

Wioletta Kozak

Instytut Badań Edukacyjnych w Warszawie

HUMOR I PRZEŁAMYWANIE STEREOTYPÓW W SZKOLNEJ EDUKACJI POLONISTYCZNEJ

1.

Problematyka humoru jest pozornie łatwa i zrozumiała. Pozornie bowiem niesie ze sobą wewnętrzny imperatyw rozumienia człowieka – jego motywacji, emocji, osobowości. Józef Koziński podkreślał, że choć „od czasów Arystotelesa fizyka i chemia zrobiły milowy krok w kierunku poznania praw rządzących rzeczywistością, w tym samym okresie wiedza o zachowaniu ludzi wzrastała dość powoli. Jeszcze obecnie [...] dialogi Platona są ważnym źródłem informacji o ludzkim myśleniu i emocjach”. Według J. Kozińskiego „poznanie osobowości człowieka, jego systemu wartości i możliwości rozwojowych jest niezbędnym warunkiem tworzenia humanistycznej wizji świata”¹.

Na czym więc ów rozwój osobowy polega? I jak można go realizować w szkolnej edukacji polonistycznej? Anna Gałdowa podkreśla, że jest to przede wszystkim proces stawania się osobą myślącą, odpowiadającą za siebie, niezależną, umiejącą żyć z innymi ludźmi i przestrzegającą określonych norm społecznych. Rozwój osobowy obejmuje wszystkie sfery istnienia: biologiczną, psychologiczną, aksjologiczną, społeczną oraz emocjonalną. Polega on na „spełnieniu (urzeczywistnieniu, urealnieniu) bytu osobowego, tkwiących w nim immanentnie możliwości, przez poszczególne zachowania i spełnienie aktów szczególnego rodzaju. Rozwój osobowości natomiast polegałby na nabywaniu bądź eliminowaniu czy modyfikowaniu komponentów psychologicznych, zarówno pod wpływem czynników zewnętrznych (społecznych, kulturowych), jak i wewnętrznych, to jest specyficznych aktów spełnianych przez podmiot”².

¹ J. Koziński, *Koncepcje psychologiczne człowieka*, Warszawa 2000, s. 9–10.

² A. Gałdowa, *Rozwój i kryteria dojrzałości osobowej*, „Przegląd Psychologiczny” 1990, nr 1, s. 15.

Rozwój zawiera więc w swej istocie zmienność oraz postęp, w którym dokonuje się przejście od form i stanów niższych ku wyższym, doskonałym. Zmiany rozwojowe prowadzą do zróżnicowania i zwiększenia złożoności układu³. Rozwój to, zdaniem przedstawicieli psychologii humanistycznej, podstawowa właściwość natury ludzkiej, a głównym zadaniem człowieka jest inicjowanie procesu samopoznania, samorozwoju i samorealizacji.

W naszych rozważaniach nad powinnościami szkolnej edukacji istotna staje się także świadomość, że ludzkie zachowanie jest uwarunkowane przez terażniejszość, przez aktualne przeżycia i doświadczenia, przez to, co dzieje się „tu i teraz”⁴. By współtworzyć osobowość⁵ młodego człowieka, wydobyć jego naturalne pokłady możliwości, które ułatwią mu poznanie świata i zrozumienie samego siebie, istotne są nie tylko kompetencje merytoryczne czy metodyczne nauczyciela, ale przede wszystkim głębokie rozumienie procesów psychologicznych, potrzeb i możliwości wychowanka. Takie widzenie rozwoju implikuje podejmowanie w perspektywie edukacyjnej stosownych działań, które umożliwiają nauczycielowi „podejście skoncentrowane na osobie” (określenie C. Rogersa⁶).

³ Zob. hasła „rozwój” i „postęp” w: *Mały słownik terminów i pojęć filozoficznych*, oprac. A. Podsiad i Z. Więckowski, Warszawa 1983, s. 282 i 343.

⁴ J. Kozielski, *op. cit.*, s. 266.

⁵ Osobowość to „względnie trwała struktura ściśle z sobą współdziałających, aktualnych i potencjalnych podukładów: somatycznego (konstytucja ciała), poznawczego (inteligencja z systemem poglądów i przekonań) oraz motywacyjno – emocjonalnego (potrzeby biologiczne, społeczne, psychogenne, łącznie z systemem uznawanych wartości, postaw i ról społecznych) – integrowanych poprzez ośrodek własnych aktów psychicznych zwany – ja. Struktura ta warunkuje specyficzne przystosowanie się jednostki do warunków życia społecznego. Źródła struktury osobowości tkwią w potencjalnych możliwościach wyznaczonych przez specyficzne wyposażenie dziedziczne oraz przez właściwy jej proces socjalizacji: uczenie się w okresie prenatalnym i niemowlęctwa (zwłaszcza kontakt z matką, później z ojcem i z rówieśnikami), identyfikacje z osobami znaczącymi, przyjmowanie różnych ról społecznych, przynależność do grup odniesienia oraz własne plany życiowe. Struktura osobowości zmienia się wraz z wiekiem, zmianami fizjologicznymi organizmu, przyjmowanymi rolami społecznymi, niekiedy wskutek głębokich przeżyć oraz w wyniku specjalnych oddziaływań wychowawczych i samowychowawczych”, za: *Mały słownik terminów i pojęć filozoficznych*, *ibid.*, s. 261–262.

