.2013).
- Benny Hill*, reż. B. Hill, Wielka Brytania 1969–1989.
- Był sobie człowiek* (franc. *Il était une fois... l'Homme*), reż. A. Barillé, Francja, 1978.
- Było sobie życie* (franc. *Il était une fois... la Vie*), reż. A. Barillé, Francja, 1986.
- Chojna E., *Otrzesiny w gimnazjum salezjańskim – prokuratura umorzyła śledztwo*, „Gazeta Wrocławska”, 23.04.2013, www.gazetawroclawska.pl/arttykul/876223,otrzesiny-w-gimnazjum-salezjanskim-prokuratura-umorzyła-sledztwo,id,t.html (29.11.2013).
- CP–dockan GIL, www.facebook.com/Cpdockan (29.11.2013).
- Cytaty wykładowców – UKW, www.facebook.com/pages/Cytaty-wykladowców-UKW (14.07.2013).
- Dariusz Michalczewski rysuje*, www.kultura.wp.pl/kat,1011111,title,Dariusz-Michalczewski-Rysuje,wid,13491537,wiadomosc.html (29.11.2013).
- Dogma*, reż. K. Smith, USA, 2000.
- Dyktator* (ang. *The great dictator*), reż. Ch. Chaplin, USA, 1940.
- em, *Zabrakło dowcipów o Polakach?*, „Wprost”, 9.12.2003, www.wprost.pl/ar/53451/Zabraklo-dowcipow-o-Polakach (29.11.2013).
- Falaize B., *„Le rire à l'école”: la chronique de Benoît Falaize*, www.blog.educpros.fr/les-debats-d-educpros/2012/04/%c2%able-rire-a-lecole%c2%bb-la-chronique-de-benoit-falaize (23.11.2012).
- Federacja Bibliotek Cyfrowych, www.fbc.pionier.net.pl (29.11.2013).
- Grześkowiak R., Kizik E., *Z dziejów recepcji Sowiżrzała i jego skatologicznego humoru*, staropolska.pl/renesans/opracowania/Sowizrzal\_1.html (29.11.2013).

- hahahahahahahahaha, 5.12.08, [www.forum.gazeta.pl/forum/w,384,74992411,74992411,Kawaly\\_dla\\_dzieci.html](http://www.forum.gazeta.pl/forum/w,384,74992411,74992411,Kawaly_dla_dzieci.html) (29.11.2013).
- Health Science Centre, [www.hsc.mb.ca](http://www.hsc.mb.ca) (29.11.2013).
- Hejted: UMK w Toruniu, [www.facebook.com/HejtedUmkWToruniu](http://www.facebook.com/HejtedUmkWToruniu) (9.04.2013).
- <https://americanhumorstudiesassociation.wordpress.com> (29.11.2013).
- <https://pl-pl.facebook.com> (29.11.2013).
- Hugues Lethierry – oficjalna strona, [www.hugueslethierry.fr](http://www.hugueslethierry.fr) (29.11.2013).
- „Humor – International Journal of Humor Research”, [www.hnu.edu/ishs/Journal-Center.htm](http://www.hnu.edu/ishs/Journal-Center.htm) (29.11.2013).
- Humor i edukacja* (franc. *Humour et éducation*), reż. P. Manil, G.-V. Martin, Francja, 2000.
- IEEE Xplore Digital Library, [www.ieeexplore.ieee.org](http://www.ieeexplore.ieee.org) (29.11.2013).
- Institut Régional du Travail Sociale de Lorraine, [www.irts066.metz.irts-lorraine.fr/Document.htm&numrec=031215057949780](http://www.irts066.metz.irts-lorraine.fr/Document.htm&numrec=031215057949780) (29.11.2013).
- Instytut Polski w Bukareszcie – oficjalna strona, [www.polinst.hu/pl](http://www.polinst.hu/pl) (29.11.2013).
- Jacob i Wilhelm Grimm, [www.wolnelektury.pl/katalog/autor/jacob-i-wilhelm-grimm](http://www.wolnelektury.pl/katalog/autor/jacob-i-wilhelm-grimm) (29.11.2013).
- Jaś Fasola* (ang. *Mr. Bean*), reż. R. Atkinson, Wielka Brytania 1990–1995.
- Jestę Kotę Jak Również Doktorantę, [www.facebook.com/JesteKoteJakRowniezDoktorante](http://www.facebook.com/JesteKoteJakRowniezDoktorante) (29.11.2013).
