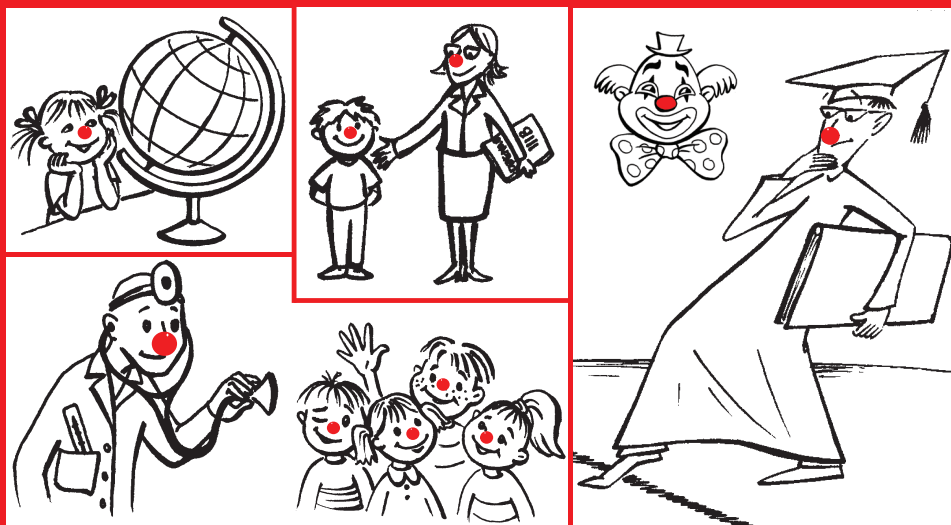


# Kultury śmiechu a edukacja



pod redakcją

**Przemysław Pawła Grzybowski**  
**Katarzyny Marszałek**

Publikacja stanowi pokłosie ogólnopolskiej konferencji naukowej „Kultury śmiechu a edukacja”, zorganizowanej 1 kwietnia 2023 roku przez zespół Katedry Pedagogiki Ogólnej i Porównawczej na Wydziale Pedagogiki Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego. Jej celami były spotkanie i wymiana doświadczeń osób zainteresowanych występowaniem śmiechu, humoru, komizmu itp. w teoretycznych i praktycznych kontekstach edukacji. Do grona referujących zaproszono badaczy i praktyków ze środowisk, w których możliwe jest analizowanie okoliczności występowania kultur śmiechu oraz poszukiwanie ich pedagogicznych implikacji. Uczestnicy obrad i obserwujący je zdalnie za pośrednictwem Microsoft Teams dzielili się sprawozdaniami z badań naukowych, doświadczeniami i opiniami.

Książka zawiera 11 artykułów nadesłanych po zakończeniu konferencji przez uczestników w nawiązaniu do ich wypowiedzi podczas obrad oraz będących głosami w dyskusji.

---

Wartością publikacji, a zarazem osiągnięciem [...] Autorów rozdziałów jest przede wszystkim to, że przy dość wyraźnym skupieniu się na tytułowym śmiechu i edukacji uniknęli jednostronności w podejściu do poszczególnych obszarów tegoż zagadnienia. Niewątpliwie widać, że zależało im, aby ich namysł nad problematyką zapoczątkował dalszą dyskusję i poszukiwania badawcze. Takie założenie wynika z przekonania, że dokonane analizy nie stanowią ostatecznych rozwiązań. Dostrzegalna jest również rzetelność w przygotowaniu poszczególnych części książki. Ujednolicenie w zakresie cytowania, poprawnie sformułowane cele prezentowanych analiz i porównań oraz trafne konkluzje – to kolejne walory książki.

*Z recenzji dra hab. Mirosława Kowalskiego, prof. UZ*

Patronat wydawniczy:



impuls

Zamówienia prosimy składać na adres:  
Oficyna Wydawnicza „Impuls” – Dział Handlowy  
tel./fax: (12) 422 41 80, 506 624 220  
e-mail: [impuls@impulsocyfyna.com.pl](mailto:impuls@impulsocyfyna.com.pl)  
[www.impulsocyfyna.com.pl](http://www.impulsocyfyna.com.pl)

# Kultury śmiechu a edukacja

**pod redakcją**  
**Przemysława Pawła Grzybowskiego**  
**Katarzyny Marszałek**

  
impuls  
Kraków 2023

© Copyright by Przemysław Paweł Grzybowski, Katarzyna Marszałek, Autorzy, 2023

Recenzent:

*dr hab. Mirosław Kowalski, prof. UZ*

Redakcja wydawnicza:

*Joanna Bień*

Opracowanie typograficzne:

*Alicja Kuźma*

Projekt okładki:

*Alicja Kuźma*

Rysunki wykorzystane na okładce:

*Agata Fuks*

Niniejsza publikacja może być kopiowana i rozpowszechniana w celach niekomercyjnych, zarówno w całości, jak i w fragmentach – zawsze z podaniem źródła

ISBN 978-83-8294-253-8

Oficina Wydawnicza „Impuls”

30-619 Kraków, ul. Turniejowa 59/5

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

[www.impulsoficyna.com.pl](http://www.impulsoficyna.com.pl), e-mail: [impuls@impulsoficyna.com.pl](mailto:impuls@impulsoficyna.com.pl)

Wydanie I, Kraków 2023

# Spis treści

Wprowadzenie .....	9
--------------------	---

## Część 1

### Refleksje z sali obrad. Kategorie pojęciowe, sprawozdania z badań, uwagi praktyków

*Przemysław Paweł Grzybowski*

<b>Kultury śmiechu i ich społeczne okoliczności. Podstawowe kategorie pojęciowe w perspektywie pedagogicznej .....</b>	<b>15</b>
Śmiech i jego okoliczności .....	15
Kultury śmiechu .....	18
Wspólnoty śmiechu .....	20
Indywidualne i społeczne ograniczenia kultur śmiechu .....	25
Bibliografia .....	27

*Urszula Lewartowicz*

<b>Kabaret jako pop-pedagogia .....</b>	<b>29</b>
Wprowadzenie .....	29
Kabaret – pedagogia publiczna .....	29
Pop-pedagogia kabaretu .....	33
Podsumowanie .....	38
Bibliografia .....	39

*Paweł Ochwat*

<b>Style humoru w środowisku szkolnym i akademickim w kontekście różnic międzypłciowych .....</b>	<b>41</b>
Wstęp .....	41
Definicja poczucia humoru .....	42
Humor w edukacji .....	43
Funkcje humoru .....	45
Materiał i metody badawcze .....	47
Analiza wyników .....	49
Dyskusja .....	51
Bibliografia .....	53

*Anna Karłyk-Ćwik*

<b>Humor jako narzędzie regulacji gniewu młodzieży niedostosowanej społecznie</b> .....	55
Wstęp .....	55
Założenia metodologiczne .....	63
Wyniki badań .....	67
Dyskusja .....	70
Zakończenie .....	75
Bibliografia .....	76

*Katarzyna Marszałek*

<b>Harcerz jest zawsze pogodny? Wybrane wyniki badań harcerskiej kultury śmiechu</b> .....	81
Bibliografia .....	90

*Leszek Wojnar*

<b>Wykorzystanie humoru w pracy na uczelni technicznej</b> .....	93
Wstęp .....	93
Ograniczenia używania humoru w pracy na uczelni technicznej .....	94
Możliwości wykorzystania humoru w pracy na uczelni technicznej .....	95
Drugi obieg żartów .....	102
Humor jako strategia przetrwania .....	104
Podsumowanie .....	105
Podziękowania .....	106
Bibliografia .....	106

*Piotr Częstochoński, Maciej Jabłoński, Paulina Łangowska*

<b>Śmiech jako łącznik: uczeń – nauczyciel – rodzic</b> .....	107
Wprowadzenie .....	107
Śmiech jako łącznik .....	108
Trójpodmiotowa współpraca .....	109
Działania na rzecz osób z zespołem Downa i ich rodzin .....	111
Konieczność oddziaływań logopedyczno-pedagogicznych .....	112
Warsztaty logopedyczno-pedagogiczne .....	113
Terapia kognitywna Reuvena Feuersteina .....	114
Podsumowanie i wnioski .....	116
Bibliografia .....	117

*Katarzyna Czereszewska, Karina Wojtusiak*

<b>Terapia śmiechem w szpitalu – doświadczenia Fundacji Dr Clown</b> ...	119
Wstęp. O znaczeniu uśmiechu i Fundacji Dr Clown .....	119
Zastosowanie śmiechoterapii w środowisku szpitalnym .....	120

Rola Fundacji Dr Clown w edukacji w zakresie kultury śmiechu w środowisku szpitalnym – metodologiczne podstawy badań własnych .....	121
Analiza wyników badań własnych .....	122
Podsumowanie i wnioski .....	135
Bibliografia .....	137

## Część 2

### *Ad vocem.* Głosy w dyskusji nadesłane po konferencji

#### *Katarzyna Bocheńska-Włostowska*

<b>W poszukiwaniu odpowiedzi</b> .....	141
Słowem wstępu .....	141
Kultura śmiechu naukowo .....	142
Czy zatracamy poczucie humoru i co z tego wynika dla wykładowcy? .....	144
Podsumowanie .....	147
Bibliografia .....	148

#### *Natalia Maria Ruman*

<b>Oddziaływanie śmiechu na osobowość i dobrostan ucznia</b> .....	149
Charakterystyka osobowości .....	149
Dobrostan ucznia – refleksja .....	151
Gelotologia w edukacji .....	153
Zakończenie .....	156
Bibliografia .....	157

#### *Artur Górecki*

<b>Humor w edukacyjnych grach planszowych</b> .....	159
Bibliografia .....	167





## Wprowadzenie

Dnia 1 kwietnia 2023 roku odbyła się ogólnopolska konferencja naukowa „Kultury śmiechu a edukacja”, zorganizowana przez zespół Katedry Pedagogiki Ogólnej i Porównawczej na Wydziale Pedagogiki Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego. Jej celami były spotkanie i wymiana doświadczeń osób zainteresowanych obecnością śmiechu, humoru, komizmu itp. w teoretycznych i praktycznych kontekstach edukacji. Do grona referujących zaprosiliśmy badaczy i praktyków ze środowisk, w których możliwe jest analizowanie okoliczności występowania kultur śmiechu oraz poszukiwanie ich pedagogicznych implikacji. Uczestnicy obrad i obserwujący je zdalnie za pośrednictwem Microsoft Teams dzielili się sprawozdaniami z badań naukowych, doświadczeniami i opiniami, jednocześnie dobrze się bawiąc, ponieważ celowo wyznaczony dzień obrad – prima aprilis – sprzyjał żartom i dowcipom. W konferencji wzięło udział ponad 50 osób (w tym referujący), a obrady obserwowali też studenci Uniwersytetu im. Jana Kochanowskiego w Kielcach podczas zajęć.

W skład komitetu naukowego konferencji weszli: dr hab. Helena Ostrowicka, prof. UKW (Dziekan Wydziału Pedagogiki Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego); dr hab. Anna Karłyk-Ćwik, prof. DSW (Uniwersytet Dolnośląski DSW); dr hab. Małgorzata Michel, prof. UJ (Uniwersytet Jagielloński) oraz prof. dr hab. Roman Leppert (Uniwersytet Kazimierza Wielkiego).

Oto pełna lista tematów wystąpień podczas konferencji oraz referujących ze wskazaniem instytucji, które reprezentowali:

- O edukacji i kulturach śmiechu. Wprowadzenie do tematyki obrad – dr hab. Przemysław Grzybowski, prof. UKW (Uniwersytet Kazimierza Wielkiego);
- Joga śmiechu w pracy z dziećmi i młodzieżą ze środowisk defaworyzowanych, czyli moja droga z Uniwersytetu Jogi Śmiechu w Indiach na polskie ulice. Impresje autoetnograficzne – dr hab. Małgorzata Michel, prof. UJ (Uniwersytet Jagielloński);
- Pedagogie kabaretu – zarys tematu – dr Urszula Lewartowicz (Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej);

- Harcerz jest zawsze pogodny? Wybrane wyniki badań harcerskiej kultury śmiechu – dr Katarzyna Marszałek (Uniwersytet Kazimierza Wielkiego);
- Humor jako narzędzie regulacji gniewu młodzieży niedostosowanej społecznie – dr hab. Anna Karłyk-Ćwik, prof. DSW (Uniwersytet Dolnośląski DSW);
- Zastosowanie humoru w pracy na uczelni technicznej – prof. dr hab. inż. Leszek Wojnar (Politechnika Krakowska);
- Muzeum Karykatury – humor zinstytucjonalizowany – dr Paweł Płoski (dyrektor Muzeum Karykatury im. Eryka Lipińskiego);
- Joga śmiechu – kultura śmiechu, która łączy ludzi – mgr Piotr Bielski (Instytut Jogi Śmiechu);
- Style humoru w środowisku szkolnym i akademickim w kontekście różnic międzypłciowych – dr Paweł Ochwat (Akademia Wychowania Fizycznego w Krakowie);
- Terapia śmiechem w szpitalu – doświadczenia Fundacji Dr Clown – Katarzyna Czereszewska (Fundacja Dr Clown, dyrektorka ds. oddziałów fundacji i współpracy z partnerami zewnętrznymi), Justyna Grzegorzczak (koordynatorka Oddziału Fundacji Dr Clown w Krakowie), Karina Wojtusiak (koordynatorka Regionu Fundacji Dr Clown Zagłębie i Jura);
- Śmiech jako łącznik: uczeń – nauczyciel – rodzic – mgr Paulina Łangowska (Uniwersytet Kazimierza Wielkiego), Piotr Częstochowski (Dziecięce Graffiti), dr Maciej Jabłoński (Uniwersytet Kazimierza Wielkiego).

Ta publikacja pokonferencyjna, oprócz nadesłanych przez referujących ośmiu artykułów nawiązujących do ich wypowiedzi podczas obrad, zawiera teksty będące głosami w dyskusji, przesłane już po zakończeniu konferencji. Są to rozdziały autorstwa dr Katarzyny Bocheńskiej-Włostowskiej (miesięcznik „Remedium”), studenta Artura Góreckiego (Uniwersytet Kazimierza Wielkiego) i dr Natalii Marii Ruman (Uniwersytet Śląski).

Zachęcając do lektury, wyrażamy serdeczne podziękowania dla wyjątkowego grona współpracowników, których życzliwe wsparcie przyczyniło się do sprawnego przebiegu konferencji, a także wzbogacenia treści oraz rozpropagowania tej publikacji pokonferencyjnej.

Dziękujemy dr. hab. Mirosławowi Kowalskiemu, prof. UZ za cenne uwagi recenzenta, a Dyrektorowi Oficyny Wydawniczej „Impuls” Wojciechowi Śliwerskiemu wraz z Zespołem za wsparcie na każdym etapie przygotowania książki do druku i jej promocję za pośrednictwem strony internetowej wydawnictwa. Dziękujemy także Dziecięcemu Graffiti, Fundacji

Dr Clown, redakcji miesięcznika „Remedium” i władzom Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego za objęcie tej publikacji patronatem wydawniczym.

Mamy nadzieję, że zostanie ona życzliwie przyjęta jako opracowanie kronikarskie będące pokłosiem konferencji naukowej „Kultury śmiechu a edukacja” oraz stanie się inspiracją do podejmowania wszelkiego rodzaju aktywności związanej ze śmiechem nie tylko w pedagogicznych badaniach naukowych.

Przemysław Paweł Grzybowski, Katarzyna Marszałek  
redaktorzy publikacji

Bydgoszcz, 15 kwietnia 2023 roku



# **Część 1**

**Refleksje z sali obrad.  
Kategorie pojęciowe,  
sprawozdania z badań,  
uwagi praktyków**



*Przemysław Paweł Grzybowski*

Uniwersytet Kazimierza Wielkiego

## **Kultury śmiechu i ich społeczne okoliczności. Podstawowe kategorie pojęciowe w perspektywie pedagogicznej**

Występowanie śmiechu w różnych kontekstach społecznych jest przedmiotem zainteresowania wielu dyscyplin naukowych. Pedagodzy zajmują się nim w odniesieniu do socjalizacji pierwotnej i wtórnej, poszukując edukacyjnych implikacji w życiu jednostek, grup społecznych, instytucji i całych społeczeństw. Ich refleksję poprzedziły liczne badania i opracowania psychologów, socjologów, antropologów, a współcześnie wzbogacają ją powstające na całym świecie publikacje gelotologiczne<sup>1</sup>.

Celem tego artykułu jest przedstawienie podstawowych kategorii pojęciowych opisujących zjawisko śmiechu oraz procesy towarzyszące jego obecności w rzeczywistości społecznej. Ze względu na obszerną literaturę przedmiotu dotyczącą tego tematu wypowiedź ta ma charakter pedagogicznego przyczynku do refleksji gelotologicznej, będącego propozycją uporządkowania niekiedy dyskursywnych pojęć. Korzystam tu z materiałów zgromadzonych dla potrzeb wcześniejszych publikacji, które uznałem za najbardziej trafne i przekonujące z perspektywy pedagogicznej, a więc odpowiednie m.in. jako punkty odniesienia w dyskusji podczas konferencji naukowej.

### **Śmiech i jego okoliczności**

**Śmiech rozpatrywany jako zjawisko fizjologiczne** jest serią mimowolnych, odruchowych skurczów mięśni, której 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. Na ogół jest to reakcja

---

<sup>1</sup> P.P. Grzybowski, *Śmiech w edukacji. Od szkolnej wspólnoty śmiechu po edukację międzykulturową*, Impuls, Kraków 2015, s. 17–75.

organiczna, przejawiająca się w podnieceniu o zwykle przyjemnym charakterze. Źródłem śmiechu bywają zjawiska związane zarówno z własnym doświadczeniem jednostki, jak i z innymi istotami, rzeczami, ideami, wartościami itp. W śmiechu zawsze odzwierciedla się stosunek do nich. Jego poszczególne aspekty (fizjologiczne, społeczne, emocjonalne, intelektualne) występują w różnym natężeniu i proporcjach. Oprócz bodźców estetycznych i społecznych (komizm)<sup>2</sup> śmiech może być wywołany przez takie czynniki fizyczne, jak niska temperatura, uszkodzenie przepony, wypełnienie żołądka po długim okresie głodu lub postu, oddziaływanie substancji chemicznych, łaskotanie i inne. Do śmiechu prowadzi niekiedy także ruch niewymagający intensywnego wysiłku (np. ćwiczenia gimnastyczne lub lekki bieg) – przy czym śmiech nim spowodowany 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>3</sup>.

Słonność do śmiechu nie jest cechą stałą i występuje zależnie od wielu czynników. Człowiek jest mniej skory do śmiechu, mając ograniczone możliwości komunikowania się z innymi (np. przed snem i zaraz po obudzeniu się). Gdy przebywa sam, przejawia większą słonność do uśmiechu niż do śmiechu. Oba zjawiska zdecydowanie częściej pojawiają się jako reakcje na spotkania twarzą w twarz z innymi osobami<sup>4</sup>. Często śmiejemy się mimowolnie, trudno jest więc śmiech zaplanować

<sup>2</sup> **Komizm** to subiektywnie postrzegana cecha, właściwość lub układ elementów rzeczywistości (ludzi, przedmiotów, zachowań, sytuacji, zjawisk, procesów, wypowiedzi, znaczeń itp.), zarówno realnych, jak i wymyślonych, 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 czynników wysokiej jakości życia. Wywodząca się z tradycji grecko-łacińskiej kategoria „komizm”, popularna zwłaszcza w literaturze europejskiej, współcześnie wskutek dominacji języka angielskiego jest wypierana przez kategorię „**humor**”. Określenie „komiczny” bywa wykorzystywane zamiennie z określeniami „śmieszny”, „zabawny”, „humorystyczny”, „dowcipny” itp. (M. Głowiński, T. Kostkiewiczowa, A. Okopień-Sławińska, J. Sławiński, *Słownik terminów literackich*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław – Warszawa – Kraków 2002, s. 251; C. Matuszewicz, *Humor, dowcip, wychowanie – analiza psychospołeczna*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1976, s. 9–59; S. Sierotwiński, *Słownik terminów literackich*, Fabuss, Kraków 1994, s. 118).

<sup>3</sup> M. Gervais, D.S. Wilson, *The evolution and functions of laughter and humor. A synthetic approach*, „Quarterly Review of Biology” 2005, vol. 80(4), s. 395–430; H. Höfding, *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>4</sup> R.R. Provine, *Śmiechu warte*, „Forum” 2012, nr 39, s. 31.



i w sposób przekonujący udawać czy kontrolować. Śmiech na żądanie lub jego tłumienie na siłę przynosi efekt nienaturalny, choćby nawet ktoś bardzo się starał<sup>5</sup>.

**Śmiech rozpatrywany jako zjawisko społeczno-kulturowe** jest elementem relacji społecznych oraz źródłem informacji o ich przebiegu i charakterze w danym środowisku (np. o statusach oraz funkcjach śmiejących się, stanie ich psychiki itp.). Aby zrozumieć śmiech człowieka, należy umieć rozpatrywać go w kontekście sytuacyjnym. Uczestnicy i obserwatorzy danej sytuacji społecznej nadają śmiechowi określone znaczenie nie tyle wskutek stwierdzenia jego fizycznej obecności, ile dzięki interpretacji sytuacji<sup>6</sup>.

Wyróżnia się więc liczne typy śmiechu, przy czym granice między nimi są płynne, a sama typologia umowna i otwarta. Poszczególne rodzaje śmiechu występują w różnych odmianach w zależności od ich okoliczności, rozpatrywanych w perspektywie jednostkowej i społecznej<sup>7</sup>. Już w starożytności dookreślono dwa ogólne **typy śmiechu: radosny i złośliwy**, w starogreckiej kulturze literackiej ujmowane odpowiednio jako *gélân* i *katagélân*. Podobnie w Biblii jest mowa o śmiechu pozytywnym, radosnym (hebr. *sâhaq*) oraz niewątpliwie negatywnym wyśmiewaniu czy kpinie (hebr. *lâhaq*)<sup>8</sup>.

W polskiej refleksji nad śmiechem podobną ideę wprowadził Juliusz Kleiner, odróżniając **śmiech miłujący** od złośliwego, wrogiego **śmiechu z kogoś lub czegoś**. Śmiech miłujący jest pogodny, dobrotliwy, mądry, pełen humoru, życzliwości i przekonania, że mimo bólu i tragedii świat jest dobry. Komizm zawarty w zjawiskach i przedmiotach to dla śmiejącego się powód do okazywania im sympatii, serdecznego uśmiechania się do nich. Śmiejący się wprawdzie ma poczucie wyższości wobec spraw komicznych, lecz jednocześnie podchodzi do nich z ciepłem i optymizmem. Natomiast złośliwy śmiech z kogoś/czegoś bywa charakterystyczny dla sytuacji konfliktu i tryumfu, np. gdy śmieje się pewny swego

<sup>5</sup> D. Morris, *Magia ciała*, tłum. B. Ostrowska, B. Piotrowska, Fundacja Büchnera – Büchner Foundation, Split Trading, Warszawa 1985, s. 96.

<sup>6</sup> M. Dudzikowa, *Pomyśl sobie... Minieseje dla wychowawcy klasy*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2007, s. 215.

<sup>7</sup> S. Garczyński, *Anatomia komizmu*, Krajowa Agencja Wydawnicza, Poznań 1989, s. 121–129; I. Pasi, *Powaga śmieszności*, tłum. K. Minczewska-Gospodarek, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1980, s. 22–28.

<sup>8</sup> H. Lethierry, *Potentialités de l'humour à l'école. Vers la „géloformation”*, L'Harmattan, Paris 2002, s. 99; G. Minois, *Histoire du rire et de la dérision*, Fayard, Paris 2000, s. 39.

olbrzym, któremu chce stawić czoło ktoś mały i niepozorny. Ten ostatni śmieje się tak jeszcze bardziej, kiedy udaje mu się pokonać olbrzyma<sup>9</sup>.

## Kultury śmiechu

**Kultura śmiechu** to kształtowanie się, przemiany, zanikanie oraz następstwa wartości związanych ze śmiechem, m.in.: zachowań, poglądów, postaw, wzorów osobowych, norm, zasad, sankcji, rozmaitych form twórczości duchowej oraz materialnej, refleksji potocznej i naukowej. Kulturę śmiechu można rozpatrywać w kontekście indywidualnym i/lub społecznym, to znaczy w odniesieniu do jednostek i zbiorowości uczestniczących w procesie tworzenia i przekazywania wartości, kształtowania tradycji i dziedzictwa kulturowego związanego ze śmiechem, postrzeganiem, rozumieniem komizmu i nań reagowaniem. Jest to proces wewnątrz- oraz międzypokoleniowy, ściśle powiązany z okolicznościami przemian kulturowych zachodzących w społeczeństwie.

Indywidualne kultury śmiechu jednostek kształtują się na fundamencie społecznych kultur śmiechu występujących w środowiskach, w których dana osoba funkcjonuje (lub tylko je obserwuje, niekoniecznie nawiązując bezpośrednie interakcje z ich członkami). W procesie kształtowania tożsamości kultura śmiechu daje jednostkom klucz do postrzegania i rozumienia komizmu, śmiechu, uśmiechu itp. W środowisku pochodzenia z kolei stanowi czynnik zakorzenienia społecznego, etnicznego, klasowego, religijnego itd. Pełni istotną rolę w procesie dokonywania przez jednostkę wyboru własnego środowiska społecznego oraz wiąże się z odczuwaniem wysokiej lub niskiej jakości życia wynikającej z obecności w tym środowisku.

W celu analizy kultur śmiechu i popularyzacji ich dorobku można wyróżnić ich konteksty (obszary, wymiary) etniczne, środowiskowe, instytucjonalne, branżowe, terytorialne, czasowe itp. Możliwe jest więc mówienie o kulturze śmiechu z dookreśleniem jej odpowiednim przymiotnikiem – np. nauczycielska, uczniowska, studencka, szkolna, akademicka, harcerska, więzienna, miejska, regionalna, narodowa, średniowieczna, współczesna, peerelowska, literacka, telewizyjna itp. W poszczególnych kulturach śmiechu można doszukiwać się życzliwego i radosnego śmiechu, który łączy,

---

<sup>9</sup> J. Kleiner, *Z zagadnień komizmu* [w:] tegoż, *Studia z zakresu teorii literatury*, Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin 1956, s. 102–115.

złośliwego, który rani i dzieli, a także spontanicznego i bezrefleksyjnego, który po prostu pomaga żyć – co niewątpliwie wiedzie do licznych implikacji edukacyjnych i pedagogicznych.

Niektóre narodowe kultury śmiechu (np. angielska<sup>10</sup>, żydowska<sup>11</sup>) ukształtowały się w ramach wielowiekowego procesu gromadzenia dziedzictwa kulturowego, zyskując unikalne cechy komizmu, rozpoznawalne w wytworach tych kultur przez osoby nienależące do nich. Charakterystyczne dla nich treści i rozbudowane wątki komiczne bywają wykorzystywane w kulturze popularnej innych narodów, stanowiąc punkt odniesienia m.in. podczas poszukiwania analogii w trakcie analizy rodzimych wątków komicznych. Szczególnie dzięki globalizacji środków upowszechniania dziedzictwa kulturowego – zwłaszcza Internetu i globalnych sieci telewizyjnych – można analizować edukacyjną funkcję kultur śmiechu w dialogu międzykulturowym.

Zakres funkcjonowania, trwałość, dorobek i potencjalne dziedzictwo tych kultur uzależnione są od uwarunkowań instytucjonalnych, często odgórnych, regulowanych formalnoprawnie i politycznie. Jednak pomimo oficjalnych ograniczeń, a także właśnie w związku z nimi takie kultury śmiechu charakteryzuje słownictwo i twórczość komiczna zrozumiała tylko dla wąskiego grona odbiorców, wymagająca specjalistycznego przygotowania i posługiwania się hermetycznym językiem branżowym (np. informatycy, architekci, medycy) czy oparta na wypracowanych przez dziesięciolecia organizacyjnych regułach działalności, rytuałach i innych elementach tradycji zrozumiałych jedynie dla „wtajemniczonych” (harcleky i harcmemy w ruchu harcerskim i skautowym<sup>12</sup>).

Pedagogów szczególnie interesują kultury śmiechu rozpatrywane w kontekstach etnicznych, środowiskowych, instytucjonalnych, branżowych itp. – zwłaszcza te, które bezpośrednio kojarzone są z edukacją z racji przypisanych im funkcji społecznych:

---

<sup>10</sup> Więcej na ten temat: D. Brzozowska, *O dowcipach polskich i angielskich. Aspekty językowo-kulturowe*, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole 2000; A. Miall, D. Milsted, *Poradnik ksenofoba – Anglicy*, tłum. M. Rozwarzewska, Adamantan, Warszawa 2001; J. Tuwim (oprac.), *Humor Starej Anglii. Anegdoty, dowcipy, żarty angielskie z XVIII wieku*, Wydawnictwo J. Mortkowicza, Warszawa – Kraków 1927.

<sup>11</sup> Więcej na ten temat: P.P. Grzybowski, *Morycek w szkole. Żydowskie dowcipy o edukacji, w dialogu międzykulturowym*, Fundacja dla Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2016.

<sup>12</sup> Więcej na ten temat: P.P. Grzybowski, K. Marszałek, *Harcerska kultura śmiechu w Polsce. O śmiechu i nie tylko w harcerskim Prawie, edukacji, służbie i twórczości*, Impuls, Kraków 2022.

- szkolne kultury śmiechu – nauczycielski, uczniowski, rodzicielski śmiech towarzyszący nauczaniu i wychowaniu;
- akademickie kultury śmiechu – śmiech w dydaktyce, badaniach naukowych i działalności artystycznej studentów oraz pracowników naukowych;
- kultury śmiechu w organizacjach i ruchach społecznych – śmiech uwarunkowany statutem i tradycją;
- kultury śmiechu terapeutów i psychologów – śmiech specjalistów i ich podopiecznych, indywidualnie i we wzajemnych relacjach;
- kultury śmiechu w instytucjach opiekuńczo-wychowawczych, resocjalizacyjnych i w pracy socjalnej – śmiech jako czynnik edukacji w środowiskach o wyjątkowych potrzebach;
- kultury śmiechu w sferze publicznej – śmiech w instytucjach kultury, środkach masowego komunikowania oraz edukacyjnych kontekstach artystycznych, publicystycznych, lokalnych, regionalnych itp.

## Wspólnoty śmiechu

Występowanie kultur śmiechu wiąże się z istnieniem i aktywnością wspólnot śmiechu, od których zależy m.in. kształtowanie się indywidualnych oraz zbiorowych preferencji dotyczących śmiechu i ich społecznych następstw.

Zdaniem Kazimierza Żygulskiego **wspólnota śmiechu** to zbiorowość oparta na doświadczeniu i przeżywaniu komizmu, czego rezultatem może być wspólny śmiech. Nieoczekiwane lub sprowokowane bodźce komiczne wywołują u członków wspólnoty śmiechu zwykle pozytywne emocje, a wspólne przeżywanie komicznej sytuacji staje się czynnikiem wspólnototwórczym, źródłem ich przyjemnych wspomnień oraz dążenia do tego, by podobne okoliczności się powtórzyły. Wspólnota śmiechu może mieć charakter sformalizowany i stanowić wspólnotę kulturową podobną do tych, które powstają na bazie języka. Pierwszą wspólnotą śmiechu każdego człowieka jest jego rodzina. To w niej skutek procesów socjalizacji i edukacji poznaje się pierwsze wzorce zachowań określanych we wspólnocie jako normalne i (nie)dopuszczalne, a w rezultacie także komiczne lub nie. Nieformalne wspólnoty śmiechu powstają i funkcjonują też wśród innych wspólnot (rówieśniczej, szkolnej, zawodowej, towarzyskiej, sąsiedzkiej itp.), również tych z natury poważnych, istniejących m.in. w instytucjach i organizacjach społecznych<sup>13</sup>.

---

<sup>13</sup> K. Żygulski, *Wspólnota śmiechu. Studium socjologiczne komizmu*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1985, s. 19–20.

Powstawanie wspólnot śmiechu jest zjawiskiem naturalnym i nie wymaga od ich członków żadnych kompetencji czy przygotowania. Zdolność uczestniczenia w nich jest wrodzona i trwa przez całe życie. Wspólnoty różnią się między sobą wskutek rozmaitego wieku, osobowości, wykształcenia, światopoglądu itp. cech ich członków, które wiążą się z poziomem odczuwania komizmu, preferencjami dotyczącymi jego form, umiejętnościami odczytywania jego niuansów, a także potrzebą tworzenia wartości komicznych i dzielenia się nimi z innymi. Wspólnota śmiechu może więc akceptować jedne komiczne treści i formy zachowań, inne zaś odrzucać. Są one niezwykle zróżnicowane w poszczególnych środowiskach, zdeterminowane historycznie i kulturowo. Różnice pod tym względem występują w każdym społeczeństwie i w każdej kulturze<sup>14</sup>.

Pierwsze sformalizowane wspólnoty śmiechu, do których należy dziecko (początkowo mimowolnie, wskutek obowiązkowego włączenia do systemu), to **wspólnoty rówieśnicze** powstające w instytucjach opiekuńczo-wychowawczych i oświatowych oraz działających w nich organizacjach (np. w harcerstwie). To, czy do dziecięcej wspólnoty śmiechu zostanie dopuszczona także starsza osoba (np. opiekun, nauczyciel, zwierzchnik w organizacji społecznej), zależy m.in. od składu grupy i jej otwartości na obecność kogoś z zewnątrz. Niekiedy bowiem żarty i dowcipy<sup>15</sup>, a w związku z tym śmiech mają charakter tajny (np. w sytuacji, gdy wiążą się z figlem lub psotą wymierzoną przeciwko komuś). Są więc zrozumiałe wyłącznie dla rówieśników, których obowiązują określone wzory zachowań i normy. W szkołach, internatach, bursach, a nawet funkcjonujących w ich środowisku poszczególnych grupach, klasach, paczkach, bandach i klikach występuje komizm etniczny, regionalny, narodowościowy i klasowy. Dlatego też przynależność do określonej wspólnoty śmiechu nie tylko wiąże się z funkcją integracyjną, lecz także prowadzi do niekiedy ostrych podziałów i konfliktów, w których antagonistami i ofiarami bywają członkowie innych wspólnot. W takich sytuacjach śmiech zarówno

<sup>14</sup> P.P. Grzybowski, *Śmiech w edukacji...*, dz. cyt., s. 369–381.

<sup>15</sup> Wykorzystuję tu kategorie pojęciowe w ich tradycyjnym rozumieniu, obecnym także w opracowaniach pedagogicznych: „**dowcip**” – krótka, komiczna forma literacka, opowiadana ustnie lub przekazywana w antologiach, kalendarzach, czasopismach itp. (np. dowcipy o Jasiu w szkole, policjantach itd.); „**żart**” – artystyczna (literacka, plastyczna) lub ludowa (folklorystyczna, popularna) forma komiczna, której celem jest przekazanie komicznego komunikatu lub sprowokowanie komicznej reakcji (np. żart primaaprilisowy); „**kawał**” – uprzednio zaplanowana rozbudowana forma komicznej interakcji, której ofiarą pada najczęściej osoba celowo wybrana, ale czasem też przypadkowa (np. wiadro z wodą umieszczone za otwieranymi drzwiami, oblewające ofiarę).

łączy, jak i dzieli, a przynależność do określonej wspólnoty, identyfikowanie się z nią i okazywanie tego w sferze publicznej stają się decydujące w pozarówieśniczych relacjach społecznych<sup>16</sup>.

W sformalizowanych wspólnotach śmiechu wyraźnie widać podział ról na rozśmieszających, śmiejących się i wyśmiewanych, co na ogół wiąże się ze statusem poszczególnych osób w zbiorowości. Inicjatorom i organizatorom aktywności komicznej taki podział ról zapewnia wysoką pozycję i prestiż. Wykonawcy zadań okazują swą identyfikację z liderami lub podporządkowanie im. Inni stają się ofiarami komicznej agresji, niekiedy wręcz kozłami ofiarnymi. W niektórych przypadkach nawet taka rola, o ile nie jest zbyt dokuczliwa, bywa akceptowana jako rodzaj wyróżnienia, zwłaszcza gdy zagwarantuje uczestnictwo w koleżeńskich zabawach. W grupach rówieśniczych i wspólnotach śmiechu statusy poszczególnych osób oraz ich miejsce w hierarchii mogą się zmieniać zależnie od okoliczności. Rówieśnicze wspólnoty śmiechu charakteryzuje więc duża dynamika struktury społecznej, form i treści śmiechu.

Aktywność w takich wspólnotach jest istotna dla formowania się osobowości i kultury osobistej. Większość ludzi poszukuje ich, by spędzać czas i komunikować się z osobami do nich należącymi. Elementem komunikacji wewnątrzwspólnotowej oraz kształtowania się indywidualnej i zbiorowej kultury śmiechu jest m.in. poszukiwanie i przeżywanie utworów komicznych, dzielenie się nimi i opiniami na ich temat, odtwarzanie, naśladowanie dostrzeżonych motywów komicznych czy wzorców osobowych oraz tworzenie nowych na ich podobieństwo lub na zasadzie kontrastu. Proces ten decyduje zazwyczaj o utrzymujących się przez całe życie postawach wobec komizmu i twórczości komicznej, kształtuje poczucie humoru, umiejętność śmiania się z innymi, preferencje i przyzwyczajenia dotyczące określonych form, konwencji i treści komicznych.

Bycie członkiem wspólnot śmiechu i uświadamianie sobie ich istnienia to nieunikniony element uczestnictwa jednostki w życiu społecznym oraz kulturze. Jednostka nienależąca do tych wspólnot jest zawsze wyobcowana w swym środowisku. Dzieje się tak zwłaszcza w sytuacji, gdy nie zna obowiązujących we wspólnocie śmiechu wartości, nie bierze w związku z tym udziału we wspólnym śmiechu i unika śmiejących się. Osoby rezygnujące ze śmiechu, odradzające lub zakazujące go innym z przyczyn światopoglądowych lub patologicznych (m.in. agelaści i gelotofobi – o których piszę niżej) najczęściej spotykają się z nieprzychylnymi reakcjami na swe

---

<sup>16</sup> K. Żygulski, *Wspólnota śmiechu...*, dz. cyt., s. 220–223.

przekonania i działanie, stanowiąc charakterystyczną niszę społeczną o naturze wręcz autodestrukcyjnej. Bywają napiętnowane i odrzucane przez wspólnotę, czego oznaką jest publiczne, choć nie zawsze otwarte naznaczenie ich jako „ponuraków”. Świadome nieuczestniczenie we wspólnotach śmiechu może mieć podłoże patologiczne w medycznym sensie tego terminu<sup>17</sup>.

Jako następstwo działania wspólnot śmiechu, niekiedy funkcjonujących niezależnie od siebie oraz bardzo zróżnicowanych pod względem składu osobowego i obowiązujących w nich reguł, kultury śmiechu różnią się m.in. zasięgiem terytorialnym, trwałością, bogactwem treści i form ich wytworów itp. Wartości kultury śmiechu tworzone, uznawane i upowszechniane w jednej wspólnocie śmiechu bywają odrzucane, zwalczane lub traktowane obojętnie przez inne wspólnoty i/lub ich pojedynczych członków. Na tej zasadzie na wartości będące elementem kultury śmiechu o dużym zasięgu (np. narodowej) mogą zupełnie różnie reagować pojedyncze osoby i/lub członkowie skonfliktowanych wspólnot śmiechu, wnoszących do niej niekiedy skrajnie odmienne treści – np. radykałowie polityczni czy światopoglądowi, którzy walczą z przeciwnikami przy pomocy memów i komicznych paszkwilów. Wiąże się to z okolicznościami (nie)akceptowania wartości poszczególnych wspólnot śmiechu, wykorzystywania ich w walce politycznej, podsycania konfliktów i hejtowania w mediach społecznościowych, w których trafna, zjadliwa wypowiedź o charakterze satyrycznym budzi skrajne emocje i reakcje, wzbogacając narodową kulturę śmiechu o unikalne treści i wartości. Najczęściej bywają one zrozumiałe tylko w kontekście aktualnych zdarzeń i miejsca w dyskursie społecznym, co decyduje o ich trwałości i czytelności dla osób spoza danej kultury śmiechu (np. memy o kremówkach rozdawanych przez kolejarzy w polskich pociągach).

Dlatego też kultury śmiechu kształtowane przez niektóre wspólnoty śmiechu stanowią punkt odniesienia dla **wspólnot nienawiści**, w których istotną rolę odgrywa wyśmiewanie, śmiech z kogoś – zwłaszcza ze wspólnego wroga. Tego rodzaju śmiech mobilizuje wspólnoty nienawiści, inspiruje ich członków, a niekiedy stanowi ważny czynnik rozwoju oraz środek walki.

Znaczącą funkcję edukacyjną w kulturach śmiechu pełnią **liderzy, idole oraz najaktywniejsi uczestnicy wspólnot śmiechu**, ponieważ to oni kształtują ich treści, a komentując, utrwalają je lub skazują na stopniowe

---

<sup>17</sup> Tamże, s. 196.

zapomnienie. Ich efektywność, rozumiana jako wzbogacanie dziedzictwa kultur i wspólnot śmiechu, zależy od tego, czy uczestniczą (świadomie lub nie) w publicznym dyskursie zawierającym komiczne wątki. Takimi liderami i/lub idolami bywają błaźni klasowi w szkolnych (rówieśniczych) kulturach śmiechu; humoryści, satyrycy i literaci biorący udział w bieżących debatach publicystycznych; twórcy kabaretowi i estradowi komentujący rzeczywistość przy pomocy różnych form komicznej twórczości; artyści korzystający z komicznych form ekspresji itp. Aktywność tych osób (zamierzona lub nie), recepcja ich dokonań i wytworzonych wartości niewątpliwie może być rozpatrywana w kategoriach pedagogicznych<sup>18</sup>.

Wyjątkową rolę w kulturach śmiechu oraz wspólnotach śmiechu odgrywają tzw. **ludzie śmiechu**. Kategoria ta została rozpowszechniona przez Victora Hugo w powieści *Człowiek śmiechu*<sup>19</sup>, której głównym bohaterem jest okaleczony przez wędrownych kuglarzy Gwynplaine, doświadczający dramatycznych przeciwności losu. Stale widoczny na jego twarzy (u)śmiech jest maską, która w szczególnie złych czasach kryzysu ma wywoływać u innych pozytywne odczucia. Nieustannie towarzyszy mu cierpienie, zagrożenie życia, walka o przetrwanie i... śmiech. Ludzie śmiechu, podobnie jak bohater tej powieści, balansują na granicy różnych stanów emocjonalnych, współuczestniczą w cierpieniu innych i pomagają im, rozśmieszając ich i śmiejąc się, by poprawiać jakość życia w środowisku, w którym funkcjonują na co dzień lub do którego udają się w tym celu. Oprócz pełnienia funkcji edukacyjnej, polegającej na kształtowaniu postaw i wskazywaniu wzorów zachowania w sytuacji kryzysowej, ich aktywność ma charakter katartyczny (oczyszczający), co jest szczególnie potrzebne m.in. w instytucjach opiekuńczych i resocjalizacyjnych (np. szpitalach, domach opieki, więzieniach) i/lub w czasie dramatycznych kryzysów społecznych zaistniałych wskutek klęsk żywiołowych, wojen, zamieszek itp.<sup>20</sup>

<sup>18</sup> Więcej na ten temat: P.P. Grzybowski, *Śmiech z edukacji. Komiczny obraz edukacji w polskiej kulturze śmiechu*, t. 1–2, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2022.

<sup>19</sup> V. Hugo, *Człowiek śmiechu*, t. 1–2, tłum. H. Szumańska-Grossowa, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1955.

<sup>20</sup> Więcej na ten temat: P.P. Grzybowski, *Doktor klaun! Terapia śmiechem, wolontariat, edukacja międzykulturowa*, Impuls, Kraków 2012; tegoż, *Śmiech życia i śmierci. Od osobistych historii po edukację do pamięci o okupacji, gettach i obozach koncentracyjnych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2019.



## Indywidualne i społeczne ograniczenia kultur śmiechu

W każdej kulturze śmiechu występują czynniki utrudniające działalność wspólnot śmiechu, które warunkują jej obecną postać lub ukształtowały historycznie jej charakter. Czynniki te wynikają z indywidualnych i społecznych ograniczeń dotyczących podejścia do śmiechu – szczególnie w przestrzeni publicznej, w której funkcjonowanie jest uwarunkowane tradycją. Okoliczności tych ograniczeń bywają rozmaite.

W perspektywie indywidualnej czynnikami utrudniającymi uczestnictwo we wspólnotach śmiechu oraz korzystanie z wartości kultur śmiechu mogą być traumatyczne doświadczenia związane ze śmiechem (np. następstwa wyśmiewania lub karania za śmianie się w dzieciństwie) albo schorzenie określane jako **gelotofobia**, przejawiające się m.in. w patologicznym strachu przed śmiechem własnym lub innych.

W procesie edukacji, zwłaszcza podczas socjalizacji pierwotnej, człowiek zwykle dowiaduje się, z czego i w jakich okolicznościach nie wolno i/lub nie wypada się śmiać, bo może to zostać uznane za nieodpowiednie czy karygodne m.in. w sferze rodzinnej, towarzyskiej, zawodowej. Na tej zasadzie najczęściej jako naganne postrzegane bywa wyśmiewanie się z rodziców (szczególnie matek), niepełnosprawnych, a także konkretnych osób w tradycyjnie obłożonych sankcjami kontekstach, m.in. religijnych, politycznych i światopoglądowych. W poszczególnych wspólnotach śmiechu złamanie obowiązujących zakazów może się wiązać z odpowiednią karą, niekiedy wręcz drastyczną (np. więzienie lub śmierć grożące w krajach totalitarnych za opowiadanie dowcipów na temat władz)<sup>21</sup>.

Różnie umotywowane działania **agelastów** bywają szczególnie efektywne edukacyjnie, ponieważ odbywają się na zasadzie publicznej działalności z wykorzystaniem tradycyjnych środków (np. literatury, czasopism, kazań i innych form wypowiedzi publicznej; mogą też polegać na ingerowaniu w programy kształcenia oraz regulaminy działalności szkół i instytucji opiekuńczo-wychowawczych).

Określenie „agelasta” (franc. *agélaste*) utworzono od greckiego *agelastes* (grec. *gelas* – ten, kto śmieje się, błyszczy, promienieje np. radością) oraz przedrostka *a-* oznaczającego przeczenie. Kategoria ta, spopularyzowana

<sup>21</sup> Więcej na ten temat: P.P. Grzybowski, „Beka z nienormalistów”, czyli satyryczny obraz niepełnosprawnych w kulturze masowej, „Interdyscyplinarne Konteksty Pedagogiki Specjalnej. Czasopismo naukowe Wydziału Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu” 2014, nr 6, s. 9–32.

przez Franciszka Rabelaisa, odnosi się do osoby, która nie śmieje się, jest ponura, względnie nie lubi śmiechu i w różny sposób okazuje swą wrogość wobec wszelkich jego przejawów. Główną przyczyną powstrzymywania się od śmiania i żartowania, zwłaszcza w sferze publicznej, oraz zalecania i nakazywania innym – szczególnie dzieciom i młodzieży – by tego nie robili, jest radykalne podejście do moralności, godności i przyzwoitości, którego wyrazem ma być odpowiednie postępowanie<sup>22</sup>.

Jednym z pierwszych agelastów głoszących swe poglądy publicznie był Epiktet z Hierapolis, który w I wieku naszej ery twierdził, że kto chce być filozofem, ten musi się przygotować, że będą się z niego śmiać. Zalecał więc, by lepiej nie śmiać się wcale i nie rozśmieszać innych, nie okazując w ten sposób wulgarności, braku szacunku do innych i nie narażając się na wyśmiewanie<sup>23</sup>. Także chrześcijaństwo jako religia z gruntu poważna odrzuciło śmiech. Dla pierwszych chrześcijan i Ojców Kościoła był on zjawiskiem diabolicznym, zakazanym w sferze publicznej, w której śmiejący się byli uważani za opętanych<sup>24</sup>. Poza nielicznymi wyjątkami większość ideologów chrześcijańskich potępiała śmiech, przeciwstawiając mu poważnego Boga<sup>25</sup>. W kręgach świeckich najsłynniejszym agelastą był angielski pisarz i polityk Philip Dormer Stanhope, lord Chesterfield, który w opublikowanych później listach do swego syna Philipa odnosił się negatywnie do śmiechu w sferze publicznej<sup>26</sup>. W wiktoriańskiej Anglii śmiech był niedopuszczalny na salonach wskutek specjalnego rozkazu królowej Wiktorii. Twierdzono wówczas, że nawet śmiech dzieci nie jest zjawiskiem naturalnym, lecz powstaje dopiero w następstwie łaskotania<sup>27</sup>. Podobnych przykładów w historii jest oczywiście o wiele więcej.

Współczesne ograniczenia funkcjonowania kultur śmiechu wynikają przede wszystkim z: postaw i możliwości liderów wspólnot śmiechu w ich środowisku (np. w rodzinie, klasie szkolnej, przedsiębiorstwie); formalnych utrudnień związanych z uwarunkowaną politycznie cenzurą publikacji i sankcjonowaniem dzieł sztuki w sferze publicznej; utrudnień z powodu częściowej lub pełnej izolacji od wartości rodzimej kultury

<sup>22</sup> H. Lethierry, *Potentialités de l'humour à l'école...*, dz. cyt., s. 105.

<sup>23</sup> G. Minois, *Histoire du rire...*, dz. cyt., s. 57–59.

<sup>24</sup> Tamże, s. 99–110.

<sup>25</sup> Tamże, s. 307–308.

<sup>26</sup> P.D. Stanhope, Earl of 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 i 75–76.

<sup>27</sup> H. Rubinstein, *Psychosomatique du rire*, Robert Laffont, Paris 1983, s. 41.

śmiechu i obcych kultur śmiechu (np. wskutek ograniczeń dostępu do Internetu i innych globalnych środków przekazywania informacji).

\*\*\*

Przedstawiony tu zarys kategorii pojęciowych oraz opisywanych przez nie zjawisk i procesów związanych ze śmiechem może stanowić wprowadzenie do refleksji i dyskusji nad obecnością i funkcjami śmiechu w edukacji. Jest to tak rozległy obszar tematyczny, że każdy jego element można rozpatrywać niezależnie od pozostałych, zarówno pod kątem teoretycznym, jak i w celu poszukiwania odpowiednich przykładów umożliwiających uzasadnienie postawionych tez i wyrażanych opinii. Jestem pewien, że jest to na tyle interesujący fragment rzeczywistości, że jeszcze długo będzie pasjonować nie tylko miłośników pedagogiki i gelotologii. Warto więc poświęcić mu choć trochę uwagi, a przy okazji dobrze się bawić, czytając na ten temat lub biorąc udział w rozmaitych formach aktywności społecznej opartej zwłaszcza na życzliwym, radosnym, wspólnotowym śmiechu.

## Bibliografia

- Brzozowska D., *O dowcipach polskich i angielskich. Aspekty językowo-kulturowe*, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole 2000.
- Dudzikowa M., *Pomyśl siebie... Minieseje dla wychowawcy klasy*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2007.
- Garczyński S., *Anatomia komizmu*, Krajowa Agencja Wydawnicza, Poznań 1989.
- Gervais M., Wilson D.S., *The evolution and functions of laughter and humor. A synthetic approach*, „Quarterly Review of Biology” 2005, vol. 80(4), s. 395–430.
- Głowiński M., Kostkiewiczowa T., Okopień-Sławińska A., Sławiński J., *Słownik terminów literackich*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław – Warszawa – Kraków 2002.
- Grzybowski P.P., „Beka z nienormalsów”, czyli satyryczny obraz niepełnosprawnych w kulturze masowej, „Interdyscyplinarne Konteksty Pedagogiki Specjalnej. Czasopismo naukowe Wydziału Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu” 2014, nr 6, s. 9–32.
- Grzybowski P.P., *Doktor klaun! Terapia śmiechem, wolontariat, edukacja międzykulturowa*, Impuls, Kraków 2012.
- Grzybowski P.P., *Morycek w szkole. Żydowskie dowcipy o edukacji, w dialogu międzykulturowym*, Fundacja dla Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2016.
- Grzybowski P.P., *Śmiech w edukacji. Od szkolnej wspólnoty śmiechu po edukację międzykulturową*, Impuls, Kraków 2015.