⁶ Zob. np.: C. Rogers, *Teoria terapii, osobowości i relacji interpersonalnych, rozwinięta w oparciu o podejście skoncentrowane na kliencie*, „Nowiny Psychologiczne” 1984, nr 2–3; C. Rogers, *O stawianiu się osobą*, Poznań 2002.

2.

Cóż więc przeszkadza w rozwoju osobowym młodego człowieka? Choć czynników zakłócających można wskazać wiele, a próba ich hierarchizacji może doprowadzić do starcia różnych racji i perspektyw badawczych, to myślenie stereotypami należy do rzadko wskazywanych i najmniej analizowanych w szkolnej dydaktyce.

Twórca terminu *stereotyp* – amerykański dziennikarz, Walter Lippman – uważał, że człowiek kieruje się tzw. obrazami, które ma w głowie, czyli stereotypami. Dowodził, że

otaczające nas środowisko jest zbyt duże, zbyt skomplikowane i zbyt szybko się zmienia, abyśmy mogli je rzeczywiście szybko poznać. Nie zostaliśmy wyposażeni w umiejętność ogarniania tylu subtelności, niuansów, tylu przemian i kombinacji. [...] Musimy zbudować sobie prosty model, z którym jesteśmy w stanie się uporać⁷.

Refleksja W. Lippmana wynikała z obserwacji, że do człowieka dociera bardzo duża liczba bodźców (informacji), które nie zawsze jest on w stanie odebrać i przetworzyć, dlatego buduje nadmiernie zgeneralizowane obrazy rzeczywistości społecznej. Lippman spostrzegł, że stereotyp jest jednym z mechanizmów upraszczających, pozwalających człowiekowi poradzić sobie ze złożoną rzeczywistością czy rozumieniem otaczającego go środowiska społecznego. Dziennikarz zauważył także, iż:

Stereotyp nie ma na celu wyłącznie zaprowadzenia sztucznego porządku w miejsce wielkiego, rozedrganego, gwarne go chaosu, jakim jest rzeczywistość. Spełnia oprócz tego inną funkcję. Stanowi gwarancję naszego szacunku do własnej osoby, projekcję naszego systemu wartości, naszej pozycji i praw. Stereotypy są [...] przesycone emocjami, których nie da się od nich oddzielić⁸.

Późniejsze koncepcje rozszerzały pierwotne znaczenie terminu stereotyp⁹. I choć główna jego funkcja – ułatwienie odbioru świata i jego porządkowanie – postrzegana jest pozytywnie, to brak refleksji nad me-

⁷ W.G.Stephan, C.W.Stephan, *Wywieranie wpływu przez grupy: psychologia relacji*, Gdańsk 1999, s. 15. Zob. A. Schaff, *Stereotypy a działanie ludzkie*, Warszawa 1981.

⁸ *Ibid.*, s. 15.

⁹ Np. A. Niewiara w *Wyobrażenia o narodach w pamiętnikach i dziennikach z XVI–XIX wieku*, Katowice 2000 określała stereotypy jako „obrazy w umyśle człowieka”, a także wyobrażenia, sądy wartościujące czy przekonania. Uznała, że są one takie same dla przedstawicieli danej grupy, dotyczą również innej grupy i przypisują egzemplarzom tej grupy określone cechy charakterystyczne dla całej grupy. Zbiór przypisanych cech zależy od czynników kulturowych, także od udziału czynników sytuacyjno-emocjonalnych. W książce Z.Boksańskiego *Stereotypy a kultura*, Wrocław 1997, zdefiniowano stereotyp jako *uproszczony obraz myślowy określonej grupy osób, instytucji czy chociażby zdarzeń, który w swoich podstawowych założeniach jest uznawany*