- Joga Śmiechu – Kraków, [www.facebook.com/LaughterYoga.Cracow](http://www.facebook.com/LaughterYoga.Cracow) (29.11.2013).
- Jumanji*, reż. J. Johnston, USA, 1995.
- KC, *Ranking na najzabawniejsze i najmniej zabawne narody*, 7.06.2011, [www.wiadomosci.onet.pl/swiat/4411861,wiadomosc-drukuj.html](http://www.wiadomosci.onet.pl/swiat/4411861,wiadomosc-drukuj.html) (29.11.2013).
- kilo, 05.12.08, [www.forum.gazeta.pl/forum/w,384,74992411,74992411,Kawaly\\_dla\\_dzieci.html](http://www.forum.gazeta.pl/forum/w,384,74992411,74992411,Kawaly_dla_dzieci.html) (29.11.2013).
- Kobieta i śmierć* (hiszp. *La Dama y la muerte*), reż. J. Recio Garcia, Hiszpania, 2009.
- „Kocynder. Czasopismo wesołe-górnośląskie”, Śląska Biblioteka Cyfrowa, [www.digitalsilesia.eu/dlibra/publication?id=1053](http://www.digitalsilesia.eu/dlibra/publication?id=1053) (29.11.2013).
- Kompot. Polsko-izraelski album komiksowy*, <http://komiksomania.pl/newsy/kompot-polsko-izraelski-album-komiksowy.html> (29.11.2013).
- Konow D., *The day the clown cried. The movie Jerry Lewis doesn't want you to see (not that you'd want to)*, [www.denofgeek.com/movies/458746/the\\_day\\_the\\_clown\\_cried\\_the\\_movie\\_jerry\\_lewis\\_doesnt\\_want\\_you\\_to\\_see\\_not\\_that\\_youd\\_want\\_to.html](http://www.denofgeek.com/movies/458746/the_day_the_clown_cried_the_movie_jerry_lewis_doesnt_want_you_to_see_not_that_youd_want_to.html) (29.11.2013).
- Kopczyński K., *Gelotologia – terapia śmiechem. Śmiech w aspekcie filozoficznym i socjologicznym*, [www.creator.edu.pl/artykuly/gelotologia-terapia-smiechem.html](http://www.creator.edu.pl/artykuly/gelotologia-terapia-smiechem.html) (15.02.2011).
- Koza na maturze 2010*, [www.matura.pl/news.php?news\\_id=4110&news\\_start=0](http://www.matura.pl/news.php?news_id=4110&news_start=0) (29.11.2013).
- L'humour en littérature jeunesse*, [www.crdp.ac-grenoble.fr/doc/litt\\_jeun/biblio/index.htm](http://www.crdp.ac-grenoble.fr/doc/litt_jeun/biblio/index.htm) (29.11.2013).
- L'humour*, <http://ww2.ac-creteil.fr/crdp/telemaque/comite/humour-bibli.htm> (29.11.2013).

- La malle thématique sur l'humour*, CRDP de l'académie de Grenoble, Pôle de ressources en littérature de jeunesse – Juin 2009, [www.doc-en-ligne.crdp.ac-grenoble.fr](http://www.doc-en-ligne.crdp.ac-grenoble.fr) (29.11.2013).
- Langellier B., Lethierry H., *Rire et paradoxes: Pourquoi et comment rire?*, [www.inrp.fr/biennale/5biennale/Contrib/Long/L221.htm](http://www.inrp.fr/biennale/5biennale/Contrib/Long/L221.htm) (29.11.2013).
- Magdalena Gąsior-Marek, [www.magdagasior.pl/dzialalnosc-poselska/zespoly-i-grupy-parlamentarne.html#usmiech](http://www.magdagasior.pl/dzialalnosc-poselska/zespoly-i-grupy-parlamentarne.html#usmiech) (29.11.2013).
- Major albo rewolucja krasnoludków*, reż. M. Zmarz-Koczanowicz, Polska, 1989.
- Maria Dudzikowa, [www.pan.uz.zgora.pl/index.php/sklad/23-dudzikowa-maria](http://www.pan.uz.zgora.pl/index.php/sklad/23-dudzikowa-maria) (29.11.2013).
- Mary Kay Morrison, [www.classroom20.com/profile/MaryKayMorrison](http://www.classroom20.com/profile/MaryKayMorrison) (29.11.2013).