- Grzybowski P.P., *Śmiech z edukacji. Komiczny obraz edukacji w polskiej kulturze śmiechu*, t. 1–2, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2022.
- Grzybowski P.P., *Śmiech życia i śmierci. Od osobistych historii po edukację do pamięci o okupacji, gettach i obozach koncentracyjnych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2019.
- Grzybowski P.P., Marszałek K., *Harcerska kultura śmiechu w Polsce. O śmiechu i nie tylko w harcerskim Prawie, edukacji, służbie i twórczości*, Impuls, Kraków 2022.
- Höffding H., *Uczucie śmieszności* [w:] H. Höffding, *Psychologia w zarysie. Na podstawie doświadczenia*, tłum. A. Mahrburg, Nakładem Henryka Lindenfelda, Warszawa 1911, s. 448–449.
- Hugo V., *Człowiek śmiechu*, t. 1–2, tłum. H. Szumańska-Grossowa, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1955.
- Kleiner J., *Z zagadnień komizmu* [w:] J. Kleiner, *Studia z zakresu teorii literatury*, Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin 1956, s. 102–115.
- Lethierry H., *Potentialités de l'humour à l'école. Vers la „géloformation”*, L'Harmattan, Paris 2002.
- Matuszewicz C., *Humor, dowcip, wychowanie – analiza psychospołeczna*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1976.
- Miall A., Milsted D., *Poradnik ksenofoba – Anglicy*, tłum. M. Rozwarzewska, Adamantan, Warszawa 2001.
- Minois G., *Histoire du rire et de la dérision*, Fayard, Paris 2000.
- Morris D., *Magia ciała*, tłum. B. Ostrowska, B. Piotrowska, Fundacja Büchnera – Büchner Foundation, Split Trading, Warszawa 1985.
- Pasi I., *Powaga śmieszności*, tłum. K. Minczewska-Gospodarek, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1980.
- Provine R.R., *Śmiechu warte*, „Forum” 2012, nr 39, s. 31.
- Rubinstein H., *Psychosomatique du rire*, Robert Laffont, Paris 1983.
- Sierotwiński S., *Słownik terminów literackich*, wyd. 5 uzup., Fabuss, Kraków 1994.
- Stanhope P.H., Earl of 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.
- Tuwim J. (oprac.), *Humor Starej Anglii. Anegdoty, dowcipy, żarty angielskie z XVIII wieku*, Wydawnictwo J. Mortkowicza, Warszawa – Kraków 1927.
- Żygułski K., *Wspólnota śmiechu. Studium socjologiczne komizmu*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1985.

*Urszula Lewartowicz*

Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej

# Kabaret jako pop-pedagogia

## Wprowadzenie

Opanowała nas dziś inwazja kabaretowa – zauważa Dorota Fox, wskazując, że kabaret pojawia się niemal wszędzie: na scenach, w mediach, w reklamie<sup>1</sup>. W niewielkim stopniu natomiast jest obecny w nauce, co tłumaczyć można z jednej strony jego granicznym charakterem jako gatunku (uniemożliwiającym jednoznaczne przyporządkowanie go do konkretnej dyscypliny), a z drugiej strony – ciągle żywymi tendencjami do wartościowania wytworów sztuki. Być może jest za mało serio, aby zmieścić się w poważnych naukowych rozważaniach.

W niniejszym opracowaniu kabaret potraktowany będzie poważnie i zostanie wpisany w perspektywę pedagogiczną, na co zasłużył sobie z co najmniej kilku powodów: jako dziedzina artystyczna (pełniąca określone funkcje społeczne, edukacyjne, estetyczne), jako narzędzie wyrażania oporu kulturowego i krytyki, wreszcie – co zostanie wyartykułowane w szczególnie sposób – jako zjawisko kultury popularnej, stanowiącej jeden z najważniejszych obszarów tzw. publicznej pedagogii.

## Kabaret – pedagogia publiczna

Kabaret to samodzielny gatunek sztuki, wykorzystujący różne dziedziny w celu wypracowania własnej specyfiki. Błędem jest definiowanie go jako formy pośredniej oraz utożsamianie wyłącznie z literaturą mówioną bądź teatrem. Michael Fleischer podkreśla, że cechą konstytutywną kabaretu stanowi multimedialność, na którą składają się m.in. zabiegi teatralne, literackie, muzyczne, pantomimiczne, jak również formy pozaartystyczne – chociażby dziennikarskie czy medialne<sup>2</sup>.

---

<sup>1</sup> D. Fox, *Zrozumieć popularność kabaretu* [w:] D. Fox, J. Mikołajczyk (red.), *Jaki jest kabaret?*, Uniwersytet Śląski, Wałław Walasek, Katowice 2012, s. 13–14.

<sup>2</sup> M. Fleischer, *Konstrukcja rzeczywistości*, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 2002, s. 303–304.

Jako że kabaret jest zjawiskiem podlegającym ciągłym metamorfozom, trudno o jego precyzyjną, jednoznaczną definicję, co Lisa Appignanesi tłumaczy w następujący sposób:

Stąpając po cienkiej krawędzi pomiędzy sceną sensu stricto i popisami z variété, kabaret wyznaczył sobie niezależne terytorium. Jako forma elastyczna – ze sceną, dekoracją i programem zbudowanym impromptu – przesuwając swój punkt ciężkości zgodnie z duchem czasów, nigdy nie rezygnując całkowicie z buntowniczego humoru, tonu sprzeciwu i nowatorskiego charakteru<sup>3</sup>.

W celu określenia istoty kabaretu jako zjawiska artystycznego autorzy podejmują próby wskazania jego cech konstytutywnych. Zdaniem Aleksandry Michalskiej do elementów charakteryzujących kabaret zaliczyć można następujące: literackość, sceniczność i estradowość, kameralność, improwizacja, konferansjerka, profesjonalizm, charakter satyryczno-humorystyczny oraz zaczepny stosunek do widza<sup>4</sup>. I chociaż odnoszą się one głównie do kabaretu tradycyjnego, to odnaleźć je można także we współczesnych widowiskach satyrycznych. Pierwszy z nich – literackość – wynika w dużej mierze z faktu, że język stanowi naturalny nośnik humoru. W kabarecie współczesnym omawiana cecha nierzadko oznacza jego wysokie walory artystyczne. Druga z wymienianych przez autorkę cech kabaretu, czyli sceniczność i estradowość (określana również mianem parateatralności), rozpatrywana bywa na przynajmniej dwóch płaszczyznach. Po pierwsze, chodzi o formę prezentacji widowisk kabaretowych – duża ich część realizowana jest na scenie/estradzie. W drugim znaczeniu sceniczność rozumie się w kontekście związków kabaretu ze sztuką teatralną, chociaż współcześnie nie są one już tak wyraźne (większość artystów kabaretowych nie ma wykształcenia aktorskiego, inną różnicą między nimi jest bliskość w relacji artysta – widz, wciąż dużo bardziej widoczna w przypadku zjawisk kabaretowych). Osłabieniu ulega również estradowość kabaretu w pierwszym ze wskazanych znaczeń, co wiąże się chociażby z medialnością współczesnych widowisk o charakterze satyrycznym. Znaczne przemiany obserwujemy też w odniesieniu do kolejnej wymienionej cechy kabaretu, jaką jest kameralność. Intymność (przekładająca się także na elitarność) pierwszych widowisk kabaretowych została

<sup>3</sup> L. Appignanesi, *Kabaret*, tłum. A. Kreczmar, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1990, s. 12.

<sup>4</sup> A. Michalska, *Kabaret – czyli co? O problemach z definiowaniem polskiego kabaretu współczesnego* [w:] D. Fox, J. Mikołajczyk (red.), *Jaki jest kabaret?*, dz. cyt., s. 34.

dziś wyparta przez popularne konteksty kultury współczesnej, co uniemożliwia tworzenie kameralnej atmosfery, ale przyczynia się tym samym do upowszechnienia i autonomizacji sztuki kabaretowej. Wątpliwości budzić może również kolejna z wymienionych przez A. Michalską cech kabaretu – improwizacja. Nie jest ona bowiem warunkiem koniecznym kabaretu, ale tylko jedną z technik wykorzystywanych przy jego tworzeniu. I chociaż we współczesnym kabarecie zaobserwować możemy coraz częstsze sięganie po techniki improwizacyjne, to formą wciąż obecną pozostają skecze i piosenki przygotowane wcześniej. Konferansjerka, jako następna cecha konstytutywna kabaretu, w początkowych etapach jego rozwoju wiązała się z zadaniem zapobiegania atmosferze chaosu oraz wrażeniu przypadkowości. Rola konferansjera przypisywana była zwykle jednej osobie. Z czasem konferansjerkę zaczęto rozdzielać pomiędzy kilku członków grupy, przez co przestała być ona nieodłącznym elementem kabaretu. Kabaret definiuje się również niekiedy na podstawie kryterium profesjonalizmu. Jest to jednak właściwość dyskusyjna, chociażby ze względu na brak możliwości szkoleniowych w tym obszarze. Kolejna, bodaj najważniejsza cecha konstytutywna kabaretu to jego humorystyczno-satyryczny charakter. Wskazuje się również na zaczepność w stosunku do widza, która przejawiać może się w dwojaki sposób. Po pierwsze, w formie bezpośredniego prowokowania widowni przez kabareciarzy. Po drugie, w prowokowaniu do myślenia, co jest kluczowym elementem dla wszelkich form satyrycznych.

Owa zaczepność w stosunku do widza wiąże się z moralnym wymiarem kabaretu. Artysta kabaretowy przyjmuje, zdaniem M. Fleischera, „rolę autorytetu instancji moralnej”, która to rola niesie za sobą kilka istotnych konsekwencji dla kabaretu jako gatunku. I tak artysta kabaretowy ma prawo krytykowania wszystkiego i wszystkich, nie podlega ograniczeniom w wyborach środków, tematów i bohaterów swojej krytyki. M. Fleischer zauważa jednak paradoksalność kabaretowej wolności, określając ją mianem błazeńskiej, a więc bezskutecznej, bo skutkuje tym, że kabaret nie jest w stanie zmienić mechanizmów władzy. Jego rola sprowadza się więc nie tyle do zmiany świata, ile do zmiany publiczności. Pozycja instancji moralnej umożliwia artyście kabaretowemu m.in. odwracanie relacji wartościujących oraz stosowanie środków aktorskich w sposób ironiczny. Są to konwencje zakorzenione w kabarecie i znane publiczności<sup>5</sup>. Przywołana kategoria instancji moralnej uwypukla ponadto pedagogiczne konteksty kabaretu, które dostrzeżone zostały już w latach 60. XX wieku przez

---

<sup>5</sup> M. Fleischer, *Konstrukcja rzeczywistości*, dz. cyt., s. 307–308.

niemieckiego badacza Jürgena Henningsena. Autor zauważył, że kabaret wykorzystuje dwa kluczowe mechanizmy, jakimi są mechanizm rozrywki oraz mechanizm uczenia się. W związku z tym można go ujmować jako grę z nabytymi zależnościami w wiedzy publiczności<sup>6</sup>.

Taki sposób rozumienia kabaretu przywodzi na myśl kategorię publicznej pedagogii, w którą kabaret wpisuje się z kilku co najmniej powodów. Rozumienie pojęcia *public pedagogy* umiejscowić można bowiem w pięciu zasadniczych obszarach: życie codzienne i kultura popularna; przestrzeń publiczna i instytucje nieformalne; aktywizm społeczny i publiczny intelektualizm; sprawy obywatelskie poza szkołą i w szkole; dominujące dyskursy kulturowe<sup>7</sup>. Dariusz Kubinowski zauważa, że są to przejawy szeroko rozumianej „pedagogii ludzkości”, stanowiące implikacje dla szkolnych oraz pozaszkolnych obszarów pedagogiki. Badania nad publiczną pedagogią skoncentrowane są przede wszystkim wokół edukacyjnych przestrzeni zlokalizowanych poza murami szkolnymi. Wśród najważniejszych jej obszarów wskazać można: media, Internet, sztukę, kulturę popularną, kultury i instytucje społeczne, przestrzenie publiczne, miejsca komercyjne, akcje obywatelskie, manifestacje polityczne, ruchy społeczne, wydarzenia sportowe itp.<sup>8</sup> Pedagogia publiczna to pedagogia

[...] przenikająca światy życia codziennego ludzi, jest edukacją nieformalną, swoistą przestrzenią egzystencjalnego uczenia się o niewyraźnych, niejasno zarysowanych granicach<sup>9</sup>.

Zgodnie z propozycją Zbigniewa Kwiecińskiego wyróżnić można pedagogie głównego nurtu oraz pedagogie poboczne. W grupie pedagogii głównego nurtu autor lokuje pedagogie konserwatywne, liberalno-postępowe oraz hedonistyczne. Z kolei wśród pedagogii pobocznych wyodrębnił: pedagogie przewrotne (czyli przekorne, kontestacyjne, opozycyjne wobec pedagogii głównego nurtu), pedagogie pokrętne (w swoich intencjach cyniczne, skrywające pod pięknymi hasłami nieuczciwe interesy i zamiary), pedagogie odłotowe (oferujące ideologie utopijne, które mają

<sup>6</sup> Za: M. Fleischer, *Konstrukcja rzeczywistości*, dz. cyt., s. 308.

<sup>7</sup> J.A. Sandlin, M. O'Malley, J. Burdick, *Mapping the complexity of public pedagogy scholarship 1894–2010*, „Review of Educational Research” 2011, vol. 81(3), s. 338–375.

<sup>8</sup> D. Kubinowski, *Sztuka (dla/w) społeczności – animacja kultury – pedagogia publiczna. Przypadek Międzykulturowego Festiwalu Artystycznego „Ludzka Mozaika” w Goleniowie*, „Dyskursy Młodych Andragogów” 2019, nr 20, s. 350.

<sup>9</sup> M. Malewski, *O granicach andragogiki i granicach w andragogice*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja” 2016, t. 19, nr 3(75), s. 13.



jednak potencjał konstruktywnej zmiany), a także pedagogie dyskretne (wtórnie odczytywane, proponowane przez niepedagogów, ale mające czytelne pedagogiczne przesłanie)<sup>10</sup>.

Przyjmując powyższe rozróżnienie, kabaret należałoby analizować w perspektywie pedagogii przewrotnych, szczególnie zaś takich ich typów szczegółowych, jak pedagogie ironiczne, groteskowe, błazeńskie czy karnawalizujące, które – obok innych – Z. Kwieciński wskazuje właśnie jako przykłady pedagogii przewrotnych (opozycyjnych). Analizy kabaretu we wskazanych wyżej obszarach dokonałam w opracowaniu *Pedagogie kabaretu – wstęp do tematu*<sup>11</sup>, wzmiankując także o innych typach kabaretowych pedagogii, takich jak: pedagogie krytyczne (w tym demaskatorskie i oporu), pedagogia zabawy oraz pop-pedagogia.

## Pop-pedagogia kabaretu

John Fiske zaznaczał, że

Kultura popularna to nie konsumpcja – to przede wszystkim kultura: czynny proces generowania oraz obiegu znaczeń i przyjemności wewnątrz systemu społecznego<sup>12</sup>.

W takim rozumieniu kulturę popularną ujmować należy jako miejsce konstruowania tożsamości, przestrzeń socjalizacji, negocjacji i tworzenia znaczeń.

Bogdan Dziemidok określa jako sztukę popularną te zjawiska kultury popularnej, które pretendują do miana artystycznych. Wskazać wśród nich można m.in. muzykę, kryminał, komiks, plakat, graffiti, kabaret, film, serial telewizyjny, fotografię, performance<sup>13</sup>.

Sztuka popularna to przestrzeń artykułowania niepokojów oraz lęków społeczeństwa, która błyskawicznie reaguje na pojawiające się w sferze

<sup>10</sup> Z. Kwieciński, *Problem pedagogii nurtów głównych i pobocznych* [w:] M. Jaworska-Witkowska, Z. Kwieciński, *Nurty pedagogii – naukowe, dyskretne, odlotowe*, Impuls, Kraków 2011, s. 21–22, 27–30.

<sup>11</sup> U. Lewartowicz, *Pedagogie kabaretu – wstęp do tematu*, „Kultura i Edukacja” 2021, nr 1, s. 96–108.

<sup>12</sup> J. Fiske, *Zrozumieć kulturę popularną*, tłum. K. Sawicka, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2010, s. 23.

<sup>13</sup> B. Dziemidok, *Czy sens i znaczenie współczesnej sztuki popularnej sprowadza się do jej wartości rozrywkowych?*, „Estetyka i Krytyka” 2011, nr 1, s. 47.

publicznej dyskursy<sup>14</sup>. Kabaret jest tego bardzo dobrym przykładem. „To, co się ukazało w dzisiejszej gazecie, zostanie zaśpiewane wieczorem”<sup>15</sup> – zaznacza Alen Biskupović i podkreśla, że inspirowanie się wyłącznie rzeczywistością oraz bieżącymi wydarzeniami jest jedną z różnic pomiędzy teatrem a kabaretem. Cecha ta nieuchronnie determinuje także krótką żywotność kabaretowych skeczy, które rzadko kiedy mają charakter uniwersalny<sup>16</sup>. Jednak dzięki temu kabaret jest bliżej „tu i teraz”, komentuje codzienność, dostarcza – jako sztuka popularna – refleksji nad życiem w większym stopniu niż instytucje zorientowane na reprodukcję kulturowego kanonu<sup>17</sup>.

Badacze kabaretu często kładą nacisk na jego popkulturowy wymiar, akcentując takie kategorie, jak rozrywka, swoboda, wspólnotowość, zabawa. Osadzają kabaret w obszarze popkultury i podkreślają przy tym wynikające z tego faktu aspekty edukacyjne. I tak Marzena Adamczyk, analizując skecz kabaretowy, zauważa, że jest on formą komiczną, pełniącą funkcje, o których pisał Kazimierz Żygulski<sup>18</sup>. Dzięki zapewnieniu zabawy realizuje funkcję ludyczną, a jednocześnie skłania do refleksji (funkcja piętnująco-ośmieszająca). Poprzez wychwytywanie i wskazywanie rozmaitych błędów społecznych skecz niejako nawołuje do ich korygowania, pełniąc tym samym funkcję wychowawczą. Niezwykle istotna jest również funkcja integracyjna, o której możemy mówić za sprawą powstającej w wyniku odbioru skeczu „wspólnoty śmiechu”. Autorka zaznacza ponadto, że

Moment wyczekiwania na odpowiedź buduje w publiczności pewne napięcie, które zostaje usunięte w chwili usłyszenia puenty. W zjawisku tym ujawnia się funkcja katartyczna skeczu. Może ona realizować się także szerzej w kontekście całej zabawy kabaretowej jako zjawiska rozładowującego stres<sup>19</sup>.

Tadeusz Szczerbowski z kolei wymienia cechy ludyczne kabaretu, a wśród nich: swobodne działanie, odrębność czasowo-przestrzenną, powtarzalność, element napięcia i niepewności, improwizację w ramach

<sup>14</sup> W. Jakubowski, *Edukacja w świecie kultury popularnej*, Impuls, Kraków 2006, s. 84.

<sup>15</sup> A. Biskupović, *Kabaret – nastanak, povijest, zakonitosti i teorija*. *Dani Hvarškoga kazališta*, „Građa i rasprave o hrvatskoj književnosti i kazalištu” 2018, nr 44, s. 110.

<sup>16</sup> Tamże.

<sup>17</sup> W. Jakubowski, *Edukacja w świecie...*, dz. cyt., s. 83.

<sup>18</sup> K. Żygulski, *Wspólnota śmiechu. Studium socjologiczne komizmu*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1985.

<sup>19</sup> M. Adamczyk, *Językowy obraz historii Polski w skeczach współczesnych kabaretów*, „Acta Universitatis Lodzianis. Folia Linguistica” 2012, nr 46, s. 9.

określonych zasad oraz rozrywkę. Pierwsza cecha – swobodne działanie – realizowana jest w kabarecie m.in. poprzez dobrowolne uczestnictwo, wolność słowa (tzw. względną swobodę, a więc nieartykułowanie opinii wprost) oraz zasadę gry ze wspólną wiedzą wykonawców i publiczności i oparty na tej wiedzy kontakt. Kolejna cecha – odrębność czasowo-przestrzenna – wskazuje na fakt, że kabaret, tak jak inne dziedziny sztuki, operuje swoistą fikcją, przetwarzając i interpretując rzeczywistość, także w odniesieniu do czasu i miejsca akcji. Powtarzalność, jako cecha ludyczna kabaretu, wiąże się głównie z ponownym wykonywaniem skeczów. W perspektywie edukacyjnej szczególnie interesującą cechą wskazywaną przez T. Szczerbowskiego jest element napięcia i niepewności, co ma bezpośredni związek z podejmowaniem przez kabaret tematów tabu obyczajowego czy politycznego. „Szarganie świętości było od początku specjalnością kabaretu”<sup>20</sup> – zaznacza autor. Wywoływane przez kabaret napięcia rozładowywane są za pomocą komizmu, który wynika z wiedzy publiczności. To właśnie ta wiedza warunkuje jedną z fundamentalnych właściwości kabaretu, określaną mianem antyiluzjonistyczności. Następną cechą – improwizacja – to jeden z elementów różnicujących kabaret i teatr. W kabarecie ma ona jednak ograniczenia (w ramach określonych reguł), co jest wynikiem dwóch istotnych dla kabaretu zasad: zasady implicytności, a więc nieprzekraczania tabu (przynajmniej nie wprost), oraz zasady wspólnego świata twórców i odbiorców. Ostatnia cecha ludyczna kabaretu to rozrywka. Kabaret realizowany jest w czasie odpoczynku i dla odpoczynku. Jego karnawałowe korzenie każą ujmować go jako zjawisko opozycyjne wobec oficjalności, celebry i powagi<sup>21</sup>.

Pop-pedagogię kabaretu analizować można z wykorzystaniem różnych podejść. Julie Maudlin i Jennifer Sandlin, pisząc o pedagogii publicznej, wyodrębniają trzy zasadnicze perspektywy analizowania związków kultury popularnej z edukacją. Pierwsza, nawiązująca do pedagogiki krytycznej, wskazuje na rolę kultury popularnej w tworzeniu, ograniczaniu lub wyzwaniu indywidualnych oraz kulturowych procesów identyfikacji poprzez przekazywanie wzorców, na których fundamencie kształtowana jest tożsamość. Co istotne, efekty edukacyjne zdeterminowane są w tym przypadku posiadaniem przez jednostkę kompetencji krytycznego odbioru tekstów kultury popularnej. Druga z perspektyw osadzona jest

<sup>20</sup> T. Szczerbowski, *O grach językowych w tekstach polskiego i rosyjskiego kabaretu lat osiemdziesiątych*, Polska Akademia Nauk, Instytut Języka Polskiego, Kraków 1994, s. 8.

<sup>21</sup> Tamże, s. 8–11.

w tradycjach feministycznych oraz estetyce i akcentuje interakcje powstające pomiędzy jednostką a kulturą popularną. Są to interakcje otwarte, generujące emergentne, niepewne znaczenia, co stwarza pole dla transformatywnego uczenia się, a w rezultacie prowadzić może do zmiany lub modyfikacji w postrzeganiu siebie i/lub własnych relacji z innymi. Trzecia perspektywa nawiązuje do posthumanizmu i zakłada, że kultura popularna stanowi przestrzeń podważania i zakłócania społecznie konstruowanych ideologii, a tym samym swoistego zawieszania praw identyfikacji (z określoną rasą, płcią, klasą itd.). Konfrontacja z Innym prowadzi do przełomowych momentów edukacyjnych, a głównym efektem edukacyjnym jest w tym przypadku poszerzanie wyobraźni krytycznej<sup>22</sup>.

Kabaret rozpatrywać można we wszystkich trzech przytoczonych perspektywach, jednak biorąc pod uwagę jego koncepcję przyjętą w tym artykule, najsilniej chyba uwidacznia się druga z nich. J. Henningsen ujmuje kabaret jako „grę z nabytymi zależnościami w wiedzy publiczności”, a M. Fleischer specyfikę kabaretu dostrzega w tzw. tematyzacji procesu generowania znaczeń:

Kabaret jest więc artystyczną metodą stawiania pod znakiem zapytania i podawania w wątpliwość zależności w systemie wiedzy publiczności, i – jeśli to się powiedzie – zburzenia ich, nie proponując w zamian (a i nie znając) lepszego lub najlepszego albo zgoła jakiegokolwiek rozwiązania<sup>23</sup>.

Kabaretowy widz „zongluje” aktywnie modelami myślenia, przy czym – jak zaznacza M. Fleischer – kabaretysty nie interesuje nadto, co widz zrobi później z wiedzą. Występ kabaretowy aktywizuje zatem jedynie pewne mechanizmy, sam nie stanowi jednak składowej obrazu świata. To – zdaniem autora – odróżnia kabaret od teatru:

W przypadku teatru lub literatury widz/czytelnik odnosi to, czego się dowiaduje, do swojej wiedzy o świecie, do swoich modeli myślenia i integruje to z modelem. W kabarecie natomiast sytuacja jest dokładnie odwrotna: widzowi dostarczane jest coś, co ten konfrontuje ze swoją wiedzą o świecie, z modelami myślenia i stwierdza, że nie da się tego zintegrować, że nie przystaje to do obrazu świata, jakim posługiwał się dotychczas. Widz musi zatem przefunkcjonować poszczególne elementy modelu i adekwatniej zintegrować model myślenia w nowy, zmodyfikowany system. [...] Spektakl teatralny przez

<sup>22</sup> J.G. Maudlin, J.A. Sandlin, *Pop culture pedagogies. Process and praxis*, „Educational Studies” 2015, vol. 51(5), s. 372–375.

<sup>23</sup> M. Fleischer, *Konstrukcja rzeczywistości*, dz. cyt., s. 340.

proces recepcji staje się integralnym elementem istniejącego obrazu świata, program kabaretowy natomiast jest opakowaną w dowolną treść instrukcją obsługi, pozwalającą – na zasadzie konfrontacji – na nowe zestawienie obrazu świata<sup>24</sup>.

Taki sposób ujmowania kabaretu uwypukla jego potencjał w zakresie tzw. transformatywnego uczenia się – koncepcji opracowanej przez amerykańskiego andragoga Jacka Mezirowa<sup>25</sup>. Jak zaznacza Krystyna Pleskot-Makulska, istotą omawianej idei jest

[...] transformacja w indywidualnej ramie (układzie) odniesienia (frame of reference), prowadząca do wyzwolenia się człowieka z bezrefleksyjnego posługiwania się w interpretowaniu swojego doświadczenia utwalonymi, dysfunkcyjnymi schematami nadawania znaczeń. Transformacja ta to swoista rewolucja epistemologiczna w rozwoju indywidualnym człowieka, polegająca na próbie dochodzenia do prawdy o samym sobie i świecie, który jednostkę formuje oraz zwiększaniu zakresu własnej niezależności w myśleniu i działaniu. Proces ten polega na zmianie sposobu, w jaki człowiek nadaje znaczenia swojemu doświadczeniu; na oddzieleniu tego co bezkrytycznie przyjmuje od innych lub stosuje nawykowo i oparcie własnego działania na świadomej, krytycznej refleksji<sup>26</sup>.

W świetle koncepcji Mezirowa wskazać można trzy rodzaje uczenia się. Po pierwsze – uczenie się instrumentalne, które oparte jest na wiedzy deskryptywnej, wspomagającej rozwiązywanie problemów poprzez wnioskowanie hipotetyczno-dedukcyjne. Wynika ono z interesu technicznego, ujawniającego się w obszarze pracy, produkcji oraz organizacji życia społecznego. Po drugie – uczenie się komunikacyjne, będące warunkiem doświadczania życia, określania zajmowanej pozycji, odczytywania oczekiwań innych. Jego źródło to interes praktyczny, regulujący funkcjonowanie człowieka we wszystkich obszarach codziennego życia. Po trzecie – uczenie się emancypacyjne, którego istotą jest krytyczna autorefleksja,

---

<sup>24</sup> Tamże.

<sup>25</sup> Zob. m.in.: J. Mezirow, *Transformation theory and social action. A response to Collard and Law*, „Adult Education Quarterly” 1989, vol. 39(3), s. 169–175; J. Mezirow, *Learning to think like an adult. Core concepts of transformation theory* [w:] J. Mezirow & Associates, *Learning as transformation. Critical perspectives on a theory in progress*, Jossey-Bass, San Francisco 2000, s. 3–33.

<sup>26</sup> K. Pleskot-Makulska, *Teoria uczenia się transformatywnego autorstwa Jack’a Mezirowa*, „Rocznik Andragogiczny” 2007, s. 82.

otwierająca na kwestionowanie i demistyfikację utrwalonych, nierzadko dysfunkcyjnych wpływów:

Przyjmując punkty widzenia uczestników edukacyjnego dyskursu i testując w ich świetle nasze doświadczenia, stajemy się świadomi nie tylko jego głębokich treści, ale i warunków jego kształtowania się. W ten sposób zaczynamy dostrzegać związek między schematami i perspektywami znaczeniowymi, w których obrębie organizujemy nasz świat życia, a instytucjonalnym porządkiem społecznym. Odkrycie kolonizujących wpływów, którym zostaliśmy poddani, jest warunkiem podmiotowej decyzji o wykroczeniu poza założone nimi granice w kierunku autonomii i wolności<sup>27</sup>.

Kultura popularna – jak zauważa Witold Jakubowski – jest przestrzenią wolności w generowaniu znaczeń i to właśnie ta właściwość stanowi o jej edukacyjnym potencjale. Jako niezależny obszar, niepoddający się z reguły kontroli władzy, a wręcz władzę kontestujący – kultura popularna staje się źródłem uczenia się emancypacyjnego<sup>28</sup>. Kabaret pełnić może w tych procesach istotną rolę – wszak manifestuje się w sposób szczególny w sytuacjach kryzysowych, w sytuacjach społecznego niezadowolenia. Izolda Kiec przekonuje:

Kabaret od zawsze oznacza zbiorowe emocje oraz wspólne działanie – artystów i publiczności. Każda ingerencja kabareciarzy w rzeczywistość polityki albo spraw społecznych okazuje się także naszym – widzów – udziałem, poniekąd odwetem na tych, dla których na co dzień jesteśmy jedynie elementami mechanizmu służącego sprawnemu funkcjonowaniu aparatu władzy. To jego reprezentanci z pierwszych miejsc w społecznej hierarchii schodzą do nas, na scenę. Typowe dla kabaretowego świata odwrócenie ról sprawia, że mamy prawo ich osądzić i wymierzyć najbardziej dotkliwą ze wszystkich kar – wypić, ośmieszyć, wyszydzić, pozbawić dostojęstwa i powagi<sup>29</sup>.

## Podsumowanie

Chyba nikt nie ma dziś już wątpliwości, że sztuka popularna jest istotnym i wartościowym edukacyjnie obszarem współczesnej rzeczywistości kulturowej. Wśród licznych funkcji, które spełnia, podkreśla się

<sup>27</sup> M. Malewski, *Teorie andragogiczne. Metodologia teoretyczności dyscypliny naukowej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 1998, s. 111.

<sup>28</sup> W. Jakubowski, *Edukacja w świecie kultury popularnej*, wyd. 2, Impuls, Kraków 2011, s. 74.

<sup>29</sup> I. Kiec, *Historia polskiego kabaretu*, Wydawnictwo Poznańskie, Poznań 2014, s. 23.

najczęściej następujące: funkcja terapeutyczna (umożliwiająca oderwanie się od szarej rzeczywistości oraz zaspokajanie w bezpieczny sposób potrzeb emocjonalnych odbiorcy), funkcja integracyjna (wyrażająca się w poczuciu wspólnotowości oraz identyfikacji z grupą), funkcja regulacyjna (w ramach której przekazywane są wartości i wzory zachowań typowe dla danej kultury), funkcja estetyczna. W przypadku kabaretu ujmowanego jako publicznej pedagogii na pierwszy plan wysuwa się jednak inna funkcja, którą określić można jako naruszanie i łamanie powszechnych zasad, poglądów i schematów. „[...] kabaret zderza schematy ze sobą lub nadaje im wymiar groteskowy, co w efekcie doprowadza do rozładowania emocji w formie śmiechu”<sup>30</sup> – zauważył Władysław Sikora, jeden z najważniejszych przedstawicieli współczesnego polskiego kabaretu. Wynajdując oraz wyrażając alternatywne sposoby myślenia o tematach zakorzenionych społecznie i kulturowo, kabaret pełni istotną rolę w procesach transformatywnego i emancypacyjnego uczenia się.

## Bibliografia

- Adamczyk M., *Językowy obraz historii Polski w skeczach współczesnych kabaretów*, „Acta Universitatis Lodziensis. Folia Linguistica” 2012, nr 46, s. 7–27.
- Appignanesi L., *Kabaret*, tłum. A. Kreczmar, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1990.
- Biskupović A., *Kabaret – nastanak, povijest, zakonitosti i teorija. Dani Hvarškoga kazališta*, „Građa i rasprave o hrvatskoj književnosti i kazalištu” 2018, nr 44, s. 109–131.
- Dziemidok B., *Czy sens i znaczenie współczesnej sztuki popularnej sprowadza się do jej wartości rozrywkowych?*, „Estetyka i Krytyka” 2011, nr 1, s. 47–63.
- Fiske J., *Zrozumieć kulturę popularną*, tłum. K. Sawicka, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2010.
- Fleischer M., *Konstrukcja rzeczywistości*, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 2002.
- Fox D., *Zrozumieć popularność kabaretu* [w:] D. Fox, J. Mikołajczyk (red.), *Jaki jest kabaret?*, Uniwersytet Śląski, Waclaw Walasek, Katowice 2012, s. 13–30.
- Jakubowski W., *Edukacja w świecie kultury popularnej*, Impuls, Kraków 2006.
- Jakubowski W., *Edukacja w świecie kultury popularnej*, wyd. 2, Impuls, Kraków 2011.
- Kiec I., *Historia polskiego kabaretu*, Wydawnictwo Poznańskie, Poznań 2014.

<sup>30</sup> A. Łobodzińska, M. Olechnowski, *Historia Zielonogórskiego Zagłębia Kabaretowego*, Stowarzyszenie Forum Art, Zielona Góra 2018, s. 5.

- Kubinowski D., *Sztuka (dla/w) społeczności – animacja kultury – pedagogia publiczna. Przypadek Międzykulturowego Festiwalu Artystycznego „Ludzka Mozaika” w Goleniowie*, „Dyskursy Młodych Andragogów” 2019, nr 20, s. 345–358.
- Kwieciński Z., *Problem pedagogii nurtów głównych i pobocznych* [w:] M. Jaworska-Witkowska, Z. Kwieciński, *Nurty pedagogii – naukowe, dyskretne, odlotowe*, Impuls, Kraków 2011, s. 19–30.
- Lewartowicz U., *Pedagogie kabaretu – wstęp do tematu*, „Kultura i Edukacja” 2021, nr 1, s. 96–108.
- Łobodzińska A., Olechnowski M., *Historia Zielonogórskiego Zagłębia Kabaretowego*, Stowarzyszenie Forum Art, Zielona Góra 2018.
- Małewski M., *O granicach andragogiki i granicach w andragogice*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja” 2016, t. 19, nr 3(75), s. 9–39.
- Małewski M., *Teorie andragogiczne. Metodologia teoretyczności dyscypliny naukowej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 1998.
- Maudlin J.G., Sandlin J.A., *Pop culture pedagogies. Process and praxis*, „Educational Studies” 2015, vol. 51(5), s. 368–384.
- Mezirow J., *Learning to think like an adult. Core concepts of transformation theory* [w:] J. Mezirow & Associates, *Learning as transformation. Critical perspectives on a theory in progress*, Jossey-Bass, San Francisco 2000, s. 3–33.
- Mezirow J., *Transformation theory and social action. A response to Collard and Law*, „Adult Education Quarterly” 1989, vol. 39(3), s. 169–175.
- Michalska A., *Kabaret – czyli co? O problemach z definiowaniem polskiego kabaretu współczesnego* [w:] D. Fox, J. Mikołajczyk (red.), *Jaki jest kabaret?*, Uniwersytet Śląski, Waclaw Walasek, Katowice 2012, s. 31–43.
- Pleskot-Makulska K., *Teoria uczenia się transformatywnego autorstwa Jack’a Mezirowa*, „Rocznik Andragogiczny” 2007, s. 81–96.
- Sandlin J.A., O’Malley M., Burdick J., *Mapping the complexity of public pedagogy scholarship 1894–2010*, „Review of Educational Research” 2011, vol. 81(3), s. 338–375.
- Szczerbowski T., *O grach językowych w tekstach polskiego i rosyjskiego kabaretu lat osiemdziesiątych*, Polska Akademia Nauk, Instytut Języka Polskiego, Kraków 1994.
- Żygulski K., *Wspólnota śmiechu. Studium socjologiczne komizmu*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1985.



*Paweł Ochwat*

Akademia Wychowania Fizycznego w Krakowie

# **Style humoru w środowisku szkolnym i akademickim w kontekście różnic międzypłciowych**

## **Wstęp**

Pomiędzy mężczyznami i kobietami jest o wiele więcej podobieństw niż różnic, zarówno psychologicznych, jak i fizycznych. Jednak to właśnie owe różnice przyciągają naszą uwagę. Te fizyczne zdeterminowane są biologicznie. Często podkreślamy je sposobem ubierania się, fryzurą, makijażem lub jego brakiem oraz formą autoprezentacji. Zupełnie inną sprawą są już różnice psychologiczne. Można tu zadać pytanie: czy nasza biologia predestynuje nas do bycia psychologicznie różnymi? Czy mężczyźni zostali przez geny zaprogramowani jako płć dominująca, agresorzy, zdobywcy i kreatorzy? I czy kobiety są zaprogramowane przez naturę jako płć uległa, pasywna i konsumująca wytwory męskiego umysłu? Wiele napisano już na ten temat, jednak nadal nie jest jasne, czy nasze role jako mężczyzn i kobiet mogą zostać zmodyfikowane poprzez rodzaj wychowania, jakie otrzymujemy. Tym bardziej że nie ma zgody pomiędzy psychologami zajmującymi się osobowością co do tego, w jakim stopniu biologia kształtuje naszą osobowość, a w jakim uwarunkowania środowiskowe. Nie ma wątpliwości, że kobiety pełnią w zachodnim społeczeństwie rolę podrzędną i mamy wiele przykładów tych nierówności. W polityce, na wyższych szczeblach administracji, w szkolnictwie wyższym, w biznesie, w sądownictwie i innych branżach mężczyźni są płcią dominującą. W większości krajów zachodnich przeciętne zarobki kobiet są niższe niż zarobki mężczyzn. I tylko niewielką część tych nierówności można wyjaśnić tradycyjnie przypisywaną kobiecie rolę wychowania dzieci. Prezentowane w tym artykule badania nie miały na celu potwierdzenia stereotypu dominacji mężczyzn nad kobietami lub zaprzeczenia mu, lecz stanowią oparty na krytycznym myśleniu głos w dyskusji na temat kwestii stereotypów. Należy do nich przekonanie, że kobiety i mężczyźni różnią się pod względem poczucia humoru.

## Definicja poczucia humoru

Pojęcie „poczucie humoru” zawiera w sobie wiele dyspozycji i umiejętności człowieka. Można tu zaliczyć takie komponenty, jak rozumienie bodźców komicznych i poznawcza ocena stopnia zabawności bodźca, czyli to, czy odbiorca prawidłowo odkodowuje bodziec komiczny i po jakim czasie to następuje. Innym aspektem tego zjawiska jest afektywna reakcja odbiorcy na bodziec wyrażająca się według skali czterostopniowej: w uśmiechu (prawdziwym lub pozowanym), chichocie, śmiechu albo rechocie. Kolejne komponenty poczucia humoru to zdolność jednostki do spontanicznego tworzenia treści humorystycznych (np. rysunków, tekstów, memów) i aktywność w poszukiwaniu źródeł komizmu. Jeśli np. po spotkaniu z przyjaciółmi, na którym przez cały czas opowiadane były dowcipy, pamięta się dwa lub trzy kawały, to taki komponent określa się jako pamięć zabawnych historii i sytuacji. Bardzo przydatną umiejętnością, zwłaszcza w zawodach stresujących, a do takich należy zawód nauczyciela, jest tendencja do stosowania humoru jako środka radzenia sobie ze stresem. Postawa wobec komizmu oraz stan i cechy temperamentu w znaczeniu wesołości to kolejne składowe poczucia humoru. Istotną dyspozycją, szczególnie w zawodzie nauczycielskim, jest zdolność wykorzystywania komizmu do celów społecznych, inter- i intragrupowych. Preferencje jednostki dotyczące stosowania określonych typów i stylów humoru stanowią następny komponent poczucia humoru<sup>1</sup>. Warto również nadmienić, że zdolność do śmiechu to powszechna cecha wyróżniająca człowieka, jednak umiejętność osiągnięcia przez jednostkę dystansu względem samej siebie, dystansu ironicznego jest rzadkością. Jak przekonuje Leszek Kołakowski, każdy potrafi opowiadać zasłyszane kawały lub śmiać się z cudzych niepowodzeń, ale tylko nieliczni umieją się zdobyć na samoironię, co wymaga zarówno inteligencji, jak i pewnej dyscypliny emocji<sup>2</sup>. Jak widać, poczucie humoru jest konstruktem wielowymiarowym i umyka jednoznacznej definicji.

<sup>1</sup> P. Ochwat, *Dobry żart zdrowia wart, czyli o wypaleniu zawodowym nauczycieli*, „Hejnał Oświatowy” 2019, nr 2, s. 8–10.

<sup>2</sup> L. Kołakowski, *Mini wykłady o maxi sprawach*, Znak, Kraków 2000.

## Humor w edukacji

Poczucie humoru i śmiech w edukacji jest elementem, który na stałe wpiął się zarówno w proces dydaktyczny, jak i wychowawczy. Nauczyciele i uczniowie korzystający w umiejętny sposób z komizmu mogą uzyskać lepsze efekty w nauczaniu oraz w tworzeniu ogólnej atmosfery sprzyjającej zdobywaniu wiedzy.

Inne korzyści, jakich może dostarczyć nauczycielowi stosowanie humoru, można podzielić na dwie kategorie. Pierwsza z nich odnosi się do zysków związanych z funkcjonowaniem grupy i jej członków, za których nauczyciel jest odpowiedzialny. Druga zaś dotyczy osobistych profitów pedagoga.

W pierwszym ujęciu humor pomaga nauczycielowi zdiagnozować grupę i poznać cechy temperamentalno-osobowościowe jej członków, ich potrzeby, sposób reagowania, wrażliwość, preferencje<sup>3</sup>. Stosowanie komizmu podczas zajęć może pomóc wychowawcy np. w określeniu, którzy uczniowie potrzebują pomocy. Brak reakcji na humor bądź odrzucenie go, niezależnie od jego charakteru, mogą sugerować: neurotyzm, depresyjność, nadmierne zahamowanie, labilność emocjonalną lub nadmierny idealizm – „delikatność myślenia” związaną z wysokim morale, dużą religijnością, wysublimowaną wrażliwością na piękno i ludzką krzywdę<sup>4</sup>.

Wykorzystywanie humoru podczas zajęć umożliwia nauczycielowi stworzenie i utrzymanie w grupie swobodnej i przyjaznej atmosfery, która sprzyja uczeniu się. Pozbawiony przymusu klimat ułatwia nawiązywanie i podtrzymywanie interakcji między wychowawcą a jego uczniami. Dzięki zmniejszeniu dystansu pomiędzy nauczycielem a uczniem wzrasta wzajemne zaufanie, następuje usprawnienie komunikacji, a ich relacje stają się bardziej partnerskie, symetryczne i dwupodmiotowe – oparte na szacunku oraz nastawieniu na zaspokajanie potrzeb drugiej strony<sup>5</sup>.

Kolejną korzyścią płynącą z profesjonalnego wykorzystywania komizmu podczas lekcji jest zwiększenie efektywności funkcjonowania grupy, a konkretnie skuteczności wykonywania przez nią określonych zadań.

<sup>3</sup> P. Ochwat, A. Motyka, *Rola humoru w relacjach nauczycielsko-uczniowskich na przykładzie szkół ponadgimnazjalnych* [w:] T. Gabryś, C. Michalski (red.), *Wychowanie fizyczne i sport szkolny w teorii i praktyce I*, Wydawnictwo Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej im. Witolda Pileckiego w Oświęcimiu, Oświęcim 2016, s. 65–87.

<sup>4</sup> Tamże.

<sup>5</sup> C. Matuszewicz, *Humor, dowcip, wychowanie. Analiza psychospołeczna*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1976.

Humor pełni tu rolę wentyla bezpieczeństwa pozwalającego zapobiegać konfliktom, redukować i rozładowywać napięcia powstające w klasie<sup>6</sup>.

Stosowanie komizmu pozwala więc nauczycielowi zwiększyć panowanie i kontrolę nad klasą, co w rezultacie daje lepsze wyniki nauczania i wychowania. Z badań nad dyscypliną szkolną wynika, że reakcje nauczycieli dość często mają charakter humorystyczny, np. w postaci celnej, dowcipnej uwagi skierowanej do ucznia czy obrócenia sytuacji konfliktowej w żart<sup>7</sup>.

Za podstawę teoretyczną badań przyjęto koncepcję stylów humoru Roda Martina. Martin wskazał na cztery style humoru wynikające z jego dwóch czynników motywacyjnych: humoru stosowanego do umocnienia siebie, humoru stosowanego do nawiązania bliskości z innymi ludźmi oraz ich aspektów pozytywnych i negatywnych. Style te to: humor wzmacniający „ja”, humor afiliacyjny, humor agresywny i humor masochistyczny (poniżający „ja”). Humor wzmacniający „ja” podnosi samoocenę i poprawia samopoczucie żartującej osoby. Ten rodzaj humoru należy do pozytywnych zasobów osobowości człowieka, warunkuje on stopień przystosowania i adaptuje jednostkę do trudnych warunków życia. Humor afiliacyjny służy do budowania więzi między ludźmi. Kreuje on pozytywną atmosferę, ułatwia porozumienie, rekonstruuje zasady, którymi kieruje się grupa, jak również motywuje do wspólnej pracy. Humor agresywny jest wykorzystywany w celu podniesienia własnej samooceny i nastroju, ale kosztem innych osób i relacji z nimi. Do form takiego humoru można zaliczyć: kpinę, szyderstwo, sarkazm i inne. Humor masochistyczny to negatywny styl humoru, poprzez który osoba żartująca nawiązuje bliższy kontakt z innymi ludźmi, ale kosztem siebie i poczucia własnej wartości<sup>8</sup>.

<sup>6</sup> J. Bryant, D. Zillmann, *Using humor to promote learning in the classroom* [w:] J. Bryant, P.E. McGhee (eds.), *Humor and children's development. A guide to practical applications*, Haworth Press, New York 1989, s. 49–78.

<sup>7</sup> P. Ochwat, *Interakcje dyscyplinujące nauczycieli różnych specjalności na tle zachowań dysfunkcyjnych uczniów* [w:] J. Kwieciński, M. Tomczak (red.), *Wybrane aspekty kultury fizycznej w badaniach naukowych*, Wydawnictwo Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Koninie, Konin 2010, s. 102–127.

<sup>8</sup> R. Martin, *Sense of humor* [w:] S.J. Lopez, C.R. Snyder (eds.), *Positive psychological assessment. A handbook of models and measures*, American Psychological Association, Washington 2003, s. 313–326.

## Funkcje humoru

Humor ma wiele funkcji, które wpływają na różnorodne aspekty życia jednostki. Najważniejsze z nich sformułował i opisał Avner Ziv. Wyróżnił on następujące funkcje humoru:

1. Społeczna – zadaniem humoru jest integracja jednostki ze społeczeństwem, tworzenie i podtrzymywanie więzi międzyludzkich, akceptacja środowiska czy też wzmocnienie relacji w danej zbiorowości.
2. Intelktualna – pozwala uzyskać radość i satysfakcję z konstruktywnego tworzenia humoru, a także z rozumnego interpretowania go.
3. Obronna – humor daje możliwość odpowiedniej reakcji na trudne sytuacje, zachowania równowagi emocjonalnej, dystansu i samokontroli w ciężkich chwilach. Chroni człowieka przed negatywnymi skutkami emocjonalnymi.
4. Seksualna – humor redukuje zdenerwowanie związane z rozmowami na krępujące i niewygodne tematy dotyczące sfery seksu. Pomaga wyrazić radość i przyjemność czerpaną z intymnych uniesień bądź niwelować lub maskować spowodowane nimi niezadowolenie czy rozczarowanie.
5. Agresywna – humor daje przyzwolenie na wyładowanie swojej niechęci i negatywnych odczuć w sposób akceptowany przez społeczeństwo. Może on być skierowany zarówno do konkretnych osób, jak i grup społecznych<sup>9</sup>.

Inna klasyfikacja funkcji humoru, autorstwa Jolanty Tomczuk-Wasiłewskiej, odnosi się do jego utylitarneho charakteru, związanego ze środowiskiem pracy i życia. Autorka wyróżniła następujące funkcje humoru:

1. Wychowawcza – rolą humoru jest przekazywanie zasad i reguł. Może on również przekazywać tradycje rodzinne i te związane ze świętami narodowymi.
2. Edukacyjna – odnosi się do roli humoru w szkole i procesie nauczania. Według badań stosowanie humoru pomaga w zapamiętywaniu nauczanych treści, podnosi motywację i chęć do działania, poprawia koncentrację. Dzięki robieniu przerw w czasie zajęć i stosowaniu do tego komizmu jest się w stanie wzmocnić koncentrację uczniów i przygotować ich do dalszej ciężkiej pracy.
3. Intelktualno-twórcza – humor jest formą rozwijającej zabawy i gry poznawczej. Zrozumienie go wymaga zaangażowania wielu zdolności poznawczych, takich jak: pamięć, uwaga, abstrahowanie, porównywanie

---

<sup>9</sup> A. Ziv, *Personality and sense of humor*, Springer Publishing Company, New York 1984.

przez analogię, podejmowanie decyzji. Stąd też wysokim poczuciem humoru odznaczają się jednostki inteligentne i elastyczne poznawczo. Humor jest zjawiskiem intelektualnym, które poprzez łączenie niezgodności i przeciwstawianie się oczekiwaniom angażuje jednostkę w sposób twórczy<sup>10</sup>.

4. Światopoglądowa – wiąże się z refleksją jednostki; dzięki humorowi łatwiej tolerować ludzkie pomyłki i wady. Jest on formą uporania się z paradoksami życia<sup>11</sup>. Jako światopogląd jednostki oparty na zdystansowanej perspektywie względem siebie i świata umożliwia szersze spojrzenie na całokształt egzystencji i otwiera na poszukiwanie sensu życia<sup>12</sup>.
5. Zdrowotna – obejmuje różnoraki wpływ humoru, który wywołuje śmiech, na zdrowie człowieka. Poprzez śmiech dotlenia się organizm, poprawia pracę serca, a także podnosi poziom endorfin w organizmie.

Humor, występujący w szkole w sposób samoistny lub stosowany przez nauczycieli i uczniów jako konkretna strategia zachowania, pełni również inne ważne funkcje. Według Richarda Stebbinsa może być traktowany jako sposób osiągnięcia określonego celu i przyjmować różne formy. Humor jako broń w konflikcie to wyraz agresji. Może także stać się środkiem zapobiegającym niekorzystnym działaniom (tzw. humor kontroli) lub też służącym rozwiązywaniu problemów wychowawczych. Jeśli jest podobnie odkodowywany przez obie strony, może być wyrazem solidarności, dobroduszości i przyjaźni. Pozwala również nauczycielom poznać swoich uczniów, ich cechy osobowościowo-temperamentalne oraz stanowi czynnik kształtujący podmiotowe, symetryczne relacje. Tworzy między nauczycielami a uczniami płaszczyznę porozumienia i jest cechą nauczycieli pożądaną przez uczniów. Humor w szkole może też działać jak zawór bezpieczeństwa, służy odpoczynkowi i ułatwia sprostanie szkolnym wyzwaniom<sup>13</sup>.

To tylko niektóre funkcje, jakie humor może pełnić w szkolnej rzeczywistości. Może służyć jako narzędzie wykorzystywane zarówno w procesie dydaktycznym, jak i wychowawczym.

<sup>10</sup> J. Tomczuk-Wasilewska, *Psychologia humoru*, Wydawnictwo Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin 2009.

<sup>11</sup> H. Mindess, *Laughter and liberation*, Nash Publishing, Los Angeles 1971.

<sup>12</sup> W.E. O'Connel, *Freudian humor. The eupsychia of everyday life* [w:] A.J. Chapman, H.C. Foot (eds.), *Humor and laughter. Theory, research and applications*, Pergamon, Elmsford 1976.

<sup>13</sup> R.A. Stebbins, *The role of humor in teaching. Strategy and self-expression* [w:] P. Woods (ed.), *Teacher strategies. Exploration in the sociology of the school*, Croom Helm, London 1980, s. 84–97.

Proces dydaktyczno-wychowawczy jest w zasadzie procesem nierozłącznym, co oznacza, że ucząc kogoś, jednocześnie wychowujemy go i odwrotnie. Nierozłączność nauczania i wychowania polega na tym, że nie można wpływać tylko na jedną sferę działań człowieka w całkowitym odizolowaniu od innych sfer.

Wykładowcy, studenci, nauczyciele i uczniowie to grupy, które niewątpliwie narażone są na ciągłe obcowanie w zmieniających się warunkach, w sytuacjach trudnych i stresowych. Istotnym czynnikiem wpływającym na relacje pomiędzy uczestnikami procesu dydaktyczno-wychowawczego jest przymus, który reguluje wiele zachowań szkolnych i akademickich. Przymus ten ma swoje źródła zarówno w przepisach prawa, regulaminach, jak i utartych zwyczajach. Wysokie wymagania co do kwalifikacji nauczycieli, praca wymagająca odpowiedzialności, ciągłego zaangażowania i poświęcenia, które często nie są rekompensowane wysokim statusem społecznym ani wysokością zarobków, to niektóre bóle nauczycielskie. Wśród problemów związanych z zawodem nauczyciela wymienić można również brak satysfakcji zawodowej, niską samoocenę własnych kompetencji oraz poczucie nieadekwatności posiadanych zdolności do efektów pracy. Praca nauczyciela ma więc charakter wysoce stresogenny, który zwiększa ryzyko pojawienia się w tej grupie zawodowej zespołu wypalenia zawodowego. W odniesieniu do studentów i uczniów także można wskazać na liczne problemy: zarówno dydaktyczne, związane z procesem uczenia się, jak i społeczne, dotyczące funkcjonowania w grupie rówieśniczej. Objawiają się one w relacjach międzyrówieśniczych, relacjach z nauczycielami oraz próbach sprostania oczekiwaniom ze strony szkoły i rodziny.