chanizmami, a w szczególności nad skutkami myślenia stereotypami, może prowadzić do alienacji społecznej, prowokować konflikty, hamować rozwój. Gordon W. Allport twierdził, że „[p]rzypisując wszystkim członkom grupy te same cechy, oszczędzamy sobie trudu dostrzegania w każdym z nich indywidualnej osobowości”¹⁰. Wszelkie więc uogólnienia, uproszczenia, mogą wywierać szkodliwy wpływ, gdyż kreują oczekiwania wobec ludzi, sytuacji czy zjawisk. Jeśli te oczekiwania są negatywne (np. nietypowy wygląd ucznia, jego sposób ubierania czy fryzura), to mogą prowadzić do stygmatyzowania nie tylko w wymiarze jednostkowym, ale także zbiorowym (jednostkowy uczeń jako reprezentant grupy). Stereotypy jako uproszczenia narzucają w pewien sposób widzenie i interpretację rzeczywistości. Można uznać także, że wprowadzają w błąd, oszukują, kształtując schematy i szablony w postrzeganiu rzeczywistości, a nawet mogą prowadzić do *przemocy symbolicznej* – modelu reprodukcji kulturowej, szczególnie widocznej, jak twierdzi Pierre Bourdieu¹¹, w przestrzeni szkolnej. Zgodnie z tą koncepcją działalność edukacyjno-wychowawcza szkoły jawi się jako system przemocy symbolicznej, polegający na ustalaniu, selekcionowaniu oraz narzucaniu określonych znaczeń i sensów zgodnie z wizją oraz interesami dysponentów oficjalnej kultury. Wybrane klasy, warstwy lub grupy, które uzyskały supremację w danym społeczeństwie, wpajają pozostałej jego części wartości i normy swej własnej, dominującej kultury, uznawanej za uniwersalną, prawdziwą, godną i uprawomocnioną¹².

Wzajemne przenikanie się stereotypu i kultury stanowi odniesienie do zainteresowań socjologów. Zbigniew Bokszański w rozważaniach nad miejscem stereotypu w systemach kultury odwołuje się do Zofii Mitosek, sugerującej, że:

przez dużą liczbę ludzi. Osoby zaliczane do tych kategorii mogą być obiektem wielu stereotypów. Słownik psychologiczny pod redakcją W. Szewczuka, Warszawa 1979, s. 273 – Stereotyp to uproszczony obraz przedmiotów, sytuacji, sposobów postępowania, utrwalony wielokrotnym powtarzaniem, funkcjonujący w doświadczeniu człowieka.

¹⁰ G.W. Allport, *Osobowość i religia*, Warszawa 1988.

¹¹ Zob. P. Bourdieu, J.-C., Passeron *Reprodukcja. Elementy teorii nauczania*, Warszawa 1990; P. Bourdieu, L. Wacquant, *Zaproszenie do socjologii refleksyjnej*, Warszawa 2001.

¹² Psychologowie dowodzą, iż stereotypy powstają we wczesnym dzieciństwie. Wtedy dziecko podczas przyswajania mowy przyjmuje społecznie przekazywany przez społeczeństwo zespół pojęć oraz zespół powiązanych z tymi pojęciami emocjonalnych reakcji. Reakcje te posiadają charakter stereotypów, czego kształtujący się jeszcze człowiek nie jest w stanie rozpoznać, ponieważ w jego świadomości tworzą one nierozdzielną całość. Prowadzi to do umocnienia się działania stereotypów, a co za tym idzie przesłonięcia ich rzeczywistego charakteru. Największy wpływ ma oddziaływanie rodziców, pozostałych członków rodziny oraz otoczenia, w którym dziecko się wychowuje. Zob. D. Nelson Todd, *Psychologia uprzedzeń*, Gdańsk 2003; A. Schaff, *op. cit.*

W dyskusjach wokół stereotypów [...] pojawia się niezwykle istotne pytanie o miejsce stereotypów w systemach kultury. Czy stanowią one ustrukturyzowane elementy systemów, ich podsystemy, takie jak religia, prawo, moralność, czy przeciwnie, jako ekspresja świadomości prerefleksyjnej, są zbiorami (nieuporządkowanymi) wyobrażeń, egzystujących na skrzyżowaniu różnych dziedzin kultury¹³.

Konstrukcja myślowa, jaką jest stereotyp, posiada swoją specyficzną strukturę. Proces tworzenia się stereotypów w świadomości człowieka można zaprezentować przez tzw. model sieci skojarzeniowej. Zakłada on, że pojedyncze informacje, czyli węzły znajdujące się w mózgu, są ze sobą połączone w taki sposób, aby zbudować sieć. Informacje, które są częściami składowymi owego węzła, sklasyfikowano na następujące kategorie:

- cechy definiujące – mają na celu określenie przynależności do konkretnej grupy;
- cechy charakterystyczne – nie definiują kategorii, lecz są mocno z nią powiązane, stając się najważniejszym elementem stereotypowym;
- egzemplarze – członkowie kategorii, z którymi dana osoba spotkała się bezpośrednio bądź pośrednio¹⁴.

Przetwarzanie informacji dotyczących kategorii społecznych może doprowadzić do uruchomienia łańcucha połączonych ze sobą zdarzeń, potwierdzających istnienie stereotypowych cech kojarzonych z określoną grupą. Na proces potwierdzania oczekiwań składają się trzy etapy.