- McGraw A.P., Warren C., *The humor code. In search of what makes things funny*, „Psychology Today”, [www.psychologytoday.com/blog/the-humor-code](http://www.psychologytoday.com/blog/the-humor-code) (29.11.2013).
- mnop2, 3.07.08, [www.forum.gazeta.pl/forum/w,384,74992411,74992411,Kawaly\\_dla\\_dzieci.html](http://www.forum.gazeta.pl/forum/w,384,74992411,74992411,Kawaly_dla_dzieci.html) (29.11.2013).
- Narczyk, 1.05.08, [www.forum.gazeta.pl/forum/w,384,74992411,74992411,Kawaly\\_dla\\_dzieci.html](http://www.forum.gazeta.pl/forum/w,384,74992411,74992411,Kawaly_dla_dzieci.html) (29.11.2013).
- niechsięucz, 1.08.09, [www.forum.gazeta.pl/forum/w,384,74992411,74992411,Kawaly\\_dla\\_dzieci.html](http://www.forum.gazeta.pl/forum/w,384,74992411,74992411,Kawaly_dla_dzieci.html) (29.11.2013).
- Nietzsche F., *Wiedza radosna*, Nietzsche Seminarium, e-Mortkowicz, Łódź – Wrocław 2010, [www.nietzsche.ph-f.org/dziela/fn\\_wr.pdf](http://www.nietzsche.ph-f.org/dziela/fn_wr.pdf) (3.11.2014).
- Nonsensopedia: gimnazjum, <http://nonsensopedia.wikia.com/wiki/Gimnazjum> (29.11.2013).
- Nonsensopedia: liceum, [http://nonsensopedia.wikia.com/wiki/Liceum\\_og%C3%B3lnokszta%C5%82c%C4%85ce](http://nonsensopedia.wikia.com/wiki/Liceum_og%C3%B3lnokszta%C5%82c%C4%85ce) (29.11.2013).
- Nonsensopedia: nauczyciel, <http://nonsensopedia.wikia.com/wiki/Nauczyciel> (29.11.2013).
- Nonsensopedia: przedszkole, <http://nonsensopedia.wikia.com/wiki/Przedszkole> (29.11.2013).
- Nonsensopedia: szkoła podstawowa, [http://nonsensopedia.wikia.com/wiki/Szko%C5%82a\\_podstawowa](http://nonsensopedia.wikia.com/wiki/Szko%C5%82a_podstawowa) (29.11.2013).
- Nonsensopedia: szkoła, <http://nonsensopedia.wikia.com/wiki/Szko%C5%82a> (29.11.2013).
- Nonsensopedia: szkoła zawodowa, [http://nonsensopedia.wikia.com/wiki/Zasadnicza\\_szko%C5%82a\\_zawodowa](http://nonsensopedia.wikia.com/wiki/Zasadnicza_szko%C5%82a_zawodowa).
- oliwia, 01.07.08, [forum.gazeta.pl/forum/w,384,74992411,74992411,Kawaly\\_dla\\_dzieci.html](http://forum.gazeta.pl/forum/w,384,74992411,74992411,Kawaly_dla_dzieci.html) (29.11.2013).
- Opinia biegłego w prawie otrzęsin w salezjańskim gimnazjum*, 26.03.2013, [www.fakty.interia.pl/polska/news-opinia-bieglego-ws-otrzesin-w-salezjanskim-gimnazjum,nId,946762](http://www.fakty.interia.pl/polska/news-opinia-bieglego-ws-otrzesin-w-salezjanskim-gimnazjum,nId,946762) (29.11.2013).
- Pacholski L., *Segregujmy się sami*, „Polityka”, 10.07.2013, [www.polityka.pl/nauka/1548773,1,naukowcy-polemizuja-z-prof-tumanskim-krytyka-listy-filadelfijskie-j-bezpodstawna.read](http://www.polityka.pl/nauka/1548773,1,naukowcy-polemizuja-z-prof-tumanskim-krytyka-listy-filadelfijskie-j-bezpodstawna.read) (29.11.2013).
- Państwowe Liceum Pedagogiczne w Brzegu, strona oficjalna, [www.adno.w.interia.pl/a4.html](http://www.adno.w.interia.pl/a4.html) (29.11.2013).
- Pewex. Sklep odzieżowy, [www.facebook.com/Pewex](http://www.facebook.com/Pewex) (29.11.2013).

