

PRZEMYSŁAW PAWEŁ GRZYBOWSKI | Uniwersytet Kazimierza Wielkiego

Mistrz, błazen i ich międzykulturowa wspólnota. Śmiech na kulturowym pograniczu klasy szkolnej

The Master, the Clown and Their Cross-Cultural Community.
Laughter in the Cultural Borderland of a Classroom

Streszczenie

Celem refleksji będącej podstawą niniejszego artykułu jest przedstawienie okoliczności budowania wspólnoty śmiechu w klasie szkolnej. Autor zakłada, że jednym z czynników rozwiązywania konfliktów, poszukiwania płaszczyzn dialogu i osiągnięcia kompromisu w klasie szkolnej postrzeganej jako pogranicze kulturowe jest świadome budowanie wspólnoty śmiechu. Jej liderem może być zarówno nauczyciel (mistrz), jak i jeden z uczniów pełniący wśród rówieśników funkcję błazna klasowego.

Klasa szkolna rozpatrywana jest tu jako jeden z najbardziej rozpowszechnionych typów kulturowego pogranicza. Dochodzi w niej do spotkania osób funkcjonujących na co dzień w różnych grupach wiekowych, charakteryzujących się odmiennym statusem w środowisku szkoły. W odniesieniu do niej można mówić także o kontaktach z Innością/Obcością zachodzących na zasadzie przenikania określonych wzorów kulturowych i wartości ze sfery publicznej, co następuje w czasie lekcji z przedmiotów, w których program jest wpisane zróżnicowanie kulturowe. Naturalne jest więc stykanie się w klasie (niekiedy także starcie) wzorów kulturowych wyniesionych z domu przez uczniów i/lub obecnych w kulturze masowej. Wiąże się to z konfliktami w społeczności szkolnej, przybierającymi rozmaite formy i wymagającymi od wychowawców przedsięwzięcia środków zaradczych. Wspólnotowy śmiech w klasie szkolnej – szczególnie śmiech z kimś, a nie przeciw komuś – świadczy o integracji środowiska, wzajemnym zrozumieniu i możliwości zaistnienia dialogu ponad granicami wieku i statusu. Zarówno nauczyciel-mistrz, jak i klasowy błazen mogą więc odgrywać w klasowej społeczności rolę nie do przecenienia, ponieważ budowanie – także dzięki ich działaniom – międzykulturowej wspólnoty w klasie pomaga uczniom aktywnie poznawać jej wartość, którą mogą wykorzystać w życiu pozaszkolnym.

Słowa kluczowe: śmiech, pogranicze kulturowe, edukacja międzykulturowa, nauczyciel, klasa szkolna

Abstract

The aim of these reflections is to verify the thesis concerning establishment of the community of laughter as one of the factors supporting and empowering teachers in the process of resolving conflicts, seeking dimensions of dialogue, and achieving compromise in the classroom (perceived as a cultural borderland). It is an area, people of different social statuses that function on daily basis in various age groups meet. Hence, with reference to the classroom, encountering the Other/Alien occurs on the ground permeated by given cultural patterns and values from the public sphere. Such process takes place when the class accomplishes objectives linked to the cultural diversity.

Presented arguments were formulated as a result of a profound inspection and analysis of the secondary data. Both the master-teacher and the class clown can play a key role, be of paramount importance to the class community. Establishing cross-cultural community in the classroom can help pupils to actively recognize and learn the value of such community – that could be utilized in their subsequent, after-school life.

Keywords: laughter, cultural borderland, cross-cultural education, teacher, classroom

Wprowadzenie

Pogranicze to leżący poza centrum obszar różnicowań, inności i odmienności, gdzie można porównywać, odkrywać, wykazywać zdziwienie, negocjować itp. Z natury rzeczy pogranicze rzadko kiedy jest jednorodnym kulturowo obszarem – splatają się na nim wartości poszczególnych kultur i grup etnicznych, tworząc jedyne w swoim rodzaju uniwersum znaczeniowe (Simonides, 1994, s. 19–20).