Etapem pierwszym jest zdobycie wiedzy, która potwierdza stereotyp. Człowiek szuka najistotniejszych informacji umożliwiających podjęcie decyzji o sklasyfikowaniu osoby do odpowiedniej grupy. Zdolność szukania informacji diagnostycznych umożliwia tworzenie się prawidłowych sądów dotyczących cech innych ludzi, zaś umiejętność poszukiwania faktów potwierdzających oczekiwania może doprowadzić do powstania stronniczych opinii na temat cudzych cech, czyli do opinii zgodnych ze stereotypem. Człowiek wydaje się być nieświadomy własnej stronniczości podczas gromadzenia informacji, nawet jeśli w zamian za zebranie obiektywnych danych czekałaby na niego nagroda.

Kolejny etap, w którym oczekiwania mają wpływ na interpretowanie zaobserwowanego zachowania, to tendencyjne przetwarzanie informacji. Jest to pasywny proces monitorowania innych czy też odbierania wiadomości o nich. Kiedy stereotyp staje się zaktywizowany, ludzie łatwiej przetwarzają zgodne z nim informacje, a w efekcie zauważają to, co chcą zobaczyć, nie zaś to, co jest obiektywną prawdą.

¹³ Z. Bokszański, *Stereotypy a kultura*, Wrocław 1997, s. 27.

¹⁴ W.G. Stephan, C.W. Stephan: *Wywieranie wpływu przez grupy*, Gdańsk 2003, s. 24.

Bardziej skupiają się na dowodach, które potwierdzają ich oczekiwania i zazwyczaj lepiej je zapamiętują, a pomijają dane niezgodne z przyjętym przez nich stereotypem.

Trzeci etap to działanie opierające się na oczekiwaniach, czyli tzw. samospełniające się proroctwo. Oznacza ono, że oczekiwania dotyczące jakiegoś zdarzenia czy osoby mogą zmieniać **zachowanie** w taki sposób, że uzyskujemy to, czego oczekiwaliśmy. Mówiąc prościej, oznacza to, że przewidywania i przekonania mogą prowadzić do takich zachowań i działań, które powodują spełnienie tych przewidywań¹⁵.

W nauczycielskiej praktyce polonistycznej umiejętność stosowania odpowiednich metod dydaktycznych i wychowawczych może sprzyjać formowaniu pewnych cech osobowości, budowaniu dobrych relacji interpersonalnych, czy wreszcie kształtowania koncepcji własnej osoby, własnego Ja. Jak podkreśla Piotr Szarota, „taka a nie inna koncepcja własnego Ja ma doniosłe znaczenie dla zachowania człowieka, wpływa na jego myślenie, procesy motywacyjne i życie emocjonalne. Wpływa także na to, co rozumiemy przez pojęcie dobrego samopoczucia”¹⁶.

Czy wspomnianą metodą – wspierającą rozwój osobowy ucznia, a jednocześnie rozbijającą schematy myślowe ukryte w stereotypach – może być humor?

3.

Na początku rozważań nad humorem należy zrobić jedno zastrzeżenie: pojęcie to jest wieloznaczne i niekoniecznie może mieć tylko pozytywne konotacje. Oto bowiem już w XVII wieku angielski filozof, Thomas Hobbes, w pracy zatytułowanej *Elementy filozofii* wiązał poczucie śmieszności z nieoczekiwanym **odczuciem wyższości**¹⁷ oraz własnego zadowolenia, będącego wynikiem uzmysłowienia sobie dominującej pozycji nad kimś, kto przez niewłaściwe zachowanie, bądź w inny sposób, uzewnętrznił swoją niższość. Hobbes twierdził, że ważną rolę w przeżyciu komizmu posiada niespodzianka, polegająca na tym, że „nieoczekiwanie i nagle uświadamiamy sobie swoją wyższość wobec przedmiotu komicznego i dlatego pojawia się nieoczekiwa-

¹⁵ *Ibid.*, s. 26.

¹⁶ P. Szarota, *Psychologia uśmiechu. Analiza kulturowa*, Gdańsk 2006, s. 59.

¹⁷ Teoria ta reprezentowana była przez Platona, Arystotelesa, Kwintyliana. Zob. S. Critchley, *O humorze*, Warszawa 2012. Arystoteles twierdził, że śmieszne są właściwości ujemne natury duchowej oraz fizycznej, np. brzydota, różnego rodzaju niedoskonałości bądź zło moralne. Muszą one jednak być nieszkodliwe i niepowodujące cierpienia. Zob. M. Gołaszewska, *Śmieszność i komizm*, [w:] *Nauka dla wszystkich*, Kraków 1987.

na radość i zadowolenie wyrażające się w śmiechu”¹⁸. Teoria wyższości, bo o niej jest mowa, może jednak prowokować postawy antyspołeczne, ranić drugiego człowieka, deprecjonować jego pozycję, a niekiedy prowadzić do zaburzeń psychicznych osób z różnych powodów (m.in. deficytów fizycznych, psychicznych) szczególnie podatnych na kpinę (syndrom ofiary).