- Polack. *A small minded movie*, reż. J. Kenney, USA, 2011.
- Połecka Z., *Ksenofobia i seksizm...*, „Dziennik Polski”, 21.06.2012, [www.polskatimes.pl/artukul/602043,ksenofobia-i-seksizm-tym-razem-wymierzone-w-ukrainki-wojewodzki-i-figurski-znow-w-akcji,id,t.html?cookie=1](http://www.polskatimes.pl/artukul/602043,ksenofobia-i-seksizm-tym-razem-wymierzone-w-ukrainki-wojewodzki-i-figurski-znow-w-akcji,id,t.html?cookie=1) (29.11.2013).
- Romans humoristiques*, [www2.ac-rennes.fr/savoirscdi/Tribune/Contributions/humoristique.htm](http://www2.ac-rennes.fr/savoirscdi/Tribune/Contributions/humoristique.htm) (29.11.2013).
- Russell Peters – oficjalna strona, [www.russellpeters.com](http://www.russellpeters.com) (29.11.2013).
- Siedmiu samurajów* (jap. *Shichinin no Samurai*), reż. A. Kurosawa, Japonia, 1954.
- Sierociński T., *Pedagogika czyli nauka wychowania ułożona przez Teodozego Sierocińskiego Profesora Języka Polskiego, Literatury i Pedagogiki w Instytucie Alexandryńskim*, Drukarnia Stanisława Strąbskiego, Warszawa 1846, [www.pbi.edu.pl/book-reader.php?p=50448&s=1](http://www.pbi.edu.pl/book-reader.php?p=50448&s=1) (8.05.2014).
- Spitzer P. [aka Dr Fruit-Loop], *Clown Doctors!* 12.2002, [www.ebility.com/articles/clowndoctors.php](http://www.ebility.com/articles/clowndoctors.php) (29.11.2013).
- TASP. The Association for the Study of Play, [www.tasplay.org](http://www.tasplay.org) (29.11.2013).
- The best of VI LO, [www.facebook.com/pages/The-Best-of-VILO-Bydgoszcz](http://www.facebook.com/pages/The-Best-of-VILO-Bydgoszcz) (29.11.2013).
- The International Society for Humor Studies, [www.hnu.edu/ishs](http://www.hnu.edu/ishs) (29.11.2013).
- trusiaa, 3.07.08, [www.forum.gazeta.pl/forum/w,384,74992411,74992411,Kawaly\\_dla\\_dzieci.html](http://www.forum.gazeta.pl/forum/w,384,74992411,74992411,Kawaly_dla_dzieci.html) (29.11.2013).
- Tsvetkov Y., *Atlas der Vorurteile – Calendar of prejudice*, [www.alphadesigner.com/mapping-stereotypes](http://www.alphadesigner.com/mapping-stereotypes) (29.11.2013).
- Uśmiechnięta poduszka Justyny, czyli uśmiech lekiem na całe zło*, [www.kultura.wp.pl/title,Usmiechnieta-poduszka-Justyny-czyli-usmiech-lekiem-na-zlo,wid,12789846,wiadomosc.html?ticaid=1b322#](http://www.kultura.wp.pl/title,Usmiechnieta-poduszka-Justyny-czyli-usmiech-lekiem-na-zlo,wid,12789846,wiadomosc.html?ticaid=1b322#) (29.11.2013).
- W szkołach o homoseksualistach*, „Dziennik Związkowy. Polish Daily News”, 7.07.2011, [dziennikzwiązkowy.com/stare-archiwum-dziennika/c12-pol/w-szkoach-o-homoseksualistach](http://dziennikzwiązkowy.com/stare-archiwum-dziennika/c12-pol/w-szkoach-o-homoseksualistach) (29.11.2013).
- Wakacje Jasia Fasoli* (ang. *Mr. Bean's holiday*), reż. S. Bendelack, Francja – Niemcy – Wielka Brytania 2007.
- Walka o Ogień* (franc. *La Guerre du feu*), reż. J.-J. Annaud, Francja, 1981.
- Włatcy móch*, reż. B. Kędzierski, Polska, 2006–2011.
- Wikipedia: Catherine Dolto, [http://fr.wikipedia.org/wiki/Catherine\\_Dolto](http://fr.wikipedia.org/wiki/Catherine_Dolto) (29.11.2013).