Klasa szkolna wraz z jej środowiskiem jest jednym z najbardziej rozpowszechnionych w krajach o rozwiniętym systemie oświaty typów kulturowego pogranicza. Dochodzi w niej do spotkania osób funkcjonujących na co dzień w różnych grupach wiekowych (dorośli oraz dzieci i młodzież w różnym wieku), charakteryzujących się odmiennym statusem w środowisku szkoły (nauczyciele, uczniowie, rodzice i inni krewni uczniów, pracownicy obsługi szkoły, goście zapraszani na lekcje itp.). Oprócz tego można tu mówić o kontaktach z Innością/Obcością zachodzących na zasadzie ich przenikania ze sfery publicznej, co następuje w czasie lekcji z przedmiotów, w których program jest wpisane różnicowanie kulturowe (np. języki obce, geografia, historia, wychowanie obywatelskie itp.). Naturalne jest więc stykanie się w klasie, a niekiedy także starcie wzorów kulturowych wyniesionych z domu przez uczniów i/lub obecnych w kulturze masowej. Wiąże się to z konfliktami w społeczności szkolnej, przybierającymi rozmaite formy i wymagającymi od wychowawców przedsięwzięcia środków zaradczych. Bez względu na systemowe okoliczności związane z naborem uczniów i ich obecnością w szkole klasę szkolną można rozpatrywać jako kulturowe pogranicze zarówno zewnątrzspołeczne, jak i wewnątrzspołeczne (Nowicka, 1999, s. 13).

W klasie szkolnej wewnątrzspołeczna i zewnątrzspołeczna sfera pogranicza przenikają się, skutek czego mamy do czynienia ze ścieraniem się znanego z nieznanym oraz z nieustannymi negocjacjami, co wiąże się z niepewnością ich uczestników, zaskoczeniem, dążeniem do rozładowania napięcia i odzyskania równowagi. Dlatego też

występują tu wszelkie typy śmiechu (oczyszczający, oporu, ulgi i radości oraz inne), zyskując szczególną wartość, gdy zachodzą we wspólnocie.

Celem niniejszej refleksji jest przedstawienie okoliczności budowania wspólnoty śmiechu w klasie szkolnej. Zakładam bowiem, że jednym z czynników wspierających nauczycieli w procesie rozwiązywania konfliktów, poszukiwania płaszczyzn dialogu i osiągania kompromisu w klasie szkolnej postrzeganej jako pogranicze kulturowe jest świadome budowanie wspólnoty śmiechu. Jej liderem może być zarówno nauczyciel (mistrz), jak i jeden z uczniów pełniący wśród rówieśników funkcję błazna klasowego¹. Przedstawiam tu przykłady zaczerpnięte ze źródeł wtórnych pochodzących z różnych okresów.

Wspólnota śmiechu w klasie szkolnej

Wspólne doświadczanie komizmu i pojawiający się wówczas śmiech stanowią jedno z najistotniejszych zjawisk społecznych o daleko idących następstwach. Nieoczekiwany lub sprowokowany zbiorowy śmiech wywołuje u śmiejących się zwykle pozytywne emocje, a wspólne przeżywanie sytuacji staje się treścią ich przyjemnych wspomnień. Na tej zasadzie tworzy się wspólnota śmiechu, której istotę stanowi szczególna więź społeczna. Może mieć charakter nawet sformalizowany i jako taka stanowić wspólnotę kulturową podobną do tej, jaka powstaje na bazie języka (Żygulski, 1985, s. 19–20). Środkiem komunikacji uczestników wspólnoty jest śmiech i uśmiech, które w klasie szkolnej są szczególnie istotne zwłaszcza w sytuacji rozładowywania napięcia związanego ze stresem i konfliktami – zarówno na płaszczyźnie zbiorowych relacji uczniów z nauczycielami, jak i relacji indywidualnych.

Z chwilą wejścia do wspólnoty śmiechu w szkole dokonuje się szczególny rozwój poczucia humoru dziecka, co ma podstawowe znaczenie dla uczenia się rozumienia społecznych i indywidualnych mechanizmów komizmu. Ślady tego okresu pozostają na całe życie, odzwierciedlają się także w twórczości komicznej i w funkcjonowaniu wspólnoty śmiechu dorosłych. Jest to istotny element procesów socjalizacji i inkultuacji, przy czym każde środowisko działa zarówno formując, jak i ograniczając, poprzez usiłowanie ukierunkowania i eliminowania niektórych reakcji i zachowań jako możliwych źródeł śmiechu. Dziecko poznaje w ten sposób kryteria i wzory śmiechu, zdeterminowane przez klasę społeczną, grupę wyznaniową i etniczną, czas historyczny, a także sposób rozumienia komizmu w danym środowisku. Dzięki uczestnictwu w życiu rówieśników i szkoły dziecko uzyskuje wgląd w liczne formy komizmu pochodzące spoza jego dotychczasowych wspólnot śmiechu – zwłaszcza rodzinnej. Im większa liczba uczniów, z którymi styka się dziecko, tym więcej poznaje przykładów śmiechu i tym częściej ma możliwość weryfikacji własnych doświadczeń i opinii (Aimard, 1997, s. 26–36; Żygulski, 1985, s. 196–203).

