

Dobry żart Nobla wart! O edukacyjnych walorach niektórych odmian dowcipu słownego | Jolanta Krzyżewska, Uniwersytet Śląski

Streszczenie:

Humor może odgrywać w funkcjonowaniu współczesnej szkoły rolę stymulatora wielu pozytywnych fenomenów społecznych – przyjaznych interakcji, kreowania zabawowego klimatu aktywności zadaniowej, grupowego rozwiązywania problemów itp. To wszystko umożliwia realizację „edukacji na wesoło”, czyli stwarzania dziecku najkorzystniejszych rozwojowo warunków zdobywania wiedzy. Nauka taka niejako na mocy definicji nosi znamiona twórczej i charakterystyczna jest dla początkowych etapów edukacji – przedszkolnej i wczesnoszkolnej. Dowcip językowy – jako wyróżniona ze względu na wyjątkowy walor heurystyczny klasa humoru – zdaje się uczulać na kolejną możliwość: potraktowania go jako swoistego instrumentarium rozwiązywania, a nawet wyszukiwania i formułowania problemów. W tej właśnie roli daje się zastosować w kolejnych etapach edukacji szkolnej.

Słowa kluczowe:

dowcip językowy, humor, metoda nie wprost/metoda wprost, twórcza edukacja, żart lingwistyczny

*Najbardziej ekscytujący okrzyk,
jaki można usłyszeć w świecie nauki,
z rodzaju tych, które zwiastują nowe
odkrycia, to nie eureka!, ale to zabawne...*

Isaac Asimov

Wprowadzenie – siła napędowa umysłu

Heurystyczną funkcję humoru¹ dostrzegła już dawno literatura przedmiotu z zakresu rozmaitych dyscyplin². Wiąże ona wprost humor

1 Literatura przedmiotu podaje kryteria pozwalające odróżnić od siebie humor, komizm, dowcip i żart. Zob. B. Dziemiłok, *O komizmie. Od Arystotelesa do dzisiaj*, Gdańsk 2011; C. Matusewicz, *Humor, dowcip, wychowanie. Analiza psychospołeczna*, Warszawa 1976; S. Szuman, *O dowcipie i humorze. Szkic psychologiczny*, Lwów 1938; D. Buttler, *Polski dowcip językowy*, Warszawa 1968. Na potrzeby niniejszych rozważań wystarczająca wydaje się kategoria humoru jako najbardziej ogólna spośród nich.

2 Zob. M. Dudzikowa, *Osobliwości śmiechu uczniowskiego*, Kraków 1986; też, *Śmiech uczniowski jako wyzwanie*

z funkcją poznawczą ludzkiego umysłu, a dokładniej widzi w nim jeden z mechanizmów jego „uruchamiania”; tak bowiem należy odczytać metaforę „siły napędowej” w tytule jednego z takich opracowań³.

Współczesna psychologia twórczości umożliwia ujęcie funkcjonowania humoru na różne sposoby. Upatruje w nim czynnik swoistego rozluźnienia i dobrego nastroju, będący niezbędnym stymulatorem *flow* – specyficznego dla twórczości stanu optymalnej równowagi między możliwościami podmiotu a wymaganiami problemu. Wydaje się także, że dopuszcza jego niwelującą bądź minimalizującą rolę wobec przeszkód i ograniczeń pojawiających się w poszczególnych fazach procesu twórczego⁴. Odpowiednio (zgodnie z regułami gry) skonstruowany dowcip traktuje wręcz jako egzemplifikację „gotowego produktu twórczego”⁵. Sugeruje wreszcie heurystyczny potencjał humoru w takim znaczeniu, że humorystyczny układ informacji o charakterze wizualnym, konceptualnym bądź mieszanym dostarczać może zarówno danych dla „pracy” twórczych operacji umysłowych, jak i reguł sterowania nimi. W związku z tym wszystkim upatruje w poczuciu humoru specyficznej dyspozycji twórczej, niezbędnej do merytorycznej odpowiedzi na taką humorystyczną strukturę – zarówno w sensie jej zrozumienia, jak i przetworzenia. Wszystkie te wątki, wyartykułowane mniej lub bardziej *expressis verbis*, odnaleźć można w jednym z najbardziej popularnych ujęć relacji humor – twórczość, w formule Arthura Koestlera: *Ach! – Aha! – Ha, ha!* Oddaje ona za pomocą żartobliwej metafory trójczłonową strukturę procesu twórczego, w której reakcja rozbawienia (*Ha, ha!*) pojawia się obok zachwyty (*Ach!*) oraz wglądu (*Aha!*).

Spośród licznych sposobów konceptualizacji humoru na uwagę zasługuje teoria (rozwiązywania) niespójności oraz teoria zaskoczenia⁶, które – potraktowane łącznie – zdają się dobrze opisywać i wyjaśniać heurystyczną rolę humoru w kategoriach psychologii poznawczej. Dwa spośród dwudziestu pytań, sformułowanych w ramach podjętej przez autorów problematyki, stanowią znakomitą tego ilustrację. Pierwsze

