

Rola humoru w procesie dydaktyczno-wychowawczym

PAWEŁ OCHWAT

Zakład Teorii i Metodyki WF, Akademia Wychowania Fizycznego w Krakowie*

W latach 2015–2017 w środowisku szkolnym i akademickim przeprowadzono szereg badań dotyczących wpływu stosowania humoru na różne aspekty procesów dydaktycznych i wychowawczych. Sprawdzano między innymi, w jakim zakresie wykorzystywany jest humor przez nauczycieli szkół licealnych w procesie dydaktycznym i wychowawczym, a także stopień rozumienia humoru stosowanego przez dydaktyków wśród uczniów. Analizy te miały na celu znalezienie uniwersalnych form humoru akceptowanych zarówno przez nauczycieli, jak i przez uczniów.

Artykuł stanowi fragment szerszych badań przeprowadzonych w szkołach licealnych oraz na uczelniach wyższych. Miały określić poziom rozumienia i akceptacji humoru stosowanego przez nauczycieli. Przedstawione w tekście analizy dotyczą środowiska szkolnego. Problemy badawcze koncentrują się wokół kilku aspektów zjawiska humoru edukacyjnego. Pierwszy z nich dotyczy częstotliwości stosowania go przez nauczycieli w trakcie procesu nauczania – czy i kiedy jest wykorzystywany. Drugi związany jest z zastosowaniem humoru przez nauczycieli w procesie wychowawczym. I tu również analizowano częstotliwość użycia oraz cel posługiwania się nim. Dokonano osobnych analiz dla czynności nauczających i czynności wychowawczych. Prezentowane wyniki ujawniły kilka prawidłowości w zakresie stosowania i rozumienia tego trudno uchwytnego zjawiska, jakim jest posługiwanie się humorem.

SŁOWA KLUCZOWE: humor, edukacja szkolna, proces dydaktyczny, proces wychowawczy.

Wstęp

Szkoła jako instytucja wraz ze swoją hierarchią, narzędziami wychowawczymi, przepisami i sankcjami od wielu lat jest krytykowana za to, że istotną rolę odgrywa w niej przymus stosowany wobec uczniów. Jedni traktują go jako zło konieczne, inni uporczywie poszukują sposobów wyeliminowania go ze szkoły. Są i tacy, którzy dopatrują się w przymusie istotnych walorów edukacyjnych i wychowawczych. Istnieją przede wszystkim trzy źródła przymusu

w szkole. Pierwszym z nich jest tzw. obowiązek szkolny, czyli prawnie ustanowiona powinność uczęszczania przez dziecko do szkoły. W większości krajów nikt nie pyta o to, czy ktoś chce chodzić do szkoły, czy też nie, lecz uznaje się, że każdy młody człowiek musi się w niej uczyć. Drugim źródłem przymusu w szkole jest jej sformalizowana organizacja, która wytworzyła liczne wewnętrzne mechanizmy przymusu. Istnieją więc skodyfikowane zasady, z których część obowiązuje uczniów, a część nauczycieli. Wiąże się to również z narzuceniem odpowiednich ról uczniom i nauczycielom. W szkole funkcjonują również odrębne źródła przymusu, związane bezpośrednio z jej dydaktycznymi

*E-mail: pawel.ochwat@awf.krakow.pl

i wychowawczymi zadaniami. Nic więc dziwnego, że wobec przymusu występującego w szkołach na różnych poziomach zmienia się nastawienie i motywacja uczniów do uczestniczenia w obowiązkowych zajęciach szkolnych. Nauczyciele często podczas pierwszego kontaktu z klasą szkolną zmuszeni są neutralizować u uczniów negatywne emocje i nastawienie do obowiązkowych zajęć edukacyjnych.

Podstawa teoretyczna badań

Za podstawę teoretyczną badań przyjęto Teorię Ról Społecznych Woodsa (Woods, 1979) oraz Koncepcję Stylów Humoru Roda Martina (Martin, 2003). Pierwszą z nich Woods stosował w praktyce. Odnosił ją do strukturalizacji szkoły, która narzuca ograniczenia na ludzkie relacje, a tym samym usuwa je ze sfery osobistych relacji międzyludzkich. Masowa specyfika szkolnictwa, mocno ustandaryzowanego i charakteryzującego się systematycznymi wymogami i sformalizowanym nauczaniem, dyscypliną i rutyną, podkreśla przepaść kulturową pomiędzy większością nauczycieli i większością dzieci. Woods wskazuje dalej, że szkoła, jak całe społeczeństwo, jest podzielona. Zarówno środowisko uczniowskie, jak i nauczycielskie funkcjonuje w odrębnych sferach: publicznej i prywatnej, profesjonalnej i nieprofesjonalnej. Nauczyciele w sferze profesjonalnej odgrywają role przypisane im w technokratycznym aparacie społecznym. Podobnie uczniowie – prowadzą podwójne życie jako uczniowie i jako osoby prywatne. Niekiedy dochodzi do połączenia tych dwóch sfer u nauczycieli i u uczniów jednocześnie. Odbywa się to często na płaszczyźnie humoru i objawia się w postaci ciepłych partnerskich relacji nauczycielsko-uczniewskich. Zdarzają się też sytuacje odwrotne. Sfery nauczycieli i uczniów mogą rywalizować ze sobą i zderzać się w reakcjach obronnych, gdy na przykład pojawia się silny konflikt. Humor obecny w relacjach

między nauczycielami i uczniami, jak podaje Woods, pozwala i jednym, i drugim przełamać barierę instytucjonalizmu szkoły i stawać się bardziej ludzkimi. Dla uczniów śmiech jest naturalnym sposobem wyrażania emocji lub strategią obronną w odpowiedzi na wymogi szkolnej instytucji wraz z jej sankcjami, rutyną i przepisami. Nauczyciele żyją w wymiarze publicznym i prywatnym. W pokoju nauczycielskim ujawniają swoją prywatną stronę, tam neutralizują – poprzez śmiech właśnie – efekt obcości związany z instytucjonalizacją szkoły. Dzięki niemu łączą sfery prywatną i publiczną.

Druga teoretyczna wykładnia zastosowana do analizy i interpretacji wyników związana jest z Koncepcją Stylów Humoru Roda Martina (Martin, 2003). Martin wskazał na cztery funkcje humoru związane z dwoma czynnikami motywacyjnymi wpływającymi na jego użycie. Chodzi o stosowanie humoru do umocnienia siebie i do nawiązania relacji bliskości z innymi. Ważne są również aspekty: pozytywne i negatywne tych motywacji. Funkcje powiązane z tymi czynnikami motywacyjnymi 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 stopień przystosowania i adaptuje jednostkę do trudnych warunków życia. Humor afiliacyjny służy do budowania więzi między ludźmi. Wpływa na pozytywną atmosferę, ułatwia porozumienie, rekonstruuje zasady, którymi kieruje się grupa, jak również motywuje do wspólnej pracy (Ziv, 1984; Lefcourt, 2001; Martin, 2003). 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 m.in.: kpinę, szyderstwo, sarkazm. Humor masochistyczny to negatywna funkcja humoru,

poprzez którą osoba żartująca nawiązuje bliższy kontakt z innymi ludźmi, ale kosztem siebie i własnego poczucia wartości.