¹ W artykule wykorzystuję przeredagowane fragmenty monografii: Grzybowski, P.P. (2015). *Śmiech w edukacji. Od szkolnej wspólnoty śmiechu po edukację międzykulturową*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

Występujące w klasach szkolnych wspólnoty śmiechu to najczęściej pierwsze w życiu uczniów sformalizowane wspólnoty śmiechu, do których dziecko należy początkowo mimowolnie, wskutek obowiązkowego przypisania do systemu. Fakt, czy do wspólnoty rówieśniczej zostanie dopuszczony nauczyciel (na zasadzie tolerowanego Innego/Obcego), zależy od wielu okoliczności, m.in. od składu grupy uczniów, jej otwartości na obecność kogoś z zewnątrz – zwłaszcza dorosłych. Niekiedy bowiem żarty i dowcipy, a w związku z tym śmiech, mają charakter tajny, np. w sytuacji, gdy wiążą się z psotą skierowaną przeciwko nauczycielowi. Są więc przeznaczone i zrozumiałe wyłącznie dla rówieśników, których obowiązują określone wzory zachowań. Dlatego też przynależność do określonej wspólnoty śmiechu wiąże się nie tylko z funkcją integracyjną, lecz także prowadzi do niekiedy ostrych podziałów i konfliktów, których celem i ofiarami bywają członkowie innych wspólnot postrzegani w kategoriach Innych i Obcych. Wspólny śmiech nie tylko łączy, lecz także dzieli, a przynależność do określonej wspólnoty, identyfikowanie się z nią i okazywanie tego w sferze publicznej staje się decydujące w życiu społecznym uczniów, m.in. w przypadku konieczności opowiedzenia się po którejś ze stron konfliktu (Żygulski, 1985, s. 220).

W szkolnych wspólnotach śmiechu bardzo wyraźnie przejawia się podział ról na rozśmieszających, śmiejących się i wyśmiewanych, co na ogół wiąże się ze statusem poszczególnych osób w społeczności szkolnej. Inicjatorom i organizatorom aktywności komicznej zapewnia to wysoką pozycję i prestiż. Wykonawcy zadań okazują swą identyfikację lub podporządkowanie liderom – inni zaś stają się ofiarami komicznej agresji, niekiedy wręcz kozłami ofiarnymi. Zresztą 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 wąskich grupach rówieśniczych i wspólnotach śmiechu statusy poszczególnych uczniów oraz ich miejsce w hierarchii klasowej i szkolnej mogą się często zmieniać, w zależności od bieżących okoliczności. Szkolne wspólnoty śmiechu charakteryzuje więc duża dynamika struktury społecznej. Jednak niektóre wzory zachowań są charakterystyczne dla wszystkich: ich dowcipy, żarty i kawały godzą przede wszystkim w nauczycieli i uczniów, którzy wyłamują się z rówieśniczej wspólnoty, naruszając uczniowską solidarność, np. lizusów i skarżypytów (Żygulski, 1985, s. 217).

Śmiechowi w klasie często towarzyszy wrzawa, co niesie ze sobą ryzyko niemożliwego do opanowania chaosu. Zdaniem Huguesa Lethierry'ego, w klasie szkolnej dopuszczalne jest więc wspólne śmianie się wyłącznie z osobami, które są w stanie zdyscyplinować się i od początku uznawać zasady przywracania porządku. Śmiech w klasie należy też odpowiednio kanalizować, gdy już wybucha (zwłaszcza niespodziewanie), aby uniknąć ewentualnych nadużyć. Nauczyciel-mistrz za wszelką cenę powinien jednak starać się, by nie przeradzał się w szyderstwo lub formę wyładowania gniewu. Chodzi więc o to, by rozróżniać i panować nad dwoma rodzajami śmiechu: ludycznym i krytycznym. Pierwszy z nich to czynnik dobrego samopoczucia, rozładowania napięć, wprowadzania przyjaznej atmosfery i uśmiechu. Drugi to czynnik (technika) pobudzania do refleksji w przypadku kłopotów i błędów, związany z wzajemnym poznawaniem się nauczyciela i uczniów; czynnik umożliwiający patrzenie na rzeczywistość w sposób inny niż dotychczas – zwłaszcza jeśli obnaża stereotypy i destabilizuje dotychczasowe opinie na określony temat. Śmiech drugiego rodzaju