pedagogiczne (konteksty pytań o autorytet nauczyciela), [w:] *Nauczyciel – uczeń. Między przemocą a dialogiem. Obszary napięć i typy interakcji*, red. M. Dudzikowa, Kraków 1996, s. 157–171; P.P. Grzybowski, *Naprawdę śmieszne? Granice śmiechu w edukacji*, „Parežia” 2014, nr 2, <http://repozytorium.ukw.edu.pl/handle/item/1576> [dostęp: 22.08.2015]; E. Nęcka, *Psychologia twórczości*, Gdańsk 2001; tenże, *TROP... Twórcze rozwiązywanie problemów*, Kraków 1994; A. Radomska, *Animacja, afirmacja, afiliacja – o roli humoru w procesie edukacji*, [w:] *Komunikowanie społeczne w edukacji. Dyskurs nad rolą komunikowania*, red. W.J. Maliszewski, Toruń 2006, s. 353–365; też, *Narodziny i rozwój poczucia humoru w pierwszej dekadzie życia*, [w:] *Z zagadnień psychologii rozwoju człowieka*, red. E. Rydz, D. Musiał, Lublin 2008, s. 127–164; też, *Śmiech wart szkoły*, „Charaktery” 2006, t. 2, nr 10, s. 51–60; A. Tokarz, *Dynamika procesu twórczego*, Kraków 2005.

3 Zob. M.M. Hurley, D.C. Dennett, R.B. Adams Jr, *Filozofia dowcipu. Humor jako siła napędowa umysłu*, przeł. R. Śmietana, Kraków 2016.

4 Zob. E. Nęcka, *Proces twórczy i jego ograniczenia*, Kraków 1987.

5 Zob. A. Awdziejew, *Technologia dowcipu a proces twórczy*, [w:] *Twórczość użyteczna w zarządzaniu i działaniu*, red. M. Stasiak, Łódź 2001.

6 M.M. Hurley, D.C. Dennett, R.B. Adams Jr, dz. cyt.

to pytanie o humor jako uniwersalne narzędzie rozwiązywania problemów, drugie dotyczy zaś społecznych korzyści, jakie płyną ze zbiorowego charakteru rozwiązywania problemu przy pomocy humoru – satysfakcji z doświadczania poczucia rozbawienia w grupie⁷. Obydwa te pytania stały się punktami węzłowymi ramy teoretycznej, w której osadzone zostały niniejsze rozważania.

Eksces, błąd czy wartościowy pomysł?

Wyobraźmy sobie następującą sytuację. Nowy nauczyciel wchodzi do klasy i zwraca się do uczniów: „Nazywam się Hector Duval, a wy?”. W odpowiedzi słyszy natychmiastowe i jednogłośne: „My nie...”⁸. I wyobraźmy sobie typową reakcję nauczyciela na taką spontaniczną i błyskotliwą odpowiedź – najprawdopodobniej zaliczy ją do kategorii „wygłupu”, w najlepszym razie zignoruje ją i przejdzie jak najszybciej do bieżących spraw dotyczących lekcji. Wyobraźmy sobie inną jeszcze sytuację. Oto wyprowadzony z równowagi nauczyciel daje uczniom ostrzeżenie poirytowanym głosem: „Mam wstać?!”. I słyszy w odpowiedzi: „Nie, proszę spokojnie siedzieć...”. Wyobraźmy sobie wreszcie kolejną sytuację – naprowadzania ucznia przez nauczyciela na właściwą odpowiedź podczas odpytywania: „No, co ci się po prostu kojarzy z archaizmem?”. I replikę rzuconą bez zastanowienia: „Archimedes”.

Przykłady podobnych sytuacji, pochodzących z życia szkolnego, można by mnożyć. Każdy z nich dotyczy nieco odmiennego i zawsze bardzo indywidualnego kontekstu społecznego. Każdy domaga się również odmiennej reakcji nauczyciela. Obecny w nich „wygłup” pełni bowiem za każdym razem odmiennie funkcje – raz rozbraja bombę złych emocji, innym razem śmieszy pochopnością wniosku, niekoniecznie całkowicie błędnego. Może też zawierać zwyczajny arogancki komunikat, obliczony wyłącznie na destrukcję lekcji, bądź stać się spektakularnym sygnałem tzw. wołania o pomoc, potrzeby zwrócenia uwagi na autora ekscesu.

Przytoczone reakcje dzieci mają jednak także coś wspólnego – każda z nich oparta jest na swoistej logice żartu. I to właśnie w niej ukryty jest potencjał kreatywności. Dwa pierwsze przypadki odpowiedzi da się zinterpretować w kategoriach twórczej dedukcji⁹, uchodzącej za jedną z najciekawszych operacji kreatywnego myślenia. Pozwala ona – dzięki kompletności rozumowania – wyprowadzić nieoczekiwany (i dlatego

7 M.M. Hurley, D.C. Dennett, R.B. Adams Jr, dz. cyt., s. 108.

8 Fragment żartobliwej komunikacji podczas lekcji, przytoczony prawdopodobnie niedostojnie, z publikacji R. Gosciny, J.J. Sempé, *Wakacje Mikołajka*, przeł. B. Grzegorzewska, Warszawa 1980.

9 E. Nęcka, *Trening twórczości*, Sopot 2012; tenże, *Psychologia twórczości...*

zabawny) wniosek. Trzeci przypadek sygnalizuje możliwość doszukania się skojarzenia dalekiego oraz czysto brzmieniowego (i dlatego zabawnego), co niekoniecznie oznacza, że całkowicie błędnego.