## **Materiał i metody badawcze**

Ogólny problem badawczy zogniskowany był wokół umiejętności i dyspozycji człowieka umożliwiających adaptację do zmieniających się warunków szkolnego i akademickiego środowiska pracy i nauki. Celem badań było określenie zależności pomiędzy stylami humoru według R. Martina względem płci wykładowców, nauczycieli, studentów i uczniów. Na jego podstawie sformułowano pytania badawcze:

1. Czy płeć wykładowców, nauczycieli szkół średnich, studentów i uczniów różnicuje poziom humoru ogólnego?
2. Czy płeć wykładowców, nauczycieli szkół średnich, studentów i uczniów różnicuje style humoru według R. Martina?

Określono zmienne niezależne: płeć i kategoria badanych. Zmienne zależne zaś to poszczególne dyspozycje: humor ogólny i style humoru według R. Martina.

W badaniach zastosowano metodę sondażu diagnostycznego. Jako technikę badawczą wykorzystano kwestionariusz ankiety. W badaniu stylów humoru posłużono się Kwestionariuszem Stylów Humoru (HSQ) Roda Martina, Patricii Puhlik-Doris, Gwen Larsen, Jeanette Gray i Kelly Weir w polskiej adaptacji Elżbiety Hornowskiej i Jolanty Charytonik.

Próbę badawczą wyłoniono w sposób losowy, warstwowy, proporcjonalnie do wielkości próby. Podczas doboru próby w pierwszej kolejności dokonano stratyfikacji elementów populacji w homogeniczne podzbiory, tworząc zestawienie wszystkich uczelni i liceów na terenie miasta Krakowa. Ustalono interwał losowania i wybrano w sposób losowy punkt startowy. W ten sposób wylosowano odpowiednią liczbę uczelni i szkół proporcjonalnie do ogólnej liczby uczelni i szkół znajdujących się w Krakowie. W sumie wylosowano 10 uczelni i 21 szkół średnich. Próbę badawczą stanowili wykładowcy, studenci, nauczyciele i uczniowie w wylosowanych placówkach. Próba liczyła 1110 osób, z czego 12% to nauczyciele szkół średnich, 15% to wykładowcy szkół wyższych, 39% studenci, a 34% uczniowie szkół średnich. Rozkład próby badawczej przedstawiono w tabeli 1. Można przyjąć, że wśród badanych osób kobiet było prawie tyle samo co mężczyzn (51% vs. 49%).

**Tabela 1.** Rozkład badanej próby nauczycieli, wykładowców, studentów i uczniów

Kategoria badanych	Kobiety			Mężczyźni			Ogółem $\Sigma$	
	N	%	% populacji	N	%	% populacji	N	%
Nauczyciele szkół średnich	91	16	8	45	9	4	136	12
Wykładowcy akademicki	100	18	9	72	13	6	172	15
Studenci	158	28	14	262	48	24	420	39
Uczniowie szkół średnich	217	38	20	165	30	15	382	34
Suma i % w danej grupie według płci	566	100	51	544	100	49	1110	100

Źródło: opracowanie własne.



## Analiza wyników

W tabeli 2 zestawiono wyniki uzyskane przez poszczególne grupy badanych w zakresie poziomu humoru ogólnego i stylów humoru według R. Martina. Wyniki wykazujące różnicowanie statystyczne podkreślono kolorem czerwonym. Analizy stylów humoru wykonano za pomocą testów *t*-Studenta, z podaniem średnich i odchyłeń standardowych dla każdej skali. Średnie zawierają się w przedziale od 1 – całkowicie się nie zgadzam do 7 – całkowicie się zgadzam.

Dane zawarte w tabeli 2 wskazują, że średnie wartości humoru ogólnego są wyższe u studentów i uczniów niż u nauczycieli i wykładowców, a różnicowanie pod względem płci nie występuje w badanych grupach za wyjątkiem grupy uczniów. Można więc przyjąć, że płeć nie wpływa na poziom humoru ogólnego w badanych grupach nauczycieli, wykładowców i studentów. Wyższe wartości tej zmiennej u osób młodszych mogą sugerować, że poziom humoru ogólnego obniża się wraz z wiekiem badanych.

Wyniki dotyczące poszczególnych stylów humoru prowadzą do wniosku, że najwięcej różnic występuje w grupie uczniów. Wśród nich mężczyźni częściej niż kobiety stosowali humor wzmacniający „ja”, poniżający i agresywny. Wyższy też był u mężczyzn w tej grupie poziom humoru ogólnego. Pośród wszystkich mierzonych stylów humoru najwyższe średnie we wszystkich grupach zaobserwowano w zakresie humoru afiliatywnego (średnia 4,74–5,29). Można więc przypuszczać, że badani, jeśli stosują jakiś styl humoru, to najczęściej właśnie ten. Najniższe średnie we wszystkich grupach niezależnie od płci zaobserwowano w zakresie humoru poniżającego (średnia 3,12–3,68) i agresywnego (średnia 2,80–3,88). W grupie nauczycieli ujawniono różnicowanie pod względem humoru agresywnego. Mężczyźni częściej stosowali ten styl niż kobiety. W pozostałych grupach (nauczyciele, wykładowcy i studenci) różnic międzypłciowych nie zaobserwowano. Warto podkreślić, że u dorosłych badanych (poza jednym przypadkiem nauczycieli) płeć nie wpływa na reprezentowany przez nich styl humoru. Można więc przyjąć, że respondenci (kobiety i mężczyźni) nie różnią się znacząco pod względem reprezentowanych stylów humoru, za wyjątkiem osób młodych.

**Tabela 2.** Style humoru nauczycieli, wykładowców, studentów i uczniów względem płci

Nauczyciele						
Zmienna zależna	Średnie		Odchylenie standardowe		<i>t</i> (134)	<i>p</i>
	Kobiety	Mężczyźni	K	M		
Humor wzmacniający „ja”	4,48	4,37	0,72	0,72	0,82	0,415
Humor afiliatywny	4,96	4,74	0,77	0,83	1,53	0,128
Humor poniżający „ja”	3,26	3,42	0,85	1,02	-0,98	0,328
<b>Humor agresywny</b>	<b>2,80</b>	<b>3,12</b>	<b>0,84</b>	<b>0,91</b>	<b>-2,05</b>	<b>0,043</b>
Humor ogólny	3,87	3,91	0,42	0,46	-0,50	0,619
Wykładowcy						
Zmienna zależna	Średnie		Odchylenie standardowe		<i>t</i> (170)	<i>p</i>
	Kobiety	Mężczyźni	K	M		
Humor wzmacniający „ja”	4,52	4,36	0,75	0,66	1,49	0,139
Humor afiliatywny	4,89	4,98	0,96	0,67	-0,65	0,517
Humor poniżający „ja”	3,12	3,14	0,85	0,79	-0,21	0,838
Humor agresywny	3,03	3,03	0,99	0,97	-0,01	0,995
Humor ogólny	3,89	3,88	0,54	0,45	0,17	0,868
Studenci						
Zmienna zależna	Średnie		Odchylenie standardowe		<i>t</i> (134)	<i>p</i>
	Kobiety	Mężczyźni	K	M		
Humor wzmacniający „ja”	4,39	4,48	0,85	0,88	-1,05	0,295
Humor afiliatywny	5,28	5,29	0,70	0,70	-0,21	0,832
Humor poniżający „ja”	3,46	3,60	0,99	0,96	-1,48	0,139
Humor agresywny	3,45	3,57	0,92	0,89	-1,30	0,194
Humor ogólny	4,15	4,24	0,55	0,55	-1,67	0,096
Uczniowie						
Zmienna zależna	Średnie		Odchylenie standardowe		<i>t</i> (170)	<i>p</i>
	Kobiety	Mężczyźni	K	M		
<b>Humor wzmacniający „ja”</b>	<b>4,17</b>	<b>4,44</b>	<b>0,86</b>	<b>0,83</b>	<b>-3,15</b>	<b>0,002</b>
Humor afiliatywny	5,07	5,20	0,77	0,84	-1,62	0,106
<b>Humor poniżający „ja”</b>	<b>3,45</b>	<b>3,68</b>	<b>0,89</b>	<b>0,87</b>	<b>-2,58</b>	<b>0,010</b>
<b>Humor agresywny</b>	<b>3,43</b>	<b>3,88</b>	<b>1,11</b>	<b>1,15</b>	<b>-3,82</b>	<b>&lt; 0,001</b>
<b>Humor ogólny</b>	<b>4,03</b>	<b>4,30</b>	<b>0,52</b>	<b>0,54</b>	<b>-4,96</b>	<b>&lt; 0,001</b>

\**p* < 0,05\*\**p* < 0,01

Źródło: opracowanie własne.

## Dyskusja

Wyniki badań przeprowadzonych na grupie chińskich nauczycieli wykazały, że dominującym stylem humoru był styl agresywny<sup>14</sup>. Ustalenia te są zbieżne z wynikami uzyskanymi przez autora tego artykułu. W badaniach Roberta Provine'a podjęto próbę spojrzenia na komizm, umiejętności jego tworzenia i odbioru w sytuacjach społecznych z uwzględnieniem różnic międzypłciowych. Ich rezultaty wskazują, że mężczyźni bardziej agresywnie konkurują ze sobą w tworzeniu treści humorystycznych, podczas gdy kobiety rywalizują między sobą w ich odbiorze. Jednak autor tych badań zaznaczył, że różnica ta wcale nie musi oznaczać większych kompetencji humorystycznych u mężczyzn niż u kobiet<sup>15</sup>. Jego ustalenia sugerują, że to mężczyźni aktywnie starają się zwrócić na siebie uwagę kobiet, dlatego dzięki wzmocnieniu behawioralnemu częściej niż kobiety uczą się, że tworzenie treści humorystycznych jest skuteczną strategią ze względu na zjawisko transferu pobudzenia. Warto też podkreślić, że w ogłoszeniach zamieszczanych na portalach randkowych dwa razy więcej kobiet niż mężczyzn poszukuje poczucia humoru u potencjalnych partnerów. Może to sugerować, że kobiety częściej szukają poczucia humoru, niż je oferują. Z kolei mężczyźni są bardziej skłonni proponować treści humorystyczne, niż ich poszukiwać, zarówno w ogłoszeniach, jak i podczas rozmów w codziennych sytuacjach<sup>16</sup>.

Inne badania wskazują, że zdaniem mężczyzn kobieta z poczuciem humoru to w istocie osoba umiejąca docenić humor, natomiast zdaniem kobiet mężczyzna z poczuciem humoru to taki, który potrafi tworzyć treści humorystyczne<sup>17</sup>. Pewne wskazówki dotyczące mechanizmów tego zjawiska dają obserwacje Jimmy'ego Carra i Lucy Greeves. Według nich mężczyźni nie oczekują, aby kobiety były dowcipne, ale raczej delectowały się męskim humorem. Stawia to kobiety w roli jego konsumentek, a nie twórczyń. Tworzenie humoru przez mężczyzn to przejaw ich inteligencji.

<sup>14</sup> J. Wu, R.M. Chan, *Chinese teacher's use of humour in coping with stress*, „International Journal of Psychology” 2013, vol. 48(6), s. 1050–1056.

<sup>15</sup> R.R. Provine, *Laughter. A scientific investigation*, Viking, New York 2000.

<sup>16</sup> M. Crawford, D. Gressley, *Creativity, caring and context. Women's and men's accounts of humor preferences and practices*, „Psychology of Women Quarterly” 1991, vol. 15(2), s. 217–231.

<sup>17</sup> E. Bressler, R.A. Martin, S. Balshine, *Production and appreciation of humor as sexually selected traits*, „Evolution and Human Behavior” 2006, vol. 27(2), s. 121–130.

Z jednej strony daje im przewagę nad rywalami, a z drugiej strony jest pomocne podczas starań o względy potencjalnej partnerki<sup>18</sup>.

Według niektórych teorii ewolucyjnych poczucie humoru wiąże się z możliwością zaimponowania potencjalnemu partnerowi lub partnerce. Znajduje to potwierdzenie w badaniach, które wykazały, że kobiety preferują mężczyzn potrafiących je rozbawić, natomiast mężczyźni wybierają kobiety śmiejące się z ich żartów<sup>19</sup>. Jednak badania Laury Mickes i jej zespołu tylko w nieznacznym stopniu zdają się potwierdzać utarte stereotypy, jakoby mężczyźni mieli większe poczucie humoru niż kobiety. W badaniach tych wskazano, że mężczyźni są bardziej pewni siebie i mają większe przeświadczenie o swoich kompetencjach w tworzeniu i stosowaniu humoru<sup>20</sup>.

Różnice jego odbierania zaobserwowano również na poziomie neurologicznym przy badaniu reakcji mózgu na bodźce komiczne. Zbadano jego aktywność za pomocą funkcjonalnego rezonansu magnetycznego podczas oglądania dowcipów rysunkowych. Zaobserwowano, że oprócz wielu wspólnych aktywności u kobiet występuje silniejsza aktywacja okolic lewej kory przedczołowej, a także prawego jądra półleżącego. Zdaniem autorów badania oznacza to, że w procesie rozumienia bodźców komicznych kobiety w większym stopniu wykorzystują struktury przetwarzania języka i struktury wykonawcze oraz w mniejszym stopniu następuje u nich pobudzenie układu nagrody<sup>21</sup>.

Powyższe przykłady badań odnoszą się do różnorodnych aspektów, funkcji i form humoru. Zaobserwowane prawidłowości mogą wskazywać na zróżnicowanie odbierania i tworzenia humoru przez mężczyzn i kobiety. Jednak ustalenia autora tego artykułu nie potwierdzają tezy (z pewnymi wyjątkami), że w badanej grupie kobiety i mężczyźni różnią się od siebie reprezentowanymi stylami humoru. Jak zaznaczono na wstępie, poczucie humoru jest pojęciem wieloznacznym i umyka jednoznacznej

<sup>18</sup> J. Carr, L. Greeves, *Only joking. What's so funny about making people laugh?*, Gotham Books, New York 2006.

<sup>19</sup> N.P. Li, V. Griskevicius, K.M. Durante, P.K. Jonason, D.J. Pasisz, K. Aumer, *An evolutionary perspective on humor. Sexual selection or interest indication?*, „Personality and Social Psychology Bulletin” 2009, vol. 35(7), s. 923–936.

<sup>20</sup> L. Mickes, D.E. Walker, J.L. Parris, R. Mankoff, N. Christenfeld, *Who's funny. Gender stereotypes, humor production, and memory bias*, „Psychonomic Bulletin and Review” 2011, vol. 19, s. 108–112.

<sup>21</sup> E. Azim, D. Mobbs, B. Jo, V. Menon, A.L. Reiss, *Sex differences in brain activation elicited by humor*, „Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America” 2005, vol. 102(45), s. 16496–16501.

definicji, zwłaszcza kiedy weźmie się pod uwagę różnorodne kanały przekazu treści humorystycznych, które dzięki Internetowi mogą być tworzone, przechowywane, przesyłane i przetwarzane na wiele sposobów. Blogi, fora i grupy dyskusyjne, serwisy, platformy społecznościowe, społecznościowe serwisy informacyjne to tylko niektóre miejsca, w których można tworzyć treści humorystyczne i dzielić się nimi<sup>22</sup>. Problem jednak polega na tym, że miejsca te najczęściej skupiają pewną zamkniętą grupę osób i przez to są niedostępne dla osób postronnych, również badaczy zajmujących się humorem. Być może nowe media dzięki swoim dużym możliwościom uruchamiają wśród kobiet i mężczyzn mechanizmy, których w świecie realnym nie dałoby się zaobserwować. Ciekawe, jak w tym środowisku zachowa się kolejny „gracz”, jakim niewątpliwie jest sztuczna inteligencja, i czy także stanie się twórcą treści humorystycznych?

## Bibliografia

- Azim E., Mobbs D., Jo B., Menon V., Reiss A.L., *Sex differences in brain activation elicited by humor*, „Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America” 2005, vol. 102(45), s. 16496–16501.
- Bressler E., Martin R.A., Balshine S., *Production and appreciation of humor as sexually selected traits*, „Evolution and Human Behavior” 2006, vol. 27(2), s. 121–130.
- Bryant J., Zillmann D., *Using humor to promote learning in the classroom* [w:] J. Bryant, P.E. McGhee (eds.), *Humor and children’s development. A guide to practical applications*, Haworth Press, New York 1989, s. 49–78.
- Carr J., Greeves L., *Only joking. What’s so funny about making people laugh?*, Gotham Books, New York 2006.
- Crawford M., Gressley D., *Creativity, caring and context. Women’s and men’s accounts of humor preferences and practices*, „Psychology of Women Quarterly” 1991, vol. 15(2), s. 217–231.
- Kołąkowski L., *Mini wykłady o maxi sprawach*, Znak, Kraków 2000.
- Li N.P., Griskevicius V., Durante K.M., Jonason P.K., Pasisz D.J., Aumer K., *An evolutionary perspective on humor. Sexual selection or interest indication?*, „Personality and Social Psychology Bulletin” 2009, vol. 35(7), s. 923–936.

<sup>22</sup> P. Ochwat, *Zjawisko humoru a nowoczesne technologie komunikacyjne. Analiza źródeł tworzenia i kanałów przekazu treści humorystycznych*, „Kultura – Media – Teologia” 2015, nr 22, s. 33–52.

- Martin R., *Sense of humor* [w:] S.J. Lopez, C.R. Snyder (eds.), *Positive psychological assessment. A handbook of models and measures*, American Psychological Association, Washington 2003, s. 313–326.
- Matuszewicz C., *Humor, dowcip, wychowanie. Analiza psychospołeczna*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1976.
- Mickes L., Walker D.E., Parris J.L., Mankoff R., Christenfeld N., *Who's funny. Gender stereotypes, humor production, and memory bias*, „Psychonomic Bulletin & Review” 2011, vol. 19, s. 108–112.
- Mindess H., *Laughter and liberation*, Nash Publishing, Los Angeles 1971.
- Ochwat P., *Dobry żart zdrowia wart, czyli o wypaleniu zawodowym nauczycieli*, „Hejnał Oświatowy” 2019, nr 2, s. 8–10.
- Ochwat P., *Interakcje dyscyplinujące nauczycieli różnych specjalności na tle zachowań dysfunkcyjnych uczniów* [w:] J. Kwieciński, M. Tomczak (red.), *Wybrane aspekty kultury fizycznej w badaniach naukowych*, Wydawnictwo Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Koninie, Konin 2010, s. 102–127.
- Ochwat P., *Zjawisko humoru a nowoczesne technologie komunikacyjne. Analiza źródeł tworzenia i kanałów przekazu treści humorystycznych*, „Kultura – Media – Teologia” 2015, nr 22, s. 33–52.
- Ochwat P., Motyka A., *Rola humoru w relacjach nauczycielsko-uczniowskich na przykładzie szkół ponadgimnazjalnych* [w:] T. Gabryś, C. Michalski (red.), *Wychowanie fizyczne i sport szkolny w teorii i praktyce I*, Wydawnictwo Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej im. Witolda Pileckiego w Oświęcimiu, Oświęcim 2016, s. 65–87.
- O'Connell W.E., *Freudian humor. The eupsychia of everyday life* [w:] A.J. Chapman, H.C. Foot (eds.), *Humor and laughter. Theory, research and applications*, Pergamon, Elmsford 1976, s. 313–329.
- Provine R.R., *Laughter. A scientific investigation*, Viking, New York 2000.
- Stebbins R.A., *The role of humor in teaching. Strategy and self-expression* [w:] P. Woods (ed.), *Teacher strategies. Exploration in the sociology of the school*, Croom Helm, London 1980, s. 84–97.
- Tomczuk-Wasilewska J., *Psychologia humoru*, Wydawnictwo Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin 2009.
- Wu J., Chan R.M., *Chinese teacher's use of humour in coping with stress*, „International Journal of Psychology” 2013, vol. 48(6), s. 1050–1056.
- Ziv A., *Personality and sense of humor*, Springer Publishing Company, New York 1984.

# Humor jako narzędzie regulacji gniewu młodzieży niedostosowanej społecznie

## Wstęp

Gniew, będący często doświadczanym przez młodzież niedostosowaną społecznie stanem emocjonalnym, stał się jedną z podstawowych zmiennych psychologicznych stanowiących przedmiot diagnozy resocjalizacyjnej. W diagnozie tej podkreśla się rolę deficytów w zakresie kontroli emocjonalnej i niedojrzałości mechanizmów samokontroli, za które odpowiada przewaga struktur popędowo-emocjonalnych nad poznawczymi, co najczęściej w praktyce sprowadza się do braków w obszarze kontroli gniewu, wyrażających się w jego nadmiernej i/lub niewłaściwej ekspresji<sup>1</sup>.

Gniew jest jedną z naturalnych, podstawowych emocji, sygnalizuje niezaspokojenie ważnych potrzeb oraz aktywizuje mechanizmy obronne jednostki w sytuacjach zagrożenia i stresu<sup>2</sup>. Niemniej jednak kiedy poziom stresu jest zbyt wysoki lub gdy intensywność, częstość i czas trwania ekspresji gniewu nie są wystarczająco kontrolowane, może to prowadzić do negatywnych skutków w obszarze zdrowia fizycznego i psychicznego, jakości życia oraz relacji interpersonalnych<sup>3</sup>. Wielu badaczy dowodzi, że z negatywnymi stanami afektywnymi – głównie z gniewem – w ścisłym związku pozostają różnego rodzaju symptomy nieprzystosowania społecznego oraz zachowania przestępcze<sup>4</sup>.

---

<sup>1</sup> R. Beck, E. Fernandez, *Cognitive-behavioral therapy in the treatment of anger. A meta-analysis*, „Cognitive Therapy and Research” 1998, vol. 22, s. 63–74; K.A. Dodge, *The structure and function of reactive and proactive aggression* [w:] D.J. Pepler, K.H. Rubin (eds.), *The development and treatment of childhood aggression*, Erlbaum, Hillsdale 1991, s. 210–218.

<sup>2</sup> N.H. Frijda, *The emotions*, Cambridge University Press, Cambridge 1986.

<sup>3</sup> A. Han, J. Won, O. Kim, S.E. Lee, *Anger expression types and interpersonal problems in nurses*, „Asian Nursing Research” 2015, vol. 9(2), s. 146–151.

<sup>4</sup> C.M. Borduin, C.M. Schaeffer, *Violent offending in adolescence. Epidemiology, correlates, outcomes, and treatment* [w:] T.P. Gullotta, G.R. Adams, R. Montemayor (eds.), *Delinquent and violent youth. Theory and interventions*, vol. 9, Sage, Thousand Oaks 1998, s. 144–174; D.G. Cornell, C.S. Peterson, H. Richards, *Anger as a predictor of aggression among incarcerated adolescents*, „Journal of Consulting and Clinical Psychology” 1999, vol. 67(1), s. 108–115; N.R. Crick, J.M. Ostrov, N.E. Werner, *A longitudinal study of relational aggression, physical*

W świetle współczesnych badań czynnikiem, który równie silnie koreluje z poziomem psychospołecznego przystosowania, jest humor<sup>5</sup>. Adaptacyjne style humoru pełnią pozytywną rolę w rozwoju i funkcjonowaniu człowieka, zarówno w wymiarze intrapsychoicznym (ponieważ stymulują rozwój poznawczy i emocjonalny), jak i w wymiarze interpersonalnym, (dynamizują rozwój społeczny jednostki oraz zwiększają jej przystosowanie). Style nieadaptacyjne natomiast obniżają jakość życia i relacji interpersonalnych, prowadząc do psychospołecznego nieprzystosowania jednostki<sup>6</sup>.

O ile wpływ zarówno humoru, jak i gniewu na zdrowie fizyczne, psychiczne oraz społeczne staje się coraz częściej przedmiotem badań naukowych, o tyle związek humoru z gniewem wydaje się wciąż niewystarczająco poznany. Nieliczne dotychczasowe badania ujawniły, że adaptacyjne style humoru sprzyjają kontroli gniewu, style nieadaptacyjne zaś – zwłaszcza agresywny – korelują z tendencją do jego niekontrolowanej ekspresji<sup>7</sup>. Potwierdzenie tych tendencji w grupie młodzieży niedostosowanej społecznie może mieć cenne implikacje praktyczne dla profilaktyki i rehabilitacji społecznej, a tym samym dla ochrony i przywracania zdrowia psychicznego i społecznego młodzieży.

---

*aggression, and children's social-psychological adjustment*, „Journal of Abnormal Child Psychology” 2006, vol. 34(2), s. 127–138; H.J. Eysenck, *Crime and personality*, Routledge & Kegan Paul, London 1977; J.B. Helfgott, *Criminal behavior. Theories, typologies and criminal justice*, Sage, Los Angeles 2008; R. Loeber, *The stability of antisocial and delinquent child behavior. A Review*, „Child Development” 1982, vol. 53(6), s. 1431–1446.

<sup>5</sup> R.A. Martin, P. Puhlik-Doris, G. Larsen, J. Gray, K. Weir, *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, vol. 37(1), s. 48–75; J.A. Yip, R.A. Martin, *Sense of humor, emotional intelligence and social competence*, „Journal of Research in Personality” 2006, vol. 40(6), s. 1202–1208.

<sup>6</sup> H.M. Lefcourt, R.A. Martin, *Humour and life stress. Antidote to adversity*, Springer-Verlag, New York 1986; R.A. Martin, P. Puhlik-Doris, G. Larsen, J. Gray, K. Weir, *Individual differences in uses of humor...*, dz. cyt.; P.E. McGhee, *Humor. The lighter path to resilience and health*, AuthorHouse, Bloomington 2010; A. Ziv, *Personality and sense of humor*, Springer-Verlag, New York 1984.

<sup>7</sup> R.A. Martin, P. Puhlik-Doris, G. Larsen, J. Gray, K. Weir, *Individual differences in uses of humor...*, dz. cyt.; J. Torres-Marin, G. Navarro-Carrillo, H. Carretero-Dios, *Is the use of humor associated with anger management? The assessment of individual differences in humor styles in Spain*, „Personality and Individual Differences” 2018, vol. 120, s. 193–201.



## Ekspresja gniewu

Pomimo wielu rozbieżności wśród naukowców dominuje pogląd, że emocje są zjawiskiem wieloaspektowym i wielowymiarowym, obejmującym: subiektywne odczucia (doświadczenie emocji), zachowanie (ekspresję emocji), poznanie (oceny poznawcze), motywację (tendencje działania) i fizjologię<sup>8</sup>.

Emocje najczęściej definiowane są jako procesy regulacji umożliwiające adaptację i wpływające na przebieg procesu komunikacji poprzez ustanawianie, podtrzymywanie, zmienianie lub przerywanie relacji między jednostką a środowiskiem. Emocje uruchamiane są w sytuacji, gdy człowiek styka się z bodźcami zewnętrznymi bądź wewnętrznymi, mającymi znaczenie dla jego organizmu albo osobowości<sup>9</sup>. Za ich kształtowanie odpowiada nie tylko biologia i fizjologia, lecz także kultura. Wszystkie emocje, również gniew, podlegają bowiem kontroli społecznej, powiązane są z pełnieniem ról społecznych oraz mogą być modyfikowane zgodnie z przyjętymi w danej kulturze normami i wartościami<sup>10</sup>.

Optymalne przystosowanie psychospołeczne jest osiągnięte dzięki samokontroli obejmującej reakcje samodzielnie inicjowane, za pomocą których jednostka osiąga zbieżność między własnymi zachowaniami, myślami i odczuciami afektywnymi a akceptowanymi standardami wewnętrznymi lub zewnętrznymi<sup>11</sup>. Efektywna (samo)kontrola emocji, zwłaszcza gniewu, warunkuje więc umiejętność panowania nad destrukcyjnymi emocjami i zachowania się zgodnie z przyjętymi normami społecznymi, czyli właściwą ekspresję emocji.

Warto dodać, że doświadczanie gniewu i wyrażanie (ekspresja) gniewu to odrębne pojęcia. Doświadczenie gniewu odnosi się do stanu emocjonalnego, który odczuwamy oprócz towarzyszących mu reakcji fizjologicznych. Natomiast wyrażanie gniewu dotyczy wymiaru behawioralnego, który odpowiada za sposób radzenia sobie z tym uczuciem<sup>12</sup>.

---

<sup>8</sup> N.H. Frijda, *Comment on Oatley and Johnson-Laird's „Towards a cognitive theory of emotion”, „Cognition and Emotion”* 1987, vol. 1, s. 51–58; K. Mulligan, K. Scherer, *Toward a working definition of emotion*, „*Emotion Review*” 2012, vol. 4(4), s. 345–357.

<sup>9</sup> J.J. Campos, D.L. Mumme, R. Kermoian, R.G. Campos, *A functionalist perspective on the nature of emotion*, „*Monographs of the Society for Research in Child Development*” 1994, vol. 59(2–3), s. 284–303; N.H. Frijda, *The emotions*, dz. cyt.

<sup>10</sup> R.S. Lazarus, *Emotion and adaptation*, Oxford University Press, New York 1991.

<sup>11</sup> D. Doliński, *Mechanizmy wzbudzania emocji. Ekspresja emocji. Emocje, poznanie i zachowanie* [w:] J. Strelau (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki*, t. 2: *Psychologia ogólna*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2000, s. 319–394.

<sup>12</sup> A. Han, J. Won, O. Kim, S.E. Lee, *Anger expression types...*, dz. cyt.

W zależności od stopnia (samo)kontroli wyróżnia się zasadniczo trzy style ekspresji gniewu:

1. Gniew wewnętrzny (*anger-in*), który cechuje przekierowanie gniewu na samego siebie, wyparcie myśli i wspomnień związanych z sytuacjami wywołującymi gniew lub zaprzeczanie samej emocji gniewu.
2. Gniew zewnętrzny (*anger-out*), rozumiany jako wyrażanie/okazywanie gniewu wobec innej osoby lub przedmiotu na wiele różnych sposobów, włączając w to działania fizyczne, rozmaite zachowania oraz werbalną komunikację, np. krytykę, zniewagi.
3. Gniew kontrolowany (*anger-control*), polegający na podejmowaniu przez jednostkę wysiłku w celu kontrolowania własnego gniewu i zarządzania nim, a także wyrażania uczucia gniewu w asertywny sposób z poszanowaniem praw i emocji drugiej osoby za pomocą komunikatów, które nie są agresywne<sup>13</sup>.

Kiedy jednak gniew przeradza się w niekontrolowaną wściekłość i/lub kiedy dotychczasowe sposoby radzenia sobie z nim zawodzą – co często zdarza się w przypadku osób niedostosowanych społecznie – pojawić się mogą tylko dwie kategorie zachowań: unikanie, tłumienie gniewu lub poddanie mu się, skutkujące niekontrolowaną ekspresją zewnętrzną<sup>14</sup>. Każda z wyżej wymienionych kategorii ekspresji gniewu zawiera reakcje bardziej konstruktywne, bezpieczne i skuteczne (w przypadku gniewu kierowanego do wewnątrz jest to gniew kontrolowany, w przypadku zaś gniewu kierowanego na zewnątrz – gniew pośredni) oraz reakcje destruktywne, mniej bezpieczne i nieskuteczne – w przypadku gniewu kierowanego do wewnątrz jest to gniew tłumiony, a w przypadku gniewu kierowanego na zewnątrz – gniew bezpośredni<sup>15</sup>. Nieskutecznie rozładowywany gniew grozi zamknięciem w kręgu samowzmacniających się degradujących zachowań<sup>16</sup>.

Badacze dowodzą, że zarówno nadmierna ekspresja gniewu, najczęściej utożsamiana z agresją, jak i silna tendencja do tłumienia gniewu nie są korzystne dla funkcjonowania jednostki. Niewyrażone (tłumione) emocje

<sup>13</sup> Ch.D. Spielberger, G. Jacobs, S. Russel, R.S. Crane, *Assessment of anger. The state-trait anger scale* [w:] J.N. Butcher, Ch.D. Spielberger (eds.), *Advances in personality assessment*, vol. 2, Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale 1983, s. 159–187.

<sup>14</sup> H. Lerner, *Gniew kobiety. Jak zmieniać utrwalone więzi z bliskimi. Poradnik dla kobiet*, tłum. P. Sawicka, Zysk i S-ka, Poznań 2003.

<sup>15</sup> Z. Juczyński, *Narzędzia pomiaru w promocji i psychologii zdrowia*, Pracownia Testów Psychologicznych PTP, Warszawa 2012, s. 51.

<sup>16</sup> H. Lerner, *Gniew kobiety...*, dz. cyt.

gniewu i złości, zwłaszcza gdy utrzymują się długo i są wielokrotnie przeżywane, stają się bowiem podłożem wielu zaburzeń nerwicowych i chorób psychosomatycznych<sup>17</sup>. Niekontrolowane i bezpośrednie wyrażanie gniewu w postaci agresji natomiast negatywnie wpływa na jakość relacji międzyludzkich i społecznego funkcjonowania<sup>18</sup>. Ustalono ponadto, że adolescenci osiągający wysoki poziom ekspresji gniewu, kierowanego zarówno na zewnątrz (agresja), jak i do wewnątrz (tłumienie), cechują się brakiem umiejętności konstruktywnego wyrażania złości, gniewu lub innych negatywnych emocji i częściej podejmują próby samobójcze<sup>19</sup>, a także przejawiają zaburzenia w zachowaniu, symptomy społecznego niedostosowania oraz zachowania przestępcze<sup>20</sup>. Niekontrolowana eksterioryzacja gniewu dodatnio koreluje z zachowaniami typu A<sup>21</sup>. Jednakże adolescenci uzewnętrzniający gniew są bardziej pewni siebie i mają wyższe poczucie własnej wartości<sup>22</sup>, a u dorosłych mężczyzn w wieku 22–65 lat silniejsza ekspresja gniewu wiąże się z mniejszym nasileniem dolegliwości fizycznych i zaburzeń psychicznych<sup>23</sup>.

Zdaniem Giory Keinan i współautorów nie da się jednoznacznie ocenić, który z typów gniewu – wewnętrzny czy zewnętrzny – jest zdrowszy. Obydwa, jeśli są nieprawidłowo wyrażane, mogą doprowadzić do emocjonalnych i behawioralnych trudności<sup>24</sup>.

<sup>17</sup> G.S. Everly, R. Rosenfeld, *Stres. Przyczyny, terapia i autoterapia*, tłum. J. Radzicki, A. Kowalyszyn, D. Ślepówrońska, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1992.

<sup>18</sup> J.R. Averill, *Anger and aggression. An essay on emotion*, Springer-Verlag, New York – Berlin 2012; D.F. Connor, *Aggression and antisocial behavior in children and adolescents. Research and treatment*, The Guilford Press, New York 2002; N.R. Crick, J.M. Ostrov, N.E. Werner, *A longitudinal study of relational aggression...*, dz. cyt.

<sup>19</sup> M. Makara-Studzinska, A. Koślak, *Poziom agresji u młodzieży po próbach samobójczych*, „Psychiatria i Psychologia Kliniczna” 2011, nr 11(3), s. 136–144.

<sup>20</sup> A. Bandura, E. Ribes-Inesta (eds.), *Analysis of delinquency and aggression*, Erlbaum, Hillsdale 1976; N.R. Crick, J.M. Ostrov, N.E. Werner, *A longitudinal study of relational aggression...*, dz. cyt.; J.B. Helfgott, *Criminal behavior...*, dz. cyt.; R. Loeber, *The stability of antisocial and delinquent child behavior...*, dz. cyt.; O. Herrero, R. Colom, *Distinguishing impulsive, unsocialized sensation seeking. A comparison between criminal offenders and the general population*, „Journal of Individual Differences” 2008, vol. 29(4), s. 199–204.

<sup>21</sup> S.M. Hunter, C. Johnson, I.A. Vizeberg, L.S. Webber, G.S. Berenson, *Tracking of type A behavior in children and young adults. The Bogalusa heart study*, „Journal of Social Behaviour and Personality” 1991, vol. 6(1), s. 71–84.

<sup>22</sup> A. Kruczek, I. Grzankowska, *Adolescents self-esteem and its role in the anger expression*, „Journal of Psychiatry and Clinical Psychology” 2017, vol. 17(4), s. 325–333.

<sup>23</sup> G. Keinan, H. Ben-Zur, M. Zilka, R. Carel, *Anger in or out, which is healthier? An attempt to reconcile inconsistent findings*, „Psychology and Health” 1992, vol. 7(2), s. 83–98.

<sup>24</sup> Tamże.

## Typy gniewu i style humoru z perspektywy współczesnych badań

W świetle wyników badań psychologicznych czynnikiem, który pozostaje w ścisłym związku z ekspresją emocji – w tym również gniewu – jest humor. Okazuje się bowiem, że humor to bezpieczny środek ujawniania informacji o sobie i swoich emocjach, a co więcej, podczas komunikowania opartego na komizmie jawnie wyraża się emocje tłumione w innych sytuacjach<sup>25</sup>.

Zgodnie z koncepcją stylów humoru Roda A. Martina wyróżnia się cztery style posługiwania się humorem, które pełnią odmienne funkcje inter- i intrapersonalne w codziennym życiu jednostki<sup>26</sup>. Ogólnie przyjmuje się, że humor adaptacyjny, występujący w postaci humoru w służbie ego, jest sposobem radzenia sobie ze stresem<sup>27</sup>, dodaje odwagi do skonfrontowania się z trudnościami<sup>28</sup>, powoduje także redukcję napięcia emocjonalnego, a w sytuacji zagrożenia daje poczucie siły, kontroli i władzy<sup>29</sup>. Humor ten poprawia również jakość życia. Niweluje traumatyczny wpływ trudnych doświadczeń poprzez łagodzenie związanych z nim negatywnych emocji<sup>30</sup> i intensyfikowanie pozytywnych<sup>31</sup>. Drugi rodzaj humoru adaptacyjnego – humor afiliacyjny – służy poprawie relacji z innymi przy jednoczesnym zacieśnianiu więzi i minimalizowaniu konfliktów. Ponadto kreuje on pozytywną atmosferę w grupie, ułatwia porozumienie, rekonstruuje zasady, podnosi morale, tworzy poczucie tożsamości grupowej i motywuje do wspólnej pracy<sup>32</sup>. Nieadaptacyjna forma posługiwania się humorem może natomiast obniżać wartość i samopoczucie jednostki

- 
- <sup>25</sup> J. Tomczuk-Wasilewska, *Psychologia humoru*, Wydawnictwo Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin 2009, s. 52.
- <sup>26</sup> R.A. Martin, P. Puhlik-Doris, G. Larsen, J. Gray, K. Weir, *Individual differences in uses of humor...*, dz. cyt.
- <sup>27</sup> H.M. Lefcourt, R.A. Martin, *Humour and life stress...*, dz. cyt.
- <sup>28</sup> N.F. Dixon, *Humour. A cognitive alternative to stress?* [w:] I.C. Sarason, C.D. Spielberger (eds.), *Stress and anxiety*, Hemisphere, Washington 1980, s. 281–289; M. Mishinsky, *Humor as a „courage mechanism”*, „Israel Annals of Psychiatry and Related Disciplines” 1977, vol. 15(4), s. 352–363.
- <sup>29</sup> A. Ziv, *Personality and sense of humor*, dz. cyt.
- <sup>30</sup> H.M. Lefcourt, R.A. Martin, *Humour and life stress...*, dz. cyt.
- <sup>31</sup> N.A. Kuiper, R.A. Martin, K.A. Dance, *Sense of humor and enhanced quality of life*, „Personal and Individual Differences” 1992, vol. 13(2), s. 1273–1283.
- <sup>32</sup> H.M. Lefcourt, *Humor. The psychology of living buoyantly*, Kluwer Academic, Plenum Publishers, New York 2001; R.A. Martin, *Sense of humor* [w:] S.J. Lopez, C.R. Snyder (eds.), *Positive psychological assessment. A handbook of models and measures*, American Psychological Association, Washington 2003, s. 313–426; R.A. Martin, P. Puhlik-Doris, G. Larsen, J. Gray, K. Weir, *Individual differences in uses of humor...*, dz. cyt.; A. Ziv, *Personality and sense of humor*, dz. cyt.

bądź innych osób. Humor agresywny, przyjmujący postać kpiny, szyderstwa, sarkazmu, manipulacji, umyślnego wprowadzania w błąd, piętnowania itp., może służyć poprawie własnego samopoczucia i osiągnięciu osobistych celów kosztem innych<sup>33</sup>. Bywa on wykorzystywany do realizacji i ekspresji egocentrycznych oraz antyspołecznych emocji i dążeń. Mimo to można powiedzieć, że oddziałuje pozytywnie – jako „wentyl bezpieczeństwa” – na zdrowie psychiczne jednostki i harmonię społeczną, ponieważ bez niego motywy wrogości mogłyby manifestować się w formie bardziej zagrażającej i napastliwej<sup>34</sup>. Drugi z nieadaptacyjnych stylów humoru – humor samodeprecjonujący – służy poradzeniu sobie ze stresem związanym ze staraniem się o akceptację otoczenia poprzez obronne zaprzeczanie swoim uczuciom i tłumienie ich oraz dyskredytowanie siebie<sup>35</sup>. Jednostki posługujące się tym stylem humoru, choć postrzegane są zwykle jako „klasowi klauni”, w rzeczywistości jednak nie akceptują swoich emocji i potrzeb oraz cierpią z powodu niskiej samooceny, co zwiększa ryzyko ich przyszłej wiktymizacji<sup>36</sup>.

Poczucie humoru służy więc samoregulacji emocji – pozwala opanować uczucia tak, by nie wymknęły się spod kontroli i nie złamały odporności psychicznej ani nie utrudniły kontaktów z innymi<sup>37</sup>. Według Zygmunta Freuda<sup>38</sup> humor pojawia się w sytuacjach, które zwykle powodują negatywne emocje, takie jak: lęk, złość, smutek. Zmiana perspektywy, koncentracja na zabawnych lub niezgodnych ze sobą elementach zdarzenia wywołuje pozytywny nastrój. Odczucie przyjemności powstaje w następstwie zaoszczędzenia energii nagromadzonej w celu obrony przed negatywnym afektem. Freudowskie pojęcie humoru odnosi się więc do mechanizmu obronnego osobowości, który pozwala przezwyciężyć negatywne emocje.

<sup>33</sup> D. Zillmann, *Disparagement humor* [w:] P.E. McGhee, J.H. Goldstein (eds.), *Handbook of humor research*, vol. 1, Springer-Verlag, New York 1983, s. 85–107.

<sup>34</sup> J. Tomczuk-Wasilewska, *Psychologia humoru*, dz. cyt., s. 45–46.

<sup>35</sup> L.S. Kubie, *The destructive potential of humor in psychotherapy*, „American Journal of Psychiatry” 1971, vol. 127(7), s. 37–42.

<sup>36</sup> S.K. Egan, D.G. Perry, *Does low self-regard invite victimization?*, „Developmental Psychology” 1998, vol. 34(2), s. 299–309; D.N. Klein, N.A. Kuiper, *Humor styles, peer relationships and bullying in middle childhood*, „Humor” 2006, vol. 19(4), s. 383–404.

<sup>37</sup> R.A. Martin, H.M. Lefcourt, *Sense of humor as a moderator of the relations between stressors and moods*, „Journal of Personality and Social Psychology” 1983, vol. 45(6), s. 1313–1324.

<sup>38</sup> Z. Freud, *Humor* [w:] J. Strachey (ed.), *Sigmund Freud collected papers*, vol. 5, Basic Books, New York 1959, s. 215–221; tenże, *Dowcip i jego stosunek do nieświadomości*, tłum. R. Reszke, Sen, KR, Warszawa 1993.

Zdaniem Anny Radomskiej<sup>39</sup> zasadna wydaje się również hipoteza o pozytywnym wpływie humoru na nabywanie przez jednostkę różnych kompetencji emocjonalnych, zwłaszcza tych, które dotyczą skutecznego kierowania własnymi emocjami. Można przypuszczać, że poczucie humoru w wysokim stopniu będzie sprzyjać kształtowaniu się trzech rodzajów tych kompetencji. Pierwszy z nich odnosiłby się do adaptacyjnej, świadomej kontroli i do panowania nad awersyjnymi emocjami. Pomimo ich występowania obdarzona zmysłem komizmu jednostka byłaby w stanie efektywnie funkcjonować oraz wyzwolić się z negatywnych stanów emocjonalnych<sup>40</sup>. Drugi typ kompetencji emocjonalnych, uzależniony od nasilenia właściwego jednostce poczucia humoru, dotyczyłby poczucia emocjonalnej samoskuteczności, czyli postrzegania siebie jako osoby czującej w sposób zgodny ze swoją wolą. Z tą kompetencją szłaby w parze dobra regulacja własnych emocji – ich intensywności, czasu trwania i częstości występowania<sup>41</sup>. Wreszcie trzeci i ostatni rodzaj kompetencji emocjonalnych bezpośrednio powiązanych z natężeniem humoru obejmowałby promowanie emocji pozytywnych, mających konstruktywny wpływ na dynamikę osobowości i zintegrowane życie<sup>42</sup>. W ten sposób, za pośrednictwem opartych na nim kompetencji emocjonalnych, humor wpływa korzystnie nie tylko na rozwój osobowości jednostki, lecz także na jej przystosowanie społeczne.

Wiele badań potwierdza związek pomiędzy humorem a kompetencjami społecznymi<sup>43</sup> oraz przystosowaniem społecznym<sup>44</sup> dzieci i młodzieży.

<sup>39</sup> A. Radomska, *Poczucie humoru jako cecha osobowości wspomagająca rozwój* [w:] B. Kaja (red.), *Wspomaganie rozwoju. Psychostymulacja i psychokorekcja*, t. 5, Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej im. Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2003, s. 83–100.

<sup>40</sup> J.D. Mayer, P. Salovey, *Czym jest inteligencja emocjonalna?* [w:] P. Salovey, D.J. Sluyter (red.), *Rozwój emocjonalny a inteligencja emocjonalna. Problemy edukacyjne*, tłum. M. Karpiński, Rebis, Poznań 1999, s. 23–69.

<sup>41</sup> C. Saarni, *Emotional competence. How emotions and relationships become integrated* [w:] R.A. Thompson (ed.), *Nebraska Symposium on Motivation. 1988: Socioemotional development*, University of Nebraska Press, Lincoln 1990, s. 115–182.

<sup>42</sup> R. Bharadwaj, H. Sharma, *Development of emotional competency measures*, „Indian Journal of Psychometry and Education” 1994, vol. 25(1–2), s. 117–120.

<sup>43</sup> S.D. Gest, S.S. Graham-Bermann, W.W. Hartup, *Peer experience. Common and unique features of number of friendships, social network centrality, and sociometric status*, „Social Development” 2001, vol. 10(1), s. 23–40; A.S. Masten, *Humor and competence in school-aged children*, „Child Development” 1986, vol. 57(2), s. 461–473; D.S. Pellegrini, A.S. Masten, N. Garmezy, M.J. Ferrarese, *Correlates of social and academic competence in middle childhood*, „Journal of Child Psychology and Psychiatry” 1987, vol. 28(5), s. 699–714; L.W. Sherman, *Humor and social distance in elementary school children*, „Humor” 1988, vol. 1(4), s. 389–404; A. Ziv, *Personality and sense of humor*, dz. cyt.

<sup>44</sup> R.A. Martin, P. Puhlik-Doris, G. Larsen, J. Gray, K. Weir, *Individual differences in uses of humor...*, dz. cyt.

W swoich badaniach na temat związków czterech wymiarów poczucia humoru z różnymi aspektami funkcjonowania R.A. Martin i współpracownicy wykazali pozytywny związek adaptacyjnych rodzajów humoru (afiliacyjnego i w służbie ego) ze wskaźnikami zdrowia psychicznego i dobrego samopoczucia. Stwierdzono, że osoby preferujące te style humoru przejawiają głównie pozytywne emocje, mają wysoką samoocenę, zdolność do wchodzenia w relacje intymne, potrafią udzielać wsparcia społecznego, rzadko zaś doświadczają negatywnych nastrojów, takich jak lęk lub depresja. Dezadaptacyjne formy humoru okazały się natomiast silnie korelować z wrogością, agresją, lękiem, depresją, niską samooceną czy brakiem umiejętności tworzenia interakcji opartych na intymności<sup>45</sup>. Humor agresywny pozostaje ponadto w silnym związku z nieprzystosowaniem społecznym<sup>46</sup>. Dowiedziono również, że niektóre wymiary poczucia humoru w sposób istotny ujemnie korelują z posługiwaniem się w sytuacjach emocjonalnie trudnych stylami unikowymi w rodzaju tłumienia emocji czy zaprzeczania im<sup>47</sup>.

Nowsze badania ujawniły związek humoru w służbie ego z wyższą kontrolą gniewu i tendencją do unikania jego zewnętrznej ekspresji. Natomiast humor agresywny okazał się korelować ze skłonnością do bezpośredniej ekspresji gniewu wobec innych osób, humor samoponizający zaś – ze zwiększoną tendencją do tłumienia gniewu<sup>48</sup>.

## Założenia metodologiczne

### Problemy badawcze i hipotezy

Ludzkie emocje i ich ekspresja są zjawiskami trudno poddającymi się kategoryzacji i stosowaniu sztywnych/obiektywnych kryteriów podziału. Dlatego konieczne jest analizowanie typów ekspresji gniewu poprzez kategoryzowanie ich w naturalnie występujących podgrupach, które mogą lepiej uwzględniać charakterystykę każdej z osób<sup>49</sup>.

---

<sup>45</sup> Tamże.

<sup>46</sup> J.A. Yip, R.A. Martin, *Sense of humor...*, dz. cyt.

<sup>47</sup> Y. Rim, *Sense of humor and coping styles*, „Personality and Individual Differences” 1988, vol. 9(3), s. 559–564.

<sup>48</sup> J. Torres-Marin, G. Navarro-Carrillo, H. Carretero-Dios, *Is the use of humor associated with anger management?...*, dz. cyt.

<sup>49</sup> A. Han, J. Won, O. Kim, S.E. Lee, *Anger expression types...*, dz. cyt.

W związku z powyższym podjęte badania miały na celu zidentyfikowanie typów ekspresji gniewu występujących u młodzieży niedostosowanej społecznie, a następnie ustalenie, czy pomiędzy (sub)grupami nieletnich wyodrębnionymi z uwagi na typ ekspresji gniewu występują istotne różnice w zakresie posługiwania się humorem. W toku badań poszukiwano więc odpowiedzi na następujące problemy badawcze:

RQ-1: Jakie typy ekspresji gniewu występują u młodzieży niedostosowanej społecznie?

RQ-2: Czy typ ekspresji gniewu jest czynnikiem różnicującym sposób posługiwania się humorem przez badanych nieletnich?

Dotychczasowe badania ujawniły, że adaptacyjne style humoru – zwłaszcza humor w służbie ego – sprzyjają kontroli gniewu, style nieadaptacyjne zaś korelują z tendencją do jego niekontrolowanej ekspresji (w przypadku humoru agresywnego) bądź z tendencją do jego tłumienia (w przypadku humoru samoponizującego)<sup>50</sup>. Dowiedziano również, że agresywny styl humoru koreluje dodatnio ze złością, wrogością, urażliwością ( $r = 0,29$ ;  $p < 0,001$ ) oraz agresywnością ( $r = 0,41$ ;  $p < 0,001$ ), które związane są z zewnętrzną ekspresją gniewu<sup>51</sup>. Wcześniejsze badania przeprowadzone wśród wychowanków młodzieżowych ośrodków wychowawczych ujawniły ponadto, że trzy style humoru: afiliacyjny, w służbie ego i agresywny tworzą dodatnie korelacje z gniewem zewnętrznym, a dodatkowo humor agresywny ujemnie koreluje z gniewem wewnętrznym<sup>52</sup>.

W związku z powyższym sformułowano następującą hipotezę do drugiego problemu badawczego:

H: Typ ekspresji gniewu badanych osób różnicuje sposób posługiwania się humorem. Osoby charakteryzujące się zewnętrzną ekspresją gniewu będą ujawniały więcej humoru agresywnego, te zaś, które kontrolują swój gniew, częściej będą posługiwały się adaptacyjnymi stylami humoru.

## Osoby badane

Próba badawcza obejmowała 705 podopiecznych instytucji resocjalizacyjnych dla nieletnich. Badana młodzież niedostosowana społecznie mieściła

<sup>50</sup> R.A. Martin, P. Puhlik-Doris, G. Larsen, J. Gray, K. Weir, *Individual differences in uses of humor...*, dz. cyt.; J. Torres-Marin, G. Navarro-Carrillo, H. Carretero-Dios, *Is the use of humor associated with anger management?...*, dz. cyt.

<sup>51</sup> J. Tomczuk-Wasilewska, *Psychologia humoru*, dz. cyt., s. 44.