zakłóca zaistniały porządek, intryguje, wywołuje zdziwienie i skłania do refleksji, odciąża od konformizmu, uwypukla kontrasty i sprzeczności, wykazuje niezgodności itp. Stanowi też broń nauczyciela i uczniów przeciwko sztywnemu dogmatyzmowi i wąskim horyzontom myślowym. Niebezpieczne bywa też nieumiejętne rozpoznawanie i odczytywanie przez nauczyciela poczucia humoru uczniów, zwykle wynikające z faktu, że za mało wie o rozwoju śmiechu u dzieci. Młodszy uczniowie mogą uśmiechać się i śmiać na zasadzie towarzyszenia rówieśnikom lub nauczycielowi, nie rozumiejąc jednak żartu i traktując jego treści poważnie. Śmiech starszych uczniów może być ironiczny i kontestujący zachowanie nauczyciela. Jak uważa H. Lethierry, uczynienie z (u) śmiechu narzędzia odkrywania rzeczywistości, a więc przekształcenie go w rozumny uśmiech i refleksyjny śmiech, jest możliwe dopiero w liceum, gdy uczniowie są już na tyle dojrzały, by odróżniać śmiech krytyczny od grubiańskiego śmiechu z czegoś lub kogoś (Lethierry, 2001, s. 149–156).

(U)śmiech mistrza

W charakterystyce wzoru osobowego nauczyciela wysoko ocenianego przez uczniów i współpracowników, co w dużej mierze decyduje o jego akceptacji w środowisku szkoły, Józef Kozłowski wymienia m.in.: uśmiech, pogodę i życzliwość, poczucie humoru, dowcipność i radość życia. Cechy negatywnie oddziałujące na nauczycielski wizerunek to ponurość oraz skłonność do biadolenia i narzekania (Kozłowski, 1966, s. 42). Józef Štefanovič do cech lubianego nauczyciela cenionych przez uczniów zalicza optymistyczne nastawienie, wesołość, uśmiech, skorość do śmiechu i zabawy, a także umiejętność żartowania (byle nie były to żarty nieprzyzwoite) (Štefanovič, 1976, s. 255). Także Wincenty Okoń, analizując w 1964 r. badania opinii uczniów o nauczycielach przeprowadzone przez Henryka Rowida, Helenę Leleszównę i Jadwigę Zaleską, wśród walorów pedagogicznych nauczycieli i cech postulowanych przez uczniów wymienia m.in. poczucie humoru i pogodne usposobienie (Okoń, 1964, s. 234). Cechy te są zauważane przez uczniów w młodszym wieku szkolnym i starszym, ale cenione szczególnie przez uczniów w średnim wieku szkolnym, tj. w okresie dojrzwania (Štefanovič, 1976, s. 91, 158–159, 217). Listę preferowanych cech nauczyciela uzupełnia Maria Dudzikowa: przejawia poczucie humoru i docenia go u innych; śmieje się serdecznie, wywołując u innych śmiech inteligentnego człowieka; potrafi autoironią odmytyzować powagę, ustawiając siebie na właściwym miejscu w otaczającym świecie (Dudzikowa, 2005, s. 40–44; Dudzikowa, 2007, s. 196).

Nauczyciel poprzez swój uśmiech i śmiech z uczniami stwarza atmosferę bezpieczeństwa, zachęca do wysiłku, informuje o swej tolerancji i otwartości na nowe sytuacje wychowawcze. Uśmiech bynajmniej nie świadczy o jego bezradności, lecz jest dowodem elastyczności emocjonalnej i wyrozumiałości (Żywcok, 2011, s. 375). Pogodni, weseli nauczyciele, dla których śmiech nie jest wyłącznie wyuczonym elementem osobistej pedagogii, przeważnie stają się liderami w swych środowiskach.

Stefan Szuman, charakteryzując modelową sylwetkę nauczyciela obdarzonego talentem pedagogicznym, stwierdza, że jest on pogodny oraz wesoły, dąży do stworzenia

w klasie wesołego i swobodnego nastroju (Szuman, 1947, s. 9–19). Cechy te stanowią elementy składowe postawy, którą Autor określa mianem taktu pedagogicznego, czyli pewnej formy przychylnego postępowania z ludźmi tak, by ich nie urazić, unikać niepotrzebnych konfliktów i starć; a także podchodzenia do rzeczywistości z humorem (Szuman, 1947, s. 28–29). Umiejętność taktownego postępowania jest jednym dana, innym zaś nie: „Jeżeli nauczyciel nie potrafi potraktować drażliwej sytuacji pedagogicznej z humorem, lekko, niefrasobliwie, a tym samym skutecznie, to co mu po tym, że wie, że tak potrzeba ją traktować. Można postępować taktownie tylko za pomocą środków, którymi się dysponuje. Każdy wychowawca, zależnie od typu swej osobowości, rozporządza środkami mniej lub więcej skutecznymi, ale także ograniczonymi, i jego takt polega na taktyce wojowania skutecznego tymi właśnie siłami i rodzajami broni, jakie w ogóle w pole wyprowadzić może. To, co nazywamy taktem pedagogicznym, nie jest więc jednolitą zdolnością, lecz umiejętnością, którą różni wychowawcy osiągają w różnym stopniu, dochodząc też w różny sposób i nieraz różnymi drogami do podobnych rezultatów” (Szuman, 1947, s. 29).