Nieznaczenie tego rodzaju reakcji oraz potraktowanie ich jako przeszkadzania w lekcji może stać się początkiem antagonizacji dwóch najważniejszych „stron” w klasie i przyczynić się do zmarnowania co najmniej dwóch szans – wychowawczo-terapeutycznej oraz dydaktycznej. To właśnie ta ostatnia stanowi w zasadzie przedmiot niniejszych rozważań; praktyczna jego interpretacja da się sformułować w postaci zachęty do skorzystania przez nauczyciela z naturalnej dla dzieci i młodzieży zdolności rozumienia sytuacji komicznych¹⁰ oraz przekonania o możliwości doskonalenia tego fragmentu kompetencji zawodowych pedagoga, które można nazwać nie tylko życzliwym¹¹, lecz także kreatywnym poczuciem humoru.

Specyfika dowcipu językowego

W ramach szeroko pojętego humoru dostrzec można taki jego wariant, który wydaje się stworzony do celów edukacyjnych. W kilkuczęłkowej typologii Hurleya, Dennetta i Adamsa figuruje on na pierwszej pozycji jako gry słowne i kalambury¹². W dwuczęłkowej typologii Danuty Buttler¹³ ten rodzaj humoru pojawia się zaś jako obszerna i wewnętrznie zróżnicowana klasa dowcipu językowego – obok dowcipu rzeczowego. Lokalizację w obu typologiach tej postaci humoru łączy zestaw mechanizmów logiczno-językowych, na których jest on oparty. Zestaw ten ma charakter otwartej listy i podobny jest bardziej do „chińskiej encyklopedii” niż do jakiegokolwiek logicznej klasyfikacji. Na liście tej znajduje się zjawisko homonimii, szeroko rozumiana aliteracja, redundancja, pleonazm, oksymoron, onomatopeja, intencjonalne wykorzystanie błędów (leksykalnych, frazeologicznych, fleksyjnych, słowotwórczych, fonetycznych), rymy, przejęzyczenia (także freudowskie), dosłowne tłumaczenia

10 I. Murawska, *Twórczość codzienna uczniów zdolnych*, [w:] *Twórczość codzienna jako aktywność całościowa człowieka*, red. J. Uszyńska-Jarmoc, B. Kunat, Białystok 2015, s. 208–215; A. Radomska, *Psychologiczne wyznaczniki odbioru komizmu przez dzieci*, [w:] *Sztuka w edukacji i terapii*, red. M. Knapik, W.A. Sacher, Kraków 2004, s. 55–72; też, *Spostrzeganie sytuacji komicznych przez 10- i 15-latków*, [w:] *Spostrzeganie zjawisk świata społecznego przez dzieci młodzież i młodych dorosłych*, red. L. Wojciechowska, Warszawa 2003, s. 163–194.

11 *Nauczyciel. Rozwój zawodowy i kompetencje*, red. E. Przygońska, Toruń 2010; *Kompetencje współczesnego nauczyciela*, red. K. Żegnałek, Warszawa 2008; J. Uszyńska-Jarmoc, *Kreatywność nauczycieli a ich przekonania i intencje dotyczące interakcji wychowawczych z dziećmi*, [w:] *Twórczość codzienna jako aktywność całościowa człowieka*, red. J. Uszyńska-Jarmoc, B. Kunat, Białystok 2015, s. 147–158; K.J. Szmidi, *ABC kreatywności*, Warszawa 2010.

12 Tamże, s. 23–24. W typologii tej dalej wymienia się ekspresyjną mimikę Carreya i śmiertelnie poważne gesty Chaplina, karykatury, komedie sytuacyjne, żarty muzyczne, dowcipy rysunkowe oraz humor „świata rzeczywistego”.

13 Zob. D. Buttler, dz. cyt.

w obrębie języków pokrewnych¹⁴ itp. Rozbawiają nas więc nie tylko wyrażenia i zwroty o dwuznacznej interpretacji („warto bał oprzeć na żubrze”)¹⁵, sprawiające wrażenie absurdu czy nonsensu („plusy dodatnie i plusy ujemne”, „jestem za, a nawet przeciw”, „średni kwantyfikatory”), lecz także struktury językowe odbierane w pierwszym odruchu jako ewidentne błędy czy niezgrabności językowe wynikające z braku erudycji („sztuka artystyczna”, „o tym się fizjologom nie śniło”)¹⁶, lecz ostatecznie akceptowane – z powodu kontekstu – jako żart („Gdzie pędzisz? Na strychu”)¹⁷. Przejęzyczenia typu projekcyjnego („grzeczny” zamiast „grzeszny”, „pokusa” zamiast „pokuta”, „seksowny” zamiast „sensowny” itp.) tyle bawią, co intrygują.

Upraszczaając nieco, dowcip językowy to fenomen semantyczny będący rezultatem operacji dokonanej na stronie formalnej wypowiedzi, a więc na jej brzmieniu oraz/lub zapisie. Najmniejsze, jednowyrazowe, humorystyczne struktury językowe mogą funkcjonować jako samodzielny twór humorystyczny – niezależnie od tego, że pierwotnie zostały umieszczone w większej strukturze. Z uwagi na nieskomplikowaną budowę można takie odmiany dowcipu językowego nazwać żartem, a ze względu na prototypowy ich charakter – lingwistycznym¹⁸. Kategoria „żart” wydaje się bowiem sugerować konotacje czegoś drobnego, kategoria „lingwistyczny” – czegoś czysto językowego, nienoszącego znamion dowcipu rzeczowego¹⁹.