Funkcje humoru

Humor ma wiele funkcji, które wpływają na różnorodne aspekty funkcjonowania jednostki. Najważniejsze z nich sformułował i opisał Ziv (Ziv, 1984). Wyróżnił on takie funkcje humoru jak:

- Społeczna – zadaniem humoru jest integracja jednostki ze społeczeństwem, tworzenie i podtrzymywanie więzi międzyludzkich, akceptacja środowiska czy też wzmocnienie relacji w danej zbiorowości.
- Intelktualna – pozwala uzyskać radość i satysfakcję z konstruktywnego tworzenia humoru, a także z rozumnego interpretowania go.
- Obronna – humor daje możliwość odpowiedniej reakcji na trudne sytuacje, zachowania równowagi emocjonalnej, dystansu i samokontroli w ciężkich chwilach. Chroni człowieka przed negatywnymi skutkami emocjonalnymi.
- Seksualna – humor redukuje zdenerwowanie związane z rozmowami na krępujące i niewygodne tematy związane ze sferą seksu. Pomaga wyrazić radość i przyjemność czerpaną z intymnych uniesień bądź niwelować lub maskować związane z nimi niezadowolenie czy rozczarowanie.
- 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 też do określonych grup społecznych.

Inna klasyfikacja funkcji humoru według Tomczuk-Wasilewskiej odnosi się do użytecznego charakteru humoru związanego ze środowiskiem pracy i życia. Autorka wyróżniła kolejne funkcje humoru (Tomczuk-Wasilewska, 2009):

- Wychowawcza – rolę humoru jest przekazywanie zasad i reguł. Może również

przekazywać rodzinne tradycje i narodowe święta.

- 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. Stosując komizm jako przerywnik w czasie zajęć, jesteśmy w stanie zregenerować koncentrację uczniów i przygotować ich do dalszej, ciężkiej pracy.
- Intelktualno-twórcza – humor jest formą rozwijającej zabawy i gry poznawczej. Zrozumienie humoru wymaga zaangażowania wielu zdolności poznawczych, takich jak: pamięć, uwaga, abstrahowanie, porównywanie przez analogię, podejmowanie decyzji. Stąd też wysokim poczuciem humoru odznaczają się jednostki inteligentne i giętkie poznawczo. Humor jest zjawiskiem intelektualnym, które poprzez łączenie niezgodności i przeciwstawianie się oczekiwaniom angażuje jednostkę w sposób twórczy (Tomczuk-Wasilewska, 2009).
- Światopoglądowa – związana jest z refleksją jednostki; dzięki humorowi łatwiej jest tolerować ludzkie pomyłki i wady. Jest formą uporania się z paradoksami życia (Mindess, 1971). Jako światopogląd jednostki oparty na zdystansowanej perspektywie względem siebie i świata, umożliwia szersze spojrzenie na całość egzystencji i otwiera na poszukiwanie sensu życia (O'Connell, 1976).
- Zdrowotna – obejmuje różnoraki wpływ humoru, który wywołuje śmiech, na zdrowie człowieka. Poprzez śmiech dotleniamy organizm, poprawiamy pracę serca, a także podnosimy 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 Stebbinsa (1980) humor może być traktowany jako strategia osiągnięcia określonego celu i może przyjmować różne formy. Humor jako broń w konflikcie jest wyrazem agresji. Może też stać się środkiem zapobiegającym niekorzystnym działaniom (tzw. humor kontroli) lub też służącym rozwiązywaniu problemów wychowawczych. Humor jest też wyrazem solidarności, dobroduszości i przyjaźni (humor akceptowany przez obie strony). Pozwala też nauczycielom poznać swoich uczniów, ich cechy osobowościowo-temperamentalne. Jest czynnikiem kształtującym podmiotowe, symetryczne relacje. Tworzy między nauczycielami a uczniami płaszczyznę porozumienia i jest cechą nauczycieli pożądaną przez uczniów. Humor w szkole może też pełnić rolę zaworu bezpieczeństwa, służyć odpoczynkowi i ułatwiać sprostanie szkolnym wyzwaniom.

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

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.

Polskie badania nad humorem

Na gruncie polskim badaniami nad humorem zajmowało się kilka osób. Niestety zagadnienie to nie jest zbyt często podejmowane w pracach naukowych. Warto wymienić tu jednak kilku znaczących autorów prac na temat humoru: J. Trzy-nadlowski (1952), Cz. Matuszewicz (1976), E. Adamczuk (1997), K. Żygulski (1976) oraz M. Dudzikowa (1993, 1996). Ostatnia z nich prowadziła badania nad

śmiechem uczniowskim, w szczególności występującym w relacjach nauczycielsko-uczniewskich; a także nad autorytetem nauczyciela. Prace Dudzikowej koncentrują się jednak na przedstawieniu obrazu polskiej szkoły z perspektywy śmiechu uczniowskiego, czyli z czego i z kogo śmieją się uczniowie. Diagnozy funkcji humoru w przestrzeni szkolnej dokonała również Anna Radomska (2006), przedstawiając korzyści wynikające z wykorzystania komizmu, zarówno dla nauczycieli, jak i dla uczniów. W ostatnim czasie ukazała się praca Przemysława Grzybowskiego (2015), w której autor przekonuje, że wspólny śmiech jest czynnikiem poprawiającym jakość życia i atmosferę w relacjach międzyludzkich. Śmiech natomiast można wykorzystać jako istotny element nie tylko procesu nauczania, ale także edukacji międzykulturowej. Główna teza publikacji Grzybowskiego jest zbieżna z następującym wnioskiem płynącym z tego artykułu: humor może stanowić uniwersalną płaszczyznę porozumienia osób w różnym wieku, w tym nauczycieli i uczniów.

W prezentowanych badaniach podjęto problem funkcjonowania humoru w środowisku szkolnym w procesie dydaktyczno-wychowawczym.

Materiał i metody

Celem badań było określenie, czy nauczyciele w swojej pracy dydaktycznej i wychowawczej posługują się humorem, i w jakim zakresie zabieg ten jest rozpoznawalny przez uczniów. Postawiono więc kilka problemów badawczych, które miały zobrazować używanie humoru jako zjawisko występujące w szkole. Pierwszy problem badawczy odnosił się do zagadnienia, czy i w jakich sytuacjach nauczyciele wykorzystują humor, wspomagając proces nauczania. Kolejny problem dotyczył stosowania humoru przez nauczycieli w relacjach

z uczniami, ale w kontekście wychowawczym, czyli czy i w jakich okolicznościach nauczyciele używają komizmu w procesie wychowawczym. Ostatnią kwestią poruszoną w badaniu było postrzeganie stosowanego przez nauczycieli humoru w szkole z perspektywy uczniów. Badanie przeprowadzone wśród uczniów dotyczyło tego, czy odbierają oni użyty przez nauczycieli humor i czy odbierają go zgodnie z intencjami nadawcy, kiedy jest stosowany zarówno w sytuacjach nauczania, jak i wychowania. Porównanie wyników analiz przeprowadzonych wśród nauczycieli i uczniów dało obraz, w jakich sytuacjach komizm nauczycielski jest przez uczniów rozpoznawalny. Porównania wyników zobrazowały także, których deklaracji nauczycielskich odnośnie do posługiwania się humorem nie potwierdzają sami uczniowie.