<sup>52</sup> A. Karłyk-Ćwik, *Formy ekspresji gniewu a style humoru młodzieży niedostosowanej społecznie*, „Wychowanie na co Dzień” 2017, nr 5, s. 42.



się w przedziale wiekowym 12–21 lat, ze średnią wieku na poziomie 17 lat. W wybranej w sposób celowo-losowy grupie znalazło się 207 kobiet (29%) i 498 mężczyzn (71%). Badania przeprowadzono w polskich placówkach resocjalizacyjnych dla nieletnich: w młodzieżowych ośrodkach wychowawczych ( $n = 13$ ) oraz zakładach poprawczych i schroniskach dla nieletnich ( $n = 11$ ).

### **Metoda i narzędzia badawcze**

Badania przeprowadzono metodą sondażu diagnostycznego z zastosowaniem techniki ankietowej. W badaniach samoopisowych wykorzystano dwa scharakteryzowane poniżej narzędzia badawcze.

#### **Skala Ekspresji Gniewu (SEG)**

Pierwsze narzędzie, służące do pomiaru predyspozycji indywidualnych, to Skala Ekspresji Gniewu (SEG) autorstwa Niny Ogińskiej-Bulik i Zygryda Juczyńskiego. Składa się ona z 20 stwierdzeń wchodzących w skład 2 podskal, z których jedna dotyczy gniewu kierowanego na zewnątrz (10 stwierdzeń), druga – gniewu kierowanego do wewnątrz (10 stwierdzeń). Każde stwierdzenie jest oceniane od 1 (nigdy) do 5 (zawsze). Ogólny wynik stanowi suma uzyskanych punktów, oddzielnie dla gniewu zewnętrznego i wewnętrznego. W wyniku rotacji ortogonalnej varimax zidentyfikowano po dwa czynniki dla obydwu rodzajów gniewu. W przypadku gniewu kierowanego na zewnątrz czynniki te określono jako gniew bezpośredni (pięć pozycji skali) i gniew pośredni (pięć pozycji skali). Obydwa wyjaśniają 44% wariancji całkowitej w przypadku dzieci i 48,2% w przypadku młodzieży. Z kolei dwa czynniki wyłonione w ramach gniewu kierowanego do wewnątrz, tj. gniew kontrolowany (sześć pozycji skali) oraz gniew tłumiony (cztery pozycje skali), wyjaśniają 51% wariancji dla dzieci i 56% dla młodzieży. Właściwości psychometryczne skali są zadowalające i pozwalają na stosowanie tego narzędzia w badaniach naukowych. Współczynniki rzetelności alfa Cronbacha mieszczą się w granicach od 0,73 do 0,83 dla gniewu kierowanego na zewnątrz oraz od 0,67 do 0,84 dla gniewu kierowanego do wewnątrz i wskazują na wysoką zgodność wewnętrzną narzędzia<sup>53</sup>.

---

<sup>53</sup> Z. Juczyński, *Narzędzia pomiaru w promocji i psychologii zdrowia*, dz. cyt.

### Kwestionariusz Stylów Humoru (HSQ)

Drugie narzędzie badawcze to Kwestionariusz Stylów Humoru (HSQ) opracowany przez Roda A. Martina, Patricję Puhlik-Doris, Gwen Larsen, Jeanette Gray i Kelly Weir<sup>54</sup>, w polskiej adaptacji Elżbiety Hornowskiej i współpracowników<sup>55</sup>. Jest to metoda samoopisowa badająca ekspresję, w której osoba badana określa nasilenie zachowań polegających na reagowaniu humorem. Kwestionariusz zawiera 32 stwierdzenia, obejmuje 4 skale: „Humor afiliacyjny”, „Humor w służbie ego”, „Humor agresywny” i „Humor samoponiżający”, z których każda zawiera po 8 pozycji odpowiadających poszczególnym wymiarom poczucia humoru. Badani udzielają odpowiedzi na siedmiostopniowej skali, od 1 (zdecydowanie się nie zgadzam) do 7 (zdecydowanie się zgadzam). Wyniki zlicza się poprzez sumowanie not w ramach poszczególnych stylów humoru. Współczynniki rzetelności pomiaru skalami oryginalnej wersji kwestionariusza, mierzone za pomocą współczynnika alfa Cronbacha, zawierają się w przedziale od 0,77 do 0,81 i wskazują na wysoką zgodność wewnętrzną narzędzia. Równie wysokie są wartości współczynników otrzymanych metodą test-retest, badające stabilność skal (badania wykonano w przedziale tygodnia w grupie 179 studentów, w tym 124 kobiet i 55 mężczyzn), które wynoszą od 0,80 do 0,85 i potwierdzają wysoką stabilność czasową wyników HSQ. Wszystkie analizy trafności narzędzia, m.in. interkorelacje pomiędzy skalami kwestionariusza (nie większe niż 0,36), wartości ładunków czynnikowych powyżej 0,40 dla pozycji wchodzących do poszczególnych skal humoru, a także porównania z innymi miarami humoru i czynnikami osobowości, dowodzą wysokiej trafności teoretycznej kwestionariusza<sup>56</sup>. Uzyskane w badaniach parametry psychometryczne polskiej wersji HSQ są dobre i nie odbiegają od analogicznych parametrów metody oryginalnej. Współczynnik rzetelności alfa Cronbacha polskiej adaptacji mieści się w przedziale od 0,70 do 0,84<sup>57</sup>.

<sup>54</sup> R.A. Martin, P. Puhlik-Doris, G. Larsen, J. Gray, K. Weir, *Individual differences in uses of humor...*, dz. cyt.

<sup>55</sup> E. Hornowska, J. Charytonik, *Polska adaptacja Kwestionariusza Stylów Humoru (HSQ) R. Martina, P. Puhlik-Doris, G. Larsena, J. Gray i K. Weir*, „Studia Psychologiczne” 2011, t. 49, z. 4, s. 5–22.

<sup>56</sup> R.A. Martin, P. Puhlik-Doris, G. Larsen, J. Gray, K. Weir, *Individual differences in uses of humor...*, dz. cyt.

<sup>57</sup> E. Hornowska, J. Charytonik, *Polska adaptacja Kwestionariusza Stylów Humoru (HSQ)...*, dz. cyt.

## Procedura badań

Badanie przeprowadzono w latach 2017–2018 w instytucjach resocjalizacyjnych za zgodą dyrekcji. Uczestnicy wypełniali ankiety w małych grupach, liczących od trzech do pięciu osób. Odbywało się to w świetlicach poszczególnych grup wychowawczych lub w gabinetach terapeutycznych. Wypełnienie ankiet zajmowało średnio ok. 30 min. Po zakończeniu badania dyrektorzy każdej ze zbadanych instytucji otrzymali pisemny raport na jego temat.

Aby dokonać kategoryzacji typów ekspresji gniewu w grupie młodzieży niedostosowanej społecznie, cztery czynniki mierzone za pomocą SEG poddano procedurze grupowania i redukcji z zastosowaniem analizy skupień  $k$ -średnich. Następnie otrzymane skupienia (klastry) porównywano pod kątem stosowania poszczególnych typów humoru przez osoby o określonych profilach/typach gniewu. Do badań porównawczych wykorzystano analizę wariancji ANOVA dla grup niezależnych wraz z testem post-hoc Fisher LSD. Obliczenia statystyczne wykonano przy użyciu programu komputerowego PQStat (v.1.6.2. 64-bit).

## Wyniki badań

W celu określenia typów ekspresji gniewu u nieletnich poddano analizie skupień  $k$ -średnich cztery czynniki: gniew bezpośredni, gniew pośredni, gniew kontrolowany i gniew tłumiony. W rezultacie przeprowadzonej analizy utworzono trzy skupiska, które różnią się w sposób istotny statystycznie w każdym badanym wymiarze (wyniki ANOVA), czyli dla gniewu bezpośredniego ( $F = 663,90$ ;  $p = < 0,000001$ ), gniewu pośredniego ( $F = 342,36$ ;  $p = < 0,000001$ ), gniewu kontrolowanego ( $F = 282,56$ ;  $p = < 0,000001$ ) i gniewu tłumionego ( $F = 137,61$ ;  $p = < 0,000001$ ). Klaster 1 liczył 213 osób (30%), skupienie 2 – 290 osób (41%), natomiast skupienie 3 – 202 osoby (29%). Skupienie 1 wykazało wysokie wyniki w zakresie gniewu bezpośredniego ( $M = 18,74$ ) i gniewu pośredniego ( $M = 18,87$ ) oraz relatywnie niskie wyniki gniewu kontrolowanego ( $M = 15,53$ ) i gniewu tłumionego ( $M = 10,64$ ). Klaster 2 ma relatywnie niskie i zbliżone do siebie wyniki we wszystkich czterech podskalach: gniew bezpośredni ( $M = 12,56$ ), gniew pośredni ( $M = 14,2$ ), gniew kontrolowany ( $M = 16,74$ ) i gniew tłumiony ( $M = 11,81$ ). Skupienie 3 wykazało natomiast bardzo niski wynik gniewu bezpośredniego ( $M = 8,77$ ), niskie wyniki gniewu pośredniego ( $M = 11,36$ ) i gniewu tłumionego ( $M = 15,02$ ) oraz

bardzo wysoki wynik gniewu kontrolowanego ( $M = 23,19$ ). Z tego względu w przeprowadzonym studium zidentyfikowane skupienia nazwano w sposób następujący: klaster 1 – gniew zewnętrzny (*anger-out type*), klaster 2 – gniew niski (*low-anger type*) oraz klaster 3 – gniew kontrolowany (*anger-control type*). Przywołane wyniki przedstawia poniższa tabela.

**Tabela 1.** Średnie i odchylenia standardowe typów ekspresji gniewu nieletnich ( $N = 705$ )

Typ	N (%)	Gniew bezpośredni		Gniew pośredni		Gniew kontrolowany		Gniew tłumiony	
		M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
Klaster 1 ( <i>anger-out</i> )	213 (30%)	18,74	2,57	18,87	2,80	15,53	4,34	10,64	2,98
Klaster 2 ( <i>low-anger</i> )	290 (41%)	12,65	3,08	14,20	2,88	16,74	3,29	11,81	2,79
Klaster 3 ( <i>anger-control</i> )	202 (29%)	8,77	2,67	11,36	3,25	23,19	2,97	15,02	2,60

Źródło: opracowanie własne.

Zidentyfikowane trzy typy ekspresji gniewu nieletnich poddano następnie analizie wariancji ANOVA dla niezależnych w celu wykrycia istniejących pomiędzy nimi różnic w zakresie stosowania humoru. Trzy typy ekspresji gniewu stanowiły zmienne grupujące, zmiennymi zależnymi były zaś cztery style humoru (cztery skale HSQ). Wyniki przeprowadzonych analiz ujawniły występowanie istotnych statystycznie różnic między porównywanymi grupami nieletnich (klastrami) w zakresie posługiwania się trzema kategoriami humoru (tabela 2).

**Tabela 2.** Porównanie stylów humoru prezentowanych przez trzy kategorie nieletnich wyodrębnione z uwagi na typ ekspresji gniewu (ANOVA)

Kategoria	Klaster 1 <i>anger-out</i>		Klaster 2 <i>low-anger</i>		Klaster 3 <i>anger-control</i>		F	p
	M	SD	M	SD	M	SD		
Humor afiliacyjny	41,69	9,09	38,43	8,63	40,52	8,94	8,72	0,0001
Humor w służbie ego	35,36	8,59	33,46	7,24	34,84	8,79	3,71	0,024
Humor agresywny	33,61	7,50	29,56	5,83	24,48	7,22	94,28	< 0,000001
Humor samoponizający	26,44	8,32	26,48	7,47	25,28	7,84	1,62	0,197

Źródło: opracowanie własne.

Analiza wariancji ANOVA ujawniła istotne statystycznie różnice w zakresie stosowania humoru afiliacyjnego ( $F = 8,72$ ;  $p = 0,0001$ ), humoru w służbie ego ( $F = 3,71$ ;  $p = 0,024$ ) i humoru agresywnego ( $F = 94,28$ ;  $p < 0,000001$ ) pomiędzy trzema grupami nieletnich wyodrębnionymi ze względu na typ ekspresji gniewu. Jednocześnie nie ujawniono istotnego zróżnicowania między tymi grupami młodzieży w zakresie posługiwania się humorem samoponizującym. W celu określenia, pomiędzy którymi dokładnie grupami/klastrami zachodzą istotne różnice, zastosowano analizę post-hoc Fishera (tabele 3, 4, 5).

**Tabela 3.** Różnice w zakresie nasilenia humoru afiliacyjnego pomiędzy nieletnimi o różnych typach ekspresji gniewu (post-hoc Fisher LSD)

Humor afiliacyjny	<i>Anger-out</i>		<i>Low-anger</i>		<i>Anger-control</i>	
	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
<i>Anger-out</i>	–	–	<b>4,06</b>	0,00005	1,33	0,181
<i>Low-anger</i>	<b>4,06</b>	0,00005	–	–	<b>2,56</b>	0,010
<i>Anger-control</i>	1,33	0,181	<b>2,56</b>	0,010	–	–

Źródło: opracowanie własne.

Jak wynika z powyższego zestawienia, istotne statystycznie różnice w zakresie posługiwania się humorem afiliacyjnym występują pomiędzy młodzieżą o niskim poziomie gniewu a wychowankami ujawniającymi ( $t = 4,06$ ;  $p = 0,000$ ) i kontrolującymi gniew ( $t = 2,56$ ;  $p = 0,010$ ). Nieletni o niskim poziomie gniewu (*low-anger*) przejawiają zdecydowanie mniej humoru afiliacyjnego niż ich koledzy z dwóch pozostałych grup (*anger-out* i *anger-control*). Ponadto pomiędzy nieletnimi o zewnętrznej ekspresji gniewu oraz tymi, którzy potrafią swój gniew kontrolować, nie występują istotne statystycznie różnice w zakresie posługiwania się humorem afiliacyjnym ( $t = 1,33$ ;  $p = 0,181$ ).

Podobnie sytuacja wygląda w przypadku humoru w służbie ego (tabela 4). Zarówno badani uzewnętrzniający swój gniew, jak i ci, którzy go kontrolują, przejawiają więcej humoru w służbie ego niż nieletni o niskim poziomie gniewu, jednak w tym przypadku istotna statystycznie jest tylko różnica pomiędzy skupieniem *low-anger* a *anger-out* ( $t = 2,59$ ;  $p = 0,009$ ).

**Tabela 4.** Różnice w zakresie nasilenia humoru w służbie ego pomiędzy nieletnimi o różnych typach ekspresji gniewu (post-hoc Fisher LSD)

Humor w służbie ego	<i>Anger-out</i>		<i>Low-anger</i>		<i>Anger-control</i>	
	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
<i>Anger-out</i>	–	–	<b>2,59</b>	0,009	0,65	0,511
<i>Low-anger</i>	<b>2,59</b>	0,009	–	–	1,84	0,06
<i>Anger-control</i>	0,65	0,511	1,84	0,06	–	–

Źródło: opracowanie własne.

Nie występują ponadto różnice w zakresie posługiwania się humorem w służbie ego pomiędzy nieletnimi okazującymi gniew a tymi, którzy go kontrolują ( $t = 0,65$ ;  $p = 0,511$ ).

Największe różnice pomiędzy wszystkimi analizowanymi grupami nieletnich wyodrębnionymi ze względu na typ ekspresji gniewu dotyczą posługiwania się humorem agresywnym (tabela 5).

**Tabela 5.** Różnice w zakresie nasilenia humoru agresywnego pomiędzy nieletnimi o różnych typach ekspresji gniewu (post-hoc Fisher LSD)

Humor agresywny	<i>Anger-out</i>		<i>Low-anger</i>		<i>Anger-control</i>	
	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
<i>Anger-out</i>	–	–	<b>6,61</b>	< 0,000001	<b>13,71</b>	< 0,000001
<i>Low-anger</i>	<b>6,61</b>	< 0,000001	–	–	<b>8,17</b>	< 0,000001
<i>Anger-control</i>	<b>13,71</b>	< 0,000001	<b>8,17</b>	< 0,000001	–	–

Źródło: opracowanie własne.

Młodzież, u której dominuje gniew zewnętrzny, posługuje się humorem agresywnym najczęściej – częściej niż nieletni o niskim poziomie gniewu ( $t = 6,61$ ;  $p = 0,000$ ) i zdecydowanie częściej niż nieletni kontrolujący gniew ( $t = 13,71$ ;  $p = 0,000$ ). Najrzadziej natomiast humor agresywny stosuje grupa 3 (*anger-control*), w porównaniu nie tylko z młodzieżą ujawniającą gniew ( $t = 13,71$ ;  $p = 0,000$ ), lecz także z tymi, którzy cechują się jego niską ekspresją ( $t = 8,17$ ;  $p = 0,000$ ).

## Dyskusja

Głównym celem prezentowanych badań było zidentyfikowanie typów ekspresji gniewu występujących u młodzieży niedostosowanej społecznie, a także ustalenie, czy pomiędzy (sub)grupami nieletnich wyodrębnionymi

z uwagi na typ ekspresji gniewu występują istotne różnice w zakresie posługiwania się humorem.

Przeprowadzone analizy skupień *k*-średnich doprowadziły do wyodrębnienia trzech rodzajów ekspresji gniewu w grupie badanej młodzieży: gniewu zewnętrznego (*anger-out type*), gniewu niskiego (*low-anger type*) oraz gniewu kontrolowanego (*anger-control type*).

Interesujący wydaje się fakt, że grupa nieletnich o niskim poziomie gniewu (*low-anger type*) okazała się najliczniejsza ( $n = 290$ ; 41% ogółu badanych) spośród trzech porównywanych skupień. Niemniej jednak 1/3 badanych nieletnich (klaster 1) wyraża swój gniew w sposób niekontrolowany, najczęściej w postaci zachowań agresywnych, co zgadza się z wynikami dotychczasowych badań, zarówno polskich<sup>58</sup>, jak i zagranicznych<sup>59</sup>, według których nasilenie gniewu i agresji wśród nieletnich przebywających w placówkach resocjalizacyjnych jest znacznie większe niż w grupie ich rówieśników ze szkół masowych. Zdaniem Roya Baumeistera, Todda Heathertona i Dianne Tice przyczyną niekontrolowanego (agresywnego) uzewnętrzniania gniewu może być niedostateczna i/lub niewłaściwa kontrola emocji<sup>60</sup>. Współczesne badania wskazują na terapię poznawczo-behawioralną (CBT) jako optymalną metodę pracy z osobami mającymi trudności w zakresie (samo)kontroli gniewu<sup>61</sup>. Pozostałe 29% (klaster 3) stanowią nieletni, którzy starają się kontrolować swój gniew i zarządzać nim w sposób konstruktywny (asertywny), co może stanowić pozytywny

<sup>58</sup> Z. Bartkowicz, *Pomoc terapeutyczna nieletnim agresorom i ofiarom agresji w zakładach resocjalizacyjnych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 1996; B. Baran, A. Bielawiec, *Osobowość nieletnich przebywających w placówkach resocjalizacyjnych*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego, Szczecin 1994; B. Urban, *Agresja młodzieży i odrzucenie rówieśnicze*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2012; D. Wójcik, *Środowisko rodzinne a poziom agresywności młodzieży przestępczej i nieprzestępczej*, Ossolineum, Wrocław – Warszawa – Kraków – Gdańsk 1977.

<sup>59</sup> D.G. Sukhodolsky, V.V. Ruchkin, *Association of normative beliefs and anger with aggression and antisocial behavior in Russian male juvenile offenders and high school students*, „Journal of Abnormal Child Psychology” 2004, vol. 32(2), s. 225–236; A. Bandura, E. Ribes-Inesta (eds.), *Analysis of delinquency and aggression*, dz. cyt.

<sup>60</sup> R.F. Baumeister, T.F. Heatherton, D.M. Tice, *Utrata kontroli. Jak i dlaczego tracimy zdolność samoregulacji*, tłum. Ł. Świącicki, Państwowa Agencja Rozwiązywania Problemów Alkoholowych, Warszawa 2000.

<sup>61</sup> J.E. Lochman, N.R. Powell, J.M. Whidby, D.P. Fitzgerald, *Dzieci agresywne – diagnoza i terapia poznawczo-behawioralna* [w:] Ph.C. Kendall (red.), *Terapia dzieci i młodzieży. Procedury poznawczo-behawioralne*, tłum. R. Andruszko, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2010, s. 31–77; R. Beck, E. Fernandez, *Cognitive-behavioral therapy...*, dz. cyt.; Ph.C. Kendall, L. Braswell, *Cognitive-behavioral therapy for impulsive children*, Guilford Press, New York 1993.

efekt oddziaływań psychokorekcyjnych i terapeutycznych podejmowanych w placówkach resocjalizacyjnych. Związek ten wymaga jednak dalszych badań.

Analiza zróżnicowania nieletnich prezentujących poszczególne typy ekspresji gniewu pod względem posługiwania się humorem ujawniła, że ogólnie w największym stopniu humor (wszystkie jego style) stosują badani o zewnętrznej ekspresji gniewu tworzący klaster 1 (*anger-out type*). Nieletni kontrolujący swój gniew (klaster 3) podobnie często korzystają z humoru adaptacyjnego, jednak istotnie rzadziej (najrzadziej w porównaniu z dwoma pozostałymi skupieniami) stosują oni agresywny styl humoru. Nieletni cechujący się niskim poziomem gniewu, skupieni w klastrze 2 (*low-anger type*), w najmniejszym stopniu posługują się humorem adaptacyjnym, a nasilenie ich humoru agresywnego jest niższe niż w grupie badanych uzewnętrzniających swój gniew i jednocześnie wyższe niż w przypadku wychowanków kontrolujących gniew. Ustalono ponadto, że pomiędzy porównywanymi grupami młodzieży nie występują istotne różnice w zakresie stosowania humoru samoponizającego.

Przeprowadzone badania ujawniły, że posługiwanie się adaptacyjnymi stylami humoru towarzyszy ekspresji gniewu, zarówno zewnętrznej, jak i kontrolowanej. Nie tylko nieletni o zewnętrznym typie gniewu (*anger-out type*), lecz także ci przejawiający gniew kontrolowany (*anger-control type*) stosują humor afiliacyjny i w służbie ego częściej niż nieletni o ogólnie niskim poziomie gniewu (*low-anger type*). Interesujący jest fakt, że w zakresie posługiwania się humorem adaptacyjnym nie wykryto istotnych różnic pomiędzy nieletnimi uzewnętrzniającymi gniew w sposób niekontrolowany a tymi, którzy go kontrolują. I jedni, i drudzy podobnie często korzystają z humoru afiliacyjnego i w służbie ego, a co więcej, robią to istotnie częściej niż nieletni doświadczający mniej gniewu (*low-anger type*). Zgodnie z koncepcją stylów humoru posługiwanie się humorem i wybór jego określonych stylów podyktowane są swego rodzaju „zapotrzebowaniem” na specyficzne jego funkcje<sup>62</sup>. Oznaczać to może, że młodzież niedostosowana społecznie, doświadczająca gniewu potrzebuje humoru bardziej niż nieletni o niskim poziomie gniewu. Ekspresja humorystyczna może pomóc jej złagodzić napięcie emocjonalne, które towarzyszy przeżywaniu gniewu, a tym samym odzyskać spokój po fizycznej i psychicznej nierównowadze nim spowodowanej. W tym kontekście

<sup>62</sup> R.A. Martin, P. Puhlik-Doris, G. Larsen, J. Gray, K. Weir, *Individual differences in uses of humor...*, dz. cyt.



humor byłby czynnikiem regulującym gniew na poziomie doświadczania tego stanu afektywnego.

Psychologowie opisują humor jako mechanizm obronny regulujący emocje<sup>63</sup>. Poprzez zmianę pierwotnej i wtórnej oceny poznawczej zmienia on bowiem perspektywę oglądu rzeczywistości i siebie oraz stosunek do trudnych sytuacji życiowych<sup>64</sup>. Humor w służbie ego zmniejsza ponadto intensywność reakcji emocjonalnych w stresujących momentach życia bez odcinania się od zagrażających, negatywnych informacji, co sprzyja podjęciu adekwatnych decyzji i obraniu adaptacyjnego sposobu zachowania<sup>65</sup>. Pomaga on również rozładować negatywne emocje, zwłaszcza gniew i smutek, które zwykle powodują tendencje izolacyjne<sup>66</sup>.

Zgodnie z prawami maksymalnego zysku i minimalnego obciążenia<sup>67</sup> człowiek jest wewnętrznie zmotywowany do maksymalizowania pozytywnych i minimalizowania negatywnych stanów afektywnych, co podnosi gotowość do bardziej optymistycznego przewartościowania poprzez przyjęcie humorystycznego punktu widzenia<sup>68</sup>. Powstałe w ten sposób sytuacyjne struktury znaczeniowe mogą zmniejszać intensywność emocji, zapobiegać występowaniu określonych emocji lub sprawiać, że wydarzenia wydają się bardziej znośne, a nawet przyjemne. W ten sposób przyjęcie humorystycznej perspektywy przyczynia się do regulacji emocji gniewu.

Jednakże przeprowadzone badanie pokazuje, że humor nie różnicuje aktywności podejmowanej przez jednostkę w celu poradzenia sobie z doświadczanym gniewem – towarzyszy on zarówno niekontrolowanej ekspresji gniewu (*anger-out type*), np. w formie zachowań agresywnych, jak i kontrolowanej ekspresji gniewu (*anger-control type*), np. w postaci

<sup>63</sup> A.M. Nezu, C.M. Nezu, S.E. Blissett, *Sense of humor as a moderator of the relation between stressful events and psychological distress. A prospective analysis*, „Journal of Personality and Social Psychology” 1988, vol. 54(3), s. 520–525; Z. Freud, *Humor...*, dz. cyt.; tenże, *Dowcip i jego stosunek do nieświadomości*, dz. cyt.; H.M. Lefcourt, R.A. Martin, *Humour and life stress...*, dz. cyt.; N.A. Kuiper, R.A. Martin, K.A. Dance, *Sense of humor...*, dz. cyt.; W. Ruch, G. Kohler, *A temperament approach to humor* [w:] W. Ruch (ed.), *The sense of humor. Explorations of a personality characteristic*, Mouton de Gruyter, Berlin 1998, s. 203–230.

<sup>64</sup> H.M. Lefcourt, K. Davidson, M. Philips, K.M. Prkachin, D.E. Mills, *Humor as a stress moderation in the prediction of blood pressure obtained during five stressful tasks*, „Journal of Research in Personality” 1997, vol. 31(4), s. 523–542.

<sup>65</sup> A.J. Porteous, *Humor as a process of defense. The evolution of laughing*, „Humor” 1988, vol. 1(1), s. 63–80; Y. Rim, *Sense of humor and coping styles*, dz. cyt.

<sup>66</sup> M. Mishinsky, *Humor as a „courage mechanism”*, dz. cyt.; N.F. Dixon, *Humour...*, dz. cyt.

<sup>67</sup> N.H. Frijda, *The laws of emotion*, „American Psychologist” 1988, vol. 43(5), s. 349–358.

<sup>68</sup> J. Tomczuk-Wasilewska, *Psychologia humoru*, dz. cyt.

zachowań asertywnych. Sugeruje to, że humor nie uczestniczy w procesach regulacji gniewu na poziomie behawioralnym (ekspresji). Według R. Baumeistera, T. Heathertona i D. Tice przyczyną niekontrolowanego (agresywnego) wyrażania gniewu może być (1) niewystarczająca kontrola rozumiana jako brak wystarczających wysiłków w celu kontrolowania tych stanów lub (2) niewłaściwa kontrola rozumiana jako stosowanie nieskutecznych albo nieodpowiednich technik regulacji afektu<sup>69</sup>. Podejście do humoru jako umiejętności społecznej i komunikacyjnej zaproponowane przez Hugh Foota i May McCreddie<sup>70</sup> wskazuje, że może on być skuteczną techniką ekspresji i zarządzania trudnymi emocjami, w tym gniewem. Dlatego nauczanie technik komunikacyjnych opartych na humorze powinno stanowić istotny element profilaktyki i resocjalizacji młodzieży.

Przeprowadzone analizy wariancji ujawniły ponadto, że typ ekspresji gniewu to znaczący czynnik różnicujący posługiwanie się humorem agresywnym. W tym przypadku nieletni o zewnętrznej ekspresji gniewu najczęściej posługują się humorem agresywnym, podczas gdy nieletni kontrolujący gniew stosują ten typ humoru najrzadziej. Wynik ten jest zbieżny z wynikami dotychczasowych badań<sup>71</sup> i pozwala na potwierdzenie części sformułowanej hipotezy. Przypomnieć warto, że ten rodzaj humoru, choć określany jako nieprzystosowawczy i niekonstruktywny, jest jednak często interpretowany jako tzw. wentyl bezpieczeństwa, bez którego wrogość mogłaby manifestować się w formie bardziej zagrażającej zdrowiu psychicznemu jednostki i harmonii społecznej<sup>72</sup>. Podejście to, wywodzące się z Teorii Wyzwolenia Energii Freuda, zakłada, że humor (nie tylko agresywny) pojawiający się w sytuacjach, które zwykle wywołują negatywne emocje, umożliwia ekonomiczne wydatkowanie energii psychicznej, wykorzystywanej do obrony przed libidalnymi impulsami. Dzięki humorowi nie jest ona tłumiona, lecz rozpraszana za pomocą śmiechu. W ten sposób podmiot może poddać się kontrolowanej i odwracalnej, choć czasowo infantylizującej regresji w służbie ego<sup>73</sup>.

<sup>69</sup> R.F. Baumeister, T.F. Heatherton, D.M. Tice, *Utrata kontroli...*, dz. cyt., s. 129.

<sup>70</sup> H.C. Foot, M. McCreddie, *Humour and laughter* [w:] O. Hargie (ed.), *The handbook of communication skills*, Routledge, London – New York 2006, s. 293–322.

<sup>71</sup> R.A. Martin, P. Puhlik-Doris, G. Larsen, J. Gray, K. Weir, *Individual differences in uses of humor...*, dz. cyt.; J. Tomczuk-Wasilewska, *Psychologia humoru*, dz. cyt.; J. Torres-Marin, G. Navarro-Carrillo, H. Carretero-Dios, *Is the use of humor associated with anger management?...*, dz. cyt.

<sup>72</sup> J. Tomczuk-Wasilewska, *Psychologia humoru*, dz. cyt.

<sup>73</sup> Z. Freud, *Humor...*, dz. cyt.; tenże, *Dowcip i jego stosunek do nieświadomości*, dz. cyt.

Wyniki przeprowadzonego badania pokazują, że humor, zwłaszcza adaptacyjny, może być ważnym czynnikiem wspierającym efektywną regulację gniewu młodzieży niedostosowanej społecznie. Nieletni doświadczający gniewu, zarówno ci, którzy go kontrolują, jak i ci, którzy uzewnętrzniają go w sposób niekontrolowany, wykorzystują humor, żeby zredukować napięcie emocjonalne i przywracać psychiczną równowagę. W przypadku jednostek społecznie niedostosowanych oprócz regulowania doświadczanego gniewu ważna jest również nauka prawidłowej jego ekspresji. W tym celu warto włączyć do oddziaływań profilaktycznych i psychokorekcyjnych uczenie technik komunikacyjnych opartych na humorze.

## Zakończenie

Przeprowadzone badania miały dać odpowiedź na pytanie o typy ekspresji gniewu występujące wśród młodzieży niedostosowanej społecznie oraz o ich zróżnicowanie w kontekście posługiwania się przez nieletnich humorem.

W badanej grupie zidentyfikowano trzy typy ekspresji gniewu: zewnętrzny, niski i kontrolowany. Ustalono również, że pomiędzy trzema grupami badanych wyodrębnionymi ze względu na typ ekspresji gniewu występują istotne statystycznie różnice w zakresie stosowania trzech stylów humoru: afiliacyjnego, w służbie ego i agresywnego. Osoby o zewnętrznej ekspresji gniewu w największym stopniu posługują się humorem, zarówno adaptacyjnym, jak i agresywnym, nieletni o niskim poziomie gniewu zaś najrzadziej korzystają z humoru adaptacyjnego oraz agresywnego, choć poziom tego ostatniego jest u nich nieco wyższy niż u nieletnich kontrolujących swój gniew. W ocenie nasilenia stylów humoru należy jednak uwzględnić ograniczenie, jakim jest brak normalizacji zastosowanego narzędzia badawczego (HSQ). Należy również zachować ostrożność w interpretowaniu i uogólnianiu uzyskanych wyników ze względu na ograniczenia wynikające z celowo-losowego doboru próby badawczej.

Podjęte badania włączają problematykę humoru w obszar zainteresowań badawczych pedagogiki resocjalizacyjnej, dzięki czemu częściowo wypełniają lukę istniejącą dotychczas w literaturze przedmiotu. Mogą one także stanowić przyczynek do dalszych studiów nad podmiotowymi i przedmiotowymi uwarunkowaniami efektywności procesu resocjalizacji nieletnich. Uzyskane wyniki mogą zostać wykorzystane w projektowaniu

nowoczesnych interwencji resocjalizacyjnych, jak również w szkoleniu specjalistów zajmujących się promocją zdrowia, profilaktyką, społeczną rehabilitacją czy terapią.

## Bibliografia

- Averill J.R., *Anger and aggression. An essay on emotion*, Springer-Verlag, New York – Berlin 2012.
- Bandura A., Ribes-Inesta E., *Analysis of delinquency and aggression*, Erlbaum, Hillsdale 1976.
- Baran B., Bielawiec A., *Osobowość nieletnich przebywających w placówkach resocjalizacyjnych*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego, Szczecin 1994.
- Bartkiewicz Z., *Pomoc terapeutyczna nieletnim agresorom i ofiarom agresji w zakładach resocjalizacyjnych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 1996.
- Baumeister R.F., Heatherton T.F., Tice D.M., *Utrata kontroli. Jak i dlaczego tracimy zdolność samoregulacji*, tłum. Ł. Świącicki, Państwowa Agencja Rozwiązywania Problemów Alkoholowych, Warszawa 2000.
- Beck R., Fernandez E., *Cognitive-behavioral therapy in the treatment of anger. A meta-analysis*, „Cognitive Therapy and Research” 1998, vol. 22, s. 63–74.
- Bharadwaj R., Sharma H.C., *Development of emotional competency measures*, „Indian Journal of Psychometry and Education” 1994, vol. 25(1–2), s. 117–120.
- Borduin C.M., Schaeffer C.M., *Violent offending in adolescence. Epidemiology, correlates, outcomes, and treatment* [w:] T.P. Gullotta, G.R. Adams, R. Montemayor (eds.), *Delinquent violent youth. Theory and interventions*, Sage, Thousand Oaks 1998, s. 144–174.
- Campos J.J., Mumme D.L., Kermoian R., Campos R.G., *A functionalist perspective on the nature of emotion*, „Monographs of the Society for Research in Child Development” 1994, vol. 59(2–3), s. 284–303.
- Connor D.F., *Aggression and antisocial behavior in children and adolescents. Research and treatment*, The Guilford Press, New York 2002.
- Cornell D.G., Peterson C.S., Richards H., *Anger as a predictor of aggression among incarcerated adolescents*, „Journal of Consulting and Clinical Psychology” 1999, vol. 67(1), s. 108–115.
- Crick N.R., Ostrov J.M., Werner N.E., *A longitudinal study of relational aggression, physical aggression, and children’s social-psychological adjustment*, „Journal of Abnormal Child Psychology” 2006, vol. 34(2), s. 127–138.
- Dixon N.F., *Humour. A cognitive alternative to stress?* [w:] I.C. Sarason, C.D. Spielberger (eds.), *Stress and anxiety*, Hemisphere, Washington 1980, s. 281–289.

- Dodge K.A., *The structure and function of reactive and proactive aggression* [w:] D.J. Pepler, K.H. Rubin (eds.), *The development and treatment of childhood aggression*, Erlbaum, Hillsdale 1991, s. 210–218.
- Doliński D., *Mechanizmy wzbudzania emocji. Ekspresja emocji. Emocje, poznanie i zachowanie* [w:] J. Strelau (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki*, t. 2: *Psychologia ogólna*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2000, s. 319–394.
- Egan S.K., Perry D.G., *Does low self-regard invite victimization?*, „Developmental Psychology” 1998, vol. 34(2), s. 299–309.
- Everly G.S., Rosenfeld R., *Stres. Przyczyny, terapia i autoterapia*, tłum. J. Radzicki, A. Kowaliszyn, D. Ślepowrońska, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1992.
- Eysenck H.J., *Crime and personality*, Routledge & Kegan Paul, London 1977.
- Foot H.C., McCreddie M., *Humour and laughter* [w:] O. Hargie (ed.), *The handbook of communication skills*, Routledge, London 2006, s. 293–322.
- Freud Z., *Dowcip i jego stosunek do nieświadomości*, tłum. R. Reszke, Sen, KR, Warszawa 1993.
- Freud Z., *Humor* [w:] J. Strachey (ed.), *Sigmund Freud collected papers*, vol. 5, Basic Books, New York 1959, s. 215–221.
- Frijda N.H., *Comment on Oatley and Johnson-Laird's „Towards a cognitive theory of emotion”*, „Cognition and Emotion” 1987, vol. 1, s. 51–58.
- Frijda N.H., *The emotions*, Cambridge University Press, Cambridge 1986.
- Frijda N.H., *The laws of emotion*, „American Psychologist” 1988, vol. 43(5), s. 349–358.
- Gest S.D., Graham-Bermann S.A., Hartup W.W., *Peer experience. Common and unique features of number of friendships, social network centrality, and sociometric status*, „Social Development” 2001, vol. 10(1), s. 23–40.
- Han A., Won J., Kim O., Lee S.E., *Anger expression types and interpersonal problems in nurses*, „Asian Nursing Research” 2015, vol. 9(2), s. 146–151.
- Helfgott J.B., *Criminal behavior. Theories, typologies and criminal justice*, Sage, Los Angeles 2008.
- Herrero O., Colom R., *Distinguishing impulsive, insocialized sensation seeking. A comparison between criminal offenders and the general population*, „Journal of Individual Differences” 2008, vol. 29(4), s. 199–204.
- Hornowska E., Charytonik J., *Polska adaptacja Kwestionariusza Stylów Humoru (HSQ) R. Martina, P. Puhlik-Doris, G. Larsena, J. Gray i K. Weir*, „Studia Psychologiczne” 2011, t. 49, z. 4, s. 5–22.
- Hunter S.M., Johnson C., Vizelberg I.A., Webber L.S., Berenson G.S., *Tracking of type A behavior in children and young adults. The Bogalusa heart study*, „Journal of Social Behaviour and Personality” 1991, vol. 6(1), s. 71–84.

- Juczyński Z., *Narzędzia pomiaru w promocji i psychologii zdrowia*, Pracownia Testów Psychologicznych PTP, Warszawa 2012.
- Karłyk-Ćwik A., *Formy ekspresji gniewu a style humoru młodzieży niedostosowanej społecznie*, „Wychowanie na co Dzień” 2017, nr 5, s. 37–45.
- Keinan G., Ben-Zur H., Zilka M., Carel R., *Anger in or out, which is healthier? An attempt to reconcile inconsistent findings*, „Psychology and Health” 1992, vol. 7(2), s. 83–98.
- Kendall Ph.C., Braswell L., *Cognitive-behavioral therapy for impulsive children*, Guilford Press, New York 1993.
- Klein D.N., Kuiper N.A., *Humor styles, peer relationships and bullying in middle childhood*, „Humor” 2006, vol. 19(4), s. 383–404.
- Kruczek A., Grzankowska I., *Adolescents self-esteem and its role in the anger expression*, „Journal of Psychiatry and Clinical Psychology” 2017, vol. 17(4), s. 325–333.
- Kubie L.S., *The destructive potential of humor in psychotherapy*, „American Journal of Psychiatry” 1971, vol. 127(7), s. 37–42.
- Kuiper N.A., Martin R.A., Dance K.A., *Sense of humour and enhanced quality of life*, „Personal and Individual Differences” 1992, vol. 13(2), s. 1273–1283.
- Lazarus R.S., *Emotion and adaptation*, Oxford University Press, New York 1991.
- Lefcourt H.M., *Humor. The psychology of living buoyantly*, Kluwer Academic, Plenum Publishers, New York 2001.
- Lefcourt H.M., Davidson K., Philips M., Prkachin K.M., Mills D.E., *Humor as a stress moderation in the prediction of blood pressure obtained during five stressful tasks*, „Journal of Research in Personality” 1997, vol. 31(4), s. 523–542.
- Lefcourt H.M., Martin R.A., *Humour and life stress. Antidote to adversity*, Springer-Verlag, New York 1986.
- Lerner H., *Gniew kobiety. Jak zmieniać utrwalone więzi z bliskimi. Poradnik dla kobiet*, tłum. P. Sawicka, Zys i S-ka, Poznań 2003.
- Lochman J.E., Powell N.R., Whidby J.M., Fitzgerald D.P., *Dzieci agresywne – diagnoza i terapia poznawczo-behawioralna* [w:] Ph.C. Kendall (red.), *Terapia dzieci i młodzieży. Procedury poznawczo-behawioralne*, tłum. R. Andruszko, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2010, s. 31–77.
- Loeber R., *The stability of antisocial and delinquent child behavior. A review*, „Child Development” 1982, vol. 53(6), s. 1431–1446.
- Makara-Studzińska M., Koślak A., *Poziom agresji u młodzieży po próbach samobójczych*, „Psychiatria i Psychologia Kliniczna” 2011, nr 11(3), s. 136–144.
- Martin R.A., *Sense of humor* [w:] S.J. Lopez, C.R. Snyder (eds.), *Positive psychological assessment. A handbook of models and measures*, American Psychological Association, Washington 2003, s. 313–426.
- Martin R.A., Lefcourt H.M., *Sense of humor as a moderator of the relations between stressors and moods*, „Journal of Personality and Social Psychology” 1983, vol. 45(6), s. 1313–1324.

- Martin R.A., 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, vol. 37(1), s. 48–75.
- Masten A., *Humor and competence in school-aged children*, „Child Development” 1986, vol. 57(2), s. 461–473.
- Mayer J.D., Salovey P., *Czym jest inteligencja emocjonalna?* [w:] P. Salovey, D.J. Sluyter (red.), *Rozwój emocjonalny a inteligencja emocjonalna. Problemy edukacyjne*, tłum. M. Karpiński, Rebis, Poznań 1999, s. 23–69.
- McGhee P.E., *Humor. The lighter path to resilience and health*, AuthorHouse, Bloomington 2010.
- Mishinsky M., *Humor as a „courage mechanism”*, „Israel Annals of Psychiatry and Related Disciplines” 1977, vol. 15(4), s. 352–363.
- Mulligan K., Scherer K., *Toward a working definition of emotion*, „Emotion Review” 2012, vol. 4(4), s. 345–357.
- 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 Personality and Social Psychology” 1988, vol. 54(3), s. 520–525.
- Pellegrini D.S., Masten A.S., Garmezy N., Ferrarese M.J., *Correlates of social and academic competence in middle childhood*, „Journal of Child Psychology and Psychiatry” 1987, vol. 28(5), s. 699–714.
- Porteous A.J., *Humor as a process of defense. The evolution of laughing*, „Humor” 1988, vol. 1(1), s. 63–80.
- Radomska A., *Poczucie humoru jako cecha osobowości wspomagająca rozwój* [w:] B. Kaja (red.), *Wspomaganie rozwoju. Psychostymulacja i psychokorekcja*, t. 5, Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej im. Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2003, s. 83–100.
- Rim Y., *Sense of humor and coping styles*, „Personality and Individual Differences” 1988, vol. 9(3), s. 559–564.
- Ruch W., Kohler G., *A temperament approach to humor* [w:] W. Ruch (ed.), *The sense of humor. Explorations of a personality characteristic*, Mouton de Gruyter, Berlin 1998, s. 203–230.
- Saarni C., *Emotional competence. How emotions and relationships become integrated* [w:] R.A. Thompson (ed.), *Nebraska Symposium on Motivation. 1988: Socioemotional development*, University of Nebraska Press, Lincoln 1990, s. 115–182.
- Sherman L.W., *Humor and social distance in elementary school children*, „Humor” 1988, vol. 1(4), s. 389–404.
- Spielberger Ch.D., Jacobs G., Russel S., Crane R.S., *Assessment of anger. The state-trait anger scale* [w:] J.N. Butcher, Ch.D. Spielberger (eds.), *Advances in personality assessment*, vol. 2, Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale 1983, s. 159–187.

- Sukhodolsky D.G., Ruchkin V.V., *Association of normative beliefs and anger with aggression and antisocial behavior in Russian male juvenile offenders and high school students*, „Journal of Abnormal Child Psychology” 2004, vol. 32(2), s. 225–236.
- Tomczuk-Wasilewska J., *Psychologia humoru*, Wydawnictwo Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin 2009.
- Torres-Marin J., Navarro-Carrillo G., Carretero-Dios H., *Is the use of humor associated with anger management? The assessment of individual differences in humor styles in Spain*, „Personality and Individual Differences” 2018, vol. 120, s. 193–201.
- Urban B., *Agresja młodzieży i odrzucenie rówieśnicze*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2012.
- Wójcik D., *Środowisko rodzinne a poziom agresywności młodzieży przestępczej i nieprzestępczej*, Ossolineum, Wrocław – Warszawa – Kraków – Gdańsk 1977.
- Yip J.A., Martin R.A., *Sense of humor, emotional intelligence and social competence*, „Journal of Research in Personality” 2006, vol. 40(6), s. 1202–1208.
- Zillmann D., *Disparagement humor* [w:] P.E. McGhee, J.H. Goldstein (eds.), *Handbook of humor research*, vol. 1, Springer-Verlag, New York 1983, s. 85–107.
- Ziv A., *Personality and sense of humor*, Springer-Verlag, New York 1984.



## **Harcerz jest zawsze pogodny? Wybrane wyniki badań harcerskiej kultury śmiechu**

Ruch harcerski funkcjonuje na ziemiach polskich i w Polsce nieprzerwanie od 1909 roku i przyjmuje różne formy, w tym stowarzyszeń. W niniejszym artykule przedstawiam fragment sprawozdania z badań dotyczących harcerskiej kultury śmiechu w Związku Harcerstwa Polskiego (ZHP), a szczególnie ósmego punktu Prawa Harcerskiego. Badania przeprowadzałam od sierpnia do listopada 2022 roku z wykorzystaniem kwestionariusza wywiadu w wersji papierowej oraz elektronicznej.

Misja ZHP to „wychowywanie młodego człowieka, czyli wspieranie go we wszechstronnym rozwoju i kształtowaniu charakteru przez stawianie wyzwań”<sup>1</sup>. Stowarzyszenie to jest obecnie największą w Polsce organizacją dzieci i młodzieży, liczącą ponad 100 tys. członków. Przynależy również do światowego ruchu skautowego. ZHP poprzez działalność społeczną umożliwia pobudzanie w jednostkach zdolności spostrzegania zmian i umiejętności właściwego reagowania na nie, opartego na określonych wartościach.

Przyjmuję, że harcerska kultura śmiechu jest wewnętrznym i między-pokoleniowym procesem kształtowania się, przemian, zanikania wartości związanych ze śmiechem oraz obejmującym ich następstwa jednostkowe i społeczne<sup>2</sup>. Fundament harcerskiej kultury śmiechu stanowią zasady Prawa Harcerskiego dotyczące postaw harcerzy wobec rzeczywistości oraz wspólnoty śmiechu ukształtowane w zbiorowościach poszczególnych zastępów, drużyn i innych jednostek<sup>3</sup>.

Prawo Skautowe, Prawo Harcerskie i Prawo Zucha to kodeksy moralne nawiązujące do głównych celów harcerskiego wychowania. Są w nich

---

<sup>1</sup> *Misja ZHP*, <https://zhp.pl/odkryj/misja-zhp> (dostęp: 18.04.2023).

<sup>2</sup> P.P. Grzybowski, K. Marszałek, *Harcerska kultura śmiechu w Polsce. O śmiechu i nie tylko w harcerskim Prawie, edukacji, służbie i twórczości*, Impuls, Kraków 2022, s. 31.

<sup>3</sup> Tamże.

wymienione pożądane dyspozycje osobowościowe, zróżnicowane dla poszczególnych grup wiekowych i organizacji.

W ZHP funkcjonują następujące grupy metodyczne: zuchy w wieku 6–10 lat; harcerki i harcerze w wieku 10–13 lat; harcerki i harcerze starsi mający 13–16 lat oraz wędrownicy w wieku 16–21 lat.

Robert Baden-Powell w jednym z pierwszych podręczników skautingu, *Wskazówkach dla skautmistrzów*, wymienił wśród właściwości współtworzących charakter, które należałoby uwzględnić w refleksyjnej działalności wychowawczej (oprócz czci, poczucia honoru, panowania nad sobą, altruizmu, ufności we własne siły, inteligencji i energii), także **radość życia i poczucie humoru**<sup>4</sup>. W utworach oraz opracowaniach autorstwa polskich klasyków skautingu i harcerstwa występują ponadto m.in. następujące kategorie związane z kulturą śmiechu: humor, jasność, poczucie humoru, pogoda ducha, pogodność, radosna praca, radość, rozśmieszenie, rozweselenie, szczęście, uśmiech, uśmiechanie się, wesele, weselenie się, wesołość. Można więc zaryzykować tezę, że klasycy polskiego piśarstwa harcerskiego, mimo że nie zajmowali się gelotologią, wzbogacili narodową kulturę śmiechu Polski o wiele interesujących wątków dotyczących działalności skautowej i harcerskiej.

Harcerska praktyka edukacyjna zorientowana jest m.in. na kształtowanie cech osobowości oraz internalizację wartości, z których sporo stanowią elementy kultury śmiechu. Kluczowy dla mojej refleksji ósmy punkt Prawa Skautowego, opublikowany na ziemiach polskich w 1911 roku, brzmiał wtedy następująco: „**Skaut śmieje się i gwizdże w najcięższym nawet położeniu**”<sup>5</sup>. Jako zasada postępowania obowiązująca członków ruchu oraz jedna z treści edukacji był przedrukowywany w różnych wersjach i komentowany. Różnice poszczególnych wersji wynikają zarówno z decyzji tłumaczy i autorów opracowań tekstów dotyczących językowej formy wyrażen (np. „śmieje się” tłumaczono też jako „uśmiecha się”), jak i z podejścia do idei ósmego punktu Prawa, która może być różnie rozumiana i realizowana w praktyce edukacyjnej.

Treść Prawa Harcerskiego modyfikowana była w ruchu harcerskim wielokrotnie. W komentarzu Naczelnictwa Skautowego do Prawa z 1914 roku

<sup>4</sup> R. Baden-Powell, *Wskazówki dla skautmistrzów. Podręcznik dla drużynowych zawierający teorię skautingu*, tłum. S. Sedlaczek, Dział Wydawnictw Naczelnictwa Związku Harcerstwa Polskiego, Warszawa 1930, s. 50.

<sup>5</sup> A. Małkowski, *Scouting jako system wychowania młodzieży na podstawie dzieła generała Baden-Powella*, Związek Polskich Gimnastycznych Towarzystw Sokolich, Lwów 1911; *Prawo Skautowe wraz z komentarzem*, „Skaut” 1911, nr 2, s. 13.

we wspomnianym punkcie ósmym wyznaczono odmienne zalecenia dla skautów i skautek: „Skaut śmieje się i gwiżdże w najcięższym nawet położeniu”, „Skautka uśmiecha się i śpiewa wśród wszelkich przeciwności”<sup>6</sup>. W kolejnych wersjach zaczęto używać sformułowania „Harcerz jest zawsze pogodny”, które przetrwało do dziś.

W 1917 roku Bolesława Zienkowiczówna opisała w książce program pracy zuchów, uwzględniając wprowadzenie 10 sformułowanych przez siebie praw związku. Punkt szósty dotyczył kultury śmiechu i brzmiał: „Zuch jest pogodny, wesoły, nie przeklina i nie wymyśla”<sup>7</sup>. W 1926 roku rozkazem Głównej Kwatery Żeńskiej ZHP przyjęto dziewięciopunktowe Prawo Zucha, którego punkt siódmy miał następujące brzmienie: „Zuch jest zawsze uśmiechnięty i wesoły”<sup>8</sup>. Chłopcy zgrupowani byli w gromady wilcząt (wilczków), tworzone przede wszystkim przy męskich drużynach harcerskich na wzór wilcząt w Anglii<sup>9</sup>. Prawo wilczków wzorowane było na prawie brytyjskim i składało się z dwóch punktów<sup>10</sup>. W 1933 roku podczas III Konferencji Zuchowej w Nierodzimiu komisja zaproponowała nowe brzmienie Prawa Zucha. Od tej pory żadna z treści nowelizowanego w latach 1934, 1957, 1995 Prawa Zucha nie miała związku z kulturą śmiechu.

W ZHP brzmienie Prawa Harcerskiego zmieniano dziesięciokrotnie. Pierwsze zatwierdzone formalnie w 1919 roku Prawo zawierało punkt ósmy o następującej treści: „Harcerz jest zawsze pogodny”, do którego w stowarzyszeniu stworzono i propagowano m.in. te komentarze:

- Harcerz nie zniechęca się, nie zraża się; nie zna, co to dąsy. Szczególnie w chwilach niepowodzenia obce są harcerzowi wybuchy prostackta: nie klnie wtedy i nie przeżywa; wtedy zmusza się do milczenia i uśmiechu<sup>11</sup>.