W praktyce szkolnej edukacji polonistycznej warto odwołać się do innych koncepcji humoru: ulgi i niespójności. Pierwsza z nich wywodzi się z filozofii Herberta Spencera, który uważał śmiech za uwolnienie stłumionej energii nerwowej. Rozwinął ją Zygmunt Freud w książce *Dowcip i jego stosunek do nieświadomości*, dowodząc, że „energia uwalniana lub rozładowywana przez śmiech daje przyjemność, gdyż jest to energia zaoszczędzona, zwykle wykorzystywana do tłumienia niektórych reakcji psychicznych”¹⁹. Uważny nauczyciel może więc wykorzystać tę teorię do tworzenia *katharsis* poprzez wyzwalanie pozytywnego potencjału emocjonalnego u uczniów.

Druga z teorii – teoria niespójności, w odróżnieniu od ulgi (która odwołuje się do sfery emocjonalnej), traktuje humor jako proces intelektualny. W ujęciu Immanuela Kanta sedno owej koncepcji stanowi różnica pomiędzy nadziejami podmiotu a ich wykonaniem: „komizm jest wynikiem obrócenia się wytężonego oczekiwania w nicłość, obserwacji wielkich wysiłków trafiających w próżnię”²⁰. Niespójność zaś powstaje wówczas, gdy doznajemy poczucia niezgodności w wyniku zetknięcia własnych oczekiwań ze stanem faktycznym, występującym w żarcie, dowcipie czy wygłupie.

Cóż więc wynika z rozważań psychologiczno-filozoficznych nad istotą humoru? Przede wszystkim to, że proste – uznawane niekiedy za niepoważne – aspekty ludzkiego życia, takie jak humor, mogą pomóc budować prawidłowe relacje interpersonalne, tworzyć podstawy osobowości jednostki, wspierać jej rozwój, stymulować ciekawość poznawczą, pobudzać aktywność, rozwijać zainteresowania literaturą i sztuką oraz pomagać w budowaniu własnej tożsamości zarówno w perspektywie indywidualnej, jak i kulturowej czy cywilizacyjnej. Nie bez znaczenia są bowiem zalety humoru: „Obok wartości filozoficznych oraz moralnych komizm przedstawia wartości ludyczne i praktyczne”²¹. Poprawia samopoczucie, sprawia przyjemność, wywołuje wesołość, wzmacnia więź wspólnoty. Jest powszechną potrzebą ludzką.

¹⁸ B. Dziemidok, *O komizmie*, Warszawa 1967, s. 16.

¹⁹ Za: Critchley, *O humorze*, Warszawa 2012, s. 12.

²⁰ D. Buttler, *Polski dowcip językowy*, Warszawa 2001, s. 13.

²¹ S. Garczyński, *Anatomia komizmu*, Poznań 1989, s. 53.

Komizm pozwala także na łączenie, jednocześnie ludzi, tworzy więzi społeczne. U ludzi, wśród ludzi, których pojawia się śmieszność, nawiązuje się nie porozumienia. Osoby, które nie przyłączają się do tego śmiechu, są traktowane jak obce umysłowo i uczuciowo. Wspólny śmiech solidaryzuje i daje poczucie przynależności. Dowcipy podawane z ust do ust utwierdzają ludzi we wspólnych uprzedzeniach i nienawiściach, jak również we wspólnych wierzeniach i wartościach²².

4.

W podstawie programowej kształcenia ogólnego, podręcznikach do języka polskiego, czyli ogólnie – w szkolnej edukacji polonistycznej, humoru nie ma zbyt wiele. Przeważają treści poważne, martyrologiczne, ściśle związane z historią narodu polskiego, fundamentalnymi problemami świata i człowieka, dlatego ważne jest eksponowanie humoru, co nie oznacza jednak trywializowania lub infantylizowania. Humor ma bowiem służyć nie tylko funkcji ludycznej, pustemu śmiechowi, ale ma mieć wymiar teleologiczny, realizować cele polonistyczne, kształtować umiejętności i kompetencje przynależne przedmiotowi „język polski”. Ważne staje się więc pytanie: jak to robić? Jak łączyć sprzeczne cele i uzyskać wymiar eklektyczny, aczkolwiek spójny myślowo? Jak realizować polimetodyczność w praktyce szkolnej?

Poniżej przedstawię zarys dwóch projektów, realizowanych na lekcjach języka polskiego w szkole ponadgimnazjalnej. Oba wykorzystują humor jako punkt wyjścia do tworzenia własnych tekstów, rozwijania zainteresowań, kształcenia umiejętności czytania tekstów kultury.