Badania przeprowadzono na przełomie lat 2016 i 2017 w krakowskich liceach ogólnokształcących. Próba badawcza składała się z 204 nauczycieli różnych specjalności oraz z 383 uczniów. W sumie przebadano za pomocą kwestionariusza ankiety 587 osób w 9 liceach. Zastosowano dobór losowy warstwowy proporcjonalny do wielkości próby.

W badaniu wykorzystano metodę sondażu diagnostycznego, a jako narzędzie badawcze zastosowano autorski „Kwestionariusz humoru w środowisku szkolnym” (KHSS) dla nauczycieli i dla uczniów. Po przeprowadzeniu badań pilotażowych narzędzia przygotowano ostateczną wersję kwestionariusza. Ankieta dla nauczycieli składała się z 27 pytań zamkniętych, które dotyczyły 3 zagadnień: wykorzystanie humoru do celów dydaktycznych, wychowawczych oraz do własnych celów nauczyciela. Ostatni obszar (9 pytań) nie został włączony do analizy wyników ze względu na to, że wykracza poza temat tego artykułu. Badani odpowiadali na pytania, czy stosują komizm w określonej sytuacji.

Jeśli tak, to z jaką częstotliwością to robią, a jeśli nie, to z jakiego powodu. Narzędzie skierowane do uczniów składało się z 23 pytań, które dotyczyły dotyczyły ich opinii na temat tego, czy nauczyciele posługują się elementami komizmu w określonych sytuacjach dydaktycznych i wychowawczych. Jeśli tak, to z jaką częstotliwością. Obydwa narzędzia były skonstruowane w taki sposób, aby możliwe było porównanie odpowiedzi nauczycieli i uczniów. W analizie statystycznej wyników badań zastosowano nieparametryczne testy istotności U Manna-Whitneya, ponieważ mierzone zmienne miały charakter pojedynczych pytań, w których zastosowano skalę porządkową odpowiedzi.

Analiza wyników badań

Wyniki zamieszczone w Tabeli 1. i na Rysunku 1. ilustrują opinie nauczycieli i uczniów na temat stosowania humoru w procesie nauczania. Przedstawiono sześć sytuacji występujących podczas lekcji, w których możliwe jest zastosowanie humoru w określonym celu i zapytano nauczycieli, czy stosują oni wówczas humor. Uczniowie natomiast odpowiadali, czy faktycznie dostrzegają użycie humoru przez nauczycieli w określonych sytuacjach szkolnych. Uzyskane wyniki zestawiono w formie tabelarycznej i porównano odpowiedzi obu badanych grup.

Analizy testem U Manna-Whitneya wykazały istotne statystycznie różnice. Oznacza to, iż sami nauczyciele twierdzą, że często stosują elementy komizmu w trakcie nauczania, jednak odpowiedzi uczniów tego nie potwierdzają, a przynajmniej nie w takim stopniu, w jakim deklarują pedagodzy.

Nauczyciele twierdzili, że we wszystkich sześciu sytuacjach wykorzystują elementy humoru w znacznym stopniu podczas czynności nauczania. Szczególnie często korzystają z niego, kiedy mają na celu

wytworzenie dobrej atmosfery podczas zajęć (93%), redukcja zmęczenia uczniów i ich biernej postawy na lekcji (92%) oraz gdy chcą wspomagać proces zapamiętywania nauczanych treści (84%). W pozostałych sytuacjach, w których stosowano humor w celu: rozładowania napięcia emocjonalnego uczniów przed trudnym sprawdzianem lub egzaminem (83%), pobudzenia motywacji do uczenia się (82%) i odprężenia uczniów po intensywnej pracy umysłowej (77%),

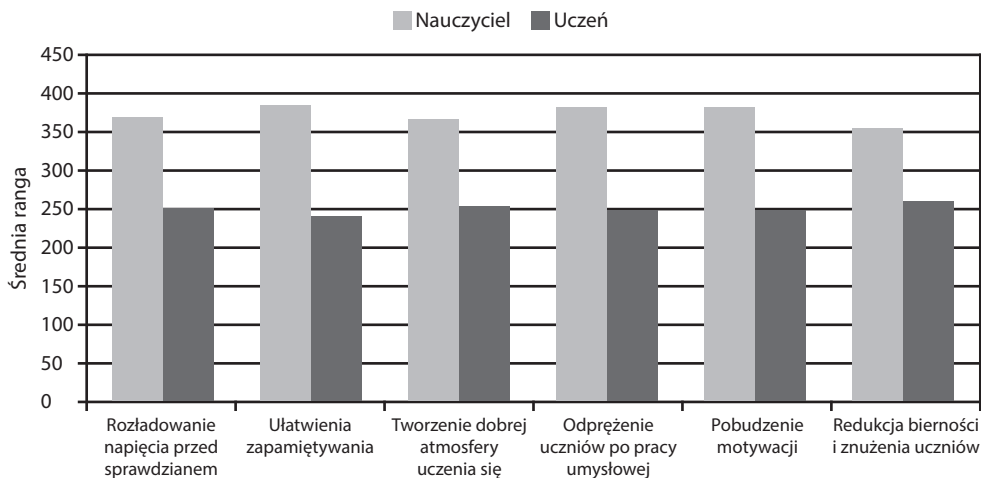
również uzyskano wysokie wyniki. Oceny powyższych sytuacji przez uczniów różnią się statystycznie od deklaracji nauczycieli. Oznacza to, że uczniowie nie potwierdzają przekonania nauczycieli o efektach korzystania przez nich humoru. Jednak dokładniejsza analiza wyników może wskazywać na to, że uczniowie przynajmniej częściowo dostrzegają starania nauczycieli mające na celu używanie elementów komizmu w procesie dydaktycznym.