Taka prosta sytuacja to jednak rzadkość – na ogół pojedynczy żart lingwistyczny stanowi element większej struktury opartej na układzie mechanizmów językowych, za każdym razem przybierających postać bardzo zindywidualizowanych i niepowtarzalnych konfiguracji: „Co to jest geniusz? Gen i już”, „Ziemia – kula u nogi”²⁰, „Wybierajcie kumatych – wójt Żaba”²¹ czy „Pan Bóg strzela, człowiek kule nosi”²².

14 Chodzi o bardzo podobne (czasami wręcz identyczne) brzmienie, a nawet zapis, lecz diametralnie odmienne znaczenie pojedynczych na ogół słów. Osoby władające biegle językiem polskim i czeskim wiedzą doskonale, że *obchod* to nie *obchód*, lecz *sklep*, *sklep* to nie *sklep*, lecz *piwnica*, *konat* to nie *konać/umierać*, lecz *działać*, *štír* to nie *szczur*, lecz *skorpion*, a *štítít se* to nie *szczyć się*, lecz *brzydzić się*. Kontekst kulturowy takich pomyłek podkreśla ich komizm, czasami dodatkowo wywoływać może zgorzienie, a nawet ostracyzm społeczny.

15 Seria reklam piwa marki „Żubr” oparta jest bardzo konsekwentnie na jednym mechanizmie – homonimii.

16 Stałe fragmenty dialogów z popularnego sitcomu *Świat według Kiepskich*.

17 A. Awdiejew, dz. cyt.

18 Obszerniejsze analizy zob. J. Krzyżewska, *Żart lingwistyczny jako znaczący składnik warstwy werbalnej komunikatu reklamowego*, [w:] *Estetyka reklamy*, red. M. Ostrowicki, Kraków 2002, s. 165–190; J. Krzyżewska, S. Krzyżewski, *(U)Śmiech na języku. O walorach zastosowania żartu lingwistycznego w publicznej komunikacji interpersonalnej*, Katowice 2014, s. 81–110.

19 To przypadek mieszanej, czy złożonej, wersji dowcipu rzeczowo-językowego bądź językowo-rzeczowego, które dopuszczają obydwie cytowane typologie.

20 H. Steinhaus, *Słownik racjonalny*, Wrocław-Warszawa 1980.

21 Slogan wyborów samorządowych 2010.

22 Intrygujący (wcale nie błędny) rezultat dotyczący znaczenia w wyniku jednej z najprostszych operacji na zapisie/brzmieniu.

Heurystyczne walory dowcipu językowego – atrakcyjność psychologiczna mechanizmu odbioru

Jakie atuty plasują omawianą kategorię dowcipu językowego i żartu lingwistycznego na pozycję wyróżnioną wśród pozostałych odmian humoru? Wydaje się, że psychologiczną atrakcyjność kontaktu z dowcipem językowym sprowadzić można do sekwencji procesów i stanów umożliwiających osiągnięcie satysfakcji najpierw z jednorazowego porażenia sobie z nietypowym zadaniem, a następnie z podjęcia swoistego (auto)treningu twórczości. Sekwencję tę rozpoczyna uruchomienie uwagi przez, na ogół bardzo intensywny, bo nietypowy (czasem wręcz dziwaczny) i nowy, bodziec. Jego funkcja aktywacyjna zapewnia wysoki poziom tej uwagi, sygnałowa zaś – przeszukiwanie nieustrukturuwanego bądź niewłaściwie ustrukturuwanego pola percepcyjnego. Wydobycie z niego „ukrytych” danych, z pozoru nieistotnych²³, bądź wytworzenie ich przez sam podmiot w wyniku twórczych operacji myślowych przybiera zazwyczaj charakter rozwiązania sprzeczności i wymaga intensywnej oraz nietypowej aktywności umysłowej. Informacje te wchodzi z sobą w relacje o charakterze dysonansu poznawczego, którego szczególną postacią jest konflikt pojęciowy²⁴. Różne odmiany konfliktu pojęciowego stanowią naturalne (dyskomfortowy stan niepewności i niejasności poznawczej „zmusza” do zmiany) i potencjalne (podmiot zawsze może uporać się z owym stanem na sposób poniechania) źródło motywacji do podjęcia aktywności umysłowej o charakterze rozwikłania zagadki poznawczej. Jeśli tak się stanie, to dotarcie do rozwiązania stanowi wzmocnienie pozytywne, które z jednej strony finalizuje tę sekwencję, lecz z drugiej ją (potencjalnie) wznawia. Nagrody, jakie podmiot uzyskuje z (samodzielnego) rozwiązania zagadki, pełnią znów funkcje motywującą. W ten sposób rodzi się w odbiorcy gotowość do zmierzenia się z następnym podobnego typu zadaniem poznawczym. A to podstawa (auto)treningu: „Dałem radę rozwikłać zagadkę – następną sformułuję sam”. Dodatkowym atutem dowcipu słownego bywa na ogół jego apersonalny charakter, który nie pozwala się wyśmiewać z czegoś, a przede wszystkim z kogoś, lecz co najwyżej śmiać się „z kims”²⁵. Lekkość intelektualna takiego żartu i dowcipu wyraża się też w autodystansie i autoironii. Stanowią one swoistą społeczną zaporę przed autokompromitacją.

Humorystyczne struktury dowcipu językowego / żartu lingwistycznego mogą wystąpić w procesie twórczym w co najmniej potrójnej roli.

23 A. Kolańczyk, *Rola uwagi w procesie intuicji twórczej*, [w:] *Stymulatory i inhibitory aktywności twórczej*, red. A. Tokarz, Poznań 1991, s. 33-48.