- Wikipedia: Czesław Matusewicz, [http://.wikipedia.org/wiki/Czes%C5%82aw\\_Matusewicz](http://.wikipedia.org/wiki/Czes%C5%82aw_Matusewicz) (29.11.2013).
- Wikipedia: demotywator, <http://wikipedia.org/wiki/Demotywator> (29.11.2013).
- Wikipedia: Emma la clown, [http://fr.wikipedia.org/wiki/Emma\\_la\\_clown](http://fr.wikipedia.org/wiki/Emma_la_clown) (29.11.2013).
- Wikipedia: Hugues Lethierry, [http://.fr.wikipedia.org/wiki/Hugues\\_Lethierry](http://.fr.wikipedia.org/wiki/Hugues_Lethierry) (29.11.2013).
- Wikipedia: Stefan Szuman, [http://wikipedia.org/wiki/Stefan\\_Szuman](http://wikipedia.org/wiki/Stefan_Szuman) (29.11.2013).
- Wójtowicz P., *Matka Polka i jej bachory*, [www.dziecko.onet.pl/72824,6,10,matka\\_polka\\_i\\_jej\\_bachory,1,artykul.html](http://www.dziecko.onet.pl/72824,6,10,matka_polka_i_jej_bachory,1,artykul.html) (29.11.2013).
- [www.amforum.pun.pl/viewtopic.php?pid=832](http://www.amforum.pun.pl/viewtopic.php?pid=832) (29.11.2013).
- [www.bachormagazyn.wordpress.com](http://www.bachormagazyn.wordpress.com) (29.11.2013).
- [www.bataclown.com](http://www.bataclown.com) (29.11.2013).

- [www.bcchildrens.ca](http://www.bcchildrens.ca) (29.11.2013).
- [www.benedyktyni.pl/regula/regula.htm](http://www.benedyktyni.pl/regula/regula.htm) (29.11.2013).
- [www.biblionetka.pl](http://www.biblionetka.pl) (29.11.2013).
- [www.bigapplecircus.org](http://www.bigapplecircus.org) (29.11.2013).
- [www.bimbi.pl/viewtopic.php?f=75&t=1040](http://www.bimbi.pl/viewtopic.php?f=75&t=1040) (29.11.2013).
- [www.bjornzekelund.wordpress.com](http://www.bjornzekelund.wordpress.com) (29.11.2013).
- [www.budowniczy.net/humor/humor-szkolny.php](http://www.budowniczy.net/humor/humor-szkolny.php) (29.11.2013).
- [www.chomikuj.pl](http://www.chomikuj.pl) (29.11.2013).
- [www.circoedia.org](http://www.circoedia.org) (29.11.2013).
- [www.cirquedusoleil.com](http://www.cirquedusoleil.com) (29.11.2013).
- [www.cirquefranchoni.com](http://www.cirquefranchoni.com) (29.11.2013).
- [www.clown-ministry.com/History/richard-snowberg-snowflake.html](http://www.clown-ministry.com/History/richard-snowberg-snowflake.html) (29.11.2013).
- [www.comicrelief.com](http://www.comicrelief.com) (29.11.2013).
- [www.cristinamarti.com.ar](http://www.cristinamarti.com.ar) (29.11.2013).
- [www.czuly-wojtek.blog.onet.pl](http://www.czuly-wojtek.blog.onet.pl) (29.11.2013).
- [www.de.guttenplag.wikia.com](http://www.de.guttenplag.wikia.com) (29.11.2013).
- [www.demoty.pl](http://www.demoty.pl) (29.11.2013).
- [www.demoty.biz.pl](http://www.demoty.biz.pl) (29.11.2013).
- [www.demotywatory.pl](http://www.demotywatory.pl) (29.11.2013).
- [www.demotywatorysmieszne.pl](http://www.demotywatorysmieszne.pl) (29.11.2013).
- [www.demotywuje.pl](http://www.demotywuje.pl) (29.11.2013).
- [www.doutoresdaalegria.org.br](http://www.doutoresdaalegria.org.br) (29.11.2013).
- [www.dowcipy.jeja.pl](http://www.dowcipy.jeja.pl) (29.11.2013).
- [www.dowcipy-o-jasiu.humoris.pl](http://www.dowcipy-o-jasiu.humoris.pl) (29.11.2013).
- [www.easywriter.pl](http://www.easywriter.pl) (29.11.2013).
- [www.edysk.pl](http://www.edysk.pl) (29.11.2013).
- [www.eiris.eu](http://www.eiris.eu) (29.11.2013).