Tabela 1

Częstość stosowania humoru przez nauczycieli w procesie nauczania wg badanych osób (nauczycieli i uczniów)

Zastosowanie humoru przez nauczycieli w procesie nauczania	Grupa	TAK		NIE		M	SD	r	Z	p
		n	% grupy	n	% grupy					
Stosowanie humoru w celu rozładowania napięcia przed trudnym sprawdzianem	Nauczyciel	170	83	34	17	3,15	1,21	370	8,37	<0,001
	Uczeń	237	62	146	38	2,25	1,13	252		
Stosowanie humoru w celu ułatwienia zapamiętywania nauczanych treści	Nauczyciel	172	84	32	16	3,07	1,26	387	10,13	<0,001
	Uczeń	179	47	204	53	1,94	1,13	245		
Stosowanie humoru w celu wytworzenia dobrej atmosfery uczenia się podczas zajęć	Nauczyciel	189	93	15	7	3,41	1,07	370	8,35	<0,001
	Uczeń	272	71	111	29	2,54	1,13	253		
Stosowanie humoru w celu odprężenia uczniów po intensywnej pracy umysłowej	Nauczyciel	158	77	46	23	2,59	1,13	383	10,15	<0,001
	Uczeń	123	32	260	68	1,63	0,99	247		
Stosowanie humoru w celu pobudzenia motywacji do nauki	Nauczyciel	167	82	37	18	2,94	1,19	380	9,45	<0,001
	Uczeń	174	45	209	55	1,92	1,10	248		
Stosowanie humoru w celu redukcji bierności i zmęczenia	Nauczyciel	187	92	17	8	3,25	1,17	355	6,64	<0,001
	Uczeń	278	73	105	27	2,55	1,12	261		

n – liczebność	SD – odchylenie standardowe	Z – wynik testu U Manna-Whitneya
M – średnia	r – średnia ranga	p – poziom istotności testu U Manna-Whitneya
■ porównywane grupy (nauczyciele – uczniowie) znacznie różnią się w opiniach		
■ porównywane grupy potwierdzają lub częściowo potwierdzają swoje opinie		



Rysunek 1. Częstość stosowania humoru przez nauczycieli w procesie nauczania w opinii badanych osób: nauczycieli i uczniów.

Uczniowie potwierdzają stosowanie humoru przez nauczycieli przede wszystkim jako: próby redukcji bierności i znużenia uczniów (73%), troskę o dobrą i przyjazną atmosferę uczenia się podczas zajęć (71%) oraz zabiegi w celu rozładowania napięć emocjonalnych i stresu przed trudnym sprawdzianem lub egzaminem (62%). W przypadku pozostałych sytuacji różnice w opiniach nauczycieli i uczniów były większe i zostały zilustrowane na Rysunku 1. Należy zaznaczyć, że ujawnione rozbieżności w opiniach nauczycieli i uczniów mogą częściowo wynikać z tego, że obie grupy w odmienny sposób postrzegają humor stosowany przez nauczycieli. Odkodowanie treści humorystycznych nie jest rzeczą oczywistą zwłaszcza, jeśli ich nadawca różni się znacznie od odbiorców. Wśród czynników różnicujących postrzeganie treści humorystycznych wymienić można: płeć, wiek i poziom intelektualny (Plessner, 2004). Stąd też różnica wiekowa pomiędzy pedagogami a ich podopiecznymi, wynosząca czasem kilkadziesiąt lat, może stanowić naturalną przeszkodę w odbiorze użytego komizmu. Treści humorystyczne kierowane przez nauczycieli do uczniów mogą być przez nich rozumiane niezgodnie

z intencjami nadawców lub pozostać w ogóle niezauważone. Zachowanie nauczycieli, którzy posługują się humorem w celu obniżenia napięcia wśród uczniów przed sprawdzianem lub egzaminem może zostać odebrane jako np. wypełnienie czasu wolnego lub zagospodarowanie tzw. martwego czasu lekcji. Można więc przyjąć, że właściwe odczytywanie intencji osoby używającej elementów humoru może być dla odbiorcy trudne, zwłaszcza jeśli pojawiają się bariery komunikacyjne lub błędy w interpretacji. Co, w nawiązaniu do teorii ról społecznych, może prowadzić do dezorientacji odbiorcy przekazu. Uczniowie jako odbiorcy komunikatów nauczyciela, który posługuje się humorem, mogą mieć problem z identyfikacją sfer, z których te komunikaty pochodzą, np. z profesjonalnej czy nieprofesjonalnej. Pomimo tych ograniczeń można zauważyć, że uczniowie dostrzegają poczucie humoru u swoich nauczycieli oraz ich starania związane z jego wykorzystaniem w celu wsparcia nauczania. Szczególne znaczenie mają takie zabiegi, które pomagają stworzyć przyjazną atmosferę podczas lekcji, co sprzyja bezkonfliktowej komunikacji, otwartości i zaufaniu. W takich sytuacjach, jak twierdzi Woods, humor pozwala

nauczycielom i uczniom wykroczyć poza sztywne ramy lekcji i pokazać swoją „prawdziwą twarz”. Według Hamera (Hamer, 1994) autentyczność jest przydatną kompetencją psychologiczną, która charakteryzuje osoby pozytywnie nastawione do ludzi.

Równie ważnym aspektem pracy nauczycieli jest pobudzanie uczniów do myślenia za pomocą humorystycznych zagadek i nietypowych porównań. Wpływa to również na redukcję monotonii i znużenia. Treści podawane na wesoło są ponadto szybciej i dłużej zapamiętywane. Na poziomie szkół średnich przydatne są takie formy komizmu jak: zabawne porównania, celowe przejęzyczenia, skróty myślowe lub zagadki oparte na grze słów. Takie formy humoru uatrakcyjniają nauczane treści i zwiększają stopień ich zapamiętywania przez uczniów. Jest to zjawisko określane efektem von Restorffa (Tamblyn, 2003).

W trakcie przekazywania wiedzy w procesie dydaktycznym niejako równolegle odbywa się proces wychowawczy. Jest on nierozzerwalnie wpisany w interakcje nauczycielsko-uczniowskie. Samo przekazywanie wiedzy i jej przyswajanie nie może obyć się bez szeregu czynności o charakterze wychowawczym. Nauczania od wychowania nie da się całkowicie oddzielić. Trudności w całkowitym oddzieleniu procesu dydaktycznego i wychowawczego sprawiają, że owe zagadnienia lepiej rozpatrywać w kategoriach konkretnych czynności nauczycielskich, które służą nauczaniu i wychowaniu jednocześnie. W badaniach podjęto próbę określenia roli humoru w poszczególnych czynnościach nauczycielskich, które odnoszą się do procesu wychowania. W Tabeli 2. przedstawiono 10 interakcji wychowawczych pomiędzy nauczycielami i uczniami, w których możliwe wydaje się zastosowanie elementów komizmu. Podobnie jak w przypadku czynności dydaktycznych (Tabela 1.) porównano odpowiedzi uzyskane od nauczycieli z odpowiedziami uczniów.