Umiejętność uśmiechania się do uczniów oraz śmiania wraz z nimi jest elementem opisywanej przez Zygmunta Mysłakowskiego tzw. cechy kontaktowości, będącej elementem wrodzonego talentu pedagogicznego, który szczególnie sprzyja wypełnianiu zadań wychowawczych. Kontaktowość przejawia się w zdolności do nawiązania i prowadzenia dialogu mimo różnic: właściwe (tj. odpowiadające oczekiwaniu rozmówcy na odpowiednią reakcję) do okoliczności trafne reagowanie słowem, intonacją, gestem, mimiką, treścią wypowiedzi, milczeniem i (u)śmiechem (Mysłakowski, 1964, s. 383–390).

Zwłaszcza świadome wykorzystanie śmiechu przez nauczyciela jawi się jako szczególne wyzwanie. Zdaniem Roberta Stebbinsa nauczyciele korzystają ze śmiechu w ramach strategii dydaktycznej oraz na zasadzie autoekspresji. Opowiadanie dowcipów, żartowanie czy śmianie się z uczniami wymaga dogłębnej analizy określonej sytuacji. Liczą się zdolności aktorskie nauczyciela, poczucie humoru, odpowiedni dobór słów i rozkładanie akcentów, wyobraźnia oraz repertuar wykorzystywanych form. Mówiąc lub robiąc coś zabawnego, nauczyciel na bieżąco analizuje sytuację i decyduje, co rzeczywiście nadaje się do śmiechu. Podobnej analizy dokonują uczniowie, zwłaszcza będący celem żartu, i to od niej zależy ich samopoczucie oraz reakcja środowiska. Większość nauczycieli stara się więc określać pewne granice, w których śmiech jest dopuszczalny. Niektórzy żartują i śmieją się tylko na przerwach, lecz nie robią tego w klasie. Inni świadomie wykorzystują śmiech w czasie lekcji. Autor wyróżnia cztery sposoby wykorzystania humoru w klasie przez nauczyciela:

- 1) jako broń w konflikcie (wyraz agresji);
- 2) jako środek kontroli (ma charakter zapobiegawczy, służy powstrzymaniu kogoś przed niewygodnym dla nauczyciela działaniem);
- 3) jako wyraz solidarności, dobroduszości i przyjaźni;
- 4) jako niezbędny w klasie środek odpoczynku i zawór bezpieczeństwa (przynosi odciążenie, pozwala chwilowo oderwać się od powagi i koncentracji związanej z realizowanym zadaniem; ułatwia realizowanie zadań umysłowych, przeciwdziałając zmęczeniu) (Janowski, 1989, s. 187–188; Stebbins, 1980, s. 84–97).

Z badań przeprowadzonych przez Michaela Gilly’ego wynika, że dzięki poczuciu humoru uczniowie postrzegają nauczyciela jako bardziej sympatycznego i życzliwego.

Sam nauczyciel jest dzięki temu bardziej otwarty, a jego reakcje na niekiedy kłopotliwe zachowania uczniów nie muszą być dla nich przykre. Dzięki poczuciu humoru i podchodzeniu do kłopotów z uczniami z uśmiechem nauczyciel nie czuje się obrażany, znieważany czy atakowany przez pewne reakcje partnera. Pozwala to unikać reakcji agresywnych lub obronnych we wzajemnych stosunkach albo je osłabiać. Wiąże się to z większym zaangażowaniem nauczyciela w relacje z uczniami i panowaniem nad sobą, co uczniowie postrzegają wręcz intuicyjnie, doceniając jego poczucie humoru. Przyczynia się to także do odczuwania przez nauczyciela większego zadowolenia z pracy (Gilly, 1987, s. 96–102).