- [www.fabrykamemow.pl](http://www.fabrykamemow.pl) (29.11.2013).
- [www.facebook.com/Promotorplakalgdyczytal](http://www.facebook.com/Promotorplakalgdyczytal) (29.11.2013).
- [www.facebook.com/ZycieZOtwartymPrzewodem?hc\\_location=stream](http://www.facebook.com/ZycieZOtwartymPrzewodem?hc_location=stream) (29.11.2013).
- [www.festiwalhumoru.us.edu.pl](http://www.festiwalhumoru.us.edu.pl) (29.11.2013).
- [www.filharmonija.org.mk](http://www.filharmonija.org.mk) (29.11.2013).
- [www.fmed.uba.ar](http://www.fmed.uba.ar) (29.11.2013).
- [www.forum.57.pl/temat,6152,wysmiewanie\\_sie\\_w\\_klasie\\_.php](http://www.forum.57.pl/temat,6152,wysmiewanie_sie_w_klasie_.php) (20.07.2012).
- [www.forumdwytygodnik.pl/artykuly/1543425,1,gwiazda-z-twittera.read](http://www.forumdwytygodnik.pl/artykuly/1543425,1,gwiazda-z-twittera.read) (29.11.2013).
- [www.forum.dziecionline.pl/viewforum.php?f=35&sid=95dcd-506b284625141583446ab5bfd58](http://www.forum.dziecionline.pl/viewforum.php?f=35&sid=95dcd-506b284625141583446ab5bfd58) (29.11.2013).
- [www.forum.gazeta.pl/forum/w,384,74992411,74992411,Kawaly\\_dla\\_dzieci.html](http://www.forum.gazeta.pl/forum/w,384,74992411,74992411,Kawaly_dla_dzieci.html) (29.11.2013).
- [www.fpff.pl](http://www.fpff.pl) (29.11.2013).
- [www.freakingnews.com/Clown-Celebrities-Pictures--544.asp](http://www.freakingnews.com/Clown-Celebrities-Pictures--544.asp) (29.11.2013).
- [www.fundacjatorolancja.pl](http://www.fundacjatorolancja.pl) (29.11.2013).

- [www.gejowo.pl/index.php?pid=3&n\\_id=8833&n\\_offset=0&reply=82733](http://www.gejowo.pl/index.php?pid=3&n_id=8833&n_offset=0&reply=82733)  
(29.11.2013).
- [www.gil.se](http://www.gil.se) (29.11.2013).
- [www.happyend.exdart.com.pl](http://www.happyend.exdart.com.pl) (29.11.2013).
- [www.humor.nf.pl/Ciekawostki/typ\\_humor-korporacyjny/kategoria\\_humor-szkolny](http://www.humor.nf.pl/Ciekawostki/typ_humor-korporacyjny/kategoria_humor-szkolny)  
(14.07.2013).
- [www.humor-z-zeszytow.dowcipy.pl](http://www.humor-z-zeszytow.dowcipy.pl) (29.11.2013).
- [www.humorcode.com](http://www.humorcode.com) (29.11.2013).
- [www.humoresques.fr](http://www.humoresques.fr) (29.11.2013).
- [www.humorhouse.bg](http://www.humorhouse.bg) (29.11.2013).
- [www.ibl.waw.pl/pl/o-instytucie/pracownie-i-zespoly/pracownia-renesansu-i-baroku/kolokwia-staropolskie](http://www.ibl.waw.pl/pl/o-instytucie/pracownie-i-zespoly/pracownia-renesansu-i-baroku/kolokwia-staropolskie) (29.11.2013).
- [www.icrc.org](http://www.icrc.org) (29.11.2013).
- [www.ihateclowns.com](http://www.ihateclowns.com) (29.11.2013).
- [www.iik.pl](http://www.iik.pl) (29.11.2013).
- [www.inst-jeanvigo.eu](http://www.inst-jeanvigo.eu) (29.11.2013).
- [www.językpolskijestae.pl](http://www.językpolskijestae.pl) (29.11.2013).
- [www.kawalyojasiu.pl](http://www.kawalyojasiu.pl) (29.11.2013).
- [www.kawaly-o-jasiu.pl](http://www.kawaly-o-jasiu.pl) (29.11.2013).
- [www.kawaly.tja.pl/o-jasiu.html](http://www.kawaly.tja.pl/o-jasiu.html) (29.11.2013).