Tak jak w przypadku wcześniejszych analiz procesu dydaktycznego, zastosowanie humoru w sytuacjach wychowawczych również może nastrożać pewne trudności interpretacyjne wśród uczniów. Chodzi o właściwe odkodowanie przez uczniów intencji nauczycieli w posługiwaniu się elementami humoru w sytuacjach wychowawczych. Na przykład, kiedy nauczyciel posługuje się humorem w celu polepszenia nastroju wśród uczniów i zachęcenia ich do optymistycznego podejścia do życia, jego zachowanie jest naturalne, cel także jest oczywisty, gdyż sam jest optymistą. Uczniowie jednak mogą interpretować taką sytuację odmiennie. Z tego względu w niektórych sytuacjach wychowawczych odpowiedzi uczniów mogą być obciążone błędem interpretacyjnym. Biorąc pod uwagę ogólne wyniki uzyskane w trakcie badań, można jednak odnieść wrażenie, że uczniowie definiowali sytuacje wychowawcze jednoznacznie i potwierdzali lub wyraźnie zaprzeczali deklaracjom nauczycieli.

Analizy wykonane testem U Manna-Whitneya wykazały istotne statystycznie różnice w przypadku większości przedstawionych sytuacji. Oznacza to, że uczniowie rzadziej niż nauczyciele rozpoznawali użycie komizmu w prezentowanych interakcjach wychowawczych.

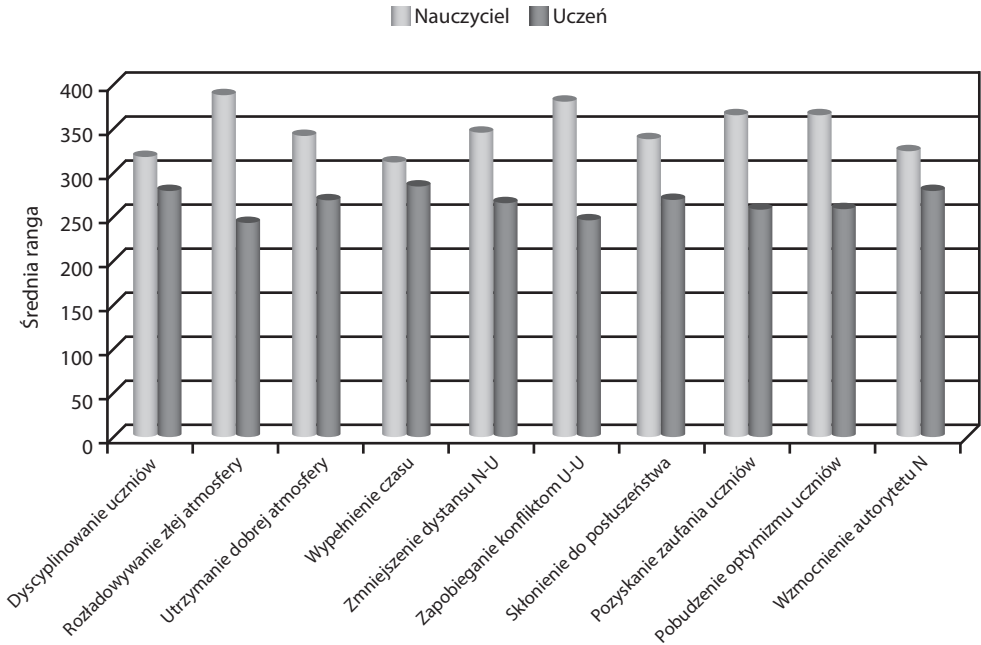
W sytuacjach wychowawczych nauczyciele wykorzystywali elementy komizmu po to, aby: wzbudzić optymizm życiowy u swoich podopiecznych (92%), utrzymać dobrą atmosferę w klasie (90%) oraz pozyskać zaufanie wśród uczniów (84%). Uczniowie natomiast w pierwszej kolejności dostrzegali działania zmierzające do: utrzymania dobrej atmosfery w grupie (73%), wzbudzenia optymizmu (57%) oraz zmniejszenia dystansu pomiędzy nauczycielem a uczniem (55%). Z punktu widzenia analizy interesujące jest zestawienie sytuacji wychowawczych, w których odpowiedzi uczniów nie potwierdzają deklaracji nauczycieli.

Tabela 2

Częstość stosowania humoru przez nauczycieli w procesie wychowania wg badanych osób (nauczycieli i uczniów)

Zastosowanie humoru przez nauczycieli w procesie wychowania	Grupa	TAK		NIE		M	SD	r	Z	p
		n	% grupy	n	% grupy					
W celu zdyscyplinowania uczniów zachowujących się niewłaściwie	Nauczyciel	138	68	66	32	2,44	1,19	319	2,83	0,005
	Uczeń	201	53	183	47	2,16	1,26	280		
W celu rozładowania złej atmosfery w grupie	Nauczyciel	156	76	48	24	2,47	1,16	389	10,9	<0,001
	Uczeń	101	26	282	74	1,50	0,92	243		
Aby utrzymać dobrą atmosferę w grupie	Nauczyciel	184	90	20	10	3,36	1,13	341	5,08	<0,001
	Uczeń	279	73	104	27	2,78	1,27	269		
W celu wypełnienia czasu	Nauczyciel	130	64	74	36	2,15	1,07	312	2,02	0,044
	Uczeń	182	47	201	53	2,02	1,20	284		
Aby zmniejszyć dystans pomiędzy nauczycielem a uczniem	Nauczyciel	145	71	59	29	2,71	1,28	344	5,50	<0,001
	Uczeń	209	55	174	45	2,13	1,15	267		
Aby zapobiegać konfliktom wśród uczniów	Nauczyciel	137	67	67	33	2,21	1,09	382	10,6	<0,001
	Uczeń	82	21	301	79	1,38	0,83	247		
Aby skłonić ucznia do posłuszeństwa	Nauczyciel	140	69	64	31	2,54	1,31	339	4,97	<0,001
	Uczeń	186	49	197	51	2,00	1,21	270		
W celu pozyskania zaufania uczniów	Nauczyciel	171	84	33	16	3,02	1,23	365	7,68	<0,001
	Uczeń	206	54	177	46	2,18	1,21	256		
W celu wzbudzenia optymizmu życiowego wśród uczniów	Nauczyciel	188	92	16	8	3,06	1,04	363	7,49	<0,001
	Uczeń	217	57	166	43	2,24	1,20	257		
Aby wzmocnić własny autorytet	Nauczyciel	127	62	77	38	2,26	1,16	322	3,13	0,002
	Uczeń	184	48	199	52	1,96	1,10	279		

n – liczebność	SD – odchylenie standardowe	Z – wynik testu U Manna-Whitneya
M – średnia	r – średnia ranga	p – poziom istotności testu U Manna-Whitneya
■ porównywane grupy (nauczyciele – uczniowie) znacznie różnią się w opiniach		
■ porównywane grupy potwierdzają lub częściowo potwierdzają swoje opinie		



Rysunek 2. Częstość zastosowania humoru przez nauczycieli w procesie wychowania według badanych nauczycieli i uczniów.