Świadomy śmiech nauczyciela może być reakcją na różnego rodzaju formy oporu, rozumianego przez Petera McLaren'a jako kwestionujące słuszność, potęgę, znaczenie kultury szkolnej i kształci zachowania opozycyjne uczniów, posiadające sens zarówno symboliczny, historyczny, jak i życiowy. Opór uczniów bywa reakcją na dokuczliwe warunki klasy szkolnej, autorytaryzm nauczycielski, rozdźwięk między kulturą uczniowską bazującą na wzorach z ulicy a fundamentalizmem szkolnej zbiorowości w zakresie programu i form edukacji. Często przybiera formę bezkompromisowego błaznowania, żartowania, sprośności i wulgaryzmów, paplaniny, zabawy lub otwartych sporów ze śmiechem w tle, grożąc wprowadzeniem bałaganu do zasad poprawności w klasie szkolnej (McLaren, 1991, s. 70; McLaren, 1992, s. 20–22). Śmiech oporu uczniów nie jest wyłącznie przejawem ich złośliwego okrucieństwa czy żartobliwej pasji, lecz formą przededefiniowania struktury władzy w klasie i środkiem do odzyskania poczucia zbiorowej tożsamości. Uświadomiwszy sobie, że w ten sposób tylko potwierdza lub wzmacnia ich zbiorową siłę, nauczyciel może skierować ją w inną stronę poprzez współuczestniczenie w śmiechu uczniów. Jest w stanie przerwać śmiech oporu, zwłaszcza gdy śmieje się z siebie wraz z uczniami lub odpowiada żartem na tej samej fali, którą klasa uznaje za zabawną. Nauczyciel unikający takich sytuacji lub usiłujący im zapobiegać doświadcza efektów przeciwnych do założonego, uczniowie bowiem śmieją się jeszcze bardziej. Obrona przed śmiechem oporu za pomocą groźby, uciszania czy innych form represji tylko przedłuża „agonię” nauczyciela. Śmiech może być formą oporu przeciwko ideologicznej hegemonii życia szkolnego, która trzyma na uwieczni uczniowskie indywidualności i działania. Są w nim zauważalne elementy walki klas i kontrkultury zwróconej przeciwko oficjalnej kulturze szkoły. Sala lekcyjna jest z takiej perspektywy spornym terytorium, na którym panuje tylko pozorna harmonia, a przebywające w niej osoby balansują pomiędzy negacją, oporem i afirmacją *status quo*, co przejawia się w licznych rytuałach, wśród których właśnie śmiech odgrywa niebagatelną rolę (McLaren, 1992, s. 20–33).

[U]śmiech błazna

Uśmiech i śmiech nauczyciela zyskują szczególne znaczenie w starciu z działaniami błazna szkolnego i/lub klasowego (zakres jego aktywności bywa bowiem różny w zależności od jego temperamentu i okoliczności w środowisku szkoły), który może stać się ofiarą nauczycielskiego śmiechu i towarzyszących mu innych represji, ale także

może pełnić funkcję sprzymierzeńca nauczyciela we wspólnotowym śmiechu. Wspólny śmiech nauczyciela z uczniami z wygłupów błazna klasowego jest znakiem aprobaty i społecznej solidarności. Jest to wesoły uczeń, który doprowadza nauczyciela i klasę do euforii, jednocześnie w pewnym sensie neutralizując władzę nauczyciela i jego pozycję lidera. Umiejętność zapanowania nad śmiechem tego rodzaju poprzez śmiech z uczniami i dyskretne wyciszenie go celem przekierowania aktywności klasy (np. aby wyciszyć konflikt i pobudzi refleksję jego stron) umożliwia nauczycielowi panowanie nad sytuacją (McLaren, 1992, s. 32).

Błazen klasowy lub szkolny, który śmieje się z kogoś i/lub pozwala śmiać się z siebie zarówno rówieśnikom, jak i nauczycielom, osiąga dzięki temu własne cele, przy okazji jednak jednocząc społeczność klasową lub szkolną we wspólnocie śmiechu, do zaistnienia której dostarcza pretekstu – ba, może być nawet jej liderem. Błazen klasowy funkcjonuje w przestrzeni publicznej środowiska szkoły, jest rozpoznawalny nie tylko przez członków własnej klasy czy grupy rówieśniczej, lecz także osoby spoza najbliższego kręgu kolegów i znajomych. Realizacja jego funkcji może przekraczać także bramy szkoły, na ogół jednak ma sens i jest zrozumiała tylko na terenie danej placówki i dla osób tam przebywających, w ramach miejscowych tradycji, rytuałów i wartości istotnych dla pamięci zbiorowej społeczności.