- [www.kliki.pl](http://www.kliki.pl) (29.11.2013).
- [www.komediowo.pl](http://www.komediowo.pl) (29.11.2013).
- [www.kwejk.pl](http://www.kwejk.pl) (29.11.2013).
- [www.laughteryoga.org](http://www.laughteryoga.org) (29.11.2013).
- [www.lesinrocks.com/actualite/actu-article/t/65504/date/2011-05-20/article/ronald](http://www.lesinrocks.com/actualite/actu-article/t/65504/date/2011-05-20/article/ronald)  
(29.11.2013).
- [www.lowcyb.pl](http://www.lowcyb.pl) (29.11.2013).
- [www.lubimyczytac.pl](http://www.lubimyczytac.pl) (29.11.2013).
- [www.masztalscy.pl](http://www.masztalscy.pl) (29.11.2013).
- [www.mdbr.it](http://www.mdbr.it) (29.11.2013).
- [www.med.stanford.edu](http://www.med.stanford.edu) (29.11.2013).
- [www.mediclaun.org](http://www.mediclaun.org) (29.11.2013).
- [www.mla.org](http://www.mla.org) (29.11.2013).
- [www.motherteresafoundation.orgin](http://www.motherteresafoundation.orgin) (29.11.2013).
- [www.msu.edu/~jdowell/ziv.html](http://www.msu.edu/~jdowell/ziv.html) (29.11.2013).
- [www.myspace.com/downsnoperecederos](http://www.myspace.com/downsnoperecederos) (29.11.2013).
- [www.nakanapie.pl](http://www.nakanapie.pl) (29.11.2013).
- [www.nauka-polska.pl](http://www.nauka-polska.pl) (29.11.2013).
- [www.oakland.edu](http://www.oakland.edu) (29.11.2013).
- [www.o-jasiu.nawesolo.pl](http://www.o-jasiu.nawesolo.pl) (29.11.2013).
- [www.onedrop.org](http://www.onedrop.org) (29.11.2013).
- [www.orderusmiechu.pl](http://www.orderusmiechu.pl) (20.10.2013).
- [www.paka.pl](http://www.paka.pl) (29.11.2013).
- [www.patchadams.org](http://www.patchadams.org) (29.11.2013).
- [www.payamedicos.org](http://www.payamedicos.org) (29.11.2013).

- [www.polackthefilm.com/polack\\_the\\_film/HOME.html](http://www.polackthefilm.com/polack_the_film/HOME.html) (29.11.2013).
- [www.polishjoke.com](http://www.polishjoke.com) (29.11.2013).
- [www.pomaranczowa-alternatywa.org](http://www.pomaranczowa-alternatywa.org) (29.11.2013).
- [www.promocjakultury.pl/index.php?option=com\\_autograph&Itemid=10](http://www.promocjakultury.pl/index.php?option=com_autograph&Itemid=10) (29.11.2013).
- [www.psychologyofhumor.com](http://www.psychologyofhumor.com) (29.11.2013).
- [www.questforhumor.blogspot.com](http://www.questforhumor.blogspot.com) (29.11.2013).
- [www.retractionwatch.wordpress.com](http://www.retractionwatch.wordpress.com) (29.11.2013).
- [www.rednoseday.com](http://www.rednoseday.com) (29.11.2013).
- [www.rednoseresponse.org](http://www.rednoseresponse.org) (29.11.2013).
- [www.renatazaremba.com/index.php/komentarz-tygodnia/312-inauguracja-parlamentarnej-grupy-umiechu-wystawa-pt-wygraj-umiechem](http://www.renatazaremba.com/index.php/komentarz-tygodnia/312-inauguracja-parlamentarnej-grupy-umiechu-wystawa-pt-wygraj-umiechem) (29.11.2013).
- [www.retireronald.org](http://www.retireronald.org) (29.11.2013).
- [www.rojas.uba.ar](http://www.rojas.uba.ar) (29.11.2013).
- [www.rumble.ironfire.org/circus2iraq.org](http://www.rumble.ironfire.org/circus2iraq.org) (29.11.2013).
- [www.ryms.pl/ksiazka\\_szczegoly/1183/psia-kupa.html](http://www.ryms.pl/ksiazka_szczegoly/1183/psia-kupa.html) (29.11.2013).
- [www.sadurski.com](http://www.sadurski.com) (29.11.2013).