W sytuacji, kiedy nauczyciele używają elementów humoru, aby zapobiegać konfliktom wśród uczniów (67%), zdecydowana większość uczniów (80%) nie dostrzega ich działań. Podobnie jest, kiedy nauczyciele chcą za pomocą humoru rozładować złą atmosferę w klasie. Zdecydowana większość nauczycieli (76%) twierdzi, że stara się interweniować w ten sposób, jednak większość uczniów (74%) się z tym nie zgadza. Podobne rozbieżności zaobserwowano w sytuacjach, gdy następuje zmiana organizacji lekcji i uczniowie chwilowo nie są w nic zaangażowani lub gdy temat lekcji został wyczerpany i wszyscy czekają na dzwonek (tzw. martwy czas lekcji). Ponad połowa nauczycieli (64%) deklaruje, że wykorzystuje w tym czasie elementy humoru, jednak połowa z badanych uczniów (53%) takich czynności nie potwierdziła. Wyniki zamieszczone w Tabeli 2. skłaniają do jeszcze jednej refleksji: duża grupa badanych nauczycieli wykorzystuje zjawisko

humoru jako narzędzie do dyscyplinowania uczniów. W dwóch przedstawionych sytuacjach wychowawczych większość nauczycieli (70%) stosuje humor, aby skłonić uczniów do posłuszeństwa i ich dyscyplinować, co potwierdza co drugi badany uczeń. W tym przypadku pozycje uczestników procesu dydaktyczno-wychowawczego znajdują się w konflikcie, aż do momentu, kiedy jedna ze stron podda się i ustąpi.

Dyscyplina w klasie szkolnej jest istotnym czynnikiem zapewniającym efektywne nauczanie i wychowanie uczniów. Często utożsamiana jest z karaniem za nieodpowiednie zachowanie. Nie jest to jednak właściwe ujęcie tego zjawiska, gdyż ujmuje tę kwestię jednostronnie. Definicja dyscypliny szkolnej podana przez Kohut i Range (Kohut i Range, 1986) zakłada, że dyscyplina szkolna powinna prowadzić do wytworzenia takiej atmosfery, która ułatwia uczenie się, umożliwia uczniom

rozwój kontroli wewnętrznej i pozwala na monitorowanie własnych zachowań. Problemy z dyscypliną w klasie sprowadzają się więc do takich zachowań uczniów, które zakłócają akt nauczania, naruszają prawa innych do nauki, są fizycznie lub psychicznie niebezpieczne lub polegają na niszczeniu czyjejs własności (Levin i Nolan, 2000). Wynika z tego, że dyscyplina w klasie szkolnej umożliwia efektywne uczenie się i prowadzenie nauczania. Z badań nad interakcjami dyscyplinującymi wykonywanymi przez nauczycieli wynika, że czasami stosują oni różnego rodzaju interwencje z zastosowaniem humoru, aby skłonić uczniów do posłuszeństwa (Ochwat, 2011). Można tu wymienić m.in. obrócenie sytuacji konfliktowej w żart lub skierowanie do ucznia dowcipnej uwagi mającej na celu skorygowanie jego zachowania. Zdefiniowano również sytuacje, w których nauczyciele stosowali ironię lub nawet sarkazm wobec ucznia w celu jego zdyscyplinowania. Okazało się również, że częściej z takich interwencji korzystają mężczyźni oraz nauczyciele i nauczycielki wychowania fizycznego.

Ważnym aspektem pracy nauczyciela jest umiejętność tworzenia przyjaznej atmosfery podczas zajęć. Badania wskazują, że jest to istotny element w pracy dydaktycznej. Nauczyciele stosują humor w celu utrzymania dobrej atmosfery podczas lekcji (90%), aby rozładować złą atmosferę (76%) lub aby zapobiegać konfliktom pomiędzy uczniami (67%). Wysiłki te nie zawsze są potwierdzane przez uczniów. Dzieje się tak jednak szczególnie w przypadku deklaracji nauczycielskich dotyczących utrzymania dobrej atmosfery na lekcji (73%). Interesującą obserwacją jest to, że prawie wszyscy nauczyciele (92%) twierdzą, że wykorzystują humor w celu rozwijania optymizmu życiowego u uczniów, co potwierdza ponad połowa z nich (57%). Tylko osoby, które same

zachowują pogodę ducha, mogą przekazać swój pozytywny nastrój innym. Optymizm i pogoda ducha są ważnymi cechami, które uczniowie cenią u swoich nauczycieli. Wchodzą one w skład kompetencji psychologicznych nauczyciela, które podnoszą efektywność jego pracy wychowawczej i dydaktycznej. Można przypuszczać, że badani nauczyciele nie tylko deklarują stosowanie humoru do wzbudzenia optymizmu u uczniów, ale też sami są optymistycznie nastawieni do świata. Takie osoby są atrakcyjne pod względem społecznym, uczniowie bardziej im ufają i częściej zwracają się do nich o pomoc i radę. Optymiści często zarazają swoją postawą i przyciągają otoczenie, łatwiej jest im również przekonać innych do siebie i swoich racji. Jest to efekt zjawiska psychologicznego, tzw. samospełniającej się przepowiedni, które wprawdzie nie gwarantuje sukcesu pedagogicznego, ale zwiększa jego prawdopodobieństwo. Nie bez znaczenia jest również wpływ poczucia humoru na problem wypalenia zawodowego. Można przypuszczać (Maslach, 1982), że humor przeciwdziała pojawianiu się trzech podstawowych symptomów wypalenia zawodowego: depersonalizacji innych, poczucia porażki wynikającego z niespełniania własnych oczekiwań dotyczących osiągnięć zawodowych oraz wyczerpania emocjonalnego. Pozostałymi symptomami są uczucie ciągłego znużenia i stopień wrażliwości.

Podsumowanie

Zdaniem Woodsa (Woods, 1979) z uwagi na pełnienie zróżnicowanych, odgórnie narzuconych ról społecznych, środowiska nauczycielskie i uczniowskie odnoszą się do siebie z rezerwą. Choć humor pomaga w zmniejszeniu dystansu między członkami obu grup, burzy jednak zarazem usankcjonowany porządek.

Bullough (2012) powołując się na prace Mayo (2010), podkreśla potrzebę znalezienia przez pedagogów i ich podopiecznych wspólnych płaszczyzn porozumienia w szkołach, gdzie humor „niezbędny dla dobrostanu nauczania i uczenia” tworzy swobodną, pozwalającą odreagować napięcia przestrzeń, wolną od odpowiedzialności i obowiązków przypisanych wyznaczonej roli.