PROJEKT I

Na początku obejrzyj obraz *Małżeństwo Arnolfinich* Jana van Eycka. Następnie przeczytaj teksty dotyczące tego dzieła sztuki. Określ, jaką formę wypowiedzi wykorzystali autorzy poszczególnych tekstów, jak ujmują temat, na co szczególnie zwracają uwagę. Zastanów się, który tekst trafia do Ciebie – odbiorcy kultury – najbardziej.

²² *Ibid.*, s. 64.



Małżeństwo Arnolfinich, 1434, olej na desce, 82x60, National Gallery, London, http://www.wga.hu/art/e/eyck_van/jan/15arnolf/15arnol.jpg

Tekst 1.

Katarzyna Bik, *Jak czytać malarstwo*

Obraz to nie tylko określony układ barw. To też zaszyfrowany światopogląd i przeżycia artysty. Jak czytać malarstwo – uczy tego wydana przez Universitas książka Patricka de Ryncka.

Weźmy na przykład takie *Zaślubiny Arnolfinich* Jana van Eycka. To jeden z najsłynniejszych, ale też najbardziej tajemniczych, wieloznacznych obrazów, jakie powstały w średniowieczu. Co właściwie przedstawia? Do niedawna nikt nie wątpił, że widzimy scenę zaślubin (małżeństwa) włoskiego kupca Giovanniego Arnolfini z Giovanną Cenami. Dziś niektórzy podważają tę tezę, doszukując się czegoś więcej.

Przyjrzyjmy się więc szczegółom. W środku płótna, pomiędzy „małżonkami” artysta namalował lustro. Po co? Odbijają się w nim jeszcze dwie inne postaci, może świadkowie obrzędu. Ale lustro to też symbol niepokalanego poczęcia Marii, Matki Chrystusa. Nazywano ją „Zwierciadłem bez skazy”, a szkło jest nadal symbolem jej dziewictwa i czystości. I dlaczego ta scena tak przypomina Zwiastowanie, a medaliony na ramie lustra opowiadają o Męce Pańskiej?

Jest tam jeszcze więcej symboli, na które zwraca uwagę w swojej książce *Jak czytać malarstwo* de Rynck. Świeca płonąca w świeczniku to znak Bożej Obecności, pies – symbolizuje wierność, pomarańcze – niewinność. Miotła i różaniec nawiązują do na-

kazu chrześcijaństwa „ora et labora”. Autor książki pominął tylko malutką figurkę św. Małgorzaty wyrzeźbioną na oparciu łóżka – opiekunkę ciężarnych.

Obraz van Eycka jest jednym ze 180 dzieł malarstwa europejskiego powstałych w wiekach od XIV do XIX (wybranych z różnych muzeów i kolekcji), które opisał w swojej książce de Rynck. Po co? By odkryć przed nami tajemnice dawnych mistrzów. Nie tylko opowiedzieć o ich życiu, rozwikłać zagadki związane z ich warsztatem, ale rozszyfrować ikonografię dzieł sztuki. Pod tym względem to fascynująca lektura.

Patrick de Rynck, *Jak czytać malarstwo. Rozwiązywanie zagadek i smakowanie dzieł dawnych mistrzów*, Universitas, Kraków 2005²³.

Tekst 2.

Ewa Baliszewska, *Małżeństwo Arnolfinich*

Wieczność zaczęła się od butów zsuniętych ze stóp na płaską drewnianą podłogę. Kiedy znalazły się na niej dwa suche, toporne drewniane sandały i dwa sandały kobiece, czerwone ze skóry, podłoga przestała być podłogą domu mieszkalnego, wspierającą bose stopy tuż po przebudzeniu. Jak ziemia przy gorejącym krzaku, na której stał bosy Mojżesz, stała się podłogą uświęconą. Kiedy mężczyzna i kobieta zdjęli buty, jabłko leżące na kamiennym parapecie nie było już jabłkiem kupionymi na targu, lecz owocem z rajskiego ogrodu wróżącym szczęście. Zapachem rajskich drzew, które właśnie wyrosły przed domem, przesiało wpadające przez okno powietrze. Pomarańcze, podobnie jak jabłko, nie tylko były słodkie i soczyste, ale donosiły o małżeńskiej czystości. Przyłączyła się do nich miotłka zawiązana z sypekich gałązek, zawieszona tuż przy kobiecej figurce na oparciu krzesła.

I ona, drewniana św. Małgorzata, patronka kobiet ciężarnych, sąsiadka łoża z czerwonym baldachimem, składała życzenia małżonkom. A wokół ich nóg, na znak wzajemnej wierności, zakreślił się pies.

Kiedy mężczyzna i kobieta zdjęli buty i podłoga nie była już podłogą, a jabłko jabłkiem, w sześcioramiennym srebrnym świeczniku zapłonęła jedna świeca. Objawił się Bóg. A kiedy objawił się w świecy, objawił się i w zwierciadle. Okragłe medaliony wokół lustra wypełniły się obrazami męki pańskiej. Kiedy zdjęli buty, podali sobie ręce. A wszystko trwało niedługo. Prawie równocześnie kiedy oni podawali ręce i On się objawił, na ich cześć zalśnił bursztynowy różaniec wstrzemięźliwości. I wtedy, jak było w średniowiecznym zwyczaju, mężczyzna w obecności Boga zamiast kapłana, podniósł prawą dłoń na znak, że przysięga. A w lustrze widać było i jego, i ją, i dwóch świadków, i świecę nad nimi, która nie była świecą.