---

<sup>6</sup> *Komentarz Naczelnictwa Skautowego dotyczący prawa skautowego* [w:] K. Marszałek (red.), *Wybór źródeł do dziejów ZHP*, t. 1: *Utworzenie ogólnopolskiego Związku Harcerstwa Polskiego i czas próby ruchu harcerskiego (1918–1944)*, Impuls, Kraków 2014, s. 245.

<sup>7</sup> B. Zienkowiczówna, *Związek zuchów czyli młodych harcerzy. Projekt dla szkół elementarnych*, Wydawnictwo Księgarni J. Lisowskiej, G. Gebethner i S-ka, Gubrynowicz i syn, M. Niemierkiewicz, S. Betley, Kraków – Lwów – Poznań – Płock 1917, s. 8. Reprint w serii *Przywrócić pamięć* Oficyny Wydawniczej „Impuls”.

<sup>8</sup> *Rozkaz L.1, z 12 lutego 1926 roku, Głównej Kwatery Żeńskiej*, „Wiadomości Urzędowe. Harcmistrz – Miesięcznik Starszyny Harcerskiej, Organ Naczelnictwa ZHP” 1926, nr 3, s. 4.

<sup>9</sup> Więcej na ten temat: L. Dmytrowski, *Trzy młodości ruchu zuchowego*, Młodzieżowa Agencja Wydawnicza, Warszawa 1989.

<sup>10</sup> R. Baden-Powell, *Wilczęta*, t. 1, tłum. T. Strumiłło, Książnica Harcerska i Kultury Fizycznej, Warszawa 1923, s. 6.

<sup>11</sup> S. Sedlaczek, *Gawęda obozowa o 8 punkcie Prawa*, za: P.P. Grzybowski, K. Marszałek, *Harcerska kultura śmiechu w Polsce...*, dz. cyt., s. 123.

- Harcerka nie zniechęca się, nie zraża się; nie zna, co to dąsy. Szczególnie w chwilach niepowodzenia obce są harcerce wybuchy niezadowolenia, gniewu, grymasów; zmusza się raczej do milczenia i uśmiechu<sup>12</sup>.

Podczas II wojny światowej w organizacjach konspiracyjnych<sup>13</sup> utrzymano zapisy Prawa Harcerskiego, w tym ósmy punkt. Uzasadniono to m.in. tak:

- Im ciężiej jest żyć, tym trudniej zachować pogodę. Im dłużej trwa wojna, tym trudniej zachować wiarę w zwycięstwo i przeciwstawić się ludzkiemu przygnębieniu. Im większe przygnębienie, tym mniejsza odporność, tym łatwiejsza uległość wobec wroga. Nam zaś lec nie wolno. Dziś pogoda harcerki to nie jej miły uśmiech na twarzy i beztraska młodości. Przeżycia dzisiejsze nie pytają o wiek, lecz od wszystkich żądają wytrwałości i odporności wysokiej miary. Dziś na pogodę stać tylko tych, co znajdują w sobie siłę wewnętrzną, pozwalają opanować ból i troskę, pokonać trudności, niezachwianie wierzyć w zwycięstwo. Harcerka pogodę swą czerpie z przeświadczenia, że tylko jedna droga – służba – do zwycięstwa prowadzi i że tą drogą idzie, wszystko znieść potrafi. Pogoda harcerki musi być zaraźliwa: trzeba, by zmuszała ludzi do takiego właśnie myślenia i zgodnego z nim postępowania<sup>14</sup>.
- Kocham zwarte, mocne i radosne życie. Duszę mam spokojną, serce czyste, twarz jasną. Moja wesołość i pogoda są odbłaskiem życia wewnętrznego. Smutek, zgorzkniałość, zniechęcenie są to objawy słabości. Zwalczam je w sobie i w innych<sup>15</sup>.

W 1945 roku Tymczasowa Rada Harcerska zaproponowała Prawo Harcerskie, w którego treściach nie było oddzielnego punktu dotyczącego „pogodności”. Utworzono za to punkt szósty o następującym brzmieniu: „Harcerz jest karny, opanowany i pogodny”<sup>16</sup>, którego treści w 1946 roku dookreślono w komentarzu w taki sposób:

<sup>12</sup> S. Sedlaczek, *Gawęda obozowa o 8 punkcie Prawa*, za: P.P. Grzybowski, K. Marszałek, *Harcerska kultura śmiechu w Polsce...*, dz. cyt., s. 123.

<sup>13</sup> W organizacjach takich jak np. Pogotowie Harcerzek / Organizacja Harcerzek (Związku Konieczyn) / Bądź Gotów oraz Szare Szeregi.

<sup>14</sup> J. Łapińska, *Komentarz do 8 punktu Prawa Harcerskiego*, za: P.P. Grzybowski, K. Marszałek, *Harcerska kultura śmiechu w Polsce...*, dz. cyt., s. 136.

<sup>15</sup> J. Mauersberger, *Komentarz do 8 punktu Prawa Harcerskiego*, za: P.P. Grzybowski, K. Marszałek, *Harcerska kultura śmiechu w Polsce...*, dz. cyt., s. 136.

<sup>16</sup> *Treść prawa harcerskiego, uchwalona przez Tymczasową Naczelną Radę Harcerską w dniu 21.1.1945 r. zatwierdzona Rozkazem Naczelnika Harcerzy L.4 z dnia 5.3.1945 [w:]*

Harcerz jest radosny. Radość jest nieodstępnym towarzyszem harcerza. Czerpie ją ze spełnianych zamierzeń i planów, z przełamywania trudności, ze wspólnego wysiłku i wspólnych zabaw z towarzyszami. Umie marzyć i uparcie zamierzenia wcielać w czyny. Czerpie ją z piękna przyrody, które ochrania i z piękna, które tworzy sam wspólny z gromadą<sup>17</sup>.

Po Zjeździe Łódzkim w 1957 roku uchwalono w ZHP kolejną nowelizację Prawa Harcerskiego, z punktem ósmym w brzmieniu: „Harcerz jest karny i odważny, z uśmiechem pokonuje trudności”<sup>18</sup>. W następnych nowelizacjach Prawa z lat 1964<sup>19</sup> i 1981<sup>20</sup> usunięto treści związane z „pogodnością”<sup>21</sup>, pojawiły się one dopiero w nowelizacji z 1990 roku. Powrócono do brzmienia: „Harcerz jest zawsze pogodny”<sup>22</sup>. Ten punkt nie był modyfikowany do czasu prowadzenia badań, które opisuję poniżej.

W chwili przeprowadzania przeze mnie badania w 2022 roku Prawo Harcerskie brzmiało następująco:

1. Harcerz sumiennie spełnia swoje obowiązki wynikające z Przyniesienia Harcerskiego.
2. Na słowie harcerza polegaj jak na Zawiszy.
3. Harcerz jest pożyteczny i niesie pomoc bliźnim.
4. Harcerz w każdym widzi bliźniego, a za brata uważa każdego innego harcerza.

---

K. Marszałek (red.), *Wybór źródeł do dziejów ZHP*, t. 2: *Walka, sowietyzacja, odwilż, kryzys i upadek (1944–1988)*, Impuls, Kraków 2014, s. 61–62.

<sup>17</sup> *Wniosek Tymczasowej Naczelnej Rady Harcerskiej w sprawie prawa i przyniesienia harcerskiego. Radość*, za: P.P. Grzybowski, K. Marszałek, *Harcerska kultura śmiechu w Polsce...*, dz. cyt., s. 136.

<sup>18</sup> *Treść prawa harcerskiego, uchwalona przez Naczelną Radę Harcerską w dniu 10.03.1957 r.* [w:] K. Marszałek (red.), *Wybór źródeł do dziejów ZHP*, t. 2, dz. cyt., s. 331.

<sup>19</sup> *Treść prawa harcerskiego, uchwalona przez III Walny Zjazd ZHP w dniach 3–4.4.1964 r.* [w:] K. Marszałek (red.), *Wybór źródeł do dziejów ZHP*, t. 2, dz. cyt., s. 332.

<sup>20</sup> *Treść prawa harcerskiego, uchwalona przez III Walny Zjazd ZHP w dniach 3–4.4.1964 r. utrzymana w mocy przez VII Zjazd ZHP w dniach 15–18.3.1981 r.* [w:] K. Marszałek (red.), *Wybór źródeł do dziejów ZHP*, t. 2, dz. cyt., s. 332.

<sup>21</sup> W środowisku harcerskim pojawiały się jednak komentarze do Prawa Harcerskiego w brzmieniu z okresu II Rzeczypospolitej. Przykładem jest wypowiedź Stefana Wyszyńskiego z 1970 roku, który w komentarzu do punktu ósmego pisał: „Uśmiechnij się do Ojca Niebieskiego. Uśmiechnij się do Brata i Zbawcy Twojego – Chrystusa. Uśmiechnij się do utrudzonej matki twej w czterech ścianach rodzinnego domu. Uśmiechnij się do ojca, który wrócił znudzony pracą. Uśmiechnij się do tych, co ciebie otaczają. Uśmiechnij się do zagniewanych, obrażonych, smutnych, cierpiących. Uśmiechnij się do tych, co Cię mają w nienawiści” (S. Wyszyński, *Komentarz do 8 punktu Prawa Harcerskiego*, za: P.P. Grzybowski, K. Marszałek, *Harcerska kultura śmiechu w Polsce...*, dz. cyt., s. 138).

<sup>22</sup> *Treść prawa harcerskiego, uchwalona przez XXVIII Zjazd ZHP w dniach 6–9.12.1990 r.* [w:] K. Marszałek (red.), *Wybór źródeł do dziejów ZHP*, t. 3: *Odrodzenie ruchu harcerskiego, trudne lata demokracji (1989–2014)*, Impuls, Kraków 2014, s. 313.

5. Harcerz postępuje po rycersku.
6. Harcerz miłuje przyrodę i stara się ją poznać.
7. Harcerz jest karny i posłuszny rodzicom i wszystkim swoim przełożonym.
8. Harcerz jest zawsze pogodny.
9. Harcerz jest oszczędny i ofiarny.
10. Harcerz pracuje nad sobą, jest czysty w myśli, w mowie i uczynkach, jest wolny od nałogów<sup>23</sup>.

Badania przeprowadziłam przy użyciu kwestionariusza papierowego wśród członków ZHP: uczestników ogólnopolskiej imprezy Watry „Iskra z Podlasia” zorganizowanej w dniach 23–27 sierpnia 2022 roku w Kamiennej Nowej<sup>24</sup>, uczestników kursów przewodnikowskich organizowanych w Chorągwi Kujawsko-Pomorskiej ZHP<sup>25</sup> i Zjazdu Hufca ZHP Bydgoszcz-Miasto w dniu 6 września 2022 roku<sup>26</sup>. Posłużyłam się również narzędziem elektronicznym, czyli kwestionariuszem Forms platformy Microsoft Teams ZHP (w dniach od 26 września do 26 listopada 2022 roku). Tym sposobem wypełniło ankietę 315 osób. Łącznie uzyskałam 500 odpowiedzi. Do analizy zakwalifikowałam<sup>27</sup> wypowiedzi od 353 respondentów w wieku 14–78 lat. Wykorzystane narzędzie składało się m.in. z poleceń zaznaczenia trzech punktów Prawa Harcerskiego, które są dla badanych najłatwiejsze i najtrudniejsze do przestrzegania.

Respondenci uznali, że najłatwiejsze do przestrzegania są dla nich trzy punkty Prawa Harcerskiego: „Harcerz jest pożyteczny i niesie pomoc bliźnim” (według 225 osób); „Harcerz miłuje przyrodę i stara się ją poznać” (182 osoby); „Harcerz w każdym widzi bliźniego, a za brata uważa każdego innego harcerza” (146 osób).

W punktach Prawa Harcerskiego uznanych za najtrudniejsze do przestrzegania znalazł się punkt ósmy: „Harcerz jest zawsze pogodny”. Wśród badanych 177 osób uznało, że jest to trzeci w skali trudności przestrzegania punkt Prawa. Respondenci wskazali poza tym następujące dwa punkty: „Harcerz pracuje nad sobą, jest czysty w myśli, mowie i uczynkach; jest wolny od nałogów” (202 badanych); „Harcerz jest karny i posłuszny rodzicom i wszystkim swoim przełożonym” (199 badanych). Jest to

<sup>23</sup> *Uchwała nr 1 XXXIX Zjazdu Nadzwyczajnego Związku Harcerstwa Polskiego z dnia 8 kwietnia 2017 r. w sprawie zmian w Statucie ZHP* [w:] K. Marszałek (red.), *Wybór źródeł do dziejów ZHP i ZHR w latach 2017–2018*, Impuls, Kraków 2018, s. 23.

<sup>24</sup> Kwestionariusz wypełniło 135 osób.

<sup>25</sup> Kwestionariusz wypełniło 38 osób.

<sup>26</sup> Kwestionariusz wypełniły 22 osoby.

<sup>27</sup> Odrzuciłam niepełne kwestionariusze lub wypełnione niezgodnie z poleceniami.

zbieżne z obszarami wskazywanymi przez respondentów w podobnych badaniach z lat ubiegłych, to jest treścią dziesiątego punktu prawa oraz karnością i posłuszeństwem. Deklaracje problemów z przestrzeganiem ósmego punktu Prawa Harcerskiego, czyli „Harcerz jest zawsze pogodny”, wystąpiły jednak w badaniach po raz pierwszy.

W kwestionariuszu ankiety zadałam również pytanie otwarte: „Gdybyś mógł/mogła dowolnie zmodyfikować, usunąć, dopisać treść Prawa Harcerskiego lub utworzyć nowe, to jak by ono brzmiało?”

Z 353 respondentów 87 zaproponowało modyfikację Prawa Harcerskiego, a 45 postulowało niewprowadzanie zmian. Jednym z punktów najczęściej wskazywanych do modyfikacji był punkt ósmy: „Harcerz jest zawsze pogodny”. Badani proponowali mniej kategoryczne sformułowanie tego punktu, ponieważ jak stwierdził 16-letni harcerz, „nikt z nas nie jest zawsze pogodny”. Zaproponowano następujące brzmienia tego punktu: „Harcerz stara się być zawsze pogodny”; „Harcerz jest pogodny (nie zawsze)”; „Harcerz jest zawsze pogodny, realistycznie patrzy na świat”; „Harcerz jest zawsze pogodny i uszczęśliwia innych”; „Harcerz zawsze szuka pogody ducha”; „Harcerz jest życzliwy, czynny i opiekuńczy”; „Zawsze pogodny harcerz jest pomocny i oszczędny”.

Propozycje te uzasadniano m.in. następującymi stwierdzeniami (pisownia oryginalna):

- Harcerz jest zawsze pogodny brzmi tak, jakbyśmy cały czas mieli się uśmiechać, a przecież nikt nie jest w stanie być szczęśliwym cały czas. Może bardziej coś w stylu, że przeciwności losu pokonuje z uśmiechem czy coś?
- Zmieniłbym 8 prawo, gdyż harcerz jak każdy inny człowiek, ma prawo mieć gorszy dzień i nie zawsze jest pogodny.
- Bardzo jasno sformułował bym 8 punkt, nie jest ono prosto zrozumiałe nawet dla wielu instruktorów.
- Harcerz dba o siebie i dzieli się swoją radością z innymi. W ten sposób zmieniłbym treść punktu 8, dotyczyłby wtedy on zarówno zdrowia fizycznego i psychicznego.
- Skupić się na równowadze psychicznej i rozwoju emocjonalnym niż pogodzie ducha na siłę.

Były także osoby, które postulowały usunięcie ósmego punktu Prawa:

- Usunąć harcerz jest zawsze pogodny. To jest tak nielogiczne i bez sensu. Człowiek nie jest w stanie być zawsze pogodnym. To niewykonalne.

- Wykreślić punkt 8 a jego sens przenieść do punktu 1: Harcerz sumiennie i z pogodą ducha spełnia swoje obowiązki.
- Zdecydowanie trzeba usunąć: Harcerz jest zawsze pogodny.
- Usunąłbym prawo harcerskie, które mówi, że harcerz zawsze jest pogodny, ponieważ nie umiem zrozumieć jego przełożenia na rzeczywistość.

Ostatnio przyjęte przez władze ZHP komentarze dotyczące Prawa Harcerskiego opublikowano w 2008 i 2017 roku. W obu dokumentach odniesiono się do ósmego punktu Prawa. W 2008 roku stwierdzono:

Harcerza można poznać po tym że to co robi sprawia mu radość. Jest pozytywnie nastawiony do ludzi. Swoją radością i poczuciem humoru potrafi pomóc innym. Nawet w trudnych sytuacjach umie zachować optymizm, aby łatwiej poradzić sobie z problemami<sup>28</sup>.

Z kolei w dokumencie z 2017 roku można znaleźć taką wypowiedź:

Pogoda ducha i zadowolenie powinno towarzyszyć harcerzowi w całym jego życiu. Optymizm, wiara, pozytywne emocje budują człowieka gotowego na wyzwania. Ta dobra energia i poczucie humoru dają harcerzowi siłę w chwilach trudnych. Radość z życia, umiejętność docenienia tego co się ma, szukanie pozytywów i wyciąganie wniosków na przyszłość z tego co się nie udało, to postawa dobrego harcerza. To znajdowanie w każdej nawet najtrudniejszej sytuacji jej pozytywnej strony, nie poddawanie się. Znajdowanie siły i pogody ducha w wartościach, w które wierzymy i w naturalnej dobroci drugiego człowieka<sup>29</sup>.

Moje ustalenia odpowiadają wnioskowi z badań stanu zdrowia psychicznego społeczeństwa i jego uwarunkowań EZOP II, które wskazują, że:

[...] w populacji dzieci i nastolatków w wieku 7–17 lat zaburzenia internalizacyjne (np. lęki, fobie) mogą dotyczyć 7,3% osób, zaburzenia afektywne (np. depresja, mania) – 1,7%, a zaburzenia eksternalizacyjne (np. zaburzenia zachowania, zachowania opozycyjno-buntownicze, ADHD) – 4%. Zaburzenia odżywiania dotyczyły 2,6% tej grupy, zaburzenia związane z używaniem substancji psychoaktywnych – 4,2%. Tendencje samobójcze (myśli, próby) kiedykolwiek w życiu przejawiało 5,7% badanych młodych osób w wieku 12–17 lat. Generalnie, wśród młodszych dzieci przeważały zaburzenia

---

<sup>28</sup> K. Marszałek (red.), *Wybór źródeł do dziejów ZHP*, t. 3, dz. cyt., s. 333–334.

<sup>29</sup> K. Marszałek (red.), *Wybór źródeł do dziejów ZHP i ZHR...*, dz. cyt., s. 136–137.



internalizacyjne, a wśród młodzieży – zaburzenia eksternalizacyjne, których największą częstość stwierdzono wśród osób w wieku 16–17 lat<sup>30</sup>.

Jak zauważa autorka tego raportu Renata Szredzińska:

Z badań przeprowadzonych na zlecenie Rzecznika Praw Dziecka wśród dzieci i młodzieży w 2021 r. wynika, że ok. 14% uczniów w Polsce wymaga interwencji związanej z ich funkcjonowaniem psychicznym. Wynik świadczący o niskim samopoczuciu psychicznym i niezadowoleniu ze swojego życia odnotowano u 15% badanych z klas II szkoły podstawowej, 13% – klas VI szkoły podstawowej i 13% – klas II liceum/technikum<sup>31</sup>.

W dalszej części pisze ona, że:

W ostatnich latach rośnie liczba dzieci i młodzieży objętych pomocą specjalistyczną ze względu na zaburzenia psychiczne. W 2020 r. z takiej pomocy korzystało ponad 170 tys. osób do 18 r.ż., z których ponad 57% stanowili chłopcy<sup>32</sup>.

Z moich ustaleń wynika, że względem pierwotnej formy Prawa Harcerskiego, ustanowionej u zarania skautingu i harcerstwa, w kolejnych jego wersjach odniesienia do wartości kultury śmiechu są coraz rzadsze i mniej precyzyjne. Trudno jest uzasadnić taki stan rzeczy. Należałoby o to zapytać autorów kolejnych nowelizacji Prawa. ZHP, mimo że utworzyło Harcerski Instytut Badawczy, a wcześniej inne zespoły badawcze<sup>33</sup>, nie wdrożyło w stowarzyszeniu badań podłużnych i poprzecznych dotyczących harcerskiej kultury śmiechu i ogólnego dobrostanu swych członków. Być może podjęcie takich działań pozwoliłoby na zmianę zapisów i wymagań zawartych w obecnie obowiązującym Prawie Harcerskim, jak również na modyfikację treści ósmego punktu na mniej kategoryczną, która będzie realnie możliwa do przestrzegania dla współczesnych harcerek i harcerzy.

---

<sup>30</sup> R. Szredzińska, *Zdrowie psychiczne dzieci i młodzieży* [w:] M. Sajkowska, R. Szredzińska (red.), *Dzieci się liczą 2022. Raport o zagrożeniach bezpieczeństwa i rozwoju dzieci w Polsce*, Fundacja Dajemy Dzieciom Siłę, Warszawa 2022, s. 144.

<sup>31</sup> Tamże, s. 145.

<sup>32</sup> Tamże, s. 142.

<sup>33</sup> K. Marszałek, *Elementy obrazu wychowania w działalności Ośrodka Badań Programowych i Ośrodka Badań Psychologiczno-Pedagogicznych / Ośrodka Badań ZHP w latach 1957–1975*, „Pedagogika Społeczna” 2022, nr 4, s. 195–213; tejsze, *Elementy obrazu wychowania w działalności Zespołu i Wydziału Badań i Analiz Głównej Kwatery ZHP w latach 1987–2014*, „Pedagogika Społeczna” 2022, nr 4, s. 215–237; tejsze, *Elementy obrazu wychowania w działalności Harcerskiego Instytutu Badawczego Głównej Kwatery ZHP w latach 2016–2021*, „Pedagogika Społeczna” 2022, nr 4, s. 239–269.

## Bibliografia

- Baden-Powell R., *Wilczęta*, t. 1, tłum. T. Strumiłło, Książnica Harcerska i Kultury Fizycznej, Warszawa 1923.
- Baden-Powell R., *Wskazówki dla skautmistrzów. Podręcznik dla drużynowych zawierający teorię skautingu*, tłum. S. Sedlaczek, Dział Wydawnictw Naczelnictwa Związku Harcerstwa Polskiego, Warszawa 1930.
- Dmytrowski L., *Trzy młodości ruchu zuchowego*, Młodzieżowa Agencja Wydawnicza, Warszawa 1989.
- Grzybowski P.P., Marszałek K., *Harcerska kultura śmiechu w Polsce. O śmiechu i nie tylko w harcerskim Prawie, edukacji, służbie i twórczości*, Impuls, Kraków 2022.
- Komentarz Naczelnictwa Skautowego dotyczący prawa skautowego* [w:] K. Marszałek, *Wybór źródeł do dziejów ZHP, t. 1: Utworzenie ogólnopolskiego Związku Harcerstwa Polskiego i czas próby ruchu harcerskiego (1918–1944)*, Impuls, Kraków 2014, s. 245.
- Łapińska J., *Komentarz do 8 punktu Prawa Harcerskiego*, za: P.P. Grzybowski, K. Marszałek, *Harcerska kultura śmiechu w Polsce. O śmiechu i nie tylko w harcerskim Prawie, edukacji, służbie i twórczości*, Impuls, Kraków 2022, s. 136.
- Małkowski A., *Scouting jako system wychowania młodzieży na podstawie dzieła generała Baden-Powella*, Związek Polskich Gimnastycznych Towarzystw Sokolich, Lwów 1911.
- Marszałek K., *Elementy obrazu wychowania w działalności Harcerskiego Instytutu Badawczego Główniej Kwatery ZHP w latach 2016–2021*, „Pedagogika Społeczna” 2022, nr 4, s. 239–269.
- Marszałek K., *Elementy obrazu wychowania w działalności Ośrodka Badań Programowych i Ośrodka Badań Psychologiczno-Pedagogicznych / Ośrodka Badań ZHP w latach 1957–1975*, „Pedagogika Społeczna” 2022, nr 4, s. 195–213.
- Marszałek K., *Elementy obrazu wychowania w działalności Zespołu i Wydziału Badań i Analiz Główniej Kwatery ZHP w latach 1987–2014*, „Pedagogika Społeczna” 2022, nr 4, s. 215–237.
- Marszałek K. (red.), *Wybór źródeł do dziejów ZHP i ZHR w latach 2017–2018*, Impuls, Kraków 2018.
- Marszałek K. (red.), *Wybór źródeł do dziejów ZHP, t. 3: Odrodzenie ruchu harcerskiego, trudne lata demokracji (1989–2014)*, Impuls, Kraków 2014.
- Mauersberger J., *Komentarz do 8 punktu Prawa Harcerskiego*, za: P.P. Grzybowski, K. Marszałek, *Harcerska kultura śmiechu w Polsce. O śmiechu i nie tylko w harcerskim Prawie, edukacji, służbie i twórczości*, Impuls, Kraków 2022, s. 136.
- Misja ZHP*, <https://zhp.pl/odkryj/misja-zhp> (dostęp: 18.04.2023).
- Prawo Skautowe wraz z komentarzem*, „Skaut” 1911, nr 2, s. 13.

- Rozkaz L.1, z 12 lutego 1926 roku, Głównej Kwatery Żeńskiej, „Wiadomości Urzędowe. Harcmistrz – Miesięcznik Starszyny Harcerskiej, Organ Naczelnictwa ZHP” 1926, nr 3, s. 4.
- Sedlaczek S., *Gawęda obozowa o 8 punkcie Prawa*, za: P.P. Grzybowski, K. Marszałek, *Harcerska kultura śmiechu w Polsce. O śmiechu i nie tylko w harcerskim Prawie, edukacji, służbie i twórczości*, Impuls, Kraków 2022, s. 123.
- Szredzińska R., *Zdrowie psychiczne dzieci i młodzieży* [w:] M. Sajkowska, R. Szredzińska (red.), *Dzieci się liczą 2022. Raport o zagrożeniach bezpieczeństwa i rozwoju dzieci w Polsce*, Fundacja Dajemy Dzieciom Siłę, Warszawa 2022, s. 136–157.
- Treść prawa harcerskiego, uchwalona przez III Walny Zjazd ZHP w dniach 3–4.4.1964 r. utrzymana w mocy przez VII Zjazd ZHP w dniach 15–18.3.1981 r.* [w:] K. Marszałek (red.), *Wybór źródeł do dziejów ZHP*, t. 2: *Walka, sowietyzacja, odwilż, kryzys i upadek (1944–1988)*, Impuls, Kraków 2014, s. 332.
- Treść prawa harcerskiego, uchwalona przez XXVIII Zjazd ZHP w dniach 6–9.12.1990 r.* [w:] K. Marszałek, *Wybór źródeł do dziejów ZHP*, t. 3: *Odrodzenie ruchu harcerskiego, trudne lata demokracji (1989–2014)*, Impuls, Kraków 2014, s. 313.
- Treść prawa harcerskiego, uchwalona przez Naczelną Radę Harcerską w dniu 10.03.1957 r.* [w:] K. Marszałek, *Wybór źródeł do dziejów ZHP*, t. 2: *Walka, sowietyzacja, odwilż, kryzys i upadek (1944–1988)*, Impuls, Kraków 2014, s. 331.
- Treść prawa harcerskiego, uchwalona przez Tymczasową Naczelną Radę Harcerską w dniu 21.1.1945 r. zatwierdzona Rozkazem Naczelnika Harcerzy L.4 z dnia 5.3.1945* [w:] K. Marszałek, *Wybór źródeł do dziejów ZHP*, t. 2: *Walka, sowietyzacja, odwilż, kryzys i upadek (1944–1988)*, Impuls, Kraków 2014, s. 61–62.
- Uchwała nr 1 XXXIX Zjazdu Nadzwyczajnego Związku Harcerstwa Polskiego z dnia 8 kwietnia 2017 r. w sprawie zmian w Statucie ZHP* [w:] K. Marszałek (red.), *Wybór źródeł do dziejów ZHP i ZHR w latach 2017–2018*, Impuls, Kraków 2018, s. 23.
- Wniosek Tymczasowej Naczelnej Rady Harcerskiej w sprawie prawa i przyrzeczenia harcerskiego.* *Radość*, za: P.P. Grzybowski, K. Marszałek, *Harcerska kultura śmiechu w Polsce. O śmiechu i nie tylko w harcerskim Prawie, edukacji, służbie i twórczości*, Impuls, Kraków 2022, s. 136.
- Wyszyński S., *Komentarz do 8 punktu Prawa Harcerskiego*, za: P.P. Grzybowski, K. Marszałek, *Harcerska kultura śmiechu w Polsce. O śmiechu i nie tylko w harcerskim Prawie, edukacji, służbie i twórczości*, Impuls, Kraków 2022, s. 138.
- Zienkowiczówna B., *Związek zuchów czyli młodych harcerzy. Projekt dla szkół elementarnych*, Wydawnictwo Księgarni J. Lisowskiej, G. Gebethner i S-ka, Gubrynowicz i syn, M. Niemierkiewicz, S. Betley, Kraków – Lwów – Poznań – Płock 1917.



*Leszek Wojnar*

Politechnika Krakowska

# Wykorzystanie humoru w pracy na uczelni technicznej

## Wstęp

Zagadnienia dotyczące wykorzystania humoru są najczęściej badane w kontekście wpływu śmiechu na zdrowie (np. terapia śmiechem w szpitalu, joga śmiechu) i na zachowania społeczne (np. rola kabaretu w społeczeństwie lub humor jako narzędzie niwelowania poziomu agresji). Podejmowane są również analizy specyfiki kultur śmiechu w różnych środowiskach oraz zmian w sposobie rozpowszechniania treści humorystycznych, ze szczególnym uwzględnieniem rosnącego znaczenia mediów elektronicznych i platform społecznościowych.

Wydaje się, że wachlarz wymienionych powyżej obszarów badawczych pokrywa zdecydowaną większość zagadnień związanych z analizą humoru, który jest postrzegany przede wszystkim jako zjawisko społeczne i, w mniejszym zakresie, jako element fizjologii człowieka. Wszystko to sprawia, że humor i śmiech są zjawiskami trudnymi do jednoznacznej oceny ilościowej, która stanowi podstawowe narzędzie badawcze w naukach technicznych. Dodatkowo, ze względu na panujące dość powszechnie przekonanie o dominacji w ludzkiej psychice albo cech humanistycznych, albo predyspozycji do nauk ścisłych, znaczenie śmiechu oraz możliwości wykorzystania humoru w środowisku przedstawicieli nauk technicznych są jak dotąd słabo zbadane.

Celem niniejszego artykułu jest przedstawienie jak najszerszego spektrum możliwości skutecznego stosowania humoru w pracy na uczelni technicznej oraz zwrócenie uwagi na fakt występowania pewnych ograniczeń w porównaniu z innymi obszarami wykorzystania humoru. Z powodu trudności w obiektywnym badaniu tego zjawiska i braku dostępu do wiarygodnych badań podstawą dalszych analiz stały się głównie własne doświadczenia i obserwacje autora. Wskutek tego początkowo artykuł może sprawiać wrażenie zbioru anegdot. Dodatkowo konsekwencją wykorzystania i potrzeby opisanie własnych doświadczeń autora jest częściowe odejście w jego dalszej części od przyjętej w pracach naukowych konwencji pisania ich w formie bezosobowej.

## Ograniczenia używania humoru w pracy na uczelni technicznej

Wprawdzie używanie satyry i wywoływanie śmiechu lub przynajmniej uśmiechu może mieć co najwyżej niewielki udział w aktywności zawodowej na uczelni technicznej, ale – jak zostanie to pokazane w dalszej części artykułu – bywa bardzo skutecznym narzędziem w rozwiązywaniu wielu problemów. Należy jednak pamiętać, że powinno się przestrzegać kilku często nieformalnych, ale za to istotnych ograniczeń. Podstawowe ograniczenia dotyczące wykorzystania humoru w pracy na uczelni można ująć w postaci trzech zaleceń:

- należy unikać żartów na trzy tematy: seksu, religii oraz polityki;
- żarty powinny być dopasowane do grupy odbiorców, a ponadto
- żarty nie powinny być spersonalizowane.

Pomijanie tematyki związanej z seksem, religią oraz polityką co prawda dość silnie ogranicza repertuar potencjalnych żartów, ale chroni przed wieloma kłopotami. Jeszcze kilkanaście lat temu nawiązania do seksu były dość powszechne w wypowiedziach, które traktowano jako niewinne żarty. Obecnie bardzo często te same żarty są odbierane jako forma molestowania i dlatego należy z nich rezygnować. Religia to również niebezpieczne pole do żartów, ponieważ obserwujemy radykalizację postaw osób wierzących i dotyczy to nie tylko wyznawców islamu. Z tego powodu publiczne wygłaszanie żartów na tematy religijne jest ryzykowne, choć jednocześnie obserwowane niekiedy odgórne wprowadzanie do życia społeczności akademickiej elementów religijnych także nie jest najlepszym rozwiązaniem. Tematyka polityczna to często jedno z najważniejszych odniesień w działalności kabaretów i dlatego jej wyeliminowanie niewątpliwie stanowi silne ograniczenie. Wydaje się jednak ono zrozumiałe ze względu na deklarowaną apolityczność uczelni. Niestety, również w tym przypadku obserwuje się niekiedy wplatanie wątków politycznych do działalności szkół wyższych. Można z tym walczyć za pomocą humoru, ale jest to zadanie trudne i wymagające dużego doświadczenia.

Problem potrzeby dopasowania żartów do grupy odbiorców wynika ze specyfiki uczelni, na której grupa ta jest bardziej jednorodna i mniej przypadkowa niż np. publiczność kabaretowa. W przypadku zróżnicowanej publiczności urażenie jednej lub kilku osób zazwyczaj nie będzie wielkim problemem. Jeśli jednak mamy na sali np. sporą grupę seniorów, to unikajmy żartów dotyczących spadającej z wiekiem sprawności,

bo możemy całą grupę urazić i później ponieść dotkliwe konsekwencje tego faktu.

Wpadki z odpowiednim doborem żartu mogą przydarzyć się każdemu. W 2019 roku prezydent RP Andrzej Duda opowiedział podczas obchodów 100. rocznicy powstania Akademii Górniczo-Hutniczej w Krakowie kontrowersyjny żart. Jego pointa polegała na tym, że w wyniku katastrofy samolotu z rektorami z całego świata znaleźli się oni na terenie zamieszkanym przez afrykańskich ludożerców i wszyscy zostali zjedzeni, oprócz prof. Ryszarda Tadeusiewicza, ponieważ wódz plemienia znał go z czasów studiów na AGH<sup>1</sup>. Żart ten jest znany od dość dawna, ale opowiedzenie go przez głowę państwa w tak uroczystej chwili zostało odebrane jako co najmniej bardzo niefortunne.

Ostatnie z wymienionych ograniczeń jest bardzo zbliżone do zalecanych dobrych praktyk w recenzowaniu prac naukowych: krytykujmy i wyśmiewajmy problem, a nie daną osobę. Nawet bez wskazywania konkretnego bohatera żartu zazwyczaj osiągniemy zamierzony skutek, zgodnie z przysłowiem: uderz w stół, a nożyce się odezwą.

## **Możliwości wykorzystania humoru w pracy na uczelni technicznej**

Niezależnie od przedstawionych wyżej ograniczeń humor można wykorzystać w każdym obszarze pracy na uczelni, czyli w działalności naukowej, dydaktycznej oraz organizacyjnej, np. do:

- niwelowania napięcia w stresujących lub konfliktowych sytuacjach;
- zdobywania sympatii studentów lub uczestników konferencji;
- wzmacniania uwagi słuchaczy podczas dłuższych wystąpień;
- wyjaśniania trudnych zagadnień;
- wywoływania dyskusji na temat kontrowersyjnych problemów;
- a także jako strategię przetrwania.

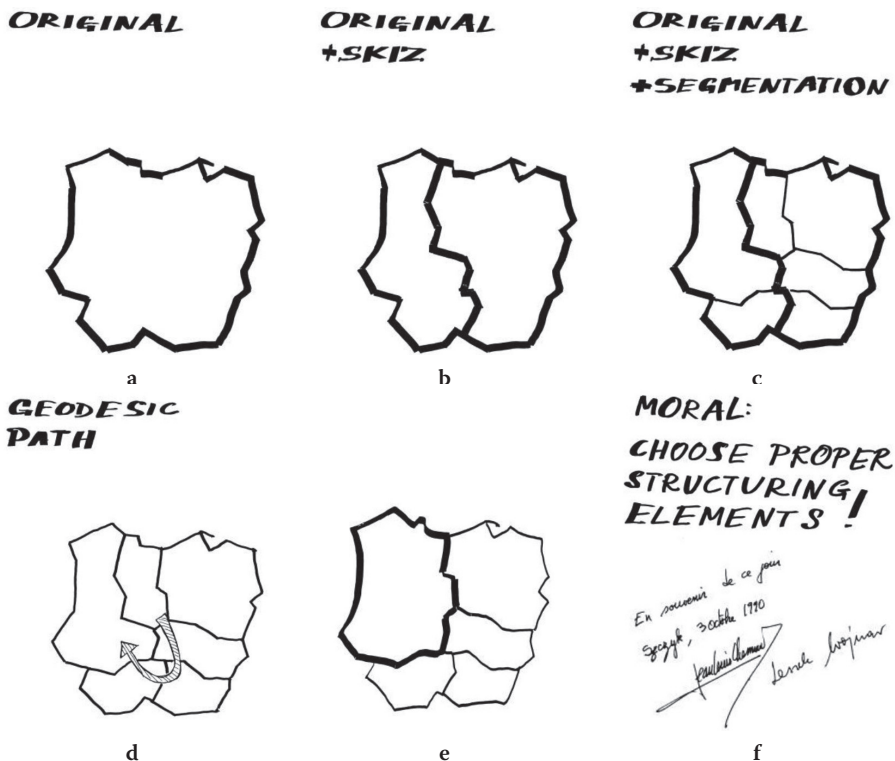
Wyobrażenie sobie stosownych sytuacji oraz możliwości posłużenia się humorem w celu ich rozwiązania może być niekiedy dość trudne. Dlatego też sposoby skutecznego wykorzystania humoru zostały przedstawione za pomocą szeregu zróżnicowanych przykładów.

---

<sup>1</sup> *Kontrowersyjny żart prezydenta Andrzeja Dudy podczas 100-lecia AGH, 2019, <https://wiadomosci.onet.pl/krakow/kontrowersyjny-zart-prezydenta-andrzeja-dudy-podczas-100-lecia-agh/hqhelh0> (dostęp: 4.04.2023).*

## Niwelowanie napięcia w sytuacjach stresujących lub konfliktowych

Wykorzystanie humoru do niwelowania napięcia w sytuacjach stresujących lub konfliktowych (np. potrzeba zdecydowanej krytyki) nie jest nowym pomysłem i ma długą historię. W Polsce legendarną pod tym względem postacią jest żyjący na przełomie XV i XVI wieku błazen królewski Stańczyk. O znacznej sile i skuteczności tego nietypowego narzędzia świadczyć może opisanie poniżej zdarzenie.



**Rysunek 1.** Rysunki wykorzystane do skomentowania procesu zjednoczenia Niemiec (opis w tekście)

3 października 1990 roku podczas międzynarodowej konferencji w Szczyrku poświęconej stereologii oraz analizie obrazu (biorący w niej udział pochodzili m.in. z Czechosłowacji, Danii, Francji, Japonii, Polski, Szwajcarii, Szwecji, USA, Wielkiej Brytanii i ZSRR) grupa uczestników z NRD oraz RFN postanowiła poczęstować wszystkich szampanem z okazji formalnego zjednoczenia Niemiec. Spowodowało to bardzo napiętą



atmosferę, ponieważ wśród najliczniejszej grupy uczestników konferencji, czyli Polaków, wiele osób pamiętało z dzieciństwa II wojnę światową, a dodatkowo podczas wojny ginęli członkowie ich rodzin. Podszedł wtedy do mnie dr Jean-Louis Chermant, który pełnił obowiązki prezydenta ISS (International Society for Stereology), i poprosił o pomoc w rozwiązaniu kryzysowej sytuacji. Przygotowałem szybko zestaw kilku folii (patrz rysunek 1), które Jean-Louis wykorzystał i skomentował podczas krótkiego wystąpienia rozpoczynającego popołudniową sesję.

Rozpoczął swoje wystąpienie od wyświetlenia rysunku 1a i stwierdzenia, że obiekty na mapie można przetwarzać za pomocą typowych przekształceń analizy obrazu. Na przykład można zastosować SKIZ (*skeleton by influence zone*), czyli wygenerować obszary nazywane strefami wpływu (rysunek 1b). Wywołało to pierwszy, nieco tłumiony śmiech, bo praktycznie wszyscy zrozumieli aluzję do stref wpływu zachodnich mocarstw i ZSRR. Kolejny wyświetlony rysunek (rysunek 1c) pokazywał wynik następnego typowego przekształcenia, nazywanego segmentacją. Największą salwę śmiechu wywołał kolejny rysunek (rysunek 1d), na którym skomentowano ucieczkę mieszkańców NRD do RFN przez terytorium Czechosłowacji oraz Austrii. Zostało to określone jako symulacja drogi geodezyjnej, czyli najkrótszej drogi omijającej przeszkody. Piąty rysunek (rysunek 1e) Jean-Louis skomentował jako utworzenie nowego obiektu, które w przetwarzaniu obrazu jest często stosowane. Swoje wystąpienie spuentował stwierdzeniem, że obserwowane procesy odpowiadają typowym przekształceniom morfologii matematycznej i trzeba jedynie używać odpowiednich elementów strukturalnych (rysunek 1f). Wystąpienie nagrodzono burzą oklasków. Humorystyczne skomentowanie bardzo istotnego wydarzenia, jakim było zjednoczenie Niemiec, pozwoliło rozładować nagromadzone negatywne emocje i już do końca na konferencji panowała bardzo dobra atmosfera. Wydaje się, że każdy inny sposób rozwiązania tej napiętej sytuacji mógłby okazać się zdecydowanie mniej skuteczny.

Mój promotor, a jednocześnie wieloletni dziekan wydziału, prof. Stanisław Rudnik, miał subtelne poczucie humoru i ogromny talent do rozładowywania konfliktów. Po obronie doktoratu polecił mi przyjść na posiedzenie rady wydziału zatwierdzającej uzyskanie stopnia doktora, aby jej członkowie poznali nowo wypromowaną osobę. Nie wiedziałem, że powinienem grzecznie czekać przed salą, aż ktoś mnie zaprosi do środka. Wszedłem do sali posiedzeń i usiadłem w kącie na niskiej ławeczce, przez co nie zauważono mojej obecności. W pewnym momencie, gdy

omawiano przebieg mojego przewodu doktorskiego, zorientowałem się, że nie powinno mnie być w tym miejscu, ale było zbyt późno na wycofanie się. Na szczęście nikt nie powiedział na mój temat niczego negatywnego. Gdy dziekan polecił, aby mnie zaprosić, wstałem i powiedziałem: „Ja bardzo przepraszam, ale już sam się zaprosiłem”. Na sali zapanowała konsternacja i zapadła głucha cisza. Wtedy odezwał się mój promotor i powiedział: „Jak państwo widzicie, kolega Wojnar miewa takie niekonwencjonalne pomysły, ale w nauce bywa to bardzo przydatne”. Tymi słowami rozśmieszył całą radę wydziału i rozładował sytuację, a mnie uratował skórę. Znowu humor okazał się bardzo skutecznym narzędziem do rozwiązania trudnej sytuacji.

### Zdobywanie sympatii słuchaczy

Podczas różnego rodzaju publicznych wystąpień, którymi w przypadku pracy na uczelni są m.in. wykłady, należy starać się prowadzić je w sposób nie tylko merytorycznie poprawny, lecz także interesujący. Dodatkowo dobrze byłoby pozyskać sympatię słuchaczy, co może doprowadzić do zaproszenia na kolejny wykład lub nawet nawiązania bliższej współpracy. Idealnym narzędziem do zdobycia sympatii jest właśnie humor.



**Rysunek 2.** Dwa zdjęcia, które pozwalają w zabawny sposób zyskać sympatię słuchaczy (opis w tekście)

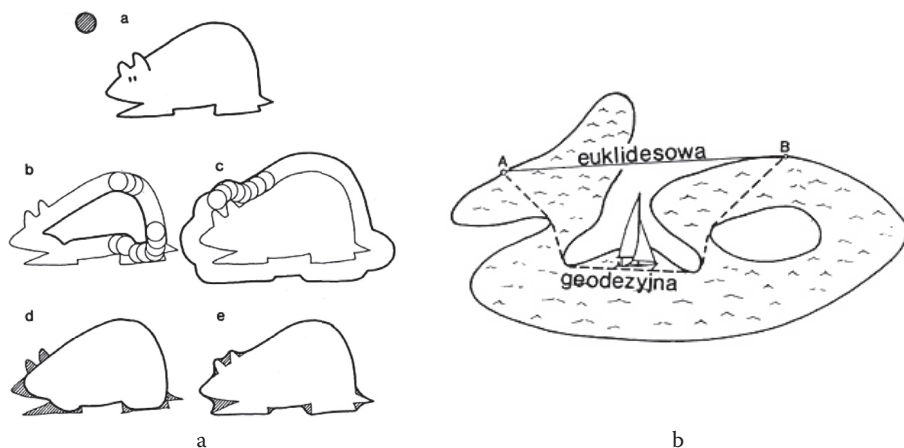
Przykład zabawnego sposobu pozyskania sympatii słuchaczy ilustruje rysunek 2. Wyświetlając zdjęcie z rysunkiem 2a, zadaję pytanie, czy słuchacze widzą jakieś podobieństwo między mną i moim psem. Zwykle albo pada odpowiedź, że trudno jest dostrzec takie podobieństwo, albo publiczność milczy. Wtedy mówię, że w takim razie pomogę w dostrzeżeniu

tego podobieństwa, i wyświetlam zdjęcie z rysunkiem 2b. Wykorzystałem tę parę zdjęć wielokrotnie i zawsze reakcją był wybuch śmiechu. Warto zwrócić uwagę, że bez jakiegokolwiek dodatkowego komentarza zyskuję od razu trzy efekty:

- udowadniam, że mam poczucie humoru, a zazwyczaj wolimy kontakto-  
wać się właśnie z obdarzonymi nim osobami, a nie z ponurakami;
- demonstruję dystans do samego siebie, co sugeruje, że nie jestem zarozumiałym bufonem;
- przekonuję, że lubię zwierzęta, a to zwykle budzi sympatię.

### Dowcip w poważnych pracach naukowych i podręcznikach

Powszechnie uważa się, że prace naukowe i podręczniki powinny być pisane w sposób poważny. Zdarzają się jednak publikacje, w których wykorzystano humorystyczne rysunki<sup>2</sup>. Zastosowałem taki manewr w mojej rozprawie habilitacyjnej (rysunek 3)<sup>3</sup>.



Rysunek 3. Żartobliwe ilustracje z monografii habilitacyjnej (opis w tekście)

Jeden z rysunków (rysunek 3a) ilustrował dwa przekształcenia analizy obrazu, nazywane erozją i dylatacją. Żart polegał na tym, że figura poddawana przekształceniom zamiast abstrakcyjnego kształtu miała formę przypominającą mysz. Druga ilustracja (rysunek 3b) dotyczyła pojęcia

<sup>2</sup> J.-L. Chermant, L. Wojnar, *Image analysis and related techniques. Who is not interested?*, „Acta Stereologica” 1992, vol. 11, supplement, s. 15–37.

<sup>3</sup> L. Wojnar, *Fraktografia ilościowa. Podstawy i komputerowe wspomaganie badań*, Politechnika Krakowska, Kraków 1990.

drogi geodezyjnej, czyli najkrótszej drogi omijającej przeszkody. Tego typu drogę wyszukują np. powszechnie używane obecnie przez kierowców systemy nawigacji satelitarnej. Dorysowanie fal sugerujących zbiornik wodny oraz żaglówki było oczywiście żartem, ale jednocześnie w poglądowy sposób wyjaśniało sens pojęcia drogi geodezyjnej. Przedstawione na rysunku 3 przykłady spotykały się zawsze z pozytywnym przyjęciem. Wyjątkiem był jeden recenzent, o czym piszę w dalszej części artykułu.



**Rysunek 4.** Żartobliwa ilustracja możliwości ukrywania dodatkowych informacji (opis w tekście)

Kolejny przykład (rysunek 4) pochodzi z podręcznika wyjaśniającego podstawy komputerowej analizy obrazu<sup>4</sup>. Przy omawianiu pojęcia steganografii, czyli ukrywania dodatkowych informacji w zdjęciach (rysunek 4a), pokazałem dowcipny rysunek (rysunek 4b), który można uzyskać w wyniku odpowiedniego przekształcenia rysunku 4a. Powyższa ilustracja stanowi przykład rozwiązania, które nie ma żadnego (w tym w szczególności negatywnego) wpływu na merytoryczną wartość treści podręcznika, a może prowadzić do chwilowego odprężenia i lepszego zapamiętania opisywanego problemu.

## Poruszanie trudnych tematów

Dowciple ilustracje pokazane na rysunku 3 nie spodobały się jednemu z aż pięciu recenzentów mojej monografii i przewodu habilitacyjnego. Otrzymałem cztery bardzo pozytywne recenzje i jedną niezwykle krytyczną, wręcz na pograniczu oceny negatywnej. Wiedziałem, również z własnego,

<sup>4</sup> L. Wojnar, *Analiza obrazu. Jak to działa?*, Politechnika Krakowska, Kraków 2020. Książka dostępna dla każdego w wersji elektronicznej, można ją pobrać z repozytorium Biblioteki Politechniki Krakowskiej.

dość przykrego doświadczenia, że ten jeden recenzent pisał inteligentne, ale bardzo krytyczne i wręcz złośliwe recenzje. Jak później tłumaczył, oceniał wprawdzie doktorantów pozytywnie, ale chciał pokazać, jakie jest ich miejsce w szeregu. Biorąc pod uwagę wszystkie wymienione powyżej czynniki, postanowiłem zrezygnować z klasycznego podejścia polegającego na dziękowaniu za uwagi i obietnicy ich wykorzystania w kolejnych pracach. Zdecydowałem podjąć rękawicę i toczyć zdecydowaną polemikę z recenzentem podczas kolokwium habilitacyjnego. Liczyłem przy tym na to, że sympatia rady wydziału, znającej złośliwość tego recenzenta, będzie po mojej stronie. Oczywiście wiedziałem, znając uczelniane realia, że mój przeciwnik dysponował zarówno grubszym pancerzem, jak i większym kalibrem działa. Zatem jedynym skutecznym sposobem walki wydało mi się zastosowanie humoru.

Jak pomyślałem, tak zrobiłem. Zacząłem od stwierdzenia: „Dziękuję za wnikliwą ocenę mojej pracy, którą pan profesor ocenia bardzo krytycznie, zarówno ze względu na jej treść i formę, ale jak powiada Seneka, drzewo nietargane wichrem rzadko wyrasta na silne i zdrowe”. Zgodnie z moimi przewidywaniami rada wydziału zareagowała głośnym śmiechem. Podobnie skomentowałem zarzut, że omawiam podstawy fraktali, nie mając własnych osiągnięć, a ponadto cytuję podstawowe koncepcje Mandelbrota. Odpowiedziałem, że „zagadnienia fraktali omawiam pomimo braku własnych osiągnięć dlatego, że moja praca ma charakter monografii. Gdybym pominął zagadnienia fraktali, to w recenzji pana profesora przeczytałbym, że brak tego zagadnienia w monografii jest karygodnym błędem. Natomiast Mandelbrota cytuję dlatego, że jest on uważany za ojca fraktali, a jego książka jest u nas (w Polsce) praktycznie niedostępna. Świadczy o tym chociażby to, że pan profesor pożyczał ją nie z biblioteki, tylko ode mnie”. Kolejna salwa śmiechu utwierdziła mnie w przekonaniu, że wybrałem właściwą drogę. Uzyskanie stopnia doktora habilitowanego było tego formalnym potwierdzeniem. Osobom, które chciałyby naśladować opisane powyżej techniki, należy jednak wyjaśnić, że ich stosowanie wiąże się zawsze z pewnym ryzykiem i dużym stresem, a ponadto wymaga umiejętności zachowania zimnej krwi.

Kolejny przykład dotyczy mniej dramatycznych okoliczności, ale wydaje się bardzo pouczający. Na wszystkich uczelniach spotykamy się z pewnymi problemami, które można dowcipnie zilustrować. Mogą to być m.in.:

- niechęć studentów do przeszukiwania zasobów bibliotecznych (rysunek 5a);
- wprowadzenie krajowych ram kwalifikacji w formie, która nie pomaga, ale wręcz przeszkadza w utrzymywaniu wysokiej jakości kształcenia (rysunek 5b) lub

- oczekiwanie wysokiej jakości kształcenia pomimo braku odpowiednich środków (rysunek 5c).