24 D.E. Berlyne, *Struktura i kierunek myślenia*, przeł. J. Radzicki, Warszawa 1969.

25 M. Dudzikowa, *Śmiech uczniowski...*

Po pierwsze – dostarczają one danych, które podlegają przekształcaniu za pomocą twórczych operacji umysłowych. Dane te mogą wydawać się zupełnie nieistotne z punktu widzenia rozwiązywanego problemu, lecz taka właśnie ich natura jest bardzo pożądana. Nieodrzucone przedwcześnie w fazie światła zielonego (generowania pomysłów) mogą w fazie światła czerwonego (ewaluacji i eliminacji pomysłów) przekształcić się w znaczącą merytorycznie ideę, a nawet całościową wersję pożądanego rozwiązania. Spośród twórczych operacji umysłowych szczególnie przydatne dla przekształcania tego rodzaju danych okazuje się dokonywanie (odległych) skojarzeń, abstrahowanie oraz twórcze (bo kompletne i bardzo konsekwentne) rozumowanie dedukcyjne²⁶. Pierwsza z wymienionych, jako wynik oddalenia się od pierwotnego sformułowania, umożliwia spojrzenie z odmiennej perspektywy. Druga ułatwia skoncentrowanie się na jakimś elemencie strukturalnym danego dowcipnego sformułowania (np. formancie) jako na kryterium tworzenia klas. Trzecia pomaga nie odrzucać nieoczekiwanych wniosków, wynikających z eksperymentowania wyłącznie słowami, użytymi w dowcipnym wyrażeniu/zwrocie, co prowadzi do dopuszczenia nietypowej odmiany analizowanego zjawiska („szkoła z klasą” – „klasa bez szkoły”), przeprowadzenia intrygującego dowodu („jeżeli babcia i wnuczek mają leki za połowę ceny, to gdy przyjdą do apteki razem, otrzymają wszystkie medykamenty za darmo”²⁷). Pozostałe operacje twórcze, szczególnie rozumowanie indukcyjne i metaforyzowanie, wydają się prowadzić do bardziej systemowych efektów – trafnych i jednocześnie nośnych analogii, umożliwiających sformułowanie problemu w języku odmiennej dziedziny. Transformowanie byłoby interesującym przykładem wizualizacji pojęć, które w wyniku eksperymentowania czysto językowego uplastyczyły swe rdzenie.

Po drugie – takie humorystyczne struktury dowcipu językowego / żartu lingwistycznego mogą być okazją do sformułowania reguł heurystycznych koordynujących pracę operacji twórczych. Reguły te mają postać zgeneralizowanych doświadczeń, będących efektem udanych wcześniej podjętych prób. Mogą to być reguły sformułowane na bardzo zróżnicowanym poziomie ogólności – od zasady „coś w tym jest, to nie tylko do śmiechu”, poprzez zasadę „ostatnio pomocna okazała się analiza morfemów – może tym razem też wpadnę na ciekawą ideę”, aż po zasadę „przeszukaj wszystkie konotacje wynikające z dwuznaczności słów”. Zbiór takich zasad ma charakter zindywidualizowany, otwarty i w tym sensie nieoficjalny, że każdą z nich można potraktować jako wariant

26 E. Nęcka, *Trening twórczości...* Nawiązuję do koncepcji sześćcioelementowej typologii twórczych operacji umysłowych: abstrahowania, dokonywania skojarzeń, rozumowania indukcyjnego, rozumowania dedukcyjnego, metaforyzowania oraz transformowania.

27 Fragment rozmowy klientów z farmaceutką w jednej z reklam nadawanych przez różne kanały czeskiej TV – cytat niedosłowny.

dobrze znanych już strategii, np. zarodka, racjonalnej irracjonalności, kompetentnej niekompetencji itp.

Po trzecie – dowcipna struktura językowa pozwala „nazwać po imieniu” niektóre przeszkody i ograniczenia w procesie twórczym. Jej (auto)ironiczny charakter może spowodować przełamanie sztywnego nastawienia, osłabienie uzależnienia od autorytetu, a nawet odrzucenia tabu²⁸, blokujące swobodę myślenia.

Efektom sumarycznym funkcjonowania dowcipnej struktury językowej w tej potrójnej roli jest doprowadzenie do wzbogacenia na ogół ubogich informacji początkowych o dodatkowe dane, by móc utworzyć nośną, a przy tym trafną i względnie całościową analogię, która umożliwi zastosowanie podczas kolejnych kroków niezwykle efektywnej metody nie wprost. Polega ona na tym, że pierwotne sformułowanie problemu należy „przetłumaczyć” na odmienny język, dalej postępować tak, jakby naszym zadaniem było rozwiązanie tego problemu zastępczego, a gdy to nastąpi – przetłumaczyć z powrotem uzyskane w ten sposób rozwiązanie na język, w jakim pierwotnie został sformułowany problem.