Być może potem zgasła, oni cofnęli dłonie, może włożyli buty. Dla nas jednak trwa chwila poprzednia. Niezmienna, choć minęło już wiele pokoleń, od kiedy małżonkowie Arnolfini stanęli w pokoju z czerwonym baldachimem, od kiedy w lustrze na ścianie pojawiły się niewielkie sylwetki świadków i na pamiątkę wydarzenia powstał ślubny portret. I jeśli wszystkie jabłka, pomarańcze i świece podszeptują nam, że przeistoczyły się pod ręką i myślą malarza, który zamknął w portrecie chwilę, będziemy opierać się ich podszeptom. Zamknął nie chwilę, lecz szczęśliwe wspólne życie. Ukrył je w owocach, w zwierciadle, w małej miotłce, wysokim krześle i bursztynowym różańcu. Życie wstrzemięźliwe, wierne, uświęcone. Chciałoby się powiedzieć, do śmierci, ale i jej granice przekroczył artysta. Postacie swych przyjaciół namalował tak, jak rzeźbiarze

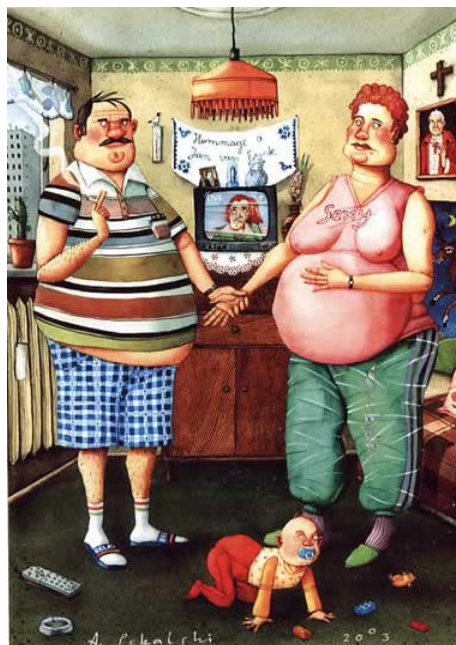
²³ <http://krakow.gazeta.pl/krakow/1,35817,2804810.html> [dostęp: 13.05.2011].

zwykli kuć rzeźby nagrobne. Uchwycił więc nie chwilę, nie małżeństwo... ale od butów zsuniętych na drewnianą podłogę zaczęła się wieczność²⁴.

Druga część zajęć poświęcona była zabawie konwencją – wariacje nt. van Eycka. Analizę obrazu można wykorzystać do dalszych ćwiczeń, które skupiać się będą wokół problemu konwencji, groteski, karykatury, pastiszu czy wreszcie – ironii. Poniżej przedstawiono współczesne teksty kultury inspirowane obrazem E. van Eycka.



<http://www.digart.pl/praca/356653/> Malzenstwo_Pitt-Jolie



Adam Pękalski, *Homage a Jan Van Eyck*, http://www.muzeumkarykatury.pl/wystawy/wystawy_strony/polakow_portret/polakow_portret_a.htm

²⁴ <http://www.polskieradio.pl/kultura/archiwum/ObrazNaZawsze/art.aspx?aid=8&s=0>
brazNaZawsze



Ewa Malicka, Małżeństwo Arnolfinich,
2005, www.digart.pl



<http://dominique.digart.pl/digarty/>

PROJEKT II

Projekt został zbudowany wokół informacji dotyczącej Ernesta Hemingwaya:

Umiesz jak Ernest Hemingway?

W 1920 roku pisarz założył się o 10 dolarów, że jest w stanie zmieścić pełną opowieść w zaledwie sześciu słowach. Napisał: „Na sprzedaż: dziecięce buty, nigdy niezałożone” („*For sale: baby shoes, never worn*”) i zakład wygrał. Dzisiaj przyszedł czas na nas. Co o swoim życiu można powiedzieć w sześciu tylko słowach?

Uczniowie mieli za zadanie stworzyć na lekcji własne haiku w sześciu słowach. Powstały bardzo ciekawe teksty, oto niektóre z nich:

- Moje życie, mój dom, wielkie docenienie.
- Moje życie: choroba – przewlekłe zapalenie ambicji.
- We śnie narodzona, w pobudce uśmiercona.
- 2800 gram stworzone miłością, nauczone kochać.
- Latać poza ludzką świadomość po wolność
- Nadzieje, oczekiwania, obietnice, przesady jednak niespełnione.