Rysunek 5. Przykłady dowcipnego komentowania problemów z życia uczelni (opis w tekście)

Zebranie ponad 100 rysunków wyśmiewających problemy, z którymi borykają się uczelnie, w postaci zwartej publikacji<sup>5</sup>, a następnie rozdanie książeczek z tymi rysunkami przekonało uczestników konferencji dziekanów wydziałów mechanicznych, że jedziemy na jednym wózku. Doprowadziło też do otwartej, bardzo szczerzej dyskusji o problemach nękających uczelnie, której wcześniej nie udało się nigdy wywołać.

## Drugi obieg żartów

Jednym z problemów poruszanych przez badaczy humoru jest rozwój elektronicznych środków przekazu. Oprócz platform społecznościowych, takich jak Facebook, Twitter czy Instagram, mamy masowo używane komunikatory, takie jak np. WhatsApp, a także poczciwe SMS-y. Stanowią one powszechnie wykorzystywane kanały dystrybucji różnych treści, w tym materiałów humorystycznych. Z jednej strony dają one bardzo atrakcyjną możliwość transferu zjadliwszych treści satyrycznych, które nie miałyby szansy zaistnieć w powszechnym, bardziej oficjalnym obiegu.

<sup>5</sup> L. Wojnar, *Kreski. Sketches*, Politechnika Krakowska, Kraków 2016. Broszura dostępna dla każdego w wersji elektronicznej, można ją pobrać z repozytorium Biblioteki Politechniki Krakowskiej.

Z drugiej strony są one znacznie mniej dostępne dla badaczy i tym samym trudniejsze do wszelkich analiz.

Niniejszy artykuł nie pozwala na głębszą analizę tego zjawiska, niemniej nie należy przymykać oczu na jego istnienie. Sam rozsyłam w gronie znajomych satyryczne rysunki, które nie odpowiadają ograniczeniom wymienionym we wstępnej części artykułu. Kilka przykładów pokazałem na rysunku 6. Niezależnie od problemów badawczych analiza tego zjawiska może być bardzo interesującym i ważnym tematem badań nad rolą humoru w naszym życiu.



Rysunek 6. Przykłady satyrycznych rysunków z drugiego obiegu (opis w tekście)

Poniżej znajdziemy krótkie wyjaśnienia, dlaczego ilustracje pokazane na rysunku 6 nie nadają się do szerszego rozpowszechniania w ramach działalności związanej z uczelnią:

- rysunek 6a odwołuje się do silnych konfliktów, które są często obecne w uczelniach, i porównuje uczelnię do domu wariatów, co może być obraźliwe dla jej pracowników, a także urazić osoby cierpiące na choroby psychiczne;
- rysunek 6b z jednej strony porusza bardzo aktualny problem braku tolerancji i często spotykanej hipokryzji, z drugiej strony tematyka LGBT wzbudza tak silne emocje, że szersze rozpowszechnianie tego rysunku mogłoby doprowadzić do przysłowiowej burzy w szklance wody;
- rysunek 6c krytykuje sztandarowe hasło wyborcze rządzącej partii, zatem ma ewidentny wydzźwięk polityczny.

## Humor jako strategia przetrwania

Osoby żyjące w czasach Polski Ludowej zapewne pamiętają wiele dowcipów, które pozwalały łatwiej znosić liczne niedogodności oraz braki. Dowcipy były nieraz krótkie, ale bardzo celne, ten jak np. ten: „Jakie jest marzenie świni patriotki? Żeby jej kości zostały w kraju”. Zatem używanie humoru jako strategii przetrwania nie jest niczym nowym i spotykało się je również w bardziej ekstremalnych sytuacjach. Niemniej stosowanie tej strategii w pracy naukowej może wydawać się bardzo zaskakujące.

Pod koniec lat dziewięćdziesiątych pracowałem nad monografią poświęconą zastosowaniu metod analizy obrazu w nauce o materiałach<sup>6</sup>. Wymagało to wiele pracy, trwającej ponad rok, ponieważ musiałem opracować, przetestować i opisać kilkadziesiąt algorytmów, a dodatkowo książkę pisałem od razu w języku angielskim. Wielokrotnie byłem bliski poddania się i rezygnacji z całego przedsięwzięcia. W chwilach zwątpienia mówiłem sam do siebie: „Wytrzymaj! Jeśli ta książka zostanie wydana, to będzie to rewelacyjny dowcip dla moich kolegów”. Na czym ten dowcip miał polegać? Na pokonaniu słynnego polskiego piekła. Wydanie własnej książki w USA, która w dodatku odniosła pewien sukces wydawniczy, było dość prestiżowym osiągnięciem, a także wystarczającym powodem do wywołania złości i zawiści „współplemieńców”. A clou dowcipu polegało na tym, że nie można mi było niczego zarzucić. Wydając tę książkę, nie zrobiłem nikomu krzywdy, nie ukradłem żadnego pomysłu lub wyników badań, nie popełniłem plagiatu. Zatem złość moich kolegów była równie silna i bezpodstawna.

Na zakończenie jeszcze jeden przykład. Jak udowodnić szefowi, który traktuje nas nieco z góry, że to my jesteśmy tak naprawdę najważniejsi w pewnych badaniach? Poważna dyskusja nie prowadzi do niczego, może co najwyżej pogorszyć naszą sytuację. Skutecznym narzędziem może być zrobienie odpowiedniego dowcipu.

Scenariusz był bardzo prosty. Mieliliśmy pojechać z szefem i jeszcze jednym kolegą z Krakowa do Warszawy na odbiór dużego pakietu badań, które przeprowadzono zgodnie z moją koncepcją i pod moim kierunkiem. Umówiliśmy się na podróż pociągiem ekspresowym, który nie zatrzymywał się po drodze na żadnej stacji. Wsiadłem do ostatniego wagonu i stałem spokojnie na korytarzu. Do naszego przedziału kilka wagonów dalej przyszedłem dopiero po około 45 minutach jazdy. Było to w czasach, gdy

---

<sup>6</sup> L. Wojnar, *Image analysis. Applications in materials engineering*, CRC Press, Boca Raton – London – New York – Washington 1999.



nie istniały jeszcze telefony komórkowe, więc szef przez prawie godzinę denerwował się, co się ze mną stało. Gdy wreszcie stanąłem w drzwiach naszego przedziału, jego mowa ciała zdradziła, że dowcip udał się w całej pełni. Drugi kolega potwierdził później ogromne zdenerwowanie szefa moją nieobecnością. Zatem w tym przypadku wystąpił podobny mechanizm jak przy wydaniu książki: zdenerwowałem szefa, ale nie mogłem mi niczego zarzucić. W końcu umówiliśmy się, że jedziemy pociągiem, a nie na to, że będziemy siedzieć od początku w naszym przedziale.

## Podsumowanie

Z jednej strony przedstawione w niniejszym artykule przykłady mają charakter bardzo osobisty, zatem można im zarzucić brak obiektywizmu oczekiwanego od rozważań naukowych. Z drugiej strony do wspomnianych zdarzeń doszło wiele lat temu, dzięki czemu mój stosunek do nich stracił charakter silnie emocjonalny, a dodatkowo mogłem je skonfrontować z blisko 45-letnim doświadczeniem w pracy na uczelni. Warto również zwrócić uwagę, że w opisywanych przykładach dysponowałem pełną informacją o motywacji oraz przebiegu procesu decyzyjnego prowadzącego do wykorzystania humoru w konkretnych działaniach. Zbierając materiał badawczy zgodnie z klasyczną metodą naukową, albo takiej informacji nie otrzymamy, albo nie będziemy mieli pewności co do jej prawdziwości i kompletności.

Podsumowując, analiza dotychczasowych rozważań oraz przedstawionych przykładów pozwala na sformułowanie kilku wniosków, które nie zawsze są oczywiste:

1. W pracy na uczelni technicznej, związanej tradycyjnie z racjonalnymi analizami oraz niejednokrotnie sztywnymi regułami, jest sporo miejsca na użycie humoru.
2. Humor może być bardzo skutecznym, a nawet wręcz niezastąpionym narzędziem w rozwiązywaniu sytuacji konfliktowych lub w dyskusji z partnerem mającym formalnie bardzo dużą przewagę.
3. W wielu sytuacjach niezbędne jest wykazanie się odwagą i zdecydowaną, niekiedy nawet ostrą argumentacją. W takim przypadku należy dołożyć wszelkich starań, aby stronie przeciwnej nie dać argumentów do obrażenia się za niestosownie dobrany żart.
4. Należy krytycznie ocenić słuszność tradycyjnych opinii, że w danej sytuacji nie wypada żartować. Element zaskoczenia dobrze dobranym żartem może zwielokrotnić jego siłę oddziaływania.

5. Przedstawione analizy, przykłady oraz wnioski mogą być przez zainteresowane osoby użyte w praktyce, a badacze problematyki wykorzystania humoru mogą w nich znaleźć inspirację do dalszych, bardziej szczegółowych i sformalizowanych badań.

## Podziękowania

Dziękuję dr. hab. Przemysławowi Grzybowskiemu, prof. UKW za zachętę i motywację do opracowania niniejszego artykułu, który został przygotowany bez jakiegokolwiek pomocy finansowej lub merytorycznej ze strony pracodawcy, grantów lub funduszy Unii Europejskiej.

## Bibliografia

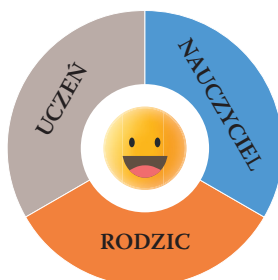
- Chermant J.-L., Wojnar L., *Image analysis and related techniques. Who is not interested?*, „Acta Stereologica” 1992, vol. 11, supplement, s. 15–37.
- Kontrowersyjny żart prezydenta Andrzeja Dudy podczas 100-lecia AGH*, 2019, <https://wiadomosci.onet.pl/krakow/kontrowersyjny-zart-prezydenta-andrzeja-dudy-podczas-100-lecia-agh/hqhel0> (dostęp: 4.04.2023).
- Wojnar L., *Analiza obrazu. Jak to działa?*, Politechnika Krakowska, Kraków 2020.
- Wojnar L., *Fraktografia ilościowa. Podstawy i komputerowe wspomaganie badań*, Politechnika Krakowska, Kraków 1990.
- Wojnar L., *Image analysis. Applications in materials engineering*, CRC Press, Boca Raton – London – New York – Washington 1999.
- Wojnar L., *Kreski. Sketches*, Politechnika Krakowska, Kraków 2016.

# Śmiech jako łącznik: uczeń – nauczyciel – rodzic

## Wprowadzenie

W edukacji rozumianej holistycznie uczestniczą przedstawiciele trzech grup społecznych. Pierwszą z nich jest środowisko nauczycielskie, które kieruje procesem dydaktyczno-wychowawczym i go prowadzi, w drugiej grupie znajdują się osoby będące głównymi podmiotami edukacyjnymi, czyli uczniowie, a w trzeciej ich rodzice – pełniący rolę współuczestników w wychowaniu oraz współorganizatorów postępowania edukacyjnego<sup>1</sup>. Śmiech jest obecny w rozmaitych formach aktywności społecznej, wiąże się z licznymi zjawiskami o charakterze edukacyjnym i terapeutycznym. Jeśli dzieli się go z innymi, to przyczynia się on do poprawy jakości życia i atmosfery w relacjach międzyludzkich. Śmiech ma wiele właściwości istotnych dla zdrowia człowieka, ale to zwłaszcza wspólny śmiech staje się swoistym łącznikiem w relacji uczeń – nauczyciel – rodzic, pełni ważne funkcje w życiu społecznym, które można rozpatrywać w kontekście terapeutycznym, także w terapii przez sztukę oraz w edukacji<sup>2</sup>.

**Schemat 1.** Śmiech jako łącznik: uczeń – nauczyciel – rodzic



Źródło: opracowanie własne.

<sup>1</sup> A. Groszek, *Nauczyciel – rodzic – uczeń we współczesnej edukacji*, „Prace Naukowe Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie” 2016, t. 25, nr 2, s. 101–108.

<sup>2</sup> P.P. Grzybowski, *Bezcenna sztuka wspólnego śmiechu. Śmiech jako czynnik poprawy jakości życia, terapii i edukacji* [w:] G. Leszczyński, H. Gawrońska (red.), *Do śmiechu. Komizm w sztuce dla dziecka*, Centrum Sztuki Dziecka, Poznań 2016, s. 172.

Działania terapeutyczne i edukacyjne w tym obszarze zmierzają do: obniżenia poziomu lęku, rozładowania nadmiernej pobudliwości emocjonalnej, wsparcia w radzeniu sobie z uciążliwością wymuszonych i kłopotliwych interakcji, redukcji agresywności, zmniejszenia lęklivosti społecznej, pobudzania zdolności twórczych i kreatywności, łagodzenia sztywnych norm społecznych<sup>3</sup>.

W artykule tym postaramy się wykazać, że wprowadzanie śmiechu z jego terapeutycznymi walorami jest wartością samą w sobie w budowaniu trójstronnej relacji uczeń – nauczyciel – rodzic podczas trudnego procesu m.in. rehabilitacji i edukacji osób z zespołem Downa (ZD).

## Śmiech jako łącznik

Jak zauważył Michaił Bachtin:

[...] **śmiech otwiera świat na nowo**, [...] poddając władzy swobodnej eksperymentującej fantazji służącej celom badawczym. Owa uniwersalna funkcja śmiechu wiąże się dla badacza z faktem, że w kulturze klasowej oficjalna i autorytatywna powaga łączy się z przemocą, zakazami i ograniczeniami. W takiej powadze istnieje zawsze element strachu i zastraszenia [...], śmiech przeciwnie, zakłada przezwyciężanie strachu. Nie ma zakazów i ograniczeń stworzonych przez śmiech. Władza, gwałt i autorytet nigdy nie przemawiają językiem śmiechu<sup>4</sup>.

Tak właśnie śmiech/radość osób z ZD otwiera świat na nowo. Ich śmiech jest takim światem na opak, pomimo wszystko i wbrew potocznemu przekonaniu, że osoba chora, niepełnosprawna jest smutna i nie ma za grosz poczucia humoru. W takim cierpiętniczo-ponurym ideologicznym myśleniu można tkwić długo, a co gorsza można utwierdzać osoby z niepełnosprawnościami wraz z ich rodzicami jako swoistych niewolników w przekonaniu, że świat ludzi chorych i z niepełnosprawnościami jest wyzbyty z radości i nie ma w nim prawa do śmiechu.

Jednak wystarczy odwiedzić niektóre z miejsc, gdzie odbywają się zajęcia z osobami z niepełnosprawnościami. Pierwszą rzeczą, na jaką zwrócimy uwagę, jest pewna specyficzna atmosfera, przeważnie towarzysząca prowadzonym tam zajęciom. Praktycznie u każdego – czy to terapeutów,

<sup>3</sup> P.P. Grzybowski, *Bezcenna sztuka wspólnego śmiechu...*, dz. cyt., s. 198.

<sup>4</sup> Za: L. Witkowski, *Uniwersalizm pogranicza. O semiotyce kultury Michała Bachtina w kontekście edukacji*, Adam Marszałek, Toruń 2000, s. 172.

wolontariuszy, czy to u podopiecznych, rodziców – da się zauważyć przedziwną intencję wywołania i podtrzymania uśmiechu, która nie ogranicza się tylko i wyłącznie do sfery wyczuwanych lub deklarowanych chęci budowania wspólnoty śmiechu i radości. Są one (śmiech, radość) częścią ich rzeczywistości, a wystarczy, żebyśmy my, terapeuci, nauczyciele, wychowawcy, tylko i aż stworzyli przestrzeń i miejsce do budowania owej swoistej wspólnoty<sup>5</sup>.

W tej wspólnocie 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 animator; funkcję tę może pełnić także osoba poddawana (poddająca się) tego rodzaju terapii<sup>6</sup>.

Dlatego postaramy się nie odzierać osób niepełnosprawnych z niepełnosprawności, która jest częścią ich życia. Nie zabieramy świadomości własnej tożsamości, świadomości swego losu. To właśnie niepełnosprawni, jak nikt inny, są świadomi tragiczności losu. Są wrażliwi na cierpienie i cierpiący. Czy jest tak, że we współczesnym świecie skazani są na klęskę i bezradni wobec wielkich sił historii, a nawet prahistorii (może prahisterii)? Człowiek chory, niepełnosprawny czuje się zawsze wyrzutkiem, niezależnie od tego, co mówimy. Jest kimś nietypowym, kto zna swoje słabości. Wie, kim być nie może. Jest słaby i obdarzony łaską niedostosowania. I to właśnie śmiech stanowi jedną z najpotężniejszych broni ludzi chorych i niepełnosprawnych oraz ich rodziców. Umieją śmiać się z innych, śmiejąc się zarazem z samych siebie. Ich śmiech nikogo nie obraża, nie wywyższa, ale osadzony jest we wspólnocie doświadczeń<sup>7</sup>, więc to doskonały łącznik w budowaniu relacji uczeń – nauczyciel – rodzic.

## Trójpodmiotowa współpraca

Współdziałanie, współpraca, kooperacja, współuczestnictwo, partnerstwo to pojęcia określające wzajemne relacje uczniów, nauczycieli i rodziców. Zdaniem Barbary Kozuch współdziałanie przynosi korzyść niezależnie

---

<sup>5</sup> M. Jabłoński, *Istota poczucia jakości życia w terapii śmiechem* [w:] A. Gretkowski, A. Novotna, S. Kwiatkowska, T. Kruszewski (red.), *Człowiek w obliczu zmiany. Konteksty zdrowotne i psychologiczne, edukacyjne i społeczne*, Marow – Jan Bolesław Nycek, Płock 2016, s. 141–142.

<sup>6</sup> P.P. Grzybowski, *Śmiech w edukacji. Od szkolnej wspólnoty śmiechu po edukację międzykulturową*, Impuls, Kraków 2015, s. 177.

<sup>7</sup> M. Jabłoński, *Istota poczucia jakości życia...*, dz. cyt., s. 143–144.

od jego zakresu, form i natężenia oraz tego, czy dotyczy nieformalnych związków między organizacjami, czy ścisłych powiązań w ramach partnerskiej współpracy<sup>8</sup>. W trójpodmiotowym współdziałaniu w edukacji ważna jest współpraca – wzajemne uzupełnianie się, inspirowanie i korzystanie z owoców wspólnej pracy. Model trójpodmiotowo-partnerski uważa się za najkorzystniejszy dla współpracy. Zakłada on symetryczną współpracę uczniów, nauczycieli i rodziców, którzy partycypują we wspólnych działaniach na miarę swoich możliwości i z uwzględnieniem różnic wynikających z pełnionych ról<sup>9</sup>.

Podstawą wszelkich działań jest komunikacja. Stanowi ona fundamentalny element owocnej współpracy ucznia, nauczyciela i rodzica. Jak wskazuje Magdalena Miotk-Mrozowska, zachowania komunikacyjne pomiędzy nauczycielem i rodzicem są podstawowym czynnikiem, który należy udoskonalać w procesie dążenia do poprawy relacji interpersonalnej tych podmiotów. Owa relacja interpersonalna rozumiana jest jako związek istniejący pomiędzy nauczycielami i rodzicami, którego przejaw to interakcja. Śmiech otwiera na komunikację, a kompetencje komunikacyjne są kluczowe dla optymalizacji relacji interpersonalnych uczniów, rodziców i nauczycieli<sup>10</sup>.

Śmiech staje się czynnikiem poprawy atmosfery w relacji uczeń – nauczyciel – rodzic. Dzięki niemu polepszają się stosunki między tymi trzema podmiotami. Ułatwia ich dialog, wzajemne zrozumienie, budowanie więzi opartych na przyjaźni i zaufaniu. Każda dobra współpraca zaczyna się od efektywnej komunikacji, a w niej ważne są: dialog, jasne zasady, umiejętność słuchania, wyznaczanie granic, wzajemny szacunek, zaufanie, partnerstwo.

Świadczenie wzajemnej pomocy i zaangażowanie w różne zadania to np. pomoc rodziców, nauczycieli w rozwiązywaniu problemów, wsparcie w rozwiązywaniu trudnych sytuacji<sup>11</sup>. Zdaniem Juliana Radziewicza do zbudowania partnerskich relacji między stronami konieczne są: akceptowanie drugiej osoby, wzajemne zaufanie partnerów, wspólne cele

<sup>8</sup> B. Kożuch, *Skuteczne współdziałanie organizacji publicznych i pozarządowych*, Instytut Spraw Publicznych Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2011, s. 109.

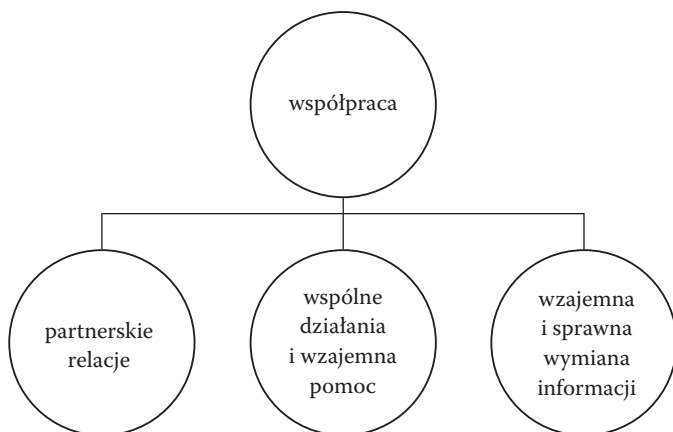
<sup>9</sup> M. Dubis, *Współpraca: nauczyciel – uczeń – rodzic. Wymiary relacji wychowawczej i edukacyjnej*, „Studia Paedagogica Ignatiana” 2019, vol. 22, z. 1, s. 149–175.

<sup>10</sup> M. Miotk-Mrozowska, *Współpraca szkoły z rodzicami ucznia* [w:] S. Kowalik (red.), *Psychologia ucznia i nauczyciela. Podręcznik akademicki*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2011, s. 232–233.

<sup>11</sup> K. Szczepkowska, *Współpraca z rodzicami, czyli jak rozmawiać o edukacji włączającej*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2019, s. 1–18.

i wartości, wymiana dóbr, tj. życzliwość, pomoc, dzielenie razem sukcesów i porażek<sup>12</sup>. Budując wzajemne relacje, uczymy się swoich ról bez wchodzenia w kompetencje drugiej osoby. Każdy z podmiotów ma inne zadania i rolę do spełnienia. Wartością dobrej współpracy jest przyjęcie w tym konkretnym działaniu, które zostanie poniżej opisane, zasady odpowiedzialności za siebie, swoją rolę i świadomość zadań do wykonania. To właśnie dzięki temu każdy z nas, czyli uczeń – nauczyciel – rodzic, wie, kto jest kim w tym procesie i jak ważny jest każdy z tych podmiotów. Na przykład rodzice powinni pamiętać i często powtarzać, **że jestem ojcem dziecka z niepełnosprawnością, a nie nauczycielem. Jestem matką dziecka z ZD, a nie terapeutką.**

Schemat 2. Współpraca jako łącznik



Źródło: opracowanie własne na podstawie: K. Szczepkowska, *Współpraca z rodzicami...*, dz. cyt., s. 8.

## Działania na rzecz osób z zespołem Downa i ich rodzin

Od 8 maja 2019 roku na Uniwersytecie Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy Maciej Jabłoński<sup>13</sup> we współpracy z Dziecięcym Graffiti realizują wspólny innowacyjny projekt „Warsztaty logopedyczne z Dziecięcym Graffiti”.

<sup>12</sup> J. Radziejewicz, *Partnerstwo wychowawcze. Pozory i rzeczywistość*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 1979, nr 3, s. 107.

<sup>13</sup> Adiunkt na Wydziale Pedagogiki Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy, p.o. kierownika Katedry Pedagogiki Specjalnej i Logopedii.

Dziecięce Graffiti jest organizacją/projektem non-profit, skupia osoby z ZD i z innymi niepełnosprawnościami oraz ich rodziców. Jego dyrektorem organizacyjnym jest Piotr Cześtochowski – ojciec Małgorzaty z ZD.

## Konieczność oddziaływań logopedyczno-pedagogicznych

U osób z ZD szczególne znaczenie ma sukcesywne usprawnianie mowy już od okresu noworodkowego. Tuż po urodzeniu mogą wystąpić u nich defekty w obszarze ustno-twarzowym, takie jak otwarte usta, hipotoniczny język, policzki i wargi, nieprawidłowe ssanie i połykanie. Aby w przyszłości osoba z ZD była rozumiana na optymalnym poziomie, ważna jest rehabilitacja już od pierwszych dni życia<sup>14</sup>. Nabywanie mowy i języka w okresie przedwerbalnym przebiega podobnie jak u dzieci rozwijających się w normie, ale u osób z ZD pojawiają się znaczne opóźnienia w przejściu do swoistej mowy dziecięcej. Okres nabywania pierwszych słów jest bardzo zróżnicowany, jednak przeciętnie jest on opóźniony<sup>15</sup>. Opóźnienia są spowodowane anomaliami w budowie anatomicznej. Dysfunkcje obejmują narządy mowy, które są odpowiedzialne za proces nadawania oraz odbioru (rozumienie)<sup>16</sup>. Występują wady zgryzu, nieprawidłowości w budowie narządów mowy, a przerośnięcie trzeciego migdałka gardłowego może powodować uszkodzenia słuchu<sup>17</sup>. U osób z ZD występują również anomalie w budowie układu słuchowego i są czynnikami zakłócającymi prawidłową komunikację. Większość osób ma przerośnięty język, przez co oddychanie staje się utrudnione, a w efekcie może prowadzić do częstych infekcji górnych dróg oddechowych<sup>18</sup>. Ich mowa jest często zaburzona na poziomie prozodii, co powoduje brak jej rozumienia nawet u najbliższego otoczenia<sup>19</sup>. To dlatego jednym z najważniejszych działań związanych z rozwojem

<sup>14</sup> T. Kaczan, R. Śmigiel, *Wspomaganie rozwoju dzieci z zespołem Downa* [w:] T. Kaczan, R. Śmigiel (red.), *Wczesna interwencja i wspomaganie rozwoju u dzieci z chorobami genetycznymi*, Impuls, Kraków 2012, s. 42.

<sup>15</sup> B.B. Kaczmarek, *Mowa i język dzieci z zespołem Downa – czynniki zakłócające* [w:] B. Winczura (red.), *Dzieci o specjalnych potrzebach komunikacyjnych. Diagnoza – edukacja – terapia*, Impuls, Kraków 2013, s. 78.

<sup>16</sup> E. Minczakiewicz, J. Bleszyński, *Niepełnosprawność intelektualna jako zaburzenie współwystępujące* [w:] J. Bleszyński, K. Kaczorowska-Bray (red.), *Diagnoza i terapia logopedyczna osób z niepełnosprawnością intelektualną. Teoretyczne determinanty problemu*, Harmonia Uniwersalis, Gdańsk 2012, s. 68.

<sup>17</sup> B. Wołoskiuk, *Rozwijanie komunikacji językowej u osób z zespołem Downa*, „Społeczeństwo i Rodzina” 2016, t. 48, z. 3, s. 62.

<sup>18</sup> Tamże.

<sup>19</sup> E. Minczakiewicz, J. Bleszyński, *Niepełnosprawność intelektualna...*, dz. cyt., s. 48.



dziecka z ZD jest podjęcie terapii logopedycznej. Czynnikiem stymulującym rozwój umiejętności komunikacyjnych i językowych u osoby z ZD są relacje rodzinne. Osoby z ZD wymagają nieustannej obecności i uwagi osób trzecich, nawiązywania kontaktu bez barier społecznych. Dlatego więc nie bez powodu jednym z pierwszych wspólnych działań były/są warsztaty logopedyczno-pedagogiczne.

## Warsztaty logopedyczno-pedagogiczne

Warsztaty odbywają się dzięki zaangażowaniu wielu osób, w tym Pauliny Łangowskiej<sup>20</sup> oraz studentek logopedii<sup>21</sup> i pedagogiki. Na Wydziale Pedagogiki stwarzane są odpowiednie warunki dla uczniów – podopiecznych z Dziecięcego Graffiti, ich rodziców oraz nauczycieli w roli prowadzących. Zajęcia przede wszystkim polegają na wykorzystywaniu śmiechu jako łącznika między trzema podmiotami. Warsztaty logopedyczno-pedagogiczne poprzez śmiech/radość mają na celu rozwinąć umiejętności artykulacyjne, oddechowe, emisyjne, wokalne, słuchowe oraz ruchowe.



**Fotografia 1.** Warsztaty logopedyczne z Dziecięcym Graffiti

Źródło: archiwum Dziecięcego Graffiti, fot. Piotr Częstochoński.

Projekt jako inicjatywa na rzecz osób z ZD i ich rodzin ciągle trwa, a działania podejmowane w jego zakresie się rozszerzają.

<sup>20</sup> Doktorantka na Wydziale Pedagogiki Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.

<sup>21</sup> Są to m.in.: Alina Pałuczak, Milena Kurdelska, Aleksandra Czartowska, Adrianna Nowicka, Paulina Czajkowska, Monika Rakowska.

## Terapia kognitywna Reuvena Feuersteina

Kolejnym działaniem są zajęcia z terapii kognitywnej R. Feuersteina. Biorą w nich udział zarówno osoby dorosłe z ZD oraz z innymi niepełnosprawnościami, jak i ich rodzice, którzy jako aktywni uczestnicy rozwiązują te same zadania co ich dorosłe dzieci. Zajęcia odbywają się w cyklu tygodniowych spotkań prowadzonych przez M. Jabłońskiego<sup>22</sup>.

Terapia kognitywna IE polega na kompleksowym podejściu obejmującym teorię i system terapeutyczny, który może być stosowany w różnych kontekstach klinicznych i edukacyjnych. Metoda Feuersteina opiera się na głębokim przekonaniu o modyfikowalności umysłu, koncentruje się na osiągnięciach człowieka, a nie na jego deficytach i ograniczeniach. Podstawową zasadą metody Feuersteina jest to, że wszyscy ludzie, niezależnie od wieku, przejawianych trudności czy statusu, mają zdolność do znacznego usprawniania swoich procesów uczenia się. Warto pamiętać o tym, że w każdym człowieku tkwi potencjał do zmiany. Proces mediacji zwiększa poziom modyfikowalności umysłu u osób, u których z różnych powodów jest on zaniżony lub w ogóle nie występuje. Upośrednione uczenie się<sup>23</sup> wskazuje, że mediacja nie tylko jest procesem transmisji, lecz także odnosi się do obszaru aktywności, którego treść stanowi. Doświadczenie uczenia się w mediacji różni się od doświadczenia uczenia się bezpośredniego, ale też sama mediacja jako rodzaj interakcji różni się od interakcji niespełniających jej kryteriów<sup>24</sup>.

Należy pamiętać, że w przypadku dorosłych osób z ZD, u których często rozwój jest utrudniony lub wręcz zahamowany, przyjmuje się, że taki stan już się nie zmieni. Dzieje się tak w wyniku braku określonych operacji, które nie pojawiły się w konkretnym wieku spontanicznie i można założyć, że już się nie pojawią. Natomiast w koncepcji Feuersteina niezwykle

<sup>22</sup> Maciej Jabłoński ma uprawnienia I i II stopnia do prowadzenia terapii kognitywnej Reuvena Feuersteina.

<sup>23</sup> Upośrednione uczenie można potraktować jako trening, który dziecko przechodzi pod kierunkiem doświadczanego dorosłego. Ukierunkowuje on aktywność poznawczą dziecka i strukturyzuje środowisko uczenia się. Doświadczenia wyniesione z upośrednionego uczenia się są podstawowym środkiem, za pomocą którego dziecko rozwija operacje poznawcze niezbędne do samodzielnego uczenia się (R. Feuerstein, *The dynamic assessment of retarded performers. The learning potential assessment device, theory, instruments and techniques*, University Park Press, Baltimore 1979).

<sup>24</sup> Za: K. Ober-Łopatka, *Wykorzystanie metody Reuvena Feuersteina we wspomaganii rozwoju poznawczego dzieci z lekką niepełnosprawnością intelektualną*, niepublikowana rozprawa doktorska napisana pod kierunkiem dra hab. A. Twardowskiego, prof. UAM, Uniwersytet Adama Mickiewicza, Poznań 2012.

ważnym punktem jest założenie, że każdy człowiek ma w sobie ogromny potencjał zmian. Rozwój odbywa się w każdej jednostce, bez względu na środowisko, z którego pochodzi, wiek, diagnozę czy jej iloraz inteligencji. Określony iloraz inteligencji mierzony testami nie odzwierciedla potencjału danej osoby, nie można więc przewidzieć, czego może się ona nauczyć i jak dalece rozwinąć. Według Feuersteina inteligencja jest raczej strukturą, która dzięki wpływowi z zewnątrz podlega ciągłym zmianom, co daje jej ogromny potencjał rozwoju<sup>25</sup>. Jeśli przyjmujemy ideę R. Feuersteina i popatrzymy na osobę z niepełnosprawnością intelektualną jako zdolną do przekraczania barier bez względu na wiek czy stan obecnego funkcjonowania, otwiera się przed nami wachlarz wielorakich możliwości. Dany człowiek, prowadzony we właściwy sposób przez mediatora, odkrywa świat, który zostaje mu przybliżony na odpowiednim dla niego poziomie modalności oraz w adekwatnym stopniu złożoności. Poznaje i zaczyna rozumieć relacje, zasady, reguły. To na nas spoczywa ciężar zrozumienia możliwości i ograniczeń danej osoby, jej sposobu patrzenia na świat, dostrzeżenia, czego ona nie rozumie, i pokierowania nią w ten sposób, by sama odnalazła rozwiązanie. Aktywność własna jest bowiem koniecznym warunkiem uczenia się. W tym procesie wszystkie nowe informacje tworzą logiczną całość, a przede wszystkim odnoszone są do otaczającej nas rzeczywistości, przez co zmieniają jej percepcję w oczach osób z ZD. Tworzenie takiej właśnie struktury, zbudowanej z określonych pojęć, sposobów, reguł i zasad, na tyle uniwersalnej, by móc odnosić ją do każdego zjawiska w otaczającym nas świecie, to właśnie cel uczenia strukturalnego (nadawania struktury myślenia).

Uczenie się przez mediację zakłada, że interwencja terapeuty, gdy osoba z niepełnosprawnością i rodzic rozwiązują zadanie, jest katalizatorem zmian rozumowania osoby uczącej się i pobudza ją do nauki. W momencie trudności przy wykonaniu zdania to właśnie śmiech, atmosfera radości obniżają m.in. napięcie związane z popełnianymi w trakcie zajęć błędami, co pozwala uczyć się koncentracji i samodzielnego rozumowania służących podnoszeniu efektywności struktur poznawczych. Celem programu jest przezwyciężenie problemów w funkcjonowaniu poznawczym, jakie mają zarówno uczestniczące w nim osoby z ZD, jak i ich rodzice. Do trudności tych należą m.in.: brak umiejętności gromadzenia danych,

---

<sup>25</sup> J. Głodkowska, *Konstruowanie umysłowej reprezentacji świata. Diagnoza, możliwości rozwojowe i edukacyjne dzieci z lekką niepełnosprawnością intelektualną w aspekcie stałości i zmienności w pedagogice specjalnej*, Impuls, Kraków 2012, s. 25.

ślepe podążanie za instrukcją, nieumiejętność zadawania adekwatnych pytań, tendencja do traktowania każdego problemu tak, jakby był problemem nowym, i pomijanie jego związku z uprzednim doświadczeniem.



**Fotografia 2.** Zajęcia z terapii kognitywnej

Źródło: archiwum Dziecięcego Graffiti, fot. Piotr Częstochowski.

## Podsumowanie i wnioski

Śmiech może grupę łączyć, scalać, dawać siłę i poczucie bezpieczeństwa w środowisku. Współpraca uczniów, rodziców i nauczycieli powinna koncentrować się na trzech podstawowych obszarach: partnerskich relacjach, wspólnym działaniu i wzajemnej pomocy oraz wzajemnej, sprawnej wymianie informacji. Zasada partnerstwa polega na realizacji wspólnego celu, na wielostronnych relacjach, dobrowolności, równości, pomocy i odpowiedzialności, wymaga także określenia obowiązków, obszarów oraz ram podejmowanej współpracy.

Współpraca ze swojej natury nie jest łatwa, ponieważ nakłada ograniczenia zarówno na rodziców, uczniów, jak i nauczycieli. Wszystkie strony muszą być świadome tych ograniczeń, które przejawiają się głównie zmniejszeniem swobody podejmowania samodzielnych decyzji przez każdą ze stron i możliwości działania bez kooperacji z innymi. Taka konkluzja

może stanowić przyczynek do refleksji o śmiechu jako łączniku między uczniem, nauczycielem a rodzicem. Tak postrzegany śmiech jest nieodzownym składnikiem procesów edukacji. Nadanie wspólnemu śmiechowi wartości edukacyjnej i świadome wykorzystywanie go m.in. w działaniach terapeutycznych oraz terapii prowadzi do poprawy jakości życia.

## Bibliografia

- Dubis M., *Współpraca: nauczyciel – uczeń – rodzic. Wymiary relacji wychowawczej i edukacyjnej*, „Studia Paedagogica Ignatiana” 2019, vol. 22, z. 1, s. 149–175.
- Feuerstein R., *The dynamic assessment of retarded performers. The learning potential assessment device, theory, instruments and techniques*, University Park Press, Baltimore 1979.
- Głodkowska J., *Konstruowanie umysłowej reprezentacji świata. Diagnoza, możliwości rozwojowe i edukacyjne dzieci z lekką niepełnosprawnością intelektualną w aspekcie stałości i zmienności w pedagogice specjalnej*, Impuls, Kraków 2012.
- Groszek A., *Nauczyciel – rodzic – uczeń we współczesnej edukacji*, „Prace Naukowe Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie” 2016, t. 25, nr 2, s. 101–108.
- Grzybowski P.P., *Bezcenna sztuka wspólnego śmiechu. Śmiech jako czynnik poprawy jakości życia, terapii i edukacji* [w:] G. Leszczyński, H. Gawrońska (red.), *Do śmiechu. Komizm w sztuce dla dziecka. Praca zbiorowa*, Centrum Sztuki Dziecka, Poznań 2016, s. 169–181.
- Grzybowski P.P., *Śmiech w edukacji. Od szkolnej wspólnoty śmiechu po edukację międzykulturową*, Impuls, Kraków 2015.
- Jabłoński M., *Istota poczucia jakości życia w terapii śmiechem* [w:] A. Gretkowski, A. Novotna, S. Kwiatkowska, T. Kruszewski (red.), *Człowiek w obliczu zmiany. Konteksty zdrowotne i psychologiczne, edukacyjne i społeczne*, Marow – Jan Bolesław Nycek, Płock 2016, s. 131–150.
- Kaczan T., Śmigiel R., *Wspomaganie rozwoju dzieci z zespołem Downa* [w:] T. Kaczan, R. Śmigiel (red.), *Wczesna interwencja i wspomaganie rozwoju u dzieci z chorobami genetycznymi*, Impuls, Kraków 2012, s. 35–62.
- Kaczmarek B.B., *Mowa i język dzieci z zespołem Downa – czynniki zakłócające* [w:] B. Winczura (red.), *Dzieci o specjalnych potrzebach komunikacyjnych. Diagnoza – edukacja – terapia*, Impuls, Kraków 2013, s. 65–91.
- Kozuch B., *Skuteczne współdziałanie organizacji publicznych i pozarządowych*, Instytut Spraw Publicznych Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2011.
- Minczakiewicz E., Bleszyński J., *Niepełnosprawność intelektualna jako zaburzenie współwystępujące* [w:] J. Bleszyński, K. Kaczorowska-Bray (red.), *Diagnoza i terapia logopedyczna osób z niepełnosprawnością intelektualną. Teoretyczne determinanty problemu*, Harmonia Universalis, Gdańsk 2012, s. 65–129.

- Miotk-Mrozowska M., *Współpraca szkoły z rodzicami ucznia* [w:] S. Kowalik (red.), *Psychologia ucznia i nauczyciela. Podręcznik akademicki*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2011, s. 220–249.
- Ober-Łopatka K., *Wykorzystanie metody Reuvena Feuersteina we wspomaganie rozwoju poznawczego dzieci z lekką niepełnosprawnością intelektualną*, niepublikowana rozprawa doktorska napisana pod kierunkiem dra hab. A. Twardowskiego, prof. UAM, Uniwersytet Adama Mickiewicza, Poznań 2012.
- Radzewicz J., *Partnerstwo wychowawcze. Pozory i rzeczywistość*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 1979, nr 3, s. 107–117.
- Szczepkowska K., *Współpraca z rodzicami, czyli jak rozmawiać o edukacji włączającej*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2019.
- Witkowski L., *Uniwersalizm pogranicza. O semiotyce kultury Michała Bachtina w kontekście edukacji*, Adam Marszałek, Toruń 2000.
- Wołoskiuk B., *Rozwijanie komunikacji językowej u osób z zespołem Downa*, „Społeczeństwo i Rodzina” 2016, t. 48, z. 3, s. 58–70.

*Katarzyna Czereszewska, Karina Wojtusiak*

Fundacja Dr Clown

## Terapia śmiechem w szpitalu – doświadczenia Fundacji Dr Clown

### Wstęp. O znaczeniu uśmiechu i Fundacji Dr Clown

Uśmiech może być szeroki, promienny, nieśmiały, olśniewający... niewątpliwie każdy z nich jest dobry dla zdrowia! W wielu publikacjach naukowych wskazuje się, że dzięki śmianiu się pobudzamy organizm do lepszej pracy. Śmiech stymuluje krążenie krwi, dotlenia mózg, wzmacnia odporność organizmu i przyspiesza rekonwalescencję po chorobie. Działa relaksująco, odprężająco i poprawia nastrój<sup>1</sup>. Te i inne jego prozdrowotne właściwości z powodzeniem wykorzystuje Fundacja Dr Clown<sup>2</sup>, prowadząc od 1999 roku **terapię śmiechem** w polskich szpitalach i placówkach specjalnych. Ma ona na celu wzmocnienie motywacji do walki o zdrowie oraz wspieranie medycyny konwencjonalnej.

Fundacja Dr Clown jest stałym elementem krajobrazu ponad 150 różnego rodzaju instytucji leczniczych i pomocowych w całej Polsce. Przyczynia się do zmiany ich atmosfery na bardziej przyjazną, dzięki czemu beneficjenci stają się partnerami w procesie leczenia, a wszyscy, łącznie z personelem, czują się bezpieczniej, bardziej komfortowo... i radośniej<sup>3</sup>. Dwadzieścia trzy lata działań Doktorów Clownów i regularność ich odwiedzin na oddziałach szpitalnych dają też podstawy, by przypuszczać, że fundacja pełni również edukacyjną rolę w zakresie tworzenia kultury śmiechu i związanych z nią postaw u odbiorców bezpośrednich i pośrednich. Przypuszczenie to stało się powodem do przeprowadzenia badań,

---

<sup>1</sup> C. Liebertz, *Terapia śmiechem. Całkiem poważna książka o śmiechu. Teoria i scenariusze zabaw. Serce i humor*, tłum. M. Rykowska, Jedność, Kielce 2011, s. 33–34. Więcej na ten temat: P.P. Grzybowski, *Doktor klaun! Terapia śmiechem, wolontariat, edukacja międzykulturowa*, Impuls, Kraków 2012.

<sup>2</sup> Autorki posługują się kategoriami „doktor clown”, „doktorzy clowni”, mimo że w dyskursie naukowym i potocznym występują polskie kategorie „doktor klaun”, „doktorzy klauni”. Nawiązują w ten sposób do zarejestrowanej nazwy Fundacji Dr Clown i terminologii stosowanej w jej działalności [przyj. P.P.G. i K.M.].

<sup>3</sup> *O Fundacji*, <https://www.drclown.pl/o-fundacji/o-fundacji-drclown> (dostęp: 3.04.2023).

w których główny problem badawczy sformułowano następująco: **Czy Fundacja Dr Clown edukuje w zakresie śmiechu w środowisku szpitalnym, a jeśli tak, to w jaki sposób?**

## **Zastosowanie śmiechoterapii w środowisku szpitalnym**

Śmiechoterapia nie polega na zmuszaniu kogoś do śmiechu, ale na budowaniu relacji opartej na uśmiechu. Doktorzy Clowni, wolontariusze fundacji, wchodząc na szpitalne korytarze, najpierw przedstawiają się, opowiadają, kim są, nawiązują przyjacielski kontakt z pacjentem. Następnie poprzez zabawę starają się odwrócić uwagę dziecka od szpitalnej rzeczywistości. Działania te, oparte na elementach klaunady, iluzji czy żonglerki, mają prosty cel – zwrócić chociaż na chwilę dzieciństwo zabrane przez szpital i chorobę. Dziecko ma ponownie poczuć, że jest dzieckiem, a nie pacjentem – to jest sedno terapii śmiechem.

Codziennosc hospitalizowanych dzieci to strach przed bolesnymi zabiegami, tęsknota za domem, niepewność i stres, dlatego zadaniem Doktorów Clownów jest nie tylko wywołanie uśmiechu na ich buzi, lecz także przywrócenie poczucia bezpieczeństwa i możliwości decydowania. Podczas spotkań z wolontariuszami to dzieci decydują, jakiego koloru ma być balonik, jakie zwierzątko ma z niego powstać – w efekcie przywrócone zostaje poczucie sprawczości, a motywacja do zdrowienia się wzmacnia.

W związku z tym, że dziecko w szpitalu doświadcza wielu trudnych emocji, jego reakcja na pojawienie się Doktorów Clownów nie zawsze jest od razu pozytywna, nie zawsze w pierwszej chwili pojawia się uśmiech. Reakcje mogą być różne: od wybuchu radości przez niepewność i obojętność po strach i płacz. Zdarza się, że dzieci potrzebują czasu, aby oswoić się z wolontariuszami i ich działaniem. Należy podkreślić, że Doktorzy Clowni zawsze podążają za dzieckiem, reagują na jego potrzeby i są czujni na jego emocje. Postać Doktora Clowna, jego sztuczki i zabawy to tylko narzędzia do wzmocnienia dziecka, a nie do pokazywania własnych umiejętności<sup>4</sup>.

---

<sup>4</sup> O Fundacji, dz. cyt.



## Rola Fundacji Dr Clown w edukacji w zakresie kultury śmiechu w środowisku szpitalnym – metodologiczne podstawy badań własnych

Przedmiotem przeprowadzonych badań była edukacja w zakresie kultury śmiechu w środowisku szpitalnym, a ich celem poznanie roli Fundacji Dr Clown w tej edukacji i sposobu, w jaki fundacja edukuje w tym obszarze. W celu odpowiedzi na główne pytanie badawcze (w jaki sposób Fundacja Dr Clown edukuje w zakresie śmiechu w środowisku szpitalnym?) wykorzystano metody badań jakościowych i techniki analizy treści wywiadu eksperckiego. Narzędziem był kwestionariusz wywiadu, oparty na szczegółowych pytaniach badawczych:

- Czy szpital to miejsce na śmiech i terapię śmiechem?
- Czy działania fundacji edukują o zależności między śmiechem i naszą jakością życia?
- Czy można zauważyć zmiany w podejściu do śmiechu w środowisku szpitalnym?



**Fotografia 1.** Wolontariusze wykorzystują sztuczki i zabawy do nawiązania przyjacielskiego kontaktu z dzieckiem oraz wzmocnienia jego dobrostanu emocjonalnego. Dzięki wizytom Doktorów Clownów dzieci otwierają się i stają się pewniejsze siebie

Źródło: archiwum Fundacji Dr Clown.

Ze względu na problem badawczy uznano, że najlepszymi ekspertami będą sami pracownicy fundacji oraz osoby reprezentujące podmioty współpracujące z fundacją dłużej niż pięć lat. Osiem wywiadów opartych na autorskim kwestionariuszu przeprowadzono w grupie pracowników fundacji (członków zarządu, pracowników biura zarządu, pełnomocników i wolontariuszy), a także w grupie pracowników szpitala (pielęgniarki oddziałowe, rzecznik szpitala). Wywiady przeprowadzono w okresie 1–10 marca 2023 roku i wszystkie poddano analizie jakościowej, wyodrębniając grupy odpowiedzi na poszczególne pytania.

## Analiza wyników badań własnych

### Czy szpital to miejsce na śmiech i terapię śmiechem?

Analizę tego, jak wygląda rola Doktorów Clownów w szpitalu, rozpoczęto od zaproszenia uczestników badania do refleksji nad funkcją śmiechu i śmiania się w szpitalu. Ekspertów poproszono o odpowiedź na pytanie, **co według nich śmiech daje dzieciom/pacjentom**. Odpowiedzi sprowadzały się do określenia jego ogólnego oddziaływania na dzieci jako bardzo pozytywnego. W ten sposób wypowiadali się głównie pracownicy szpitali. Raczej nie potrafili sprecyzować, na czym dokładnie to oddziaływanie polega, ale jak podkreślali, pozytywne emocje, **odczucia, ogólna poprawa klimatu** na oddziale lub w całej placówce oraz **zainteresowanie** dzieci pracą Doktorów Clownów są wyczuwalne po każdej wizycie wolontariuszy i włączeniu się przez dzieci do wspólnej zabawy z nimi. Poniżej przytoczone zostały wypowiedzi respondentów (w nawiasach podano liczbę lat ich współpracy z fundacją).

Ależ oczywiście, że tak! Dzieci zapominają o chorobie, to dla nich rozrywka, oderwanie od monottonnych czynności w szpitalu. Jest to dla nich jakaś atrakcja (pracownik szpitala, 12 lat).

Są też niektóre takie dzieci, które nawet nie chcą wyjść ze szpitala, bo czekają na was. Naprawdę! To nie są bzdury – to są fakty. [...] Tak że jeśli mają takie atrakcje i są tymi szczęściarzami, że leżą akurat, jak nas odwiedzacie, to one następnym razem zupełnie inaczej traktują powrót do szpitala, wiedząc, że znów mogą was spotkać (pracownik szpitala, 15 lat).

Myślę, że to jest bardzo dobre miejsce do propagowania śmiechu i prowadzenia terapii śmiechem. Najlepiej pokazuje to chyba fakt, że otrzymujemy

teraz bardzo dużo informacji, że jak nas nie było na oddziałach w czasie pandemii, to bardzo tego brakowało (pracownik fundacji, 6 lat).

Tak, zdecydowanie. Czasem jest większa potrzeba takiej terapii właśnie w szpitalach niż w innych miejscach (pracownik fundacji, 10 lat).

Oczywiście! Zapewne nie dla wszystkich jest to takie oczywiste. Szpital to bezduszna instytucja, szpital to ból, choroba, czasem kojarzy się ze śmiercią bliskich. Więc gdzie tu miejsce na śmiech? Po prostu nie wypada śmiać się w obliczu choroby. Ale myślę, że ci, którzy nas spotkali – nie mają wątpliwości. Tyle bólu, napięcia, stresu, jaki kumuluje się w pacjentach. Odpowiedzią może być właśnie terapia śmiechem (pracownik fundacji, 14 lat).

**W swoich wypowiedziach eksperci podkreślają rolę fizjologicznego znaczenia śmiechu dla zdrowia człowieka.**

Poza najczęściej spotykanymi i najbardziej oczywistymi fizjologicznymi kwestiami, tj. dotlenienie organizmu, mózgu; redukcja stresu; rozładowanie napięcia, poprawa nastroju; poprawa odporności; dodanie energii; redukcja odczuwania bólu (pracownik fundacji, 24 lata).

Śmiech dotlenia organizm, powoduje, że serce lepiej pracuje, czujemy się dobrze. Najważniejsze w naszych działaniach jest to, aby wzmocnić organizm poprzez fizjologiczny wpływ śmiechu, to pozwala pacjentowi lepiej radzić sobie z cierpieniem i bólem (pracownik fundacji, 24 lata).

**Działania fundacji w placówkach medycznych to też pewnego rodzaju urozmaicenie czy wyrwanie z monotonii szpitalnej:**

Jedna rzecz to jest na pewno urozmaicenie, bo szpital dla dzieci to taka nuda, nic się nie dzieje (pracownik fundacji, 8 lat).

Śmiech w szpitalu to magia... Doktorzy Clowni na tę jedną chwilę zaczarowują rzeczywistość. Taki banał dzieje się na każdej sali szpitalnej (pracownik fundacji, 14 lat).

[...] wizyta Doktorów Clownów w szpitalu (bo nie zawsze wizyta oznacza śmiech) daje dzieciom przede wszystkim oderwanie się od choroby, od pobytu w szpitalu (pracownik fundacji, 10 lat).

Tak. W takim miejscu potrzeba tej odskoczni, żeby się naładować pozytywną energią, która jest potrzebna przy procesie zdrowienia (pracownik fundacji, 14 lat).

Ponadto śmiech aktywizuje dziecko, wytrąca je z stuporu, marazmu szpitalnego, w które dzieci wpadają (pracownik fundacji, 24 lata).

Badani wskazywali również na konkretne sytuacje, w których zaobserwowali korzyści wykorzystania terapii śmiechem.

Ja tutaj bym przywołał przykład tych szczepień. Kiedy to wszystkie dzieciaki zaszczepione u nas wychodziły z tym przysłowiowym bananem na buzi. W zasadzie nawet największe wrzaskuny, poza takimi już niereformowalnymi wrzaskunami, wchodziły na to szczepienie spokojniejsze (pracownik szpitala, 5 lat).