Peter McLaren opisał działania błazna szkolnego w katolickiej szkole w Toronto, uchodzącej za najbardziej „twardą” katolicką szkołę w mieście. Ukazał tę postać jako ośrodek uczniowskiego oporu w charakterystycznym środowisku: „Opór błazna był godnym szacunku złamaniem kodów dominującego dyskursu kulturowego szkoły. W efekcie służył on jako pośrednik rozdwojenia między kulturą ulicy i kultem szkoły. W kategoriach aktywności kształceniowej całej zbiorowości błazen dostarczał więcej niż komicznego urozmaicenia. Był zagrożeniem, gdyż metaforycznie całkiem obnażał nauczycieli i obdzierał z mitów strukturę władzy w klasie szkolnej. Każdego ranka błazen klasowy symbolicznie zasiadał w gabinecie ministra edukacji i mełł ozorem. Ponieważ był często zabawny, nie postrzegano go jako bezpośredniego zagrożenia, jednak jego wygłupy nie mogły ująć zupełnie bezkarnie. Nauczyciele opisywali go czasami jako »kawał dziwaka« – etykieta ta pozwalała im bez przeszkód postawić go poza kontekstem roli »normalnego ucznia«, tak aby wymierzone mu kary nie musiały być tak surowe, jak te narzucane szarej masie »wałkoni«. Błazen żądał od nauczyciela, aby ten śmiał się sam z siebie i z tego wszystkiego, co reprezentuje. Do pewnego stopnia nauczyciele spełniali to żądanie (aprobując często bardziej subtelne dowcipy), z obawy przed ściągnięciem na siebie odważniejszych szyderstw błazna lub lękając się oddźwięku u innych, bardziej »niebezpiecznych« uczniów. Błazen mógł zostać poważnie ukarany jedynie wtedy, gdy nauczyciel niezdolny był do śmiechu z samego siebie. Jeżeli nauczyciel przekonany był, że błazen jest niebezpieczny w swych wykroczeniach przeciw rozporządzeniom szkolnym, wtedy mógł być zmuszony do podjęcia dowolnych środków koniecznych do ukrócenia błazeństw” (McLaren, 1991, s. 74).

Los błazna szkolnego czy klasowego, mimo dostarczania przynajmniej chwilowej popularności w gronie rówieśników, nie zawsze bywa przyjemny – przy czym wiele zależy od nauczyciela, który swymi reakcjami może legitymizować jego status w klasie. Jak zauważa M. Dudzikowa, klasowy błazen to niekiedy osoba straszliwie samotna, która za cenę bycia zabawnym i znajdowania się w centrum uwagi bez względu na

okoliczności zdolna jest do zachowań wbrew sobie (Dudzikowa, 2007, s. 247). Śmiech nauczyciela i jego znaczący uśmiech w takiej sytuacji może być dla klasowego błazna aktem wsparcia lub udręką.

Konkluzja

Uśmiech i śmiech w świetle powyższych opinii i przykładów jawią się jako efektywny środek w działaniach utalentowanego nauczyciela, który swoją postawą i podejściem do wychowanków może inspirować i skłaniać do naśladownictwa – nawet jeśli kłóci się to z poważnym środowiskiem szkoły. Szczególnie istotne wydają się te cechy w przypadku konieczności pełnienia przez nauczyciela funkcji mediatora w konfliktach oraz odgrywania roli wychowawcy-mistrza, który inspiruje swych podopiecznych, a jego zdanie jest dla nich istotne.

Wspólnotowy śmiech w klasie szkolnej – szczególnie śmiech z kimś, a nie przeciw komuś – świadczy o integracji środowiska, wzajemnym zrozumieniu i możliwości zaistnienia dialogu ponad granicami wieku i statusu. Zarówno nauczyciel-mistrz, jak i klasowy błazen mogą więc odgrywać w klasowej społeczności rolę nie do przecenienia, ponieważ budowanie (także dzięki ich działaniom) międzykulturowej wspólnoty w klasie pomoże uczniom aktywnie poznawać jej wartość, którą być może będą mogli wykorzystać w pozaszkolnym życiu.

Interesującym przykładem powiązania idei międzykulturowości i wspólnotowego śmiechu służącego dialogowi ponad podziałami jest karta małego humorysty opracowana przez uczniów francuskiej szkoły podstawowej. Zawarte w niej nawiązania do wyśmiewania Innych/Obcych, różnic rasowych, religijnych itp. czyni z tego dokumentu jedyny w swoim rodzaju manifest edukacji międzykulturowej przez śmiech:

Mamy prawo do żartowania, do bawienia się z przyjaciółmi, do śmiania się, gdy mamy na to ochotę, i bez ograniczeń. **Mamy prawo** śmiać się bez przeszkadzania innym.

Deklarujemy, że humor pozwala zdobywać przyjaciół; pomagać komuś tak, by poczuł się lepiej; pozwala czuć się dobrze we własnej skórze. Humor dostarcza nam wytchnienia i uwalnia nas od stresu. Pocięsza nas w niektórych kłopotach, a czasem czyni naszą codzienność bardziej interesującą; pomaga nam lepiej pracować, dodając nam zapału. Także dzięki humorowi jesteśmy radośni, szczęśliwi, jest nam dobrze razem; dzięki niemu możemy nawiązywać przyjemne relacje w dobrej atmosferze.