- Zapomniana cisza wnętrza matki, narodziny, przygoda.
- Duży świat i ja gdzieś pośrodku.
- Całe moje życie – jedno wielkie wyzwanie.
- Życie–raj–klucze w moich rękach.
- Droga do celu przez zamknięte drzwi.
- Oaza spokoju przeplatana złośliwościami rzeczy martwych.
- Początek – niedokończona historia wśród miliardów istnień.
- Młody muzyk, leń. W weekendy żyjąc.
- Pełno zakrętów. Więcej w życiu uśmiechów.

Zabawa słowem, bo taki był pierwotny cel projektu, zamieniła się w głęboką refleksję nad samym sobą, życiem, przyszłością, światem. Ukazała duszę tych młodych ludzi i sprowokowała ich do poszukiwania sensu życia.

5.

Moje rozważania nad humorem w szkolnej edukacji polonistycznej przynoszą kilka konstatacji. Pierwsza – natury ogólnej – wypływa z charakteru dyscypliny naukowej, jaką jest dydaktyka. W końcu lat 90. pojawiły się terminy *psychologia edukacji* (rozumiana jako kierunek badań i rozważań teoretycznych zajmujący się całościowym podejściem do procesu kształcenia) oraz *psychodydaktyka*²⁵, pierwotnie związana z dziedziną twórczości i kreatywności, skupiona na wykorzystaniu psychologicznych procesów i mechanizmów rządzących zachowaniem człowieka w celu skutecznego i efektywnego kształcenia. W moim tekście wskazałam relacje między psychologią a dydaktyką w wybranym tylko obszarze, jakim są emocje, i ich wpływ na rozwój uczniów. Te rozważania prowokują pytanie o możliwość szerszego wprowadzenia w procesie kształcenia przyszłych nauczycieli zasad psychodydaktyki jako jednej z dyscyplin psychologii stosowanej, zajmującej się psychologicznymi podstawami procesu uczenia się i nauczania szkolnego, głównie psychologiczną analizą kształcenia postaw, osobowości, motywacji, wreszcie myślenia, rozumowania i wnioskowania, oddziałując za pomocą tekstów kultury, metod dydaktycznych, postaw i osobowości samego nauczyciela itp.

I druga konstatacja: humor pozwala w większym stopniu osiągać zakładane cele, a umiejętność reagowania na otaczającą rzeczywistość,

²⁵ Zob. W. Dobrołowicz, *Psychodydaktyka kreatywności*, Warszawa 1995, E. Jas-trzębska, *Strategie psychodydaktyki twórczości w kształceniu językowym (na przykładzie języka francuskiego)*, Kraków 2011, Z. Budrowska, E. Głowacka, *Psychodydaktyka muzyczna*, Kraków 1998.

budowania autoironii, pozwala nie tylko dostosować się do wymagań współczesnego świata, ale także kształtować go.

Pewną wskazówką do stosowania humoru jako środka dydaktycznego niech będą na zakończenie słowa Samuela Becketta:

Gorzki, pusty, no i – ha! – ponury, bez radości. Gorzki śmiech śmieje się z tego, co nieprawdziwe, to śmiech estetyczny. Pusty śmiech śmieje się z tego, co nieprawdziwe, to śmiech intelektualny. Niedobre! Nieprawdziwe! Dobre sobie. No no! Już dobrze. Lecz ponury śmiech, bez radości, to śmiech dianoetyczny, z nosem na kwintę – ha! – tak. To śmiech śmiechu, *risus purus*, śmiech śmiejący się ze śmiechu, z rozdziawioną gębą, składający hołd najwyższemu dowcipowi, jednym słowem – śmiech, co śmieje się – cisza, proszę – z nieszczęśliwego²⁶.

Artykuł omawia wybrane problemy humoru w aspekcie psychologicznym, edukacyjnym i kulturowym. Przedstawiono w nim zarys dwóch projektów lekcji języka polskiego w szkole ponadgimnazjalnej. Oba wykorzystują humor jako punkt wyjścia do tworzenia własnych tekstów, rozwijania zainteresowań, kształcenia umiejętności czytania różnych tekstów kultury.

Streszczenie

Artykuł omawia wybrane problemy humoru w aspekcie psychologicznym, edukacyjnym i kulturowym. Przedstawiono w nim zarys dwóch projektów lekcji języka polskiego w szkole ponadgimnazjalnej. Oba wykorzystują humor jako punkt wyjścia do tworzenia własnych tekstów, rozwijania zainteresowań, kształcenia umiejętności czytania różnych tekstów kultury.

Summary

This article refers to moods problem in psychological, educational and cultural aspects. There are mentioned two projects of polish language lessons in upper secondary school. Both of them use the mood as the invitation point to create individual work, developed interests and educate the skills of reading different culture texts.

²⁶ Za: S. Critchley, *O humorze*, Warszawa 2012.