Dowcip językowy w twórczej edukacji – dwa (niedoskonałe) pomysły

Najtrudniej zawsze o przykłady. Zwłaszcza gdy trzeba je wymyślić, a nie „zaledwie” wskazać. Ograniczę się do dwóch, z których jeden jest „dowcipnojęzykową” alternatywą dla propozycji istniejącej już w literaturze przedmiotu. Chodzi o opracowanie sposobu usunięcia z życia społecznego szkodliwych stereotypów. W skrócie: systemowa analogia, za pomocą której proponuje się rozważyć dotarcie do rozwiązania, nawiązuje do medycyny, która takie stereotypy potraktowałaby jako nowotwór i konsekwentnie zastosowała do jego usunięcia rozmaite procedury (operacja, naświetlanie, chemioterapia). Trzeba więc trafnie przetłumaczyć je na język takich dziedzin, które za pomocą własnych procedur ów „nowotwór społeczny” usuną (reedukacja, wychowanie, popularyzacja wiedzy itp.)²⁹. O tym, że problem ten jest nadal aktualny, świadczą fakty społeczne, o których codziennie informują nas media lub których świadkami jesteśmy sami.

Propozycja rozwiązania tego problemu za pomocą dowcipnej struktury słownej, a konkretnie żartu lingwistycznego, polega na zabawie formantami w kilku krokach. Pierwszy polega na wygenerowaniu ciągu

28 Nie da się wykluczyć, że rola ta jest niespecyficzna i wystąpić mogą w niej także rzeczowe warianty dowcipu. Kwestia ta zasługuje na oddzielne analizy.

29 E. Nęcka, *TRoP...*

słów inspirowanych formantem „stereo-”, Poczucie, że niektóre z nich to absurdalne i niepowiązane z zadaniem „dziwolaży”, jest w tym wypadku stymulatorem, a nie inhibitorem twórczości („monotyp” – „kwadrotyp” – „archetyp” – „prototyp” – „typ”). Zauważmy, że w kilku miejscach tego ciągu pojawia się możliwość zbudowania jego rozgałęzień, zainspirowanych nie tylko drugim członem poszczególnych leksemów, pojawiających się w wyniku swobodnego kojarzenia („prototyp” – „protoplasta”), lecz także w wyniku dostrzeżenia całkiem odmiennych mechanizmów logiczno-językowych, np. rymu („protoplasta” – „entuzjasta”). Dostrzeżenie i wykorzystanie do konstrukcji rozgałęzień takich ciągów jak największej ich liczby stwarza możliwości zgromadzenia bogatego pola semantycznego do drobiazgowej analizy. Tę zaś rozpoczyna krok drugi, polegający na grupowaniu elementów łańcucha wedle dziedziny, z którą się kojarzą (produkcja nagrań, psychologia myślenia, wzornictwo itp.). Trzeci krok to stworzenie listy cech (podobieństw, różnic, wad, zalet itp.) fenomenów nazywanych przez owe grupy leksemów. Czwarty krok to wydobywanie spośród nich zestawu cech, którymi powinien charakteryzować się pozytywny odpowiednik „szkodliwego społecznie stereotypu”. Ostatni krok to opracowanie systemu procedur, które pozwolą go potraktować jako jego zamiennik.

Przykład drugi wykorzystuje znaną dowcipną definicję różniczki jako „wycinaczka odejmowanka” i oparty jest na dokładnym odwzorowaniu zabawy słowotwórczej (zdrobnienia) do zbudowania definicji całki jako „wycinaczka dodawanka”. Zabawa taka jest prawdopodobnie całkiem niezłym przykładem intrygującej relacji między błędem a nośną heurystycznie ideą. Wiadomo, że różniczka nie jest w sensie dosłownym „zmniejszoną” różnicą tak samo, jak wiadomo, że całka to nie „malutka” suma. Dla celów edukacyjnych może jednak okazać się istotne uchwycenie przez dziecko zasady tworzenia dwóch ciągów coraz to bardziej skomplikowanych działań – tych pochodzących od dodawania i tych pochodzących od odejmowania. Heurystyka „coś w tym jest” może okazać się pomocna w bardziej drobiazgowej analizie podobieństw i różnic w konstrukcji tych ciągów.

Konkluzja – półżartem i nieco idealistycznie

Nie chciałam stworzyć wrażenia, jakoby żart lingwistyczny i dowcip językowy miały stać się *panaceum* na wszystkie bolączki współczesnej szkoły. Nie chciałam tym bardziej stworzyć wrażenia, jakoby nie było w niej miejsca na nic oprócz twórczości. Twórczość jest kosztowna i czasochłonna; byłoby źle, gdyby szkoła z jakichś powodów zmuszona była

zrezygnować ze „zwyčajnych zadań”, które wymagają jedynie zastosowania algorytmów. Nie chciałam nadto stworzyć wrażenia, jakoby każde rozwiązywanie twórczego problemu miało przybrać postać dowcipkowania od samego początku aż do końca. W pewnym momencie żart i dowcip użyty jako środek do zgoła odmiennego, niż sama tylko rozrywka, celu przestaje być swym dawnym „humorystycznym życiem” z uwagi na swoją „zadaniową funkcję wobec twórczości” bądź z uwagi na kontekst, z którego został wyrwany; może okazać się wtórnie wręcz „śmiertelnie poważnym żartem”, gdy przyczyni się do rozwiązania ważkiego problemu społecznego.

Chciałam za to pokazać, że nośność heurystyczna żartu językowego to potencjał, który da się wykorzystać w sprzyjających warunkach przebiegu lekcji. I że da się śmiech szkolny potraktować nie tylko jako katalizator dobrej atmosfery stającej się prokreatywnym tłem dla procesu twórczego, lecz że dostarcza merytorycznego materiału oraz jak najbardziej merytorycznych reguł, za pomocą których można materiał taki przetwarzać.