Zanim przekroczymy jej próg, przeważnie jest cisza, włączony telewizor, rodzice drzemią, dzieci z nosami w telefonach. Zazwyczaj w kilka minut udaje się zmienić energię: śmichy-chichy, rozmowy, dzieci ożywiają się, rodzice włączają się w zabawę (pracownik fundacji, 14 lat).

Kolejnym obszarem, o który zapytano badanych, było to, co śmiech daje rodzicom/opiekunom pacjentów. Respondenci pracujący w placówkach medycznych podkreślali kilka efektów działań fundacji na tę grupę. Przede wszystkim, ponieważ rodzice i opiekunowie są według nich **pośrednimi odbiorcami emocji dzieci, zasadniczym następstwem odwiedzin Doktorów Clownów jest poprawa ich nastroju. Można to sprowadzić do stwierdzenia: „radosne dziecko to radosny rodzic”.**

Rodzic też się od razu uśmiecha, bo przecież to dla niego radość, że dziecko się śmieje (pracownik szpitala, 12 lat).

Bo rodzic w trudnej sytuacji, w jakiej znajduje się podczas hospitalizacji dziecka – to najważniejsze dla niego jest, aby to dziecko się uśmiechnęło, żeby odwróciło uwagę. A wiadomo, że jak rodzic widzi uśmiechnięte dziecko, to i jemu się serce cieszy (pracownik szpitala, 7 lat).

Eksperci zauważają też zależność między pracą Doktorów Clownów a **zmianą jakości relacji opiekuna z dzieckiem** i wprowadzeniem do niej elementu zabawy.

[...] są z tym dzieckiem i bawią się, śmieją się razem z wami, bo jesteście tymi, którym łatwiej podjąć taką aktywność z dzieckiem niż czasami samym rodzicom (pracownik szpitala, 15 lat).

Kolejnym ważnym elementem relacji dostrzeżonym przez grupę badanych było **uwolnienie rodzica od napięć emocjonalnych:**

Poza tym też rodzice, to może tak brzmi trywialnie, ale oni też przez moment, kiedy jesteście w salach, wyłączają się i nie myślą o tej chorobie dziecka,

tylko przez te parę minut się odstresowują, są z tym dzieckiem i bawią się, śmieją się razem z wami [...] (pracownik szpitala, 15 lat).

Rodzic jest też swoistym **narzędziem w pracy wolontariuszy, włączanym do zabaw.**

Rodzic dla uśmiechu dziecka zrobi wszystko. Jak trzeba, to stanie na głowie. Dlatego też bardzo chętnie włącza się w nasze działania i staje się niejako narzędziem (pracownik fundacji, 14 lat).



**Fotografia 2.** Poprzez zabawę wolontariusze pomagają zmniejszyć poziom stresu i napięcia spowodowanego bardzo trudną sytuacją chorego dziecka. Celem każdego Doktora Clowna jest to, by żaden mały pacjent nie kojarzył pobytu w szpitalu z cierpieniem i bólem

Źródło: archiwum Fundacji Dr Clown.

Następnie zapytano respondentów o oddziaływanie wolontariuszy Fundacji Dr Clown na personel medyczny. Rolą ekspertów było opowiedzenie o tym, czy pracownicy szpitali reagują (a jeśli tak, to w jaki sposób) na działania podejmowane przez Doktorów Clownów. Z odpowiedzi wynika, że Doktorzy Clowni są odbierani **jako źródło pozytywnej energii.**

Dla lekarzy i personelu medycznego jesteście takim fajnym źródłem energii. Postrzegają was zawsze bardzo pozytywnie (pracownik szpitala, 15 lat).

Działania wolontariuszy są też traktowane jako sposób na **uspokojenie zdenerwowanego rodzica**:

[...] No bo jeśli dziecko jest spokojniejsze, rodzic jest spokojniejszy, to łatwiej się pracuje, bo personel nie jest niepokojony i jest spokojniejszy [śmiech]. Automatycznie zaczyna być uśmiechnięty (pracownik szpitala, 5 lat).

Działanie Doktorów Clownów „łagodzi obyczaje” i jest **źródłem wzruszenia w grupie pracowników szpitala**. Może to wynikać z faktu, że ktoś z zewnątrz odwiedza również ich i wykazuje zainteresowanie ich pracą.

Myślę, że śmiech pomaga personelowi szpitala być miłszym dla pacjentów i z większą przyjemnością wykonywać swoją pracę. Od razu przyjemniej się choruje, gdy personel również jest zadowolony i przyjazny pacjentowi (pracownik fundacji, 10 lat).



**Fotografia 3.** Uśmiech dodaje energii i wzmacnia motywację do walki z chorobą i trudnościami, co z kolei przekłada się na efektywną rehabilitację i pozwala skrócić czas rekonwalescencji

Źródło: archiwum Fundacji Dr Clown.

A na personel to bardzo, bardzo dobrze działa, bo się też udziela [śmiech i wzruszenie]. To to już nawet trudno wytłumaczyć słowami, jak reagują pielęgniarki, jak się pojawiacie, prawda?... (pracownik szpitala, 7 lat).

Personel bardzo pozytywnie reaguje na wizyty Doktorów Clownów. Już samo pojawienie się na korytarzu wywołuje u nich uśmiech. I idą z nim do pacjentów. Taki efekt domina (pracownik fundacji, 14 lat).

Praca wolontariuszy fundacji jest traktowana jako **stały element pracy na oddziale**:

My was witamy z otwartymi ramionami. Jesteście takimi promyczkami naszej pracy. Odganiacie złe myśli od pacjentów. Sami lubimy się uśmiechać i uczestniczyć w waszych zabawach. Jak was nie ma, to zakładamy wasze nosy i w nich chodzimy do dzieci (pracownik szpitala, 12 lat).

Wiadomo, trochę covid nam poprzekadzał i bardzo was brakowało – do tego stopnia, że sam personel często pytał, kiedy Doktorzy Clowni będą mogli nas odwiedzać w szpitalu, a nie tylko pod oknami (pracownik szpitala, 15 lat).

Praca wolontariuszy **przełamuje monotonię** pracy personelu medycznego.

Działa krzepiąco, też trochę rozwesela monotonię. Jak ta radość pacjentów działa na nas. Lubimy patrzeć, jak dzieci reagują na wasze wizyty, jak na was czekają (pracownik szpitala, 12 lat).

W swoich wypowiedziach eksperci podkreślali **rolę systematycznych i długofalowych działań**.

Współpracujemy z wieloma fundacjami, ale z nich wszystkich to wy jesteście najbardziej wierną, najbardziej wiarygodną i taką, która przynosi najwięcej radości zarówno dzieciom, jak i personelowi. Myślę, że duże znaczenie ma tutaj właśnie ta taka stabilizacja, że jesteście z nami cały czas (pracownik szpitala, 15 lat).

Z wypowiedzi respondentów wynika również, że działania wolontariuszy fundacji stanowią **źródło wsparcia pracy personelu medycznego**.

Widzą, że jesteście fajni, kolorowi, że to jest radość. Część z nich docenia nas, że gdy są trudne sytuacje w gabinetach zabiegowych, np. trudność z podaniem leku, to gdy my jesteśmy, dziecko inaczej reaguje, jest bardziej zrelaksowane, mniej się boi. W tym czasie mogą coś zrobić (pracownik fundacji, 8 lat).

Respondentów zapytano także o długotrwałe, widoczne po latach zmiany w podejściu pracowników szpitala do śmiechu i w nastawieniu do życia. Na to pytanie eksperci udzielali niejednoznacznych odpowiedzi. Część z nich **nie zauważała długotrwałych zmian**.

Jeśli chodzi o rolę uśmiechu, ona jest u nas doceniana, to podejście do roli uśmiechu, ono się pewnie nie zmieniło, natomiast trudno nie doceniać tego, co wy tu robicie. To jest tylko dowód na to, dostarczacie dowodu na to, że ta teza o tym, że ta rola uśmiechu jest ważna – jest prawdziwa (pracownik szpitala, 5 lat).

**Część uczestników badania potwierdzała stałe zmiany w postawie personelu medycznego:**

Myślę, że tak, że coraz lepiej reagują, że doceniają, że lepsze nastawienie, które lepiej wpływa na proces leczenia (pracownik fundacji, 8 lat).

Tak, chociaż to zależy od osoby (pracownik fundacji, 5 lat).

Eksperci zostali również zapytani o ewolucję w postawach rodziców. W odpowiedziach wskazywali, że nadal część z nich jest mile **zaskoczona takimi wizytami, przeżywa je, co dowodzi ich sensowności:**

Rodzice są wdzięczni. Mile zaskoczeni, że w szpitalu są też takie rzeczy. Ingerencja w stan psychiczny, nie tylko fizyczny. Rodzice widzą, że dziecko się cieszy. Potem długo rozmawiają o waszych wizytach. Może rodziców to też uczy, że w szpitalu nie ma tylko złych rzeczy (pracownik szpitala, 12 lat).

**Część opiekunów zna fundację i wiedząc, jak pozytywnie obecność Doktorów Clownów oddziałuje na małych pacjentów, wyraźnie werbalizuje swoją potrzebę, by wolontariusze uczestniczyli w zabiegach medycznych:**

[...] Ale ja widziałem, co się działo przy okazji szczepień. A działo się to, że po prostu wychodząc, ludzie pytali, czy przy drugiej dawce też będziecie. Potrafili zadzwonić, aby się upewnić. Trudno o lepszy przykład (pracownik szpitala, 5 lat).

Pod wpływem takich doświadczeń rodzice **zmieniają pogląd na szpital.**

[...] Bo oni [rodzice] również dzięki wam odbierają szpital jako miejsce bardziej pozytywne i przyjazne. Już nie widzą, że są tu tylko sztywne ramy, regulaminy i nakazy (pracownik szpitala, 15 lat).

**Wizyty Doktorów Clownów zmniejszają stres rodziców, łagodzą ich nastawienie do personelu.**

Z pewnością są łagodniejsi po waszym przyjsciu, a to też jest ważne. Wielu rodziców, jak jest mocno zestresowanych, to odreagowuje swoje emocje na



personelu. Po waszych wizytach ten stopień stresu jest zdecydowanie mniejszy, a co za tym idzie rodzice są zdecydowanie miłsi dla personelu (pracownik szpitala, 15 lat).

Udzielone przez ekspertów społecznych odpowiedzi na pytanie o to, czy szpital to miejsce na śmiech i terapię śmiechem, wyraźnie wskazują na potrzebę i istotę tego rodzaju działań w placówkach medycznych. Na pytanie o to, czy po rozpoczęciu pracy w fundacji eksperci zmienili zdanie o roli śmiechu w szpitalu, otrzymano różne odpowiedzi, które pokazują, że **refleksja o jego roli pojawiła się dopiero po rozpoczęciu pracy w organizacji**.

Przed rozpoczęciem pracy w fundacji w ogóle się nad tym nie zastanawiałam. Natomiast teraz ewidentnie widzę, że jest tam bardzo potrzebny (pracownik fundacji, 14 lat).

Odpowiedzi wskazywały też, że pracownicy fundacji **zaczęli doceniać rolę śmiechu**.

Może jakoś diametralnie nie zmieniałam, na pewno doceniłam tą rolę śmiechu. Bo widziałam, jak on działa tak naprawdę (pracownik fundacji, 8 lat).

Tak, wcześniej w ogóle o tym nie myślałam. Teraz wiem, że to ważne (pracownik fundacji, 10 lat).

[...] Wcześniejsze moje doświadczenia sięgały czasów, gdy w szpitalach przebywały moje dzieci. Nie było tam na pewno miejsca na śmiech. Zdecydowanie bardziej podoba mi się po tej drugiej stronie. Teraz nie wyobrażam sobie szpitala bez Dr Clowna (pracownik fundacji, 14 lat).

Widzę to od strony praktycznej. Działa (pracownik fundacji, 5 lat).

Nie, nie zmieniałam zdania, natomiast wzrosła moja świadomość i wiedza na temat roli śmiechu. To sprawiło, że jestem jeszcze bardziej przekonana, że śmiech jest jak najbardziej na miejscu w szpitalu (pracownik fundacji, 24 lata).

**Część ekspertów jednak odpowiedziała, że ich przekonania na temat roli śmiechu się nie zmieniły, bo doceniali już wcześniej jego rolę:**

Nie, ponieważ ja jestem osobą bardzo pogodną i często się śmieję, to nie wyobrażam sobie, że śmiech mógłby oddziaływać negatywnie. Po przeanalizowaniu wszystkich „za” oraz „przeciw”, gdy fundacja powstawała, wiedziałam, że rola śmiechoterapii w szpitalu jest i będzie bardzo ważna (pracownik fundacji, 24 lata).

Myślę, że nie, bo jestem nieocenioną optymistką, dla której śmiech zawsze był czymś ważnym w życiu i naturalnym w każdym środowisku (pracownik fundacji, 24 lata).

Wszystkie grupy, które są odbiorcami działań fundacji w szpitalu, potwierdzają, że istotnie oddziałuje ona na funkcjonowanie szpitala, budując pewną atmosferę wokół tematu śmiechu. Przede wszystkim jej działania pozwalają zmienić optykę rzeczywistości szpitalnej z instytucji czy miejsca, które kojarzy się z bólem, „zimnymi” procedurami medycznymi bądź rutyną, na miejsce, w którym może pojawiać się uśmiech, relacja i ciepło.

Drugim istotnym czynnikiem uwidaczniającej się wraz z działalnością fundacji zmiany jest budowanie mostów między ludźmi: nie tylko w kontaktach personelu z rodzicami, dziećmi z rodzicami, lecz także dzieci z personelem. Samo pojawienie się śmiechu w placówce medycznej, poza wyrwaniem z rutyny dnia, jest też bardzo ważnym elementem pozwalającym na osiągnięcie efektu katharsis, czyli uwolnienia się od trudnych emocji, zarówno dla personelu, który bywa zmęczony codzienną pracą, jak i dla zestresowanych przebywaniem z chorym dzieckiem rodziców. Buduje się swoista wspólnota śmiechu, która jednoczy wszystkie osoby przebywające na oddziale. Pozwala też ona wszystkim jej członkom nabrać dystansu do trudnej sytuacji hospitalizacji. Jak zwracają uwagę eksperci, jest to konkretna, realna pomoc – obecność wolontariuszy w trakcie zabiegów medycznych. Zmienia to jakościowo efektywność pracy personelu, ponieważ współpracujący, rozluźniony chory czy jego rodzic ułatwiają oraz przyspieszają ich przeprowadzanie.

Wszyscy też podkreślili, że zanim nie zetknęli się z działaniami fundacji, nie mieli tak pogłębionej refleksji na temat tego, jak uśmiech może poprawiać jakość życia. Jednak część badanych nie zmieniła znacząco swego poglądu w tej kwestii, co może wynikać z braku wglądu w nią czy z innych cech indywidualnych.

### **Czy działania fundacji edukują o zależności między śmiechem i naszą jakością życia?**

Przy zadawaniu kolejnego pytania badawczego, o tym, w jaki sposób działania fundacji edukują na temat śmiechu i jak oddziałuje on na naszą jakość życia, ekspertów zapytano o ich własną interpretację pojęcia „kultura śmiechu”. Otrzymano odpowiedzi, które mówią, że kultura śmiechu to **śmianie się w odpowiedniej sytuacji i w odpowiedni sposób**.

Savoir vivre śmiechu, śmiech we właściwym momencie, dostosowana głośność śmiechu, nieranienie śmiechem innych, wycucie sytuacji (pracownik fundacji, 5 lat).

Kultura śmiechu to **edukacja na temat tego, jak śmiech pozytywnie na nas działa**.

Może w takim sensie, że dobrze by było pokazywać ludziom, że śmiech dobrze oddziałuje na nasze zdrowie, zarówno fizyczne, jak i psychiczne. Żeby zdanie „czego się głupio cieszysz” pojawiało się coraz rzadziej (pracownik fundacji, 14 lat).

Kultura śmiechu oznacza też pokazywanie, że **jest wiele rodzajów śmiechu**, że nie powinien on być wymuszony.

Na pewno na myśl przychodzi mi definicja kultury śmiechu jako pewnych założeń, które sprawiają, że śmiech ma być autentyczny, nie wymuszony, nie sztuczny, nierobienie nic na siłę, niezmuszanie ludzi do śmiechu. Czasem może być delikatny, czasem może być uśmiechem w oczach (pracownik fundacji, 10 lat).

Kultura śmiechu jest czymś, **co wynosimy z domu** – stosunkiem do śmiechu i poczuciem humoru. Wraz z wiekiem na nasz kapitał kulturowy nakłada się nasze doświadczenie i tak kształtuje się „dorosłe” poczucie humoru.

[...] to nasze indywidualne podejście do śmiechu, tzn. to, co wynosimy z domu, to jest pewna baza, potem w miarę jak dojrzewamy, nasz stosunek do śmiechu, poczucia humoru może ulec zmianie, odzwierciedlając nasz rozwój, zmiany po napotkanych ludziach i relacjach, przeczytanych książkach, obejrzanych filmach, przeżytych chwilach szczęścia i niepowodzeniach, to, jak sobie z nimi radzimy, jak na nie reagujemy – to wszystko dopiero WRAZ z tym, co wynosimy z domu rodzinnego (w znaczeniu domu i kraju), tworzy w moim rozumieniu kulturę śmiechu (pracownik fundacji, 24 lata).

Na pytanie o to, czy działania fundacji edukują w jakiś sposób, część odpowiedzi wskazywała, że nie. Natomiast gdy pojawiały się odpowiedzi twierdzące, to dotyczyły edukowania w zakresie m.in. **dostrzegania radości z małych rzeczy, poczucia sprawczości**.

Czy edukujemy? Nie wydaje mi się. Bardziej budzimy w dziecku poczucie sprawczości. No chyba że za edukację uznamy, że jak ktoś wygląda jak clown, to nie znaczy, że jest clownem (pracownik fundacji, 14 lat).

Pozytywnego nastawienia, dostrzegania małych rzeczy i koloru (pracownik fundacji, 5 lat).

Czy edukuje? Wydaje mi się, że w małym stopniu. Trochę uczy uśmiechu, radości, chwili oderwania się od choroby. Dzieci może uczy sprawczości, gdyż wolontariusze działają tak, by pokazać moc dziecka, że ma ono wpływ na niektóre rzeczy. Ta wiara w swoją sprawczość, uważam, że jest bardzo ważna (pracownik fundacji, 10 lat).

**Część badanych odpowiedziała, że działania fundacji uczą o znaczeniu śmiechu dla zdrowia, że śmiech to sposób na porozumienie i relaks.**

Poza przekazywaniem wiedzy na temat dobroczynności śmiechu dla zdrowia uczy również, że uśmiech jest uniwersalnym sposobem na porozumienie, dociera do wszystkich, znosi bariery i kruszy ograniczenia. Uświadamiamy, że uśmiech poprawia relacje, ułatwia komunikację, rozluźnia napięcia międzyludzkie, a dodatkowo śmiech przenosi nas na tryb „tu i teraz”, pozwala czerpać nam z tej magicznej, przyjemnej obecnej chwili, uwalniając nas choć na chwilę od trosk i zmartwień (pracownik fundacji, 24 lata).

**Fundacja uczy również o znaczeniu i powodach swojej działalności.**

Edukowanie jest naszym ważnym zadaniem. Fundacja Dr Clown od samego początku ma w swoich założeniach edukację. Rozmowa ze sponsorami, z rodzicami, pacjentami czy personelem medycznym ma na celu informować, co robimy, dlaczego to robimy i jakie jest nasze zadanie. [...] My musimy inaczej tą naszą działalność prowadzić, nasza edukacja idzie w różnych kierunkach, a opowiadając, dlaczego to robimy, uświadamiamy, jaki wpływ ma śmiech na zdrowie pacjenta w kontekście fizycznym, ale przede wszystkim psychicznym (pracownik fundacji, 24 lata).

**Uczy też o empatii i szacunku.**

Myślę, że fundacja uczy przede wszystkim empatii. Uczy, że obok nas jest człowiek, który chociaż jest obok nas w szpitalu, może mieć zupełnie inne spostrzeżenie na świat, swoją chorobę i tego, co go otacza. Myślę, że uczymy też poszanowania drugiej osoby i jej granic. Sami przecież na salach szpitalnych nie zmuszamy do jakiegokolwiek interakcji z nami, jeśli dzieci nie mają na to ochoty (pracownik fundacji, 6 lat).

Odpowiedzi udzielone na pytanie o edukacyjną rolę Fundacji Dr Clown w zakresie śmiechu wskazują, że część jej pracowników nie widzi tej roli. Wynikać to może z faktu potocznego rozumienia definicji „edukacji”

kojarzącego się z dydaktyką, szkolnym przekazywaniem wiedzy. Respondenci nie uwzględnili w swych odpowiedziach kampanii społecznych, które prowadzi fundacja. Zwracają oni jednocześnie uwagę na to, że wizyty Doktorów Clownów pokazują, jak ważna i znacząca dla podniesienia jakości życia jest umiejętność dostrzegania pozytywów i cieszenia się z drobnych spraw, a także uczenie dystansu do przeżywanych trudności. Pozwala to wysnuć wniosek, że jednak dostrzegają, iż organizacja kształtuje postawy i edukuje, również w zakresie wagi empatii, poczucia sprawczości w sytuacji choroby i tego, jaka jest misja fundacji.

### **Czy można zauważyć zmiany w podejściu do śmiechu w środowisku szpitalnym?**

Kolejne pytanie badawcze dotyczyło tego, czy eksperci zauważyli zmiany w podejściu do śmiechu w środowisku szpitalnym, głównie w zachowaniu i nastawieniu personelu medycznego, a jeśli tak, to jakie. Na pytanie o zmiany w tej grupie **eksperti z mniejszym stażem pracy odpowiadali, że zmian raczej nie zauważyli lub nie umięją tego ocenić.**

Te kilkanaście lat temu bywały jeszcze takie zdziwione spojrzenia, że tutaj szpital, choroby, a na to wszystko wchodzi Doktorzy Clowni z szerokimi uśmiechami. Ale jakichś wielkich zmian w podejściu nie zauważyłam. Jesteśmy mile widziani na oddziałach (pracownik fundacji, 14 lat).

Myślę, że jest podobnie, to zależy od indywidualnej osoby (pracownik fundacji, 5 lat).

Trudno powiedzieć. Od początku personel dość pozytywnie reagował na nasze wizyty (pracownik fundacji, 10 lat).

**Zmiany takie widzą za to osoby z długoletnim doświadczeniem.** Ich zdaniem 23 lata działań fundacji pozwalają zaobserwować przemiany w podejściu do pracy Doktorów Clownów w porównaniu do końca lat dziewięćdziesiątych, kiedy organizacja powstawała. Zauważają one **jakościową zmianę w nastawieniu personelu szpitalnego do ich pracy.**

Tak, zwłaszcza w miejscach, gdzie jesteśmy regularnie, personel ma szansę poznać nasze metody i obserwować ich realny wpływ na pacjentów. Śmiech nie jest już tabu w szpitalu. Z radością obserwujemy, że personel sam zaprasza nas w miejsca, gdzie sami byśmy nie odważyli się wejść – np. na intensywną terapię (pracownik fundacji, 14 lat).

Samo pojęcie śmiechoterapii nie było znane wszystkim pracownikom medycznym, jeśli nawet było znane, to nie było traktowane poważnie, a wiemy, że śmiech to POWAŻNA sprawa [śmiech]. W miarę wzrostu świadomości, czym jest śmiechoterapia i jakie korzyści płyną z jej stosowania, personel medyczny zaczął cenić jej zastosowanie w szpitalu (pracownik fundacji, 24 lata).

Zdecydowanie! Jak wchodziliśmy na samym początku, kiedy tylko mogliśmy wchodzić, to nie każdy patrzył na nas z radością. Czasem, wchodząc z głośnikiem i muzyką, jak był karnawał, różnie na nas patrzyli [śmiech]. Teraz wydaje mi się, że personel sam zaczął zauważać, jak duże znaczenie ma to, co robimy, oraz to, że im też pomagamy (pracownik fundacji, 24 lata).

**Część z badanych nie widziała zmiany w podejściu personelu, uzasadniając to cechami osobowościowymi czy ogólnym doświadczeniem życiowym.**

Myszę, że jest podobnie jak kiedyś. Jedni są otwarci, a drudzy zamknięci. Bardzo często to indywidualna kwestia osobowościowa. To, czy wiedzą oni o takich działaniach, terapiach z innych szpitali, krajów. Zarówno u dzieci, jak i u rodziców (pracownik fundacji, 10 lat).

**Zmiana w podejściu dzieci i rodziców zauważana przez ekspertów to mniejsze zdziwienie na widok wolontariuszy na oddziałach, ich obecność w szpitalu.**

Podobnie jak przy personelu jest coraz mniej zdziwionych spojrzeń na obecność Doktorów Clownów w szpitalu. A jeśli już jest zdziwienie, to pozytywne (pracownik fundacji, 14 lat).

Podobnie, ale wydaje mi się, że jest większa świadomość istoty pozytywnego myślenia i mocy śmiechu/uśmiechu (pracownik fundacji, 5 lat).

**Jednocześnie eksperci wskazywali, że obecnie, w porównaniu z przeszłością, praca wolontariuszy fundacji jest bardziej rozpoznawalna. Pacjenci i rodzice, spotykając się z wolontariuszami osobiście, sygnalizują, że słyszeli o ich działaniach, misji, że widzieli ich w telewizji, w reportażach czy kampaniach społecznych. Są też bardziej świadomi nowych metod radzenia sobie w trudnych sytuacjach i rozładowywania stresu oraz tego, jak znaczącą rolę pełni wśród nich śmiech.**

Rodzice są bardziej zasobni w wiedzę, znają różnorakie narzędzia, tj. techniki rozładowywania stresu u siebie oraz u dziecka, także poprzez zastosowanie śmiechoterapii, więc coraz bardziej doceniają naszą pracę (pracownik fundacji, 24 lata).

Też na pewno. Myślę, że się przekonują, że szpital to nie jest to najgorsze zło, jest konieczne, ale nie musimy tego odbierać tak źle (pracownik fundacji, 8 lat).

W odpowiedziach na pytanie o zmiany w środowisku szpitalnym eksperci z dużym stażem podkreślali o wiele większą otwartość placówek medycznych na obecność Doktorów Clownów i prowadzenie w nich terapii śmiechem. Wskazywali ponadto na większą świadomość i przekonanie o sensowności takich działań, jak również na przyczynianie się do zdrowienia pacjentów.



**Fotografia 4.** Chorzy w szpitalu doświadczają wielu trudnych emocji. Wizyty Doktorów Clownów sprawiają, że mali pacjenci przełamują swoją nieśmiałość w kontakcie z pielęgniarkami czy lekarzami i chętniej poddają się badaniom i rutynowym czynnościom, takim jak np. zmiana kroplówki

Źródło: archiwum Fundacji Dr Clown.

## Podsumowanie i wnioski

Podsumowując wyniki wywiadów, mamy asumpt, by stwierdzić, iż 23 lata działań Doktorów Clownów sprawiły, że zbudowali oni swoistą kulturę śmiechu w szpitalach. Eksperci podkreślają zmiany, jakie zaobserwowali przez kolejne lata pracy fundacji: znacznie większą otwartość na obecność

śmiechu na oddziałach, wzrost wiedzy o jego znaczącej roli w procesie leczenia i świadome włączanie wolontariuszy w procedury medyczne celem zwiększenia ich skuteczności. Beneficjenci terapii śmiechem widzą, że dzięki niej udaje się zbudować wyjątkową wspólnotę śmiechu, która jednoczy wszystkie osoby: personel, chorych i ich bliskich. Pozwala im też nabrać dystansu do trudnej sytuacji hospitalizacji czy realiów szpitalnych. To bardzo istotne zwłaszcza w kontekście wzmacniania rezylencji rodziców, dla których pobyt z dzieckiem w szpitalu to wyzwanie i źródło dużego stresu. Ich umiejętność regeneracji jest wszak gwarantem poczucia bezpieczeństwa małego pacjenta.

Edukacyjna rola Fundacji Dr Clown w zakresie śmiechu jest bardziej zauważana przez ekspertów, którzy dłużej mają kontakt z misją organizacji. To być może argument za tym, aby wzmocnić działania promocyjne i komunikacyjne dotyczące tego, jakie kampanie społeczne i projekty z powodzeniem i od lat Fundacja Dr Clown realizuje na tym polu. Jednocześnie, w odniesieniu do środowiska szpitalnego i obserwowania zależności jej oddziaływań na beneficjentów bezpośrednich czy pośrednich, badani widzą zmianę jakościową. Uważają, że zarówno oni sami, jak i osoby, które doświadczyły terapii śmiechem, zaczynają mieć autorefleksję i świadomość na temat roli śmiechu. Wiedzą, jak ważna i znacząca dla poprawy jakości życia jest umiejętność dostrzegania pozytywów i cieszenia się z drobnych spraw, uczenie się dystansu do przeżywanych trudności. Potwierdzają tym, że fundacja kształtuje postawy i edukuje, również w zakresie wagi empatii czy poczucia sprawczości w sytuacji choroby.

Słuszne wydają się więc działania Fundacji Dr Clown mające na celu jej stały rozwój oraz strategia zakładająca stopniowe docieranie do coraz większej grupy osób chorych, zarówno młodszych, jak i dorosłych, w dużych miastach, ale i hospitalizowanych w placówkach gminnych czy powiatowych.

Istotne są też jej działania zwiększające liczbę wolontariuszy oraz dbałość o stałe ich szkolenie, superwizję oraz wypracowywanie umiejętności pracy w każdych, zmieniających się tak dynamicznie, realiach współczesnego świata i naszej rzeczywistości. Wszak Doktorzy Clowni wierzą nie tylko w to, że uśmiech przyspiesza proces leczenia, lecz także w to, że zmienia na lepszych nas samych i nasze otoczenie.

Wolontariusze fundacji są partnerami personelu medycznego i odgrywają dużą rolę w trakcie wykonywania zabiegów medycznych. Stali się też oczywistą częścią krajobrazu szpitalnego dla rodziców i dla dzieci. Jak pokazują badania, które w 2021 roku na zlecenie fundacji przeprowadziła



agencja Research & Grow, co czwarty Polak zna i rozpoznaje organizację. Sami rodzice zaś mają większą wiedzę o tym, jak pozamedyczne czynniki, takie jak np. terapia, wsparcie psychologiczne, dobra jakość relacji czy atmosfera w placówce, mogą wspierać proces zdrowienia i jak istotne jest ich uwzględnianie w trakcie procesu leczenia. A co za tym idzie jak ważna jest rola Doktora Clowna na szpitalnym oddziale.

Dziękujemy za pomoc w przeprowadzeniu wywiadów koordynatorkom Fundacji Dr Clown: Katarzynie Szczęsnej, Justynie Grzegorzczak, Magdalenie Pecho, Agnieszce Maciejewskiej, Annie Załęskiej.

## Bibliografia

- Grzybowski P.P., *Doktor klaun! Terapia śmiechem, wolontariat, edukacja międzykulturowa*, Impuls, Kraków 2012.
- Liebertz C., *Terapia śmiechem. Całkiem poważna książka o śmiechu. Teoria i scenariusze zabaw. Serce i humor*, tłum. M. Rykowska, Jedność, Kielce 2011.
- O Fundacji, <https://www.drclown.pl/o-fundacji/o-fundacji-drclown> (dostęp: 3.04.2023).



## **Część 2**

*Ad vocem.*

**Głosy w dyskusji  
nadesłane po konferencji**



## **W poszukiwaniu odpowiedzi**

Natura ludzka jest zarówno ciekawa, jak i skomplikowana. Nie ma chyba jednak wątpliwości, że pewne emocje i ich wyraz są nam bliskie i miłe. Należy do nich śmiech. Czemu więc w przestrzeni publicznej coraz rzadziej widzimy uśmiechniętych i śmiejących się ludzi? Dlaczego nasi uczniowie i studenci częściej mówią, że są zestresowani niż szczęśliwi?

Niniejszy głos w dyskusji sprowokowały opinie pojawiające się podczas konferencji poświęconej kulturze śmiechu. Jeśli kilka osób zajmujących się na co dzień tym problemem mówi jednym głosem, że śmiech nie wypełnia już naszej przestrzeni tak jak kiedyś, że inaczej korzystamy z dobrodziejstwa humoru, że zmieniliśmy się, to czas się temu przyjrzeć i ze swojej perspektywy. Zaprezentowane wnioski oraz rozwiązania wynikają z refleksji poprzedzonej obserwacjami i doświadczeniem w pracy z młodzieżą i dorosłymi.

### **Słowem wstępu**

„Kultura śmiechu” to pojęcie odnoszące się do różnych aspektów związanych z rolą śmiechu. Śmiech jest powszechnie uważany za pozytywny i pożądany element w życiu ludzkim, ale jego rola i znaczenie różnią się w zależności od kontekstu kulturowego. Jak pisze Przemysław Paweł Grzybowski:

Kulturę śmiechu definiuję jako proces kształtowania się, przemian, znikania oraz następstw wartości związanych ze śmiechem – m.in.: poglądów, postaw, zachowań, wzorców osobowych, norm, sankcji, duchowych oraz materialnych form twórczości, refleksji potocznej i naukowej. Kulturę śmiechu można rozpatrywać w kontekście indywidualnym i/lub społecznym, to jest w odniesieniu do jednostek i zbiorowości uczestniczących w procesie tworzenia oraz przekazywania wartości, kształtowania tradycji dziedzictwa kulturowego związanego ze śmiechem, postrzeganiem, rozumieniem komizmu i nań reagowaniem. Jest to proces wewnątrz- oraz międzypokoleniowy, ściśle

związany z okolicznościami przemian kulturowych zachodzących w społeczeństwie<sup>1</sup>.

Idąc tropem powyższego założenia, musimy przyjąć, że w niektórych kulturach śmiech uważa się za wyraz radości i dobrego nastroju, ale w innych może być postrzegany jako nieodpowiedni lub nieodpowiedzialny. W pewnych kulturach śmiech jest również powiązany z hierarchią społeczną, a osoby o niższej pozycji społecznej mogą unikać wyrażania się poprzez niego w obecności osób o wyższej pozycji<sup>2</sup>. Kultura śmiechu obejmuje też sztukę, taką jak komedia i *stand-up comedy*, a także różne formy humoru w mediach, np. memy internetowe i filmy komediowe. W tych przypadkach śmiech jest często stosowany jako narzędzie rozrywki, ale może również pełnić rolę społeczną i polityczną, służąc do krytyki i wyrażania sprzeciwu wobec różnych cech kultury i społeczeństwa. W skrócie: „kultura śmiechu” to bogate pojęcie, które odnosi się do rozmaitych aspektów roli śmiechu w kulturze i społeczeństwie, włączając w to jego znaczenie w codziennym życiu, sztuce i mediach.

## Kultura śmiechu naukowo

Kultura śmiechu jest przedmiotem zainteresowania wielu naukowców reprezentujących różne dziedziny, takie jak psychologia, socjologia, antropologia i literaturoznawstwo. Badania naukowe na temat kultury śmiechu skupiają się na zrozumieniu różnych aspektów roli śmiechu w życiu ludzkim, włączając w to jego funkcje społeczne, emocjonalne i psychologiczne. W psychologii śmiechu badania koncentrują się na zrozumieniu, jak i dlaczego ludzie się śmieją, jak śmiech oddziałuje na nasze samopoczucie i zdrowie psychiczne, jakie czynniki wpływają na to, co uważamy za śmieszne, i jakie są różnice kulturowe w podejściu do śmiechu. W socjologii i antropologii badania skupiają się na roli śmiechu w tworzeniu

---

<sup>1</sup> P.P. Grzybowski, *Śmiech z edukacji. Komiczny obraz edukacji w polskiej kulturze śmiechu*, t. 1: *Założenia, idee, analizy*, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2022, s. 17.

<sup>2</sup> Na przykład w japońskiej kulturze uważa się, że wybuchanie śmiechem zbyt głośno lub w niewłaściwych momentach jest nieodpowiednie. W takich sytuacjach uznaje się, że powinno się okazywać szacunek i powściągliwość. W tradycyjnej kulturze chińskiej również wybuchanie śmiechem w niewłaściwych sytuacjach, takich jak pogrzeby, postrzega się jako niestosowne. Jednak warto zaznaczyć, że te ogólne stwierdzenia są uproszczeniem i w rzeczywistości w każdej kulturze może być wiele subtelnych zasad dotyczących tego, kiedy i jak można śmiać się w różnych sytuacjach.

i utrzymywaniu tożsamości kulturowej oraz na różnicach sposobów wyrażania się poprzez śmiech w różnych kulturach. W literaturoznawstwie kultura śmiechu jest badana w kontekście kategorii literatury i sztuki, takich jak komedia, satyra i groteska. Cel tych badań to zrozumienie, jakie funkcje pełnią te formy literatury i jakie znaczenie mają dla kultury i społeczeństwa.

Historia badań nad rolą śmiechu i jego wpływem na nasze zdrowie i dobre samopoczucie jest dość długa i złożona. Jednym z pierwszych badaczy, którzy poświęcili temu zagadnieniu uwagę, był William James, znany amerykański psycholog i filozof żyjący w XIX wieku. W swojej pracy *Zasady psychologii*, opublikowanej w 1890 roku, James podkreślał, że śmiech może pomóc w łagodzeniu napięcia emocjonalnego i przyczynić się do poprawy samopoczucia<sup>3</sup>. Innym pionierem badań nad rolą śmiechu był Norman Cousins, amerykański pisarz i publicysta, który w latach siedemdziesiątych XX wieku przeprowadził eksperyment na sobie, lecząc się z poważnej choroby poprzez regularne oglądanie filmów komediowych i śmiech. W swoim artykule *Anatomia choroby z perspektywy pacjenta* Cousins opisał swoje doświadczenia i argumentował, że śmiech może pozytywnie oddziaływać na nasze zdrowie<sup>4</sup>.

Od tamtej pory przeprowadzono wiele badań, aby zrozumieć, jak śmiech wpływa na nasze ciało i umysł oraz w jaki sposób może się przyśłużyć w różnych aspektach naszego życia. Śmiech ma wiele korzyści dla naszego zdrowia i samopoczucia. Oto kilka z nich:

- redukuje stres – kiedy się śmiejemy, nasze ciało uwalnia endorfiny, które zmniejszają poziom stresu;
- poprawia nastrój – śmiech może pomóc w poprawieniu naszego nastroju i zwiększeniu poczucia szczęścia;
- poprawia relacje społeczne – kiedy ludzie śmieją się razem, tworzą pozytywny klimat i wzmacniają więzi między sobą;
- wspomaga układ odpornościowy – badania wykazały, że śmiech może pomóc we wzmocnieniu układu odpornościowego;
- poprawia kondycję fizyczną – śmiech angażuje wiele mięśni w naszym ciele, co może pomóc w poprawie kondycji fizycznej;
- pomaga w radzeniu sobie z bólem – śmiech może pomóc w łagodzeniu bólu i poprawie samopoczucia w trudnych sytuacjach.

<sup>3</sup> W. James, *The principles of psychology*, Henry Holt and Company, New York 1890.

<sup>4</sup> N. Cousins, *Anatomy of an illness (as perceived by the patient)*, „New England Journal of Medicine” 1976, vol. 26, s. 1458–1463.

Patrząc na powyższe, naturalnie znajdziemy jeszcze wiele innych korzyści i obszarów, w których powinien pojawić się śmiech. Mnie osobiście bliska jest edukacja i to na tym polu eksperymentuję z formami humoru. Bo chyba słusznie dostrzegam, podobnie jak prelegenci wspomnianej na początku konferencji, że zanika nam poczucie humoru, przestrzeń na naturalną, wyzwalającą radość.

## **Czy zatracamy poczucie humoru i co z tego wynika dla wykładowcy?**

Z zawodem nauczyciela i wykładowcy związana jestem ponad 30 lat i nie mam wątpliwości co do tego, że każde kolejne pokolenie jest nieco inne. Nie będę tu demonizować i mówić, że gorsze i mniej ambitne, obarczone większymi kłopotami i rozterkami. Po prostu inne. Ale jednego jestem pewna i to widać na sali wykładowej, na której pojawiają się dwa lub nawet trzy pokolenia jednocześnie. Ci najmłodszy są pozbawieni życia, nie ma w nich chęci do nietypowych działań. Znużenie i malkontenctwo bywają irytujące dla ich starszych kolegów. Często to podkreślają w pracy projektowej. Dla wykładowcy to nie lada wyzwanie dotrzeć w ten sam sposób do tak różnych grup. Kiedyś na początku zawsze starałam się obudzić słuchaczy czymś żartobliwym, jakimś spostrzeżeniem, ciekawym, pobudzającym pytaniem. Starsi podchwytywali to w lot, a młodszy wydawali się zagubieni. Nie rozumieli szczególnie kwestii, które były bliskie mojemu pokoleniu. I w zasadzie to nie powinno mnie dziwić, ale w końcu mają rodziców w moim wieku, więc... Potem zupełnie przez przypadek odkryłam, że coś, co ich łączy, to zagadki kryminalne. I tak przy okazji zajęć z dydaktyki, treningów kompetencji miękkich zaczęłam wprowadzać na początku zajęć i w momentach, kiedy widać już znużenie, krótkie przerywniki pobudzające grupę. Zagadki kryminalne zawsze połączone są z tematyką zajęć. Mogą być one świetnym sposobem na rozwijanie myślenia logicznego i detektywistycznego, a także na integrację grupy uczestników. Można je rozwiązywać indywidualnie lub w grupach, co dodatkowo zwiększy poziom interakcji między uczestnikami.

Śmiech jest bardzo ważnym elementem procesu edukacyjnego. Może pomóc uczniom w relaksie i zmniejszeniu poziomu stresu, co z kolei pozwala na lepsze przyswajanie wiedzy. Ponadto może pomóc w zwiększeniu motywacji do nauki poprzez stworzenie pozytywnej atmosfery w klasie,



na sali wykładowej. Jednakże ważne jest, aby pamiętać, że śmiech powinien być stosowany w sposób odpowiedni i w żaden sposób nie powinien zakłócać procesu nauki lub przeszkadzać innym uczniom. Nauczyciele powinni starać się integrować śmiech naturalnie i subtelnie poprzez stosowanie humoru we właściwym momencie, żeby nie odwracać uwagi uczniów od tematu lekcji. Ostatecznie śmiech może pomóc w tworzeniu pozytywnych relacji między nauczycielami a uczniami, co z kolei może przyczynić się do lepszych wyników w nauce. Śmianie się z siebie jest oznaką pewności siebie i samoświadomości. Może również pomóc w łagodzeniu stresu i napięcia, a także w budowaniu relacji z innymi ludźmi. Gdy śmiejemy się z siebie, pokazujemy, że nie jesteśmy zbyt skupieni na swoim ego i że jesteśmy otwarci na krytykę i konstruktywną opinię. Niemniej jednak nie każdy jest w stanie śmiać się z siebie. Dla niektórych może to być trudne lub nawet bolesne, zwłaszcza jeśli mają niskie poczucie własnej wartości, przeżyli traumę albo przykry moment w swoim życiu. W takich przypadkach może być konieczna praca nad samoakceptacją i radzeniem sobie z negatywnymi emocjami.

Śmiech jest wspaniałym sposobem na pobudzenie kreatywności, a także na zwiększenie poziomu energii i pozytywnych emocji podczas zajęć z dorosłymi. Oto kilka sposobów, jak można wykorzystać śmiech, aby podnieść kreatywność na zajęciach.

Metody Ice Breaker – tzw. icebreakerzy – sprawdzają się zarówno w realizacji stacjonarnej, jak i online. W ramach icebreakerów użyć możemy kalamburów, bingo czy szybkich pytań. Są konieczne, bo – co tu dużo mówić – wewnątrz grupy zawsze mamy do czynienia z różnymi energiami.

Podczas spotkań online praktycznie niezbędnym narzędziem są Breakout Rooms – dostępne na Zoomie i Google Meet. Koniecznością jest też tutaj miejsce widoczne dla wszystkich, coś na zasadzie białej tablicy. Z pomocą przychodzi Whiteboard dostępny w płatnej wersji Zooma, Jamboard, jeżeli korzysta się z całego pakietu narzędzi od Google'a, czy Miro. Można również skorzystać z Painta i opcji udostępniania ekranu. Tu warto pamiętać o doświadczonych trenerach, którzy mogą nas inspirować. I tak trener Agile Oliver Wüntsch opracował 11 metod Ice Breaker, które ułatwiają rozpoczęcie cyfrowych wydarzeń i wzmacniają interakcję. Na tej liście znajdują się:

- sesje wymiany w małych grupach;
- Chat Waterfall dla pomysłów, pytań i komentarzy;

- zmień nazwę, aby uzyskać więcej informacji<sup>5</sup>;
- trzy hashtagi do szybkich rundek zapoznawczych;
- Round Robin dla większego przepływu w rundach zwrotnych<sup>6</sup>;
- zamknięte oczy dla prawdziwych obrazów nastroju;
- speed dating na plus adrenalina<sup>7</sup>;
- telegimnastyka dla lepszego krążenia krwi;
- szybkie rysunki dla lepszej zabawy;
- najbardziej szalone urządzenie jako ćwiczenie rozluźniające;
- krótkie ćwiczenia oddechowe, aby się uspokoić<sup>8</sup>.

Z pomocą każdemu trenerowi czy dydaktykowi przyjdą Improvisation i twórcze ćwiczenia. Śmiech może pomóc uczestnikom w odważniejszym i swobodniejszym podejściu do twórczych ćwiczeń, takich jak improwizacja czy *brainstorming*.

Wprowadzenie humoru na zajęcia może ułatwić uczestnikom zrelaksowanie się i rozluźnienie, co pozwoli im na otwarcie się na nowe pomysły i inspiracje. Można przedstawić zabawne historie z życia lub wykorzystać humor jako element uczenia się, tak jak to robią niektóre programy telewizyjne<sup>9</sup>.

Na moich zajęciach pojawiają się np. kości opowieści, memy, praca z fotografią. Zawsze powiązane są z tematem zajęć. Ale przychodzi taka chwila, kiedy korzystam z nich, aby zyskać dodatkowy efekt, spowodować moment

<sup>5</sup> Metoda ta służy lepszemu poznaniu się w grupie lub wypracowaniu pewnych podziałów grupowych. Działa to bardzo prosto: poproś uczestników o zmianę swoich imion w ustawieniach narzędzia, np. imię i nazwisko można zmienić na pseudonim. Możesz też poprosić wszystkich, aby podali zarówno swoje imię, jak i miasto, w którym się znajdują. Przyglądając się później nowym nazwom, można dokonać porównań i wskazać podobieństwa. Ten mały lodołamacz nie tylko jest zabawny, lecz także promuje poczucie wspólnoty (O. Wüntsche, *11 metod typu Ice Breaker dla dynamicznych spotkań i warsztatów online*, 2021, <https://raidboxes.io/pl/blog/online-marketing/online-ice-breakers> [dostęp: 15.04.2023]).

<sup>6</sup> Jest to specjalna odmiana burzy mózgów. Zaczyna się od pytania, na które odpowiada jeden z uczestników. Zaraz po tym wyznacza on kolejnego mówcę, który kontynuuje treść tego, co zostało powiedziane wcześniej (O. Wüntsche, *11 metod typu Ice Breaker...*, dz. cyt.).

<sup>7</sup> W tej metodzie dwie osoby spotykają się na krótki czas (np. trzy minuty) w sesji *breakout*. Następnie następuje zmiana przydziału do pokoi, tak aby każdy miał możliwość rozmowy na osobności z innymi uczestnikami. Nacisk jest tu kładziony na komunikację, temat rozmów pełni podrzędną rolę (O. Wüntsche, *11 metod typu Ice Breaker...*, dz. cyt.).

<sup>8</sup> *Icebreaker w szkoleniu*, 2012, <https://mojafirma.infor.pl/szkolenia/organizacja-szkolen/308272,icebreaker-w-szkoleniu.html> (dostęp: 15.04.2023).

<sup>9</sup> T. Lutz, *Kundenindividuelle Massenproduktion*, 2020, <https://mind-logistik.de/knowhow/kundenindividuelle-massenproduktion> (dostęp: 15.04.2023); O. Wüntsche, *11 metod typu Ice Breaker...*, dz. cyt.

relaksu i pobudzić śmiech. O wybranych problemach opowiadam też w sposób przewrotny, to oczywiście potrafi wywołać uśmiech i pozwala lepiej zapamiętać np. błędy komunikacyjne. Takie zabiegi są konieczne podczas pięciogodzinnych bloków tematycznych, warsztatów czy treningów. Powinni je stosować ci wykładowcy i nauczyciele, którzy posiadli umiejętność naturalnego komunikowania się i są autentyczni w tym, co robią. Udawanie zabawnego, wykorzystywanie anegdot na siłę nie zadziała.

W edukacji istnieje wiele sposobów na promowanie kultury śmiechu i zabawy, np. poprzez wykorzystanie kreatywnych i interaktywnych metod nauczania, gier dydaktycznych, kabaretów czy teatrzyków. Dobrze sprawdza się lalka terapeutyczna, za którą możemy się skryć i przekazać ważne treści, czasami z przymrużeniem oka. Na zajęciach korzystam też z form literackich oraz interaktywnych, podczas wybranych zajęć posługuję się robotami, klocek autorskimi, a nawet workiem niespodzianką. Ważne jest, aby nauczyciele byli otwarci na eksperymentowanie i podejmowanie ryzyka, które mogą zwiększyć poziom zaangażowania uczniów i poprawić ich wyniki naukowe.

Jednakże ważne jest również zachowanie równowagi pomiędzy kulturą śmiechu a powagą i szacunkiem do nauczania i nauki. Nauczyciele powinni pamiętać o tym, że humor i zabawa powinny służyć przede wszystkim celom edukacyjnym, a nie być jedynie rozrywką dla uczniów.

## Podsumowanie

Śmieszne sytuacje i dowcipy mogą pomóc w zaangażowaniu publiczności i zwiększeniu zainteresowania tematem prezentowanym podczas wykładu. Jednakże ważne jest, aby stosować śmiech odpowiedzialnie i w taki sposób, żeby nie zniechęcać odbiorców. Oto kilka zasad dotyczących posługiwania się śmiechem podczas wykładów:

1. Stosuj śmiech umiejętnie – używaj humoru w celu podkreślenia ważnych punktów w wykładzie, a nie jako sposobu na zażartowanie sobie z publiczności.
2. Ogranicz stosowanie żartów do minimum – nie przesadzaj z żartami i nie rób z siebie komika. Może to zniechęcać publiczność i odebrać wiarygodność w oczach słuchaczy.
3. Unikaj kontrowersyjnych żartów – nie opowiadaj żartów, które mogą obrazić kogoś ze słuchaczy lub dotknąć wrażliwej kwestii.

4. Czytaj sygnały z publiczności – zwracaj uwagę na reakcje słuchaczy. Jeśli publiczność nie reaguje na żart, nie należy uparcie próbować wywołać uśmiechu.
5. Zachowaj profesjonalizm – pamiętaj, że występujesz w roli prelegenta, a nie w roli komika. Wszystko, co robisz, powinno przyczynić się do lepszego przekazania treści wykładu.
6. Pamiętaj o kulturze – stosuj odpowiedni język i unikaj używania nieodpowiednich słów lub wyrażeń.

Ktoś kiedyś powiedział mi, że szkoła czy uczelnia to nie miejsce do zabawy i musi tam panować śmiertelna powaga. Nie zgadzam się z tym. Metody, które nie powodują, że czujemy się niekomfortowo lub niekompetentnie, dadzą efekt. I to nie moje życzenie, ale fakt, który obserwuję na zajęciach.

## Bibliografia

- Cousins N., *Anatomy of an illness (as perceived by the patient)*, „New England Journal of Medicine” 1976, vol. 26, s. 1458–1463.
- Grzybowski P.P., *Śmiech z edukacji. Komiczny obraz edukacji w polskiej kulturze śmiechu*, t. 1: *Założenia, idee, analizy*, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2022.
- Icebreaker w szkoleniu*, 2012, <https://mojafirma.infor.pl/szkolenia/organizacja-szkolen/308272,Icebreaker-w-szkoleniu.html> (dostęp: 15.04.2023).
- James W., *The principles of psychology*, Henry Holt and Company, New York 1890.
- Lutz T., *Kundenindividuelle Massenproduktion*, 2020, <https://mind-logistik.de/knowhow/kundenindividuelle-massenproduktion> (dostęp: 15.04.2023).
- Wüntsche O., *11 metod typu Ice Breaker dla dynamicznych spotkań i warsztatów online*, 2021, <https://raidboxes.io/pl/blog/online-marketing/online-ice-breakers> (dostęp: 15.04.2023).

*Natalia Maria Ruman*

Uniwersytet Śląski

## **Oddziaływanie śmiechu na osobowość i dobrostan ucznia**

*Nauka rozpoczęta bez humoru musi być oczywiście niedobra, ponieważ na suchej glebie przygnębienia niewiele się rozwinie<sup>1</sup>.*

Święty Augustyn

### **Charakterystyka osobowości**

W pedagogice osobowość rozumiana jest jako przedmiot i cel oddziaływań wychowawczych. Stanowi ona zespół cech stałych oraz mechanizmów wewnętrznych. Wzory zachowań nabyte w czasie dzieciństwa i młodości służą kształtowaniu się trwałych mechanizmów zachowań, które są efektem jej rozwoju. Na osobowość składa się zespół cech indywidualnych, dziedzicznych oraz nabytych w procesie wychowania<sup>2</sup>. Głównym kryterium rozwoju osobowości w pedagogice jest wychowanie, czyli celowy proces kształtowania osobowości danej jednostki. Przebiega on u ucznia za pośrednictwem treści pedagogicznych, takich jak: wiedza, umiejętności, nawyki, wartości społeczne, normy. Możemy rozróżnić elementy intelektualnego aspektu osobowości, do których zaliczamy: nawyki, zdolności, umiejętności, wiedzę, oraz treści jej emocjonalnego aspektu<sup>3</sup>.