Twierdzimy też, że humor nie powinien być złośliwy czy obraźliwy. Nie powinien zawierać kpiny ani sprawiać przykrości. Nigdy nie powinien godzić w różnice, które istnieją między ludźmi. Nie będziemy już żartować z czyjejś rasy, religii czy wyglądu. Nie będziemy już żartować z chorób, niepełnosprawności fizycznej lub psychicznej, ze stylu życia, myśli i poglądów innych ludzi, z ich nieporadności, nierozwagi, ani też z zawodu, który wykonują, ich kultury, płci, biedy i pozycji społecznej.

Uważamy humor za dobrodziejstwo i możliwą broń. Będziemy się starać, by złym spojrzeniem nie doprowadzić nikogo do łez.

*Dzieci z pierwszej klasy Szkoły Grandclément w Vaulx-en-Velin
(Annexe, 1997, s. 242)*

Idee zawarte w tym dokumencie wiążą się nie tylko z tezą leżącą u podstaw niniejszej refleksji, lecz także stanowią przesłanie aktualne szczególnie we współczesnej, wyjątkowo skomplikowanej sytuacji społeczno-politycznej związanej z obecnością Innych i Obcych w zróżnicowanych kulturowo społeczeństwach.

Bibliografia

- Annexe. Charte du petit humoriste (1997). W: H. Lethierry (red.) *Savoir(s) en rire 3. Rire à l'école? (Expériences tout terrain)*. Louvain-Bruxelles: De Boeck Université.
- Aimard, P. (1997). La naissance de l'humour ou à la recherche d'un »pre-humour«. W: H. Lethierry (red.). *Savoir(s) en rire 2. L'humour maître. (Didactique et zygomatique)* (27–36). Louvain-Bruxelles: De Boeck Université.
- Dudzikowa, M. (2005). Z optymizmem o potęgze optymizmu. *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze*. R. 40, 2, 40–44.
- Dudzikowa, M. (2007). *Pomyśl siebie... Minieseje dla wychowawcy klasy*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Gilly, M. (1987). *Nauczyciel – uczeń. Role instytucjonalne a reprezentacje*. Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1987.
- Grzybowski, P.P. (2015). *Śmiech w edukacji. Od szkolnej wspólnoty śmiechu po edukację międzykulturową*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Janowski, A. (1989). *Uczeń w teatrze życia szkolnego*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Kozłowski, J. (1966). *Analiza i ocena pracy nauczyciela i szkoły*. Warszawa: Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych.
- Lethierry, H., CORHUM (red.) (2001). *Rire en toutes lettres*. Lille: Presses Universitaires du Septentrion.
- McLaren, P.L. (1991). Rytualne wymiary oporu – błaznowanie i symboliczna inwersja. W: Z. Kwieciński (red.). *Nieobecne dyskursy, część I (66–79)*. Toruń: Uniwersytet Mikołaja Kopernika.
- McLaren, P.L. (1992). Antystruktura oporu. W: Z. Kwieciński (red.). *Nieobecne dyskursy, cz. 2 (19–44)*. Toruń: Uniwersytet Mikołaja Kopernika.
- Mysłakowski, Z. (1964). *Wychowanie człowieka w zmiennej społeczności*. Warszawa: Książka i Wiedza.
- Nowicka, E. (1999). Badanie pogranicza. Kilka propozycji metodologicznych. *Pogranicze. Studia społeczne*. 8, 13–22.
- Okoń, W. (1964). Osobowość nauczyciela. W: F. Korniszewski (red.). *Pedagogika na usługach szkoły (wybrane zagadnienia)*. Warszawa: Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych.
- Simonides, D. (1994). Archaizmy kulturowe na śląskim pograniczu. W: T. Smolińska (red.). *Pogranicze jako problem kultury (19–20)*. Opole: Uniwersytet Opolski, Instytut Filologii Polskiej.
- Stebbins, R.A. (1980). *The role of humour in teaching*. W: P. Woods (red.). *Teacher strategies (84–97)*. London: Croom Helm.
- Štefanovič, J. (1976). *Psychologia wzajemnych kontaktów nauczycieli i uczniów* (przekł. A. Dzierżanka-Wyszyńska). Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Szuman, S. (1947). *Talent pedagogiczny*. Katowice: Nakładem Józefa Nawrockiego.

Żygulski, K. (1985). *Wspólnota śmiechu. Studium socjologiczne komizmu*. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.

Żywcok, A. (2011). *Ku afirmacji życia. Pedagogiczne podstawy pomysłnej egzystencji*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.

Przemysław Paweł Grzybowski

Doktor, pedagogika międzykulturowa
Uniwersytet Kazimierza Wielkiego
ul. Chodkiewicza 30, 85-064 Bydgoszcz
e-mail: przemekgrzybowski@poczta.onet.pl