Chciałam także zwrócić uwagę na fakt, że to wszystko da się robić nie tylko w ramach tak zwanej edukacji wczesnoszkolnej, lecz także, a może tym bardziej, w klasach wyższych, w których nauka wydaje się – całkiem niesłusznie – systematycznie pozbawiana elementów zabawy i radości.

Chciałam również, nieco przekornie, dowartościować miejsce reprezentacji pojęciowych³⁰ w procesie twórczym. Z lekką przesadą i nieco żartobliwie można bowiem powiedzieć, że rola wyobrażeń w procesie twórczym jest „lekką przereklamowana”. Wiadomo bowiem, że odgrywają one spektakularnie prokreatywną funkcję. Jeśli jednak sprawimy, że dziecko będzie systematycznie uelastyczyało rdzenie pojęciowe, to skorzysta na tym także ich wizualizacja.

Chciałam dalej podkreślić rolę zbiorowego umysłu twórczego, którego wieloraki potencjał³¹ w dzisiejszej szkole jest niewykorzystany. Zadania grupowe – o ile w ogóle obecne są w nauczaniu – traktuje się zazwyczaj jak swoistą wisienkę na torcie edukacyjnym, z którą nie bardzo wiadomo, co zrobić podczas wystawianiu ocen. To właśnie funkcjonowanie zbiorowego umysłu twórczego daje szansę na uporanie się z negatywnymi skutkami rywalizacji i dowartościowanie przez wszystkich uczestników edukacji szkolnej kooperacji, nawet gdy aktywność i jej rezultaty muszą być poddane jakiejś formie ewaluacji. Swoisty „wielkopański gest” dzieleńia się pomysłami to jeden z wymiernych skutków treningu twórczości³²,

30 Zob. K. Mudyń, *O przewyżczeniu społecznych ograniczeń poznania inspirowanych językiem za pomocą operacji dokonywanych na języku*, [w:] *Stymulatory i inhibitory aktywności twórczej*, red. A. Tokarz, Poznań 1991, s. 20–32; J. Trzebiński, *Twórczość a struktura pojęć*, Warszawa 1981.

31 K. Broclawik, *Model efektywnej grupy inwentywnej*, [w:] *Stymulatory i inhibitory aktywności twórczej*, red. A. Tokarz, Poznań 1991, s. 111–129.

32 M. Galewska-Kustra, *Szkoła wspierająca twórczość uczniów. Teoria i przykład praktyk*, Toruń 2012; W. Limont,

który oferują szkole różnorodne typy ćwiczeń wspomagających nauczanie. Drugi – bezpośrednio zresztą związany z poprzednim jako jego przesłanka – to stopniowo i w naturalny sposób doskonalona gotowość oraz zdolność do „nadprodukcji pomysłów”. Trzeci to brak oporów przed ich upublicznieniem, redukcja lub przynajmniej minimalizacja lęku przed ośmieszeniem, gdy w grę wchodzi ujawnienie pomysłu dziwnego, czasami wręcz dziwaczного, zamiast autokompromitacji grozi twórczemu dziecku w grupowym rozwiązywaniu problemów zaledwie wybuch życzliwego śmiechu, doprowadzającego zazwyczaj do wytchnienia, a czasami generującego kolejne pomysły. W ten sposób materializuje się jedyne istniejące w przyrodzie *perpetuum mobile*, czyli samonapędzający się mechanizm twórczości.

Bibliografia

- Awdziejew A., *Technologia dowcipu a proces twórczy*, [w:] *Twórczość użyteczna w zarządzaniu i działaniu*, red. M. Stasiak, Łódź 2001.
- Berlyne D.E., *Struktura i kierunek myślenia*, przeł. J. Radzicki, Warszawa 1969.
- Brocławik K., *Model efektywnej grupy inwencyjnej*, [w:] *Stymulatory i inhibitory aktywności twórczej*, red. A. Tokarz, Poznań 1991.
- Buttler D., *Polski dowcip językowy*, Warszawa 1968.
- Dudzikowa M., *Osobliwości śmiechu uczniowskiego*, Kraków 1986.
- Dudzikowa M., *Śmiech uczniowski jako wyzwanie pedagogiczne (konteksty pytań o autorytet nauczyciela)*, [w:] *Nauczyciel – uczeń. Między przemocą a dialogiem. Obszary napięć i typy interakcji*, red. M. Dudzikowa, Kraków 1996.
- Dziemidok B., *O komizmie. Od Arystotelesa do dzisiaj*, Gdańsk 2011.
- Galewska-Kustra M., *Szkoła wspierająca twórczość uczniów. Teoria i przykłady praktyk*, Toruń 2012.
- Gosciniński R., Sempé J.J., *Wakacje Mikołajka*, przeł. B. Grzegorzewska, Warszawa 1980.
- Grzybowski P.P., *Naprawdę śmieszne? Granice śmiechu w edukacji*, „Pareza” 2014, nr 2, <http://repozytorium.ukw.edu.pl/handle/item/1576> [dostęp: 22.08.2015].
- Hurley M.M., Dennett D.C., Adams R.B. Jr, *Filozofia dowcipu. Humor jako siła napędowa umysłu*, przeł. R. Śmietana, Kraków 2016.
- Kolańczyk A., *Rola uwagi w procesie intuicji twórczej*, [w:] *Stymulatory i inhibitory aktywności twórczej*, red. A. Tokarz, Poznań 1991.
- Kompetencje współczesnego nauczyciela*, red. K. Żegnałek, Warszawa 2008.