Wraz ze zmianami społecznymi dokonującymi się w świecie edukacji, takimi jak: rozwój nowoczesnych technologii, zmiany strukturalne w szkolnictwie, ewolucja obyczajowości młodzieży, zmiana stosunku młodzieży do autorytetów, zmienia się kształt dialogu pomiędzy uczniami a nauczycielami. Każdy dialog, w tym również szkolny, jest rozmową co najmniej dwóch osób. Można jednak wyróżnić szereg rodzajów dialogu związanych z hierarchią lub atmosferą rozmowy. Martin Buber (1992) zdefiniował trzy typy dialogu: dialog techniczny, dyskusja i prawdziwy dialog. Pierwszy polega na merytorycznej wymianie informacji w celu osiągnięcia porozumienia. Drugi rodzaj to „przebrany za dialog” monolog, w którym biorące udział osoby komunikują coś komuś nie po to, by się czegoś samemu dowiedzieć, ale po to, by wzmocnić poczucie własnej wartości i poprawić własne samopoczucie. W prawdziwym dialogu warunkiem koniecznym jest postrzeganie współromówcy jako partnera i wzajemna akceptacja. Nie oznacza ona przyjmowania czyichś poglądów, lecz dążenie do tego, by mówić to, co rzeczywiście się myśli na dany temat z uwzględnieniem stanowiska lub motywacji drugiej strony. Podstawą takiego dialogu edukacyjnego jest stworzenie właściwych relacji pomiędzy nauczycielem i uczniem. Z punktu widzenia nauczyciela oznacza to budowanie zaufania poprzez szereg zabiegów prowadzących do większego otwarcia się na uczniów. Relacje partnerskie nie

oznaczają bezrefleksyjnego zbliżenia się do uczniów, lecz gotowość do szanowania ich, często odmiennych, poglądów. To umiejętność zachowania dystansu do siebie i śmiania się z własnej osoby (bez naruszania własnej godności). Obawy nauczycieli związane z obniżeniem autorytetu i powagi zawodu nauczycielskiego związane z zastosowaniem wspólnoty śmiechu dobrze podsumowuje przekonanie Bachtina. Twierdzi on, że „prawdziwy śmiech – ambiwalentny i uniwersalny – nie przeczy powadze, ale ją uzupełnia i oczyszcza. Oczyszcza z dogmatyzmu, jednostronności, skostnienia, fanatyzmu i kategoryczności, ze strachu, z dydaktyzmu naiwności i iluzji [...]” (Bachtin, 1975, s. 203–204).

Prezentowane badania sugerują, że nauczyciele często stosują humor w sytuacjach dydaktyczno-wychowawczych, przynajmniej tak to wygląda w sferze deklaracji. Jednak wyniki uzyskane wśród uczniów zdają się te deklaracje potwierdzać tylko częściowo. Można więc sformułować wniosek, że nauczyciele dostrzegają skuteczność i efektywność stosowania humoru w szkole i starają się go stosować. Uczniowie natomiast nie potwierdzają w pełni tych zapewnień, ale dostrzegają próby nauczycieli w tym zakresie i rozpoznają częściowo takie sytuacje zgodnie z intencjami pedagogów.

Jak przekonuje Ziv (1988), używanie humoru pozytywnie wpływa na wizerunek nauczyciela. Powoduje wzrost sympatii wobec pedagoga, zwiększenie jego popularności i wiarygodności oraz wzmocnienie autorytetu. Pomaga również w budowaniu partnerskich relacji między uczniami i nauczycielami. W ujęciu socjologicznym (Żygulski, 1985): komizm jest rodzajem więzi społecznej, która rodzi wspólnotę. Potrzeba komizmu jest powszechna i stała w każdej ludzkiej zbiorowości, zmienne są natomiast jej konkretne przejawy, nasilenie oraz techniki.

Większość interakcji zachodzących pomiędzy nauczycielem a uczniem ma charakter asymetryczny, czyli interakcje są związane z hierarchiczną zależnością pomiędzy jej uczestnikami. Ten rodzaj zależności z natury swojej nie wpływa na tworzenie atmosfery zaufania i otwartości pomiędzy uczniami a nauczycielami. Nie można również zapominać o wszechobecnym przymusie występującym w szkole. Przymus szkolny (zmuszanie ucznia do szeregu czynności, uległości i posłuszeństwa) jest w gruncie rzeczy naturalną cechą szkoły jako instytucji. Stoimy więc wobec dylematu: z jednej strony przymus okazuje się naturalną okolicznością, z którą powinniśmy się pogodzić, z drugiej zaś – tenże sam przymus zdaje się przeczyć bardzo istotnemu warunkowi szkolnej edukacji, mianowicie wewnętrznej motywacji uczniów do uczenia się. Z tego więc względu nauczyciele w pierwszej kolejności podczas lekcji muszą często neutralizować u uczniów poczucie przymusu i obowiązku uczestnictwa w zajęciach. Sam fakt, że ktoś jest zmuszany do jakiejś czynności, zmienia jego motywację. Młodzież szkolna pełna witalności, energii i humoru nie jest w stanie zaakceptować stałej powagi, rygoru lekcyjnego i nadmiernego dystansu społecznego. Może to w konsekwencji doprowadzić do buntu lub wybuchu śmiechu, który odgrywa rolę wentylu bezpieczeństwa.

Meyer (2000) wyodrębnia cztery funkcje humoru w komunikacji między ludźmi, które pozwalają określić granice relacji i zachowań interpersonalnych. Są to: identyfikacja, klaryfikacja, egzekwowanie i różnicowanie. Identyfikacja polega na uwspólnianiu poglądów i uwiarygodnieniu mówcy. Podczas komunikowania się z wykorzystaniem komizmu mówca wyraża swoje emocje, przez co staje się bliższy swoim odbiorcom. Mechanizm klaryfikacji polega na stosowaniu w komunikacji zaskakujących

point, ciętych ripost, trawersowania lub wyolbrzymiania, które powodują szybkie i trwale zapamiętywanie. Egzekwowanie zasad współżycia społecznego za pomocą humoru sprowadza się do przekazywania zasad wychowawczych w dowcipnej formie. Odbiorcy nie czują się w ten sposób piętnowani, ponieważ nadawca upomina nie tylko odbiorców, ale i sam siebie. Różnicowanie polega na przedstawianiu w bezpieczny sposób niepopularnych poglądów lub idei. Komizm w takim ujęciu emocjonalnie pacyfikuje oponentów. Zamiast irytować się i oburzać, często zaczynają się śmiać i podejmują dialog umożliwiający zobiektywizowanie poglądów. Praktycznie wszystkie cztery funkcje humoru mogą zostać zaangażowane do komunikacji pomiędzy nauczycielami i uczniami. W pracy Thomasa Gordona (1995) podkreślano, że pojawiające się blokady komunikacyjne utrudniają efektywne porozumienie. Zaliczono do nich m.in. moralizowanie, nakazywanie, zakazywanie i grożenie. Takie komunikaty ze strony nauczycieli często wywołują u uczniów opór, poczucie niższości lub złość. Humor w tym przypadku może stanowić skuteczny bufor w wychowawczych czynnościach nauczycielskich, które mają na celu korygowanie niewłaściwych zachowań uczniów i kształtowanie ich pozytywnych postaw.