Cechy osobowości ujawniają się już od najmłodszych lat. Ich rozwój polega na stopniowym kształtowaniu się pod wpływem czynników genetycznych w kontakcie ze środowiskiem i przejawia się w coraz większych zakresach myślenia, zachowania oraz uczuć. Rozwój osobowości w młodszym wieku szkolnym to proces wykształcania świadomości siebie jako podmiotu osobistych działań, związany z gromadzeniem doświadczeń

---

<sup>1</sup> Święty Augustyn, *De doctrina christiana. O nauce chrześcijańskiej*, tłum. Jan Sulowski, PAX, Warszawa 1989, s. 115.

<sup>2</sup> J. Pięta, *Pedagogika czasu wolnego*, FREL, Nowy Dwór Mazowiecki 2014, s. 194.

<sup>3</sup> M. Smetański, *Charakterystyka wychowania jako procesu pedagogicznego*, „Kultura i Wychowanie” 2011, nr 1, s. 171–174.

nabywanych podczas porównywania siebie z innymi w trakcie pełnienia różnych ról społecznych.

Szkoła wprowadza zmiany w życiu dziecka poprzez stwarzanie różnych okazji do poznawania siebie i otoczenia, oceniania samego siebie oraz utrwalania przekonań o samym sobie. Jak pisze Anna Kindler, każde dziecko ma różny repertuar rozwiązań, który może rozwijać artystycznie. Nauczyciel powinien zachęcić swoich wychowanków do podejmowania działań twórczych, powinien wlać w ich serca zapał, a nie robi tego, będąc tylko biernym obserwatorem ich działań. Potrzeba mu indywidualnego podejścia do uczniów i serca pełnego życzliwości oraz zrozumienia. To od niego w dużej mierze zależy, jak chętnie dziecko będzie podejmować w przyszłości pracę twórczą. Ważne jest, by dzieci nie tłumili wszystkiego w sobie, a twórczość właśnie na to im pozwala. Przez organizowanie rozmaitych form aktywności ucznia i rozwijanie oraz kształtowanie jego różnych umiejętności usuwa się jego zahamowania i poczucie niepewności, uczy się wiary we własne siły, we własne możliwości twórcze. Tym sposobem wychowanie przywraca i utrwała równowagę psychiczną dziecka<sup>4</sup>.

Działalność kreatywna pozwala jednostce twórczo uczestniczyć w życiu społecznym i kulturalnym, samodzielnie kierować własnym życiem. Trafne jest więc stwierdzenie, że twórczość to konieczność życiowa zarówno w społecznym, jak i indywidualnym wymiarze istnienia człowieka. Dlatego jest ona nie tylko tym, czego pragnie dzisiejszy człowiek, lecz także tym, do czego jest on zobowiązany, czego się od niego oczekuje. Umożliwienie uczniom realizacji ich rozwojowej tendencji do działania z własnej inicjatywy uczy jednocześnie samodzielności i odpowiedzialności za swoje czyny<sup>5</sup>.

Twórczość i współtwórczość pozwala każdemu człowiekowi dzielić się tym, kim jest i co przeżywa, oraz umożliwia ludziom poznawanie się nawzajem nie tylko na poziomie werbalnym. Zajmuje też bardzo ważne miejsce: w dziedzinie rozwoju percepcyjnego – coraz lepszemu uświadamiania sobie otaczających rzeczy, postrzeganych wszystkimi zmysłami; w dziedzinie rozwoju twórczego – kształtowania takich cech, jak wyobraźnia oraz oryginalność i giętkość myślenia; wreszcie w dziedzinie rozwoju emocjonalnego – rozwijania umiejętności radzenia sobie w nowych sytuacjach, zdolności wyrażania zarówno przyjemnych, jak i przykrych

<sup>4</sup> A. Kindler, *Rozwój artystyczny i edukacja artystyczna*, „Plastyka i Wychowanie” 1999, nr 3, s. 29.

<sup>5</sup> J. Szczepeński, *O indywidualności*, Instytut Wydawniczy Związków Zawodowych, Warszawa 1988, s. 117.

uczuć. W mniejszym stopniu twórczość i współtwórczość daje także okazję do rozwoju w dziedzinie intelektualnej, społecznej i estetycznej. Pomaga wykształcić prawdziwie moralne postawy, wzbogaca wyobraźnię, działa terapeutycznie, może pomagać w kontaktach międzyludzkich. Uczy twórczego i metaforycznego myślenia.

Dojrzałość odbioru sztuki uzależniona jest od wielu czynników, m.in.: cech odbiorcy, wrażliwości, zdolności do przeżyć estetycznych, relacji społecznych, stanu emocjonalnego, kompetencji kulturowych itp. Percepcję związaną z dojrzałym odbiorem sztuki można określić uwewnętrznieniem kulturowym jednostki, czyli wszystkim, co wiąże się z utrwalonym nawykiem, na który składają się: zachowania, myślenie, odczuwanie, ekspresja. Bardzo ważne jest, aby już od najmłodszych lat kształtować i rozwijać obcowanie ze sztuką. Zaleca się, by już w przedszkolu i edukacji wczesnoszkolnej stwarzać warunki do tego, żeby dziecko poprzez własne doświadczenia mogło kształtować zamiłowania estetyczne. Każdy człowiek styka się z różnymi dziełami sztuki: plastycznej, muzycznej, filmowej, literackiej itp. Są one źródłem przeżyć, budzą zachwyt i podziw, a często również i śmiech<sup>6</sup>.

## Dobrostan ucznia – refleksja

Psychologia pozytywna zwraca uwagę na mocne strony jednostki. Skupia się na tym, jak wywołać pozytywne emocje, jak kształtować zalety i cnoty człowieka, jak ulepszać działania „pozytywnych instytucji”, które sprzyjają jego rozwojowi – wszystko to po to, aby wzmocnić u niego poczucie szczęścia i czynić je nieprzemijającym<sup>7</sup>.

Główną kwestią, na której skupia się pozytywna psychologia, nie jest poziom zadowolenia, lecz dobrostan jednostki.

**Dobrostan** według Janusza Czapińskiego to cebulowa teoria szczęścia (dobrostanu). Zgodnie z tą teorią istnieją trzy poziomy (warstwy) szczęścia:

1. Wola życia – stabilne odczucie, które charakteryzuje każdy żywy organizm, pozytywne nastawienie wobec celów, które człowiek chce realizować i które nadają sens jego życiu.

---

<sup>6</sup> K. Niziołek, *Sztuka społeczna, koncepcje, dyskursy, praktyki*, t. 1, Fundacja Uniwersytetu w Białymstoku, Wydział Historyczno-Socjologiczny Uniwersytetu w Białymstoku, Białystok 2015, s. 65–69.

<sup>7</sup> B. Gulla, K. Tucholska, *Psychologia pozytywna*, Wydawnictwo Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin 2007, s. 18–24.

2. Ogólny dobrostan psychiczny – świadoma ocena osoby dotycząca jej własnego życia; odczucia i sądy na temat własnego szczęścia zmieniają się wskutek okoliczności życiowych (jakie są odczucia oceny naszego życia).

3. Zadowolenie z poszczególnych dziedzin życia – warto znaleźć sobie jakąś dziedzinę swojego życia, gdzie znajdziemy szczęście, to muszą być takie obszary, które przynoszą nam radość: czy to rozwój duchowy, czy rozwój emocjonalny, bo każdy z nas jest inny i każdy ma inne cele życiowe, zatem należy odnaleźć swój własny sens życia<sup>8</sup>.

Zdaniem psychologa pozytywnego Martina E.P. Seligmana dobrostan można opisać następująco:

1. Składają się nań **pozytywne emocje**, oceniane subiektywnie – nasze życie jest dobre, przyjemne, czujemy pełnię tego dobrostanu wtedy, kiedy uświadamiamy sobie, że ono takie jest.

2. Przejawia się również jako **zaangażowanie** (pasja, pochłonięcie) – to taki moment, gdy pasja pochłania (np. ucznia), i po jakimś czasie stwierdza on, że dobrze wyszło, że to było ciekawe; to też taki moment, że nie myślimy, że jesteśmy zaangażowani, tylko to się dzieje; myśli i uczucia są zazwyczaj nieobecne i dopiero z perspektywy czasu możemy stwierdzić: „było ciekawie”, „było cudownie”; to subiektywny stan doznawania przyjemności, czyli terażniejszość, oraz subiektywny stan doznawania pochłonięcia, czyli retrospektywa.

3. Obejmuje **relacje społeczne** – pozytywne relacje z innymi ludźmi i związki społeczne są jednym z najważniejszych aspektów życia (dla uczniów to może być pozytywna relacja w szkole i w domu, tj. dobre samopoczucie, i powinni starać się żyć tak, by takie pozytywne relacje tworzyć).

4. Cechuje się **sensem i znaczeniem** – poczuciem przynależności do czegoś, co uznajemy za większe od nas, oraz gotowością służby, czyli „życia dla idei” (jako życie dla idei można określić naukę ucznia w szkole, to jest misja, praca sama w sobie, to ma sens, bo robimy coś ważnego).

5. Jego składnikami są też **osiągnięcia** – życie oznacza dążenie do osiągnięć, wygranej, mistrzostwa w danej dziedzinie, co może być celem samym w sobie, czyli znajdowaniem konkretnych miejsc, do których pragnie się dotrzeć.

---

<sup>8</sup> J. Czapiński, *Czy szczęście popłaca. Dobrostan psychiczny jako przyczyna pomyślności życiowej* [w:] J. Czapiński (red.), *Psychologia pozytywna. Nauka o szczęściu, zdrowiu, sile i cnotach człowieka*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2004, s. 235–254.



Zatem zdaniem M.E.P. Seligmana dobrostan to pojęcie mierzalne, składające się z pięciu niezależnych od siebie elementów:

P (*positive emotions*, czyli pozytywne emocje);

E (*engagement*, czyli zaangażowanie);

R (*relationships*, czyli relacje);

M (*meaning*, czyli poczucie sensu/znaczenia);

A (*achievements*, czyli osiągnięcia)<sup>9</sup>.

Życie w dobrostanie i dostatku zaczyna się od indywidualnego podejścia. Nasze myśli, przekonania i słowa są potężnym narzędziem kreacji. Sprowadza się to do dość prostego przesłania: wszystko, na czym skupiamy myśli, jest ostatecznie tym, co otrzymamy.

## Gelotologia w edukacji<sup>10</sup>

Śmiech to naturalna i pierwotna reakcja na coś dobrego i przyjemnego. Cokolwiek wzbudza w nas radość, wzbudza też śmiech lub ekspresję pokrewną śmiechowi i uśmiechowi – taką definicję sformułował w 1913 roku amerykański psycholog Boris Sidis. Karol Darwin uważał, że szczerzy uśmiech i śmiech to reakcje wrodzone<sup>11</sup>. Wyznaczono także „drogę dowcipu”:

1. Przez ucho dochodzi do ośrodka słuchu.
2. Dociera do ośrodka rozumienia mowy – wtedy następuje analiza.
3. Gdy mózg uzna go za godny śmiechu, wówczas uruchomiony zostaje obszar emocjonalny (odczuwanie szczęścia).
4. Uruchamia się część motoryczna, powodująca pojawienie się śmiechu<sup>12</sup>.

---

<sup>9</sup> M.E.P. Seligman, *Optymizmu można się nauczyć. Jak zmienić swoje myślenie i swoje życie*, tłum. A. Jankowski, Media Rodzina, Poznań 2002, s. 16–18.

<sup>10</sup> Wybrane publikacje polskich pedagogów dotyczące zjawiska śmiechu w edukacji: A. Czeglik, *Dobry humor – towar deficytowy w edukacji?*, „Bliżej Przedszkola” 2012, nr 12, s. 132–137; P.P. Grzybowski, *Śmiech w edukacji. Od szkolnej wspólnoty śmiechu po edukację międzykulturową*, Impuls, Kraków 2015; K. Kopczyński, *Gelotologia – terapia śmiechem*, „Forum Pedagogów Specjalnych XXI wieku” 2002, t. 3, s. 129–136; M. Marzec-Jóźwicka, *Czy uczeń jest arbuзем? Pół żartem, pół serio o tym, jak to w szkole bywa...* [w:] E. Dunaj, I. Morawska, M. Latoch-Zielińska (red.), *Humor w kulturze i edukacji*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2014, s. 164–170; K. Żygulski, *Wspólnota śmiechu. Studium socjologiczne komizmu*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1976.

<sup>11</sup> Z. Freud, *Dowcip i jego stosunek do nieświadomości*, tłum. R. Reszke, Sen, KR, Warszawa 1993, s. 122.

<sup>12</sup> M. Geier, *Z czego śmieją się mądrzy ludzie? Mała filozofia humoru*, tłum. J. Czudec, Universitas, Kraków 2007, s. 27–30.

Śmiech stanowi ciężką pracę dla organizmu, dlatego po takim wysiłku mózg wynagradza nas znacznie większym wydzielaniem hormonów szczęścia. Nie tylko mózg się śmieje, czyni to całe ciało. Można nawet powiedzieć, że podczas tej czynności uprawia prawdziwy sport wyczerpujący – w trakcie śmiechu pracuje około 300 mięśni<sup>13</sup>.

Chcąc wykorzystać śmiech w edukacji, powinniśmy uświadomić sobie najpierw, jak ten śmiech się rozwija.

Od 7 do 10 lat – w tym okresie na nowo w centrum dziecięcego rozwoju w zakresie humoru pojawiają się gry słowne. Są one teraz bardziej ambitne. Dzieci w szkole podstawowej rozumieją bardzo złożone kompozycje słowne i wieloznaczność. Znajdują radość w różnych odmianach komizmu słownego, bezsensownej przesadzie, żartobliwych pytaniach, dowcipnych rymach i łamańcach językowych. Mogą teraz rozkoszować się niezgodnościami, a zatem inkongruencją oraz paradoksami w dowcipnych pointach. Około 7. roku życia dzieci zaczynają rozwijać humor indywidualny. W czasie ich życia może on się wprawdzie zmieniać i nabierać wyrazistych cech, ale główne rysy późniejszego poczucia humoru kształtują się właśnie teraz. Lekko zindywidualizowany humor odgrywa istotną rolę przy wyborze przyjaciół. Dzieci, które śmieją się z tych samych dowcipów i wydarzeń, łatwiej zawiązują przyjaźnie.

Od 11 do 13 lat – ten okres w rozwoju ważny jest dla satyry i ironii. Teraz żarty słowne nie służą samym sobie, ale przede wszystkim krytykowaniu autorytetów. Szczególnie ulubione są żarty o nauczycielach, w których młodzież poucza tych ostatnich. W ten pełen humoru sposób zwalczane są nagromadzone lęki szkolne i agresja oraz wraca poczucie przewagi. Jeśli ktoś znajdzie np. błędy w postępowaniu osoby będącej autorytetem i przedstawi je w śmieszny/złośliwy sposób, sprawia tym samym, że osoba wyśmiana staje się mniej „groźna”. Ten, kto w klasie jest najdowcipniejszy, jest najbardziej wpływowy. W kolejnych latach społeczna funkcja śmiechu w grupie staje się coraz bardziej znacząca. Teraz śmiech pokazuje, kto należy do grupy, a kto nie. Ta łącząca i rozdzielająca funkcja śmiechu rozwija się aż do wieku dojrzewania, a więc do czasu, w którym procesy tworzenia się grup znajdują się w centrum. Kliki wykorzystują dowcipy wewnętrzne jako odgraniczenie od innych grup<sup>14</sup>.

Każdy z nas zastanawia się teraz pewnie, dlaczego, skoro śmiech ma tak dobroczynne działanie, jest go tak niewiele w szkolnych ławkach. Tym

<sup>13</sup> C. Liebertz, *Terapia śmiechem. Całkiem poważna książka o śmiechu. Teoria i scenariusze zabaw. Serce i humor*, tłum. M. Rykowska, Jedność, Kielce 2009, s. 34–36.

<sup>14</sup> P. Desgagnés, *Śmiech to zdrowie. Terapia śmiechem*, tłum. A.B. Ciepłowska, Klub Dla Ciebie, Warszawa 2008, s. 28–31.

bardziej że dzieci śmieją się często w sposób naturalny w odpowiedzi na swoje potrzeby rozwojowe. Humor i śmiech podwyższają zdolności do rozpoznawania własnych zasobów. Ludzie uśmiechnięci postrzegani są jako sympatyczni, kompetentni, ponadto czują się dobrze, potrafią śmiać się z samych siebie, zadania wykonują szybko i kreatywnie, patrzą z optymizmem w przyszłość, są w stanie pokonać każdą trudność<sup>15</sup>. Dlaczego więc nie chcemy wychowywać takich uczniów?

Obserwując współczesną szkołę, możemy zauważyć, że jest ona niezwykle poważną instytucją. Może cały problem tkwi w fakcie, że wielu nauczycieli chce utrzymać na swoich zajęciach dyscyplinę, żyjąc w przekonaniu, że w taki sposób więcej nauczy dzieci. Nic bardziej mylnego – jak bowiem powszechnie wiadomo, dzieci lepiej przyswajają wiedzę w przyjaznej i radosnej atmosferze. Nauczyciel, wspierając humor swoich uczniów, jednocześnie dba o ich samodzielność, kreatywność, optymistyczne postrzeganie życia i codziennych problemów, konstruktywne współdziałanie w grupie. Warto podkreślić, że humor pełni liczne funkcje na płaszczyźnie emocjonalnej, kognitywnej i społecznej, co daje dzieciom szansę na rozwój kompetencji i zdolności. Uśmiech, śmiech i płacz stanowią pierwszą formę komunikacji.

Humor jest sprzymierzeńcem nauki, ponieważ może jednocześnie:

- wyzwalać endorfiny, nazywane hormonami szczęścia, co umożliwi długotrwałe powiązania neuronowe, zredukuje lęki szkolne, zwiększy radość z nauki, motywację do niej oraz identyfikację ze szkołą, a to pozytywne nastawienie motywuje do nauki przez całe życie;
- wspierać jedność grupy uczących się i wzmacniać pozytywne relacje między nauczycielem i uczniem;
- tworzyć rozluźnioną, wolną od strachu atmosferę, w której błędy i pytania są pożądane;
- dać sensowny dystans do rzeczy, problemów i niedociągnięć oraz stwarzać nowe sposoby rozwiązywania problemów;
- rozbudzać zainteresowanie, zwiększyć uwagę i gotowość koncentracji;
- pomagać w lepszym opanowaniu i zapamiętywaniu materiału;
- wspierać inteligencję językową i kreatywność;
- wzmacniać gotowość kontaktu, poczucie własnej wartości i kompetencje społeczne<sup>16</sup>.

<sup>15</sup> H. Bergson, *Śmiech. Esej o komizmie*, tłum. S. Cichowicz, KR, Warszawa 2000, s. 10–13.

<sup>16</sup> P. Ochwat, *Rola humoru w procesie dydaktyczno-wychowawczym*, „Edukacja” 2019, nr 1(148), s. 96–110; A. Rusek, *Wielowymiarowość humoru*, „Innowacje Psychologiczne” 2012, t. 1, nr 1, s. 117–127.

## Zakończenie

Człowiek, zaabsorbowany problemami własnej egzystencji, szuka w nich konsekwencji i sensu, szuka wartości, próbuje uchwycić prawdę o świecie, która pomogłaby mu zrozumieć i przyjąć życie – wbrew temu wszystkiemu, co rani, co wydaje się niezrozumiałe<sup>17</sup>.

Zarówno śmiechoterapia, jak i psychologia pozytywna popierają ideę optymizmu i życia zgodnego z zasadami szczęścia, radości i zadowolenia. Frida Kahlo pisała w pamiętniku: „Nic nie jest ważniejsze w moim życiu niż śmiech. Śmiech oznacza siłę, zapomnienie i lekkość”<sup>18</sup>. Analizując literaturę przedmiotu, można zauważyć, że gelotologia i psychologia pozytywna mają wiele zbieżnych założeń. Wspólną dla nich ideą jest działanie na rzecz uzyskania dobrostanu i zadowolenia. Wobec tego warto poznać dokładne przesłanki tych dziedzin, ponieważ każdy nauczyciel chce, aby jego uczniowie byli szczęśliwi i towarzyszyły im pozytywne emocje.

Edukacja wsparta uśmiechem to rodzaj terapii i technika rozwoju, ponieważ pozwala głębszym warstwom psychiki się wyłonić, ośmiela je, wychowuje i kształci, dlatego ważny jest taki rodzaj wychowania człowieka, aby w każdorazowy akt osobistego przeżycia równocześnie mogły być zaangażowane jego dyspozycje intelektualne, wyobraźnia i czynne uczestnictwo. Teresa Kukołowicz stwierdza, że człowiek podejmuje aktywność w trzech sferach działalności: teorii (ma za przedmiot prawdę), praktyce (ma za przedmiot dobro), wytwórczości (ma za przedmiot piękno)<sup>19</sup>. W rezultacie człowiek poprzez swoje działanie wchodzi w szereg relacji, dzięki którym zmienia siebie i innych. Wychowując i edukując, musimy tworzyć sytuacje prowadzące do powstawania relacji naszych podopiecznych z tym, co prawdziwe, dobre i jednocześnie oparte na humorze. Tego rodzaju postępowanie wymaga od wychowawcy taktu, doświadczenia i wyczucia sytuacji.

Codziennie życie przepełnione jest obowiązkami i wieloma koniecznymi aktywnościami. Ostatnio dominuje tendencja do celowego planowania niemal każdej minuty życia zarówno dzieci, jak i osób dorosłych. Praca, nauka oraz dodatkowe zajęcia nie dają nam chwili wytchnienia. Takie

<sup>17</sup> B. Kryda, *Krajobraz poezji polskiej*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1992, s. 8–9.

<sup>18</sup> Za: P.P. Grzybowski, *Podaruję ci (u)śmiech. Najmniejsza antologia wypowiedzi o śmiechu, uśmiechu, dowcipie i humorze*, Akademickie Centrum Wolontariatu, Uniwersytet Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2014, s. 34.

<sup>19</sup> T. Kukołowicz, *O wychowaniu i wychowawcy*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 1996, nr 1, s. 3–7.

sytuacje powodują, że żyjemy w ciągłym stresie i narażeni jesteśmy na wszelkie negatywne konsekwencje z tym związane. Dlatego każda okazja do oderwania się od rutyny dnia codziennego będzie pozytywnie oddziaływać na nasze samopoczucie. Znając niebywale korzystny wpływ zarówno śmiechu, jak i zabawy na funkcjonowanie człowieka, każdy pedagog powinien wykorzystywać w swojej pracy te walory.

## Bibliografia

- Bergson H., *Śmiech. Esej o komizmie*, tłum. S. Cichowicz, KR, Warszawa 2000.
- Czapiński J., *Czy szczęście popłaca. Dobrostan psychiczny jako przyczyna pomysłowości życiowej* [w:] J. Czapiński (red.), *Psychologia pozytywna. Nauka o szczęściu, zdrowiu, sile i cnotach człowieka*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2004.
- Czeglik A., *Dobry humor – towar deficytowy w edukacji?*, „Bliżej Przedszkola” 2012, nr 12, s. 132–137.
- Desgagnés P., *Śmiech to zdrowie. Terapia śmiechem*, tłum. A.B. Ciepłowska, Klub Dla Ciebie, Warszawa 2008.
- Freud Z., *Dowcip i jego stosunek do nieświadomości*, tłum. R. Reszke, Sen, KR, Warszawa 1993.
- Geier M., *Z czego śmieją się mądrzy ludzie? Mała filozofia humoru*, tłum. J. Czu-dec, Universitas, Kraków 2007.
- Grzybowski P.P., *Podaruję ci (u)śmiech. Najmniejsza antologia wypowiedzi o śmiechu, uśmiechu, dowcipie i humorze*, Akademickie Centrum Wolontariatu, Uniwersytet Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2014.
- Grzybowski P.P., *Śmiech w edukacji. Od szkolnej wspólnoty śmiechu po edukację międzykulturową*, Impuls, Kraków 2015.
- Gulla B., Tucholska K., *Psychologia pozytywna*, Wydawnictwo Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin 2007.
- Kindler A., *Rozwój artystyczny i edukacja artystyczna*, „Plastyka i Wychowanie” 1999, nr 3, s. 26–29.
- Kopczyński K., *Gelotologia – terapia śmiechem*, „Forum Pedagogów Specjalnych XXI wieku” 2002, t. 3, s. 129–136.
- Kryda B., *Krajobraz poezji polskiej*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1992.
- Kukołowicz T., *O wychowaniu i wychowawcy*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 1996, nr 1, s. 3–7.
- Liebertz C., *Terapia śmiechem. Całkiem poważna książka o śmiechu. Teoria i scenariusze zabaw. Serce i humor*, tłum. M. Rykowska, Jedność, Kielce 2009.
- Marzec-Józwicka M., *Czy uczeń jest arbużem? Pół żartem, pół serio o tym, jak to w szkole bywa...* [w:] E. Dunaj, I. Morawska, M. Latoch-Zielińska (red.), *Humor*

- w kulturze i edukacji*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2014, s. 164–170.
- Niziołek K., *Sztuka społeczna, koncepcje, dyskursy, praktyki*, t. 1, Fundacja Uniwersytetu w Białymstoku, Wydział Historyczno-Socjologiczny Uniwersytetu w Białymstoku, Białystok 2015.
- Ochwat P., *Rola humoru w procesie dydaktyczno-wychowawczym*, „Edukacja” 2019, nr 1(148), s. 96–110.
- Pięta J., *Pedagogika czasu wolnego*, FREL, Nowy Dwór Mazowiecki 2014.
- Rusek A., *Wielowymiarowość humoru*, „Innowacje Psychologiczne” 2012, t. 1, nr 1, s. 117–127.
- Seligman M.E.P., *Optymizmu można się nauczyć. Jak zmienić swoje myślenie i swoje życie*, tłum. A. Jankowski, Media Rodzina, Poznań 2002.
- Smetański M., *Charakterystyka wychowania jako procesu pedagogicznego*, „Kultura i Wychowanie” 2011, nr 1, s. 171–183.
- Szczepański J., *O indywidualności*, Instytut Wydawniczy Związków Zawodowych, Warszawa 1988.
- Święty Augustyn, *De doctrina christiana. O nauce chrześcijańskiej*, tłum. J. Sulowski, PAX, Warszawa 1989.
- Żygulski K., *Wspólnota śmiechu. Studium socjologiczne komizmu*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1976.

Artur Górecki

Uniwersytet Kazimierza Wielkiego

## Humor w edukacyjnych grach planszowych

Gry planszowe to forma rozrywki rozwijająca się w ciągu lat bardzo dynamicznie. Nie sposób zbadać, co przyniesie kolejny festiwal Essen Spiel<sup>1</sup>, na którym co roku pojawiają się nowości wydawnicze oraz prototypy gier przygotowane przez twórców. Co jednak pozostaje niezmiennie, to kreatywność oraz możliwości edukacyjne, które są oferowane przez to medium.

Można zrobić sporą listę gier planszowych pełniących funkcję symulatora ekonomicznych przedsięwzięć, rozpoczynając od tytułu *Wysokie Napięcie*, który ukazał się już w 2007 roku i stworzył zmienny rynek podaży i popytu<sup>2</sup>. System opisany w tym przykładzie wskazuje, że gry planszowe, pomimo bycia formą rozrywki, mogą przyczynić się do rozwoju personalnego i poznania struktur prawdziwego świata. Jednak motywem, który zaprezentuję w tym artykule, będzie podejmowanie humorystycznych zabiegów służących przyciągnięciu młodszych graczy do gier o walorach edukacyjnych<sup>3</sup>. Określenie „humorystyczny” bywa wykorzystywane zamiennie z określeniami „komiczny”, „śmieszny”, „zabawny”, „dowcipny” itp. Jak zauważa Przemysław P. Grzybowski:

Odziedziczona z tradycji grecko-łacińskiej kategoria „komizm”, popularna zwłaszcza w literaturze europejskiej, współcześnie wskutek anglosaskiej dominacji w badaniach gelotologicznych jest wypierana przez kategorię „humor”<sup>4</sup>.

---

<sup>1</sup> Internationale Spieltage SPIEL to największy na świecie festiwal poświęcony grom planszowym, odbywający się co roku w Essen w Niemczech. Więcej na ten temat: Spiel, <http://www.https://en.wikipedia.org/wiki/Spiel> (dostęp: 15.04.2023).

<sup>2</sup> F. Friese, *Wysokie Napięcie*, Lacerta, Wrocław 2007.

<sup>3</sup> Więcej na temat starszej generacji gier o charakterze edukacyjnym, opisywanych także w kontekście wątków humorystycznych: P.P. Grzybowski, K. Marszałek, *Harcerska kultura śmiechu w Polsce. O śmiechu i nie tylko w harcerskim Prawie, edukacji, służbie i twórczości*, Impuls, Kraków 2022; W. Śliwerski, *Harcerskie gry i zabawy*, Horyzonty, Warszawa 1988.

<sup>4</sup> P.P. Grzybowski, *Śmiech w edukacji. Od szkolnej wspólnoty śmiechu po edukację międzykulturową*, Impuls, Kraków 2015, s. 31.

W tym artykule posługuję się kategoriami „humor” i „humorystyczny”, ponieważ w dyskursie osób zajmujących się grami są one najbardziej popularne.

Istnieje grupa planszówek, których założeniem jest dydaktyczne oddziaływanie na dzieci w wieku przedszkolnym. Rozwijają ich umiejętności związane ze skupieniem, zapamiętywaniem, zdolności manualne czy wiedzę, lecz sama bogata kolorystyka tytułu nie zawsze jest wystarczająca, by przyciągnąć uwagę młodszego odbiorcy. Rozwijając myśl, chciałbym tu scharakteryzować kilka tytułów gier planszowych poszerzających wymienione kompetencje z uwzględnieniem zastosowanej humorystycznej konwencji.

Pierwszym tytułem, wybranym ze względu na humorystyczne zabiegi słowne oraz narrację zbliżoną do czytanek dla dzieci, jest *Cora Quest*, wydany w Polsce przez Wydawnictwo Lucrum Games<sup>5</sup>. Ta gra planszowa skupia się na motywie znanym z bajek o poszukiwaczach przygód i przedstawia wątek współpracy jako główną oś rozgrywki. Przed przystąpieniem do gry należy wybrać przygodę ze specjalnej książeczki, odczytać wstęp fabularny i przygotować planszę.

Gracze rozgrywają tury naprzemiennie, poruszając się po losowo generowanej planszy podziemi, walcząc z potworami, zdobywając przedmioty oraz poznając fragmenty opowieści. Wraz z pojawianiem się nowych kart pomieszczeń fabuła postępuje, a razem z ostatnimi kartami pojawi się główny sprawdzian umiejętności w postaci antagonisty lub innego wyzwania, któremu należy wspólnie sprostać, by wygrać. *Cora Quest* to gra dla dzieci w wieku 6+, a jej główne walory edukacyjne to uczenie współpracy oraz podejmowania decyzji opartych na podstawowych zasadach statystyki. Gracze mają do dyspozycji po dwie akcje w swojej turze odpowiadające za aktywność swojej postaci, takie jak ruch po planszy czy walka z pionkami przeciwników, którymi steruje gra. Na koniec każdej tury pozostałe na planszy pionki przeciwników aktywują się, atakując bohaterów i odbierając im punkty wytrzymałości, których całkowita utrata wiąże się z przegraną partii. Uczestnicy muszą dobrze poradzić się przed każdą turą co do podejmowanych akcji ze względu na ich konsekwencje dla wszystkich uczestników potyczki, wiążące się z potencjalną utratą punktów wytrzymałości, prowadzącą do przegranej. Oprócz umiejętności pracy w grupie rozwijana jest również wiedza o statystyce, wykorzystywana podczas rzucania specjalnymi kostkami.

---

<sup>5</sup> D. Hughes, C. Hughes, *Cora Quest*, Lucrum Games, Bielsko-Biała 2022.



W grze *Cora Quest* występują dwa rodzaje kostek sześciociennych: białe, zawierające dwie ścianki z sukcesami, oraz czerwone z trzema ściankami z sukcesami. Podczas wykonania akcji ataku na wrogi pionek gracz rzuca liczbą i rodzajem kostek wskazanymi na arkuszu swojej postaci, a odpowiednia liczba ścianek z sukcesami przekłada się na pokonanie wroga. Po nieudanym rzucie najczęściej następuje tura przeciwników, w której na podobnej zasadzie pozostałe pionki wrogów będą atakować graczy, zbijając sukcesami ich punkty wytrzymałości. Gracze mają za zadanie policzyć, jakie szanse na przeprowadzenie poszczególnych akcji ma dany gracz. Czy gracz posiadający dwie białe kości ataku w dwóch rzutach uzyska dwa sukcesy, czy może lepiej inny gracz w jednym rzucie dwiema czerwonymi kośćmi wyrzuci taki wynik? Przed takimi decyzjami postawi młodych graczy *Cora Quest*. Humorystyczne wartości tego tytułu przejawiają się w sposobie prowadzenia narracji poszczególnych przygód. Dziesięć osobnych przygód przedstawionych w grze opowiada historyjki rozgrywające się w baśniowej krainie o nazwie Kapturowice, gdzie czarodziej Żwirek zleca głównym bohaterom zadania.

Zadania wynikające z opowieści polegają na odnalezieniu zaginionego zółwia, który ubrudził się farbą i zostawia małe ślady, czy też na zbieraniu złotych monet, by kupić za nie czajniczek. Kwestie dialogowe przypominają narracją bajki dla dzieci w wieku przedszkolnym z tą różnicą, że to właśnie gracze biorą udział w każdej przygodzie, a co za tym idzie są bardziej skupieni na przedstawionej opowieści. Dodatkowy element, który zawarto w „Księdze scenariuszy” tej gry, to gagi słowne. Przykładowym zabiegiem zastosowanym w książeczce jest modyfikacja popularnych gier z dzieciństwa na wersje średniowieczne, pasujące do tematyki gry: „Tego samego popołudnia odbywa się przyjęcie urodzinowe Agatki. Gracie w «mam kolczugę nitowaną», podziemnego berka i «stary smok mocno śpi» [...]”<sup>6</sup>.

Drugim tytułem, na który chciałbym zwrócić uwagę ze względu na gagi słowne oraz humorystyczną narrację, jest planszówka *Łupieżcy: Rigor Mortis*, będąca grą karcianą nastawioną na negatywną interakcję między graczami<sup>7</sup>. Opowiada ona o przygodach kotów – asystentów tytułowego Rigora Mortisa, którzy próbują zdobyć złoto ze skarbca swojego mentora podczas jego nieobecności. Uczestnicy rozgrywki mają do dyspozycji karty kotów, które różnią się statystykami oraz umiejętnościami,

<sup>6</sup> D. Hughes, C. Hughes, *Cora Quest. Księga Scenariuszy*, Lucrum Games, Bielsko-Biała 2022, s. 5.

<sup>7</sup> F. Barros, M. Portugal, *Łupieżcy: Rigor Mortis*, Black Monk, Poznań 2018.

a warunkiem zwycięstwa jest uzyskanie 15 złotych monet. W swojej turze gracz ma kilka możliwości: dobranie nowych kart, zagranie karty oraz aktywację kota, podczas której można pozyskać złoto lub zaatakować kota przeciwnika, jednak wiąże się to ze zdaniem testu polegającego na rzucie kostkami. Rozgrywka skupiona jest na interakcjach między kartami, których umiejętne wykorzystywanie stanowi cel rozgrywki. Tytułowi Łupieżcy przedstawieni są na kartach z umiejętnością, liczbą punktów życia oraz liczbą kostek, dzięki której mogą próbować zrealizować swoje zadania podczas aktywacji.

Podobnie jak w *Cora Quest* w grze *Łupieżcy* olbrzymią rolę odgrywa statystyka. Wykorzystywane są tam kostki sześciocienne, a każdy Łupieżca ma przypisany określony maksymalny wynik kostki, jaki należy rzucić, by uzyskać sukces. Dodatkowo niektóre karty kotów mają do dyspozycji większą liczbę kostek dostępnych do rzutu. Przykładowo: kot Niemiał posiadający jedną kostkę i wartość 1 musi podczas aktywacji rzucić na kości wynik „1”, by zdobyć sztukę złota.

Oprócz zdobywania złota możemy również atakować Łupieżców innych graczy, a priorytetem będą karty mające lepszą statystykę wydobycia złota oraz większą liczbę kostek dostępnych przy rzucie. Dzięki możliwości wybrania celu ataku naszego kota nad stołem gry *Łupieżcy* pojawiają się dyskusje oraz narady, kto powinien zostać celem efektu karty. Umiejętności negocjacyjne, dedukcja oraz statystyka są wartościami dydaktycznymi, którymi charakteryzuje się ten tytuł. Prawie każda karta występująca w zaprezentowanej grze zawiera żarty słowne, nawiązujące do postaci popkulturowych lub bajkowych. Oto przykładowe żarty na kartach *Łupieżców*:

- kot Drakula – Mlekula;
- kot samuraj – Kotsumoto;
- kot czarodziej – Miaudalf;
- król myszy – Popiel;
- kot mnich – Kotfucjusz;
- kot wiking – Miaunir.

Oprócz humorystycznego obrazkowego przedstawienia kotów w grze *Łupieżcy* można zaobserwować złożone zabiegi językowe w nazewnictwie poszczególnych kart. W wielu przypadkach występują oczywiste aluzje, takie jak król myszy Popiel nawiązujący do króla Popiela. Natomiast bardziej złożone, takie jak Miaunir, czyli kot wiking nawiązujący do mitologicznego nordyckiego Mjøltnira, będą wymagały od graczy zgłębienia tematu. Te właśnie żarty słowne odnoszące się do historii oraz popkultury,

przedstawione na grafice dostosowanej dla odbiorców w wieku 8+, stanowią formę zachęty do gry w *Łupieżców*, czemu towarzyszy potencjał dydaktyczny w postaci treningu negocjacji czy statystyki.

Według definicji wyścigu wygranym jest ten, kto dotarł na metę jako pierwszy. Odwrotnie jest w skierowanej do uczestników w wieku 5+ grze planszowej *Ślimaki to mięczaki*, która łamie tę konwencję<sup>8</sup>. Każdy z graczy losuje w niej płytkę reprezentującą kolor jednego ze ślimaków uczestniczących w wyścigu.

Podczas swojej tury rzuca kostkami z kolorami odpowiadającymi polom na planszy, pokrywającymi się z kolorami ścigających się ślimaków. Każda kostka ma sześć ścianek w różnych kolorach. Wybierając kostkę, należy przesunąć o jedno pole albo ślimaka w danym kolorze, albo ślimaka znajdującego się na polu o takim kolorze. Gra kończy się, gdy jeden ze ślimaków przekroczy linię mety. Należy wtedy przyznać punkty w zależności od pola, na którym znajduje się ślimak wylosowany na początku rozgrywki. Najwyższa punktacja znajduje się najbliżej początku wyścigu, a najniższa na mecie, co oznacza, że ślimak, który jako pierwszy dotarł na linię mety, przegrywa wyścig, a pionek najbliżej startu okazuje się zwycięzcą.

Warto wspomnieć, że płytki ze ślimakami są ukryte aż do podliczenia punktów, więc gracze mogą tylko domyślać się, jakim ślimakom kibicują pozostali uczestnicy. Punkty przydzielane są w postaci żetonów, a uzyskanie ich największej liczby po kilku rozgrywkach wyłania zwycięzcę spotkania. Dodatkowo pomiędzy rozgrywkami gracze na nowo losują, jakiemu ślimakowi będą kibicować w kolejnym wyścigu. Gra *Ślimaki to mięczaki* burzy popularną konwencję wyścigu, w niesablonowy sposób modyfikując jego założenia. Podobnie jak w przypadku tradycyjnych gier zastosowano tu kostki, lecz głównym wyzwaniem będzie utrzymanie tzw. pokerowej twarzy, by nie zdradzić innym graczom, jakiemu ślimakowi się kibicuje.

Humor w grach planszowych przejawia się nie tylko w żartach słownych, burzeniu konwencji czy złożonych żartach. Poniżej przytoczone gry rozbawiają oprawą graficzną przypominającą karykatury lub po prostu obrazy mające na celu wywołać uśmiech na twarzy odbiorcy.

Gra planszowa *Dżungla: PuzzleGra* to połączenie tradycyjnych puzzli z grą typu memory<sup>9</sup>. Celem każdego uczestnika jest zdobycie jak

<sup>8</sup> E. Castaño, *Ślimaki to mięczaki*, Nasza Księgarnia, Warszawa 2018.

<sup>9</sup> G. Burkhardt, *Dżungla: PuzzleGra*, Nasza Księgarnia, Warszawa 2021.

największej liczby punktów do czasu ułożeniu obrazka podzielonego na kafelki o równych kwadratowych kształtach. Początek gry polega na pomieszczeniu obrazu poprzez zakrycie wszystkich kafelków z kawałkami malowidła i rozłożenie wokół planszy, na której obraz będzie składany.

W swojej turze gracz wybiera zakryty kafelek i dokłada go do planszy z zachowaniem kilku reguł. Obraz należy układać od dołu, jeżeli kafelek miałby znaleźć się na planszy w miejscu, gdzie pod nim nie znajdują się inne kafelki lub krawędź planszy, to należy zakryć go i odłożyć w wybrane miejsce wokół planszy. Na tym etapie każdy z graczy powinien zapamiętać, gdzie kafelek został odłożony, w celu użycia go w późniejszych turach, gdy już pojawią się w danym miejscu inne kafelki stanowiące podporę i umożliwiające dodanie go do konstrukcji. Jeżeli gracz w swojej turze poprzez dodanie kafełka ułożył obrazek zwierzątka, uzyskuje tyle punktów, z ilu kafełków zwierzątko się składa. Przykładowo: jeśli został wylosowany kafelek motylka, który jest cały na swoim kafełku, i został dołożony do innych kafełków na planszy, co oznacza, że nie jest położony na planszy bez połączenia z innymi elementami, to gracz, który go dołożył, dostaje jeden punkt. Podczas rozgrywki należy cały czas skupiać się na tym, gdzie niepasujące w danym momencie kafelki zostały odłożone, aby użyć ich w późniejszym etapie gry. To rozwija u dzieci nie tylko pamięć krótkotrwałą, lecz także strategiczne myślenie. Pomimo wieku docelowego 5+ *PuzzloGra* zawiera duże możliwości rozwojowe dla dzieci oraz dla dorosłych ze względu na wykorzystanie uniwersalnego parametru, jakim jest pamięć. Obraz, który składany jest podczas rozgrywki, przedstawia w sposób humorystyczny las ze zwierzętami.

Przyjazna dla oka grafika służy rozbawieniu odbiorcy w każdym wieku, co stanowi też cel kolejnej gry, którą zamierzam omówić, a mianowicie *Paszczaków*<sup>10</sup>. Tytułowe paszczaki to stworki przedstawione na kartach, reprezentujące faktyczne zawody. W grze pojawiają się takie paszczaki, jak pletwonurek, muzyk, artysta czy też mechanik, przedstawione w bajkowy sposób jako różnokolorowe stworki w uniformach typowych dla danego zawodu. Grafiki w sposób humorystyczny przybliżają wybrane stanowiska pracy, a uśmiechnięte stworki zachęcają do zapoznania się z opisami, czym dana postać się zajmuje. Gra *Paszczaki* polega na układaniu kart w pionie i poziomie w celu tworzenia połączonej konstrukcji złożonej z tytułowych stworków. Podczas rozgrywki gracz ma do dyspozycji cztery karty, z których wybiera jedną i dokłada ją do już wyłożonych

---

<sup>10</sup> T. Roediger, *Paszczaki*, Nasza Księgarnia, Warszawa 2018.

na stole. Po dołożeniu karty należy dobrać nową ze stosu, a gdy po jednej i drugiej stronie rzędu lub kolumny znajduje się ten sam stworek, to gracz, który go dołożył, zbiera karty z danego rzędu lub kolumny i dodaje je do swoich punktów. Gra kończy się wraz z wyczerpaniem wszystkich kart w stosie, a wygrywa gracz, który zdobył najwięcej stworków poprzez zbieranie zamkniętych rzędów lub kolumn.

*Paszczaki* to humorystyczna gra karciana dla graczy 5+ z nastawieniem na prostą, logiczną układankę, w której zbiera się komplety kart. Przyjazne dzieciom grafiki mają za cel zaciekawić młodego odbiorcę poszczególnymi zawodami, jakie reprezentują stworki. Dodatkowym walorem edukacyjnym jest możliwość planowania, jakie karty dołożyć do konstrukcji, biorąc pod uwagę fakt, że na obrazku każdej karty jest wypisane, ile kart danego typu znajduje się w talii. Przykładowo: skoro paszczak artysta jest tylko jeden, to oznacza, że dokładając go do planszy, nikt nie dołoży go na końcu danego rzędu, bo kolejny taki stworek nie występuje w grze.

W latach wydawniczych 2018–2023 do najważniejszych gier planszowych nastawionych na żartobliwe przedstawienie treści zaliczam serię gier zapoczątkowaną przez tytuł *Brzdęk! Nie drażnij smoka*<sup>11</sup>. Gra planszowa *Brzdęk!* łączy mechanikę budowania talii kart oraz przygodowego poruszania pionkiem po mapie. Fabularnie każdy z graczy prowadzi poszukiwacza przygód przez podziemia w poszukiwaniu skarbów dających punkty na koniec gry. Jednak tytułowy smok czeka w podziemiach w celu eliminowania graczy i docelowo blokowania ich możliwości punktowania na koniec rozgrywki. W swojej turze każdy z uczestników porusza pionkami po planszy, zdobywa nowe karty pozwalające na zwiększenie możliwości w kolejnych turach oraz nabywa żetony ze skarbami dające punkty i dodatkowe umiejętności dla gracza. *Brzdęk!* jest grą wynikającą z połączenia kategorii strategii i ekonomii, a w rozgrywce gracze będą kalkulować przychód z kart pozwalający na kupowanie nowych umiejętności i przedmiotów, mają możliwość atakować potwory w celu uzyskiwania nagród oraz złotych monet, ale – co najważniejsze – muszą pilnować poziomu hałasu, jaki generują w każdej turze. Zbyt duży hałas oznacza odkładanie kostek w kolorze gracza do płóciennego woreczka, z którego smok co kilka tur będzie je losować i układać na specjalnym torze graczy.

Gdy gracz uzbiera odpowiednią liczbę kostek w swoim kolorze wylosowanych z woreczka smoka, odpada z rozgrywki i nie bierze udziału w punktacji końcowej. Celem graczy nie jest tylko zdobycie punktów,

---

<sup>11</sup> P. Dennen, *Brzdęk! Nie drażnij smoka*, Lucrum Games, Bielsko-Biała 2019.

lecz także wyjście z podziemi, by w odpowiednim momencie zakończyć rozgrywkę i przystąpić do punktacji. Może to doprowadzić do sytuacji, że gracze skończą partię w różnych turach. Dodatkowym aspektem gry *Brzdęk!* jest zdywersyfikowanie ryzyka i umiejętność poprawnego zagrywania kart ze świadomością, że im głębiej wejdzie się w podziemia, tym trudniej będzie wrócić na start planszy, gdzie odbywa się ostateczna punktacja. Gra rozwija umiejętności ekonomiczne oraz umiejętności strategicznego myślenia, gry z ryzykiem oraz ze statystyką na poziomie dostosowanym do gracza w wieku 12+. To właśnie dzięki zastosowaniu mechaniki budowania talii *Brzdęk!* łączy te wszystkie walory edukacyjne. Ze względu na coraz częstsze stosowanie w grach planszowych tej mechaniki przedstawię poniżej, na czym ona polega.

W grach tego typu każdy z uczestników przeważnie dostaje 10 kart startowych o podobnych parametrach. Z kart tworzy się talię, którą kładziemy po lewej stronie obszaru gry gracza, a następnie talia zostaje potasowana. Na początku każdej rundy gracz dobiera pięć kart z talii, które stanowią o jego możliwościach w poszczególnych turach. Karty zapewniają różne efekty, lecz przede wszystkim pozwalają na kupowanie nowych kart z rynku, w którym są karty lepsze pod względem umiejętności od kart startowych. Karty zapewniają walutę, która umożliwi kupienie kart z rynku, a na koniec tury wszystkie użyte karty wraz z kartami kupionymi zostają odłożone odkryte po prawej stronie obszaru gry uczestnika i następuje dobranie nowych pięciu kart ze stosu po lewej stronie obszaru gry. W następnej turze sytuacja prezentuje się analogicznie i powtarzana będzie do końca rozgrywki. Jeżeli w dowolnym momencie dobierania kart zakryty stos po lewej stronie obszaru gry się wyczerpie, to należy potasować odkryte karty z obszaru po prawej stronie i utworzyć z nich nowy stos kart dobierania po lewej stronie obszaru gry. Ze względu na przedstawiony sposób prowadzenia rozgrywki każda gra oparta na systemie budowania talii jest inna, a co za tym idzie nie ma możliwości nauczenia się jednego sposobu na wygraną partii.

W przypadku gry *Brzdęk!*, oprócz możliwości kupowania nowych kart z rynku, karty pozwalają oddziaływać na planszę oraz pionek gracza. Żółte symbole z ikonką „buta” zezwalają na ruch pionka po planszy, a czerwone symbole „miecza” na walkę z potworami umieszczonymi na planszy lub wśród kart rynku. Każda gra z mechanizmem budowania talii ma odrębne zasady funkcjonowania kart, lecz wszystkie wykorzystują mechanizm modyfikowania talii gracza podczas rozgrywki poprzez kupowanie

kart z losowo utworzonego rynku, który co rundę będzie się zmieniał dzięki dodawaniu do niego nowych elementów.

*Brzdęk!* to seria gier, której głównym założeniem jest humorystyczne przedstawienie tematyki podróżniczej. Prawie wszystkie karty zawierają obrazy podobne do komediowych komiksów z serii książeczek z dowcipami. Żarty słowne oraz nawiązania do popkultury to główny motyw zachęcający docelowych odbiorców w wieku 12+, aby skupili się na tytule, który oferuje duże możliwości planowania i wiele elementów matematyki. Oprócz *Brzdęka!* w tematyce fantasy powstał również odpowiednik sci-fi *Brzdęk! W kosmosie!*, wykorzystujący parodie znanych filmów i książek z tego gatunku<sup>12</sup>.

Gry planszowe mają na celu edukować poprzez zapewnianie rozrywki graczom. Humor w tego typu medium to dodatkowa forma zachęty i przyciągnięcia uczestników do zapoznania się z konkretnym tytułem. By wziąć udział w rozgrywce, niezbędne jest też poznanie zasad, co nie zawsze jest proste, zwłaszcza dla młodszych graczy. Skutkuje to tym, że gra planszowa musi być na tyle atrakcyjna oraz przystępna, żeby gracz skupił się na niej, poznał zasady i potencjalnie wprowadził kolejnych uczestników do wspólnego grania. Dodatkową zachętą może być właśnie wpisanie poszczególnych tytułów planszówek w humorystyczne ramy, które ułatwią ten proces.

## Bibliografia

- Barros F., Portugal M., *Łupieżcy: Rigor Mortis*, Black Monk, Poznań 2018.
- Burkhardt G., *Dżungla: PuzzloGra*, Nasza Księgarnia, Warszawa 2021.
- Castaño E., *Ślimaki to mięczaki*, Nasza Księgarnia, Warszawa 2018.
- Dennen P., *Brzdęk! Nie drażnij smoka*, Lucrum Games, Bielsko-Biała 2019.
- Dennen P., *Brzdęk! W kosmosie! Raban w próżni*, Lucrum Games, Bielsko-Biała 2020.
- Friese F., *Wysokie Napięcie*, Lacerta, Wrocław 2007.
- Grzybowski P.P., *Śmiech w edukacji. Od szkolnej wspólnoty śmiechu po edukację międzykulturową*, Impuls, Kraków 2015.
- Grzybowski P.P., Marszałek K., *Harcerska kultura śmiechu w Polsce. O śmiechu i nie tylko w harcerskim Prawie, edukacji, służbie i twórczości*, Impuls, Kraków 2022.

---

<sup>12</sup> P. Dennen, *Brzdęk! W kosmosie! Raban w próżni*, Lucrum Games, Bielsko-Biała 2020.

Hughes D., Hughes C., *Cora Quest*, Lucrum Games, Bielsko-Biała 2022.

Hughes D., Hughes C., *Cora Quest. Księga Scenariuszy*, Lucrum Games, Bielsko-Biała 2022.

Roediger T., *Paszczaki*, Nasza Księgarnia, Warszawa 2018.

Spiel, <http://www.https://en.wikipedia.org/wiki/Spiel> (dostęp: 15.04.2023).

Śliwerski W., *Harcerskie gry i zabawy*, Horyzonty, Warszawa 1988.