Synektyka a zdolności twórcze. Eksperymentalne badania stymulowania rozwoju zdolności twórczych z wykorzystaniem aktywności plastycznej, Toruń 1994; E. Necka, *Trening twórczości...*; K.J. Szmidt, *Trening kreatywności. Podręcznik dla pedagogów, psychologów i trenerów grupowych*, Gliwice 2013; K.J. Szmidt, B. Rakowiecka, K. Okraszewski, *Program edukacyjny „Porządek i przygoda”. Lekcje twórczości*, Warszawa 1997; M. Tomaszewska, *Trening kreatywności w rozwijaniu zdolności myślenia twórczego*, Szczecin 2003.

- Krzyżewska J., *Żart lingwistyczny jako znaczący składnik warstwy werbalnej komunikatu reklamowego*, [w:] *Estetyka reklamy*, red. M. Ostrowicki, Kraków 2002.
- Krzyżewska J., Krzyżewski S., *(U)śmiech na języku. O walorach zastosowania żartu lingwistycznego w publicznej komunikacji interpersonalnej*, Katowice 2014.
- Limont W., *Synektyka a zdolności twórcze. Eksperymentalne badania stymulowania rozwoju zdolności twórczych z wykorzystaniem aktywności plastycznej*, Toruń 1994.
- Matuszewicz C., *Humor, dowcip, wychowanie. Analiza psychospołeczna*, Warszawa 1976.
- Mudyń K., *O przewyżnianiu społecznych ograniczeń poznania inspirowanych językiem za pomocą operacji dokonywanych na języku*, [w:] *Stymulatory i inhibitory aktywności twórczej*, red. A. Tokarz, Poznań 1991.
- Murawska I., *Twórczość codzienna uczniów zdolnych*, [w:] *Twórczość codzienna jako aktywność całościowa człowieka*, red. J. Uszyńska-Jarmoc, B. Kunat, Białystok 2015.
- Nauczyciel. Rozwój zawodowy i kompetencje*, red. E. Przygońska, Toruń 2010.
- Nęcka E., *Proces twórczy i jego ograniczenia*, Kraków 1987.
- Nęcka E., *Psychologia twórczości*, Gdańsk 2001.
- Nęcka E., *Trening twórczości*, Sopot 2012.
- Nęcka E., *TROp... Twórcze rozwiązywanie problemów*, Kraków 1994.
- Radomska A., *Animacja, afirmacja, afiliacja – o roli humoru w procesie edukacji*, [w:] *Komunikowanie społeczne w edukacji. Dyskurs nad rolą komunikowania*, red. W.J. Maliszewski, Toruń 2006.
- Radomska A., *Narodziny i rozwój poczucia humoru w pierwszej dekadzie życia*, [w:] *Z zagadnień psychologii rozwoju człowieka*, red. E. Rydz, D. Musiał, Lublin 2008.
- Radomska A., *Psychologiczne wyznaczniki odbioru komizmu przez dzieci*, [w:] *Sztuka w edukacji i terapii*, red. M. Knapik, W.A. Sacher, Kraków 2004.
- Radomska A., *Spostrzeganie sytuacji komicznych przez 10- i 15-latków*, [w:] *Spostrzeganie zjawisk świata społecznego przez dzieci młodzież i młodych dorosłych*, red. L. Wojciechowska, Warszawa 2003.
- Radomska A., *Śmiech wart szkoły*, „Charaktery” 2006, t. 2, nr 10, s. 51–60.
- Steinhaus H., *Słownik racjonalny*, Wrocław–Warszawa 1980.
- Szmidt K.J., *ABC kreatywności*, Warszawa 2010.
- Szmidt K.J., *Trening kreatywności. Podręcznik dla pedagogów, psychologów i trenerów grupowych*, Gliwice 2013.
- Szmidt K.J., Rakowiecka B., Okraszewski K., *Program edukacyjny „Porządek i przygoda”. Lekcje twórczości*, Warszawa 1997.
- Szuman S., *O dowcipie i humorze. Szkic psychologiczny*, Lwów 1938.
- Tomaszewska M., *Trening kreatywności w rozwijaniu zdolności myślenia twórczego*, Szczecin 2003.
- Trzebiński J., *Twórczość a struktura pojęć*, Warszawa 1981.

Uszyńska-Jarmoc J., *Kreatywność nauczycieli a ich przekonania i intencje dotyczące interakcji wychowawczych z dziećmi*, [w:] *Twórczość codzienna jako aktywność całościowa człowieka*, red. J. Uszyńska-Jarmoc, B. Kunat, Białystok 2015.

A good joke is worth a Nobel! On the educational values of some varieties of verbal humour

Abstract:

In the functioning of contemporary school, humour may stimulate many positive social phenomena – friendly interactions, creating a playful climate for task activities, problem solving in groups, etc. This allows for the implementation of „joyful education”, in the sense of creating the most favourable developmental conditions for the child to acquire knowledge. As the definition itself indicates, such education has creative qualities and is typical of the initial educational stages – pre- and early school education. Verbal humour, as a category of humour distinguished due to its exceptional heuristic value, seems to reveal another possibility – of treating it as a specific instrumentarium for solving or even spotting and formulating problems. It is this role of verbal humour which provides space for its applications in further stages of school education.

Keywords:

creative education, direct/indirect method, humour, linguistic joke, verbal humour