- [www.scholar.google.pl](http://www.scholar.google.pl) (29.11.2013).
- [www.scopus.com](http://www.scopus.com) (29.11.2013).
- [www.se.pl/wydarzenia/kraj/matura-2012-akcja-kaktus-o-co-chodzi-maturzysci-znalezli-sposob-na-stres\\_255041.html](http://www.se.pl/wydarzenia/kraj/matura-2012-akcja-kaktus-o-co-chodzi-maturzysci-znalezli-sposob-na-stres_255041.html) (29.11.2013).
- [www.shrineclowns.com](http://www.shrineclowns.com) (29.11.2013).
- [www.shrinershospitalsforchildren.org](http://www.shrinershospitalsforchildren.org) (29.11.2013).
- [www.sliwerski.pl/?page\\_id=169](http://www.sliwerski.pl/?page_id=169) (14.07.2013).
- [www.sliwerski-pedagog.blogspot.com](http://www.sliwerski-pedagog.blogspot.com) (29.11.2013).
- [www.socialblade.com/youtube/top/country/pl](http://www.socialblade.com/youtube/top/country/pl) (29.11.2013).
- [www.standuptorun.pl/statutjdz.html](http://www.standuptorun.pl/statutjdz.html) (29.11.2013).
- [www.stefangarczynski.pl](http://www.stefangarczynski.pl) (29.11.2013).
- [www.sunrise.wroclaw.pl/Partners/Koło-Naukowe-Studentów-Socjologii.aspx](http://www.sunrise.wroclaw.pl/Partners/Koło-Naukowe-Studentów-Socjologii.aspx) (29.11.2013).
- [www.therapeuticclowns.ca](http://www.therapeuticclowns.ca) (29.11.2013).
- [www.the-specials.com](http://www.the-specials.com) (29.11.2013).
- [www.trojmiasto.pl/festiwal-dobrego-humoru](http://www.trojmiasto.pl/festiwal-dobrego-humoru) (29.11.2013).
- [www.tvp.pl/rozrywka/teleturnieje/kocham-cie-polsko](http://www.tvp.pl/rozrywka/teleturnieje/kocham-cie-polsko) (29.11.2013).
- [www.tytusromekiatomek.pl/?doktorat-humoris-causa,94](http://www.tytusromekiatomek.pl/?doktorat-humoris-causa,94) (29.11.2013).
- [www.umorina.od.ua](http://www.umorina.od.ua) (29.11.2013).
- [www.unicef.org](http://www.unicef.org) (29.11.2013).
- [www.univ-paris8.fr](http://www.univ-paris8.fr) (29.11.2013).
- [www.uwlax.edu](http://www.uwlax.edu) (29.11.2013).
- [www.wachock.pl/s,62,STOLICA\\_HUMORU.html](http://www.wachock.pl/s,62,STOLICA_HUMORU.html) (29.11.2013).
- [www.who.int](http://www.who.int) (29.11.2013).
- [www.wiadomosci.onet.pl/tylko-w-onecie/5250613](http://www.wiadomosci.onet.pl/tylko-w-onecie/5250613) (29.11.2013).
- [www.worldclown.com](http://www.worldclown.com) (29.11.2013).
- [www.worldwidesmiles.biz](http://www.worldwidesmiles.biz) (29.11.2013).

zapytaj.onet.pl/Category/001,002/2,7978366,Smieszne\_przezviska\_nauczycieli\_.html (14.07.2013).

Zielińska E., *O konieczności dbania o „kindersztubę” dzieci. Artykuły nieprzypisane*, www.men.gov.pl/index.php?option=com\_content&view=article&id=2695&Itemid=1 (29.11.2013).

ŻG, *Nietypowa msza w angielskim kościele*, 6.02.2012, www.wiadomosci.onet.pl/fotoreportaze/Swiat/nietypowa-msza-w-angielskim-kosciele,5018480,0,fotoreportaz-maly.html (29.11.2013).

*Życie pod włos Rozmowa Pawła Piotrowicza ze Zbigniewem Wodeckim*, www.muzyka.onet.pl/10172,1643207,0,3,wywiady.html (29.11.2013).

Żylińska M., *Polska szkoła w świetle badań*, www.edunews.pl/badania-i-debaty/badania/2016-polska-szkola-w-swietle-badan (24.09.2012).

*Żywot Briana* (ang. *Life of Brian*), reż. T. Jones, Wielka Brytania, 1979.