Wielu autorów (Piętkowa, 2000) twierdzi, że kontakt z humorem ułatwia przyswajanie materiału. Sprzyja on aktywizacji i koncentracji, szybszemu i trwalszemu zapamiętywaniu, wzmacnianiu skojarzeń, bardziej krytycznej analizie treści oraz redukcji utrudnień poznawczych (np. obronność percepcyjna). Sporym walorem komizmu jest również pobudzanie i utrwalanie zainteresowań, stymulowanie ciekawości i entuzjazmu.

Istotną pozytywną cechą humoru szkolnego jest jego wpływ na ogólną atmosferę

lekcji. Humor stosowany przez nauczycieli w tym celu może istotnie pomóc w wytworzeniu i utrzymaniu przyjaznego nastroju na zajęciach, zmniejszeniu dystansu, a co za tym idzie, zwiększyć zaufanie uczniów do nauczyciela. Komizm umożliwia również redukcję napięć i zapobieganie konfliktom powstającym w klasie. Atmosfera, w jakiej odbywają się lekcje, decyduje często zarówno o efektach dydaktycznych, przekazywaniu i utrwalaniu wiedzy, jak i o efektach wychowawczych.

Humor umiejętnie stosowany przez nauczycieli może stać się więc skutecznym narzędziem zwiększającym efektywność procesu dydaktyczno-wychowawczego, a na płaszczyźnie ogólnej może skutecznie zbliżać do siebie środowiska uczniowskie i nauczycielskie, które zdaniem Woodsa (Woods, 1979) odnoszą się do siebie z rezerwą.

Literatura

- Bachtin, M. (1975). *Twórczość Franciszka Rabelais'a a kultura ludowa średniowiecza i renesansu* (s. 203–204). Kraków: Wydawnictwo Literackie.
- Buber, M. (1992). *Ja i Ty. Wybór pism filozoficznych*. Warszawa: Instytut Wydawniczy PAX. s.152
- Bullough, R. V. Jr. (2012). Cultures of (un)happiness: teaching, schooling, and light and dark humour. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 18(3), 281–295.
- Dudzikowa, M. (1993). Funkcje humoru oraz możliwości ich wykorzystania w badaniach zjawisk życia szkolnego. *Forum Oświatowe*, 8–9, 55–66.
- Dudzikowa, M. (1996). Śmiech uczniowski jako wyzwanie pedagogiczne. W: M. Dudzikowa (red.), *Nauczyciel-uczeń. Między przemocą a dialogiem: obszary napięć i typy interakcji*. Kraków: OW Impuls.
- Gordon, T. (1995). *Wychowanie bez porażek w szkole*. Warszawa: Instytut Wydawniczy PAX.
- Grzybowski, P. P. (2015). Śmiech w edukacji. Od szkolnej wspólnoty śmiechu po edukację międzykulturową. Kraków: Impuls.
- Hamer, H. (1994). *Klucz do efektywności nauczania*. Warszawa: Veda.
- Kohut, S., Range, D. (1986). *Classroom discipline: case studies and viewpoints*. Washington D.C.: National Education Association.
- Lefcourt, H. M. (2001). *Humor: The Psychology of Living Buoyantly*. New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers.
- Levin, J., Nolan, F. J. (2000). *Classroom Management. A Professional Decision-Making Model*. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- Martin, R. (2003). Sense of humor. W: S. J. Lopez, C. R. Snyder (red.), *Positive psychological assessment. A handbook of models and measures*. Washington D.C: American Psychological Association.
- Maslach, C. (1982). *Burnout: the cost of caring*. Englewood Cliffs, New Jersey. Prentice-Hall.
- Mayo, C. (2010). Incongruity and provisional safety: Thinking through humour. *Studies in Philosophy and Education. An International Journal*, 29(6), 509–521.
- Meyer, J. C. (2000). Humor as a Double-Edged Sword: Four Functions of Humor in Communication. *Communication Theory*, 10, 310–330.
- Mindess, H. (1971). *Laughter and liberation*. Los Angeles: Nash Publishing.
- Ochwat, P. (2011). Disciplinary reactions of teachers towards students in different educational interaction areas. W: W. Lipoński, P. Krutki (red.), *Studies in Physical Culture and Tourism* (t. 18, nr 3). Poznań: University School of Physical Education in Poznań.
- O'Connel, W. E. (1976). Freudian humor: The eupsychia of everyday life. W: A.J. Chapman, H.C. Foot (red.), *Humor and laughter: Theory, research and applications*. Elmsford, New York: Pergamon, 313–329.
- Piętkowa, R. (2000). Humor w dyskursie dydaktycznym. W: S. Gajda, D. Brzozowska (red.) (red.), *Świat Humor* (s. 331–338). Opole: Uniwersytet Opolski, Instytut Filologii Polskiej.
- Plessner, H. (2004). *Śmiech i płacz. Badania nad granicami ludzkiego zachowania*. Kęty: Wydawnictwo Antyk.
- Populcz, J. (1978). *Organizacja czynności nauczycielskich*. Warszawa: WSiP.
- Radomska, A. (2006). Śmiech wart szkoły. *Psychologia w Szkole*, 2, 51–60.
- Stebbins, R. A. (1980). The role of humor in teaching: Strategy and self-expression.

- W: P. Woods (red.), *Teacher strategies: Exploration in the sociology of the school* (s. 84-98). Londyn: Hroom Helm.
- Tamblyn, D. (2003). *Laugh and Learn: 95 Ways to Use Humor for More Effective Teaching and Training*. New York: AMACOM.
- Tomczuk-Wasilewska, J. (2009). *Psychologia humoru*. Lublin: KUL.
- Włodarski, Z. (1996). Sytuacja nauczania i wychowania. W: Z. Włodarski, A. Matczak, *Wprowadzenie do psychologii. Podręcznik dla nauczycieli*. WSiP, Warszawa.
- Woods, P. (1979). *The divided school*. Oxon: Routledge.
- Ziv, A. (1984). *Personality and Sense of Humor*. New York: Springer Publishing Company.
- Ziv, A. (1988). Humor in teaching: Educational experiments in High School. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 2, 127–133.
- Żygulski, K. (1985). *Wspólnota śmiechu*. Warszawa: PIW.

The role of humour in the didactic and educational process

A number of studies concerning the influence of humour on various aspects of didactic and educational processes was conducted between 2015 and 2017 in the school and academic environment. The research examined the extent of using humour in didactic and educational processes by secondary school teachers, and to what degree it is understood by students. The main objective of the analysis was to determine a universal form of humour acceptable to both teachers and students.

This article constitutes only a fragment of wider research conducted in secondary schools and universities. The aim of the research was to determine the level of understanding and acceptance of humour used by teachers. The analysis presented in this article refers to the school environment. The research problems concentrate on several aspects of the phenomenon of educational humour. The first analysed aspect refers to the frequency of using humour by teachers in the teaching process – if and when it is used. The other aspect is connected with the use of humour in the educational process. In this case, the frequency and aim of the humour were also analysed. The presented results revealed several regularities in terms of the use and understanding of humour.

KEYWORDS: humour, school education, didactic process, educational process.